



HAL
open science

Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso : les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye

Evariste Yogo

► To cite this version:

Evariste Yogo. Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso : les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye. Education. Université de Lyon, 2016. Français. NNT : 2016LYSE2096 . tel-01430598

HAL Id: tel-01430598

<https://theses.hal.science/tel-01430598v1>

Submitted on 10 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

*École doctorale : Éducation, Psychologie, Information et
Communication (EPIC) 485*

Laboratoire : Éducation, Culture, Politique (ECP)

Une stratégie d'éducation à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso

Les ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne (A3E) à Markoye

Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement le **07 octobre 2016**

Par **Évariste Magloire YOGO**

devant un jury composé de Madame et Messieurs :

BERGER, Dominique, Professeur des Universités en Sciences de l'éducation,
Laboratoire HESPER EA 7425, Université Jean Monnet Saint-Etienne,
Université de Lyon

MEIRIEU, Philippe, Professeur des Universités émérite en Sciences de
l'éducation, ECP, Université Lumières Lyon 2, Lyon (Directeur de thèse).

LANGÉ, Jean-Marc, Professeur des Universités, Centre de recherches
Interdisciplinaires sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences
(CIVIIC), Université de Rouen, Faculté d'Éducation de Montpellier.

LEININGER-FREZAL Caroline, Maître de Conférences, Université Denis
Diderot, Paris VII

Je dédie cette thèse tout particulièrement à ma famille.

Je la dédie également à l'auteur de *l'Appel de GAOUA*¹, qui, en fin visionnaire, rêvait de faire de son pays un havre de *développement durable*.

¹*L'Appel de Gaoua* est un discours prononcé par le Capitaine Thomas SANKARA, Président du Faso et père de la Révolution d'août 1983 au Burkina Faso. Dans ce discours en date du 17 octobre 1986, il donne sa vision de l'école burkinabé.

Remerciements

La présente thèse de doctorat marque un moment important de ma vie. Elle est l'aboutissement, le couronnement d'un effort dont nul n'ignore les sacrifices à consentir pour y parvenir, mais aussi l'indispensable accompagnement multiforme que cela requiert.

J'adresse mes profonds remerciements à mon directeur de thèse, le Professeur émérite Philippe Meirieu, dont la renommée de pédagogue se conjugue avec humanité, conviction et simplicité.

Mes remerciements sincères vont également au Laboratoire Éducation, Culture et Politiques (ECP) à l'École Doctorale Éducation, Psychologie, Information et Communication (EPIC) et à l'Institut des Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation (ISPEF), de Lyon2.

De même, je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères aux membres de l'Association l'Eau partagée, en particulier à René Jam.

À Agnès Pautard et Dominique Sénore, j'adresse ma gratitude pour l'intérêt manifesté vis-à-vis de mes travaux.

À M. et Mme Berger, à Catherine et James Durnerin, à Frank et Jette Runchel, à Marie-Hélène et Jean Parisot, à Paul Navergoni, à Alain Jaubert, je dis un grand merci pour l'amitié partagée.

Mes chaleureux remerciements vont aux enseignants et aux élèves de ma zone d'étude.

Résumé

Notre thèse relève du champ des sciences de l'éducation, plus particulièrement de la psychologie de l'apprentissage et de la pédagogie. Elle s'appuie sur des travaux de psychologues, philosophes et pédagogues : Jacques Lévine (2008), Philippe Meirieu (2009), Lucie Sauvé (2003), et se situe dans le prolongement de théories développées antérieurement par John Dewey (1925), Henri Wallon (1942) ou encore Lev Vygotski, (1926). Dans leur sillage, nous analysons les stratégies et les conditions à mettre en place pour amorcer un processus d'apprentissage visant à développer chez le sujet enfant une pensée génératrice d'actes responsables. En effet, l'un des enjeux majeurs de l'éducation aujourd'hui est de promouvoir des valeurs, comportements et attitudes de manière à favoriser l'édification d'un monde plus viable, plus vivable et plus solidaire tant pour les générations présentes que futures. La complexité des questions soulevées par une telle exigence éducative requiert que, sur chaque territoire, l'on recherche les modalités les plus adaptées et les plus pertinentes. Ces interrogations nous ont conduit à formuler la question suivante comme point de départ : comment, dans un pays où subsistent encore dans l'École, des relents d'acculturation et d'enfermement du sujet, peut-on favoriser son émancipation afin de mieux le préparer à devenir éco-citoyen ?

À travers les trois grandes parties que comporte notre thèse, nous présentons dans un premier temps la situation problématique de l'éducation au Burkina Faso, qui appelle des évolutions nécessaires. Ensuite, nous abordons la question du renouvellement des approches de l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD), pour enfin traiter de l'impact et des effets de la nouvelle démarche que nous préconisons.

Ainsi, prenant appui sur l'expérimentation du dispositif des « Ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne » (A3E), dans le contexte spécifique du Burkina Faso, la présente thèse démontre la nécessité de construire une pensée réflexive chez le sujet, laquelle est fondatrice de perspectives de changements, à la fois de représentations et de comportements. Développer des compétences sociales et éthiques chez l'enfant d'âge scolaire, nécessite

avant tout, de créer le cadre et les conditions pour *qu'il apprenne à penser par lui-même et à penser les interactions entre lui et les autres et lui et le monde*. C'est ainsi que nous avons modélisé le dispositif des ateliers d'éducation à l'éthique éco-citoyenne qui travaille sur les questions de l'EEDD et part du postulat que l'art de la discussion favorise la décentration qui induit le changement de représentations mentales, propice au développement de comportements autonomes. Le protocole comporte quatre phases distinctes mais complémentaires : une phase réflexive, une phase de recherche, une phase de projet et une phase d'évaluation. Le tout formant un processus spiralaire cumulatif où les différentes séances de la méthode s'articulent et se rétro alimentent.

Notre étude, conduite dans la commune de Markoye sous la forme d'une recherche-action, a concerné un échantillon de 02 écoles primaires comprenant 13 classes avec un effectif total de 780 élèves, dont 401 garçons et 379 filles et encadrés par 16 enseignants. L'expérimentation s'est déroulée sur deux (02) années scolaires (2012-2013 et 2013-2014) au cours desquelles nous avons joué le rôle de préposé. Ici, en tant que chercheur, nous avons participé à 15 séances d'ateliers, 15 visites de terrain, réalisé 25 entretiens semi-directifs et nous avons reçu 42 rapports trimestriels produits par les sept (07) enseignants titulaires des classes de CE2, CM1 et CM2. (L'école Markoye A disposant de deux classes de CM2.)

Les résultats de notre recherche montrent que, malgré le fort ancrage de pratiques enseignantes répétitives et dirigistes héritées de l'ère coloniale, les acteurs éducatifs du système scolaire burkinabé sont ouverts aux innovations pédagogiques si certaines conditions sont réunies. Le dispositif tel que conçu et expérimenté, se veut une démarche de transformation des pratiques pédagogiques parmi d'autres, dans le sens d'une plus grande efficacité émancipatrice des futurs éco-citoyens. Le cadre dans lequel il est mis en œuvre, parce qu'interactif, dialogique et coopératif, favorise l'éveil de la pensée réflexive et suscite chez les sujets le désir de *s'engager librement* en adoptant des comportements nouveaux, plus responsables vis-à-vis de problématiques en relation avec l'environnement et le développement durable. Développée à

l'école, cette pratique pédagogique amène le groupe de pairs à tous se sentir co-chercheurs. Elle favorise en plus la construction identitaire, le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, tout en donnant accès au sens des savoirs. En particulier, nous démontrons que le développement de la pensée réflexive apparaît comme un préalable aux changements de comportements voulus ou attendus et que, pour construire un comportement adapté, l'enfant doit d'abord comprendre les choses, se représenter mentalement les situations, et ce, en plus de leurs représentations verbales. À ce titre, l'A3E est un dispositif efficace de médiation, une activité structurante qui participe à la décentration des élèves. Cette décentration est consubstantielle de la nouvelle posture qu'adopte l'enseignant accompagnateur et du nouveau statut qu'acquiert l'élève. C'est-à-dire que notre recherche met en lumière l'existence d'une corrélation entre le type de relation qui s'instaure au fil des ateliers et ces effets sur les acteurs. C'est à partir de ces interactions entre pairs que les élèves apprennent à découvrir d'autres points de vue. Ils accordent, par conséquent, plus d'attention à l'autre, via l'acceptation de l'altérité et des règles qui régissent la vie du groupe. Ils opèrent alors la décentration indispensable à un approfondissement des relations humaines et des valeurs qui les fondent. Parce que l'enfant est encouragé implicitement à former une autre image de son Moi, à vivre autrement sa condition d'enfant, alors il apprend à se passer des actes pulsionnels pour s'approprier l'image d'un être en *capacitation*.

Mots-clés : Burkina Faso – « Éducation à »– Éthique Éco-citoyenne- Décentration - Développement Durable – Éducation à l'Environnement- Atelier

Abstract

This thesis belongs to the science of education, more specifically to the psychology of learning and pedagogy. It draws on the works of psychologists, philosophers and pedagogues: Jacques Lévine(2008),Philippe Meirieu (2009), Lucie Sauvé, (2003),extending the earlier developed theories of John Dewey (1925), Henri Wallon (1942), and even Lev Vygotski (1926). Following their examples, this thesis analyses the conditions and strategies required for initiating a learning process for developing in the child-subject a generative thinking of responsible action. In fact, one of the major efforts of current education is to promote values, behaviour and attitudes with a view to create a more viable, liveable and solidary world for the present as well as for future generations. The complexity of questions raised by such educative expectations again require research, within each of these domains, of the most pertinent and adapted modalities. These interrogations have led to formulation of the following question as point of departure: In a country where acculturation and enclosure of the child-subject still pervade in school, how could his or her emancipation be promoted in order to best prepare him or her to become an eco-citizen?

This thesis presents in the first of the three major parts the problematic situation of education in Burkina Faso, which calls for necessary developments. Secondly, it elaborates on the question of renewing the Environmental Education and Sustainable Development (EESD) in order to, thirdly, address the impacts and effects of this new recommended approach.

Thus, based on experimentation in the specific context of Burkina Faso, by means of Eco-citizen ethical education (3E) workshops, the present thesis demonstrates the need to construct a reflective thinking by the child-subject, which is fundamental from a change and behaviour perspective. To develop these social and ethical skills in a school child requires first and foremost that the conditions and framework be created in order for the child to learn to think by itself and to think about the interactions between him/herself and the others, and between him/her and the world. This is the manner in which the methodology of Eco-citizen ethical education (3E) workshops has been

modelled, elaborating the questions concerning EESD, departing in the postulate that the art of discussion favours decentration, which in turn induces change of mental representations and favours development of autonomous behaviour. This protocol concerns four distinct yet complementary phases: a reflective phase, a research phase, a project phase and an evaluation phase. All of these create a circular-cumulative spiral where the different sessions of the method are articulated and provide feed-back.

This action-research study was conducted in the commune of Markoye, comprising a sample of two primary schools consisting of 13 classes with a total of 780 pupils, of which 401 boys and 379 girls, and 16 teachers. The experiment had a duration of two school years (2012-2013, 2013-2014) during which the author played the role of attendant. As researcher, he participated in 15 workshop sessions, 15 field visits, realised 25 semi-structured interviews and received 42 quarterly reports by seven teachers of classes CE 2, CM 1 and CM 2. (Markoye School has two CM2 classes).

The results of this research show that, in spite of the strongly ingrained repetitive and directive teaching practices, inherited from the colonial era, the education agents in the burkinabé school system are open to pedagogical innovations, under certain conditions. The methodology as conceived and tested applies, inter alia, an approach of transforming pedagogical practices so that there is a much more effective emancipation of future eco-citizens. The framework in which this is implemented favours, because it is interactive, dialogic, and cooperative, an awakening of reflective thinking and desire in the child-subject to freely engage him/herself by adopting new and in adopting new and more responsible behaviours in relation to EESD. Developed at the school, this pedagogical practice directs the group of peers to feel as co-researchers. In addition, the methodology favours an identity construction, a sense of belonging to a human community and not least access to know-how. In particular, it is demonstrated that development of reflective thinking appears to be a precursor to the intended or desired change of behaviour ; further, in order to construct such adapted behaviour, the child must first of all understand things, to mentally present the situations as opposed to verbally present them. In this way, 3E

workshops are an effective mediation method, a structuring activity that contributes to decentration by the pupils. This decentration is inseparable from the new posture that the accompanying teacher adopts and from the new status to which the pupils is elevated. This research thus highlights the existence of a correlation between the types of relation that manifests during the workshops and their effects on the actors. It is from the interaction between peers that pupils learn to make discoveries from the point of view of others. By consequence, they are more attentive to each other, by accepting the difference of the rules governing the life of the group. They thus apply the indispensable decentration to a deepening of human relations and the values that are their foundation. Because the child is implicitly encouraged to form another image of its Self and to live its condition as child in a different manner, He/She learns to overcome acts of instinct to acquire an image of a capable human being.

Keywords:Burkina Faso –“Education for” – Eco-citizen Ethical - Decentration- Sustainable Development - Environmental Education - Workshop

Sommaire

Introduction générale Éduquer au développement durable au Burkina Faso : pourquoi ? 17

<i>Problématique de recherche</i>	21
<i>Notre objet d'étude</i>	23
<i>Hypothèses et objectifs de la recherche</i>	28
Hypothèses de recherche	28
Objectifs de la recherche	29
<i>Méthodologie de recherche</i>	30
<i>Orientation paradigmatique de la recherche</i>	34

Première partie L'éducation au Burkina Faso : une situation problématique, des évolutions nécessaires39

<i>Chapitre I : Les problèmes d'environnement dans l'économie burkinabé</i>	41
1.1 Brève présentation du Burkina Faso	42
1.2 La Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD)	52
1.3 Les politiques environnementales du Burkina	54
<i>Chapitre II : le système éducatif du Burkina Faso</i>	61
2.1 Une école inadaptée depuis ses origines	62
2.2 La réforme en cours du système éducatif (2007-2015)	71
2.3 Le continuum éducatif : une réforme dans la réforme?	89
<i>Chapitre III : L'EEDD, une réponse insuffisante du système éducatif aux enjeux écologiques</i>	115
3.1 Principales approches en cours dans le système éducatif.....	118
3.2 Les orientations pédagogiques en matière d'EEDD	126

Deuxième partie Vers un renouvellement de l'EEDD129

<i>Chapitre IV : Les modèles classiques de l'EEDD</i>	131
4.1 Émergence du développement durable.....	132
4.2 La nécessité de faire évoluer les pratiques éducatives au-delà du discours	141
<i>Chapitre V : Le choix d'un modèle centré sur la réflexivité</i>	155
5.1 Clarification conceptuelle.....	156
<i>Chapitre VI : Une méthodologie stabilisée: les A3E</i>	167
6.1 Le protocole des A3E	168

Troisième partie La mise en œuvre et les effets d'une nouvelle démarche en EEDD à Markoye	177
<i>Chapitre VII : L'expérimentation des A3E</i>	<i>179</i>
7.1 Émergence et constitution du projet de recherche-action	180
7.2 Le projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement à Markoye	185
<i>Chapitre VIII : De la perception des acteurs</i>	<i>207</i>
8.1 Analyse et interprétation des données	208
8.2 Articulation des données	218
<i>Chapitre IX : Les effets de l'expérimentation sur l'école</i>	<i>221</i>
9.1 De l'impact de notre démarche au niveau scolaire.....	222
9.2 De la pertinence du dispositif des A3E	227
9.3 Les A3E, comme processus d'individuation.....	239
Conclusion générale Le modèle des A3E peut être une approche intéressante de l'EEDD pour le Burkina, à condition.....	245

Introduction générale
Éduquer au développement durable
au Burkina Faso : pourquoi ?

« Le plus grand défi, au cours de ce nouveau siècle, est de prendre une idée qui semble abstraite — le développement durable - et d'en faire une réalité quotidienne pour tous les peuples du monde. »

(Annan, K. (2005). Déclaration de M. Kofi Annan, secrétaire général de l'organisation des Nations Unies).

Face aujourd'hui aux mutations accélérées et inattendues qui caractérisent notre monde, suscitant ainsi appréhensions et incertitudes, et aux conclusions scientifiques qui démontrent notre part de responsabilité vis-à-vis de la dégradation de la planète, des voix ne cessent de s'élever pour donner l'alerte. La terre se meurt et il faut agir. Pour cela il est de plus en plus fait appel à l'éducation comme moyen de promotion de valeurs, de comportements et d'attitudes indispensables à l'édification d'un monde nouveau, plus solidaire et plus viable. Un monde où les Hommes entre eux et avec la Nature, vivraient en harmonie. Il s'agirait de rendre plus viable et certainement plus vivable notre monde, tant pour nous-mêmes que pour les prochaines générations. Il apparaît de ce fait évident qu'on ne peut plus ni ignorer ni occulter la part importante que fait peser l'Homme sur les ressources de la Terre, et de même, le rôle prépondérant qu'il peut et doit jouer dans l'invention et l'appropriation de nouveaux modes de vie. En effet, selon Jacques Delors (1996, p. 71) « *le modèle de croissance actuel rencontre des limites évidentes, en raison des inégalités qu'il induit et des coûts humains et écologiques qu'il comporte.* »² Ce constat a sans aucun doute largement inspiré l'Assemblée Générale des Nations Unies pour la mise en place d'une commission mondiale dite Commission Brundtland en 1983.

Le Développement Durable, promu par la communauté internationale depuis plus d'une bonne trentaine d'années, participe de cette invention d'un autre mode de développement, considéré comme beaucoup plus en adéquation avec *notre avenir à tous*. (Rapport Brundtland, 1987). C'est pourquoi il nous paraît important et intéressant de nous pencher sur ce type de développement que le secteur de l'éducation est fortement convié à promouvoir et d'en faire notre objet d'étude car, sortant du discours, le développement durable gagne de plus

² Jacques Delors. (1996). *L'Education : un trésor est caché dedans*. Unesco, Paris : Edition Odile Jacob

en plus toutes les sphères de l'activité humaine. Du même coup, ce paradigme nouveau est sujet à des contradictions multiples, en particulier sur les plans idéologique, politique, sémantique, et stratégique. Malgré les raisons qui soutiennent les différents courants, sa mise en œuvre, notamment en milieu scolaire, se propage, s'imposant aux éducateurs comme l'un des champs privilégiés de matérialisation de leurs bonnes intentions. En effet, tous les courants semblent unanimes quant au rôle important que l'éducation doit jouer dans ce processus d'adaptation. Un tel phénomène ouvre des perspectives nouvelles pour l'école d'où son intérêt pour les chercheurs en sciences de l'éducation. C'est également cet intérêt qui a poussé l'enseignant et le formateur que nous sommes, à nous poser la question de savoir comment éduquer au mieux nos jeunes afin qu'ils prennent une part active à cette réinvention ? Comme le disait si bien Durkheim (1890, p. 38), le but de l'éducation n'est pas de donner à l'élève des connaissances toujours plus nombreuses, mais « *de constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie* ». ³Nous osons dire, pour prolonger et préciser l'intuition de Durkheim en nous référant à la phénoménologie de la vie de Michel Henry (1990), « *mais de révéler chez lui l'état intérieur et profond d'auto-déploiement et d'accroissement de soi, une sorte de polarité corps/âme qui l'oriente dans un sens défini non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie* ». Se pose alors à nous la question de savoir par quels chemins⁴ aller au développement durable ? Quel type d'école pour ce faire et pour quel type d'enfant, de futur adulte ?

L'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) invite à se questionner sur la pertinence de l'éducation actuelle, des choix curriculaires, des modes d'enseignement et d'apprentissage, des démarches et outils pédagogiques, ainsi que de l'environnement scolaire. Elle ouvre la voie à l'entrée dans l'école d'une nouvelle conception des apprentissages, des démarches pédagogiques et du statut de chaque acteur, dans un contexte

³Durkheim, (1890). *Evolution pédagogique en France*, Paris : PUF.p.38

⁴ Nous écrivons à dessein chemins au pluriel, pour la simple raison que la prescription en pédagogie relève de l'absurde.

encore marqué dans de nombreux pays, par la prédominance des pédagogies traditionnelles, de type frontal. L'entrée de l'EEDD à l'école vise également la recherche d'une éducation qui responsabilise et développe la citoyenneté, en permettant aux apprenants de se forger leur propre opinion (esprit critique) et d'adopter, selon leur libre choix, de nouvelles attitudes. Ce modèle éducatif défendu par des auteurs comme Lucie Sauvé, Renée Brunelle (2004) et certains réseaux associatifs⁵ dans la mouvance de l'ERE, se construit dans l'action, en valorisant la participation active des sujets. Le célèbre historien burkinabé Joseph Ki-Zerbo (1990), dans son ouvrage intitulé, *Éduquer ou périr*⁶, soutient le rôle prépondérant de l'éducation dans la construction de citoyens acteurs en écrivant qu'« après la mise au monde, il reste l'éducation ». Pour lui, l'éducation est un processus, « c'est le processus qui consiste à permettre à quelqu'un de se construire, de s'ouvrir au monde et d'accéder à sa propre pensée critique ». Joseph, Ki-Zerbo. (1990, p. 15). Nous partageons cette option éducative. Pour nous, l'éducation est la mise en situation de conditions nécessaires en vue de permettre l'éclosion d'un sujet libre. C'est pourquoi, en inscrivant notre thèse dans cette optique, nous avons voulu explorer les moyens, les conditions et les situations à réunir pour une éducation qui éveille la pensée réflexive. Nos travaux relèvent donc du domaine de la pédagogie, entendue comme l'art d'élaborer des stratégies éducatives. Il s'est agi alors pour nous dans notre recherche, d'expérimenter et d'analyser le dispositif des ateliers d'éducation à l'éthique éco citoyenne (A3E) dans la commune de Markoye. Dispositif qui s'inspire du modèle des ateliers de philosophie pour enfant, plus précisément des ateliers de réflexion sur la condition humaine (ARCH), (Lévine, 2008) en y introduisant des thèmes en rapport avec les problématiques environnementales vécues au Burkina Faso.

Nous avons alors cherché à comprendre, quel est l'impact de ce dispositif sur les acteurs scolaires qui le mettent en œuvre. Comment un projet

⁵ Collectif Français pour l'Éducation à l'Environnement vers un Développement Durable CFEEDD, le GRAINE, le Réseau Ecole et Nature en France ; WEEC, World Environmental Education Congress – Network à l'international ; Polis - International Network in Environmental Education en Grèce ; Réseau IDéasbl en Belgique ; le Réseau canadien d'éducation et de communication relatives à l'environnement (EECOM)

⁶ Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*, Unicef-Unesco, p.15

d'éducation à l'éco-citoyenneté, conduit à l'école primaire, peut-il aider les élèves à prendre conscience des enjeux environnementaux et contribuer ainsi à ce qu'ils acquièrent un comportement respectueux vis-à-vis de leur milieu de vie ? Peut-on, à partir de l'expérimentation des A3E en tirer des conclusions et éclairer des pistes sur une autre façon de penser les approches d'éducation, en dehors des démarches à visées uniquement cognitives ? Pourquoi est-il important d'introduire une telle démarche dans le paysage éducatif du Burkina Faso ? Pour comprendre pourquoi il est important d'éduquer à l'environnement et au développement durable au Burkina Faso, il y a lieu de connaître la situation géo climatique du pays et le mode de fonctionnement du système éducatif. Pour nous, l'EEDD loin d'être une prescription figée, devrait prendre en compte le contexte à la fois environnemental et éducatif dans lequel il se déploie.

Problématique de recherche

L'éducation est un levier essentiel pour impulser le développement durable, aujourd'hui et dans le futur. Cependant, force est de constater que la plupart des systèmes éducatifs issus de la colonisation française se caractérisent par la primauté accordée à la transmission de connaissances fragmentées et inopérantes, au lieu de s'engager résolument vers la formation de sujets réflexifs, capables de cerner la complexité des êtres et des choses. Le système éducatif du Burkina Faso n'échappe pas à cette caractérisation. C'est pourquoi, notre recherche fait non seulement l'analyse des politiques et pratiques éducatives de ce pays, mais veut faire connaître une expérience réussie d'éducation au développement durable dont la démarche est originale. L'intérêt de notre recherche au-delà de la sphère retenue, réside dans la réponse qu'elle pourrait apporter non seulement à un problème d'envergure mondiale, celui de l'environnement, mais aussi à l'école d'aujourd'hui, qui souffre d'une dérive scolastique. Notre position d'inspecteur de l'enseignement du premier degré après avoir été instituteur, nous a donné le privilège pendant deux décennies, d'être un acteur du système éducatif de notre pays à différentes positions. Nous avons observé et appliqué et nous nous sommes

interrogés sur les grands défis de ce système éducatif, des réformes et programmes entrepris ces quinze dernières années. Tout au long de notre parcours professionnel, nous avons nourri et nourrissons encore la conviction que l'éducation est à la fois *une science* de l'espérance et un art du possible. Une espérance qui stimule et exalte, un art qui se veut fécond. Notre question principale de recherche est donc de savoir comment promouvoir l'éducation à l'environnement et au développement durable à l'école primaire à travers, entre autres, la pratique d'ateliers d'éducation à l'éthique éco citoyenne ?

Alors que le Burkina Faso est confronté à des problèmes cruciaux de démocratisation de l'école, d'amélioration de la qualité de l'éducation, de scolarisation continue des élèves, notamment des filles, confronté en outre à un manque criard d'enseignants, à des questions de santé et de sécurité alimentaire, comment en même temps accorder une place importante au développement de la pensée critique et au libre choix chez les élèves ? En quoi la pratique d'Ateliers d'Éducation à l'Éthique Éco-citoyenne (A3E), démarche pédagogique visant la formation de sujets réflexifs, peut-elle servir de cadre de médiation, de tuteur de résilience pour l'appropriation de valeurs, d'attitudes et de comportements tels que visés par les éducations à... (L'environnement, la santé, la citoyenneté, la paix, etc.), dans la perspective d'un développement durable ? Comment dans le contexte de notre pays, où l'école est un outil d'acculturation, est-il possible de la solliciter pour préparer les enfants à devenir des éco-citoyens ? Comment y positionner l'éducation comme le moyen par excellence, pour l'appropriation de valeurs et d'attitudes utiles à une meilleure qualité de vie ? À l'origine, comme le dit Albert Jacquard dans « *Voici le temps du monde fini* », (Albert, J. 1991) le terme « éducation », « E.ducere », signifiait *conduire un enfant hors de lui-même, l'inciter à s'auto-construire, lui en donner les moyens*. C'est par la suite que ce rôle éminemment noble de l'éducation s'est transformé en apport de savoir, de nourriture. E.ducere (conduire hors de) s'est dégradé en educare (nourrir). Dans la perspective d'un développement durable, il y a donc lieu de s'interroger sur les finalités de l'éducation, de changer le paradigme éducatif. Federico Mayor (2005) nous en donne une piste quand il affirme que « *la clef du développement durable et autonome est l'éducation. Une éducation qui va au-devant de tous les membres de la société*

selon des modalités nouvelles et avec des technologies neuves afin de fournir à tous de vraies possibilités d'apprentissage permanent... Nous devons être prêts dans tous les pays à donner à l'éducation des formes nouvelles permettant de promouvoir des attitudes et un comportement propices à une culture tournée vers la viabilité »⁷. Il est ici fait appel au sens de l'innovation des acteurs de l'éducation, surtout en face de phénomènes nouveaux auxquels nos systèmes éducatifs n'ont pas été conçus pour apporter des réponses spécifiques.

Notre objet d'étude

Éducation à la citoyenneté, éducation à la santé, éducation à l'hygiène et à l'assainissement, éducation aux droits de l'homme, éducation à la paix, éducation à l'environnement, éducation au développement durable... Et la liste pourrait s'étendre à volonté. Par leurs intitulés mêmes, ces éducations « à », « vers », « relatives à », « pour », « au », visent un même et seul objectif à savoir : *le développement de compétences sociales et éthiques*. Elles posent clairement le souci de faire adopter de nouvelles attitudes, des comportements fondés sur une compréhension globale de la réalité, dépassant les clivages et spécificités disciplinaires, et cela dans des domaines donnés. C'est une autre forme de citoyenneté qui est attendue. Une citoyenneté plus écologique ou plus éthique, mais toujours plus lucide et engagée.

Cependant, les avis sont partagés quant à la pertinence et à l'orientation des « Éductions à », que François Audigier (2004)⁸ qualifie de « bazar ». Pour lui, « *l'idée même d'Éducation à, est l'objet de controverses, d'oppositions, plus rarement de débats intéressants* ». Toute la polémique semble résider, en effet, sur l'ampleur des changements qu'appelle l'introduction de ces « éducations à ». S'interrogeant sur les opportunités que pourraient offrir ces « éducations à » ou encore *les dérives idéologiques dont elles peuvent être porteuses*, Jean-

⁷ Federico Mayor- *Décennie de l'éducation au développement durable* – UNESCO 2005

⁸ François Audigier (2004). *Les éducations à ? Quel bazar !! Conférence plénière, Actes du colloque les « Éductions à » : Un (des) levier (s) de transformation du système éducatif ?* ESPE de l'Académie de Rouen.

Marc Lange (2014) conclue « *qu'à tout le moins elles replacent au-devant de la scène la question de l'Éducation et de ses rôles et finalités au sein des sociétés* ». Cette position qui vise à faire des « éducations à », un moyen de transformation sociale, est celle des tenants du courant de l'approche critique sociale qui prône une « *éducation postmoderne* » (Sauvé, 2000). Cette approche est contestée par Alain Beitone (2014)⁹ pour qui « *la posture à la fois relativiste et normative des « éducations à », est en rupture avec la tradition républicaine en matière d'éducation telle qu'elle était formulée par Condorcet* ». Il reproche à ce courant de vouloir une refondation globale de l'école à travers à la fois des savoirs et des apprentissages. Dans sa remise en cause de l'approche socialement critique, courant majoritairement répandu dans le domaine des éducations à, Beitone n'apporte pas de propositions alternatives. Les vraies questions sont soulevées par Jean-Pierre Terrail (2016). Abordant la question des enseignements transversaux et des éducations à, il estime que « *selon la vocation revendiquée par leurs promoteurs, ces enseignements permettraient de munir les élèves du bagage indispensable concernant des questions socialement vives* ». De cette analyse, il dégage deux préoccupations majeures : s'agirait-il pour ces « éducations à », de faire passer des messages, d'inculquer des convictions et quelles seraient les possibilités pour offrir à tous une éducation de masse de haut niveau ?

Les réponses à ces interrogations se trouvent dans la nature même des « éducations à », qui n'ont pas pour ambition, au niveau scolaire, de faire l'objet d'un système de notation des élèves. Les « éducations à » ne relèvent pas de l'imposition dogmatique de comportements, mais justement, trouvent leur sens en mobilisant différents savoirs qui contribuent à permettre de comprendre une situation donnée et à y agir en toute connaissance, librement. Les « éducations à » visent justement une réussite de tous, elles ne s'opposent pas aux enseignements disciplinaires mais s'appuient sur elles ; on ne cherche pas à y créer de la concurrence, mais à y développer la liberté de choix (qui n'est pas évaluable selon les critères traditionnels) De ce fait, on ne saurait parler d'élèves en difficulté d'éducation, ni d'exclus du système, étant donné que les

⁹Beitone, A. (2011) <http://skhole.fr/sciences-%C3%A9conomiques-et-sociales-et-p%C3%A9dagogique-invisible-par-alain-beitone>

« éducations à » se font tout au long de la vie. « Le bagage » à transmettre au sujet serait, pour nous, de l'aider à développer une démarche pour penser et agir par soi-même. En même temps, cette ambition d'aider le sujet à devenir autonome, à développer des compétences de vie, reste confrontée à la question de savoir comment amener un individu ou une communauté à changer de comportement de manière autodéterminée, libre, responsable et durable ? L'éducation au choix, l'éducation à l'action éco-citoyenne, passe par une éducation à la liberté de penser.

Comment s'y prendre pour amener les élèves des écoles A & B de Markoye à changer de comportement vis-à-vis de leur environnement, notamment en matière de santé, d'hygiène et d'assainissement ? Cette question soulève nécessairement le problème de la méthode, des procédés et techniques, de la soumission librement consentie. Le « comment susciter le changement de comportement » nous invite à façonner d'autres outils, à mettre en place d'autres dispositifs (que ceux qui nous sont donnés à voir dans les classes de nombreux pays du Sud) afin que les sujets se fraient eux-mêmes le chemin¹⁰ qu'ils jugent le meilleur et en toute connaissance de cause. Pour E. Morin (2000), « *une autre conception de la méthode est possible : la méthode comme chemin, essai génératif et stratégique pour et de la pensée. La méthode comme activité pensante du sujet vivant, non pas abstrait. Un sujet capable d'apprendre, d'inventer et de créer sur et pendant son chemin.* » Il ajoute que « *la méthode est ce qui sert à apprendre ; elle est aussi l'apprentissage* ». C'est dire également que la simple acquisition de connaissances cognitives n'est pas suffisante pour entraîner toujours les comportements attendus en matière de thématiques émergentes.

Malheureusement, comme nous le soulignons déjà, il nous est donné de voir des systèmes éducatifs caractérisés par la primauté accordée à la transmission de connaissances, des connaissances fragmentées et très souvent inopérantes. L'école d'aujourd'hui est marquée par son goût du quantifiable, de la compétition, du gavage et donc de la frustration. Comment

¹⁰ Chacun a son chemin et donc il faut éviter de dresser un chemin unique pour tous en pédagogie

dans ces conditions, où les droits élémentaires de l'apprenant sont bafoués, réussir à former des citoyens respectueux des règles, des devoirs mais aussi des comportements et valeurs qui conduisent à une qualité de vie ? Comment adapter l'éducation aux enjeux actuels ? Comment concilier le besoin de GRANDIR de l'enfant avec nos attentes d'ADULTES ? Quelle est la part de responsabilité de l'ENFANT face aux dangers qui menacent le MONDE ? Une question de simple imputabilité qui devrait nous amener à revoir nos pratiques, nos méthodes et nos finalités. Rappelons-nous souvent cet adage bien connu de Montaigne, mais très peu appliqué : « *Mieux vaut une tête bien faite, qu'une tête bien pleine.* ». Éduquer ce n'est pas seulement déplier un corpus de connaissances, mais aussi savoir donner aux sujets l'appétence de forger leur personnalité en s'émancipant. Osons former des sujets réflexifs, capables de penser par eux-mêmes afin de mieux appréhender l'avenir. Cette compréhension implique qu'il faille transformer l'École d'aujourd'hui, dont les écueils ne sont plus à citer, en un lieu où l'on se plaît et où l'on cultive une pensée réflexive. Et pour cela, ce n'est pas l'EEDD en soi-même qui le procurera, mais les approches, les démarches que sous-tendent ses valeurs. Si l'on veut avoir demain des citoyens imprégnés des valeurs, des idées et des pratiques d'un monde plus viable, il faut dès à présent, pendant qu'ils sont enfants, leur apprendre à penser le monde et à se penser dans le monde. Et cela par la démarche. Une démarche à même de favoriser la construction de sujets capables de s'auto éduquer pour développer durablement l'environnement. Ces sujets deviendront de ce fait, des adultes éduqués et capables de développer durablement l'environnement, de leur propre chef et par leurs propres moyens. Et cela, par et grâce à la méthode, à la démarche. C'est la thèse de notre travail. Pour nous, l'école doit préparer les jeunes à comprendre, à mieux appréhender la complexité des choses telles qu'elles se manifestent aujourd'hui, afin qu'ils changent leur perception du monde et s'engagent vers une phase nouvelle. Meirieu (2008) résume cela en disant qu'il faut « *former des sujets capables de construire du bien commun* ». Et pour ce faire, il faut donc balayer la maison École bien avant, si l'on veut éviter de mettre « *la charrue avant les bœufs* ».

Notre étude s'est appuyée sur l'EEDD, parce qu'elle porte les promesses de ce changement, pour modéliser la démarche, celle des A3E, analyser son impact et rendre compte de ses effets. Notre thèse est donc du type recherche-action, organisée autour des A3E.

L'A3E part du postulat que l'art de la discussion favorise la décentration qui induit le changement de représentations mentales, propice au développement de comportements autodéterminés, aidé en cela par le processus d'idéation groupale qu'il génère, émergence d'une intelligence collective. Il se veut une démarche de transformation des pratiques pédagogiques dans le sens d'une plus grande efficacité émancipatrice des futurs éco citoyens. C'est en somme une vocation éducative à quadruple exigence mais en étroite interdépendance et interaction : mettre en œuvre une pédagogie différenciée, un questionnement réflexif, un statut positif de l'erreur et une dynamique d'école coopérative.

En effet, il est évident, au regard des limites des pratiques pédagogiques actuelles dans nombre de systèmes éducatifs des pays subsahariens, que le changement réel des comportements ne pourra être effectif que si l'action éducative s'appuie sur une « pédagogie différenciée » qui prenne en compte les représentations mentales des différents acteurs et toutes les dimensions de leur personnalité : rationnelle, corporelle, émotive et imaginaire.

La démarche chemin permet, à partir d'une problématique donnée, de bien prendre en compte les contextes, les ressources et les contraintes locales. Le concept de démarche chemin a été forgé par Edgar Morin, dans son essai *Éduquer pour l'ère planétaire*. Il en donne la définition suivante : « *la méthode comporte deux niveaux qui s'articulent et se rétro alimentent : d'une part, elle favorise le développement de stratégies pour la connaissance et d'autre part, elle favorise le développement de stratégies pour l'action* ». Il s'agit ajoute-t-il, « *d'un outil de pensée complexe qui ne propose pas dans son dialogue un programme mais un chemin (méthode) au cours duquel on pourra mettre à l'épreuve certaines stratégies qui se révéleront fructueuses ou non pendant le chemin dialogique. En ce sens, la pensée complexe engendre sa propre stratégie, inséparable de la participation inventive de ceux qui la développent.* »

(Edgar, M. 2003.)¹¹. Pour René Jam, la démarche chemin est « *un processus spiralaire cumulatif* ». Elle est une démarche active, car en prise avec le terrain et les réalités concrètes ; c'est une démarche participative en ce qu'elle valorise le sujet, prend en compte ses représentations mentales et le place au centre de l'action ; c'est une démarche coopérative et dialogique par les interactions entre les pairs. Cette approche, retenue et modélisée par l'association « L'Eau Partagée » constitue le socle des actions en cours à Markoye. En effet, opérer sur les représentations qui témoignent du vécu de chacun, c'est agir sur le comportement (parce que nos représentations influencent nos comportements). Une modification de représentation peut donc être source de changement.

Hypothèses et objectifs de la recherche

Hypothèses de recherche

Hypothèse 1

Le caractère innovant des A3E dans un contexte éducatif tel que celui du Burkina Faso et le statut qu'acquière les sujets ainsi que leur posture, suscitent un engouement de la part des acteurs, élèves et enseignants si bien qu'au fil du temps, ce dispositif constitue un adjuvant qui favorise le développement de facultés tant au plan du cogito qu'au plan socioaffectif et comportemental. Ainsi, le processus de réflexion continu, enclenché par les questions en débat et le conflit sociocognitif qui s'instaure notamment au cours de la phase réflexive de la démarche, conduit les sujets à se remettre en cause, à opérer des changements de représentations mentales et de points de vue, et à se décentrer progressivement. Cette décentration étant une attitude importante pour traiter de questions brûlantes comme c'est très souvent le cas dans les « éducations à. »

¹¹ Edgar Morin, Raúl Motta, Emilio-Roger Ciurana.(2003).*Eduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Paris : Editions Balland.

Hypothèse 2

Parce qu'ils entraînent chez les élèves et les enseignants l'acquisition de nouvelles postures, de statuts nouveaux, beaucoup plus propices à une relation pédagogique plus féconde, plus rassurante, les ateliers d'éducation à l'éthique éco citoyenne constituent un cadre où l'engagement et l'autodétermination des sujets sont mieux à même de se faire jour, de se déployer. S'engager librement pour telle ou telle cause, telle ou telle action, représente le but même de l'éducation à l'environnement et au développement durable, qui appelle à une éthique de la responsabilité. Les quatre phases qui composent le protocole de la démarche conduisent à cette prise de conscience et à cette volonté d'agir du sujet contrairement aux approches pédagogiques qui sous-tendent l'enseignement disciplinaire.

Hypothèse 3

La démarche des A3E, au-delà de son caractère d'outil d'éducation à l'environnement et au développement durable, offre des perspectives intéressantes pour résorber les questions d'inadéquation et d'inadaptation dont souffre l'école burkinabé. C'est un dispositif dont les conditions de mise à l'échelle et de transfert sont accessibles à tous.

Objectifs de la recherche

Objectif général

Notre thèse, parce qu'elle se veut recherche pour l'éducation et non recherche à propos de l'éducation, vise à contribuer à la structuration du champ de l'éducation à l'environnement et au développement durable, par la construction d'un savoir stratégique basée sur la démarche. Partant de l'essor de l'EEDD dans l'institution scolaire, elle offre des perspectives de nouvelles pratiques pédagogiques à même de servir la refondation de l'école et partant de l'éco citoyen.

Objectif spécifique 1

Il s'agit dans un premier temps pour nous, à partir de l'expérimentation des A3E dans le contexte spécifique du Burkina, de comprendre les effets, l'impact et les conditions de recevabilité de l'approche réflexive et dialogique de ce dispositif sur les acteurs.

Objectif spécifique 2

Ensuite, nous voudrions comprendre comment un projet d'éducation à l'éco-citoyenneté, sous-tendu par la démarche et le protocole formalisés, peut aider la communauté éducative à prendre conscience des défis et des enjeux environnementaux et à s'engager à développer des comportements respectueux de leur milieu de vie ?

Objectif spécifique 3

Enfin, au regard de l'état des lieux du système éducatif du Burkina Faso, en pleine mutation institutionnelle, quelles stratégies proposer pour une promotion de l'éducation à l'éthique éco citoyenne socle de tout développement durable ?

Méthodologie de recherche

Une démarche qualitative

Notre recherche est consacrée à l'analyse d'un dispositif susceptible de favoriser le développement d'une pensée réflexive chez l'enfant, avec pour intention de dégager des stratégies d'intervention pour une éducation des élèves à l'écocitoyenneté au Burkina Faso. Dans cette visée, la recherche du sens prend naissance dans l'expérience subjective et affective des sujets, laquelle permet de découvrir la signification que ceux-ci attribuent aux situations et aux expériences vécues. Les connaissances à produire sont des faits subjectifs et spécifiques car elles proviennent de contextes particuliers et se fondent sur l'expérience et le point de vue des acteurs. C'est pourquoi nous

avons privilégié une méthodologie qualitative de type interprétative. Qualitative en raison des données non mesurables qu'elle procure, (points de vue, récits d'expérience) et interprétative car elle se fonde non seulement sur des significations que les acteurs donnent à leur réalité, mais aussi sur des domaines complexes : interactions, représentations mentales des sujets. La quête d'une réponse à notre question de recherche nous amène vers une démarche qui se situe dans un contexte de découverte et d'interprétation, plutôt que de preuve et de confirmation. Pour ce faire, la combinaison de certains instruments permet une objectivation des connaissances et par conséquent des résultats.

Trois instruments combinés ont été retenus pour cette recherche.

L'analyse documentaire

Même si le document reste un instrument pour lequel on ne peut pas exiger des précisions supplémentaires, l'analyse documentaire constitue « *une méthode de collecte de données qui élimine, du moins en partie, l'éventualité d'une influence quelconque, qu'exercerait la présence ou l'intervention du chercheur* » (Kelly, dans Gauthier, 1984, idée reprise par Cellard, 1997). L'analyse documentaire peut être le seul moyen d'étudier une situation surtout lorsque des événements passés ne peuvent plus être observés directement ou « *lorsqu'un rapport déjà produit fait état d'une expertise technique sur laquelle porte l'étude* » (Saint – Pierre, 1993). Dans cette étude, il s'est avéré indispensable de recourir à cette méthode puisque les A3E ont fait l'objet d'une expérimentation préalable et qui a donné lieu à la production d'ouvrages. Lesquels décrivent la démarche et le protocole, constitués d'invariants et de variantes. En vue de mieux préciser le contexte de transfert, l'analyse documentaire a aussi permis de recueillir des éléments théoriques et des informations relatives aux activités ayant cours dans d'autres localités.

Des entretiens semi-directifs

Nous en avons réalisé avec chacun des acteurs de la mise en œuvre du dispositif. Avec les enseignants expérimentateurs, avec les parties prenantes à la mise en œuvre du projet santé à Markoye et avec les élèves eux-mêmes. Les enseignants et les élèves représentant les acteurs directs de notre étude. Soit au total vingt-cinq (25) entretiens d'environ une heure chacun avec les adultes, et un quart d'heure d'entretien avec chaque élève.

Deux guides d'entretiens ont été utilisés, dont l'un pour les élèves et l'autre pour le personnel enseignant et les responsables associatifs. Le choix de l'entretien semi-directif visait à recueillir les opinions et les représentations des personnes sur les réalités de leur pratique. Partant de nos hypothèses, nous avons élaboré une grille d'entretien, bâtie autour d'une trentaine de questions ouvertes sur les centres d'intérêt de notre sujet de recherche. La désignation des personnes à interroger s'est faite sur la base de leur position dans le dispositif.

Les entretiens se sont déroulés dans des cadres différents, mais qui offraient tous le calme nécessaire aux échanges. Les entretiens avec les enseignants se sont déroulés dans leur salle de classe, après les cours de l'après-midi. Pour les élèves, nous avons réalisé les entretiens dans le bureau du directeur de l'école, en sa présence, pour nous conformer à la législation scolaire. Pour les entretiens, nous avons sollicité et obtenu l'autorisation d'enregistrer au dictaphone, aux fins de retranscription, tout en assurant les personnes de l'anonymat que nous aurions à observer dans le traitement des données. En plus de l'analyse documentaire, l'entretien permet d'avoir un témoin privilégié, en quelque sorte un observateur de sa société, sur la foi de qui un autre observateur, le chercheur, peut tenter de constater et de reconstituer la réalité. Le caractère non directif associé à ce genre d'entretien offre l'avantage de bien coller à la réalité de l'interviewé. De sorte que tout en jouissant d'un maximum de liberté pour s'exprimer sur un thème de la recherche, l'interviewé est plus susceptible de le faire selon ses propres catégories et son propre langage. L'entrevue semi-dirigée est aussi vue comme une façon d'enrichir le matériel d'analyse et le contenu de la recherche. En

effet, le fait de laisser l'interviewé libre pour aborder tout ce qu'il juge pertinent de traiter favorise l'émergence de nouvelles dimensions non pressenties au départ.

C'est dans cet esprit que nous avons utilisé cette deuxième stratégie de collecte des données. Pour des raisons évoquées plus haut, cette étape a été réalisée en deux phases.

Dans un premier temps, il a été question d'approcher les acteurs associatifs ayant œuvré à l'expérimentation et à la mise en place du protocole des A3E. Le recours à l'entretien semi-dirigé nous paraissait indispensable pour comprendre le phénomène du point de vue des acteurs et obtenir l'expression libre de leurs ressentis ainsi que des significations tirées de leurs expériences.

Dans un deuxième temps, la collecte des données s'est adressée aux acteurs qui vivent au quotidien la démarche (enseignants et élèves), dans l'intention de bien saisir les enjeux (motivations, objectifs de départ, transformations, acquis, difficultés, ressentis). En nous adressant aux élèves, cela nous a offert l'occasion de cerner à la source l'impact de la démarche telle que vécue par le sujet bénéficiaire. Aux fins d'analyse, ce contexte permettait d'envisager des stratégies d'intervention qui tiennent compte de la complexité d'une réalité donnée. Le guide et les objectifs poursuivis par les entrevues dans les deux contextes sont présentés en annexes. Mais pour mieux nous rendre compte de la manière dont les acteurs se comportent pendant la démarche, c'est-à-dire dans le dispositif, nous avons aussi opté pour une observation participante.

Une observation participante

L'observation participante permet de « dépasser le langage, ce que les personnes disent qu'elles font, pour s'intéresser à leurs comportements et au sens qu'elles y donnent ». (Savoie-Zajc, 2004.) À cette fin, une participation à 15 séances d'ateliers organisées dans deux écoles différentes (Markoye A et Markoye B), dans les classes de CE2, CM1 et CM2, a permis d'assurer la

congruence avec les données de l'entrevue. L'intention était alors de cerner la cohérence entre le discours et la pratique effective. Cette participation a surtout permis d'observer le fonctionnement des règles édictées dans le protocole, les interactions verbales, la posture des différents acteurs, les représentations mentales des sujets sur les questions proposées en ateliers.

Le fait de se mêler aux activités quotidiennes des acteurs à l'aide de l'observation participante constitue un outil privilégié pour percevoir les pratiques et les interactions. Dans le souci d'avoir une présence la moins dérangeante possible, le chercheur a fait une observation en tant que simple participant. Seuls les présentateurs étaient au courant de l'objet de sa présence. C'est à partir de l'ensemble des données fournies par les trois instruments dont nous avons fait état que l'analyse a été effectuée et ce, afin de dégager l'impact de cette démarche sur les sujets et de proposer une stratégie adaptée au but de notre recherche, à savoir, mettre en place et valider une approche pédagogique pour l'éducation à l'écocitoyenneté à l'école primaire. Notons enfin que dans un souci de permanence, nous avons souhaité recevoir trimestriellement un compte rendu succinct de la part de chaque enseignant expérimentateur sur la manière dont se déroulaient les ateliers.

Orientation paradigmatique de la recherche

Le choix d'une approche méthodologique ne peut être dissocié de l'orientation paradigmatique de la recherche.

À l'instar de Guilbert (1997), nous sommes d'avis que, même si la méthodologie n'est pas le paradigme, « *les questions méthodologiques sont dépendantes des questions de recherche qui sont elles-mêmes tributaires du paradigme sous-jacent* ».

Pour notre recherche doctorale, en cohérence avec l'objet d'étude et nos convictions, nous avons opté pour une recherche qui allie approche sociocritique et socioconstructiviste qui se traduit par une recherche-action. Une recherche-action de type organique, systémique, dictée par la nature de l'objet

d'étude : le développement durable appliqué au champ de l'éducation. Ce modèle de recherche qui tire ses sources lointaines de l'approche positiviste vise un double changement : le changement concret d'une réalité (celle de l'école actuelle) et le changement d'une pensée marquée par l'expérience (celle des acteurs et bénéficiaires). En effet, un des apports importants de la recherche-action est ce qu'elle nous apprend des rapports mêmes qu'elle institue entre chercheur et praticiens, entre ces praticiens et le public dont ils ont la charge. Elle se traduit par l'engagement du chercheur par rapport aux objectifs de l'action dans laquelle il se trouve directement impliqué. La recherche-action ne se fait pas seule, elle doit être coopérative. Pour le cas présent, cette coopération s'est manifestée à travers l'implication de plusieurs organisations : l'association « L'Eau partagée » comme structure commanditaire du changement souhaité, initiateur du projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement à Markoye, la représentation résidente de l'agence intergouvernementale panafricaine Eau et Assainissement pour l'Afrique (EAA), structure technique jouant le rôle d'assistance à maître d'ouvrage, l'association Opération Oasis Sahéliens (OOS) chargée de la mobilisation communautaire, la commune de Markoye, l'inspection de l'éducation nationale de Markoye et les écoles A & B

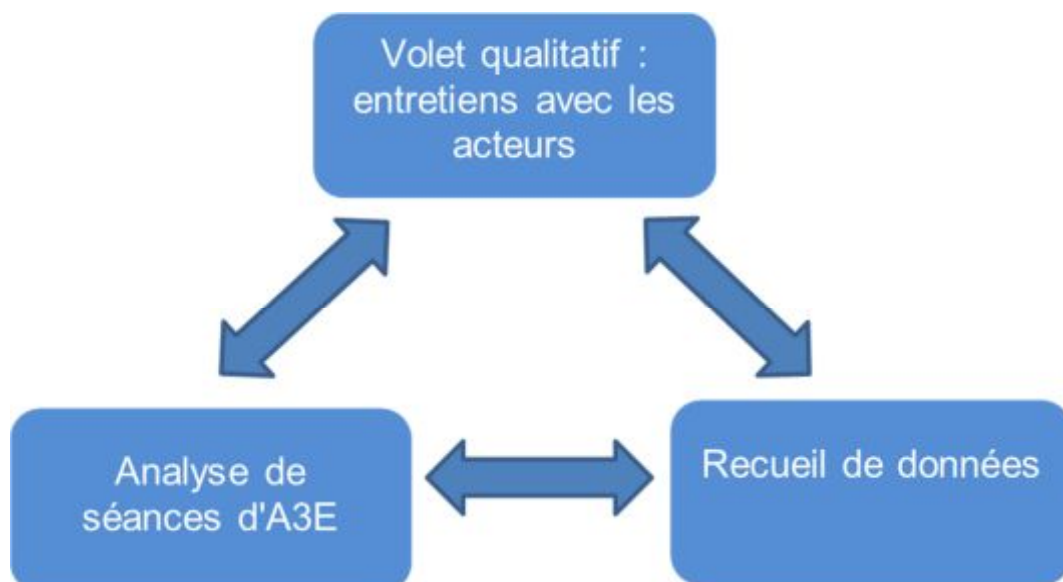


Figure 1 : processus méthodologique de recherche

La recherche-action a concerné deux écoles primaires, 13 classes, 780 élèves de 06 à 13 ans, dont 401 garçons et 379 filles, 16 enseignants et 200

ménages de deux quartiers¹². Elle a duré 18 mois, c'est-à-dire deux années scolaires (2012-2013 et 2013-2014). Ici, tout au long de la recherche, nous avons joué le rôle de préposé. Ainsi, le choix de cette méthode part du fait que « *Toute personne ressent la nécessité de se conscientiser pour s'éduquer à la vraie liberté* » (Paulo, Freire. 1974).¹³ Le rôle ici du préposé étant de comprendre de manière profonde les phénomènes ou les situations en étude, à partir du sens que donnent les participants à la recherche.

Ainsi, le chercheur ne peut s'attribuer seul la réalité des faits. Il tient compte de la contribution des participants. C'est en se basant sur l'expérience et la valeur des participants à la recherche, qu'il parvient à construire un savoir objectif, fondé en outre sur les savoirs scientifiques et les faits. Nous avons de ce fait conduit notre recherche selon les critères de scientificité de la recherche-action, énoncés par André Morin¹⁴ (2010).

Tableau 1 : critères comparatifs de la recherche-action

Critères classiques	Recherche-action
Fondement théorique	Praxéologique
But	Changement
Réalité	Dynamique
Les valeurs	Intégrées
Le contexte	Interlié
L'approche	Interactive
Le style	Participatif

¹² L'enquête proprement dite sur les ménages a été réalisée par une équipe de la Représentation résidente de Eau et Assainissement pour l'Afrique (EAA) au Burkina, dans le cadre du projet d'éducation à la santé. Nous avons exploité ces résultats qui rendraient dans le cadre de nos travaux.

¹³ Paulo Freire. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*, Paris: Maspéro

¹⁴ Morin, A. (2010). *Cheminer ensemble dans la réalité complexe. La recherche-action intégrale et systémique (RAIS)*. Paris : L'Harmattan, Collection Recherche-action en pratiques sociales.

Le schème	Négocié
Le cadre	Circonscrit
Les conditions	Cogérées
Le traitement	Adaptable
La portée	Organique

Notre thèse, comporte trois grandes parties, subdivisées en neuf chapitres. La première partie, intitulée « L'éducation au Burkina Faso : une situation problématique, des évolutions nécessaires », présente le système éducatif et aborde les problèmes d'environnement et leur incidence sur l'économie burkinabé, avant de traiter des limites du système éducatif face aux enjeux écologiques. La deuxième partie titrée « vers un renouvellement de l'EEDD » traite des modèles traditionnels de l'EEDD, de l'importance du modèle centré sur la réflexivité et de la modalité nouvelle que représentent les A3E. Enfin, la troisième partie - la mise en œuvre et les effets d'une nouvelle démarche en EEDD -, présente l'expérimentation des A3E, la perception des acteurs et les effets sur l'école.

Première partie

L'éducation au Burkina Faso : une
situation problématique, des
évolutions nécessaires

Chapitre I : Les problèmes d'environnement dans l'économie burkinabé

1.1 Brève présentation du Burkina Faso

Ce chapitre présente la situation géo-climatique du Burkina Faso, les défis environnementaux auxquels le pays est confronté et leurs répercussions sur l'économie nationale.

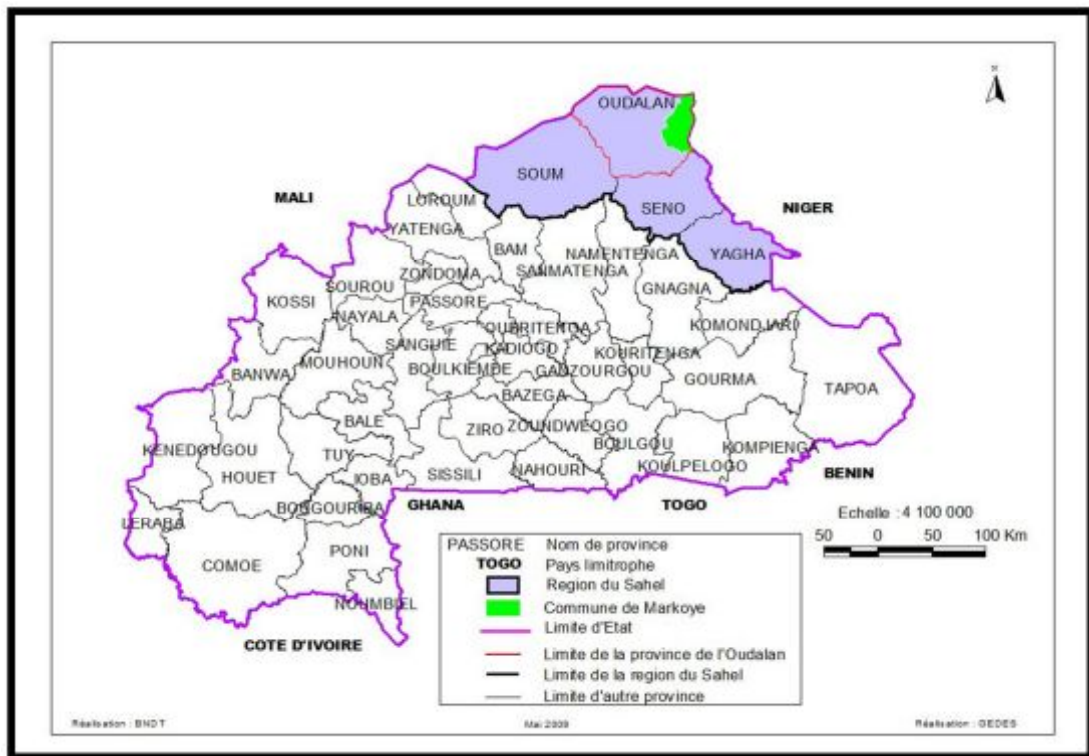


Figure 2 : Carte administrative du Burkina Faso, avec la localisation de la commune de Markoye

Pays sahélien enclavé, le Burkina Faso est situé au cœur de l'Afrique Occidentale, dans la boucle du Niger. Le pays s'étend sur une superficie de 273 187 km² et n'a pas de débouché sur la mer. Le Burkina Faso connaît un climat tropical à deux saisons contrastées : une longue saison sèche, qui va d'octobre à avril et une saison pluvieuse de mai à septembre. Depuis des décennies, le pays est confronté à une dégradation accélérée de ses ressources naturelles. Cette situation entraîne des défis environnementaux, sociaux et économiques énormes. C'est dire, que plus qu'une simple réponse aux interpellations de la communauté internationale, la question de l'éducation à l'environnement et au développement durable constitue un impératif pour ce pays. Qu'elles soient d'origine naturelle, humaine ou technologique, les

catastrophes sont récurrentes au Burkina Faso et provoquent des dégâts¹⁵ immenses, signes manifestes de changements climatiques. Il y a lieu de retenir que les phénomènes de désertification et de sécheresse fragilisent l'écosystème du pays. À titre d'exemple, le Burkina Faso perd chaque année 3 200 hectares de forêt. Le bois de chauffe qui constitue le principal combustible des ménages, contribue à 90 %, aux besoins énergétiques domestiques qui s'élèvent à environ 5 millions de m³ par an. Ceci, combiné à une forte poussée démographique estimée à 3,4 % par la Banque mondiale en 2009, annihile les efforts de développement du pays. À ce tableau, il faut ajouter les effets exogènes de la mondialisation néolibérale : dépréciation du dollar, volatilité des cours des matières premières, crise financière. Premier producteur de coton en Afrique, avec 750 000 tonnes en 2013, le Burkina Faso est victime du contexte international marqué par une baisse continue des cours du coton sur le marché mondial. Si bien que le prix du kilogramme au producteur est de 225 F CFA soit 0,34 €. Faut-il seulement accuser la communauté internationale lorsqu'un pays qui vit au quotidien une insécurité alimentaire fait le choix de se lancer dans la production massive de coton sans mécanisme de transformation locale ? Ou encore lorsque les autorités politiques font le choix de la culture du coton génétiquement modifié ? Nous sommes bien loin de l'époque révolutionnaire de Thomas Sankara (1983-1987)¹⁶ où la cotonnade burkinabé faisait la fierté des populations.

Sur le plan administratif et territorial, le Burkina Faso est subdivisé en 13 régions, 45 provinces, 350 communes et 8 228 villages. Il a une population estimée à 18 450 494 habitants¹⁷, dont 59,1 % ont moins de 20 ans. 43.9 %¹⁸ de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, estimé à 108 454 F CFA

¹⁵ Dans son histoire, le Burkina Faso a connu des crises environnementales sévères. Les principales crises vécues sont : les famines, dues à des sécheresses catastrophiques en 1931, 1932, 1970, 1973, 1983, 1984, 2000 et 2001. De graves inondations ont eu lieu en 1992, 1994 et 2010.

¹⁶ Sous la révolution sankariste, le coton était produit et transformé localement. Une politique volontariste de consommation des produits locaux, notamment le concept de Faso danfani, avait conquis le cœur des populations et donné de l'emploi à des milliers de tisserands (dont en majorité des femmes). Les pagnes issus de l'usine textile Faso Fani étaient non seulement appréciés localement mais aussi à l'étranger.

¹⁷ Projections INSD 2015 : <http://www.insd.bf/n/>

¹⁸ Année 2009. Document de SCADD, version définitive. P.10

par adulte et par an, soit moins de 0,50 € par jour. Avec un faible indice de développement humain (0.343 en 2012), le Burkina Faso se classe parmi les pays les moins développés (183e sur 187)¹⁹. La prévalence de la malnutrition chronique chez les enfants de moins de 5 ans est de 31,5 % en 2013. Cette situation devrait appeler à la mise en place de politiques, de stratégies et d'actions prioritairement orientées vers la lutte contre la pauvreté, c'est-à-dire le développement durable, toute chose qui passe par l'éducation. Éduquer au développement durable au Burkina Faso nécessite donc de relever les défis en matière de santé, d'environnement, d'éducation et d'économie. Ces défis sont étroitement en rapport avec la situation géo-climatique du pays et son niveau de développement économique.

Sur le plan politique, le Burkina Faso a accédé à son indépendance formelle le 5 août 1960. De 1960 à 1987, le pays a connu 6 coups d'États. C'est en 1984, soit un an après l'avènement de la Révolution d'août 83, que le pays sera baptisé Burkina Faso, ou encore le Pays des hommes intègres. Le pouvoir révolutionnaire d'alors, dirigé par le Capitaine Thomas Sankara, aura grandement contribué à donner à ce pays oublié dans un coin du monde, toutes ses lettres de noblesse. En effet, les prises de position courageuses du jeune Capitaine Sankara, contre le paiement de la dette, contre l'impérialisme et particulièrement son engagement dans le domaine de la lutte contre la désertification par des mesures fortes, ont non seulement contribué à faire connaître le Pays, mais aussi à développer à l'interne la fierté nationaliste. Des mesures courageuses, telles que « *les trois luttes* » : lutte contre les feux de brousse dans les pratiques agricoles, lutte contre la divagation des animaux et lutte contre la coupe abusive du bois ont été à l'époque, d'une grande contribution dans le changement de mentalités et de pratiques vis-à-vis de l'environnement. Ainsi, le régime révolutionnaire a encouragé l'utilisation de foyers dits améliorés, afin de réduire la consommation du bois de chauffe.

Malheureusement, le Capitaine Thomas Sankara sera brutalement et sauvagement assassiné le 15 octobre 1987, par les hommes de Blaise Compaoré. Ce dernier, après 27 ans de règne sans partage, marqué par un

¹⁹ Rapport mondial sur le développement humain 2012 (PNUD)

déni des Droits humains et une absence de politique conséquente en matière d'environnement, d'éducation et d'économie, sera contraint de quitter le pouvoir le 31 octobre 2014 à la suite d'une insurrection populaire.

Durant ces deux dernières décennies, le Burkina Faso a mis en place deux programmes de développement économique sur lesquels nous voudrions nous attarder, pour mieux illustrer toute la dichotomie entre le discours politique et la matérialisation des aspirations des populations. Il s'agira d'examiner les résultats du cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) et de la stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD), deux programmes qui ont tous deux échoué à conduire le Burkina sur les chantiers d'un développement durable.

Le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP)

En l'an 2000, le Gouvernement du Burkina Faso a mis en place le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP), un plan de développement de quinze (15) ans, qui avait pour vision de réduire le niveau de pauvreté des populations à l'horizon 2015. Les objectifs majeurs de ce plan étaient de réduire substantiellement la pauvreté des populations, d'augmenter le produit intérieur brut par habitant (PIB/H) et d'accroître de manière significative (à 60 ans) l'espérance de vie du Burkinabé. Les domaines de l'éducation, de la santé, de l'eau potable, de l'agriculture et de l'élevage furent identifiés comme des domaines prioritaires, sur lesquels le CSLP devrait mettre l'accent. Principalement au niveau de l'éducation, les objectifs visés pour les dix (10) premières années étaient de :

- 1- Accroître à un coût raisonnable, le taux brut de scolarisation primaire de 40 % à 70 % pour tous les enfants d'âge scolaire, avec un accent particulier pour les filles en milieu rural ;
- 2- Améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation en faisant passer le gain de productivité de 24 % à 55 % ;

- 3- Offrir une alphabétisation de qualité aux adultes (en particulier pour les femmes et les habitants des zones défavorisées) et faire passer le taux d'alphabétisation de 22 % à 40 % avec des programmes d'alphabétisation de base fonctionnels, dispensés par des ONG et des associations communautaires à des coûts réduits ;
- 4- Offrir à 300 000 enfants de la classe d'âge de 3 à 6 ans, une éducation centrée sur le développement de la petite enfance ;
- 5- Donner à 165 000 jeunes de la classe d'âge de 9 à 15 ans, non scolarisés ou déscolarisés, une éducation bilingue de quatre ans et une formation préprofessionnelle, à coûts réduits ;
- 6- Organiser des activités initiales, en particulier dans 20 provinces sur 45 identifiées comme prioritaires et qui ont les taux de scolarisation les plus bas et où il existe des résistances à la scolarisation des enfants.

Malgré ces nobles objectifs, il reste qu'ils ont été définis sans un diagnostic participatif de tous les acteurs. La preuve, c'est après deux ans de mise en œuvre qu'ont été convoquées en 2002, les Assises nationales de l'éducation, sur le thème : « réflexion globale sur l'éducation au Burkina Faso ».

L'analyse globale du CSLP, laisse apparaître un plan ambitieux de lutte contre la pauvreté, avec un accent sur les secteurs sociaux et sur les zones rurales. Cependant, comme nous le constaterons, ses effets sont restés bien en deçà des attentes.

1.1.1 Analyse de la pauvreté selon le milieu de résidence

La pauvreté au Burkina Faso est essentiellement un phénomène rural. En effet, plus de la moitié de la population rurale (52,3 %) vit en dessous du seuil de pauvreté contre 19,9 % en milieu urbain. En termes de ménages, on note que 43,5 % des ménages ruraux sont pauvres contre 14,7 % en milieu

urbain. Le milieu rural contribue à hauteur de 92,2 % à l'incidence de la pauvreté nationale. Les indices de gravité et de sévérité de la pauvreté sont respectivement trois et quatre fois plus importantes en milieu rural qu'en milieu urbain. Ce qui traduit une grande disparité des dépenses (revenus) des ménages en milieu rural plus accentuée qu'en milieu urbain. Le Burkina Faso, malgré les contraintes d'ordre naturel qui pèsent sur le dynamisme de l'activité économique, a enregistré une croissance économique moyenne de 5,7 % au cours de la décennie 2001-2010. Malgré cette performance économique, le niveau de pauvreté reste important (43,9 % en 2009) avec un taux de croissance démographique de 3,1 % (RGPH, 2006). L'activité économique du Burkina Faso est essentiellement basée sur le secteur agricole. Il emploie environ 80 % de la population et contribue pour environ 32 % à la formation de la valeur ajoutée nationale (DGEP, 2011). Au cours de la décennie 2001-2010, l'activité économique a évolué en dents de scie en raison des aléas climatiques et de multiples chocs exogènes. Le taux de croissance annuel moyen du PIB réel a été de 5,7 % sur la période avec un pic de 8,7 % en 2005 et un minimal de 3,2 % enregistré en 2009. L'augmentation du PIB par tête s'est située autour de 1,4 % l'an sur la période. Quant à l'inflation, elle s'est située à 3,0 % en moyenne sur la période, avec un pic de 10,7 % en 2008.

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Afr. sub	6,2	6,4	7,1	5,6	2,8	5,3	5,3	4,8	5,6	
Burkina	8,7	6,8	3,6	5,8	3	8,4	5,1	9	7	4

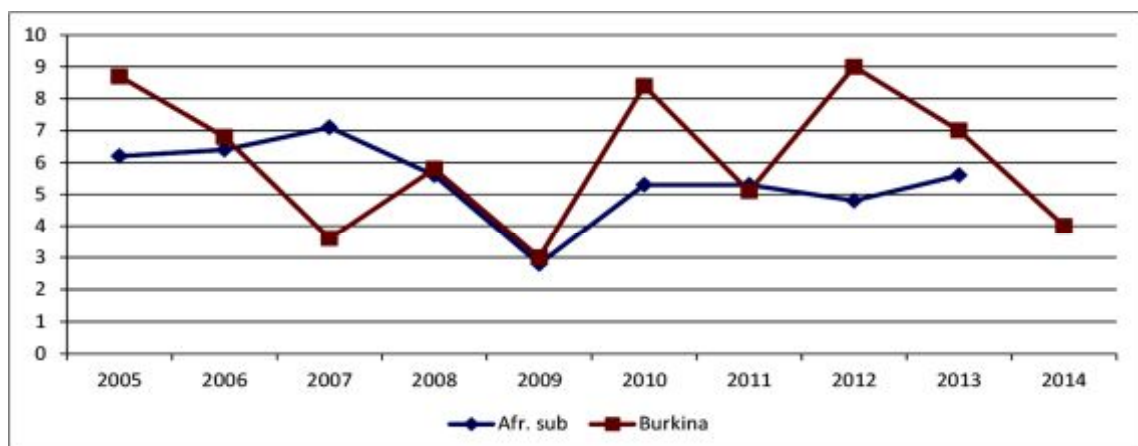


Figure 3 Croissance de l'Afrique subsaharienne et du Burkina de 2005 à 2014²⁰

Tableau 2 : PIB (en milliards FCFA) de 2005 à 2012²¹

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
2573,3	2734,2	2846,6	3011,7	3100,9	3362,9	3585,7	3817,1
192,4	198,1	199,7	204,4	203,7	213,8	220,7	227,5
		1985	1991	1996	2006		
		48,5	52,2	53,8	56,7		

Tableau 3 Classement du Burkina selon le PNUD de 2006 à 2014²²

Année	2006	2007	2008	2009	2010
Rang	173/179	177/182	176/177	177/182	161/169

Année	2011	2012	2013	2014
Rang	181/187	183/187	183/186	181/187

1.1.2 Évolution récente et perspective de l'économie Burkinabé

L'économie du Burkina Faso, en dépit d'une conjoncture extérieure difficile et des chocs exogènes sans précédents (inondations et sécheresses survenues ces dernières années), a atteint un autre palier de croissance du PIB ressortant à 7,5 % en moyenne entre 2010 et 2012 contre 5,8 % en moyenne la décennie écoulée. La croissance économique du Burkina Faso pour la période 2010-2012, a été l'une des plus fortes de la zone UEMOA qui a enregistré une

²⁰ *Idem*

²¹ *Op. cit*

²² *Op. cit*

croissance moyenne de 3,7 % au cours de la période indiquée. Particulièrement en 2012, les dernières estimations font état d'un taux de croissance du PIB compris entre 8 et 9,0 %. Ces performances sont attribuables à l'ensemble des secteurs de production. Le secteur primaire, constitué en partie de l'agriculture et de l'élevage qui représentent les piliers de l'économie burkinabé, a contribué pour 27,3 % en moyenne à la formation du PIB entre 2010 et 2012. Les performances enregistrées au niveau du secteur primaire sont dues à l'ensemble des mesures et actions mises en œuvre par le Gouvernement pour accompagner les acteurs du monde rural. Il s'agit entre autres de la mise à disposition d'intrants agricoles (semences améliorées, engrais, équipements), de l'appui conseil aux producteurs, de la construction d'infrastructures hydro agricoles, etc.

Le secteur secondaire a connu une bonne orientation au cours de ces dernières années en liaison avec le dynamisme des industries extractives, l'amélioration du tissu industriel et la bonne tenue du sous-secteur des Bâtiments et Travaux Publics (BTP) portée ces deux dernières années par la mise en œuvre des activités prévues dans le cadre de la stratégie de croissance accélérée et de développement durable. Sur ces trois dernières années, le secteur a connu une croissance moyenne de 12,1 %. Sa part dans la formation du PIB sur la période est de 20,7 % en moyenne. En plus de la bonne tenue des cours mondiaux, la contribution de plus en plus importante du secteur minier au développement économique est le résultat des réformes entreprises pour améliorer l'attractivité du pays à travers la relecture du code minier. Cela a permis au Burkina Faso d'enregistrer un afflux massif d'investisseurs miniers, matérialisé par la mise en exploitation de plusieurs mines dont les principales sont : Essakane, Kalsaka Mining, Inata, Taparko, Bissa Gold, Mana, Youga et Nantou Minig²³. Ainsi, la production d'or est passée de 5,4 tonnes en 2008, à 12,5 tonnes en 2009, puis à 26,2 tonnes en 2010 pour atteindre 36,5 tonnes métal en 2014.

Le secteur tertiaire a consolidé sa place de première branche de l'économie du Burkina Faso avec une participation moyenne à la formation du

²³ Bon nombre de ces mines portent le nom de la localité du pays où elles sont implantées.

PIB de 52,0 % et une croissance moyenne de 5,1 %. En effet, le développement des services de transport et de transit, le dynamisme du commerce, l'amélioration des services liés aux télécommunications, aux assurances et à l'activité bancaire, le tourisme et l'artisanat ont fortement contribué à maintenir la position du tertiaire dans la formation du PIB. S'agissant de l'inflation, elle a été contenue dans l'ensemble dans la limite de la norme communautaire de l'UEMOA après la forte pression inflationniste enregistrée en 2008 consécutive aux crises alimentaire et énergétique. En effet, le taux d'inflation s'est situé en moyenne à 2,0 % sur la période 2010-2012. La maîtrise de l'inflation se justifie notamment par les performances enregistrées au niveau du secteur agricole et les mesures prises par le gouvernement pour faire face à la montée des prix (les exonérations et subventions de certains produits, le contrôle des prix des produits de grande consommation, les opérations de ventes des céréales à prix social au cours des campagnes déficitaires etc.).

En somme, au cours de la période 2010-2012, l'économie du Burkina Faso a été caractérisée par un renforcement de la stabilité macroéconomique. Cette stabilité s'est traduite par les résultats positifs enregistrés dans tous les secteurs de l'économie grâce aux politiques et aux réformes mises en place. En perspective, l'activité économique du Burkina Faso devrait rester vigoureuse en se maintenant dans la limite du palier de croissance de 7 %.

Si les statistiques semblent indiquer une économie en croissance, force est de reconnaître que son incidence sur la pauvreté se fait attendre. En effet, après 10 ans de mise en œuvre du CSLP, 43,9 % de la population burkinabé vivait encore en dessous du seuil de pauvreté, estimé à 108 454 FCFA en 2009-2010. L'accent ayant été mis sur le développement macro-économique à travers l'expansion des sites d'or, c'est l'environnement qui en prend un coup sérieux. Il faut également noter ces choix de développement ont favorisé l'accroissement de fléaux tels ceux relatifs au travail des enfants, à la délinquance juvénile et à la prolifération des MST dont le Sida autour des sites d'or.



Photo 1 : Des enfants travaillant dans un site d'orpaillage artisanal²⁴

²⁴ Le phénomène du travail des enfants dans les sites d'orpaillage prend de l'ampleur au Burkina Faso. Désertant les classes, des milliers d'élèves, garçons comme filles, vont à la recherche de l'or ou de l'argent dans les sites miniers artisanaux, s'exposant ainsi à la délinquance, la prostitution, la drogue si ce n'est tout simplement aux nombreuses maladies qui les guettent dans ces trous de la mort.

1.2 La Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD)²⁵



Figure 4 Logo de la SCADD

Après une dizaine d'années de mise en œuvre du CSLP, le Gouvernement a adopté un autre référentiel de développement à savoir la stratégie de croissance accélérée et de développement durable. Selon le document de la SCADD, version définitive de 2011, l'objectif global de cette nouvelle stratégie est « *de réaliser une croissance forte, soutenue et de qualité, génératrice d'effets multiplicateurs sur le niveau d'amélioration des revenus, la qualité de vie de la population et soucieuse du respect du principe du développement durable.* L'ambition de croissance du Gouvernement est de réaliser un taux de croissance moyen de 10 % sur la période 2011-2015, considérée comme 1^{er} cycle d'une série de trois cycles quinquennaux. À cet

²⁵ Le titre du programme gouvernemental de développement est en lui-même problématique. La croissance accélérée est-elle compatible avec le développement durable ? Au moment où la société civile dans les pays industrialisés en appelle à une décroissance, une croissance accélérée dans les pays en développement ne risque-t-elle pas de conduire aux mêmes erreurs ? Cette orientation se fait-elle sous l'injonction des institutions financières internationales, principales sources de financement des politiques intérieures de ces pays ?

effet, le modèle de croissance accélérée proposé est basé notamment sur la promotion des pôles de croissance notamment le projet Bagrépole en cours de mise en œuvre qui offre plus de 500 000 ha de terres irrigables et pour lequel le Burkina Faso a reçu actuellement un financement de près de 57 milliards de FCFA ainsi que sur le développement des filières de production et la promotion d'entreprises dans les secteurs des oléagineux, des céréales, des fruits et légumes. Toutes ces actions à mener dans le cadre de la Stratégie viseront surtout à promouvoir *une croissance pro pauvre*, c'est-à-dire qui profite aux couches sociales vulnérables. Seulement, à l'évaluation du 1^{er} cycle de mise en œuvre de la SCADD, les promesses en termes de résultats attendus sont peu satisfaisantes. En effet, après quatre années de mise en œuvre de son premier cycle (2011-2015), la Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD) ne donne pas encore entière satisfaction. Ainsi, les taux de réalisations des mesures et des actions peinent à dépasser les 60 % chaque année sur la période 2011-2013. Pire, le taux de l'atteinte des cibles des indicateurs de la matrice n'a été que de 45,28 % en 2014. La crise sociopolitique et l'insurrection populaire d'octobre 2014 sont évoquées pour expliquer ces contre-performances. C'est dire combien le pays est loin d'atteindre les résultats qu'il s'est fixés à travers ses plans et ses programmes de développement. Avec l'arrivée de nouvelles autorités au pouvoir, un nouveau plan national de développement économique et social (PNDES, 2016-2020) vient d'être adopté en mars 2016, en remplacement de la SCADD. Toujours est-il qu'au regard de l'échec de la SCADD, la question que l'on peut se poser est celle de savoir comment croissance accélérée et développement durable peuvent-ils faire bon ménage ? À moins que cette compatibilité ne soit la preuve que décideurs et puissants du monde d'un côté et populations pauvres et militants écologistes de l'autre, ne parlent pas de la même chose à ce sujet.

1.3 Les politiques environnementales du Burkina

1.3.1 Une volonté politique mitigée

Le Burkina Faso, depuis plus de deux décennies, s'est engagé en faveur du développement durable. Ainsi, il s'est investi dans la mise en œuvre des conventions émanant des sommets de Rio de Janeiro et de Johannesburg dans ses politiques et ses stratégies nationales de développement. Nous pouvons citer entre autres le lancement « *d'engagements nationaux* » tels les opérations *8 000 villages/ 8 000 forêts* et *une école/un bosquet*. Il faut citer également la publication d'une lettre de politique de développement rural décentralisée (LPDRD) à l'horizon 2015 qui apparaît comme le cadre de référence pour la conception, la mise en œuvre, la coordination, le suivi et l'évaluation des projets et programmes de développement rural initiés par le Gouvernement et ses partenaires. Il y a aussi la stratégie de développement rural (SDR) qui prône la vision d'un monde rural jouissant d'une sécurité alimentaire durable, grâce à l'accroissement des productions agricoles, pastorales, halieutiques, forestières et fauniques, basé sur l'amélioration de la productivité. Il faut relever l'existence de dispositifs tels la politique forestière ; la politique nationale en matière d'environnement (PNE), la politique nationale de sécurisation foncière (PNSF) ; la lettre de politique de développement du secteur de l'énergie (PDSE), la politique nationale de population (PNP) et les lois d'orientation sur le pastoralisme et la gestion de l'eau. Sur le plan des conventions et accords internationaux relatifs à l'environnement, le Burkina Faso en a signé et ratifié plus d'une vingtaine²⁶.

²⁶ La Convention Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques, ratifiée par Décret 93-287 RU du 20 septembre 1993.

La Convention sur la Diversité Biologique, ratifiée par Décret 93-292 RU du 20 septembre 1993.

La Convention des Nations Unies sur la Lutte Contre la Désertification, ratifiée par Décret 95-569 du 29 décembre 1995.

Si l'on peut se féliciter de la publication de ces textes au plan législatif et réglementaire, il faut déplorer le fait que leur niveau de diffusion et d'application soit très limité. L'engagement du Burkina Faso en faveur du développement durable reste également confronté à des contraintes structurelles, dont les plus importantes sont la faible maîtrise de la démographie²⁷, la pauvreté persistante, la non-maîtrise de l'urbanisation, la faible résilience de l'économie nationale face aux effets des changements climatiques et la faible prise en compte du pilier environnement dans les politiques sectorielles. Il faut relever également l'absence d'informations fiables sur l'état des ressources naturelles et la faible capacité d'identifier les changements environnementaux et de les suivre à travers des indicateurs appropriés. L'une des plus grandes absurdités dans la politique de développement du Burkina que nous dénonçons ici avec la plus grande vigueur est le fait d'avoir approuvé et encouragé l'introduction des OGM dans l'agriculture, ce qui démontre s'il en était encore besoin, de l'incohérence des options de développement d'avec la préservation de l'environnement. Le faible engagement des associations et organisations de la société civile et des territoires en matière de promotion et de protection de l'environnement laisse le terrain libre à des politiques aventuristes et inadaptées, d'où la nécessité de recourir à l'éducation comme moyen d'éveil des consciences.

La Convention de Bâle sur le Contrôle des mouvements transfrontaliers de déchets dangereux et de leur élimination, ratifiée par Décret 98-424 du 5 octobre 1998.

La Convention de Rotterdam sur la Procédure de Consentement Préalable en connaissance de cause applicable à certains produits chimiques et pesticides dangereux qui font l'objet d'un commerce international, ratifiée par Décret 2002-294 du 2 août 2002.

Le Protocole de Cartagena sur la prévention des risques biotechnologiques, ratifiée par Décret N°208/PRES/PM/MAECR/MECV du 25 avril 2003.

La Convention de Stockholm sur les polluants Organiques Persistants, ratifiée par Décret N°2004-300 du 20 juillet 2004.

Le Protocole de KYOTO à la Convention Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques, ratifiée par Décret N°2004-536/PRES/PM/MAECR/MECV/MFB du 23 novembre 2004.

²⁷ La Politique nationale de population du Burkina Faso vise entre autres à réduire l'indice synthétique de fécondité de 6,2 enfants par femme en 2006 à 3,6 en 2030 ; à baisser le taux de mortalité infantile de 91,7 pour 1000 en 2006 à 61,9 pour 1000 en 2030 ; à augmenter l'espérance de vie à la naissance de 57 ans en 2006 à 64,8 ans en 2030

1.3.2 Défis et enjeux de l'EEDD au Burkina Faso

Les effets de la désertification sont ressentis quotidiennement au Burkina Faso compte tenu de son statut de pays sahélien. La prise de conscience sur l'environnement remonte à la grande sécheresse des années soixante-dix. Suite cette grave sécheresse dont les conséquences sur l'Homme, la nature et les animaux se sont soldées par la famine et la pauvreté, des actions énergiques ont été entamées, avec l'adhésion du pays à la recherche de synergies d'actions régionales²⁸(CILSS), la création d'un institut supérieur polytechnique orienté vers la formation de cadres en agriculture, élevage, eaux et forêts, la création d'un ministère en charge de l'environnement (1976), la mise en œuvre de programmes de foresterie pour la récupération des terres dégradées, la promotion « des trois luttes »²⁹, la promotion de techniques de conservation des eaux et des sols, etc. Dès 1995, la ratification diligente de la Convention des Nations Unies sur la Lutte Contre la Désertification (UNCCD) par le Burkina Faso³⁰était jugée salubre au regard de l'objectif de la Convention qui est l'amélioration des capacités d'intensification des actions de lutte contre la désertification en vue d'atteindre la sécurité alimentaire et de développer des mécanismes de prévention et de gestion des risques de crises alimentaires.

Dans le cadre du Programme Sahélien d'Éducation (PSE), adopté en 1988 par le Sommet des chefs d'État du Comité inter-États de lutte contre la sécheresse au Sahel (CILSS) un programme de formation et d'information à l'environnement (PFIE) est lancé dans les neuf États membres. Le PFIE vise à sensibiliser la jeunesse sur les problèmes de dégradation des écosystèmes et à s'engager dans des actions de protection de l'environnement. L'éducation

²⁸ Ratification de la convention africaine pour la conservation de la nature et des ressources naturelles en 1968 (Décret 68-277 du 23/11/1968) et création du CILSS et de l'UNSO en 1973

²⁹ Lutte contre les feux de brousse ; lutte contre la coupe abusive du bois et lutte contre la divagation des animaux.

³⁰ Loi n°33-95/ADP du 09/11/1995 et Décret 95-500/PRES du 01/12/1995, portant adoption de la Convention des Nations Unies sur la Lutte contre la Désertification (UNCCD)

environnementale y est présentée comme « *une stratégie complémentaire de lutte contre la sécheresse et la désertification* ». Dès lors, l'éducation au développement durable au Burkina Faso se déploie dans la mouvance de l'ERE, prioritairement autour des questions d'éducation à l'environnement, à la santé, à l'eau potable et à l'assainissement. En 1997³¹ le Burkina Faso a adopté un Code de l'Environnement dans lequel l'éducation environnementale est définie comme « *l'ensemble des actions de sensibilisation, de formation et d'information visant à responsabiliser les populations sur la nécessité absolue de promouvoir un environnement sain* ». Il y est stipulé qu'*il est institué au Burkina Faso, une éducation environnementale dans tous les plans, programmes et projets de développement ainsi que dans les ordres d'enseignements pour faciliter la prise en compte des principes fondamentaux de préservation de l'environnement dans le développement social et économique du pays.* (Loi n° 006-2013/AN portant Code de l'environnement au Burkina Faso, p. 3). Dans la même dynamique, le pays s'est doté d'un plan d'action national pour l'environnement (PANE), qui prend en compte la dimension sociale et économique des questions d'environnement. Le PANE constitue depuis 1994, l'Agenda 21 national du pays. Puis en 2001, la stratégie nationale d'éducation environnementale (SNEE) voit le jour. Il est alors créé en 2004, le Conseil National pour l'Environnement et le Développement Durable (CONEDD) chargé de la mise en œuvre de la Stratégie Nationale d'Éducation Environnementale et du Plan National d'Éducation Environnementale pour le Développement Durable (PANEDD). Du 18 au 26 juillet 2005, le Burkina Faso a abrité la troisième rencontre de Planèt'ERE. Ce forum va jeter les bases d'une mise en réseau des associations et ONG nationales intervenant dans le domaine de l'éducation à l'environnement et au développement durable. L'ensemble de ces initiatives témoignent d'un regain d'intérêt pour les questions relatives à l'environnement au début des années 2000.

Plus particulièrement au niveau de l'éducation formelle, le Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation (MENA), adopte en 2003 un plan d'action d'éducation environnementale (PAEE) qui vise à promouvoir

³¹ Notons que le code de l'environnement date de 1997 et a été révisé en 2013.

l'éducation environnementale en milieu scolaire. Dans le cadre de la réforme du système éducatif entamée en 2007, des thématiques émergentes ont été introduites dans les nouveaux curriculums scolaires dont l'éducation à l'environnement et l'éducation à la citoyenneté. À côté de ces actions, figurent celles de nombreux partenaires qui œuvrent pour une éducation environnementale à travers ONG, associations et collectivités locales. Les régions Piémont en Italie et Rhône-Alpes en France, sont particulièrement actives dans le domaine de la coopération décentralisée à travers laquelle elles mènent des actions encourageantes.

Toutefois, malgré la dynamique qui a caractérisé la décennie 2000, les défis restent énormes. Ainsi, au niveau social les défis s'expriment-ils en termes d'accès de tous à l'eau potable, d'autosuffisance alimentaire, d'accès aux services sociaux de base et de qualité tels que l'éducation, la santé et le logement. Au niveau environnemental, la lutte contre la désertification, les changements climatiques dont principalement la sécheresse, l'accélération des pollutions globales, l'accumulation des déchets, la pression des populations sur les forêts, l'expansion des consommations énergétiques sont encore prégnantes et les politiques et mesures institutionnelles ne sont pas accompagnées d'actions concrètes. Sur le plan économique comme nous l'avons déjà relevé, les plans et programmes de développement sont inadaptés si bien que la pauvreté continue de frapper plus de quatre burkinabé sur dix. C'est dire que les défis du Burkina Faso en matière de développement durable sont globalement ceux relatifs aux anciens Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) qui n'ont pas été atteints par le pays. À titre d'exemple la problématique de l'approvisionnement en eau potable et l'assainissement en milieu urbain et rural demeure une préoccupation. Plus de la moitié de la population continue de jeter les ordures dans la rue et ne font pas leurs besoins dans des latrines.

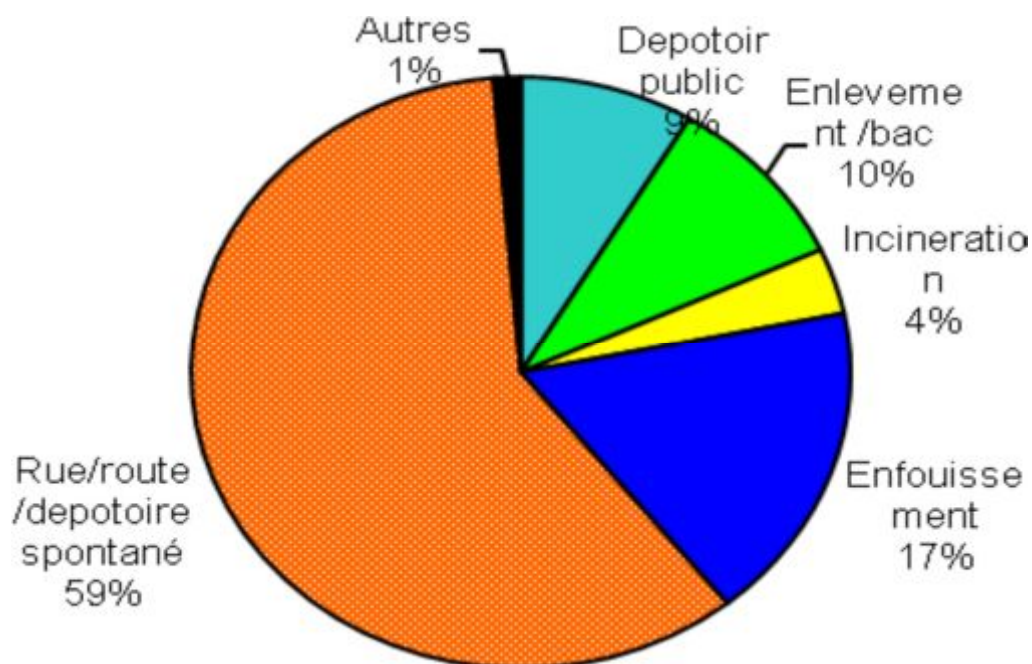


Figure 5 : Évacuation des ordures ménagères en 2009

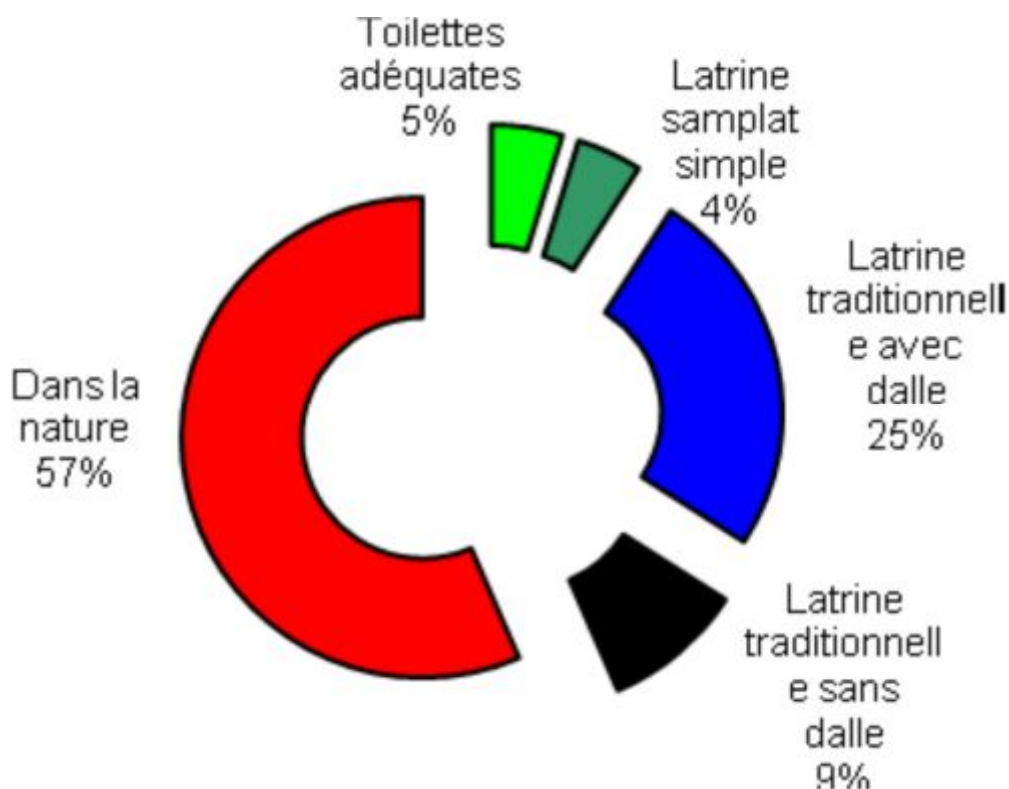


Figure 6 Lieux d'aisances utilisés par les ménages en 2009

L'enjeu qui se pose est celui de savoir comment accompagner efficacement la mise en œuvre des différentes mesures et actions en faveur de l'environnement. Les stratégies de sensibilisation, voire de conscientisation à travers les programmes d'information-éducation-communication (IEC) au

niveau des populations produisent des résultats mitigés d'une part en raison de l'analphabétisme des populations et du caractère quelques fois mal élaboré des messages d'autre part³². Au niveau scolaire, les programmes d'éducation à l'environnement consacrent une large part à l'enseignement de type disciplinaire et ce à travers des méthodes qui non seulement ne semblent pas adaptées à la problématique, encore moins à l'enfant d'aujourd'hui. D'où notre proposition d'une nouvelle démarche à même de contribuer à changer l'école. Le chapitre suivant nous permettra de mieux comprendre le fonctionnement de l'école au Burkina Faso et la nécessité de la faire évoluer.

³² Il faut noter ici que certains messages de sensibilisation versent dans la culpabilisation et la stigmatisation des pratiques et modes de vie des populations, d'où leur inefficacité.

Chapitre II : le système éducatif du Burkina Faso

2.1 Une école inadaptée depuis ses origines

L'école coloniale au Burkina Faso a d'abord été l'œuvre des missionnaires catholiques. En 1900-1902, l'église ouvre deux (02) écoles primaires à Koupèla et Ouagadougou en Haute-Volta. En 1906, c'est l'administration coloniale française elle-même qui ouvre ses écoles. La circulaire du 22 juin 1897 du Gouverneur Général, E. Chaudie, relative au fonctionnement des écoles des pays sous protectorat, stipule que « *l'école est, en effet, le moyen d'action le plus sûr qu'une mission civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. L'école est en un mot, l'élément de progrès par excellence. C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer. Ce ne sont pas, en effet, les vieillards imbus des préjugés anciens, ce ne sont même pas les hommes faits, pliés déjà à d'autres coutumes, que nous pouvons espérer convertir à nos principes de morale, à nos règles de droit, à nos usages nationaux. Pour accomplir avec succès cette œuvre de transformation, c'est aux jeunes qu'il faut s'adresser, c'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école, l'école seule que nous y arriverons* »³³. Les objectifs de l'école à l'époque sont bien clairs et se passent de commentaires. Ce qui est incompréhensible, c'est le fait que plus d'un siècle après, l'instrument qui a servi à de tels objectifs n'a pas changé, malgré le départ de ses contempteurs.

Au sortir de la période coloniale, le Burkina Faso accède à la souveraineté nationale en 1960 avec un taux de scolarisation de 6 %. Si l'on raisonne en terme quantitatif, nous pourrions alors dire que seulement 6 % de la population scolarisable à l'époque a été touchée par les visées de l'école coloniale. L'option était donc d'impacter profondément que de scolariser massivement. De 1960 à 2006, soit durant un demi-siècle, l'effort est principalement quantitatif et a permis d'atteindre 57 % de taux de scolarisation. Sans avoir changé l'école dans ses pratiques, l'on imagine l'impact de 57 % de taux de scolarisation sur la conscience collective. On a continué allègrement à faire de l'école une machine

³³ Turcotte D 1983 « Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langages en Afrique Occidentale française (1826-1959) ».

où l'on n'apprend pas à penser, mais à aimer et imiter la civilisation d'autrui. Pourtant, de nombreuses études critiques, analyses, réformes et surtout expériences multiples de terrain ont été capitalisées et valorisées (1961, 1978, 1979, 1984³⁴) sans aboutir à une école nouvelle conçue par et pour le Burkina Faso. Globalement, il est reproché à l'école burkinabé post coloniale, de ne pas préparer les jeunes à se prendre en charge pour contribuer véritablement au développement économique, culturel et social, d'être réservée à quelques privilégiés avec une faible performance et de n'avoir pas su muter convenablement malgré le changement de contexte qui a évolué d'une époque coloniale à une époque postcoloniale. En somme, à part le cadre idéologique qui a changé, toutes les tentatives de réformes ont relevé ces insuffisances.

2.1.1 Le déphasage culturel de l'école d'avec son milieu

Loin donc de contribuer à la promotion de la culture de la communauté dans laquelle elle se déploie, l'école contribue à l'effacement des cultures locales, autochtones. C'est ce que soutient le Professeur Ki-ZERBO, quand, en sa qualité d'historien de l'Afrique, il écrit que *« le fond du mal de l'école africaine réside sans doute dans la déconnexion intérieure, par l'absence d'une reproduction autonome grâce à une éducation endogène. L'Afrique est débranchée par rapport à elle-même. »* Il ajoute que *« trop souvent, l'école arrache les jeunes de leur milieu social ; il y a donc risque de scission par rapport au tissu social originel. »* (Ki-ZERBO, J.1990, p. 65) C'est donc dire qu'en ce début du XXI^e siècle, l'école dans nombre de pays d'Afrique francophone, est toujours en déphasage avec le milieu social et culturel de l'enfant, car imposant encore des contenus et « valeurs » hérités de la colonisation.

³⁴Ces dates correspondent aux différentes tentatives de réformes de l'éducation, toutes ayant été inachevées, faute de ressources financières ou freinées par les coups d'états successifs que le pays a connus.

Plus de cinquante ans après les indépendances formelles, l'école en Afrique est encore à la recherche de ses marques propres. La situation est d'autant plus compliquée que les enseignements continuent d'être dispensés dans une langue qui n'est pas la langue maternelle de l'enfant. Réagissant à cette dichotomie, Torresse relève, qu'on ne peut pas « *estimer normal de demander à ces enfants d'acquérir les bases du savoir dans une langue qui n'est pas la leur, de le faire dans des conditions matérielles qui entravent lourdement la transmission du savoir et s'étonner de ce que les résultats restent à bien des égards médiocres.* » Torresse, B. (1979, p. 138). Ces vingt dernières années, sous l'injonction des institutions internationales, gardiennes des finances et des modèles de pensée, des chapelets de mesures sont venues aggraver la situation. En effet, mus par la démocratisation de l'éducation, par l'appel pour l'Éducation Pour Tous (EPT), la quantité a pris le pas sur la qualité.

Depuis la conférence de 1961 à Addis Abeba, la massification de l'école n'a fait qu'apporter des problèmes à l'Afrique. Faute de moyen pour atteindre la scolarisation universelle, ne pouvant maîtriser la démographie, elle ne fait que reculer les échéances. Il aurait fallu s'arrêter, penser l'école de manière endogène, introduire la langue nationale, valoriser l'environnement de vie afin que les enfants soient fiers de fréquenter l'école dans la nature, sous des huttes ou des pailotes, ce qui n'aurait pas été l'exception mais la règle. On a sacrifié l'authenticité sur l'hôtel du superficiel et du superfétatoire, à savoir les financements extérieurs des grandes institutions donneuses de leçons.

Au Burkina Faso, en plus du fait que l'école est restée inadaptée aux réalités économiques, sociales et culturelles du pays, les programmes d'enseignement étant dans l'ensemble théorique, sans liens avec les applications dans le milieu ou dans la vie quotidienne de l'enfant, il y a le fait que les résultats dans les acquisitions de connaissance sont souvent médiocres, faute notamment d'utiliser les langues maternelles pour les apprentissages de base. L'école burkinabé est trop sélective reproduisant les inégalités sociales. Elle est non démocratique et engendre des disparités entre régions et entre sexes. Elle est jugée coûteuse et peu rentable. Elle est inadaptée dans son contenu et ses méthodes aux réalités nationales.

Ces insuffisances se traduisent par des rendements internes faibles illustrés par le tableau ci-après :

Tableau 4 : Coût par élève

En FCFA	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2 009
MEBA/Primaire	29 581	34 970	36 630	35 629	40 342	38 567	59 291	54 787
MESSRS/Secondaire	84 058	86 769	nc	89 162	94 937	90 256	80 943	87 217

Chaque année, le coût moyen d'un élève augmente sans que cela ait une incidence sur les taux d'achèvement. De même, nous enregistrons des taux élevés de redoublement et de déperdition : les taux de redoublement entre le CPI et le cm2 varient entre 1, 5 et 7,5 mais peuvent atteindre 22,5 % au cm2. Quant aux taux d'abandon, ils vont de 0, 7 à 11,3 %. Il faut environ 6,4 années élèves pour former un diplômé au lieu de 6 ans.

Tableau 5 : comparatif des performances Filles/Garçons

	2011-2012			2012-2013			2013-2014		
	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total	Garçons	Filles	Total
Durée moyenne des études par diplômé (en années)	6,6	6,7	6,6	6,6	6,7	6,6	6,4	6,4	6,4
Coefficient d'efficacité interne	69,7 %	76,2 %	72,8 %	69,0 %	77,7 %	73,1 %	70,2 %	79,1 %	74,4 %
Déperdition due à l'abandon	75,0 %	70,4 %	72,5 %	78,3 %	73,8 %	76,0 %	76,1 %	67,2 %	72,4 %

À ces faiblesses, s'ajoutent des éléments tels que la faible qualification des enseignants, l'insuffisance du personnel d'encadrement, l'insuffisance des matériels didactiques et pédagogiques collectifs, la non-disponibilité et/ou l'inaccessibilité des fournitures et manuels scolaires, les ratios élèves/classe ou élèves/maître élevés. Soulignons la précarité des conditions de travail des

enseignants, obligés parfois de dispenser les cours dans des écoles sous paillotes et sans tables bancs, les conditions sanitaires et nutritionnelles défectueuses des élèves, absence ou insuffisance de cantines scolaires, conditions d'hygiène et d'assainissement insatisfaisantes dans de nombreuses écoles. Tout ceci a pour conséquences au plan sociétal, des difficultés d'insertion dans la vie active des sortants du système, qui se résolvent à l'exode rural, et à et l'émigration vers les grands centres urbains et les pays voisins³⁵. Le manque de liaison entre l'école et le milieu entraîne très souvent un rejet des valeurs culturelles par les produits de l'école, situation que vivent douloureusement à la fois les communautés et les sortants du système. Tant que l'école ne s'appropriera pas la culture de la communauté, il sera difficile à cette dernière de s'approprier l'école.

En réponse à ce tableau peu reluisant de l'éducation de base formelle, un grand nombre de programmes d'amélioration de la qualité de l'éducation et de réformes se sont succédé. À partir des années 2000, un accent particulier sera accordé au secteur de l'éducation de base dans le but de permettre au pays de parvenir non seulement à l'amélioration de l'offre éducative, mais aussi de la qualité.

³⁵ Le fait de savoir lire et écrire sommairement constitue un tremplin pour une tentative d'amélioration des conditions matérielles de l'existence. L'attraction qu'exercent alors les grandes villes du pays et l'économie monétaire plus poussée des pays côtiers, devient irrésistible, d'autant plus que la valorisation des acquis de l'éducation se fait difficilement sur place. Le milieu rural est ainsi à la fois privé de bras valides et d'un savoir qu'on n'a pas su rendre pratique pour son développement

2.1.2 De l'introduction de certaines innovations

Les innovations suivantes virent alors le jour :

- *Le système des Classes à Double Flux (CDF)*

L'objectif des CDF était de remédier au problème des effectifs pléthoriques, surtout dans les centres urbains, en vue d'améliorer le taux d'encadrement des élèves.

- *Le système des Classes Multigrades (CMG)*

Introduit dans les zones à très faible niveau de scolarisation et surtout dans les écoles à trois classes, le système des CMG visait à permettre un recrutement annuel et rentabiliser les infrastructures et les maîtres.

- *Les Écoles Satellites (ES)*

Les ES sont des écoles de type communautaire, dont l'objectif est la réduction des distances parcourues par les enfants pour se rendre à l'école. L'élève fréquente cette école de proximité durant ses trois premières années de scolarité, avant de rejoindre une école mère classique.

- *Les Centres d'Éducation de Base non Formel (CEBNF).*

Les CEBNF visent à démocratiser les savoirs, en prenant en compte les jeunes de 9 à 15 ans déscolarisés du système actuel. Les apprenants des CEBNF reçoivent une alphabétisation en langues nationales et apprennent un métier.

Bien que la plupart de ces innovations et des réformes entreprises n'aient pas été conduites à terme, pour des raisons souvent politiques, des acquis ont pu être observés dans le domaine des réalisations physiques, de la formation du personnel, de l'élaboration de documents pédagogiques et des textes réglementaires en vue non seulement d'accroître l'accès à l'éducation mais aussi d'en améliorer la qualité. Ils dénotent malgré tout l'absence d'une vision globale et à long terme des politiques éducatives.

En effet, l'on peut noter que les taux bruts de scolarisation (TBS) tous sexes confondus, ont certes progressé régulièrement passant de 31.0 % en 1989-1990 à près de 41 % en 1997-1998 mais de manière très lente, à cause (entre autres) de la faible demande d'éducation dans certaines zones rurales où les populations n'arrivent pas à subvenir à certains besoins fondamentaux de subsistance et ont perdu toute confiance en l'école qui ne répond plus à leurs attentes. L'écart entre taux masculin et féminin, relativement important, a tendance à se résorber progressivement, puisque l'indice de parité entre les deux taux est passé de 0,64 à 0,70. C'est le résultat d'une croissance des effectifs des filles plus soutenue durant ces dix dernières années grâce à la politique gouvernementale de promotion de l'éducation des filles mise en place depuis 1991.

- *Au niveau de la qualification des enseignants*

En 89/90, seulement 18 % des maîtres étaient qualifiés. En 2013-2014, le pourcentage des enseignants titulaires d'un diplôme professionnel, Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) ou le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) est de 84,4 % au niveau national. Cette amélioration est le résultat de l'augmentation du nombre des Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) et de l'arrêt du recrutement d'enseignants sans qualification dans le public.

- *Au niveau de l'encadrement pédagogique*

En 1997-1998, le nombre moyen d'élèves par classe est égal à 58 en milieu urbain, à 47 en milieu rural et à 54 tous milieux confondus. En 2013-2014, cet indicateur est passé à 51 dont 57,4 en milieu urbain et 49,4 en milieu rural. Les conditions d'encadrement se sont donc sensiblement améliorées depuis 1989-1990, puisque ces indicateurs étaient respectivement égaux à : 77 (Z. urbaine), 52 (Z. rurale) et 60 (urbain + rural).

- *Efficacité et rendement interne du primaire*

Les taux de rendement interne du système : Les taux d'abandon et de redoublement restent toujours très élevés en 2001-2002 par rapport aux années précédentes où l'on constatait des taux d'abandon plus faibles de l'ordre de 4 à 6 % au CP et des taux de promotion de plus de 80 %. La proportion d'élèves entrés en première année accédant au CM1 (taux de survie en cinquième année) est en moyenne de 74,4 %. Le taux féminin (79,1 %) est supérieur à celui des garçons (70,2 %). Par contre ce même taux calculé pour les élèves admis au CEP, donne un léger avantage aux garçons : 31 % contre 29,7 %.

Comme on peut le constater, de 1960, année d'accession du pays à l'indépendance, à 2000, année de lancement de l'EPT à Dakar, les mesures entreprises sont loin de permettre l'atteinte des finalités du système éducatif. En rappel, selon l'article 2 de la loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso, on entend par éducation « *l'ensemble des activités visant à développer chez l'être humain l'ensemble de ses potentialités physiques, intellectuelles, morales, spirituelles, psychologiques et sociales, en vue d'assurer la socialisation, son autonomie, son épanouissement et sa participation au développement économique, social et culturel.* » La même loi consacre l'éducation comme étant *une priorité nationale et toute personne vivant au Burkina Faso y a droit sans discrimination aucune*, notamment celle fondée sur le sexe, l'origine sociale, la race, la religion, les opinions politiques, la nationalité ou l'état de santé. Ce droit s'exerce sur la base de l'équité et de l'égalité des chances entre

les citoyens. Elle stipule que « l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans et qu'il est gratuit dans les établissements publics pour la tranche d'âge indiquée ». (Loi d'orientation, 2007).

La même loi indique que « le système éducatif burkinabé a pour finalité de faire du jeune burkinabé un citoyen responsable, producteur et créatif. Il vise essentiellement à assurer un développement intégral et harmonieux de l'individu, notamment en favorisant son développement personnel à travers son épanouissement physique, intellectuel et moral, tout en stimulant son esprit d'initiative et d'entreprise et en cultivant en lui l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de la défendre et de la développer. Cela en cultivant en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale. Il vise également à développer en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de paix ; à cultiver en lui le respect d'autrui notamment l'équité entre les genres mais aussi le respect de la diversité linguistique, confessionnelle et culturelle en garantissant sa formation afin qu'il fasse preuve de discipline et de rigueur dans le travail et qu'il soit utile à sa société et à lui-même ; à développer en lui le sens des valeurs universelles, ainsi que toutes ses potentialités afin de le rendre capable de participer activement par ses compétences au développement de son pays. » (Article 2 de la loi d'orientation de 2007°). L'enseignement de base vise à « cultiver en l'enfant le sens du respect des valeurs de la République notamment les droits humains et les libertés fondamentales, à cultiver chez le jeune burkinabé le sens du respect de soi et des autres, de son identité, de sa langue, de ses valeurs culturelles et des valeurs nationales du pays et à lui faire acquérir les valeurs de l'écocitoyenneté ». Pour mieux atteindre ces finalités, le Burkina Faso a entrepris depuis 2007, une réforme de son système éducatif.

2.2 La réforme en cours du système éducatif (2007-2015)

La réforme du système éducatif du Burkina Faso résulte des engagements pris par notre pays lors des sommets et conférences internationales : Jomtien (1990) et Dakar (2000), pour l'éducation pour tous. Elle s'inspire également des conclusions des États Généraux de l'Éducation (1994), lesquelles ont posé les jalons de la loi d'orientation adoptée en 1996 et des assises nationales sur l'éducation (2002). Ainsi, la réforme consacre le principe de **l'obligation et de la gratuité de l'éducation de base** d'une durée de dix ans, ainsi que la nécessité d'une éducation professionnalisante, à tous les niveaux d'éducation et de formation, conformément à loi d'orientation de l'éducation de 1996, notamment en ses articles 2 et 8 portant sur l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans, avec pour finalités de « *permettre aux apprenants de chaque niveau d'enseignement d'acquérir des connaissances générales et techniques et des habiletés fondamentales nécessaires à leur vie en leur donnant la possibilité d'exercer un métier ou d'entreprendre des études à un niveau supérieur et cultiver en eux les valeurs accommodantes, physiques morales et civiques nationales et universelles* ».

2.2.1 Objectifs et résultats attendus de la réforme

Objectif général

Selon le document de réforme de l'éducation au Burkina, (2007), « *la réforme³⁶ vise à mettre en place un système éducatif plus adapté, plus cohérent et mieux fonctionnel, accessible à toutes les couches de la société burkinabé, tout en réduisant les disparités entre genres et en faisant de l'apprenant, un homme et un citoyen capable de se prendre en charge et de contribuer au*

³⁶ Réforme du système éducatif du Burkina Faso, mai 2006.

développement socio-économique et culturel de son pays ». De manière plus spécifique, il s'agit entre autres de rendre opérationnel le principe de l'obligation et de la gratuité scolaires pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans. De procéder à la restructuration du système éducatif dans le sens d'une meilleure intégration des niveaux d'enseignement et de rendre effectifs les cycles terminaux. Dans cet élan, il s'agira de développer l'offre d'éducation de base et de formation en vue de l'atteinte des objectifs de l'éducation pour tous (EPT), tout en améliorant la qualité des apprentissages pour accroître les rendements internes et externes par la réforme des curricula, l'utilisation des langues nationales et la prise en compte du genre. À cela s'ajoute l'établissement de passerelles entre le sous-système formel et le sous-système non formel, entre l'enseignement général, la formation technique et professionnelle et les autres offres de formations possibles, en tenant compte des besoins de l'économie nationale. La capitalisation des résultats de la recherche-action et de l'ingénierie pédagogique pour une plus grande fonctionnalité des cycles terminaux y est inscrite, de même que la professionnalisation des filières d'apprentissage et de formation à tous les niveaux, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur dans le cadre du nouveau dispositif de certification : licence-master-doctorat (LMD). Pour ce faire, il est prévu le renforcement des capacités de pilotage et de gestion des structures et des acteurs en charge de l'éducation et de la formation et l'harmonisation du dispositif de suivi évaluation de l'ensemble du système éducatif.

Entamée à la rentrée 2007-2008, la mise en œuvre de la réforme est prévue en deux phases. La première phase (2007-2011) sera consacrée à la mise en place des éléments de base : textes législatifs et réglementaires, plan de cadrage, mobilisation des ressources, lancement du processus de réforme des curricula. Le démarrage de la mise en œuvre de la réforme s'appliquera dans 45 départements avec l'instauration de la gratuité et de l'obligation scolaire ainsi qu'avec la création d'un organe de pilotage de la réforme. Une deuxième phase (2012-2015), après évaluation de la précédente, portera sur la consolidation des acquis et la généralisation de la réforme, la mutualisation des équipements et des infrastructures, afin de réduire les coûts, en veillant à établir

un lien organique fonctionnel entre le système éducatif et de formation et les différentes branches de l'économie nationale.

Dans sa conception, ses objectifs, sa nomenclature et sa stratégie de mise en œuvre, le nouveau système éducatif obéit aux principes essentiels d'un système holistique. Il marque une avancée significative dans le développement de l'éducation à travers l'obligation et la gratuité scolaires, la création de passerelles et de cycles terminaux qui consacrent des liens fonctionnels entre les différents ordres, types d'enseignement ainsi que dans le domaine de la formation technique et professionnelle. Telle qu'élaborée, la réforme semble poser les bases d'une éducation de qualité pour tous et d'une formation qualifiante pour les jeunes.

2.2.2 Le plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB)

Le Burkina Faso, à l'instar de la plupart des pays du monde, s'est engagé à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) dont l'échéance était pour 2015. À cet effet, le pays a défini un certain nombre de secteurs prioritaires de développement dont l'éducation, avec la ferme volonté de réaliser l'Éducation Pour Tous (EPT) en 2015. Cependant, les performances du système éducatif national restaient faibles, notamment dans le secteur de l'éducation de base. Le gouvernement a alors formulé le Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) avec pour ambition de trouver des solutions définitives aux problèmes qui se posent au développement de l'éducation et réaliser les objectifs de l'EPT en 2015. La planification des objectifs, des stratégies et des actions du programme a été placée dans une perspective de long terme, conformément à la vision de développement humain durable adoptée par le Burkina, aux orientations de la décennie de l'Éducation lancée par l'organisation de l'unité africaine à l'époque

(OUA), à l'initiative spéciale des Nations Unies pour l'Afrique, et aux conclusions et recommandations des États Généraux de l'Éducation. Le programme s'est également référé au cadre défini par le plan stratégique global de développement du secteur de l'Éducation, adopté en 1997.

Dix ans après la conception et la mise en œuvre du PDDEB, force est de reconnaître que l'atteinte des OMD en matière d'éducation est loin d'être réalisée. En effet, de grands retards sont constatés dans le développement de l'éducation et au-delà, dans tous les secteurs de la vie socio-économique dont relèvent les OMD tels que la santé et la fourniture d'eau potable aux populations. En 2008 le taux brut de scolarisation se situe à 72,4 % en primaire, 20,7 % dans le secondaire et 303 étudiants pour 100 000 habitants sont inscrits dans le supérieur. Selon les résultats de l'enquête des ménages réalisée en 2007 (Quibb-2007), le niveau d'alphabétisme des adultes est estimé à 28,7 %. Il apparaît dès lors nécessaire d'identifier et de mettre en œuvre des stratégies et des actions mieux adaptées pour accélérer la réalisation de l'Éducation Pour Tous d'ici à une échéance qui paraît raisonnable. L'atteinte de la scolarisation universelle a donc été reportée à 2020 et les objectifs fixés pour 2015 ne visent plus qu'à réaliser 100 % de taux d'accès et 75 % de taux d'achèvement primaire. Aussi, pour renforcer les bases du système éducatif national, le gouvernement a-t-il adopté en 2008 une nouvelle lettre de politique éducative qui met en évidence de nombreux défis que le système doit relever. Dans l'ensemble, l'éducation doit pouvoir jouer son rôle de levier de développement économique et social du pays.

Le PDDEB a mis l'accent sur le développement des compétences à tous les niveaux du système et a cherché à promouvoir le renforcement de la gestion des écoles à tous les niveaux du système, le renforcement des capacités du personnel national à piloter, coordonner et utiliser efficacement les aides extérieures, le développement des compétences des services centraux et déconcentrés en matière de planification, de gestion et d'évaluation des programmes d'éducation ainsi que l'amélioration de la qualité et de l'opérationnalité des outils de gestion et celles des procédures et des mécanismes de gestion et de pilotage du programme sectoriel.

Objectifs généraux du PDDEB

Quatre (04) grands objectifs ont été assignés au Plan décennal. En premier lieu, il s'agit d'accroître l'offre d'éducation de base et de réduire les disparités entre genre, entre régions géographiques et entre les situations socio-économiques des élèves. Deuxièmement, il s'agit d'améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base et développer la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux et modalités d'éducation. Troisièmement, il s'agit de promouvoir l'alphabétisation ainsi que de nouvelles formules d'éducation alternatives, à la fois comme facteur de promotion du développement et élément d'appui au développement de l'enseignement de base formel. Le quatrième objectif consiste à développer les capacités de pilotage, de gestion et d'évaluation des structures centrales et décentralisées en charge du secteur de l'éducation ainsi que les capacités de coordination des interventions extérieures.

Objectifs spécifiques

Au niveau des objectifs spécifiques, il est prévu que des actions devraient être menées de manière à :

- porter le taux de scolarisation à 70 % en 2009, avec un effort particulier en faveur des filles et des zones rurales les plus défavorisées ;
- diversifier les formules d'éducation de base telles que les Écoles Satellites, les Centres d'Éducation de Base Non Formelles (CEBNF), les écoles franco arabes modernisées, les centres « d'alphabétisation des petits » ;
- porter le taux d'alphabétisation à 40 % en 2009 par le développement et la diversification des actions d'alphabétisation ;
- améliorer la qualité, la pertinence et l'efficacité de l'éducation de base par la formation des personnels d'enseignement et d'encadrement, par l'amélioration des conditions d'enseignement/apprentissage, par la mise en place de projets d'écoles et par un contrôle permanent de la qualité ;

- diversifier les actions de post-alphabétisation en langues nationales et en français pour mieux assurer la formation – information des alphabétisés et créer un environnement libre, propice au développement de l'éducation de base.

2.2.3 Le plan de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB)

Par ailleurs, dans l'optique de l'amélioration constante des performances du système éducatif de notre pays, le gouvernement, à travers le MENA, a mis en chantier le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) pour la période 2012-2021. L'un des principaux défis à relever durant cette période est la promotion d'une éducation de base de qualité pour tous. La vision du PDSEB est de « *mettre en place les conditions favorables à un développement accéléré et durable du secteur éducatif du Burkina Faso en disposant d'un cadre de référence pouvant guider et orienter les appuis des acteurs nationaux et des partenaires au développement dans le secteur de l'éducation de base. En effet, le Burkina Faso envisage, à travers le nouveau programme, de promouvoir l'accès à l'éducation de base conformément à la loi n° 13_2007/AN/ du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation qui vise à élargir l'accès aux enseignements préscolaire, primaire, premier cycle du secondaire général et technique ainsi que la formation professionnelle* ». (Document cadre du PDSEB) Pour atteindre cette finalité, la mise en œuvre du PDSEB se fondera sur les cinq (05) principes majeurs suivants :

- La gratuité de l'enseignement de base public et l'obligation scolaire de la tranche d'âge de 06 à 16 ans qui sera revue de 03 à 16 ans, conformément aux recommandations du cadre de concertation sur les réformes politiques (CCRP) ;
- la professionnalisation de l'éducation à tous les niveaux pour accroître l'efficacité externe du système éducatif et ainsi contribuer à la formation d'une ressource humaine qualifiée pour les emplois d'aujourd'hui et de demain ;

- la vision holistique, intégrée et multisectorielle du système éducatif avec des possibilités de passerelles et des cycles terminaux effectifs ;
- la gouvernance démocratique du système éducatif basée sur les principes de décentralisation, de déconcentration et de participation communautaire dans une dynamique partenariale pour une éducation inclusive, égalitaire, équitable et prenant en compte le risque de catastrophes ainsi que des stratégies de leur réduction ;
- la promotion du bilinguisme (langues nationales et française) et l'introduction de l'anglais depuis le primaire pour améliorer la qualité de l'éducation de base grâce, d'une part, au développement des langues nationales servant de support d'apprentissage aussi bien pour les différentes disciplines que pour l'apprentissage des langues étrangères et d'autre part, à l'ouverture que représente l'anglais au niveau international.

Pour ce faire, les choix stratégiques suivants ont été retenus :

Choix stratégique 3 : suppression du goulot d'étranglement entre le primaire et le post primaire (général et technique formel et non formel) avec un taux de transition de 93,2 % en 2015 puis 95 % en 2021 et 100 % en 2025 avec une équité filles/garçons.

Choix stratégique 4 : accélération de l'alphabétisation avec pour ambitions, d'une part, l'élimination de l'analphabétisme à sa source à travers la prise en charge de tous les adolescents de 09-14 ans à l'horizon 2021 et d'autre part, l'alphabétisation/formation des 15 ans et plus avec une attention particulière pour au moins 60 % des jeunes de 15-24 ans en 2015 et 75 % en 2021 dont 60 % de femmes.

L'atteinte de ces orientations en termes d'accès se matérialise par les données regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Résultats atteints par le PDDEB et projections du PDSEB³⁷

Sous-secteur de L'éducation de base	Nombre de bénéficiaires À la fin du PDDEB en 2011	Nombre de bénéficiaires En 2015	Nombre de bénéficiaires À la fin du PDSEB en 2021	Proportion des effectifs	
				2015 sur : 2011	2021 sur : 2011
Éducation préscolaire	69 363	161 847	317 647	2,33	4,58
Enseignement primaire	2 344 031	3 196 682	4 179 681	1,36	1,78
Enseignement post-primaire général	536 927	905 247	1 608 434	1,69	3,00
EFTP post primaire	52 179	287 822	192 046	5,52	3,68
Éducation non formelle de la petite enfance	20 832	52 499	100 000	2,52	4,80
Éducation non formelle des adolescents 9 – 15 ans	19 693	30 752	0	1,56	-
Alphabétisation et formation des jeunes et adultes					
Alphabétisation initiale	386 234	541 858	26 006	1,40	0,07
FCB	97 976	471 057	253 979	4,81	2,59
Cycles optionnels	67 596	499 378	162 790	7,39	2,41

La mise en œuvre du PDSEB se fera autour de 5 programmes dont les 4 premiers répondent à la structuration des rubriques du budget programme dans le secteur de l'éducation.

➤ *Programme 1 : développement de l'accès à l'éducation de base formelle*

Il concerne les différents sous-secteurs de l'éducation de base formelle que sont l'enseignement préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement post primaire général et technique. Dans ce programme, il s'agira de développer des infrastructures et de recruter le personnel nécessaire à tous les niveaux pour accueillir le public cible concerné en constante augmentation.

³⁷ *Evaluation PDDEB et modèle de simulation PDSEB*

Le préscolaire fera l'objet d'une attention particulière dans le cadre d'une réforme globale qui consistera à développer des complexes éducatifs autour des écoles primaires. Le nombre de Centres d'Éveil et d'Éducation Préscolaire (CEEP) construits et équipés passera de 105 en 2011 à 914 en 2015, environ neuf fois plus que le nombre de départ, pour atteindre 3 804 CEEP en 2021. Ainsi, au niveau du public formel, 411 CEEP seront construits par an pour faire passer le nombre d'enfants accueillis dans ces structures de 70 000 enfants dont 50 % de filles en 2011 à 216 571 enfants dont 50 % de filles en 2015 et 512 146 enfants dont 50 % de filles à l'horizon 2021, soit un taux de préscolarisation de 24,18 % dans le public. Le nombre cumulé de moniteurs d'éducation de jeunes enfants (MEJE) et d'éducateurs de jeunes enfants (EJE) passera de 349 (dont 222 MEJE et 127 EJE) en 2011 à 657 enseignants du préscolaire en 2015 puis à 1 813 enseignants du préscolaire en 2021. Ces enseignants seront appuyés par des animateurs et animatrices communautaires dont la prise en charge pérenne se fera en accord avec les collectivités territoriales. La mise en œuvre de cette stratégie de préscolarisation permettra d'atteindre un taux du même ordre que ceux des pays de la sous-région.

Au cours de la décennie 2012-2021, le nombre d'élèves dans le primaire passera de 2 344 031 enfants en 2011 à 3 196 682 enfants en 2015 et 4 179 681 enfants en 2021 avec un ratio élèves/maître de 56 élèves au cours de la période. Pour leur accueil, il faudra réaliser au moins 37 072 nouvelles salles de classe à raison de 3 707 salles par an en moyenne, ce qui correspond à de nouveaux défis à relever en termes de délais de réalisation des infrastructures, mais aussi de mobilisation de ressources suffisantes pour faire face aux besoins dans un contexte de crises multiformes. Toutefois, l'hypothèse de travail utilisée n'ayant retenu que 10 % des effectifs dans le privé à l'horizon 2021, contre 15,6 % actuellement, laisse à penser que le maintien de cette tendance de développement du privé au-delà de 10 % devrait contribuer à réduire la taille des effectifs dans les classes et ainsi améliorer davantage le ratio élèves/maître dans le public. Dans l'enseignement public, du fait de l'accroissement important de l'effectif des élèves et de la nécessité d'améliorer le taux d'encadrement, le nombre total d'enseignants passera de 35 308 en

2011 à 51 375 en 2015 à 67 173 en 2021, soit un taux d'accroissement moyen annuel de recrutement d'environ 6 % entre 2011 et 2021. À terme, la durée du cycle primaire sera ramenée à cinq ans afin de capitaliser les effets bénéfiques du continuum éducatif né de la généralisation du préscolaire et du bilinguisme.

En raison de la croissance démographique (plus de 250 000 enfants de moins de 15 ans par an), le Burkina Faso devra poursuivre son effort d'accroissement de l'offre, puisqu'il doit scolariser autant d'enfants qu'il ne l'a jamais fait jusqu'à présent au cours de ces cinquante dernières années. Le développement du post-primaire général permettra de porter le taux de transition à 95 % en 2021 contre 93,2 % en 2015 et 68,7 % en 2011. Ainsi, le nombre d'élèves dans le système passera de 536 927 en 2011 à 905 247 en 2015 et 1 608 434 en 2021.

Le ratio élèves/groupe pédagogique passera alors de 79 en 2011 à 60 en 2015 et 50 en 2021. Pour faciliter l'accueil des sortants du primaire, les écoles primaires situées dans de grandes agglomérations seront érigées en Complexes Éducatifs à Dix (10) ans d'Éducation de Base (CEDEB). Compte tenu des flux importants d'élèves que ce sous-système est amené à accueillir, le nombre d'enseignants au post primaire général passera de 2 373 en 2011 à 8 624 en 2015 puis 21 919 en 2021. Ce nombre d'enseignants ne couvre pas l'ensemble du volume horaire à réaliser dans le post primaire général. Toutefois, le déficit sera comblé en heures de vacances soit 7,5 % de vacances en 2011 pour atteindre 5,7 % en 2015 puis 3 % en 2021. Ce taux de 3 % en 2021 de vacances permet de rendre le système flexible et plus efficient. Pour combler le déficit en enseignants du post-primaire, le gouvernement vient de décider en février 2016, du recrutement à titre exceptionnel de 4 200 Enseignants parmi les titulaires d'un BAC + 2.

En termes d'effectifs au niveau de l'enseignement et de la formation technique et professionnelle (EFTP), l'objectif est de passer de 52 179 élèves (ETP + FP) en 2011 à 287 631 en 2015 puis à 191 790 en 2021. Ces effectifs se répartissent comme suit : l'enseignement technique professionnel reçoit, 25 % des effectifs du CM2 ayant 14 ans et plus et 30 % des effectifs du post primaire n'ayant pas achevé le cycle ; la formation professionnelle qualifiante

devrait accueillir 50 % des effectifs du CM2 ayant 14 ans et plus, 70 % des effectifs du post primaire général n'ayant pas achevé, 50 % des effectifs du post primaire général n'ayant pas obtenu le BEPC. Dans l'enseignement technique et professionnel, le nombre d'enseignants passera de 79 en 2011 à 2 716 en 2015 puis se stabilise jusqu'en 2021.

Pour permettre l'accueil de ce public, il est prévu la construction d'un centre d'enseignement et de formation techniques et professionnels (CETFP) dans chaque chef-lieu de province et un centre de formation professionnelle par commune.

Pour favoriser l'accès à tous les publics cibles, le PDSEB envisage d'améliorer les conditions de santé, d'hygiène et de nutrition dans les écoles. Par ailleurs le programme va permettre à tous les enfants en âge scolaire, quels que soient leurs situations économiques, sociales ou leurs lieux de résidence, d'accéder de manière équitable, à une éducation de base formelle obligatoire et gratuite au plus tard en 2015 et cela à travers la mobilisation sociale et l'implication de toutes les parties prenantes.

Le problème majeur de l'accès est celui de la réalisation des infrastructures de qualité, à moindre coût et dans les délais. Une stratégie spécifique en cours d'élaboration devrait permettre de disposer de plus d'orientations sur la question.

➤ *Programme 2 : amélioration de la qualité de l'éducation de base formelle*

Un des enjeux majeurs du PDSEB sera de mieux réussir la qualité par rapport au programme précédent, même si rigoureusement parlant, les intrants de l'accès déterminent fortement ceux de la qualité.

Ainsi des salles de classe bien construites, des enseignants bien formés et en nombre, des programmes de santé nutrition accessibles constituent autant d'intrants pour l'amélioration de la qualité de l'éducation mais classés à la faveur du budget programme au niveau de l'accès.

Les principales innovations de ce programme consistent à :

Généraliser le préscolaire dans le cadre de la transformation de toutes les écoles primaires à six classes en complexes éducatifs : cette mesure consistera à ajouter deux classes à chaque école primaire concernée, à rendre obligatoire cette section et à réduire le nombre d'années du cycle primaire.

- Mettre en œuvre le référentiel de la qualité élaboré par les différentes parties prenantes de l'éducation de base et qui repose sur la maîtrise de tous les facteurs exerçant une influence sur la qualité du processus enseignement apprentissage qui détermine in fine la qualité des résultats des acquis scolaires, celle des compétences acquises pour réussir le cursus et enfin, celle des compétences nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle.
- Réformer les programmes de manière à viser des compétences réelles susceptibles d'améliorer les performances scolaires et extrascolaires des élèves avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'introduction de l'anglais dès le primaire, etc. Cette réforme aura le souci de faire coïncider le volume horaire avec le rythme scolaire réalisable évitant ainsi les insuffisances actuelles qui font que 60 % seulement du volume horaire annuel est réalisé dans le primaire.
- Réviser la durée de la formation initiale et relever le niveau de recrutement des enseignants du primaire : la durée de la formation initiale passe d'un à deux ans dès l'année scolaire 2012-2013. Cette réforme préconise de faire une option possible supplémentaire à partir de 2015 en élevant le niveau d'entrée dans les ENEP au baccalauréat, en transformant les ENEP en instituts nationaux de formation des enseignants de l'éducation de base (INAFEED). Ainsi, les enseignants qu'ils soient du préscolaire, du primaire, du post primaire ou du non formel seront formés par la même institution. La réforme recommande également d'ouvrir la formation des personnels de l'éducation de base aux universités qui pourraient dans le cadre de la réforme « Licence Master Doctorat (LMD) », ouvrir des instituts spécialisés dans les mêmes conditions que l'INAFEED.

- Spécialiser les enseignants depuis le primaire par discipline : (i) Français/Anglais/langues nationales, (ii) Mathématiques et sciences de la vie et de la terre, (iii) sciences humaines et sociales (SHS) et (iv) éducation physique et sportive. Avec une telle innovation, on économisera sur le nombre d'enseignants qui passera de 6 à 4 au niveau des écoles primaires, on résoudra définitivement le problème du déficit en enseignants du post primaire, puisqu'on aura désormais des enseignants potentiellement capables d'intervenir dans les trois premiers niveaux du système éducatif y compris en alphabétisation et en éducation non formelle.
- Assurer un meilleur encadrement et des possibilités d'autoformations et de formation continue aux enseignants à travers les ENEP et les universités en collaboration avec les structures déconcentrées en charge de l'éducation de base. L'exploitation des technologies de l'information et de la communication (TIC) s'avère indispensable.

Pour améliorer le niveau des acquis scolaires, le PDSEB a prévu des mesures spécifiques pour assurer un temps d'apprentissage de 100 % à partir de 2015 alors que la moyenne au primaire était d'environ 60 % en 2010. Aussi l'introduction des langues nationales comme langues de soutien et de structuration avant le français constitue une approche efficace d'accroissement du niveau des acquis des élèves du primaire. Elle contribuera à conforter la réforme des cinq ans au primaire préconisée dans le cadre de la généralisation du préscolaire. Afin de développer un système éducatif dynamique, la promotion de la recherche-action par la construction d'un système de recherche – développement sera envisagée. Les résultats escomptés serviront pour les réformes et ajustements permanents nécessaires.

➤ *Programme 3 : développement de l'éducation non formelle*

L'éducation non formelle constitue dans ce programme une voie et non une simple alternative faute de mieux. L'architecture retenue couvre les trois

piliers du système d'éducation de base : la petite enfance, les adolescents et les adultes.

En ce qui concerne l'éducation non formelle de la petite enfance, il s'agit de réaliser 900 BISONGO³⁸ et espaces d'éveil éducatif à raison de 90 structures par an. Les effectifs devront passer de 28 749 en 2011 à 52 549 en 2015 et 100 000 enfants en 2021, soit 3,5 fois plus que le nombre de départ.

Afin d'éradiquer l'analphabétisme à sa source et de qualifier la population active des 15-24 ans, il est prévu un programme spécial d'alphabétisation pour l'emploi. À terme, tous les enfants non scolarisés et/ou déscolarisés au nombre de 775 450 en 2011 seront ramenés à 61 889 en 2015 et tous pris en charge à l'horizon 2021.

Dans la vision de développement de l'éducation non formelle des adolescents de 9-14 ans, il est prévu de réintégrer une portion des effectifs d'adolescents hors de tout système éducatif dans le système selon les proportions suivantes :

- 30 % seront réinjectés dans le système formel à l'horizon 2021 grâce aux initiatives des centres à passerelles ou des centres d'éducation de base non formelle et assimilés ;
- 70 % orientés dans l'alphabétisation (cycle de base des CEBNF et assimilés ou les centres d'alphabétisation de base pour adolescents).

Les effectifs admis dans le système formel (30 % des adolescents hors du système) seront répartis en fonction de leur niveau de formation et du diplôme obtenu. Ainsi :

- 40 % des effectifs seront envoyés à la formation professionnelle post primaire ;
- 30 % vers le post primaire général ;

³⁸ Les BISONGO sont des centres d'éducation et d'éveil de la petite enfance directement gérées par les communautés.

- les 30 % restants seront pris en charge dans le cycle des métiers des CEBNF et innovations assimilées.

Ainsi le nombre d'apprenants dans les CEBNF et assimilés passera de 19 693 en 2011 à 37 752 à partir de 2015 tandis que celui des apprenants pris en charge dans les centres d'alphabétisation de base pour l'emploi sera constant de 83 529 enfants durant toute la période du programme.

En ce qui concerne les 15 ans et plus, l'éducation non formelle envisage de porter le taux d'alphabétisation des 15-24 ans à 60 % en 2015 et à 75 % en 2021 avec respectivement 60 % de femmes sur les effectifs en 2015 et 2021.

Par-delà le volet accès, le PDSEB prévoit une amélioration significative de la qualité des programmes à travers la professionnalisation des acteurs, la révision des programmes, la mise à disposition du matériel didactique de qualité et surtout le lien alpha-formation.

➤ *Programme 4 : pilotage du secteur de l'éducation de base*

Composé de quatre sous-programmes, le programme Pilotage vise à optimiser la coordination, la gouvernance, la mobilisation des ressources et le renforcement des capacités de pilotage.

La coordination comprend deux niveaux : la coordination interne et la coordination externe. La coordination interne consiste à déployer un mécanisme de mise en cohérence, d'une part, entre les structures internes du MENA entre elles et d'autre part, entre ces structures et les autres acteurs. La coordination externe mise sur la contractualisation et la mise en œuvre du principe de subsidiarité en concertation étroite avec les collectivités territoriales, les partenaires de la société civile et le secteur privé.

Pour mettre en œuvre ce dispositif de pilotage, des organes et des instances sont proposés.

Le sous-programme gouvernance s'adresse aux textes d'application de la Loi, le transfert des ressources suivant un plan de renforcement des capacités des collectivités et la planification participative ascendante.

Quant à la mobilisation des ressources, elle est abordée suivant l'axe du choix d'une stratégie pertinente à développer pour augmenter les ressources de l'État. Ainsi, il est proposé qu'au moins 20 % sur ressources propres de l'État soient affectées à l'éducation de base et que des mesures soient prises pour une meilleure absorption des crédits alloués afin d'assurer la mobilisation des ressources.

Enfin le renforcement des capacités de pilotage constitue l'épine dorsale de ce programme Pilotage pour assurer l'exécution et une bonne gestion du programme. Parmi les capacités à développer, il y a entre autres : la clarification des missions, le développement d'un dispositif efficace de suivi évaluation et des outils adaptés de planification et de gestion, le développement d'un système d'archivage, la mise en place des plans de carrière, le développement d'un plan intégré de formation, d'un système de rendus de compte efficace, d'une stratégie de gestion de la suppléance, d'un dispositif de suivi et d'exploitation des études et de leurs résultats, la formation à la gestion du changement, le développement d'une stratégie de motivation du personnel et d'un plan de communication efficace et pertinent.

➤ *Programme 5 : gestion efficace et efficiente du PDSEB*

Le PDSEB sera mis en œuvre par un secrétariat permanent, les structures techniques centrales et déconcentrées du MENA et des autres ministères impliqués, les collectivités territoriales qui désigneront des points focaux PDSEB.

La procédure de gestion sera celle utilisée dans le cadre du PDDEB à travers le guide de gestion du compte d'affectation spéciale du trésor (CAST) qui sera révisé en fonction des orientations de la réforme du système financier en cours, en concertation avec les différents partenaires.

Le suivi sera assuré à travers les structures de mise en œuvre et de suivi, les groupes thématiques, les missions conjointes, les études d'évaluation, le conseil national de l'éducation et les conseils régionaux de l'éducation. Le coût global de la mise en œuvre du PDSEB est estimé à 4 863 milliards de FCFA pour la période 2012-2021. Le coût moyen annuel pour la période 2012-2015 est évalué à 368 milliards et le coût total de la 1^{re} phase (2012 – 2015) est estimé à 1 475,143 milliards.

Le coût moyen annuel de la période 2016-2021 est évalué à 564 milliards aboutissant à un coût total de la 2^e phase équivalent à 3 338,602 milliards. Cependant la capacité nationale annuelle moyenne de financement en 2010 est estimée à 183 milliards de FCFA d'où la nécessité de rechercher de nouvelles sources de financement pour combler le gap. Ainsi, plusieurs propositions sont faites allant de l'augmentation de l'enveloppe des ressources propres de l'État en passant par l'instauration d'impositions exceptionnelles dédiées au secteur de l'éducation de base afin d'atténuer les risques notamment financiers qui peuvent compromettre la réussite de la mise en œuvre du PDSEB. Au-delà de ces risques, le grand défi réside dans la volonté gouvernementale et dans la capacité des différents acteurs et parties prenantes, à mettre en œuvre de manière concertée et dans les délais, les différentes réformes qui, elles seules, vont induire des diminutions de coûts importants.

Après plus de trois ans de mise en œuvre, il est intéressant d'examiner les premiers résultats produits par le PDSEB. L'évolution comparative des indicateurs clés du primaire permet de se rendre compte qu'il y a des avancées.

Tableau 7 : Indicateurs clés sur les 5 dernières années (2010-2015)

Indicateurs	genre	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Taux Brut d'Admission	Garçons	86,9	89,3	93,2	99,0	101,3
	Filles	84,4	87,3	92,3	94,8	96,2
	Total	85,7	88,3	92,8	97,0	98,8
Taux Brut de Scolarisation	Garçons	80,2	81,1	81,6	82,8	83,6
	Filles	75,0	78,1	81,0	83,2	83,9
	Total	77,6	79,6	81,3	83,0	83,7
Taux Net de Scolarisation	Garçons	62,6	63,2	63,5	64,7	65,9
	Filles	59,1	61,1	62,8	64,2	65,5
	Total	60,9	62,2	63,2	64,4	65,7
Taux d'Achèvement au Primaire	Garçons	55,1	56,6	59,3	55,7	57,4
	Filles	49,1	53,7	59,7	59,7	61,3
	Total	52,1	55,1	59,5	57,6	59,3
Taux de réussite au CEP	Garçons	67,7	68,9	65,1	84,5	76,6
	Filles	60,0	61,5	56,9	80,2	70,7
	Total	64,0	65,2	60,9	82,2	73,5
Ratio Élèves/Maître	Public	56,1	56,1	53,6	52,5	50,6
	Privé	45,3	45,5	46,1	46,0	45,3
	Total	54,3	54,1	52,2	51,3	49,6

Malgré ces avancées au niveau des indicateurs clés, il y a lieu de noter l'insuffisance d'un certain nombre d'équipements dans les écoles du Burkina, toute chose qui impactent négativement la qualité de l'éducation. Ainsi, en 2015, seulement 52,3 % des écoles disposaient d'un point d'eau potable, 14,6 % des écoles ont une installation en électricité, 73,4 % disposent de latrines fonctionnelles, 73,3 % d'une cantine scolaire et 0,0 % des écoles d'un jardin scolaire. Au-delà des discours, le système continue de produire d'énormes déperditions. Les taux de redoublements varient de 1,4 % à 14,9 % selon les niveaux et les taux d'abandon vont de 1,0 % à 16,1 %. Le taux net de scolarisation, qui calcule le rapport entre le nombre total d'élèves inscrits dans un cycle d'enseignement ayant l'âge officiel de scolarisation à ce niveau et la population totale d'âge officiel de scolarisation à ce niveau est de 58,4 % au primaire.

2.3 Le continuum éducatif : une réforme dans la réforme?

Après le forum de Dakar tenu en 2000, le Burkina Faso s'est engagé comme cela était le cas pour bon nombre de pays du monde à poursuivre un taux d'achèvement au primaire de 100 % en 2015. Le PDDEB, adopté par le gouvernement en 2002 avait pour ambition de contribuer à l'atteinte de cet objectif. Les résultats obtenus indiquent que des progrès véritables ont été réalisés. En guise d'exemple, notons qu'en 2000, moins de 5 enfants sur 10 en âge d'être inscrits au CP1 y étaient effectivement inscrits (taux brut d'admission de 45,4 % au primaire) alors qu'en 2015 il y avait plus de 9 enfants sur 10 qui ont eu accès en première année du primaire : 98,8 % de taux brut d'admission au primaire. En suivant le rythme de cette progression, le Burkina Faso comme la plupart des pays du monde a perçu la nécessité de faire face au goulot d'étranglement créé par le flux d'élèves qui arrivent à la fin du primaire. C'est ainsi que la loi 013-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'Éducation a été adoptée pour introduire une réforme majeure dans le système éducatif afin de mettre en place un système d'éducation suivant une vision holistique. Cette loi définit l'éducation de base comme étant le niveau du système comprenant l'éducation de la petite enfance, l'enseignement de base et l'éducation non formelle. Elle instaure l'obligation scolaire de 6 à 16 ans et la gratuité de l'enseignement de base public. Le continuum de l'éducation de base découle ainsi de l'application des dispositions de ladite loi.

Il est aisé de constater que l'actualité au cours des dernières années dans l'éducation burkinabé a été dominée par les débats sur la mise en œuvre du continuum de l'éducation de base. À l'occasion des grandes rencontres du monde éducatif telles les missions conjointes de suivi (MCS) du PDSEB, il est loisible de constater les débats qui se mènent autour de ce chantier. Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les objectifs poursuivis par le continuum avant de faire un bilan de sa mise en œuvre.

2.3.1 Définitions et objectifs du continuum

Des analyses assez fournies des systèmes éducatifs ont conduit à l'option d'aller vers un continuum de l'éducation de base.

Sur le plan international, le rapport de l'éducation pour tous (EPT) publié en 2007 attirait déjà l'attention des pays sur la nécessité d'avoir une vision holistique de leur système éducatif en intégrant dans les plans de développement tous les niveaux du système. Depuis lors, les engagements de la communauté internationale se précisent avec la position récente de l'accord de Mascate qui recentre les actions de l'après 2015 vers la poursuite d'une éducation gratuite et obligatoire d'au moins 9 ans de scolarité pour tous les enfants.

Au niveau national, après une analyse de l'évolution de notre système éducatif, un certain nombre de défis ont été identifiés : plus d'un cinquième d'abandons en classe de 6e, de forts taux d'abandons à la fin du CM2, l'incapacité pour le système de développer des compétences pour les élèves achevant le primaire, l'incohérence avérée entre les programmes d'un niveau à l'autre etc. Cette situation a conduit le gouvernement à adopter la loi d'orientation de l'éducation de juillet 2007.

Pour l'application des mesures de réforme contenues dans la loi d'orientation, il fallait concevoir l'éducation de base comme un cycle unique dans lequel les élèves pourront passer du préscolaire au post primaire avec plus de chance de parvenir à la fin du cycle. En d'autres termes, il s'agit de créer un cycle unique qui comprend désormais les trois niveaux de l'éducation de base : c'est le continuum de l'éducation de base.

Dans la dynamique de cette réforme, la vision holistique et intégrée du système éducatif a été affirmée à travers les documents de politique tels que le Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB), le programme sectoriel de l'éducation et de la formation (PSEF), le document de programme soumis au partenariat mondial pour l'éducation (PME) en 2013 et les différents plans d'action.

Cette vision se traduit concrètement par la mise en œuvre du continuum éducatif. L'ambition étant d'assurer une éducation de base aux enfants dans des structures éducatives auxquelles ils accéderont dès l'âge de 3 ans et dans lesquelles ils poursuivront en continu leurs études, sans nécessité de changer d'établissement jusqu'à l'obtention du diplôme du BEPC.

Notons que cette vision est partagée par bon nombre de pays même si dans l'application les situations diffèrent d'un pays à l'autre. La vision commune étant de garantir une éducation de qualité de 9 ans au moins à tous les enfants.

2.3.2 Le continuum éducatif et le curriculum de l'éducation de base

Dans la conception moderne, le curriculum est la spécification des finalités, des compétences générales et des compétences spécifiques à atteindre au niveau du système éducatif. À la différence du programme d'études, le curriculum se focalise sur les résultats de l'éducation par référence à ce qui sera attendu des apprenants. Dans le programme d'études on s'intéresse davantage à ce que l'enseignant devra faire pour obtenir ces résultats. Le curriculum constitue donc l'élément central de toute réforme de système éducatif et notamment dans le cas de la mise en œuvre du continuum éducatif. Le curriculum est fondé sur la politique éducative.

Dans le cas du Burkina Faso, il faut savoir que les finalités sont clairement définies dans la loi d'orientation de l'éducation ainsi que dans la lettre de politique éducative. Cette dernière définit de manière précise la finalité du système éducatif en ces termes : « *faire du jeune Burkinabé un citoyen responsable, producteur et créatif* »³⁹.

Pour atteindre cette finalité, la politique éducative définit des objectifs à poursuivre pour chaque niveau du système éducatif. Parmi les objectifs de

³⁹ Lettre de politique éducative (2007)

l'éducation de base, la lettre de politique éducative dispose que l'éducation de base vise entre autres à « *doter l'enfant des connaissances instrumentales de base, de savoir-faire pratique, d'outils de pensée et de méthodes de travail lui permettant de continuer à se former au terme du cycle de l'éducation de base* »⁴⁰.

Au vu des finalités clairement définies dans la lettre de politique éducative, il revient au gestionnaire de l'éducation de définir les compétences à développer à l'intérieur des cycles en fonction des compétences attendues en fin de cycle. Il s'agit de déterminer les référentiels de compétences ou les profils de sorties. Cette activité devra se poursuivre dans la détermination des programmes d'études pour chaque niveau du système afin que la réalisation quotidienne de l'action éducative se fasse conformément aux orientations. On voit alors à travers les lignes précédentes que la mise en œuvre du continuum éducatif ne peut se faire sans ce travail de mise à disposition d'un curriculum de l'éducation de base. C'est pourquoi le Ministère s'est engagé dans la rédaction des curricula.

L'objectif poursuivi étant de disposer de nouveaux curricula de l'éducation de base et de nouveaux programmes d'étude. Certains instruments tels les répartitions mensuelles et les emplois de temps seront également revus. Il en est de même pour les matériels didactiques tels que les manuels.

2.3.3 Le continuum éducatif et la formation initiale et continue des enseignants

La notion de curriculum des enseignants est intimement liée à la notion de curriculum précédemment développée. En effet, il ne sert à rien de disposer de programme d'études, des emplois de temps et des répartitions mensuelles répondant à la vision de la politique éducative si les enseignants qui sont

⁴⁰ ibidem

chargés de traduire cela dans les faits dans les classes n'ont pas les compétences nécessaires pour le réaliser.

C'est pourquoi, Il faut donc revoir l'ensemble du dispositif de formation pour l'adapter aux nouveaux besoins de l'éducation de base. Cela constitue également le deuxième pan important de la mise en œuvre du continuum après la question du curriculum. Dans le cas de l'éducation de base burkinabé, outre le fait que les enseignants étaient formés dans des structures différentes (ENS/UK, INFTS, ENEP) pour le compte des niveaux qui constituent désormais le continuum éducatif, le contenu de la formation initiale différait énormément. Dans la perspective de la mise en œuvre du continuum éducatif, le MENA poursuit les actions visant une adaptation de la formation des enseignants aux besoins de l'éducation de base.

L'objectif poursuivi à ce niveau est une réorganisation des structures de formations en conformité avec les profils des enseignants destinés à exercer au niveau de l'éducation de base.

2.3.4 Le continuum éducatif et l'évaluation des connaissances des élèves

L'autre thème connexe au dispositif de mise en œuvre de la réforme du système éducatif est relatif à l'évaluation des connaissances acquises. L'évaluation des connaissances permet de garantir le niveau de qualité des systèmes éducatifs. Malheureusement, il est souvent assimilé au taux de réussite des examens scolaires. Sans entrer dans les débats de pédagogues rompus à la question, on s'en tiendra ici à se poser quelques questions relatives à l'organisation des examens et concours scolaires au niveau de l'éducation de base.

Le dispositif actuel prévoit des compositions dans chaque classe qui permettent d'évaluer le niveau de connaissance des élèves et de décider des passages en classes supérieures. À la fin du primaire, l'examen du CEP est

organisé et c'est l'obtention de ce diplôme qui ouvre l'accès en première année du post-primaire à savoir la 6^e.

Sur la base des résultats de cet examen et du nombre de places disponibles en classe de 6^e, le concours d'entrée en 6^e est organisé et permet d'octroyer d'office les places aux admis à ce concours. Les autres, admis uniquement au CEP, devront s'inscrire dans les établissements post-primaires privés quand ils en ont les moyens. Il s'agit là de la faiblesse de notre système car, par manque de places en classe de 6^e, un bon nombre d'élèves certifiés redoublent la classe de CM2 ou quittent le système. Une analyse des taux de transition entre le primaire et le post-primaire confirme cet état de fait (40 %). Toute cette situation explique la faiblesse de la qualité de notre système éducatif. Pour résoudre ce problème, la réforme a choisi en 2007, 45 départements dans lesquels les admis au CEP sont directement admis en classe de 6^e. En 2013, le nombre de départements choisis est passé à 135. Cette expérience a montré que les taux de scolarisation ont progressé considérablement dans lesdits départements et particulièrement en ce qui concerne la transition entre le primaire et le post-primaire. En 2014, des mesures spécifiques ont permis d'accepter 72 % des admis en classe de 6^e. La mise en œuvre du continuum devra permettre de poursuivre cette dynamique qui va aboutir dans le moyen terme à la suppression de l'entrée en 6^e. Mais au-delà de l'entrée en 6^e, c'est le diplôme de CEP même qui apparaît désormais à l'intérieur du cycle unique de l'éducation de base qui pose problème, du moins dans sa forme actuelle. Faut-il entendre par là qu'il faut supprimer également le CEP ? Même si cette hypothèse ne doit pas être totalement écartée, il faut tout de même affirmer la nécessité d'évaluer les connaissances acquises dans le primaire. Cette évaluation pourrait prendre une autre forme.

L'objectif poursuivi consiste donc à organiser les évaluations de sorte à améliorer le taux de transition entre les différents niveaux et particulièrement entre le primaire et le post primaire dans le but de supprimer le goulot d'étranglement entre les deux niveaux.

2.3.5 Le continuum éducatif et le transfert du préscolaire et du post-primaire

La volonté affichée de l'État burkinabé à mettre en œuvre le continuum éducatif et les implications de cette réforme, qui ont fait l'objet des points précédents, a conduit le Gouvernement à décider par décret⁴¹ de transférer les niveaux post-primaire et préscolaire au MENA. Le but est de rassembler l'ensemble des niveaux de l'éducation de base au sein d'un même département ministériel en vue de faciliter la mise en œuvre du continuum. L'opérationnalisation du processus de transfert se fait de manière progressive et devrait en principe s'achever au plus tard en 2016. L'objectif est donc la mise sous tutelle du MENA de tous les niveaux de l'éducation de base.

Cette mesure est effective depuis la nomination du dernier gouvernement en janvier 2016. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation couvre dorénavant les enseignements du préscolaire au secondaire.

2.3.6 Bilan partiel de la mise en œuvre du continuum

Le bilan devait porter sur les aspects développés un peu plus haut. Cependant on s'en tiendra à développer ici celui du transfert du préscolaire et du post primaire au MENA et le bilan des mesures tendant à desserrer le goulot d'étranglement entre le primaire et le post primaire. Cela s'explique par le fait que la réforme curriculaire fera l'objet d'une présentation qui embrassera tous les points la concernant. Pour ce qui est de la réforme de la formation, une

⁴¹ Décret n° 2013-542 PRES/PM/MENA/MESS/MASSN/MEF du 5 juillet 2013 portant transfert du préscolaire et du post-primaire au MENA

étude est en cours de réalisation et va permettre d'orienter davantage les actions.

En juillet 2013, le Gouvernement a pris un décret pour encadrer le transfert du préscolaire et du post primaire au MENA. Notons en passant que ce décret a été pris à la suite d'une réflexion menée par les ministères concernés et les partenaires sociaux de l'éducation sur instructions du Gouvernement.

Un comité interministériel regroupant les représentants du MESS, du MENA du MASSN et des syndicats des trois ministères a été mis en place pour piloter l'ensemble du processus de transfert. À ce jour, le comité a tenu 3 sessions. Les travaux ont donné des résultats significatifs. Il s'agit entre autres :

- Du transfert de 350 CEG de village au MENA et de la proposition de la construction de bâtiments par le MENA afin que les élèves du post primaire qui sont dans les lycées à deux niveaux puissent rejoindre ces salles. Cela dans l'optique de ne pas compromettre le développement du secondaire.
- De la mise à disposition de tout le personnel en service dans les CEG transférés au MENA avec la possibilité pour ceux qui le désirent (particulièrement les professeurs des lycées et collèges) de demander leur mise à disposition au MESS.
- De prendre un arrêté interministériel pour permettre aux encadreurs du secondaire en service au MESS de prêter main-forte à ceux mis à la disposition du MENA pour l'encadrement. Le projet d'arrêté est dans le circuit pour signature.
- Du maintien du statu quo dans la gestion de la cantine (le MESS continuera de servir la cantine dans les CEG transférés), des manuels des élèves (location des manuels avec le CENAMAFS), les frais de participation des élèves (paiement des mêmes frais dans les établissements transférés ou pas).
- La mise à disposition de l'ensemble du personnel en service dans les établissements du préscolaire au MENA. Les structures étant déjà transférées aux communes.

À ce jour, les 350 CEG transférés et les personnels desdits CEG et des centres d'éveil et d'éducation préscolaire (CEEP) sont gérés par le MENA. Des encadreurs sont également mis à la disposition du MENA pour assurer l'encadrement pédagogique.

Le Plan d'Action Triennal couvre la période 2014-2016 et s'organise autour de quatre programmes : les infrastructures, les ressources humaines, le financement et le pilotage du processus. Le coût du plan d'action triennal évalué sur la base du scénario de travail du comité s'élève à 41,5 milliards FCFA dont 20,3 milliards en 2015. Les grands postes de dépenses sont la construction des salles de classe et la prise en charge de la vacation estimées respectivement à 19,3 milliards FCFA et 770 millions FCFA au titre de l'année 2015.

La grille de responsabilité du transfert du préscolaire et du post-primaire est l'outil opérationnel du plan d'action triennal du transfert et constitue l'instrument de suivi évaluation du continuum de l'éducation de base. Elle contient les points d'analyse par programme (infrastructures, ressources humaines, ressources financières, pilotage et qualité), ainsi que les conclusions du comité interministériel de suivi du transfert, détermine les activités principales, fixe les échéances, identifie les structures responsables et les structures partenaires et fait l'état des lieux de la mise en œuvre du continuum de l'éducation de base. Le PAT est utilisé à l'occasion de l'élaboration des autres documents de planification tel le plan d'action du MENA.

La mise en œuvre du transfert du préscolaire et du post primaire au Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation implique une diversité d'acteurs (les personnels de différents ministères, les syndicats, les élèves, les encadreurs, les services techniques de l'État, les collectivités territoriales, les organisations de la société civile, les partenaires techniques et financiers, etc.) et nécessite une approche fondée sur la participation et l'engagement citoyens de tous.

2.3.7 Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre

La principale difficulté est l'insuffisance des ressources pour mettre en œuvre les actions programmées telles que les constructions. Par exemple pour l'année 2015 des ressources n'ont pas été prévues pour construire des salles pour libérer les salles qui sont au secondaire. Sur cette question, l'ensemble des classes de post primaire des établissements sous tutelle du MESS continue de recevoir les élèves en attendant la construction de salles par le MENA ou la relecture du PAT. La seconde difficulté concerne les inquiétudes des partenaires de l'éducation notamment celles des syndicats par rapport à leur carrière. Sur cette question, le processus de communication se poursuit et des changements sont opérés sur la mise en œuvre pour tenir compte des suggestions de l'ensemble des partenaires. Il est connu que le desserrement du goulot d'étranglement doit commencer par le nombre d'élèves à admettre en 6^e par rapport aux effectifs du CM2. Ainsi, le Gouvernement a décidé d'entreprendre à la rentrée 2014-2015 des actions fortes dans ce sens dont le bilan se présente comme suit. Pour mémoire, le Burkina Faso a connu un taux d'admission de 82 % au CEP en 2014. Cette situation impliquait que bon nombre d'élèves admis n'aient pas la place en classe de 6^e si le concours d'entrée en 6^e se déroulait dans les mêmes conditions de disponibilité de places.

Le MENA a donc été instruit à mener une étude sur la possibilité d'admettre tous les élèves admis au CEP en classe de 6^e. Au terme de la réflexion qui a été engagée sur la base d'une simulation, il fallait construire en plus des capacités d'accueil disponibles, 1205 salles de classe et recruter 3 269 enseignants pour pouvoir accueillir tous les admis au CEP en classe de 6^e à la rentrée 2014-2015. Partant de cette conclusion, le Gouvernement a décidé d'absorber néanmoins 75 % des élèves admis en classes de 6^e. C'est alors qu'une deuxième liste d'admis à l'entrée en 6^e a été publiée. Pour mettre en œuvre cette mesure, les populations avec l'accompagnement des autorités décentralisées et déconcentrées du MENA ont procédé à l'identification de 960

salles d'emprunt pour recevoir les élèves. Ces salles d'emprunt étaient soit des bâtiments appartenant à des personnes physiques ou morales de droit privé, soit des anciennes salles de classe abandonnées, soit des salles construites pour d'autres fins (magasins, centres d'alphabétisation, centres d'éducation de base non formelle). Au bout du compte, 1 036 salles de 6^e ont été ouvertes au niveau du public et 26 000 élèves ont été envoyés dans les établissements privés sur subvention de l'État.

2.3.8 Comment absorber les admis au CEP ?

Une collecte de données a été organisée suivant un recensement de tous les établissements sous tutelle MENA. Certes, les données collectées ne permettront pas de faire une analyse profonde pour ressortir par exemple le taux de transition, les effectifs totaux en 6^e, car elles n'intègrent pas les effectifs scolaires dans les établissements sous tutelle MESS. Les analyses de ce type ne seront possibles qu'avec le recensement de l'ensemble des établissements qui sera conduit par le MESS en collaboration avec le MENA. Tel les besoins en ressources humaines. La collecte a permis d'avoir une idée sur les effectifs en personnel enseignant et administratif dans les établissements.

Tableau 8 : Estimation du déficit en personnel enseignant du post primaire sous tutelle du MENA

RÉGION	NB SDC	Total prof	VH/DU	VH/FAIT	Déficit
Boucle du Mouhoun	322	191	8 694	4 202	204
Cascade	129	67	3 483	1 474	91
Centre	24	15	648	330	14
Centre nord	72	42	1 944	924	46
Centre est	219	115	5 913	2 530	154
Centre ouest	223	178	6 021	3 916	96
Centre sud	230	118	6 210	2 596	164
Est	125	59	3 375	1 298	94
Hauts-bassins	275	184	7 425	4 048	154
Nord	227	138	6 129	3 036	141
Plateau central	136	105	3 672	2 310	62
Sahel	71	52	1 917	1 144	35
Sud-ouest	111	46	2 997	1 012	90
Total général	2 164	1 310	58 428	28 820	1 346

Le tableau montre qu'il y a en tout 1 310 professeurs répertoriés dans les établissements. En considérant que chaque professeur assure 22 heures de cours par semaine et que chaque classe a en moyenne un volume horaire hebdomadaire de 27 heures, on peut estimer le déficit actuel à 1 346 professeurs dans les CEG du MENA. Ce fort déficit s'explique en partie par les postes non pourvus au recrutement lancé en septembre 2014. En effet, sur 2 500 postes à pourvoir seuls 641 ont été pourvus. Le recours à la vacation devient le moyen utilisé par les chefs d'établissements pour faire face à la situation.

Ainsi, le recensement a permis de dénombrer 3 660 vacataires qui interviennent dans les établissements. Ils ont assuré en tout 108 626 heures en octobre, 101 746 heures en novembre et 90 673 heures en décembre soit en total de 301 045 heures au cours du premier trimestre ; ce qui équivaut à une enveloppe de 752,6 millions FCFA. En considérant que le besoin en vacataires sera sensiblement le même pour les 2 autres trimestres de l'année, on peut estimer le besoin en frais de vacation à 2,19 milliards FCFA au cours de cette année. En ce qui concerne le personnel administratif, on compte 1 537 agents pour l'ensemble des 957 établissements. Ce qui revient à dire que chaque établissement totalise moins de 2 agents administratifs. De ce qui précède, il importe de prendre toutes les dispositions afin de disposer de personnel pour mettre en œuvre le continuum. Le bilan ainsi fait indique un certain nombre de difficultés qui sont liées à la mesure tendant à desserrer le goulot d'étranglement. Outre l'insuffisance du personnel enseignant, la question de la résorption des salles d'emprunt se pose avec acuité. La décision de recourir aux salles d'emprunt a été prise avec l'espoir de construire des établissements et d'augmenter le nombre de salles de classe des établissements publics fonctionnels, au cours de l'année 2015.

Cependant l'allocation budgétaire de l'année 2015 n'aura permis de programmer que seulement 552 blocs de 2 salles de classe (158 sur budget État et 394 sur budget CAST) sur lesdits sites. Bien que l'État ait fait appel aux ONG et aux associations intervenant en éducation pour l'aider à résorber la

question des salles d'emprunt, la situation ne peut se normaliser avant plusieurs années.

Il y a aussi le phénomène de démarrage tardif des activités pédagogiques dans certaines classes. L'indisponibilité des salles et le manque de professeurs ont occasionné un démarrage tardif des cours dans plus de 120 localités. Pour résoudre le problème des établissements ayant démarré tardivement les cours, une stratégie a été mise en place au deuxième trimestre de l'année scolaire 2014-2015 faisant passer le volume horaire des classes concernées de 24 à 32 heures par semaine et la fin des cours habituellement prévue en fin mai, a été prolongée au 30 juin 2015 dans lesdites classes. Au regard de toutes les difficultés liées aux mesures de desserrement du goulot d'étranglement entre le primaire et le post primaire, le MENA a décidé de veiller à ce que les objectifs en termes de transition entre les deux niveaux tiennent compte des capacités d'accueil en classe de 6^e. En d'autres termes, un accent particulier sera mis sur la régularisation de toute cette situation dans le développement de l'éducation. Les causes de cette situation, proviennent de l'accent mis sur l'accès à l'éducation primaire ces dix (10) dernières années et à l'absence d'une planification conséquente. À ce titre, les chiffres parlent d'eux-mêmes.

Nous constatons par ailleurs au niveau de l'accès à l'enseignement primaire, que des progrès importants ont été réalisés. Ces progrès ont été plus importants sur la période de la mise en œuvre du PDDEB, (2002-2010), avec une certaine accélération depuis le démarrage de la réforme en 2007-2008. Le nombre d'écoles est de 10 824 en 2009-2010 contre 5 386 en 2002. En 2009-2010, on a enregistré un effectif de 2 078 984 élèves dont 47 % de filles contre 1 561 258 élèves en 2006-2007 soit un taux d'accroissement d'environ 11 %. Le taux brut d'admission (TBA) au CP1 est de 85,9 % dont 84,9 % pour les filles, contre 80,7 % dont 75,0 % pour les filles en 2006-2007. Le taux brut de scolarisation (TBS) est de 76,0 % dont 67,7 % pour les filles contre 67,0 % dont 60,1 % pour les filles en 2006-2007. Entre 2008-2009 et 2009-2010, le TBA a connu une augmentation de 7,8 points, hausse s'expliquant par la mise en œuvre effective des mesures de réforme et à la contribution du secteur privé

dont la part ne fait qu'augmenter chaque année. L'indice de parité du TBA est passé de 0,91 à 0,96 entre 2007-2008 et 2009-2010 grâce aux actions favorables à l'inscription des filles, notamment la gratuité des manuels et des fournitures scolaires, la subvention des cotisations des filles, le développement des cantines à travers les rations sèches distribuées aux filles.

Toutefois, il faut noter que le Burkina Faso accuse un retard de scolarisation assez important comparativement à la moyenne africaine et aux objectifs de l'EPT. Le TBS moyen en Afrique était de 80 % en 2007, contre 71,8 % au Burkina Faso. Par ailleurs, alors que 82 % de la population scolarisable se trouve dans les zones rurales, c'est paradoxalement à ce niveau que l'offre éducative est la plus faible. Un enfant sur trois qui entre à l'école primaire ne la termine pas et parmi ceux qui la terminent, beaucoup subissent un ou deux redoublements. Il existe de nombreux abandons avant la fin du cycle primaire du fait de la mauvaise performance du système. Ces nombreux abandons représentent une perte énorme en termes de coûts directs et indirects dans la mesure où le risque de retomber dans l'analphabétisme est énorme pour tous ceux qui quittent l'école avant d'avoir terminé la 6e année d'études. À l'évidence, l'objectif de 100 % d'achèvement primaire ne pourra pas être atteint de sitôt. Une telle perspective commanderait que tous les enfants en âge scolaire ayant accédé en première année⁴² en 2015 arrivent tous au CM2 en 2021 sans que le système ne fasse plus aucun déchet (pas de redoublement et de sortie précoce). Tel que le système fonctionne encore, cela est pratiquement impossible sans réformes audacieuses au niveau de l'accès et de la qualité de l'éducation. Au simple plan de l'accès, la situation des écoles sous abris précaires est loin d'être résolue.

⁴² L'accès à une éducation pour tous, reste malheureusement encore conditionné par la disponibilité des capacités d'accueil. De nombreuses écoles, dans les régions du Sahel et de l'Est sont érigées en paillottes, abris précaires qui non seulement menacent la sécurité des enfants, mais découragent les parents de les y envoyer. Les enseignants, découragés et démotivés par de telles conditions de travail, s'adonnent à l'absentéisme.



Photo 2 : Une école à trois classes sous paillote, hâtivement construite en banco



Photo 3 : L'intérieur d'une salle de classe en paillote

Dans le primaire, les disparités dans l'accès à l'école et dans la réussite scolaire restent particulièrement fortes entre milieux sociaux et géographiques (urbain/rural) et entre garçons et filles. Si le Burkina Faso a réussi à augmenter substantiellement le nombre de maîtres formés chaque année dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP) (3 000 enseignants diplômés sortent désormais chaque année des écoles de formation de maîtres contre 900 en 1999), le nombre de classes construites chaque année n'arrive pas à satisfaire les besoins, ce qui constitue un défi du point de vue de l'offre de conditions adéquates de travail pour enseignants et élèves. Ainsi, la problématique de la qualité de l'éducation au Burkina Faso reste marquée par des faiblesses de tout genre. Selon le Rapport de mise en œuvre de la réforme du système éducatif (2007-2010), les principaux indicateurs d'efficacité au niveau de l'enseignement primaire se caractérisent comme suit : le taux de réussite au CEP a été de 72,7 % dont 68,6 % pour les filles, en 2008-2009 contre 62,3 % dont 57,6 % pour les filles en 2000-2001 ; le taux d'achèvement du primaire (TAP) de 47,7 % dont 44,2 % pour les filles en 2009-2010 ; le taux de redoublement a régressé pour chacun des sous-cycles : 12,4 % en 2000-

2001 pour le sous cycle CP contre 6,0 % en 2008-2009 ; 16,8 % en 2000-2001 pour le sous cycle CE contre 11,0 % en 2008-2009 ; 30,3 % en 2000-2001 pour le sous cycle CM contre 22,6 % en 2008-2009. Le coefficient d'efficacité interne global était de 68,6 % en 2007, ce qui signifie qu'un peu plus de 31 % des ressources sont utilisées pour financer les redoublements et les années de scolarité des élèves ayant abandonné avant la fin du cycle. Des efforts sont faits en matière de distribution gratuite de fournitures et de manuels scolaires. En 2009-2010, le ratio un élève/ un livre en français et en calcul était atteint. Le pourcentage des filles inscrites au CP1 au niveau national est passé de 47,3 % en 2008-2009 à 48,0 % en 2009-2010 avec un indice de parité filles/garçons qui progresse de 0,88 % à 0,91 % au cours de la même période. Il est généralement observé que les indicateurs de mesure du rendement interne de l'éducation se dégradent au fur et à mesure que le niveau d'études s'élève. En 2009-2010, le taux de promotion atteint 87,7 % au CP, 83,2 % au CE et 74,4 % au CM1 contre respectivement 88,5 % au CP, 82,5 % au CE et 74,9 % au CM1 en 2007-2008.

Tableau 9 : Évolution des indicateurs sur les taux de réussite au Certificat d'Études Primaires

Année académique	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	
Année civile	2011	2012	2013	2014	
				Prévu	Réalisé
Taux de réussite au CEP	64,0	65,2	60,9	100 %	82,2

Toutefois, il faut noter que des facteurs exogènes continuent d'influencer négativement la qualité de l'éducation. Il en est ainsi de la malnutrition et des maladies. Deux enfants sur cinq, qui sont déjà scolarisés ou candidats à la scolarisation sont touchés par la malnutrition. Les taux d'encadrement restent très élevés avec 70 élèves par enseignant en 2008, avec souvent des effectifs qui atteignent 150 élèves pour un maître dans les centres urbains. La conséquence majeure est le renforcement d'un enseignement de type magistral et frontal, dans lequel l'élève est chargé de répéter et de mémoriser des savoirs qu'il subit et qu'il ne construit pas. Cet enseignement est axé essentiellement sur le cognitif pur : donc l'enfant est loin d'être au centre des apprentissages, ce qu'il vit alors comme une vraie frustration. En plus, il subit de nombreuses évaluations qui jalonnent sa scolarité, avec pour corollaire de rendre le système

éducatif élitiste. On ne peut donc s'étonner de ce que l'école est souvent vécue par l'enfant, comme un moment pénible où il est privé de la possibilité de faire émerger ses potentialités.

Le réseau d'évaluation des systèmes éducatifs nationaux (RESEN) rapporte que 334 284 élèves du primaire sont « mal assis », soit 21 % des élèves inscrits en 2007 et que 1 154 classes abritant plus de 65 000 élèves sont sous paillotes. D'après les chiffres de l'Institut National de la Statistique et du Développement (INSD) à partir du QUIBB 2007, le taux de chômage des jeunes de 25 à 34 ans était de 21 %, ce qui pose le problème de l'adéquation entre la formation reçue (tous ordres d'enseignement confondus) et les besoins de l'économie locale. C'est dire qu'il y a un déséquilibre entre les profils de sortants du système éducatif et la structure des emplois disponibles.

2.3.9 La réforme en cours des curricula

Le conseil extraordinaire des ministres, en sa séance du lundi 16 mars 2015, a adopté le document Cadre d'Orientation du Curriculum (COC) de l'éducation de base, une étape importante dans la mise en œuvre du continuum éducatif. Le Burkina Faso, en amorçant la réforme de son système éducatif, entend garantir à tous les enfants, le droit à une éducation de base de qualité à travers un continuum éducatif. Le continuum, est une émanation de la loi d'orientation de l'éducation qui consacre l'obligation et la gratuité de l'enseignement de base de 6 à 16 ans. Dans le prolongement de l'opérationnalisation du continuum, sur le plan pédagogique, un processus de réforme des curricula de l'éducation de base a été engagé. La réforme curriculaire de l'éducation de base est l'un des plus vastes chantiers du ministère de l'Éducation nationale et de l'alphabétisation. Deux objectifs principaux sous-tendent la réforme en cours du système éducatif :

Assurer une cohérence entre les curricula du préscolaire, du primaire et du post primaire ;

Prendre en compte de nouvelles compétences à développer par le jeune Burkinabé afin de répondre aux besoins actuels d'une société en constante mutation.

Le Cadre d'orientation du curriculum est le document fondamental qui constitue le socle sur lequel reposent les orientations du curriculum. C'est un cadre de référence qui guide les actions et les options clés de la réforme curriculaire. C'est également un précieux outil de pilotage et de mise en œuvre de la réforme du curriculum. Il s'arrime au Programme de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB) et précise les fondements théoriques et épistémologiques de la nouvelle approche pédagogique des nouveaux curricula de l'éducation de base burkinabé dénommée Approche Pédagogique Intégratrice (API). Cette approche s'inspire du socioconstructivisme et intègre les apports d'autres courants pédagogiques novateurs.

« Dans sa définition, un curriculum se veut un ensemble d'éléments qui, articulés entre eux, permettent l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité. Un curriculum vise à adapter le système éducatif à un projet de société. Il a pour fonctions de spécifier les assises, les finalités et les grandes orientations d'un système éducatif. Il prévoit l'organisation des disciplines ou des activités du programme d'études, le type de contenus pour les apprentissages, le choix des démarches pédagogiques d'enseignement /apprentissage, la conception des modalités d'évaluation des apprentissages et la certification. La nouvelle approche pédagogique (API) retenue dans le cadre de la réforme, vise la construction des connaissances par les apprenants en interaction avec d'autres acteurs et l'environnement. Elle place l'apprenant au centre des apprentissages et amène celui-ci à une participation réelle donc interactive dans le processus enseignement/apprentissage. Les contenus des nouveaux curricula (programmes d'études), prennent en compte les problématiques actuelles que

sont les langues nationales, l'éducation inclusive, les TIC, l'art et la culture, les thèmes émergents, les violences intra et extrascolaires et les savoirs endogènes. Ils prennent également en compte les spécificités de chaque région, les réalités du milieu de l'enfant, le caractère pratique des enseignements notamment la liaison éducation/ production ».

Document cadre d'orientation du curriculum

L'expérimentation des nouveaux curricula a débuté dès la rentrée scolaire 2015-2016 dans six (6) régions pilotes, à savoir la Boucle du Mouhoun, le Centre, l'Est, les Hauts-Bassins, le Plateau-Central et le Sahel. L'opérationnalisation des nouveaux curricula est prévue pour la période allant de l'année scolaire 2015-2016 à l'année scolaire 2018-2019. En ce qui concerne la généralisation, elle privilégie le principe de progressivité par sous-cycle dans les zones pilotes suivi de l'extension progressive aux autres écoles du pays dans les mêmes conditions. Pour une mise en œuvre réussie de la réforme curriculaire, il sera organisé des sessions de formation des encadreurs pédagogiques, des enseignants et l'information /sensibilisation des acteurs communautaires en vue d'une mise en œuvre inclusive des nouveaux curricula.

Toujours selon le document cadre du curriculum, « *l'ambition avec cette réforme curriculaire est de parvenir à terme, à construire une nation prospère, avec des citoyens vivants dans un environnement pacifique. Elle requiert d'investir dans le secteur de l'éducation et de la formation pour permettre à nos enfants d'acquérir des connaissances, des compétences et des qualifications critiques pour favoriser leur intégration réussie dans la société en général et dans le monde de l'emploi en particulier.* »⁴³.

⁴³ Document du Cadre d'Orientation du Curriculum

Tableau 14 : Présentation de la réforme curriculaire

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE
L'ALPHABÉTISATION

CONTEXTE DE LA REFORME CURRICULAIRE

Les résultats d'enquêtes sur les acquis scolaires des élèves du primaire de neuf pays d'Afrique francophone au cours de la période 1995-2007, ont montré que la proportion d'élèves Burkinabé obtenant 40 % aux tests d'évaluation est passée de 60 % en 1995 à 35 % en 2007. Dans le cadre de la réforme curriculaire, un état des lieux a été réalisé et les résultats montrent que les faibles rendements internes sont associés à des programmes inadaptés favorisant l'exécution d'un curriculum réel de plus en plus éloigné du curriculum officiel du fait même de l'émergence des nouvelles problématiques apparues au cours des vingt dernières années. Ce qui a conduit le gouvernement à s'engager dans une réforme curriculaire globale du système éducatif.

Comme valeur ajoutée, un nouveau Cadre d'orientation du curriculum (COC) a vu le jour avec pour but de veiller à garantir un enseignement et une éducation de qualité.

Quels sont les grands axes de la réforme curriculaire ?

Pour l'éducation de base qui comprend la petite enfance (3 à 6 ans), l'enseignement de base (6 à 16 ans) et l'éducation non formelle, le PDSEB (2012-2021) vise à accroître l'accès à une éducation de base de qualité pour la majorité de la population du pays par la recherche de solutions rentables et financièrement soutenables.

Les grands axes de la réforme de l'éducation de base sont les suivants :

- La redistribution des compétences entre les niveaux de gestion du système éducatif ;
- La scolarité obligatoire pour les personnes de six à 16 ans ;
- La mise en place d'un continuum de l'éducation de base ;
- La révision des contenus (nouveaux programmes, thèmes émergents, langues d'enseignements et savoirs locaux) ;
- La réhabilitation ou la construction d'infrastructures et d'équipements



scolaires.

Quels sont les avantages de l'organisation de l'éducation de base en continuum éducatif ?

L'organisation de l'éducation de base en continuum vise à :

- Assurer une meilleure transition du préscolaire au primaire, du primaire vers le post-primaire ;
- Opérationnaliser le principe de la gratuité et de l'obligation scolaire ;
- Faciliter la mobilisation des ressources financières ;

- Développer l'enseignement technique et professionnel ;
- Adopter des curricula adaptés ;
- Déterminer le profil du sortant de l'éducation de base ;

Établir des passerelles entre le sous-système formel et le sous-système non formel, entre l'enseignement général, la formation technique et professionnelle.

Quels sont les principes de la nouvelle approche ?

L'élaboration des programmes d'études doit rester dans la ligne de l'approche participative.

En plus de l'égalité entre les femmes et les hommes, les programmes d'études intègrent des thèmes émergents :



- L'éducation environnementale ;
- L'éducation en matière de population ;
- Les mutilations génitales ;
- Les IST-VIH/SIDA ;
- L'éducation à la sécurité routière ;
- Les droits de l'enfant ;

- L'éducation civique et morale ;
- La santé-hygiène-assainissement ;
- L'art et la culture ;
- Les technologies de l'information et de la communication (TIC).

L'approche pédagogique se fonde sur les principes suivants :

- Principe d'ouverture didactique à toute approche pédagogique utile à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage ;
- Centration sur l'apprenant ;
- Rationalisation
- Équité
- Liaison théorie pratique

Quel est le profil de sortie de l'apprenant de l'éducation de base ?

Le sortant du continuum du cycle d'éducation de base doit être responsable, créatif, respectueux des valeurs sociales et doté de compétences lui permettant soit d'assurer la gestion d'une unité de production soit d'entreprendre des études secondaires générales ou professionnelles. Il doit être capable :

De faire face aux différentes situations de la vie quotidienne en mobilisant les connaissances instrumentales de base acquises ;

De prendre des initiatives face aux problèmes de la vie quotidienne ;

D'adopter des comportements traduisant le sens de la responsabilité, de la citoyenneté, de la tolérance et de la solidarité ;

D'entreprendre des études secondaires ou entamer une formation professionnelle ;

De participer à la vie économique, sociale et culturelle de sa communauté.



Ce tableau est une reprise du dépliant de présentation succincte de la réforme curriculaire.

Chapitre III : L'EEDD, une réponse insuffisante du système éducatif aux enjeux écologiques

Dans le programme d'Éducation Environnemental élaboré par le Ministère de l'Éducation, il ressort que l'éducation environnementale pour le développement durable (EEDD) vise principalement cinq objectifs⁴⁴ :

- i. Aider les populations à prendre conscience des problèmes environnementaux, sociaux et économiques auxquels elles sont confrontées.
- ii. Amener les populations à acquérir les connaissances fondamentales pour mieux comprendre les causes, les conséquences et les solutions à mettre en œuvre pour espérer vivre dans un monde meilleur.
- iii. Développer chez les populations un sens des valeurs, un sens critique et une volonté d'agir activement en vue de l'amélioration et de la protection des milieux de vie et de l'environnement global.
- iv. appuyer les populations afin qu'elles acquièrent les compétences nécessaires à l'identification et à la résolution des problèmes environnementaux, sociaux et économiques.
- v. Donner aux populations les moyens d'agir concrètement, à tous les niveaux, à la résolution des problèmes environnementaux, sociaux et économiques.

L'EEDD offre une voie à suivre pour mieux orienter l'éducation vers la résolution de ces problèmes. Elle s'inscrit bien dans la logique des recommandations de l'Éducation pour tous et peut contribuer efficacement à l'atteinte des objectifs du Millénaire pour le développement. Elle constitue aussi un type d'éducation qui se prête bien aux visées des nouvelles réformes de l'éducation, notamment celle qui est en cours au Burkina Faso. La réforme de l'éducation aura entre autres objectifs de préparer les jeunes à entrer de plain-pied dans la nouvelle « société du savoir » en misant sur le développement de compétences qui leur seront utiles tout au long de la vie. L'approche par compétences, qui caractérise les nouveaux programmes d'études, repose sur le principe que les élèves construisent leurs savoirs dans l'action. Les savoirs ne sont plus morcelés ; l'élève est placé dans des situations complexes et signifiantes qui représentent un défi à sa mesure. Pour le relever, l'élève doit

⁴⁴ Plan d'action d'éducation environnemental (PAEE)

s'impliquer personnellement et collaborer avec ses pairs et l'enseignant. Ces interactions le conduiront à se représenter une situation (par exemple, la pollution d'une mare), à activer ses connaissances antérieures, à imaginer des moyens de réaliser sa tâche, à construire et à mobiliser de nouveaux savoirs et à évaluer, tout au long de l'activité, sa démarche d'apprentissage.

La démarche de l'EEDD s'inspire des approches élaborées en éducation relative à l'environnement depuis plus d'une trentaine d'années. L'EEDD fait appel à une vision globale et à long terme du monde dans lequel nous vivons. Elle vise à amener les jeunes et les adultes à comprendre les enjeux du monde contemporain et à les outiller pour en influencer la destinée. Plus qu'un outil de résolution de problèmes, l'EEDD constitue un outil de transformation sociale où la prise de conscience globale se traduit en actions locales. Comme les enjeux du développement durable sont globaux et complexes, l'EEDD fait appel à des approches qui débordent le cadre strict de l'enseignement disciplinaire. Elle invite à faire des liens entre les diverses matières scolaires et oriente l'ensemble des apprentissages vers la poursuite d'objectifs communs.

Les activités devraient s'appuyer sur la pédagogie de la conscientisation, la pédagogie de projets, l'étude interdisciplinaire du milieu, la démarche de résolution de problèmes, le jeu de rôle, l'enquête, etc., autant d'approches et de moyens pédagogiques inspirés de l'éducation relative à l'environnement et axés sur le développement des compétences. Chaque activité proposée est présentée selon les principes de la pédagogie de la conscientisation. Elle débute par une mise en situation qui introduit l'activité et permet d'évaluer ou d'introduire les connaissances de base nécessaires à sa réalisation. Elle comprend ensuite trois principales phases, à savoir une phase d'observation de la réalité qui permet de définir la problématique et d'envisager des solutions à un problème donné, ensuite une phase d'analyse de la réalité qui permet la recherche et le traitement d'informations menant à la compréhension et à la résolution du problème. Elle permet aussi le recueil des éléments nécessaires pour mener à terme un projet, une production ou une action et enfin une phase de transformation de la réalité qui permet dans un premier temps de synthétiser l'information, de structurer et d'intégrer de nouvelles connaissances en vue

d'une communication, d'une production ou d'une action donnée. Dans un second temps, elle permet de présenter des résultats, d'échanger de l'information, de mettre en œuvre des actions communes à l'échelle de la classe, de l'école ou de la communauté.

Disons que la meilleure école demeure celle de l'action et de la participation. Pour espérer léguer aux générations à venir un monde meilleur, les enseignants ne devront pas attendre d'avoir maîtrisé toutes les connaissances relatives au développement durable pour se mettre à l'œuvre. Ils devront agir selon leur bon sens en faisant confiance à leurs connaissances personnelles, même si celles-ci sont restreintes. Les programmes d'études actuels offrent déjà des possibilités d'aborder les problèmes d'environnement, de société et d'économie. L'actualité présente aussi des exemples qui pourraient être exploités dans le cadre de l'EEDD. Les membres de la communauté, notamment les personnes âgées qui ont été témoins des transformations environnementales, sociales et économiques survenues au cours des dernières années, ont aussi leurs propres connaissances qu'il faut également savoir mettre à profit. Enfin, l'EEDD est une responsabilité partagée. Les enseignants, les membres de la direction, les parents d'élèves, en somme tous les membres de la communauté auront avantage à échanger leurs connaissances et à s'appuyer les uns et les autres pour l'atteinte des objectifs de l'EEDD.

3.1 Principales approches en cours dans le système éducatif

Il est à noter qu'il existe très peu d'instructions pédagogiques et d'ouvrages burkinabé qui traitent de l'éducation à l'environnement au plan national. En plus, les approches qui font l'objet de recommandations officielles sont très peu diffusées et donc peu utilisées, en raison de l'insuffisante formation pour ne pas dire le manque de formation des enseignants en la matière. Une revue de la littérature - « *Le programme minimal d'éducation environnementale pour le*

développement durable, 2009 » ; « *Le guide d'éducation à l'environnement pour le développement durable au post-primaire, 2012* » ; « *La politique nationale de développement durable, 2013* »- nous a permis de recenser les principales approches suivantes, tant au primaire qu'au post-primaire et au secondaire.

Approche affective

Cette approche vise à faire apprécier les éléments du milieu naturel ou à développer une sensibilité à l'environnement. En effet, si les élèves éprouvent un attachement au milieu naturel, ils auront envie de le protéger, d'en prendre soin. Plusieurs stratégies peuvent être utilisées dans cette approche : activités sensorielles (aller dans le milieu naturel et toucher, sentir, observer les éléments présents, ex : insectes, feuilles, fleurs), production littéraire et artistique (écriture d'un texte réflexif en milieu naturel, narration d'histoires ayant pour but de faire connaître et apprécier des éléments, écriture collective de chansons, de poèmes, ou de pièces de théâtre pour convaincre les gens de l'importance de sauver l'environnement), cérémonies et rituels pour célébrer la nature ou inviter au partage, identification à un élément naturel(roche, arbre, fleur, rivière...).

Approche réflexive

Cette approche consiste à amener les élèves à réfléchir aux valeurs, aux attitudes et aux modes de vie personnels et sociétaux. Elle favorise l'introspection qui est essentielle pour susciter des changements de comportements difficiles et à long terme. Par exemple, pour réduire la consommation de certains biens, les stratégies suivantes peuvent être utilisées dans cette approche : la stratégie du continuum, qui consiste à présenter aux élèves deux personnages excessifs et démontrant des valeurs environnementales opposées. Demander aux élèves de se situer plus ou moins près de chacun de ces personnages en fonction de leur mode de vie personnel ou encore la stratégie de production littéraire qui consiste en l'écriture d'un journal réflexif personnel, à propos de son style de vie actuel et durant les essais de comportements environnementaux.

L'entrée par les impacts sociaux

Cette approche permet aux élèves de comprendre que la dégradation de l'environnement aura réellement des effets dans leur milieu et dans leur vie. Elle favorise chez les élèves la prise de conscience de leurs capacités à modifier leur avenir s'ils acceptent de s'investir dans des efforts à cet effet. L'éducation au futur consiste à faire une comparaison entre le passé et le présent pour tirer des conséquences pour le futur. Cette comparaison peut s'établir à partir d'images représentant les différentes époques ou sur la base des témoignages de personnes âgées.

La communauté de changement

Regroupement, dans une mini-communauté de changement, des élèves afin qu'ils s'exercent à améliorer leurs comportements. Dans cette mini-communauté, ils partagent les succès et les difficultés vécues durant leurs essais de nouveaux comportements, s'encouragent mutuellement. Elle permet aussi de réduire le sentiment d'isolement dans l'action.

L'approche dite socioconstructiviste

L'approche socioconstructiviste se fonde sur le postulat que l'individu est le principal acteur de son propre apprentissage. Trois dimensions constituent les fondements du socioconstructivisme : la dimension constructiviste, la dimension sociétale et la dimension interactive. Selon la dimension constructiviste, la connaissance n'est pas le fruit d'une réception passive, mais constitue le fruit de l'activité du sujet. Le nouveau savoir n'est effectif que s'il est reconstruit pour s'intégrer au réseau conceptuel de l'apprenant. Cette conception repose sur le structuralisme de Piaget qui conçoit que tout apprentissage soit un processus d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation au cours duquel les nouvelles connaissances viennent déstabiliser les conceptions initiales pour les modifier et établir un nouvel équilibre. Cette dialectique entre connaissances anciennes et connaissances nouvelles appelée conflit cognitif est la base de la pédagogie constructiviste.

La dimension « socio » met l'accent sur les interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Selon les thèses socioconstructivistes le savoir résulte non seulement d'une construction personnelle, mais aussi et surtout des interactions au sein du groupe social représenté par la classe. Il s'agit non seulement des interactions entre pairs, c'est-à-dire entre apprenants, mais aussi entre apprenants et enseignant. La dimension interactive souligne l'importance du milieu (entendu comme contexte et environnement physique) dans le processus d'apprentissage. D'une part, elle implique que les apprentissages scolaires ne peuvent se vivre qu'en situation. En effet, c'est face aux exigences des situations données que le sujet éprouve ses connaissances. D'autre part, c'est parce que le sujet peut être efficace dans une situation donnée que ses connaissances sont pertinentes. Il faut donc créer des occasions pour que l'apprenant puisse construire son savoir.

La quasi-totalité des approches pédagogiques aujourd'hui sont inspirées des approches constructivistes et socioconstructivistes en intégrant les différentes dimensions soit en totalité, soit en partie. Il s'agit entre autres de la pédagogie du projet, de la méthode de résolution des problèmes, de la pédagogie du contrat, de l'approche par les compétences, etc. Dans le cadre de l'éducation environnementale, la pédagogie du projet et la méthode de résolution des problèmes sont des approches dont l'enseignant pourra s'inspirer pour traiter avec succès les thèmes retenus.

La pédagogie de projet

La pédagogie du projet est « *une forme de pédagogie dans laquelle l'élève est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète* ». Les contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par un problème à résoudre. La pédagogie de projet considère les conditions d'un apprentissage aussi importantes que les contenus de cet apprentissage.

Les principes de base de la pédagogie du projet disposent que le projet de travail émane de l'élève qui en agissant se construit et que le projet est une

tâche qui est réalisée en groupe. Ceci implique une mobilisation et une adhésion de celui-ci, qui aboutit à un résultat concret, matérialisable et communicable. Le projet doit avoir une utilité par rapport à l'environnement l'extérieur. L'enfant doit agir, construire des projets, les mener à leur terme, faire des expériences et apprendre à les interpréter. La pédagogie du projet comporte quatre caractéristiques principales :

L'implication des participants : si le projet est une activité cognitive, il permet d'acquérir ou d'utiliser des connaissances, il comporte aussi une dimension affective en ce sens qu'il résulte de l'engagement volontaire de ceux qui y participent. Cette implication fonctionne comme une motivation et constitue le moteur de l'activité.

La synergie indispensable à la réalisation de tout projet : elle fait appel à la collaboration de plusieurs personnes et d'un ensemble de moyens en vue d'une même fin. Cette collaboration peut dépasser le cadre de la classe traditionnelle et déboucher sur l'interdisciplinarité, voire le recours à des moyens extérieurs aux disciplines scolaires traditionnelles.

Des ajustements successifs : il ne s'agit pas seulement de réalisation, mais aussi de recherche. Ce n'est pas une démarche qui se développe de manière linéaire. La mise en œuvre du projet doit se faire de manière tâtonnée. Une stricte programmation dès le départ et imposée par l'enseignant est à l'opposé de la pédagogie du projet. Le rôle du professeur est celui d'un régulateur et d'un informateur. Ce rôle exclut l'intervention dogmatique non désirée et la substitution à la volonté du groupe.

Une réalisation concrète : tout projet débouche sur une réalisation concrète qui marque le terme, explique et motive tout ce qui précède cette réalisation. Ce nécessaire achèvement est un facteur important d'investissement affectif.

La division du travail : le suivi est assuré par plusieurs élèves, d'où une division du travail préalablement discutée par tous les partenaires. La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance de travail individuel et de concertation collective. Mais cette production individuelle doit découler des prises de décisions collégiales et retourner à l'appréciation collégiale.

La Méthode de résolution de problèmes (MRP)

La méthode de résolution des problèmes (MRP) est apte à impliquer l'apprenant dans le processus de sa formation et à lui offrir, comme point de départ de cette formation, son propre vécu imprégné de systèmes de valeurs et qu'il est tenté de considérer comme le seul vrai, parce que jamais soumis à une analyse critique. D'où son intérêt pour l'EEDD. En effet, l'intérêt éducatif de la MRP réside dans son aptitude à développer les facultés intellectuelles telles que : le jugement, le raisonnement, l'attention, l'imagination, l'esprit critique, etc.

La MRP permet aux apprenants de se construire un savoir rationnel par rapport aux problèmes d'environnement et de mettre concrètement en application leurs découvertes pour la résolution de leurs problèmes de vie. Elle est appelée méthode inductive, méthode de découverte ou de redécouverte, méthode d'investigation ou de recherche, méthode heuristique, méthode scientifique parce que c'est une méthode d'enseignement et d'apprentissage qui s'inspire de la démarche scientifique. Elle vise à faire de l'apprenant l'acteur principal dans l'acquisition de ses connaissances. La MRP apprend à l'élève qui se trouve devant un problème à faire preuve d'initiative, à développer son autonomie, son jugement et son habileté nouvelle pour découvrir des solutions possibles à ce problème. De ce fait la MRP est une activité de construction du savoir par l'élève. Pour que l'apprenant parvienne à réaliser cette construction du savoir il y a une démarche à suivre en plusieurs étapes. Cette démarche expérimentale comprend six (06) étapes qui sont :

La définition du problème : le terme problème désigne un point sur lequel on s'interroge ; une difficulté à résoudre ; une question dont la réponse fait l'objet de démonstration. Le problème pour l'élève est une situation nouvelle qui lui pose une question et le conduit à se fixer un but en vue d'aboutir à la solution en surmontant l'obstacle qui l'empêche de connaître davantage ; le problème dynamise l'activité de l'esprit.

La formulation des hypothèses : l'hypothèse est une explication anticipée, donc une solution supposée d'un problème qui demande à être vérifiée ultérieurement par la confrontation avec les faits. Les hypothèses ouvrent les pistes par lesquelles doivent être collectées les informations indispensables à la résolution du problème.

La collecte des données : cette étape est dépendante de la précédente, les données sont recueillies en fonction des hypothèses. Les méthodes de collecte des données sont l'analyse documentaire, l'observation sur le terrain, les interviews, le questionnaire d'enquête, l'étude de cas.

La vérification des hypothèses : c'est l'étape capitale, c'est le moment où s'effectue la vérification des hypothèses de départ. Elle correspond à l'expérimentation en laboratoire, c'est-à-dire à la confrontation avec les données recueillies ainsi que leur analyse.

La formulation de la conclusion : elle est une suite logique de la précédente si la vérification des hypothèses a établi la validité des relations qui ont été supposées entre les différents éléments contenus dans les hypothèses, validité constatée par la confrontation avec les faits recueillis, les hypothèses se trouvent vérifiées et ne sont plus des hypothèses mais deviennent des solutions au problème étudié. Dans le cas contraire, elles sont infirmées et doivent être abandonnées pour élaborer de nouvelles hypothèses et redémarrer le processus de recherches.

La généralisation ou application des conclusions : elle consiste à faire examiner par l'élève en quoi la ou les solutions retenues, est ou sont généralisables et applicables à d'autres situations du même genre pour résoudre des problèmes de même type. L'application de la MRP nécessite une situation d'apprentissage qui s'y prête et une implication au niveau de l'élève comme à celui du professeur qui doit revoir sa façon d'entrer en relation avec ses élèves ; elle nécessite surtout que certaines conditions soient remplies, à savoir disposer d'une documentation sur le sujet, réorganiser la classe et faire appel des spécialistes du domaine en cas de besoin.

La Méthode de clarification de valeurs (MCV)

La méthode de clarification des valeurs est une manière d'enseigner spécifique et délicate. Elle permet aux élèves de rendre explicites et conscientes les relations qui existent entre un problème d'environnement donné et leurs propres sentiments, attitudes et comportements vis-à-vis de ce problème. Elle permet à l'élève de connaître les valeurs de son milieu, de les soumettre à une analyse critique en vue de les renforcer ou au contraire de les détruire et de rendre possible les changements d'attitudes et de comportements chez l'élève puis chez les membres de sa famille ou de sa communauté. La MCV veut amener l'apprenant à découvrir, identifier, rendre plus claires les valeurs à travers lesquelles se justifient nos attitudes et nos comportements, en les soumettant à sa propre analyse critique afin d'adopter une attitude, un comportement rationnel et personnel vis-à-vis de ces valeurs. Le domaine exclusif de l'application de cette méthode est celui de l'affectif c'est-à-dire celui du savoir être ou celui des attitudes et des comportements.

La démarche de la MCV comprend sept (07) étapes regroupées en trois (03) catégories à savoir le choix, le degré d'attachement et enfin l'action.

Tableau 10 Tableau catégoriel de la MCV⁴⁵

Catégories	Étapes
1. Choix	a) choix libre b) choix entre plusieurs alternatives c) choix motivé après avoir pensé aux conséquences de chaque alternative
2. Degré d'attachement	a) satisfaction éprouvée dans le choix opéré b) affirmation publique du choix opéré
3. Action	a) actions consécutives au choix opéré b) extension de ces actions à d'autres situations de vie

⁴⁵ Selon le document guide de formation des formateurs en éducation en matière de population (EmP)

Ramenée à la pratique au niveau de l'enseignement, la MCV comprend trois grandes étapes qui sont : la présentation de la valeur, la réflexion sur la valeur et l'évaluation.

3.2 Les orientations pédagogiques en matière d'EEDD

Pour réussir les activités d'EEDD, les instructions officielles recommandent de mettre l'accent sur l'organisation du travail. Pour cela il est conseillé de travailler ensemble. De former, par exemple, au sein de l'établissement un comité d'action et de concertation sur l'environnement. La réussite et la continuité des actions passent nécessairement par une concertation, une responsabilisation et une implication concrète des différents intervenants de votre communauté éducative. Par exemple, pour mettre sur pied un bon système de récupération des papiers, la participation de plusieurs intervenants devient vite nécessaire. Pensons à la direction pour l'achat des bacs, au personnel d'entretien pour le ramassage, à la personne responsable des ressources matérielles pour l'entente de collecte sélective avec la municipalité ou avec un récupérateur, aux élèves pour la sensibilisation et la participation, à un membre du personnel pour encadrer le comité écologique. La mise sur pied d'un comité est donc un moyen privilégié pour que l'ensemble de la communauté éducative prenne en main le défi de l'environnement. Toutefois, si les conditions ne sont pas encore propices à la création d'un tel comité, gardez quand même à l'esprit qu'il est important de vous concerter et de susciter l'implication des intervenants touchés par vos projets. Plusieurs types de comités peuvent être mis en place selon vos intérêts et vos besoins. Ce peut être un groupe de travail portant exclusivement sur la question des matières résiduelles ou un comité d'éducation pour un avenir viable qui aborde cette question. Peu importe, l'important c'est que vous vous dotiez d'un comité qui répond à vos besoins et qui pourra éventuellement être modifié suivant vos succès.

Il est également conseillé d'adopter une politique environnementale et de se donner un plan d'action. L'élaboration et l'adoption d'une politique

d'éducation environnementale par votre établissement constitue un engagement formel très important qui facilitera grandement vos actions. Élaborer et diffuser un plan d'action sur la gestion de l'environnement, c'est une occasion de mobiliser tous les secteurs dans des actions concrètes et mesurables. L'adoption d'un plan d'action sur la gestion de l'environnement par votre établissement constitue un engagement formel très important qui facilitera grandement l'éducation et les actions environnementales. Un plan d'action sur la gestion de l'environnement au sein de l'établissement scolaire pourrait comporter plusieurs axes en veillant à s'assurer tout d'abord de la bonne compréhension et de l'adhésion de tous au concept de développement durable. Ainsi, la réalisation d'activités relatives à l'éducation environnementale pour le développement durable dans les pratiques pédagogiques passe par la prise en compte de la formation des élèves et du personnel enseignant en environnement. Dans la planification, le plan d'action comportera des activités prenant en compte la promotion des 3R-V (la réduction, le réemploi (réutilisation), le recyclage et la valorisation, la conservation et l'efficacité énergétiques, la conservation et la réduction de la pollution de l'eau, la réduction et la disposition sécuritaire des produits toxiques, l'amélioration de la qualité de l'air intérieur et l'amélioration de la qualité du cadre de vie.

Il est nécessaire de réaliser un bilan à la fin de l'action. Pour saisir l'état de la situation ou pour suivre l'avancement de l'opération, réaliser un bilan permet de tracer un portrait réaliste et d'agir en conséquence. La réalisation du bilan est une étape très importante de tout projet. Malheureusement, nous avons souvent tendance à négliger cette étape. Idéalement, il faudrait faire le bilan à la fin de chaque trimestre ou au minimum à la fin de l'année scolaire. Le bilan permet d'évaluer et de comparer l'état de la situation avant et après la réalisation du plan d'action, d'aider à apporter des correctifs au cours de l'année et de mieux cibler les objectifs prioritaires pour le plan d'action de l'année suivante.

Deuxième partie

Vers un renouvellement de l'EEDD

Chapitre IV : Les modèles classiques de l'EEDD

4.1 Émergence du développement durable

L'on oublie souvent quand on parle de développement durable, de se référer à la question principale qui a prévalu à la mise en place de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (CMED) en 1983 par l'Assemblée Générale des Nations Unies via le Programme des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement (PNUED) : Comment faire reculer les inégalités et la pauvreté sans détériorer le milieu à léguer aux générations futures ? Ou encore, comme l'écrit François Mancebo, (2006, p. 19) « *comment répondre aux enjeux sociaux du développement, c'est-à-dire satisfaire aux besoins fondamentaux de tous, matériels (nourriture, eau, logement, hygiène, santé, mobilité), ou immatériels (culture, savoir, repères sociaux), sans dépasser la capacité de charge du milieu* » ?⁴⁶

La tentative de réponse à cette question, formulée en 1987 dans le rapport de la CMED et intitulée « *Our common future* », préconise un nouveau type de développement, nommé sustainable development, qui donnera en français, « développement durable ». Bien que l'expression en elle-même ne date⁴⁷ pas de ce rapport et que le consensus autour de sa compréhension ne soit pas encore gagné, les problèmes que pointent du doigt le rapport Brundtland et son audience, fait du développement durable un paradigme nouveau. En réponse à la commande de l'Assemblée Générale des Nations Unies, pour proposer un programme global de changement, la Commission a relevé que « *la dégradation de l'environnement, considérée d'abord et avant tout, comme le problème des pays riches et comme un effet secondaire de notre richesse industrielle, est devenue une question de survie pour les pays en voie de développement* » Gro Harlem Brudtland (1987). Depuis maintenant 25 ans, le Développement Durable tend à s'imposer comme un référentiel de politiques publiques. Il questionne les relations entre l'Homme et

⁴⁶ Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : Armand Colin

⁴⁷ Le terme a été utilisé pour la première fois en 1980, lors d'un congrès de l'IUCN), il sera propulsé sur la scène internationale à partir du deuxième Sommet de la Terre à Rio, en 1992.

l'environnement, dénonce nos modes de production et de consommation, remet en cause la vision « *éconocentrée et néolibérale* » adoptée par les pays industrialisés et qui se solde par un ultra consumérisme. En un mot, ce sont nos valeurs, notre éthique de vie qui sont interpellés à travers le Développement Durable. Pour cela, nous dit F. Mancebo (2006, p.105), « *Il importe de prendre la pleine mesure de notre addiction à la croissance* »⁴⁸.



Figure 7 : Représentation courante des piliers du Développement Durable

Source : <http://www.ecoloinfo.com/2009/04/01/le-developpement-durable-en-6-piliers>

⁴⁸ Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : Armand Colin

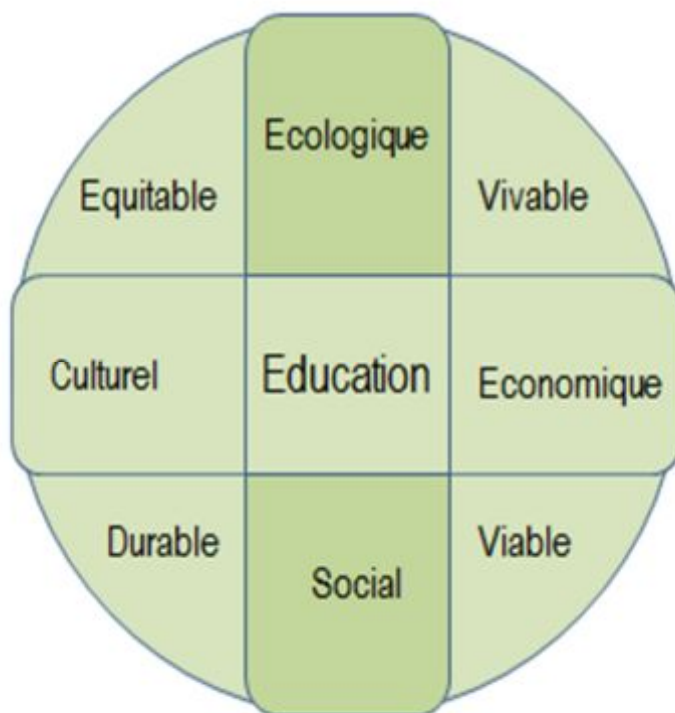


Figure 8 L'éducation comme moteur du développement durable

Pour nous, quatre piliers portent le développement durable : le pilier écologique, le pilier social, le pilier économique et le pilier culturel. C'est à l'éducation qu'il revient de fédérer ces piliers afin qu'ils s'imbriquent harmonieusement. Pour que le développement soit durable, viable, équitable et vivable, cela requiert la formation de sujets capables d'appréhender les enjeux des piliers qui composent le développement durable. Cette position est soutenue par Michela Mayer (1997), lorsqu'elle affirme que « *l'éducation au développement durable et à la solidarité internationale (EDD-SI) n'a pas pour ambition de fournir aux enfants et aux adolescents des solutions « clés en main » à tous les maux de la planète ! Elle vise plutôt à favoriser la construction de l'esprit critique des futurs citoyens* ». Pour sa part, L'UNECE⁴⁹ - la Commission économique pour l'Europe des Nations Unies - définit, dans la stratégie pour l'Éducation au Développement Durable qui a été signée à Vilnius en 2005 par tous les pays européens, le développement d'une société comme « *un processus d'apprentissage continu qui explore des sujets et des choix difficiles, dans lequel les réponses et les solutions appropriées pourraient*

⁴⁹ The United Nations Economic Commission for Europe (UNECE)

changer grâce à une plus grande expérience ». Si le développement durable est « un processus d'apprentissage », alors l'apprentissage peut « croître » indéfiniment : l'éducation est l'un des éléments fondamentaux de ce processus et notre objectif est celui d'« apprendre à apprendre » de façon différente en changeant les schémas mentaux auxquels nous sommes habitués. Dans la construction d'un avenir durable, le parcours est le résultat ou il en fait partie tout du moins, car on ne peut pas réaliser de nouvelles façons de penser sans mettre en question les méthodologies et les relations par lesquelles on construit la pensée. Ouvrir l'éducation au développement durable à une dimension de solidarité internationale nous permet de proposer à l'élève de se situer à partir d'une triple démarche : être informé, être conscient, être capable de faire des choix.

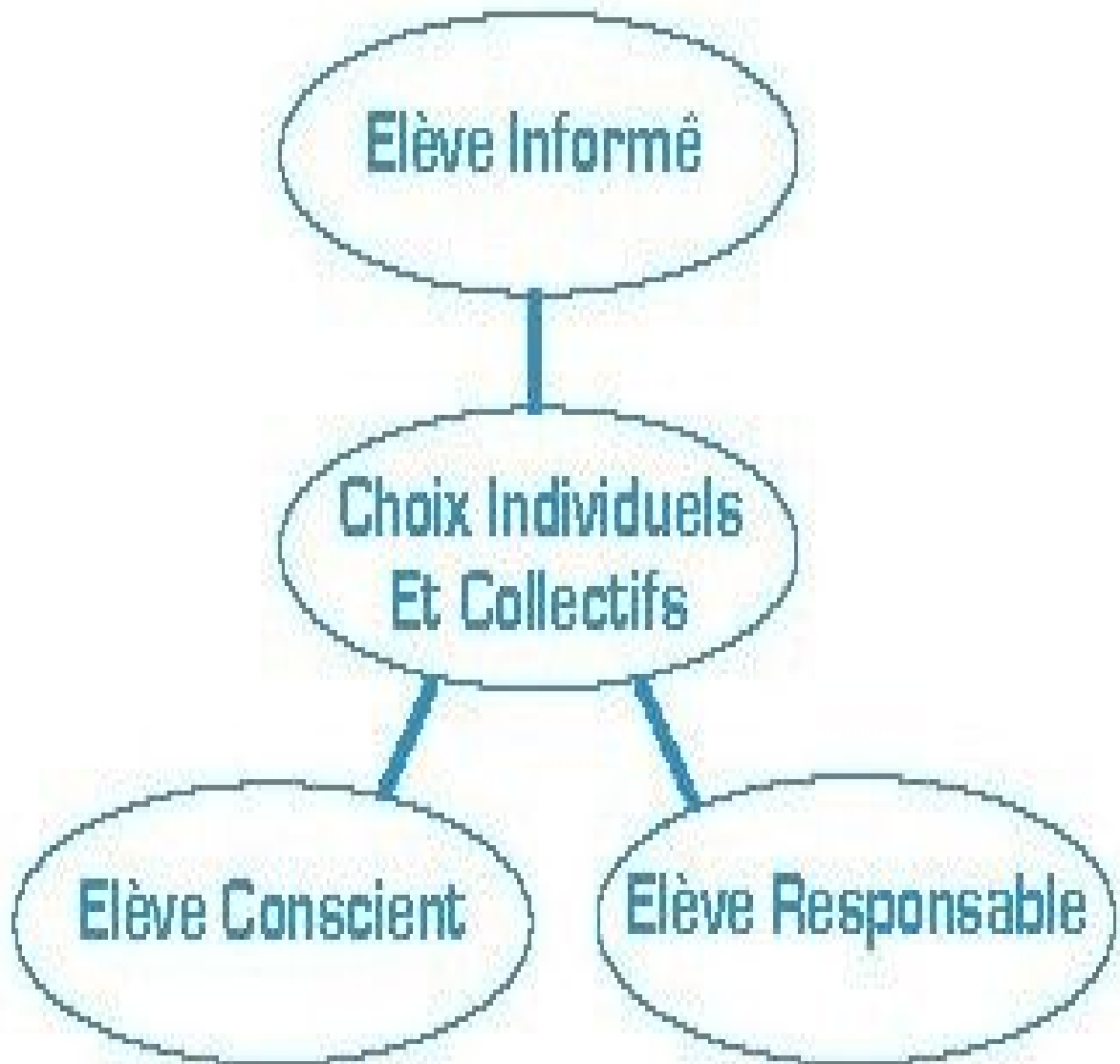


Figure 9 : Les étapes de la prise de conscience

Chacun de ces éléments peut se décliner de la façon suivante :

Être informé : j'acquiers des connaissances à propos de la diversité, dans les domaines économiques, environnementaux et culturels. Je replace ces connaissances dans des échelles de temps (histoire), des échelles spatiales (du local au mondial en passant par le national), et des rapports de force et de pouvoir (politiques, financiers). Je découvre également la diversité des acteurs qui sont mus par des objectifs, des points de vue et des valeurs différents.

Être conscient : je comprends mieux les interdépendances entre les faits observés, la complexité des sociétés et des comportements, les enjeux (souvent identiques) en différents lieux de la planète, qu'ils soient collectifs ou individuels.

Savoir choisir : je participe lucidement et librement aux décisions à prendre ensemble et/ou aux actions à mener en commun.

De nos jours, le discours sur le Développement Durable a gagné une certaine audience, devenant comme une sorte de « vogue » et même de « vague », portée par les nombreux forums internationaux qui se tiennent autour de la question. Les sommets se succèdent depuis près de cinquante (50) ans sans que l'on ne sache trop quel bilan en tirer en oubliant que les plus anciennes mentions à l'éducation à l'environnement remontent au début du XVIIIe siècle. L'EE est d'inspiration rousseauiste, relayée par les mouvements d'éducation populaire. Sur le plan institutionnel, l'on peut retenir les principales dates suivantes :

En juin 1972, la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement Humain (CNUED) tenue à Stockholm, marque le point de départ de la préoccupation des instances internationales pour l'environnement. On y prononce la première déclaration internationale pour une gestion écologique et rationnelle de l'environnement, donnant un accent particulier à l'Éducation à l'Environnement comme outil permettant d'atteindre cet objectif.

En 1975 se tient à Belgrade, le Séminaire international sur l'éducation relative à l'environnement (ERE).

En 1977, la conférence de Tbilissi formule plus de précisions quant à l'Éducation à l'Environnement qui doit apporter des connaissances, des valeurs et des compétences.

De 1983 à 1987, le travail de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement débouche sur la production du Rapport Brundtland, du nom de Gro Harlem Brundtland qui en fut la présidente. Le rapport Brundtland, intitulé « Our common future » (Notre avenir à tous, 1988) est celui qui a fait connaître au plus grand nombre le concept de Développement Durable, « sustainable development » en anglais. Ce rapport définit le développement durable comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ».

La Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement (CNUED) ou Sommet de la Terre de Rio, **du 3 au 14 juin 1992**, adopte l'Agenda 21, un programme de développement économique pour le XXI^e siècle, qui intègre les variables environnementales. À cette conférence, trois conventions furent présentées à la signature des 178 Nations participantes : la convention sur la Diversité Biologique ; la convention cadre sur les changements climatiques ; la convention sur la lutte contre la désertification. La conférence de Rio marque un tournant décisif dans le domaine de l'éducation. En effet, à cette conférence, l'UNESCO reçoit la responsabilité de la mise en œuvre du chapitre 36 de l'Agenda 21 qui stipule que l'éducation revêt une importance critique pour ce qui est de promouvoir un développement durable et d'améliorer la capacité des individus de s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement.

À Copenhague, **en 1995**, le concept de développement durable est complété par un volet social. On y déclare que le développement durable intègre l'économique et le social et a une volonté de valorisation des ressources économiques, sociales, culturelles d'une société, notamment celles des groupes les plus vulnérables.

Le sommet de Kyoto **en 1998** impose de passer des déclarations aux actes : les pays développés devront réduire de 5 % leur émission de gaz à effet de serre d'ici à 2012 et ce par rapport aux niveaux de 1990.

En 2002, du 20 août au 4 septembre, le Sommet Mondial sur le Développement Durable (SMDD) de Johannesburg adopte la déclaration de Johannesburg sur le développement durable et le plan d'application du Sommet Mondial pour le Développement Durable. Un extrait du discours prononcé par le président CHIRAC, (2002)⁵⁰, donne un aperçu de la situation : « *Notre maison brûle et nous regardons ailleurs. La nature mutilée, surexploitée, ne parvient plus à se reconstituer et nous refusons de l'admettre. L'humanité souffre. Elle souffre de mal développement au Nord comme au Sud et nous sommes indifférents. La terre et l'humanité sont en péril et nous en sommes tous responsables. Il est temps, je crois, d'ouvrir les yeux. Sur tous les continents, les signaux d'alerte s'allument. Nous ne pouvons pas dire que nous ne savions pas ! Prenons garde que le XXI^e siècle ne devienne pas pour les générations futures, celui d'un crime contre l'humanité.* » En décembre 2002, l'Assemblée Générale des Nations Unies a adopté la résolution 57 /254 proclamant une Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (DEDD) de 2005 à 2014. L'UNESCO a été chargé de diriger cette Décennie et d'élaborer un projet de programme d'application international pour la Décennie. À ce titre, L'UNESCO invite les États, à réorienter et réviser leurs programmes d'enseignements en vue de s'engager vers une éducation permettant aux apprenants d'acquérir les compétences, les capacités, les valeurs et les savoirs indispensables pour assurer un développement durable.

Du 7 au 18 décembre 2009, a eu lieu à Copenhague, la conférence des Nations Unies sur le changement climatique. Le bilan de ce sommet est jugé peu reluisant, car n'ayant débouché sur aucun engagement chiffré de réduction des gaz à effet de serre.

⁵⁰ Extrait du Discours de Jacques Chirac, président de la République française, prononcé à l'ouverture de l'assemblée plénière du IV^e sommet de la Terre le 2 septembre 2002 à Johannesburg en Afrique du sud.

Si la multiplication des sommets sur l'environnement semble indiquer une prise de conscience de la part des institutions internationales, il n'en demeure pas moins que les résultats mitigés auxquels les différents conclaves aboutissent sont le reflet de divergences et de conflits d'intérêts des grandes puissances. Partisans de la décroissance et défenseurs de la croissance ne parlent pas le même langage et refusent de s'entendre mutuellement. (Brunel, S. 2009) Ainsi, le volet économique du développement durable est non seulement un enjeu de taille entre États, mais aussi entre la vision de l'ONU et la société civile. Pour concourir à cette prise de conscience, l'éducation apparaît comme l'un des puissants moyens auquel il est fait appel. La présidente de la CMED le souligne bien dans *notre avenir à tous* (1988)⁵¹, lorsqu'elle déclare que « *la Commission s'adresse aux jeunes. Les enseignants du monde entier auront un rôle crucial à jouer pour porter notre message à leur connaissance* ». À l'occasion de la conférence sur la renaissance en Afrique, le président Sud-africain lui emboîte le pas en affirmant que « *si le XXI^e siècle doit être celui de l'Afrique, celui du progrès économique et social du peuple africain, marqué par la paix et le développement durable, alors le succès de cette entreprise dépend de la réussite de nos systèmes éducatifs. En effet, aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans un enseignement primaire solide et universel, sans un enseignement supérieur et une recherche efficaces, sans l'égalité des chances en matière d'éducation* ». (Thabo Mbeki, 1999)⁵²

En 2010 se tient au Mexique la Conférence de Cancun.

Juin 2012 à Rio de Janeiro, se tient le sommet de la Terre appelé « RIO + 20 ». Ce sommet a lancé le processus d'adoption des Objectifs mondiaux en faveur du développement durable (ODD) qui succèdent aux Objectifs du Millénaire pour le Développement dont l'échéance est arrivée à terme en 2015.

⁵¹ (1988). *Notre avenir à tous*. Montréal : Editions du Fleuve, et les Publications du Québec.

⁵² Extrait du discours prononcé par le président Sud-africain Thabo Mbeki à l'ouverture de la conférence sur « l'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXI^e siècle », qui s'est tenue à Johannesburg en décembre 1999.

Du 30 novembre au 11 décembre 2015, tenue à Paris de la 21^e Conférence des Parties (COP 21) à la Convention Cadre des Nations unies sur les changements climatiques (CCNUCC).

À tous ces sommets, en plus des engagements que prennent les États, la relation entre éducation et développement durable ne cesse d'être réaffirmée. En marge des nations, les ONG et les associations actives en environnement poursuivent des séries de plaidoyers pour plus d'équité et de justice dans l'exploitation des ressources naturelles, avec un accent particulier sur la promotion de valeurs à travers l'éducation.

4.2 La nécessité de faire évoluer les pratiques éducatives au-delà du discours

La mise en œuvre de « la démarche chemin », approche retenue par « L'Eau Partagée », vise à agir sur les représentations, parce qu'elles ont rapport avec les comportements. Une modification de représentation peut être en effet source de changement. Pour ce faire, nous avons opté pour une approche socioconstructiviste avec une méthode qualitative basée sur une observation participante et la conduite d'entretiens semi-directifs. Mais avant, afin d'établir l'état des lieux du système éducatif, il nous a paru nécessaire de procéder à une recherche documentaire. Nous avons aussi procédé à la mise en place d'un comité de réflexion sur nos travaux, sous la forme d'un « focus group ». Le comité de réflexion se compose de dix membres, dont six Burkinabé et quatre Français, spécialistes de l'éducation et /ou de l'EEDD : Éducation Nationale, Ministère de l'Environnement, Commission nationale de l'UNESCO, ONG, réseau associatif et territoire.

Ce comité, dont le rôle est consultatif a pour objectifs de donner ses avis sur les orientations de la recherche, sur le plan théorique et pratique, d'apporter des réponses aux questions du doctorant chaque fois que de besoin et de

contribuer par son expertise au bon déroulement et à la promotion de notre recherche.

La recherche-action a porté sur la mise en œuvre des A3E dans le cadre d'un projet d'éducation à la santé. Pour un praticien de l'éducation comme c'est notre cas, aborder un paradigme nouveau comme celui du développement durable, dans le contexte particulier d'un pays en développement comme le Burkina, c'est faire œuvre utile, scientifiquement, professionnellement, thématiquement et politiquement, que de faire une recherche-action : Scientifiquement pour enrichir le champ du Développement durable, qui au-delà du discours, est avant tout un mode de pensée, une manière d'être et d'agir professionnellement car l'éducation, telle qu'elle se déploie dans ce pays, ressemble plus à un processus d'enfermement que de libération, libération de la pensée et de la créativité, thématiquement parce que l'éducation, l'environnement, la santé, l'alimentation sont encore instables pour ces enfants, politiquement car une telle recherche interpelle le politique sur ses options éducatives. Tout cela, nous l'assumons, au nom de ce qu'il n'existe pas d'éducation neutre. Alors, quelle éducation pour quel changement ? Pendant longtemps, trois grands modèles didactiques ont inspiré les pratiques pédagogiques :

Le premier modèle, qui remonte au début du XVIIIe siècle considère « *l'esprit comme une page vide de tout caractère* », une tabula rasa. C'est le modèle empiriste classique dont John Locke (1632-1704) et Isaac Newton (1643-1727) sont les tenants. S'opposant à l'inné, ils affirment que la source de toute connaissance est non pas l'esprit humain, mais réside bien dans l'action du monde extérieur sur le sujet. Pour eux, toutes nos connaissances dérivent exclusivement de l'expérience.

Ensuite, s'est développé le modèle behavioriste selon lequel l'apprendre est le résultat d'un conditionnement de type bâton versus carotte. Pavlov (1889), Watson (1913), Holland et Skinner (1961, 1968). Le behaviorisme interprète tout comportement (humain ou animal) en termes de stimulus réaction. Le stimulus étant ce qui est extérieur au sujet et la réaction ce que cet

organisme fait après avoir été stimulé. Par ses réactions, l'organisme apprend à produire les réponses lui permettant de s'adapter à son milieu.

Plus près de nous, on relève le modèle constructiviste qui envisage l'apprendre comme le résultat d'une construction des savoirs par étapes successives. En réaction au béhaviorisme et à l'associationnisme, le constructivisme dont Piaget est le chef de file, met l'accent sur la construction progressive (stades) des structures de connaissances (schèmes) et de leurs fonctions adaptatives.

Pour notre part, chacune de ces approches a ses avantages en fonction de la situation et de la finalité. En éducation, aucune méthode n'est exclusive et totale. Toutefois, si l'on se réfère aux finalités éducatives auxquelles l'école de demain nous convie, à savoir promouvoir l'émancipation de sujets auteurs et acteurs d'une pensée tournée vers plus de créativité, d'ingéniosité et de générosité envers la nature et les autres hommes, alors, il y a lieu de redéfinir l'approche envers ces sujets-là. Nous faisons nôtre, cette pensée de Freire pour qui toute personne ressent la nécessité de se conscientiser pour s'éduquer à la vraie liberté.

Sujet en devenir ou tabula rasa ?

Bien sûr, cela ne veut pas dire qu'informer, transmettre des connaissances au sujet ne sert à rien. L'information sert au fil du temps à modifier les savoirs, les idées, les attitudes et même certainement à provoquer de réelles prises de conscience. La transmission de connaissances est donc nécessaire, mais pas suffisante. Les travaux de Kurt Lewin(1935), considéré comme le précurseur des recherches sur les changements de comportement, dans les années quarante, sont assez illustratifs. La première stratégie de Lewin pour amener des femmes à changer de mode de consommation donna des résultats insatisfaisants : 3 % de ménagères seulement changèrent de comportement. Inculquer des connaissances nouvelles n'est donc pas suffisant.

Behaviorisme ou libre consentement ?

Ils proviennent d'une autodétermination par motivation extrinsèque ou par régulation externe et sont de ce fait sujets à un effritement avec le temps ou à une perfusion permanente. Le changement de comportement obtenu ici, soit par la contrainte soit par la récompense n'est pas pérenne, surtout lorsque ce qui a suscité ce changement n'est plus de mise. Ce modèle s'apparente à une sorte de dressage, de conditionnement où il est peu tenu compte du libre consentement.

Limites du modèle piagétien.

La théorie constructiviste se présente comme un dépassement de l'opposition inné acquis. En se confrontant à la réalité, le sujet transforme ses schèmes d'action et /ou de cognition et invente de nouvelles connaissances qui accroissent son potentiel intellectuel de départ. À la lumière des théories piagésiennes, basées sur l'étude des processus intra-individuels se dégagent deux grands principes : l'accommodation et l'assimilation. L'accommodation désigne toute modification des schèmes d'assimilation sous l'influence des objets ou situations extérieurs auxquels ils s'appliquent. Elle exprime la nécessité pour tout schème d'assimilation de s'adapter aux particularités de l'objet qu'il assimile. La notion d'accommodation est entièrement solidaire de celle d'assimilation puisqu'il s'agit toujours de l'accommodation d'un schème d'assimilation. Quant à l'assimilation, elle désigne l'intégration ou l'incorporation par un schème de données extérieures, c'est-à-dire son application à des objets ou à des situations du milieu. L'assimilation désigne en quelque sorte la modification du milieu (objet) par le schème.

Par son activité assimilatrice, un schème confère une signification aux objets auxquels il s'applique. Ceci revient à dire que l'objet n'acquiert de signification pour le sujet qu'en fonction de l'action qu'il exerce sur lui. Malgré les avantages et les avancées de cette théorie, il reste que la culture du sujet, son environnement, constituent des facteurs importants dans sa construction.

La situation dramatique pour le climat impose certes des mesures fortes, courageuses et innovantes, mais bien autrement à l'école. Les effets des

changements climatiques aidant, le discours et les approches dans certains milieux, tendent à jouer sur la psychose des populations et sur le développement de mesures d'urgence. Toutes les sphères sociales, toutes les institutions sont invitées à jouer leur partition. Si une telle vision peut se comprendre, il reste que le problème en milieu scolaire, notamment dans le premier degré, ne devrait pas relever d'une simple praxis. L'école primaire n'étant pas un lieu d'urgence encore moins un lieu de réparation stricto sensu, se pose alors le problème de l'imputabilité des enfants d'aujourd'hui quant à ce qui survient comme menace sur l'avenir de la planète. Sont-ils coupables de ce qui arrive ? Assurément non. Le débat est donc ailleurs. Il est à la fois pédagogique et institutionnel. La cause de non-imputabilité des enfants provient du fait même qu'ils sont des enfants. À ce titre, la pédagogie, pour ce type de questions vives, doit avoir pour but d'apprendre à penser.

4.2.1 Notre positionnement : une pédagogie socioconstructiviste

L'apprentissage ne se veut donc pas exclusivement une relation « privée » entre un enfant et un objet comme le postule Piaget, et c'est ce qui l'oppose à Vygotski, bien que Piaget reconnaisse que les facteurs du milieu (dont l'éducation) influencent le développement. Selon Vygotski, « *toutes les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale) sont directement issues de rapports sociaux par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels.* » C'est ce qu'il appelle la « *zone proximale de développement* ». (Vygotski, L., 2006, p.14) Outre les interactions sociales, le socioconstructivisme se penche sur le marquage social, qui montre que lorsque la tâche fait référence à des régulations sociales (normes, règles, conventions), les sujets réussissent mieux et en tirent des bénéfices cognitifs. De même, les pratiques sociales plus ou moins ritualisées et propres à des contextes particuliers, auxquelles l'enfant est confronté très tôt, et très fréquemment, visant la résolution d'un problème social, peuvent être cognitivement structurantes, car elles régulent les comportements sociaux des

acteurs. Ces effets positifs, quant aux bénéfiques individuels tirés des interactions sociales, font l'objet d'explications : ils peuvent être expliqués par le mécanisme du conflit sociocognitif mais aussi par le contrôle réciproque des partenaires au cours du déroulement des tâches.

À ce titre nous pouvons dégager les exigences fondamentales suivantes dans le processus d'enseignement/apprentissage : l'apprentissage n'est valable que s'il précède le développement. Les progrès du développement sont le produit de processus se déroulant à deux moments décalés dans le temps : une étape d'élaboration individuelle, conséquence directe des coordinations sociales efficaces vécues dans les situations de communication, d'apprentissage et une étape de décentration, qui fait suite à la construction des métacognitions.

De la même façon, c'est en faisant évoluer ses représentations actuelles que l'enfant pourra apprendre et se développer. Ce principe impose que l'enseignant fasse une analyse des compétences à maîtriser et une analyse des représentations dites naïves, déjà là chez l'enfant. Les variables sociales sont consubstantielles aux processus d'élaboration des savoirs locaux et des outils généraux de la pensée. Les dispositifs d'enseignement doivent donc nécessairement prendre en compte et faire varier habilement les situations de co-construction (travaux de groupe), les situations marquées socialement.

L'enseignant aura donc ici aussi une tâche d'ingénierie didactique et d'ergonomie cognitive, dans le cadre de sa transposition didactique. Une troisième exigence conduit à considérer les médiations sémiotiques comme fondamentales dans la zone de proche développement. Les processus de socialisation s'accomplissent au moyen d'interactions médiatisées par le langage. Le langage a donc une fonction organisatrice fondamentale, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'élève à une situation d'apprentissage, que du point de vue de l'accomplissement de sa cognition en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. Toute situation nouvelle devra donc s'appuyer sur les échanges interactifs (enfant-enfants et/ou élève-enseignant) permettant aux élèves de construire leur propre savoir par négociation et régulation successives. Enfin, l'élaboration d'outils de pensée conceptuels

individuels in situ est fondamentale pour favoriser le fonctionnement actuel et doter l'appareil cognitif de schèmes de pensée utilisables dans la résolution de problème et les apprentissages futurs. Il s'agit de transformer des processus interpersonnels en processus intrapersonnels, ou encore de faire que les actes de langage échangés au cours de la communication verbale deviennent des fonctions actives du traitement cognitif. L'enseignant aura pour ce faire, à provoquer fréquemment des actes illocutoires métacognitifs afin que la prise de conscience des savoirs et des savoirs – faire soit la plus claire, la plus explicite et la plus « verbalisable », autant que faire se peut. Jérôme Bruner (1996), opérant une rupture avec le développement de la psychologie scientifique, basée sur le traitement de l'information, où la cognition devenait computationnelle, développe le paradigme de la construction de la signification. Pour lui, le concept fondamental de la psychologie est la signification, ainsi que les processus et les transactions qui concourent à sa construction. Son point de vue est que c'est la culture et non la biologie qui donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme, qu'elle donne une signification à son action en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis, tout en donnant un rôle central au langage, qu'il considère comme moteur du développement intellectuel.

Dans le domaine pédagogique, Bruner conçoit le développement cognitif de l'enfant comme devant procéder à la mise en place de cadres contextuels, d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoirs. Selon sa conception, l'enfant est penseur, d'où l'invitation qu'il adresse aux éducateurs afin qu'ils prennent en compte les préceptes suivants : l'enfant développe une aptitude à lire dans l'esprit d'autrui ; c'est ce qu'il appelle l'intersubjectivité ; l'enfant saisit « les états intentionnels » d'autrui ; tenir, compte du fait que le processus d'apprentissage influe sur les procédures mentales ; c'est la métacognition : instaurer un apprentissage coopératif.

Une analyse des postulats du socioconstructivisme permet de dégager des principes pédagogiques. Il en est ainsi de la prise en compte de l'idée développée par l'existentialisme : « *j'ai besoin d'autrui pour savoir à plein, toutes les structures de mon être* » disait Sartre (*L'Être et le Néant*, 1943). Je

suis à travers le regard de l'autre. De même, le langage joue un rôle important à travers le dialogue qui fait naître des idées nouvelles. D'autre part, il y a un lien de l'être à la culture, car il n'est pas possible de considérer les élèves qui vont à l'école comme des individus qui ne savent rien. Les individus naissent avec une hérédité biologique, mais aussi avec un héritage social et culturel. Mais malgré tout, les pratiques éducatives peuvent avoir un impact formateur, structurant sur le développement de l'individu. Ceci illustre la pertinence de l'action éducative, qui en définitive n'est rien d'autre qu'une forme institutionnalisée d'interaction sociale.

Sur ce principe, le socioconstructivisme est moins strict que le constructivisme : il y a des stades biologiques, mais le développement de l'individu est tributaire des enseignements qui lui sont faits. Les connaissances ne sont pas seulement individuellement, mais aussi socialement construites. Toute connaissance s'inscrit donc dans un contexte social et culturel qui la caractérise et la détermine en partie. Les connaissances sont le résultat d'une construction du sujet qui organise le monde et structure sa connaissance à l'aide de ses opérations mentales. De même, tout fait est indissociable d'une interprétation, toute observation est dépendante du cadre de référence de l'observateur. C'est ainsi que les pédagogues socioconstructivistes recommandent :

- de prendre appui sur les activités et les interactions entre apprenants ;
- de se centrer sur les apprenants en s'intéressant davantage à la manière dont ils s'y prennent pour apprendre, et en liant davantage problèmes d'enseignements et problèmes d'apprentissage ;
- de travailler le métacognitif ;
- de construire de l'intersubjectivité ;
- d'insister sur les processus d'appropriation de connaissances ;
- d'importance de la dimension formative de l'évaluation ;
- d'outiller pour apprendre à apprendre.

Le modèle pédagogique ici est basé sur le sujet qui, s'efforçant d'optimiser ses échanges avec le milieu, s'auto-construit en intégrant à la fois les produits et les mécanismes de sa pensée. L'acquisition de connaissances dans ce modèle est le fruit d'un acte créatif où l'enfant, confronté à des problèmes d'adaptation à son environnement, est engagé dans un processus d'élaboration active de sa pensée. Les individus naissent avec une hérédité biologique, mais aussi avec un héritage social et culturel. Mais malgré tout, les pratiques éducatives peuvent avoir un impact formateur, structurant sur le développement de l'individu. Ceci illustre la pertinence de l'action éducative, qui, en définitive, n'est rien d'autre qu'une forme institutionnalisée d'interaction sociale. C'est en coordonnant ses démarches avec celles de partenaires que l'enfant est conduit à des équilibres cognitifs dont il n'est pas capable individuellement.

Les enfants peuvent tirer un profit personnel de ces interactions exigeant une coordination sociale : après avoir participé à ces types d'échanges, ils sont capables d'effectuer seuls les tâches réussies préalablement en situation sociale. De même, les échanges interindividuels deviennent source de progrès cognitif par les conflits sociocognitifs qu'ils suscitent. C'est la confrontation simultanée de différentes approches ou centrations individuelles lors d'une interaction sociale qui rend nécessaire leur intégration dans une structure nouvelle. Il n'est pas indispensable qu'un des partenaires soit porteur du modèle correct de résolution du problème.

Selon la thèse socioconstructiviste, le processus interactif est moteur du développement cognitif. Bien sûr, il y a interdépendance entre compétences cognitives et compétences communicationnelles. Au total, pour changer les comportements, il y a ceux qui choisissent de faire de l'EEDD en s'intéressant au contenu, ceux qui choisissent de s'intéresser au contenant et d'autres enfin qui choisissent de faire en cheminant.

Nous sommes pour une forme intermédiaire entre les deux dernières : tenir compte du contenant dans le cheminement⁵³, avec pour but de doter le

⁵³ Sous l'angle pédagogique, il faut comprendre par contenant, la forme, voire la démarche et par cheminement la mise en œuvre, le déroulé, l'action, voire la recherche action. Par

sujet d'outils de changements comportementaux. Apprendre à penser pour mieux se positionner. La véritable éducation, selon Jiddu Krishnamurti, « *c'est d'apprendre comment penser, pas quoi penser.* » (*Le sens du bonheur, 2006*). La pédagogie est donc au cœur de notre recherche, car comme le dit Philippe Meirieu, (2007), « *en réalité, rien n'est plus actuel que la pédagogie : en marges des grands systèmes institutionnels et philosophiques, elle a élaboré des pensées braconnières, défriché des chemins nouveaux, proposé d'inventer des alternatives pour sortir des oscillations infernales : nature et culture, inné et acquis, autorité et liberté, prise en compte du donné et nécessité de le dépasser, etc. Face à un monde où l'individualisation semble un mouvement irréversible et où, en même temps, le besoin de (re) construire du collectif est plus que jamais nécessaire, il est possible, après tout, que ce soit dans la pédagogie qu'il faille chercher quelques pistes* ». ⁵⁴ Le dispositif des A3E s'inscrit dans cette recherche de pistes, de chemins nouveaux à défricher.

4.2.2 Quelle implication en éducation à l'environnement ?

Il n'est pas aisé de faire une typologie des différents courants d'éducation à l'environnement encore moins de cerner avec précision ce qui les différencie ou ce qu'ils ont en commun. Nous dégagerons dans cette partie, à partir des principaux courants d'éducation à l'environnement ou au développement durable, de dégager l'implication du socioconstructivisme se rapportant à ces concepts, surtout quand il s'agit de l'appliquer à la sphère scolaire. L'éducation à l'environnement (EE), l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), l'éducation au développement durable (EDD), l'éducation pour un avenir viable (EAV) pour ne citer que les plus connues, illustrent à souhait

contenant, il faut aussi entendre le type de relation pédagogique, le type de dispositif à mettre en place pour développer cette relation pédagogique.

⁵⁴ Philippe Meirieu, in *Le Monde de l'éducation*, n°360, juillet-août 2007, pages 70 à 73

les clivages et certainement la diversité qui coexistent quand il s'agit d'aborder ce paradigme.

L'EDD est l'héritière de l'EE (L'Éducation Environnementale). Le concept d'EE a été introduit au niveau planétaire en 1972, lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain, par une recommandation visant à établir un programme environnemental international et interdisciplinaire qui serait mis en œuvre tant en milieu scolaire qu'en milieu parascolaire. La même conférence déclare que « *l'EDD doit inculquer la conviction que tout un chacun possède à la fois le pouvoir et la responsabilité d'effectuer des changements positifs à l'échelle mondiale. Elle favorise les valeurs, les comportements et les modes de vie indispensables à un avenir durable.* »

La définition de l'ERE adoptée à la Conférence de Tbilissi (UNESCO/PNUE, 1978) est largement admise comme la définition officielle de l'ERE. On la trouve exprimée sous une forme plus synthétique dans les documents du Programme international d'éducation relative à l'environnement : L'éducation relative à l'environnement y est conçue « *comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité 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/PNUE, 1978).

De même, pour l'union internationale pour la conservation de la nature, IUCN, « *l'éducation relative à l'environnement est le processus de reconnaissance des valeurs et de clarification de concepts qui développent les compétences et les attitudes nécessaires pour comprendre et apprécier les relations entre les personnes, leur culture et leurs contextes biologiques et physiques. L'éducation relative à l'environnement comporte aussi une démarche décisionnelle et d'autoformation du comportement par rapport à la qualité environnementale* ». (IUCN, 1971).

Pour ce qui nous concerne, notre approche découle d'une vision socio centrique du développement durable qui tient compte de l'ensemble du groupe

social et de tous les systèmes de support à la vie. C'est pourquoi, au niveau scolaire tout particulièrement, l'introduction et la promotion de l'éducation au développement durable ou de l'éducation pour un avenir viable, doivent cesser d'être des débats d'étiquettes et de lobbies. On ne peut pas vouloir développer une citoyenneté critique ou permettre aux élèves de penser par eux-mêmes en généralisant l'objectif d'un développement durable qui ne tienne pas compte de sa sphère de déploiement. C'est dire que derrière les querelles sémantiques et idéologiques, il y a lieu de tenir compte du milieu où sont mis en œuvre nos approches et du public auquel elles sont destinées. D'un point de vue éthique, on devrait d'abord se poser la question de savoir : pour quel développement durable veut-on éduquer ? Où et pour quels enfants ? De quel droit devrait-on imposer ou, dans le meilleur des cas, recommander un mode de développement aux générations présentes et futures ? Le primat de l'éducation au développement durable en milieu scolaire, nous semble la mise en réflexion des questions par une entrée *sociocentrée*. La construction de compétences sociales relatives aux questions que se posent tous les hommes de la terre est un préalable dont l'enfant a besoin pour faire des choix autonomes. Des choix qui tiennent compte de l'individu et du groupe, du local et du global. Cette vision nous la partageons avec les tenants de l'Éducation relative à l'Environnement, lorsqu'ils affirment que : « dans une perspective éducative, l'ERE vise le développement optimal des personnes et des groupes sociaux en relation avec l'environnement, en particulier le développement de compétences cognitives (investigation critique), affectives (clarification des attitudes), pragmatiques (éco gestion), éthiques, politiques et esthétiques, au regard de l'harmonisation du lien avec l'environnement. Les problèmes environnementaux sont essentiellement liés à une rupture entre les humains et leur milieu de vie, associée à un désengagement plus global à l'égard des liens d'appartenance, de respect, de solidarité. » (Sauvé, L., 1997) Nous l'avons déjà souligné, l'enfant d'âge scolaire a besoin de construire d'abord sa volonté, de sortir de ce que Jacques Lévine appelle « le corps primaire », d'apprendre à abandonner l'immédiateté pour apprendre tout simplement.

C'est pourquoi, un écueil important à éviter, est cette illusion dans laquelle sont plongés certains pédagogues et éducateurs, à savoir que l'enfant

veut apprendre, oubliant que le plus souvent, l'enfant veut savoir sans apprendre. Et lorsqu'il sait comment savoir, il se passe d'apprendre. Plus particulièrement dans les pays du Sud, l'insuffisance de formation des enseignants et les conditions dans lesquelles ces derniers travaillent, ne manquent pas de conduire les élèves à vouloir savoir sans effort. Face à une telle situation, il est psychologiquement et pédagogiquement recommandé de mettre des informations à sa disposition que lorsque l'enfant aura appris à réfléchir, à accepter les autres, à émettre des doutes. Pas avant, sinon nous le confortons dans son désir de savoir sans apprendre et par conséquent dans une position où il ne développe pas suffisamment un regard critique sur les informations qu'il reçoit. Il n'est par conséquent pas autonome et n'opère pas des choix libres.

Les A3E que nous préconisons s'inspirent de l'approche socialement critique développée en Éducation relative à l'Environnement (ERE) et des théories de l'éducation de John Dewey et Paolo Freire. Celle qui postule que *« l'ERE se situe à la confluence de trois problématiques interreliées : une problématique environnementale, où l'ERE est perçue comme un outil de résolution des problèmes environnementaux, intimement liés aux réalités sociales ; une problématique éducative, où l'ERE est envisagée comme une dimension fondamentale du développement des personnes et des groupes sociaux, en relation avec l'environnement et une problématique pédagogique où l'ERE s'inscrit au cœur de l'innovation pour la recherche de processus d'enseignement et d'apprentissage approprié à l'atteinte des objectifs qu'elle poursuit. »* Sauvé, L. (1997). Dans la même lancée, elle ajoute que *la crise de l'environnement est tributaire d'une crise globale des valeurs.* (op. cit). D'où notre conviction que l'enfant n'étant pas à la base de cette crise environnementale, il doit être éduqué beaucoup plus à éviter les mêmes écueils, qu'à devoir subir l'impératif des bons gestes. Ceux-ci sont importants, mais ne constituent ni la visée ni le prima. Il faut d'abord apprendre à l'enfant l'attention à l'autre, la coopération et le partage. Trop de propositions en éducation relative à l'environnement oublie d'agir sur la personne et ses représentations du monde ou encore d'associer les problèmes écologiques à des considérations socioculturelles. L' ducation « aux bons gestes », qui a

cours actuellement dans l'école, pour utile qu'elle soit, ne permet pas de construire un projet de société dans ses dimensions sociales et éthiques. Elle gagnerait à s'accompagner de processus de réflexions critiques.

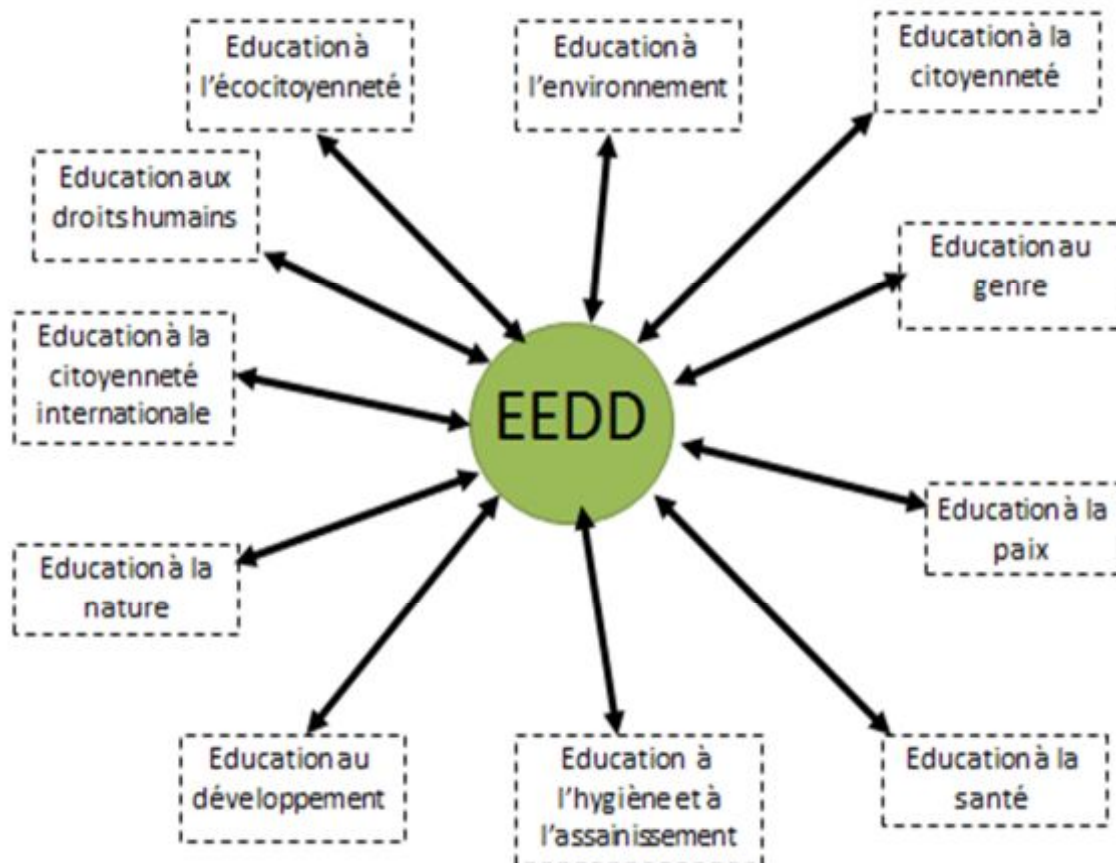


Figure 10 : représentation des éducations à

Chapitre V : Le choix d'un modèle centré sur la réflexivité

5.1 Clarification conceptuelle

L'Atelier d'Éducation à l'Éthique Eco citoyenne (A3E) est un dispositif pédagogique interactif, dialogique et coopératif, qui favorise l'éveil de la pensée réflexive et suscite chez les sujets le désir de s'engager librement en adoptant des comportements nouveaux, plus responsables vis-à-vis de problématiques éco citoyennes. C'est une démarche qui associe apprentissage du cogito et la prise de résolutions dans le but d'entreprendre des actions afin de résoudre de manière durable une situation problème. L'A3E associe donc apprentissage du cogito, mise en projet et prise de résolutions. Les objectifs fondamentaux étant de faire participer les enfants aux débats sur les questions essentielles à la vie et à la civilisation, de faire l'expérience de sa propre capacité à réfléchir sur les questions importantes de l'humanité, d'apprendre, non seulement à extérioriser, mais à intérioriser sa pensée. Développée à l'école, cette pratique pédagogique amène le groupe de pairs à se sentir tous co-chercheurs ; favorise la construction identitaire, le sentiment d'appartenance à la communauté humaine, tout en donnant accès au sens des savoirs. Dans le cadre d'un projet ou d'un processus de changement de comportement, les A3E visent à produire ce qu'on appelle l'énergie d'entretien, qui alimente le processus de décentration et de changement. Menés à l'école primaire, ils permettent d'améliorer la qualité de la relation pédagogique, d'aboutir à des savoir-faire et des savoirs être intériorisés, autodéterminés et durables, et de disposer d'un espace rassurant où l'on exprime ses idées et ses opinions dans le respect de l'autre. Les A3E ont été développés dans la mouvance de la Philosophie à pour enfants, inspirés du courant des Ateliers de Réflexion sur la Condition Humaine (ARCH), dont Jacques Lévine, docteur en psychologie, chercheur et psychanalyste, Agnès Pautard, enseignante, Dominique Sénore, Inspecteur de l'éducation nationale (IEN), en sont les précurseurs. À l'origine, le courant des ateliers de réflexion sur la condition humaine a été conçu dans un double but : développer chez les enfants une autre façon d'être en lien avec eux-mêmes, avec les autres enfants du groupe, avec les adultes qui les encadrent, avec les apprentissages et avec le monde dans lequel ils vivent et permettre aux adultes présents, en tant qu'observateurs silencieux, de changer de regard sur eux, et

par conséquent de mieux prendre en compte le potentiel que chacun révèle lors de ces ateliers.

Pour Agnès Pautard, co-fondatrice de ce dispositif depuis 1996 que nous avons interviewée à Lyon, l'objectif fondamental, c'est d'encourager tous les élèves à (oser) penser pour eux-mêmes, à se questionner et à évoluer au sein du groupe de pairs et pour faire leurs choix de vie personnels. Penser est difficile, cela requiert des conditions facilitantes, et donc un cadre rigoureux, écartant l'arbitraire, l'urgence et le jugement. Selon elle, durant les ateliers, chaque élève est invité à faire trois rencontres : faire l'expérience irremplaçable d'être à la source de sa pensée, partager le sentiment d'appartenance à la communauté humaine en tant que personne du monde et se vivre dans le groupe avec le statut d'interlocuteur valable, de co-chercheur en partance pour un voyage d'enquête sur la condition humaine.

Sur le plan théorique, notre démarche, celle des A3E, est un outil de médiation et de résilience. Médiation de sujets en construction, et résilience vis-à-vis de situations /problèmes. Inspiré du courant des ateliers de réflexion sur la condition humaine, la démarche s'alimente des travaux de Vygotski (Zone proximale de développement), de Habermas (Théorie de l'Agir Communicationnel), de la « démarche-chemin » d'Edgar Morin et de la pédagogie pragmatiste de John Dewey. Mathew Lippman, philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation américain, est le précurseur de la philosophie pour enfants. La philosophie pour enfants vise à susciter la pensée rationnelle et créative à travers des ateliers de discussion à caractère philosophique. Elle est une pratique éducative novatrice, alternative, qui cherche à leur apprendre à penser par une pratique où ils sont amenés à découvrir par eux-mêmes divers raisonnements élaborés. Le but étant de susciter chez eux un questionnement. En France, les recherches se sont multipliées ces dernières années. Les courants les plus connus sont : Le groupe AGORA à l'Université de Montpellier autour de Michel Tozzi, le groupe AGSAS de l'Université de Genève avec Jacques Lévine et le courant animé par Oscar Brénifier. Il existe une grande variété de dispositifs et le nôtre a été modélisé pour répondre au besoin de formation de sujets réflexifs capables de

s'autodéterminer au regard du contexte éducationnel d'un pays en développement comme le Burkina Faso.

La théorie de l'autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2000, Pelletier, 2002) nous enseigne que la motivation intrinsèque (MI) représente le degré le plus élevé de l'autodétermination parce qu'elle sous-tend les comportements entrepris librement. La motivation est un facteur important pour féconder cette autodétermination. À l'inverse, la motivation représente la forme de motivation la moins autodéterminée. Elle est pourtant la plus répandue aujourd'hui à l'école, ou du moins celle qu'engendre l'école actuelle.

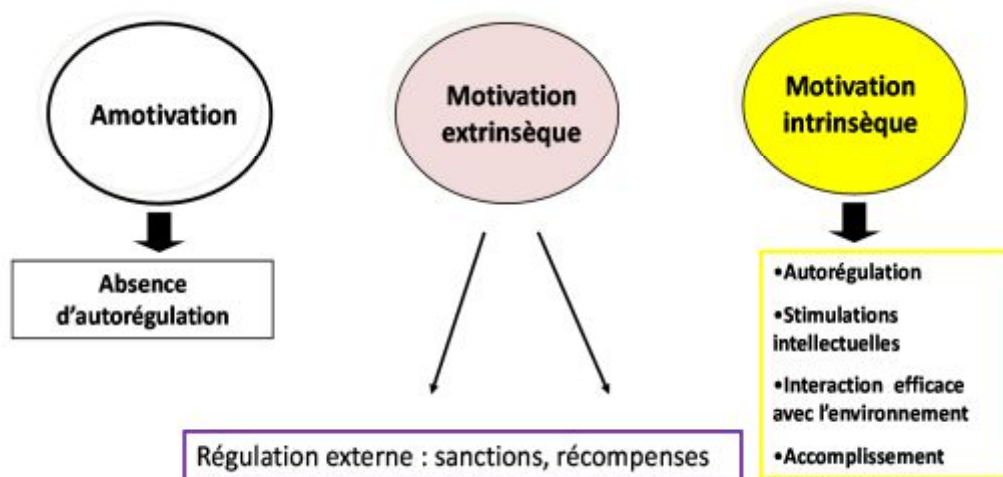


Figure 11 : La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan

Quant au tutorat de résilience, il s'appuie sur l'économie des signes de reconnaissance (Stroke) en considérant l'enfant, non pas comme un objet, mais un sujet avec lequel il faut se mettre en projet. Le signe de reconnaissance étant un acte expressif par lequel nous témoignons à autrui qu'il possède une valeur sociale. Nous lui accordons ainsi de la visibilité. Les interactions développées à travers les A3E, participent de cette construction - reconstruction - co-construction.

	Inconditionnel (Être)	Conditionnel (Avoir)
+	Inconditionnel Positif	Conditionnel Positif
-	Inconditionnel Négatif	Conditionnel Négatif

Figure 12 : Les signes de reconnaissance entre ce que je suis et ce que je fais

De manière inconditionnelle, ce que je suis, en tant qu'enfant, sujet, personne humaine, est et ne peut être que reconnu comme tel, de manière positive. Tout enfant, tout être a besoin de cette reconnaissance positive pour se valoriser, se structurer, se socialiser. À l'inverse, lorsque ce que je suis est inconditionnellement jugé négatif, c'est comme si l'on m'inoculait un poison violent, comme si l'on me tuait à petit feu, me poussant à me replier sur moi, à développer une résistance, une réaction contre toute la société. Au niveau de l'avoir, c'est-à-dire des actes, de ce que je fais, c'est le produit de ce que j'ai fait qui est jugé, reconnu positif ou négatif. Mes actes n'ont rien à voir avec ce que je suis. Et la reconnaissance conditionnelle doit être cohérente et congruente. Ces paramètres fondent la théorie des A3E que nous développons. Le cadre trouve son éclairage à travers l'explicitation des concepts suivants :

Le concept d'atelier

De l'ancien français *astelle* (attelle), signifiant « petit morceau de bois », puis « tas de bois », le mot atelier a ensuite désigné l'endroit où l'on réalisait de la menuiserie (1362). La métonymie a ensuite pris le dessus sur l'usage originel du mot, pour désigner le groupe de personnes qui l'occupait sous la direction d'un maître. Dans sa définition classique, un atelier est une subdivision d'une entreprise où s'exécute un travail déterminé. Le produit de ce travail, qui répond à des spécifications techniques, ne prend son sens que dans un ensemble complet qui a été conçu pour satisfaire à des spécifications fonctionnelles définies par des concepteurs, à partir des besoins exprimés par les utilisateurs.

Le terme « atelier pédagogique » désigne le mode de fonctionnement d'un groupe d'élèves ou d'étudiants qui gèrent leur espace, leur temps et leurs moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes initialement bien définies. Le résultat des activités d'atelier s'intègre dans un ensemble défini par des objectifs pédagogiques correspondant à des situations observables dont les règles d'exigence ont été préalablement données, déclare Roger Fortun, in CIBLES, N° 33 (1996). Un atelier obéit à des principes parmi lesquels on retiendra : l'identification claire des paramètres de pilotage (le cadre), des informations et consignes de travail bien définies, en cohérence avec les objectifs à atteindre, un environnement stimulant dont l'influence a été préalablement étudiée et enfin l'aptitude des opérateurs à bien faire.

L'atelier dans ses principes et son fonctionnement se différencie de la classe. La classe⁵⁵, telle qu'elle a fait son apparition il y a environ quatre siècles et telle qu'elle continue de fonctionner dans la plupart des systèmes éducatifs, favorise des relations duelles entre le maître et chacun des élèves, ce qui, d'une part isole les élèves les uns des autres et d'autre part impose un processus disciplinaire basé sur la surveillance, les punitions et la compétition. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'élève ne prenne plus plaisir à apprendre. Par contre, l'atelier, pour nous, a vocation à former une communauté, un groupe de travail qui favorise des relations plurielles et horizontales. Dans l'atelier, le principe est de parvenir à une évacuation totale ou partielle de l'autorité du maître. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en place une institution médiatrice qui permet la régulation relationnelle et l'émancipation des sujets.

Éducation

Mot « valise », le terme éducation n'est pas aisé à définir car à la fois recouvrant un champ très large et dont la définition est contextuelle, en rapport

⁵⁵ D'abord appelée « bande », puis ensuite « le rang », la classe est apparue il y a environ 4 siècles, dans un souci d'efficacité : regrouper des jeunes d'un même niveau pour faciliter l'apprentissage. Ce qui a fait dire à Michel Foucault que l'école, organisée en classe est une « machinerie » pour surveiller et punir. La classe organise la décomposition des savoirs en disciplines et les éloigne des « véritables apprentissages ».

avec le temps et les groupes sociaux qui le mettent en place. Pour l'essentiel, retenons que le mot est d'origine latine « ex-ducere », qui veut dire guider, conduire hors. Selon le dictionnaire de l'Académie française (8^e édition), l'éducation est l'action d'élever, de former un enfant, un jeune homme, une jeune fille, de développer ses facultés intellectuelles et morales, ou le résultat de cette action. Il s'emploie aussi dans un sens plus large et en parlant des Hommes de tout âge ou d'une collectivité. « *L'éducation est une relation dissymétrique nécessaire et provisoire, visant l'émergence d'un sujet.* » (Meirieu., 1995). Elle est aussi la mise en œuvre de moyens et d'actions appropriés à former, à développer physiquement, affectivement, intellectuellement, socialement, moralement un enfant, un adolescent, par l'exploitation, l'orientation et la valorisation des ressources de son être.

Éthique

La réflexion éthique pénètre depuis quelques années tous les domaines de la société : les questions relatives au contrôle de l'atome, aux risques de pollution, à la maîtrise de l'environnement, aux questions de médecine telles les comas dépassés, les dons d'organes, les mères porteuses, l'euthanasie, les questions de solidarité internationale, de répartition des richesses... Autant de questions soulevées par la multiplication de nouveaux comportements liés au développement des techniques et des forces économiques. Mais qu'est-ce que l'éthique?

Le terme d'éthique renvoie à la visée (intention) qui sous-tend l'activité d'un sujet en acte (s). L'éthique peut se définir comme l'interrogation qui place d'emblée un sujet qui agit devant la question de « L'AUTRE ». Est-ce que je traite l'autre comme une fin ou seulement comme un moyen ? Est-ce que je le reconnais comme un sujet avec qui je peux engager une rencontre ? Ou bien j'en fais un objet qui peut servir mes intérêts et contribuer à ma satisfaction ? « *L'humain ne s'offre que dans une relation qui n'est pas un pouvoir* » (Levinas, E. cité par Poche, F. 2009). L'éthique renvoie donc dans un premier temps, à une attitude individuelle : la sollicitude à l'égard d'autrui. « *C'est cette sollicitude*

qui me permet de me dégager de mon égocentrisme initial comme du délire qui me menace toujours. C'est dire que l'éthique renvoie à des valeurs d'altérité, de reconnaissance de la différence de l'autre. Spécifiquement pour les enfants, l'éthique consiste à accepter l'altérité que l'autre n'est pas mon objet, que le monde n'est pas à moi tout seul, mais que je le partage avec d'autres ». Meirieu, P. (2002). Et si nous considérons l'altérité comme l'opposé de l'infantile, tout le problème de l'éducation à l'éthique va consister à aider l'enfant à faire le deuil de l'infantile, à sortir du stade de l'enfant tyrannique, de la toute-puissance, du Moi, centre du monde. (Op. cit). Le domaine de l'éthique est aussi celui du « *questionnement, d'une délibération sur ce qu'il est juste et bon de faire, d'une interrogation sur le sens et la valeur de nos actions, d'une clarification de ce que nous croyons bon de faire. L'éthique exige la hiérarchisation des biens dont nous reconnaissons la pluralité* ». Legrand, L. (1991). L'éthique est avant tout une affaire de « *devoir être* », un devoir être qui interpelle chaque personne, dans l'intimité de son propre rapport au monde. Toute éthique prend racine dans un champ social, une culture de référence. Les processus de construction d'une éthique personnelle et d'une éthique sociale sont indissociables.

Pour nous, l'éthique est la résultante d'une posture, d'un acte, mûrement réfléchi, autodéterminé et librement exécuté. Un comportement ou un acte éthique est le produit d'un cheminement et d'un environnement qui intègre une reconnaissance du sujet, une expérience du cogito et une culture de l'altérité.

La citoyenneté et l'écocitoyenneté

La définition du terme citoyenneté a évolué au cours du temps. À l'origine, chez les Grecs, le citoyen est l'habitant de la cité, jouissant de droits civils et politiques. En 1956, dans le dictionnaire, le citoyen est membre d'un État, considéré du point de vue de ses devoirs envers la patrie et de ses droits politiques. En 1992, la notion s'élargit encore à celle de citoyen du monde, qui met l'intérêt de l'humanité au-dessus des nationalismes.

L'éducation à la citoyenneté dépasse largement le rapport au savoir de contenus déterminés. Il ne s'agit pas que d'instruction civique, c'est-à-dire de connaissances des institutions, mais une combinaison de valeurs et de pratiques : valeurs de liberté, de solidarité et de paix par exemple, et des pratiques liées à des savoirs être et à des comportements. Au-delà de l'apprentissage de connaissances, éduquer à la citoyenneté, c'est une initiation au « vivre ensemble » (socialisation) et au respect de son milieu (environnement). L'écocitoyenneté rajoute donc une dimension supplémentaire, qui est celle de la responsabilité par rapport au milieu, au cadre de vie, mais aussi à la planète tout entière. Elle fait appel à une réflexion profonde sur la notion même de citoyenneté. Elle est de l'ordre des valeurs fondamentales, elle stimule des conduites délibérées, libres et responsables.

L'éducation, qui est un processus d'accompagnement des personnes et des groupes dans le très complexe processus d'apprendre à être, à devenir, est ici interpellée au premier chef pour s'intéresser plus spécifiquement au rapport à Oïkos, cette maison de vie partagée où les relations d'altérité s'ouvrent à l'ensemble des formes et des systèmes de vie.

L'écocitoyenneté va au-delà de la référence à des comportements. Elle est de l'ordre des valeurs fondamentales, nous dit Lucie SAUVE. Ces dernières correspondent à des choix éthiques issus d'une réflexion critique sur les réalités sociales et environnementales ; elles stimulent des conduites délibérées, qui donnent une signification plus riche et une ampleur éthique. Sauvé, L. (2001) ; Villemagne, C. (2002, 2003).

L'éducation à l'éthique éco citoyenne est une éducation a-disciplinaire. Elle n'est donc pas un enseignement qui consisterait en une transmission de connaissances ou un simple enseignement relatif ou à propos d'une thématique, mais une démarche qui favorise la prise en compte d'une problématique dans sa manière de penser le monde et de se penser dans le monde. C'est pourquoi nous affirmons que l'éducation à l'éthique éco citoyenne, dans une perspective de développement durable, est une éducation globale, transversale et décloisonnée. Or, nous savons tous bien qu'on n'enseigne pas une valeur, on la fait éclore, nous dit Francine Pellaud (2011).

Pour nous, l'éducation à l'éthique éco citoyenne se veut donc être ce volet de l'EEDD qui accorde une primauté à la démarche, en tenant compte de la spécificité de l'enfant afin de favoriser chez lui l'éveil d'une pensée réflexive. Et dans ce but, la porte d'entrée d'une telle éducation pourrait être le débat, la discussion, la mise en place d'un cadre transitionnel, la création de situations qui permettent d'aborder de manière critique les questions relatives à la condition humaine. Sur le plan de l'éthique pédagogique, cette phénoménologie de la vie est première. La découverte de l'altérité sous toutes ses formes, la capacité d'agrandir son champ de vision au-delà de l'immédiat doivent être au cœur de l'éducation.

Développement Durable

Il est difficile de fixer de manière consensuelle une définition du développement durable qui est originellement une notion polysémique. Le terme anglais sustainable development, duquel découle celui de développement durable, est apparu pour la première fois dans le manifeste du parti écologiste de Grande-Bretagne en 1976 (Vaillancourt, J.-G. 1995). Ainsi, le développement durable était déjà en germe dès le milieu des années soixante-dix. Mais il est mentionné pour la première fois dans un document intitulé, La stratégie de la conservation mondiale, et sous-titré : la conservation des ressources vivantes au service du développement durable (Sylvie Brunel, 2009), document publié en 1980 par l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN), le PNUE et le WWF. Le développement durable voit ainsi le jour, sur les fonts baptismaux des ONG environnementales. Il en porte toujours le sceau.

Mais c'est surtout le rapport Brundtland, (1987), du nom de la présidente du CMED, qui a promu et diffusé le terme. L'adjectif durable a été préféré à celui de soutenable car il donne à la France, la primauté de la notion déjà utilisée par l'UICN. Sinon, sur le plan sémantique, le développement durable ne correspond pas à l'expression anglaise sustainable development. Selon la CMED, « *le développement durable est un développement qui satisfait les*

besoins des générations présentes sans compromettre l'aptitude des générations futures à satisfaire leurs propres besoins, à commencer par les plus pauvres ». (1987).

Pour François Mancebo (2006), « *le flou qui entoure cette notion est lié à sa généralisation. En effet, cette généralisation découle de la nécessité de prendre en compte l'ensemble des problèmes liés aux écosystèmes et au fonctionnement des sociétés, à la nécessité pour les états de faire bonne figure sans prendre d'engagements précis et enfin, au foisonnement des ONG.* »

Sylvie Brunel (2009) quant à elle, se demande « si c'est un concept fourre-tout, un pléonasme, puisque tout développement se doit d'être durable ? Ou au contraire, est-ce un oxymore, le développement ne pouvant être par nature durable » ?

Fabrice Filipo (2014) trouve quant à lui, que « *le développement durable n'est pas un concept, mais un ensemble de débats guidés par un souci d'action. Un concept serait définissable avec précision. Or, la vérité est qu'il n'y a pas d'accord sur ce que serait un développement durable* ».

Une chose est sûre, le développement durable est devenu une référence majeure des politiques nationales et internationales, des actions publiques et privées.

Résumant les différentes positions, Serge Latouche (2003)⁵⁶ les classe en deux grands camps : « *Pour les uns, le développement soutenable/durable, c'est un développement respectueux de l'environnement. L'accent est alors mis sur la préservation des écosystèmes. Le développement signifie dans ce cas, bien-être et qualité de vie satisfaisants, et on ne s'interroge pas trop sur la compatibilité des deux objectifs, développement et environnement. Cette attitude est assez représentée chez les militants associatifs et les intellectuels humanistes. La prise en compte des grands équilibres écologiques doit aller jusqu'à la remise en cause de certains aspects de notre modèle économique de*

⁵⁶ <http://www.decroissance.org/textes/latouche.htm>, consulté le 23 février 2015

croissance, voire de notre mode de vie. Cela peut entraîner la nécessité d'inventer un autre paradigme de développement (encore un ! Mais lequel ? On n'en sait rien). Pour les autres, l'important est que le développement tel qu'il est puisse durer indéfiniment. Cette position est celle des industriels, de la plupart des politiques et de la quasi-totalité des économistes ». Et Serge Latouche d'en appeler à une société de décroissance.

Notre position sur ce concept rejoint celle de François Audigier (2011), qui dans la *Revue Durable n 42* écrit que « *le débat est donc en cohérence avec les aspects controversés du développement durable et avec la formation du citoyen. Une compétence du citoyen, c'est sa capacité à intervenir dans le débat public, à prendre position, à participer aux controverses, à avoir des outils pour raisonner, y compris la capacité à tenir compte de son affectif ou de ses émotions* ».

Vu sous cet angle, les ateliers d'éducation à l'éthique éco citoyenne dont le but est d'initier les enfants à la pensée critique constituent une démarche d'éducation au développement durable.

Chapitre VI : Une méthodologie stabilisée: les A3E

6.1 Le protocole des A3E

La démarche des ateliers d'éducation à l'éthique éco citoyenne comporte quatre phases distinctes mais complémentaires.

Une phase réflexive
Une phase de recherche
Une phase de projet
Une phase d'évaluation

6.1.1 La phase réflexive

Elle se déroule en deux séances : une séance d'expression libre et une séance de débats.

Objectif de la phase réflexive

La phase réflexive vise à recueillir les représentations mentales des élèves sur une question donnée, et à les amener à travers le débat, à confronter leur point de vue à celui des autres. Son objectif principal est d'offrir aux élèves un cadre où ils apprennent à penser. Apprendre à penser, à se décentrer, à développer une pensée réflexive, dans un cadre rassurant, explicite, valorisant, propice à l'émergence des représentations mentales, à la convocation de la pensée et au débat qui engendre le conflit sociocognitif.

Durée et fréquence

La phase réflexive dure 30 minutes (15 minutes par temps) et se tient une fois par semaine, le même jour, à la même heure et au même lieu. Elle se déroule toute l'année scolaire sur des sujets variés.

La séance d'expression libre (15 minutes)

La séance de libre expression a pour but d'amener les élèves à extérioriser leurs représentations mentales sur une question, un sujet ou une situation donné. C'est la phase au cours de laquelle, les élèves font l'expérience de leur propre capacité à produire de la pensée sur des questions importantes. Se découvrant capable de produire de la pensée, le sujet entame un passage de l'interpersonnel à l'intra personnel.

Le déroulement de la séance d'expression libre commence par le rappel des règles.

(Ré) expliquer que le temps des A3E, est un moment pour apprendre à penser ensemble les grandes questions de la vie, dans le respect de l'autre et de sa parole, en toute bienveillance, que toutes les paroles se valent, qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, que chacun intervient seulement lorsqu'il a la parole, qu'il est libre de parler ou de passer le bâton de parole au suivant, qu'on ne coupe pas la parole à celui qui parle, que l'enseignant n'intervient qu'à minima et ne fait aucun jugement.

Introduction rituelle de la question

Afin de capter l'attention des élèves, de bien marquer la particularité et la solennité de ce cadre et pour les aider à se concentrer, l'enseignant prononce une formule rituelle suivie de l'annonce de la question. Il adopte pour ce faire un air de gravité, un ton lent et une voix audible. Après avoir annoncé la question, il accorde un temps de réflexion aux élèves (deux à trois minutes).

L'expression libre proprement dite

Les élèves s'expriment dans un ordre pré établi (à tour de rôle dans le sens des aiguilles d'une montre par exemple). Chacun passe le bâton de parole à son voisin dès qu'il a fini de parler ou s'il n'a rien à dire. En fonction de l'effectif de la classe, la parole est donnée plusieurs fois à chaque élève, jusqu'à l'épuisement des quinze minutes.

La séance des débats (15 minutes)

Il vise à amener les élèves à argumenter, à discuter, à défendre leur point de vue et à problématiser. Il s'agit de susciter le débat pour que les élèves développent leur pensée et la confrontent à celle des autres (conflit sociocognitif). C'est l'approfondissement de la pensée par des réactions sur les interventions des autres. Il est donné la possibilité aux élèves de réagir sur ce qui a été entendu : se positionner sur un point de vue, approfondir une idée, mieux comprendre, reformuler, s'étonner, rebondir, compléter, questionner, expliciter... L'enseignant accompagne très discrètement cette phase. Il est juste facilitateur.

Déroulement de la séance de débats

La synthèse des opinions

L'enseignant procède à un résumé des idées forces de la séance précédente.

Les débats

Pour lancer le débat, l'enseignant interroge 2 ou 3 auteurs d'idées forces mais contradictoires, pour qu'ils apportent plus d'arguments, puis demande aux élèves de rebondir sur ces points de vue ou sur toute autre idée émise par un pair. La mise en jeu de conflits sociocognitifs intervient ici comme catalyseur de la coordination cognitive. Les enfants apprennent lorsqu'ils sont confrontés à des idées qui entrent en contradiction avec les leurs. Ce conflit aide les enfants à dépasser les différentes centrations, à réexaminer leurs réponses initiales et à cheminer vers la nécessité sociale d'une collaboration plus bénéfique. Paolo Freire (1970), écrivait à ce propos, que « la discussion critique, axée sur la recherche du pourquoi, au cœur du processus d'apprentissage, permet une prise de conscience libératrice. Par l'exercice d'une praxis, le monde devient l'objet d'une action de transformation, qui résulte en une plus grande humanisation. » Parce que l'enfant est encouragé implicitement à former une autre image de son Moi, à vivre autrement sa condition d'enfant, alors il apprend à se passer des actes pulsionnels pour s'approprier l'image d'un être

en « capacitation. » Jacques Lévine l'a si bien qualifié d'un « *je pense, donc je peux* ».

La clôture de phase

Ici, l'enseignant rappelle la question, résume les principaux points de débats émis par les élèves, relève les divergences et les invite, au sortir de la séance, à poursuivre la réflexion.

Scénarisation d'une phase réflexive



Photo 4 : Des élèves au cours d'une phase réflexive

La séance d'expression libre

Le rappel des règles peut se faire par l'enseignant ou par un élève :
« *Aujourd'hui, comme tous les mercredis après-midi, nous nous retrouvons pour un atelier d'éducation à l'éthique éco citoyenne. L'atelier est un moment pour apprendre à penser. Ensemble nous avons décidé que personne ne se moque de son camarade, que personne ne parle s'il n'a pas le bâton de parole. Personne ne doit monopoliser la parole : on est libre de parler ou de ne rien dire. Les débats doivent se faire dans le respect des personnes* »

Introduction rituelle de la question par l'enseignant

« Chacun de nous ici, comme tous les hommes de la terre, les enfants et les adultes, est capable de penser. Chacun pense quelque chose dans sa tête. Et ce que chacun pense est important pour lui, pour les autres et pour toute l'humanité. Aujourd'hui, j'invite chacun de vous à penser, à exprimer sa pensée sur la question suivante : pourquoi faut-il protéger la nature » ?

La séance d'expression libre proprement dite

Après avoir observé 2 ou 3 minutes de silence pour permettre aux élèves de penser dans leur tête, l'enseignant fait circuler le bâton de parole. L'élève est libre de s'exprimer ou de se taire. L'enseignant prend des notes pendant que les élèves s'expriment. Une fois que le bâton a fait 2 ou 3 fois le tour du cercle, il interrompt la séance lorsque les 15 minutes sont épuisées : c'est bien, chacun de vous a pensé dans sa tête. Nous allons maintenant discuter entre nous pour mieux comprendre les idées émises.



Photo 5 : des élèves au cours de la séance de débats

La synthèse des opinions

Toutes les idées avancées sont bonnes... Pour certains, il faut protéger la nature parce que... ; pour d'autres, il faut la protéger car... ; X, trouve que protéger la nature c'est important parce que... ; Y, avance quant à lui qu'il faut protéger la nature au regard de...

Les débats

*Abdou, peux-tu nous redire ton point de vue et pourquoi tu penses cela ?
Yvette, rappelle-nous ce que tu as dit et les raisons qui te font dire cela. X et Y ont donné leurs arguments. Qui ne partage pas leur point de vue ou qui a des questions à leur poser ?*

Clôture de la phase

C'est bien, vous avez trouvé de bonnes raisons pour lesquelles il faut protéger la nature. Vous avez dit que..., vous avez aussi affirmé que... Tout cela est bien, mais ce ne sont sans doute pas les seules raisons ou les seules

manifestations. Il serait intéressant que vous posiez la question à d'autres personnes, en famille, à un spécialiste ou que vous fassiez des recherches. Vous le voulez bien ?

6.1.2 La phase de recherche

Elle se déroule en trois (03) séances :

Une séance d'élaboration de questionnaire

Une séance d'enquête proprement dite

Une séance de restitution

Objectif :

La phase d'enquête vise à interroger le milieu sur la question qui a fait l'objet de débats à la phase précédente. Il s'agit pour la classe d'aller à la rencontre de personnes-ressources, d'observer le milieu, afin de mieux comprendre les implications de la question, de diagnostiquer une situation problème à résoudre, de définir une problématique commune.

6.1.3 La phase de projet

Une fois le diagnostic établi, il faut passer à l'action. C'est la mise en œuvre proprement dite du projet. Les élèves, avec l'aide de la communauté éducative (enseignants, parents d'élèves, partenaires de l'école), s'investissent pour apporter une solution à la situation problème identifiée. C'est la phase de projet, sous-tendue par la pédagogie de projet qui est une pédagogie de l'apprentissage basée, non pas sur la transmission d'un savoir par l'affirmation, mais sur le déroulement d'une « recherche-démonstration-crédation » menée par les apprenants, guidés par l'éducateur. Elle se trouve au carrefour des pédagogies nouvelles et actives. Elle implique des rapports non hiérarchisés entre éducateur et éduqués. Les différentes phases de la pédagogie de projet sont :

Représentations initiales
Contact-immersion-éveil
Rebond, définition de la problématique du projet

Mise en œuvre du projet : moments de réflexion, recherche
Investigation, échange, construction, connaissance, action, structuration
Restitution, retransmission
Évaluation

Comme on le voit, conduite de façon autonome, la pédagogie de projet prend en compte la phase de recherche, la phase de projet et la phase d'évaluation. Elle est en elle-même une démarche complète d'éducation à l'environnement. La principale difficulté qui réside dans son utilisation régulière, est liée à l'insuffisance de moyens financiers et matériels pour la dérouler et à la grosse préparation qu'elle requiert. En outre, il s'avère difficile de conduire cette phase avec les tout-petits des classes de CP.

6.1.4 La phase d'évaluation ou nouvelle phase réflexive

Cette phase a un double objectif : faire le bilan et engager de nouvelles pistes. Elle est essentielle car c'est à cette phase que l'on confronte ses représentations de départ à la réalité vécue. C'est en somme une nouvelle phase réflexive, visant à évaluer le chemin parcouru et à se positionner.

Ces quatre phases forment un processus spiralaire cumulatif : les différentes phases de la méthode s'articulent et se rétro alimentent en favorisant le développement de stratégies pour la connaissance, pour l'acquisition de compétences et pour la création de stratégies pour l'action.

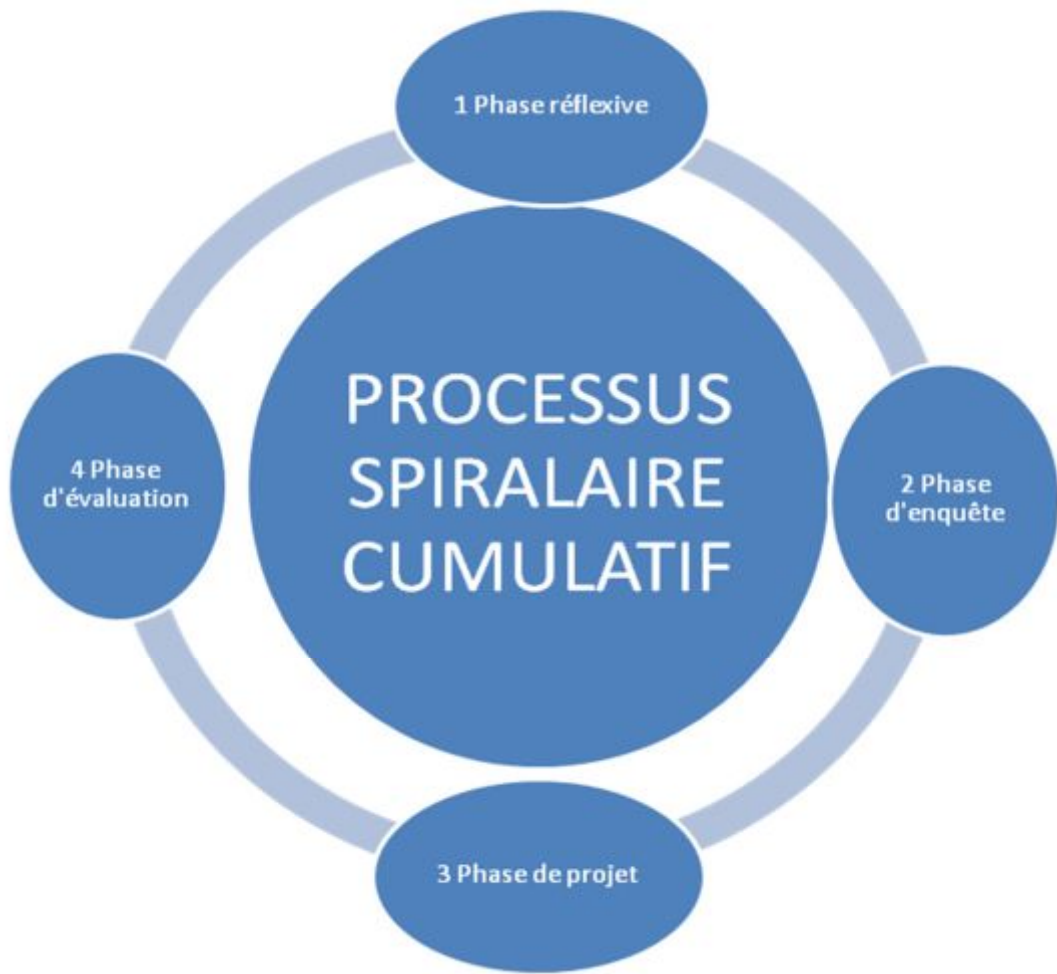


Figure 13 : La boucle spiralaire cumulative

Troisième partie

La mise en œuvre et les effets d'une
nouvelle démarche en EEDD à
Markoye

Chapitre VII : L'expérimentation des A3E

7.1 Émergence et constitution du projet de recherche-action

L'expérimentation des A3E s'est déroulée sous la forme d'un projet coopératif multi acteurs. Les parties prenantes sont représentées selon l'organigramme ci-après :

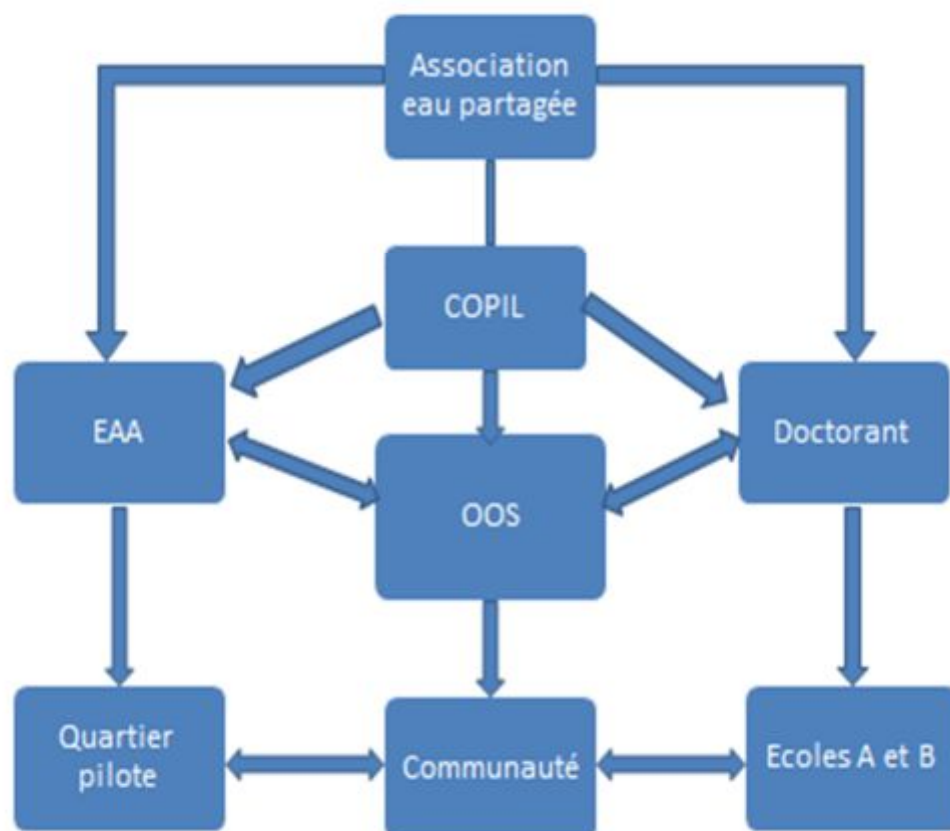


Figure 14 : Organigramme des parties prenantes



Figure 15 : Le logo de l'eau partagée

L'Eau partagée : Une « démarche chemin » d'éducation et de coopération autour de l'eau. « L'Eau partagée » est une association française qui œuvre dans le domaine de la coopération décentralisée, étroitement reliée à des actions de sensibilisation et d'éducation. Elle est basée dans le sud-est de la France, à Cogolin. Depuis plus de deux décennies, en plus de ses actions dans le territoire du Massif des Maures, l'eau partagée développe des actions de coopération avec la commune rurale de Markoye dans la région sahélienne du Burkina Faso. Dans le cadre de ses activités, l'association emploie une méthode originale, « la démarche chemin », qui favorise la participation inventive des acteurs des deux territoires. En inscrivant ces échanges de coopération dans une dynamique d'éducation, elle favorise la participation d'autres acteurs tels que les collectivités, les entreprises, les associations... L'association permet aussi aux élèves et à l'ensemble des partenaires de modifier leurs propres représentations de l'eau de leur territoire en renforçant les préoccupations de protection, d'économie et de partage. L'eau partagée est soutenue dans ses projets par le Syndicat Intercommunal de Distribution d'Eau de la Corniche des Maures 1 (S.I.D.E.C.M.). Ce Syndicat est chargé de l'alimentation en eau potable des communes du golfe de Saint-Tropez, sur le littoral méditerranéen du massif des Maures. L'on se souvient que cette région

a vécu le drame de la rupture du barrage de Malpasset⁵⁷ dans les années 1954.

De la Corniche des Maures... Jusqu'au village sahélien de Markoye

En écho au colloque international éthique de l'eau et éducation des populations que le SIDECEM a organisé en 2003 sous le haut patronage de l'UNESCO, l'expérience de mise en œuvre de la démarche chemin a été engagée dans le village de Markoye en février 2004. Depuis, différents projets ont vu le jour dans cette contrée lointaine du Burkina, toutes conduites selon la démarche chemin, qui alterne des temps pour l'action et des temps pour la réflexion dans une réelle dynamique d'auto formation. L'on peut retenir les principaux projets suivants :

⁵⁷C'est autour du projet très sensible de construction d'un barrage au cœur du massif des Maures que le SIDECEM s'est engagé pour la première fois dans des actions d'information et de sensibilisation. Car dans cette région qui avait vécu le drame de la rupture du barrage de Malpasset dans les années 1954, la population n'était pas disposée à accueillir un nouveau projet de barrage. Le maire de la commune de La Mole, située à l'aval du projet, avait clairement annoncé qu'il conditionnait la signature du permis de construire à l'avis de sa population, après l'avoir consultée par voie de référendum. Pour essayer d'inverser une opinion défavorable, le SIDECEM décida de s'engager dans une campagne d'information et de concertation qui allait durer près de deux ans. Il s'est d'abord agi d'écouter les gens du pays, de dialoguer avec eux pour chercher à comprendre leurs craintes et la manière dont ils se représentaient le projet. Sans le savoir, cette approche esquissait déjà les prémices d'une « *démarche chemin* ». Ce succès conforta le SIDECEM dans l'idée qu'une bonne gestion de l'eau passe par des actions fortes de sensibilisation et de concertation qui favorisent la participation des citoyens. Il décida donc de poursuivre et d'approfondir ses activités d'information et de sensibilisation autour de l'eau. Dans le même temps, il s'était engagé aux côtés de plusieurs ONG pour soutenir des projets de reboisement et d'aménagements hydrauliques dans la zone sahélienne du Burkina Faso. L'intérêt d'ouvrir ses activités éducatives à la connaissance de cette région africaine et aux échanges avec sa population est très vite apparu évident. Ainsi est né le projet « l'eau partagée » qui cherche à relier en permanence les activités d'éducation et les activités de coopération.

- février 2004 : émergence du projet pour répondre aux problématiques de manque d'eau et d'inondabilité des jardins maraîchers ;
- début 2005 : décision de créer une parcelle expérimentale autour de la pompe du collège ;
- 2005 : réflexions sur les techniques à mettre en œuvre – recherche des financements ;
- début 2006 : mise en place des équipements (château d'eau, panneaux solaires, réseau d'irrigation), plantation d'une première rangée de haie vive et de deux planches maraîchères avec la participation d'élèves du collège de Cogolin (France) ;
- année 2006 : suivi des cultures et des équipements par les partenaires villageois : auto formation ;
- fin 2006 : retour réflexif sur l'action, autoévaluation, nouvelles orientations avec l'extension des plantations et des cultures maraîchères ;
- année 2007 : suivi des cultures et des équipements par les partenaires villageois : auto formation ;
- fin 2007 : retour réflexif sur l'action, autoévaluation.

Le succès de cette démarche expérimentale, tant du point de vue de la réussite des plantations que de l'appropriation des techniques par les acteurs locaux, permet aujourd'hui d'envisager de l'étendre à l'échelle d'un grand jardin maraîcher. En 2010, suivant le même processus pour faire émerger les préoccupations que vivent les populations locales, il est ressorti que l'état de santé des populations est lié à une mauvaise gestion de l'environnement. En collaboration avec ses partenaires, l'eau partagée entreprit la mise en œuvre du projet « *d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène, et de l'assainissement dans la commune de Markoye* ». C'est dans le cadre de ce projet que le volet en milieu scolaire nous a été confié, pour nous permettre d'expérimenter notre démarche pédagogique des A3E, dans le cadre de notre recherche doctorale.

L'agence intergouvernementale panafricaine, eau et assainissement pour l'Afrique



Figure 16 : Logo de EAA

L'Agence Intergouvernementale Panafricaine, Eau et Assainissement pour l'Afrique, EAA dont le siège est à Ouagadougou au Burkina Faso, est une institution qui contribue aux efforts du continent à travers la mise en place de systèmes intégrés de gestion de l'eau et de l'assainissement, en combinant optimisation des approches techniques et scientifiques et mobilisation et transfert de technologies. Depuis 1988, EAA développe des approches et des technologies innovantes dans le secteur de l'eau, l'assainissement et l'hygiène (HAEP). Aujourd'hui, l'institution s'évertue à appliquer ses années d'expérience pour donner des conseils techniques et stratégiques sur les questions, enjeux et défis continentaux en matière d'HAEP⁵⁸.

Dans le cadre de la mise en œuvre du projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène, et de l'assainissement à Markoye, EAA a été chargé de l'assistance à maîtrise d'ouvrage (AMO).

⁵⁸ HAEP : Hygiène, Assainissement et Eau Potable

Opération Oasis Sahélien (OOS)

Opération Oasis Sahéliens est une association burkinabé créée en 1990. Elle vise l'autopromotion et l'amélioration des conditions de vie des populations du Sahel burkinabé (nord-est du pays). Elle intervient dans la zone de Markoye, où elle anime des séances de sensibilisation au profit des populations. Dans le cadre du présent projet, l'association a été désignée, au regard de sa connaissance du milieu et des acteurs, pour jouer le rôle d'interface entre les populations, les autorités locales et l'assistance au maître d'ouvrage que constitue EAA.

7.2 Le projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement à Markoye

Pour comprendre pourquoi il est important d'éduquer les populations de Markoye en matière de santé, d'hygiène et d'assainissement, une étude sur l'état des lieux des connaissances, des attitudes et des pratiques (CAP) a été conduite dans le village. Cette étude a été réalisée par la représentation nationale de EAA assistée du doctorant. Nous présentons ici quelques résultats de cette étude, au sein de la population et aussi en milieu scolaire. Sachant bien que les pratiques au niveau familial, affectent également les élèves. Mais au préalable, procédons à une brève présentation de la commune de Markoye.

Présentation de la commune de Markoye

La commune de Markoye est située à l'extrême nord du Burkina Faso. Elle fait partie de la province de l'Oudalan et est située à 38 km au Nord Est de Gorom-Gorom, chef-lieu de la province de l'Oudalan et à 97 km de DORI, chef-lieu de la Région du Sahel. La commune a une superficie de 1 319 Km² et compte selon le dernier Recensement Général de la Population et de l'Habitat

(RGPH 2006) 29 988 habitants répartis dans 27 villages administratifs et 5 secteurs. Elle est limitée : au Nord par la République du Mali ; au Nord – Ouest par la commune de Tin-Akoff, au Sud et à l’Ouest par la commune de Gorom-Gorom ; au Sud-est par la commune de Falangountou à l’Est par la République du Niger



Figure 17 : localisation de la commune de Markoye

Le relief de la commune est étroitement lié au contexte géologique de la région. On y trouve des dunes de sable. Le climat de la commune de Markoye est de type sahélien. Il est caractérisé par une saison sèche et une saison des pluies. La saison sèche s’étend d’octobre à juin et comporte deux périodes : La commune de Markoye à l’image de l’ensemble de la région du Sahel fait face à un déficit pluviométrique chronique comparé aux autres zones agro-climatiques où la pluviométrie fluctue entre 700 et 1 000 mm de pluies par an. D’une manière générale, les pluies s’installent relativement tard dans la zone et prennent fin aussi de façon précoce. Par ailleurs, elles se caractérisent par leur irrégularité et leur inégale répartition dans l’espace. Ainsi, il arrive que certaines parties de l’espace communal soient arrosées pendant que d’autres

connaissent des poches de sécheresse. Quelques fois aussi, vous pouvez enregistrer plusieurs dizaines de mm de pluies en quelques minutes et connaître par la suite une poche de sécheresse de plusieurs jours. De l'avis général des producteurs et du service technique de l'agriculture, on assiste à une baisse tendancielle de la pluviométrie depuis la sécheresse de 1973 qui a ébranlé sérieusement l'écosystème de la région. Tous ces facteurs handicapent sérieusement les activités agro pastorales qui restent les principaux leviers de l'économie locale.

La commune de Markoye compte 32 écoles qui accueillent au total 3 827 élèves avec un taux brut de scolarisation de 58,7 % dont 52,9 % de TBS pour les filles. Le taux d'achèvement du primaire est de 32,2 %. On comptait encore en 2015 cinq (05) salles de classe sous paillotes⁵⁹. C'est dire que la situation éducative, tant du point de vue de l'accès que de la qualité est peu reluisante.

⁵⁹ Ces données sont issues de l'annuaire statistique 2015 du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

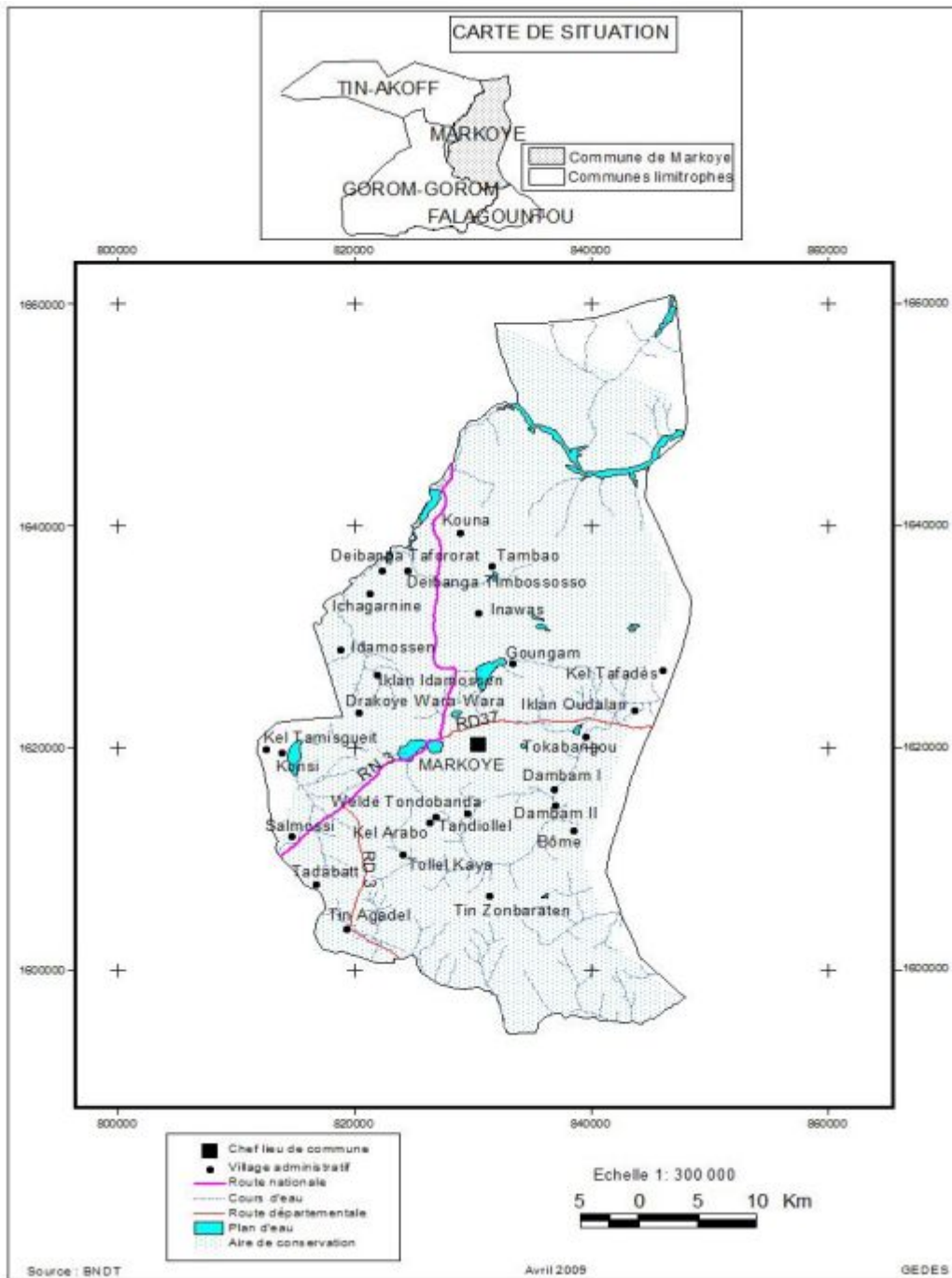


Figure 18 : localisation des villages administratifs de Markoye

7.2.1 Connaissances et attitudes des ménages en matière d'hygiène, d'assainissement et d'approvisionnement en eau

L'étude sur la situation initiale conduite à Markoye de concert avec EAA avant la mise en œuvre du projet d'éducation à la santé révèle qu'en saison sèche, 68,1 % des ménages enquêtés fréquentent les forages, 72,2 % les bornes fontaines, 44,4 % les puits à grand diamètre, 31,9 % les puits traditionnels et 5,6 % les barrages et les marigots. Cette fréquentation massive des forages et des bornes fontaines par les ménages constitue un bon indicateur en matière d'approvisionnement en eau potable. Par contre en saison pluvieuse, période où les eaux de surface sont très abondantes et à portée des ménages, la proportion des familles qui fréquentent les forages et les bornes fontaines diminue : 51,4 % pour la fréquentation des forages et 69,4 % qui fréquentent les bornes fontaines contre respectivement (68,1 %) et (72,2 %) pendant la saison sèche. En plus, il y a une forte proportion de ménages en saison pluvieuse qui fréquentent les barrages et les marigots(qui sont souvent souillés par les excréta) : 23,6 % contre 5,6 %. À travers les raisons évoquées par les ménages interrogés sur leur fréquentation des sources d'eau selon les saisons, nous pouvons conclure que le nombre de points d'eau potable (forage, borne-fontaine) n'est pas proportionnel à la taille de la population. Ce déficit entraîne des attroupements autour des points d'eau, contraignant certaines personnes à fréquenter les eaux de surfaces (barrages, marigots). Pourtant, les eaux de surface sont souillées et ne sont pas potables contrairement aux eaux de forages et de bornes fontaines. La consommation des eaux de surfaces expose la population à des maladies telles que les maladies diarrhéiques.

Connaissances des ménages en matière d'assainissement

Le graphique et le tableau ci-après mettent en relief le nombre de ménages disposant ou non des latrines et de leurs lieux d'aisance. Ainsi, on note près de 56,9 % des ménages de la zone du projet qui disposent de latrines

contre 43,1 % des ménages qui n'en disposent pas dans leurs concessions. Pourtant lors de nos visites guidées dans certains ménages et d'après les informations recueillies auprès des personnes-ressources, très peu de ménages disposent de latrines, même de type traditionnel. Les latrines qui existent dans la commune sont les latrines publiques : mairie, centre de santé, écoles... Ainsi, on dénombre 03 latrines publiques au secteur 1, 01 latrines publiques au secteur 2, 01 latrines au secteur 3, aucune au secteur 4, 03 au secteur 5, soit au total 08 latrines publiques dans le chef-lieu.

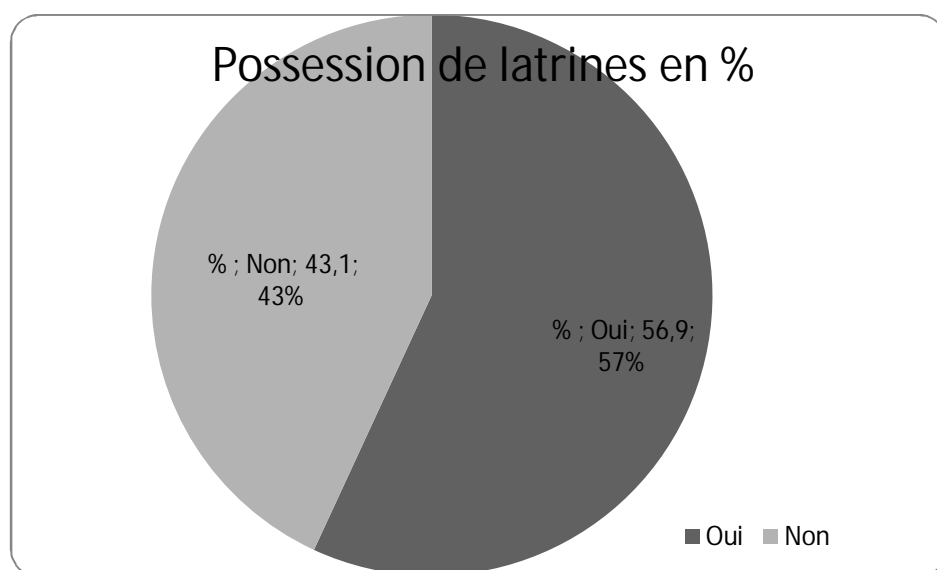


Figure 19 : Possession des latrines et lieux d'aisance des ménages⁶⁰

Source : réalisée par EAA-Burkina

Tableau 11 : Lieux d'aisance des ménages Source : résultats des enquêtes

Lieu d'aisance	Pourcentage
Latrines	56,9 %
Dans la nature ou en brousse	38,9 %
Autre endroit	4,2 %

⁶⁰ Enquête de terrain, juillet 2012

Par conséquent, 38,9 % des ménages enquêtés font leurs besoins dans la nature ou en brousse contre 56,9 % qui utilisent les latrines. L'étude a montré que parmi les latrines existantes, 90,2 % des latrines sont de type traditionnel contre 7,3 % de latrines améliorées. Il faut noter par définition que la latrine traditionnelle est une latrine dont la dalle est construite avec du bois et de la terre et une superstructure en banco ou en sécho. Ce type de latrines présente beaucoup d'inconvénients : présence d'odeurs et de mouches faute de ventilation, risques d'accidents dus à l'effondrement des dalles et difficultés d'entretien. Quant à la latrine améliorée, elle est constituée d'une dalle construite en matériaux définitifs, et d'une superstructure avec une toiture et une ventilation. Elle présente beaucoup d'avantages : pas d'odeurs, pas de mouches à cause de la ventilation et une facilité d'entretien.

Tableau 12 : types de latrines existantes dans les ménages

Type de latrines	Pourcentage
Traditionnelle	90,2 %
Améliorée (VIP)	7,3 %
Autre	2,4 %

Source : résultats des enquêtes de terrain

Plusieurs raisons sont évoquées par les ménages enquêtés quant à l'existence des latrines dans leurs concessions. Selon le tableau qui suit, on note que 41,5 % de l'ensemble des ménages disposant des latrines ont construit les latrines pour éviter les maladies, 39,0 % ne veulent plus déféquer dans la nature, 7,3 % veulent préserver leur intimité. Par ailleurs, nous pouvons remarquer qu'une proportion non négligeable des ménages enquêtés est consciente des dangers liés au péril fécal.

Tableau 13 : raisons de l'existence de latrines dans les ménages

Raisons	Pourcentage
Éviter les maladies	41,5 %
Préserver l'intimité	7,3 %
Ne plus déféquer dans la nature	39,0 %

Source : résultats des enquêtes de terrain

Tableau 14 : raisons de l'inexistence de latrines dans les ménages

Raisons	Pourcentage
Manque de moyens	51,6 %
Manque de place dans la cour	6,5 %
Sol sablonneux	9,7 %
Autres	12,9 %

Source : résultats des enquêtes de terrain

La pauvreté (manque de moyens) est la raison principale qui explique l'inexistence des latrines dans les ménages. Ainsi, on note que 51,6 % de l'ensemble des ménages n'ayant pas de latrines déclarent ne pas disposer de moyens pour construire les latrines. Pour certains ménages (9,7 %), le sol est sablonneux et ne permet pas la durabilité de la latrine et pour d'autres (6,5 %),

pas de place dans la cour pour implanter la latrine. Pourtant, la construction d'une latrine ne demande pas beaucoup d'espace. Quant à l'état du sol évoqué, lorsqu'il s'agit d'une latrine traditionnelle, la durée de vie n'est pas élevée. Pourtant, la construction d'une latrine améliorée tient compte de la nature du sol. Disposer d'une latrine et y faire les besoins nous protège de certains risques comme les maladies. L'essentiel n'est pas de disposer de la latrine mais de savoir l'utiliser tout le temps et bien l'entretenir.

Tableau 15 : prise de conscience des problèmes liés aux excréta

Prise de conscience	Pourcentage
Oui	43,1 %
Non	56,9 %
Total	100,0 %

Source : résultats des enquêtes de terrain

Le tableau précédent montre que 43,1 % seulement des ménages enquêtés sont conscients des problèmes liés aux excréta contre 56,9 % des ménages qui ignorent toujours les dangers liés au péril fécal. Ce constat recommande des actions de sensibilisation à mener auprès des ménages pour les amener à comprendre les avantages de disposer d'une latrine et les inconvénients de ne pas en disposer.

Mode de gestion des eaux usées

La promotion de l'hygiène fait appel au changement de comportements dans les actions de la vie quotidienne. Le déficit de l'hygiène est lié principalement au mode d'approvisionnement en eau de boisson, au mode de gestion des eaux usées, au mode de gestion des excréta et des ordures

ménagères, aussi bien en milieu rural qu'en milieu urbain. Les résultats de la présente étude montrent les systèmes de gestion des eaux usées et des ordures ménagères par les ménages dans la zone du projet.

Tableau 16 : mode d'évacuation des eaux usées dans les ménages

Mode d'évacuation des eaux usées en %	Douche	Lessive	Vaisselle
Dans le puisard	8,3	2,8	1,4
Dans la nature	91,7	97,2	98,6
Total	100,0	100,0	100,0

Source : résultats des enquêtes de terrain

Les résultats du tableau ci-avant montrent que sur l'ensemble des ménages enquêtés, 95,8 % en moyenne des ménages jettent leurs eaux usées des douches, de la lessive et de la vaisselle dans la nature contre en moyenne 4,2 % de ceux qui drainent leurs eaux usées dans un puisard. Les eaux usées drainées dans la nature constituent un sérieux problème de santé publique car elles sont une source de prolifération des moustiques pouvant entraîner de nombreuses maladies.

Le tableau nous renseigne sur les connaissances des ménages par rapport aux problèmes liés aux eaux usées.



Photo 6 : écoulement d'eaux usées provenant d'une douche familiale

Tableau 17 : prise de conscience des problèmes liés aux eaux usées

Problèmes liés aux eaux usées	Pourcentage
Sources de maladies	30,5 %
Prolifération des moustiques	63,9 %
Mauvaises odeurs	5,6 %
Total	100,0 %

Source : Statistiques du CSPS de Markoye juillet 2012

Les résultats montrent que tous les ménages enquêtés sont conscients des problèmes que peuvent causer les eaux usées. En effet, 63,9 % des ménages déclarent que les eaux usées sont source de prolifération de moustiques, 30,5 % déclarent qu'elles sont sources de maladies et pour les 5,6 %, elles provoquent des mauvaises odeurs. Cette prise de conscience de l'ensemble des ménages est un bon indicateur en matière d'hygiène du milieu.

Par ailleurs, les ménages proposent des solutions quant à la gestion des eaux usées. Ainsi, 52,8 % de l'ensemble des ménages proposent l'utilisation de

puisard et 22,2 % pensent qu'il faut évacuer les eaux usées et 15,3 % proposent de dormir sous des moustiquaires.

Modes de gestion des ordures ménagères

La promotion de l'hygiène recommande nécessairement aussi une bonne gestion des ordures ménagères aussi bien au niveau du stockage qu'au niveau de leur évacuation. Les résultats de l'étude montrent les différents modes de stockage et d'évacuation des ordures ménagères.

Sur l'ensemble des ménages enquêtés, les tableaux 21 et 22 montrent que 59,7 % des ménages jettent leurs ordures devant la porte, 29,2 % dans la cour contre seulement 6,9 % des ménages qui utilisent une poubelle. La majorité des ménages évacue ses ordures sur un tas sauvage (91,7 %) contre 4,2 % des ménages qui les évacuent dans les champs. Par ailleurs, moins de 3 % des ménages utilisent la rue comme lieu d'évacuation et seulement 1,4 % utilise des fosses fumières.

Tableau 18 : lieux de stockage des ordures ménagères

Lieu de stockage des ordures	Pourcentage
Devant la porte	59,7 %
Dans une poubelle	6,9 %
Dans la cour	29,2 %
Autre	4,2 %
Total	100,0 %

Source : résultats des enquêtes de terrain

De l'analyse des résultats, nous remarquons que les ménages n'ont pas de systèmes appropriés pour stocker et évacuer leurs ordures. Les ordures sont déversées dans la nature et même dans les cours. Pourtant, elles sont sources de prolifération de moustiques, de mouches, de mauvaises odeurs pouvant affecter la santé des citoyens. Cet état de fait expose donc les populations aux maladies liées au manque d'hygiène. Par ailleurs des solutions ont été proposées par les ménages concernant la gestion des ordures ménagères. On note que 59,7 % des ménages proposent l'utilisation des poubelles contre 31,9 % qui veulent qu'on évacue directement les ordures ménagères et 4,2 % qui proposent de dormir sous des moustiquaires.



Photo 7 : décharge publique située aux abords de la mare



Photo 8 : Autre déchèterie où des enfants, sans doute des élèves, font « le tri »

D'une manière générale, l'hygiène se définit comme l'ensemble des règles et d'actions dont la mise en œuvre concourt à la préservation, au maintien et à la protection de la santé et le confort des individus. Ainsi, connaître les règles d'hygiène et les appliquer correctement est synonyme d'une préservation de sa santé. Les résultats de l'étude mettent en relief les connaissances des ménages en matière d'hygiène.

Tableau 19 : connaissances de l'hygiène

Que représente l'hygiène pour vous ?	Pourcentage
Propreté	48,6 %
Propreté alimentaire, corporelle, vestimentaire	22,2 %
Propreté environnementale	2,8 %
Santé	26,4 %
Total	100,0 %

Source : Enquête de terrain juillet 2012

Selon le tableau, le niveau de connaissance des ménages sur l'hygiène est acceptable. Ainsi, 48,6 % des ménages définissent l'hygiène comme étant la propreté en général contre 26,4 % qui pensent que l'hygiène est synonyme de santé. Seulement 22,2 % des ménages pensent que c'est la propreté alimentaire, corporelle et vestimentaire ; et moins de 3 % des ménages pensent que c'est la propreté environnementale. Quant aux types d'hygiène, on note que tous les ménages enquêtés connaissent tous les types d'hygiène. Par ailleurs, la majorité des ménages enquêtés (97,2 %) sont conscients des risques liés au manque d'hygiène contre seulement 2,8 % des ménages qui sont toujours dans l'ignorance. Malgré cette prise de conscience, les pratiques non hygiéniques demeurent quotidiennes dans la zone du projet.

Tableau 20 : niveau de propreté des latrines

Propreté des latrines observées	Pourcentage
Propre	44,4 %
Moyen	13,9 %
Sale	41,7 %
Total	100,0 %

Source : Enquête de terrain juillet 2012

Les résultats du tableau montrent que plus de la moitié des latrines ne sont pas bien entretenues. Pourtant, lorsque les latrines ne sont pas bien entretenues, elles provoquent de mauvaises odeurs, la présence des mouches et deviennent en ce moment un danger pour le ménage, surtout avec la présence des mouches et des moustiques qui sont les vecteurs de transmission des maladies. Il ne s'agit pas seulement de disposer de latrines, mais l'essentiel est de savoir bien les utiliser et bien les entretenir.

Les résultats de l'étude montrent que les alentours des points d'eau utilisés par la population sont sales. L'eau peut être souillée à trois niveaux (on parle en ce moment de la chaîne de l'eau). Au niveau de la source d'approvisionnement, du transport de l'eau et enfin au niveau du stockage. Lorsque l'eau n'est pas bien protégée, elle peut être souillée par plusieurs facteurs (le vent, la poussière, les mouches) et devient alors nuisible. Les sources d'eau n'étant pas bien entretenues, les populations de la zone du projet sont exposées aux maladies liées à la mauvaise qualité de l'eau.

Conséquences sur la santé des populations

L'analyse des résultats de l'étude montre très clairement que les pratiques des habitants de Markoye en matière d'eau, d'hygiène et d'assainissement les exposent à de nombreuses maladies. Non seulement une bonne partie des habitants méconnaît les maladies liées au manque d'hygiène, mais ceux-ci ignorent en plus les voies de transmission des principales maladies dont ils souffrent.

Les statistiques du Centre de Santé et de Promotion Sociale de la Commune, confirment bien les conséquences liées au mode de vie des populations. Ainsi, selon les registres du CSPA, le paludisme est la maladie la plus fréquente dans les familles (95,8 % des causes de consultation) ; suivi par les autres maladies mentionnées dans le tableau 24 avec les différents pourcentages.

Pour l'année 2011 :

- 5 086 cas de paludisme, soit 43,58 % de la population de l'aire sanitaire,
- 1 878 cas de broncho-pneumopathie, soit 16,09 %,
- 332 cas de maladies diarrhéiques soit 02,85 %
- 633 cas d'affections cutanées soit 05,42 %

Pour les deux premiers trimestres de 2012

- 1 543 cas de paludisme, soit 12,78 %
- 789 cas de broncho-pneumopathie, soit 6,53 %
- 103 cas de maladies diarrhéiques soit 0,85 %
- 240 cas d'affections cutanées, soit 01,98 %

NB : ces statistiques ne concernent pas la saison pluvieuse au cours de laquelle on assiste à une recrudescence du paludisme.

Cette situation peu reluisante explique la raison pour laquelle l'Association eau partagée en collaboration avec ses partenaires, a choisi de mettre en place le projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement de Markoye. L'éducation étant ici perçue comme un moyen de sensibilisation, de conscientisation des populations pour un changement de comportement.

7.2.2 Situation en milieu scolaire

L'enquête a également concerné le milieu scolaire, afin de disposer d'une situation de référence qui permettra de savoir si notre intervention à travers notre démarche pédagogique a impacté les comportements des élèves en matière d'hygiène, d'assainissement et d'approvisionnement en eau. Les deux écoles ont été couvertes par l'enquête : l'école Markoye A et l'école

Markoye B, avec des effectifs respectivement de 401 et 379 élèves. La méthode par quota a été utilisée et cela en fonction de la taille de l'effectif des élèves. Le choix des élèves s'est fait de façon aléatoire, en tenant compte de la représentativité du genre et du niveau des élèves. Pour un souci de représentativité, il a été convenu de prendre un échantillon de 10 %. L'échantillon est donc constitué de soixante-quinze (75) élèves dont quarante (40) élèves au niveau de Markoye A et trente-cinq (35) élèves au niveau de Markoye B. Sur l'ensemble des élèves enquêtés, près de 94,7 % des élèves déclarent utiliser l'eau de forage comme eau de boisson contre seulement 4,0 % des élèves qui utilisent l'eau de borne-fontaine. L'utilisation de l'eau de forage et de borne-fontaine par les élèves comme eau de boisson est un bon indicateur en matière d'approvisionnement en eau potable dans le milieu scolaire. Il faut d'ailleurs souligner que toutes les écoles disposent d'un minimum d'infrastructures et d'équipements en eau et assainissement : forage, latrines, dispositifs de stockage d'eau de boisson et des ordures.

Par ailleurs, malgré la présence des latrines dans les écoles, près de 18,7 % des élèves enquêtés font toujours leurs besoins dans la nature contre 81,3 % des élèves qui utilisent les latrines. Il est à relever également une mauvaise utilisation des latrines par les élèves. Bien que les latrines soient nettoyées une fois par semaine selon les déclarations des enseignants, il est à relever que l'aspect hygiénique des latrines laisse à désirer, constituant ainsi des facteurs de risque important pour la santé des élèves. Les élèves ignorent les dangers liés au péril fécal et il n'existe pas une bonne organisation de nettoyage des latrines dans les écoles.

L'hygiène dans le milieu scolaire est un domaine qui mérite beaucoup d'attention car ce sont les enfants (élèves) qui sont exposés aux dangers liés au manque d'hygiène. L'étude révèle ici les comportements des élèves dans le domaine de l'hygiène.

Au niveau du lavage des mains, la situation est la suivante selon le tableau ci-dessous :

Tableau 21 : circonstances du lavage des mains

Occasion de lavage des mains	Pourcentage
Avant et après les repas	88,0 %
Après les selles	8,1 %
Le matin	1,3 %
Quand on veut préparer	1,3 %
Sans réponse	1,3 %
Total	100,0 %

Source : rapport de suivi de la mise en œuvre du projet santé par EEA

Selon les résultats 88,0 % des élèves affirment laver leurs mains avant et après les repas contre 8,1 % qui lavent leurs mains après les selles. Nous remarquons qu'une faible proportion des élèves respecte les règles d'hygiène après les selles. Par ailleurs, parmi les élèves enquêtés, la majorité (98,7 %) déclare utiliser le savon pour le lavage des mains dans les occasions citées un peu plus haut, contre 1,3 % seulement qui n'utilisent pas le savon. Ces données montrent d'une part, le respect des règles d'hygiène au sein des écoles et d'autre part, les efforts déployés par les acteurs de l'éducation. À ce niveau les informations terrains montrent que l'ONG Rich Italia dote les élèves de savon, mais pas de manière régulière.

Les résultats de l'enquête élèves montrent que les élèves reçoivent des cours sur l'hygiène lors des leçons de morale. Mais de l'entretien avec les acteurs de l'éducation (enseignants), il ressort de nombreuses difficultés rencontrées liées à l'eau, l'hygiène et l'assainissement au niveau scolaire et des propositions de solutions à ces problèmes. L'insuffisance de formation du personnel enseignant sur ces questions revient dans les réponses des enseignants. Pour les deux écoles, les problèmes soulevés et les propositions de solutions venant des acteurs sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 22 : problèmes rencontrés et solutions proposées par les enseignants

Problèmes d'eau	Solutions
<p>Insuffisance d'eau (2 forages seulement dans le domaine scolaire)</p> <p>Difficultés d'accès au forage de l'école (utilisation par la communauté)</p> <p>Pannes récurrentes</p>	<p>Sensibiliser davantage la communauté</p> <p>Réflexion avec l'APE/AME pour aboutir à une bonne gestion de l'eau</p> <p>Inviter l'APE/AME à instaurer un mécanisme de collecte de fonds pour remédier rapidement aux pannes.</p>
Problèmes d'hygiène	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> – Problème de surveillance par rapport à l'utilisation des récipients de stockage d'eau de boisson – Problème au niveau de l'hygiène corporelle et vestimentaire des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> – Instituer la surveillance du lavage des mains par les enseignants – Doter les écoles de lave-mains – Mener des activités de sensibilisation
Problèmes d'assainissement	Solutions
<ul style="list-style-type: none"> – Cour de l'école non clôturée – Problèmes au niveau de l'utilisation des latrines par les élèves – Absence de matériels adéquats de stockage des ordures 	<ul style="list-style-type: none"> – Dotation des écoles en poubelles – Mener des activités de sensibilisation

Source : étude diagnostique

Conséquences liées aux mauvaises pratiques d'hygiène chez les élèves

Tout comme pour les populations, les pratiques d'hygiène et d'assainissement entraînent des conséquences chez les élèves. L'enquête révèle que les

principales maladies rencontrées chez les élèves proviendraient de mauvaises pratiques en matière d'hygiène, d'eau et d'assainissement.

Tableau 23 : les trois (03) principales maladies des élèves en fonction du sexe

Élèves Écoles	Garçons	Filles
Markoye A	Paludisme Maux de ventre Teigne	Paludisme Maux de ventre Teigne
Markoye B	Maux de ventre Saignement de nez Maux de tête	Maux de ventre Saignement de nez Maux de tête

Source : étude diagnostique

Les principales maladies des élèves dans chaque école sont les mêmes aussi bien chez les garçons que chez les filles. Au niveau de Markoye A, les 03 principales maladies des élèves sont : le paludisme, les maux de ventre et la teigne. Tandis qu'à l'école Markoye B, nous avons : les maux de ventre, le saignement de nez et les maux de tête. Selon les résultats de l'étude, nous remarquons qu'au niveau des deux écoles, les élèves souffrent plus de maux de ventre. Cela peut être dû au manque d'hygiène et d'assainissement. Pour ce faire, des efforts doivent être faits à ce niveau (sensibilisation à l'hygiène et à l'assainissement) pour que les règles d'hygiène soient toujours observées au sein des écoles.

Au vu des pratiques, des comportements, des représentations sociales et des motivations qui se présentent, il est à retenir qu'il y a un besoin réel et une nécessité à mener des actions/ activités en matière d'approvisionnement en eau potable, hygiène et assainissement dans cette localité. Ainsi, il faut :

- mener des activités de sensibilisation sur l'approvisionnement en eau potable, hygiène et assainissement auprès des populations et au sein des écoles en variant les supports ;

- réaliser des équipements et des ouvrages d'assainissement : des PEP, des poubelles et des lave-mains pour les écoles et une « déchetterie » collective tout en veillant à l'aménagement des points d'eau existants ;
- renforcer les capacités des acteurs de l'éducation enseignants, APE, AME... En matière d'éducation pour la santé, afin de promouvoir un changement réel de comportement des élèves dans le domaine de l'hygiène et l'assainissement ;
- responsabiliser les acteurs par la négociation de contrats de santé et la mise en place des clubs de santé en milieu scolaire.

Chapitre VIII : De la perception des acteurs

8.1 Analyse et interprétation des données

Ce chapitre présente et analyse les données recueillies aux moyens des questionnaires, des entretiens et des grilles d'observation (annexes I à V et de 15 à 19). Données que nous avons regroupées selon quatre axes :

- 1- La prise en compte et la disponibilité d'équipements collectifs relatifs à la santé des élèves. Nous cherchons ici à comprendre comment les écoles sont dotées en infrastructures qui favorisent le bien-être des élèves et ce qu'en pensent les autorités en charge de la gestion des écoles au niveau déconcentré.
- 2- Quelle est l'ampleur et la pertinence de la prise en compte des thèmes relatifs à l'éducation environnementale dans les programmes scolaires. Ici nous voudrions connaître le degré de prise en compte de l'éducation environnementale dans les programmes et leur déclinaison dans les pratiques enseignantes.
- 3- Les représentations et perceptions des acteurs (enseignants et élèves) sur la démarche des A3E. Que pensent-ils de cette innovation et du protocole qu'elle propose ?
- 4- Qu'est-ce que la mise en œuvre du dispositif a changé chez eux ? Dans quelle mesure les A3E produisent ou ne produisent pas d'effets ?

8.1.1 De la prise en compte d'équipements spécifiques à « l'aisance ⁶¹ » des élèves dans les écoles.

Les écoles primaires du Burkina Faso sont insuffisamment dotées en infrastructures d'hygiène et d'assainissement. Alors que le décret portant organisation de l'enseignement primaire fait obligation en son article 18, portant sur les normes d'ouverture d'écoles, de disposer de « *latrines scolaires, de cantines, de points d'eau, de bacs à ordures, d'aménagements paysagers* »⁶², le constat est tout autre sur le terrain. L'annuaire statistique 2014-2015 du Ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation donne les statistiques suivantes en la matière :

Tableau 24 : Infrastructures et équipements liés au bien-être des élèves

Niveau national	Nbre d'écoles	Eau potable	Électricité	Latrines fonctionnelles	Jardins scolaires	Cantines
	10 939	53,9 %	13 %	75,3 %	0,0 %	79,3 %
Province de l'Oudalan	177	39,5	7,3	59,8	0	89,2

La province de l'Oudalan dont relève la commune de Markoye est en dessous de la moyenne nationale, exceptée pour la fourniture en cantine scolaire qui s'explique par le fait que toute la région du Sahel est dotée en cantine scolaire par les soins du Programme Alimentaire Mondial (PAM).

En outre, l'annuaire ne comporte pas de rubriques pour les bacs à ordures, les aménagements paysagers, encore moins des dispositifs importants comme les postes d'eau potables, les lave-mains et les poubelles dans les classes. Faut-il alors penser que la gestion et le traitement des déchets en

⁶¹ Ce terme relève du vocabulaire propre aux techniciens de l'hygiène et de l'assainissement, et désigne des installations telles que les latrines, les toilettes, les sanitaires. On peut également parler d'équipements spécifiques au bien être des élèves.

⁶² JO N°21 du 22 mai 2008.

milieu scolaire, les conditions d'hygiène des points d'eau et des latrines préoccupent peu les autorités en charge de l'éducation ? À cette question, 94 % des enquêtés, à savoir les DRENA, DPENA et CCEB affirment que l'implantation des écoles tient beaucoup plus compte de la demande éducative que de la carte éducative. Cette situation, particulièrement dans les zones rurales, oblige les administrateurs de l'éducation à ouvrir des écoles sous des abris précaires pour répondre à la demande pressante (influence des populations ou d'hommes politiques). Les écoles ouvertes dans ces conditions fonctionnent plusieurs années, avant la construction de bâtiments et l'implantation d'un forage. L'entretien des bâtiments et les équipements tels que les bacs à ordures, les poubelles, les lave-mains, les postes d'eau potables relèvent de la responsabilité des communes. Là également, ce n'est pas systématique.

Les entretiens semi-directifs (cf. Annexe XI) permettent de confirmer l'inexistence d'un environnement incluant les commodités nécessaires à une bonne santé des élèves. Lorsqu'il existe des points d'eau potable et des latrines, ceux ne disposent généralement pas d'un mécanisme de saine utilisation et d'entretien. Il en est de même au niveau de la gestion des déchets. Cette insuffisance constitue une menace sérieuse à la santé des élèves et constitue un obstacle majeur à la fréquentation et à la réussite scolaires.

Les Inspecteurs, chefs de circonscription d'éducation de base et les directeurs provinciaux de l'éducation nationale et de l'alphabétisation se disent conscients de la situation, et rejettent la balle au Ministère de l'éducation, aux municipalités et aux associations des parents d'élèves.

8.1.2 De la prise en compte de l'éducation environnementale dans les programmes scolaires et de son application dans les pratiques enseignantes.

La recherche documentaire et les entretiens que nous avons menés laissent entrevoir qu'il existe des directives et instructions sur l'éducation environnementale mais que la mise en œuvre n'est pas systématique. Les articles 56 et 59 du décret stipulent qu'au titre des activités para et périscolaires figurent « *la coopérative scolaire, les activités de production, d'hygiène et d'assainissement, les activités d'éducation environnementale et d'éco-citoyenneté...* ». Ce même décret précise que « *toute école doit organiser des activités sportives, artistiques, environnementales et culturelles avec l'appui des communautés éducatives* ». (Article 59).

Les réponses aux questionnaires adressées aux encadreurs pédagogiques et aux enseignants de Markoye (annexes XV et XVI), font ressortir que dans le cadre du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), il a été mis en place dans trois régions sur 13 que compte le pays, un « *projet santé, hygiène et nutrition en milieu scolaire* » et dont les écoles de la commune de Markoye étaient concernées. Ce projet qui s'est déroulé de 2006 à 2008 a permis de former les enseignants de la zone, de distribuer aux élèves des micronutriments et d'organiser une compétition de théâtre scolaire sur le thème de l'éducation à la santé, à l'hygiène et à l'assainissement. Hormis ce programme ponctuel, les enseignants et les encadreurs affirment que les activités d'éducation environnementales sont laissées à l'initiative des écoles, avec l'appui des parents d'élèves, d'associations ou d'ONG œuvrant dans le domaine.

Nous avons cherché à comprendre pourquoi malgré les instructions officielles, les écoles ne mènent pas des activités relatives à l'environnement ?

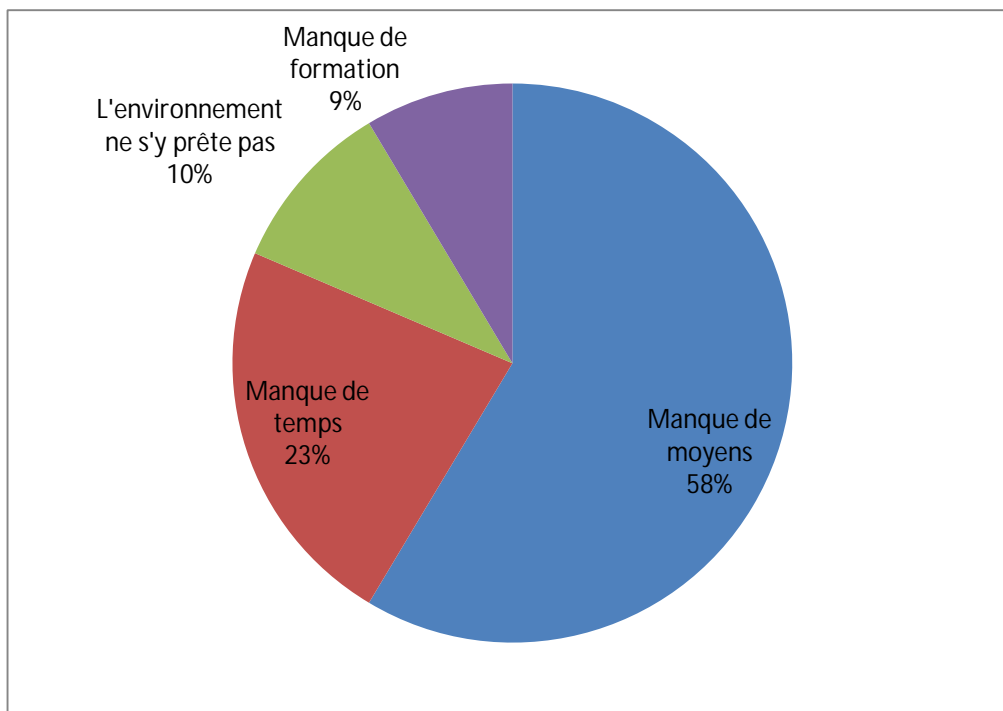


Figure 20 : raisons pour lesquelles des activités ne sont pas conduites en EE

S'agissant de l'absence de moyens, les enseignants, soit 59 % des répondants, évoquent des moyens matériels tels des brouettes, des arrosoirs, des pelles, des pioches, du grillage, des semences pour faire du jardinage ou des pépinières. Ces équipements ne sont pas toujours à la portée financière des associations de parents d'élèves. En outre les enseignants soutiennent que l'organisation et le suivi de ces activités requièrent de la disponibilité en dehors des heures officielles de travail. Ils sont 23 % à déclarer ne pas disposer de temps pour se consacrer à ces activités. 10 % estiment que l'environnement ne s'y prête pas en raison de l'absence de points d'eau dans certaines écoles, surtout dans cette localité sahélienne où l'eau est une denrée rare pour les hommes et le bétail. Quant à ceux qui évoquent l'absence de formation, et qui ne représentent que 8 %, ils disent ne pas avoir de notions sur le jardinage ou la tenue d'une pépinière et souhaitent bénéficier au préalable d'une formation.

Dans l'ensemble, les enseignants ne s'opposent pas de manière implicite à la mise en œuvre d'activités relatives à l'éducation environnementale. Ils affirment d'ailleurs que dans leurs enseignements, de manière formelle ou occasionnelle, ils font référence aux règles d'hygiène, à l'importance de l'environnement pour l'homme, etc.

8.1.3 Représentations et perceptions des acteurs sur les A3E

Bien que tous les enseignants des deux écoles aient pratiqué les A3E dans leurs classes, les observations et les comptes rendus ont concerné uniquement les grandes classes : CE2, CM1 et CM2. Nous avons fait ce choix parce que d'une part nous ne pouvions pas disposer d'assez de dictaphones pour enregistrer les séances réflexives dans toutes les classes et d'autre part en raison des difficultés de maîtrise de la langue française par les élèves des classes inférieures. Cela n'a pas empêché certains enseignants de ces classes, qui comprenaient les langues maternelles des élèves (Sonrai, Tamasheq, Fulfulde ou Haoussa), de pratiquer les A3E. En raison de notre méconnaissance de ces langues, nous n'aurions pas pu comprendre les interventions des élèves. Nous nous sommes donc focalisés sur sept classes. Le graphique ci-contre indique que tous les enseignants des classes ciblées, en dehors d'un seul, ont réalisé plus de 75 % du nombre d'ateliers programmés. Un seul enseignant n'a pas atteint ce taux, en raison du fait qu'il était candidat à l'examen pratique du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et se souciait plus des enseignements disciplinaires.

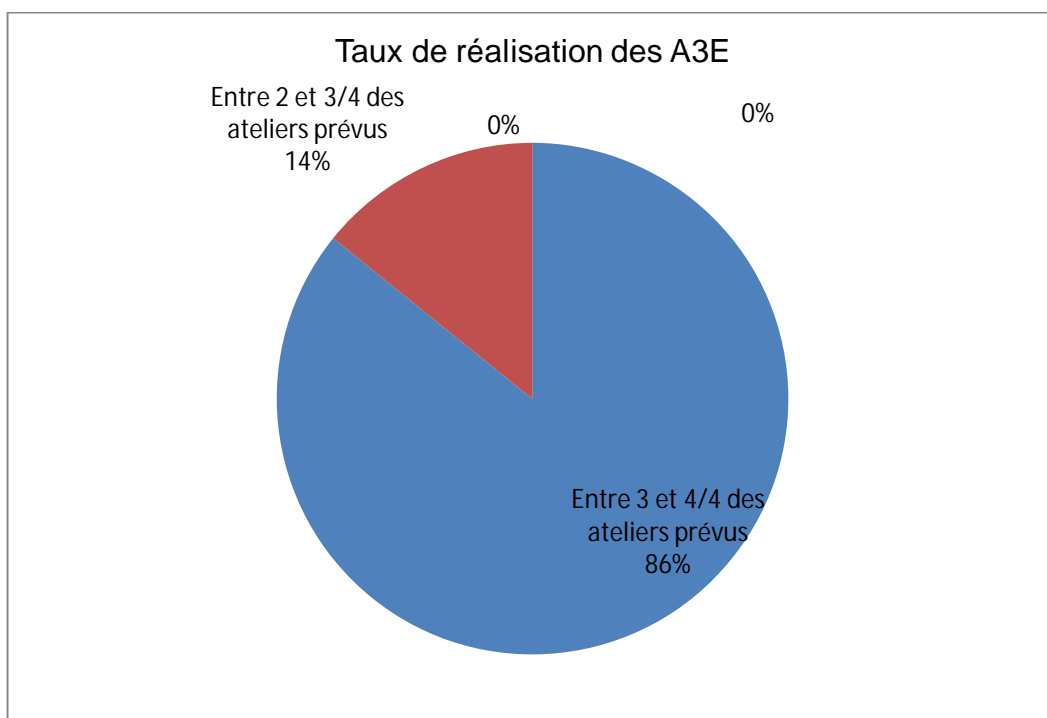


Figure 21 : pourcentage des A3E réalisés durant l'expérimentation

Au total, sur 224 ateliers attendus, 192 ont été réalisés soit un taux de réalisation de 86 %. Les enseignants expliquent cette régularité dans la tenue des ateliers par le fait qu'ils ont été « séduits » et convaincus durant la formation. Le fait que la formation sur le dispositif fasse le lien entre les préoccupations environnementales pour lesquelles l'école est sollicitée et la nécessité d'impliquer les élèves dans la recherche collective de solutions, en faisant appel à des méthodes actives et à la pédagogie alternative, a éveillé leur curiosité. C'est comme si les A3E venaient répondre à la question de « comment faire autrement », question que ne cesse de se poser tout praticien de l'éducation. Pour les enseignants de Markoye, les A3E représentent un moyen de faire comprendre aux élèves que l'école, ce n'est pas seulement faire la classe. Ils disent vouloir à travers cette activité, faire comprendre aux élèves que l'école, ce n'est pas seulement *apprendre des leçons*. Pour eux, ils chercheraient à se rapprocher de leurs élèves, à mieux les connaître car les enseignements disciplinaires leur offrent peu de possibilités *d'humaniser leurs rapports*.

Une autre représentation que se font les enseignants des A3E, c'est le fait qu'ils considèrent que le dispositif aide les élèves à réfléchir, à pousser plus

loin leurs réponses au-delà de celles qui visent généralement à plaire à l'enseignant. Les réponses des élèves ne sont plus spontanées.

Les élèves quant à eux, se représentent les A3E comme étant un moment différent de la classe, un temps où ils doivent se passer du jugement du maître, voire tout simplement se passer de lui. Ils apprennent à grandir, à devenir autonomes et à s'autoréguler au sein du groupe. Pour certains élèves, la phase réflexive leur permet de s'exprimer en vrai : « *j'avais l'habitude de dire des réponses pour plaire à la maîtresse. Maintenant, je dis ce que je pense pour de vrai.* » (W. D, élève en CM2). Pour les filles, c'est aussi un moyen de s'affranchir du joug des garçons : « *je n'osais pas contredire un garçon, surtout le chef de classe, mais maintenant, je le fais et il n'y a aucun problème.* » (B.S, CM2). En effet, sur les cinq filles interrogées, trois affirment qu'elles n'ont plus de complexes à exprimer des opinions contraires aux garçons.

Par ailleurs, les élèves se sentent valorisés de pouvoir discuter de questions importantes comme les grandes personnes. Très souvent en effet, les enfants ne sont pas impliqués par les familles au Burkina lors de certains débats. Leurs avis ne sont pas demandés avant un certain âge. Si bien que les élèves voient en ce dispositif une manière pour eux de faire la preuve qu'ils ont quelque chose à dire et mieux qu'ils peuvent participer à la résolution de certains problèmes ou encore qu'ils peuvent prendre des résolutions, adopter de bons comportements par eux-mêmes, sans injonctions de la part des adultes.

De façon générale, l'examen des réponses globales des enseignants et des élèves laisse apparaître qu'il existe plusieurs similitudes entre les A3E et certaines pratiques de la culture burkinabé et africaine en général, qui ont tendance à disparaître. Il en est ainsi de la disposition circulaire au cours de la phase réflexive et des réunions de « collèges de sages sous l'arbre à palabre » ou encore la disposition des soirées de contes au clair de lune dans les villages. En plus, les rituels qui caractérisent ces temps forts qui rythment la vie au village dans les sociétés africaines se retrouvent dans les A3E et ne sont donc pas étrangers aux élèves. Ainsi, la perception des acteurs quant à l'introduction de cette innovation pédagogique est majoritairement favorable.

Ils ne voient pas d'obstacles ni de difficultés particulières à ce que les A3E connaissent un accueil favorable dans les écoles. Passé les premiers moments d'étonnement de voir introduire une activité qui ne fait pas l'objet de notation, et en dehors de la déstabilisation consécutive à l'adoption de nouvelles postures, ils affirment se retrouver dans cette activité.

8.1.4 Quels changements les acteurs ont-ils observés ?

L'examen de la figure ci-après montre que les 192 séances se décomposent comme suit : 105 phases réflexives, 40 phases de recherche, 15 phases de projets et 32 phases d'évaluation ou nouvelle phase réflexive. L'analyse de ces données montre bien la place prédominante qu'occupe la phase réflexive dans le dispositif. Elle montre du même coup sa facilité de réalisation parce que ne demandant pas une préparation et des moyens préalables. Par contre, les phases de recherche et de projet sont moins régulières en raison des moyens humains, matériels et financiers qu'elles exigent souvent, si bien qu'elles ont une incidence sur la fréquence de la phase d'évaluation.

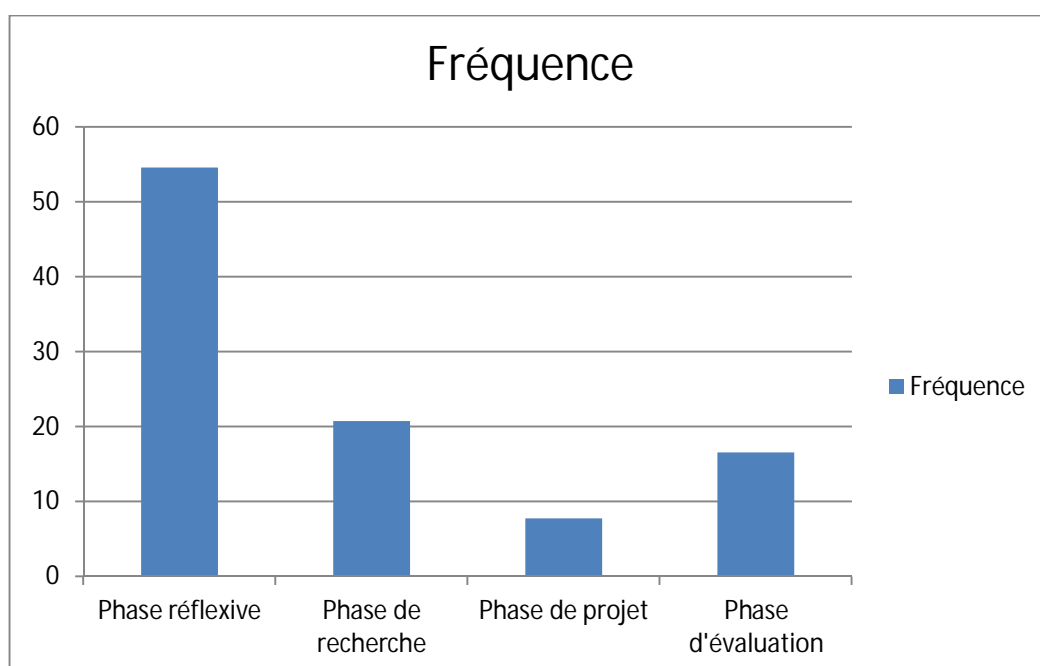


Figure 22 : Fonction de chaque phase selon le niveau de cote

Bien que certaines phases soient moins régulièrement tenues par rapport à d'autres, chaque phase joue une fonction dans le développement du sujet. Le tableau qui suit présente les cotes moyennes concernant les dominantes de chaque phase selon les enseignants. Les quatre fonctions affectées à chaque phase étant : la décentration, l'apprentissage, le savoir-faire et le savoir être. Le processus de décentration se fait de manière décroissante selon les phases. On observe, disent les enseignants, que la phase réflexive est plus propice à la décentration que la phase de recherche, elle-même plus adaptée que les deux dernières. Mais à aucun moment, on ne trouve une phase totalement dénuée d'une cote. Toutes les phases contiennent plus ou moins un degré d'occurrence de décentration, de connaissance, de savoir-faire et de savoir être. À partir de ces constats, les enseignants concluent que les changements qui s'opèrent sont fonction de telle ou telle phase. « *Le protocole est bien structuré. Pendant la phase réflexive, il est loisible de voir que les élèves sont concentrés, font un effort de réflexion. En même temps, ils font preuve de savoir vivre, dans l'observation des règles qui régissent cette phase. Pour ceux dont le vocabulaire est pauvre, c'est l'occasion d'apprendre des autres, en remettant les mots ou expressions qu'ils utilisent. Il en est ainsi de chaque phase qui a sa dominante tout en comportant une part des fonctions des autres phases* », commente le titulaire de la classe de CM2 de Markoye B.

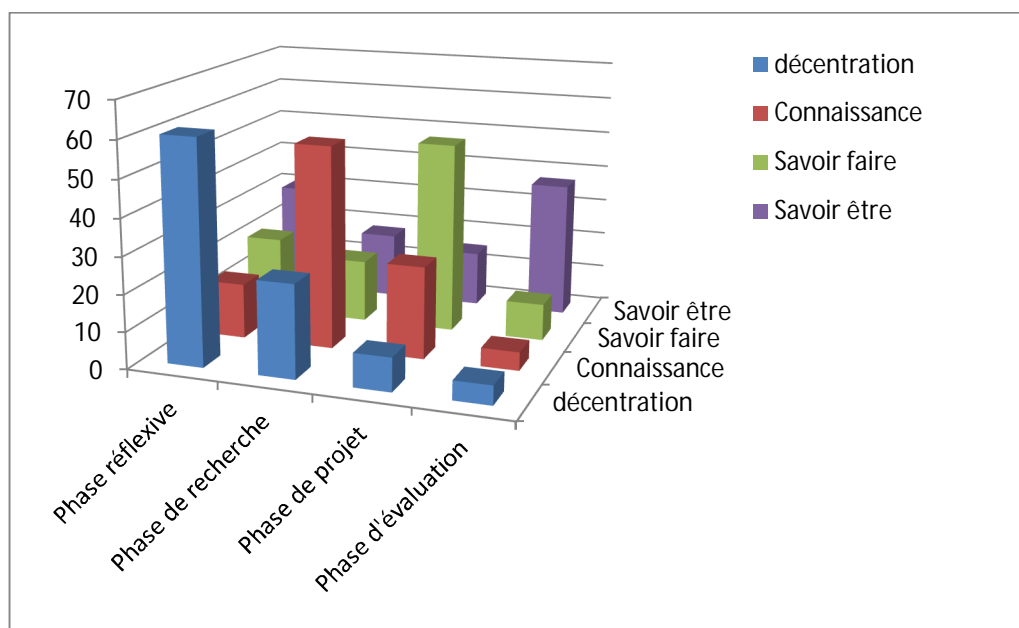


Figure 23 : Fonctions de chaque phase selon le niveau de cote

8.2 Articulation des données

Une analyse plus poussée permet de dégager des points forts et des points faibles du dispositif. Comme premier point fort, il y a l'environnement dans lequel se déroulent les A3E, caractérisés par le cadre « non formel », la motivation, le travail de groupe, le statut accordé à l'enfant et la posture de l'enseignant. Ces facteurs sont propices à l'instauration d'interactions riches et variées. Ces interactions et les représentations mentales qui se construisent opèrent chez l'enfant un processus de décentration, nécessaire à l'émergence d'une pensée réflexive.

De même, la nature des règles qui fait qu'il n'y a ni récompense, ni sanction, invite à une autodiscipline. Ce mode de fonctionnement est constitutif d'une meilleure connaissance de soi et de l'autre, base fondamentale d'une éthique du vivre ensemble. Il ressort des entretiens semi-directifs avec les enseignants, qu'en apprenant à écouter et à s'appropriier d'autres points de vue que les leurs, et en confrontant leur pensée à celle des autres, les élèves apprennent au sein du groupe à s'autoréguler. Ils le font dans le respect de l'autre, de manière libre et responsable, sans injonction de l'adulte. On observe qu'ils développent **une certaine altérité, une quête de l'autre**. Cette ouverture à l'altérité chez l'enfant constitue une entrée vers la formation d'une véritable **éthique éco citoyenne**.

Autre point fort, c'est le fait que la pratique régulière des A3E donne à voir qu'ils favorisent l'émancipation des sujets, en ce qu'ils les érigent au rang d'interlocuteurs valables, de sujets faisant l'exercice de leur capacité à penser. À l'analyse, le dispositif fonctionne comme une sorte d'espace transitionnel, dans une dynamique groupale qui peut être source de décentration pour le sujet. Ce processus de décentration est favorisé par ces moments de délibération interne autour d'une question qui se veut commune à tous.

Toutefois, nous ne pouvons passer sous silence les aspects du dispositif que les enseignants considèrent comme limites ou points faibles. Il s'agit dans un premier temps, de ce qu'ils qualifient de difficulté de prise en compte de la totalité des classes à grands effectifs. Pour les classes ayant plus de cinquante

élèves, nous avons préconisé que la classe soit scindée en deux groupes afin de permettre au moins trois tours de parole au moment de la phase réflexive. Ainsi, chaque groupe ou cohorte anime un atelier à tour de rôle. Ce fonctionnement ne permettrait pas de traiter de la même question, au risque que la deuxième cohorte ne soit déjà imprégnée et de la question et des réflexions émises. En animant donc les ateliers par cohortes, les enseignants estiment que l'esprit de communauté de chercheurs s'en trouve biaisé sinon atténué par le fait qu'il existerait deux sous-groupes au sein du groupe classe. Ce découpage en vient à créer plus de difficultés lorsqu'il faut préparer et tenir deux phases de recherches différentes, deux phases de projets différents et deux phases d'évaluation différentes pour la même classe. Nos investigations n'ont pas permis de trancher la question, bien que nous admettions qu'il est beaucoup plus commode et peut être plus efficace de conduire les ateliers en une seule cohorte.

L'autre élément d'insuffisance que relèvent les acteurs, c'est l'exigence de conduire les A3E en français. Pour eux, du fait que le dispositif traite de questions socialement vives ou qui préoccupent tous les humains, il serait important que les élèves soient à l'aise pour débattre, sans que la maîtrise de la langue ne constitue un handicap à l'argumentation. À ce niveau, ils disent avoir constaté que certains élèves sont bloqués parce qu'ils n'arrivent pas à exprimer en profondeur leur pensée en français, si bien qu'ils se contentent de répéter ce qui a déjà été dit par autrui. Du reste, les enseignants ont observé qu'après les ateliers, les débats se poursuivaient en langues nationales. Les élèves abondent dans le même sens pour dire que leur vocabulaire français ne leur permet pas à toutes les occasions, d'exprimer clairement leur opinion.

Bien que ces contraintes n'aient pas influencé notre recherche, il serait souhaitable que la réflexion se poursuive afin de voir dans quelle mesure les prendre en compte.

Chapitre IX : Les effets de l'expérimentation sur l'école

La crise environnementale côtoie la crise des systèmes éducatifs. L'acteur principal que constitue l'Homme dans la recherche de solutions aux problématiques environnementales a sans doute fait des avancées énormes sur le plan des progrès techniques et scientifiques, en matière de promotion et de démocratisation du savoir. Cependant l'humanité semble avoir mal à elle-même. En effet, notre monde est plus que jamais engagé dans des conflits divers et multiformes et semble impuissant à trouver les voies de la sagesse, de la responsabilité et de sa survie. Il souffre surtout pour ses jeunes, ne sachant pas comment leur transmettre les valeurs pour perpétuer notre humanité.

Les initiatives qui se déploient çà et là, portées par le monde associatif, le monde de la recherche participent de cette recherche de solutions durables aux questions qui menacent les hommes au niveau local tout comme au niveau global.

9.1 De l'impact de notre démarche au niveau scolaire

L'objectif général recherché à travers la mise en œuvre de ce projet pilote, était de permettre aux populations cibles (ici les élèves et les enseignants), de comprendre par des méthodes simples, par quels mécanismes certains facteurs environnementaux peuvent dégrader leur santé et quels sont les moyens qui sont à leur portée pour limiter, voire enrayer ces maladies. En somme, il s'agissait de promouvoir à la base les changements de comportements nécessaires à l'amélioration des conditions d'hygiène de ces groupes cibles.

Après une première année de mise en œuvre, les conclusions sont satisfaisantes, de l'avis des acteurs (élèves, enseignants, parents d'élèves) et des autorités communales et provinciales en charge de l'éducation. Selon le directeur provincial de l'éducation nationale et de l'alphabétisation de l'Oudalan, invité à l'atelier bilan, le projet est pertinent car « *en seulement une année*

scolaire de mise en œuvre sous la forme de phase pilote, le projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement a réussi à s'inscrire dans le paysage de sa zone d'intervention. En outre, le projet est pertinent parce qu'il vise à apporter une réponse à une problématique importante en lien avec les préoccupations des bénéficiaires mais aussi en conformité avec les priorités du pays. De ce fait, l'on peut retenir que le projet correspond à une attente forte ». (DPENA. Oudalan) Tous les acteurs du milieu scolaire ont vu leurs capacités accrues à partir de l'intervention du projet. Ils ont été plus informés et formés sur les avantages de bonnes pratiques d'hygiène. Ont une meilleure connaissance en matière d'hygiène et d'assainissement et commencent à adopter de bonnes pratiques : des changements sont visibles au niveau de l'hygiène corporelle et vestimentaire des élèves ; du lavage des mains, de l'utilisation des latrines et de la propreté des classes et de la cour de l'école. Ensemble, ils ont entrepris de mini-projets qui ont changé l'environnement scolaire et les pratiques des élèves. Ainsi, la dotation des écoles en matériel d'hygiène et d'entretien par les parents d'élèves, bien qu'irrégulière est un début de prise de conscience et d'engagement. La dotation des classes en postes d'eau potable par le projet Eau partagée ainsi que des initiatives endogènes telles les plantations d'arbres, la réalisation de jardins scolaires, les contrats de santé, les médiateurs de santé scolaire, le nettoyage régulier des latrines et des classes illustrent bien une appropriation du projet par les élèves.

Comparativement à la situation d'ensemble avant la mise en œuvre du projet, il y a eu des avancées en termes de changement de comportement et de représentations mentales mais également en termes d'amélioration du cadre de vie.

Au-delà des effets perceptibles au niveau de l'école, l'expérimentation de la démarche a impacté les populations. En effet à travers les entretiens et l'interprétation des données issues de l'évaluation finale de EAA, il ressort qu'il y a un changement de perception des populations vis-à-vis de l'école. Ces derniers commencent à voir en l'école un caractère utilitaire, pas seulement portée à l'acquisition de connaissances théoriques. Parce qu'elles sont

maintenant sollicitées, les populations portent de plus en plus une attention aux activités scolaires. Il faut souligner qu'il y a même un effet d'imitation en matière de salubrité, d'hygiène, de gestion de l'eau et des ordures et d'entretien des latrines. Les bonnes pratiques au niveau scolaire gagnent peu à peu les ménages.

De quelques difficultés rencontrées

La mise en œuvre du projet ne s'est pas faite sans difficulté, surtout dans une région marquée par de nombreuses actions humanitaires. La principale difficulté et de loin la plus importante, qui constitue un frein à tout projet de développement dans la zone du Sahel, demeure cette question de « mentalité », développée au fil des ans par les populations. Depuis les grandes sécheresses des années soixante-dix qui ont fortement touché le Sahel burkinabé, de nombreux projets se sont succédé, venant en aide aux populations selon une approche « humanitaire », faite de dons de tout genre. Il se développa alors un esprit d'assistanat, qui fait que pour de nombreuses personnes de ces localités, tout projet rime avec assistance et dons. C'est notamment cette compréhension des choses qui explique en partie la réticence de certaines associations des parents d'élèves à prendre en charge les produits élémentaires d'entretien comme le savon, l'eau de javel, l'achat de balais, etc. L'extrême pauvreté de certains ménages, est également un véritable handicap à l'application de bonnes pratiques d'hygiène et d'assainissement par les enfants : se laver au savon ou laver ses habits au savon n'est pas à la portée de toutes les familles. Enfin, la mauvaise utilisation des latrines et des points d'eau des écoles par les populations riveraines affecte les mesures développées par la communauté scolaire et constitue de mauvais exemples pour les élèves.



Photo 9 : La fontaine de l'école A, servant également aux populations riveraines de l'école

Le changement de comportement relevant d'un processus parfois très long, il y a lieu cependant de poursuivre les actions de sensibilisation car de bonnes pratiques encourageantes ont été observées à la fin de l'intervention.



Photo 10 : Bon usage des postes d'eau potable

C'est le cas de la bonne utilisation des postes d'eau potables par les élèves. Il en est de même des latrines qui sont régulièrement nettoyées et bien utilisées.



Photo 11 : des latrines bien entretenues



Photo 12 : L'intérieur de latrines propres et à doubles fosses

Malgré le contexte difficile de mise en œuvre du projet, marqué par la crise au Nord Mali, l'insuffisance des ressources financières et les pesanteurs socioculturelles, la phase pilote du projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement dans son volet scolaire a produit des résultats encourageants. Son impact sur le changement de comportement des élèves et l'amélioration du cadre scolaire ne fait pas de doute.

9.2 De la pertinence du dispositif des A3E

Oser élaborer une démarche allant dans le sens d'accompagner le changement de comportement attendu des élèves par le développement d'une pensée plus réfléchie, c'est assurément enrichir les outils d'éducation à l'environnement et au développement durable. Pour soutenir l'approche projet, nous avons développé à côté une approche systémique des questions importantes qui se posent en matière d'intervention sociale. Bien que le dispositif pédagogique des A3E se déploie plus fréquemment en milieu scolaire, il tire sa pertinence de son ambition.

Singulièrement pour les A3E, l'analyse et l'interprétation des données que nous avons recueillies révèlent toute la portée du dispositif.

9.2.1 L'A3E, un outil efficace d'éducation à l'écocitoyenneté

L'étape de l'analyse et de l'interprétation des données consiste généralement à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer dans quelle mesure ces dernières constituent des réponses à la question de recherche. Tel qu'il a été déjà mentionné, cette étude a été menée selon les principes d'une approche interprétative, laquelle vise à comprendre les significations que les acteurs donnent à leur réalité. Après l'étape de collecte des données qui a permis de rassembler un matériau composé de rapports verbaux, iconographiques et d'écrits relatifs à des expériences, l'étape suivante a été d'interroger les messages. Durant cette étape, nous nous sommes interrogés sur le sens contenu dans les données. Selon L'Écuyer (1991), *c'est une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments d'un document pour en faire ressortir les caractéristiques essentielles en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis*. Comme il existe diverses positions quant à la place du cadre théorique ou conceptuel dans l'analyse des données, il s'est avéré difficile, pour notre étude, d'aller sur le

terrain sans se donner d'abord un cadre conceptuel en guise d'éléments premiers de réponse à notre question de recherche. Ainsi, nous avons adopté la logique dite « inductive délibératoire » de Savoie-Zajc (2004) qui permet d'utiliser ce cadre à titre d'outil pour guider le processus d'analyse. Aussi, notre grille d'analyse s'est inspirée fortement de cet outil, mais également d'autres catégories.

De prime abord, les A3E se démarquent de ce que l'on appelle la « *coulée verbale* », où les élèves n'ont aucune activité réelle, ni mentale, ni manuelle, ni physique et où en outre ils ne sont pas valorisés. Les A3E s'inscrivent dans le courant de pédagogies telles que celles développées par Dewey, (1925), Freinet (1950), Montessori (1907), Wallon(1942). Ces pédagogues accordent un rôle primordial au travail coopératif dans l'apprentissage, à l'insertion de l'école dans la vie locale et au rôle d'accompagnateur de l'enseignant dans l'action éducative.

En outre, il apparaît que la structuration du protocole des A3E en quatre (4) phases permet de retrouver les éléments d'une situation d'apprentissage. Le dispositif comporte des invariants nécessaires dans un processus d'apprentissage. L'organisation temporelle, les différentes modalités de travail allient travail individuel, travail collectif, mutualisation.et appropriation. Bien que les A3E soient a-disciplinaires, ils prennent en compte les éléments que recommande Alain Rieuner en mode enseignement, excepté l'évaluation : Préparer une leçon, un cours, une séquence de formation, c'est concevoir un dispositif pédagogique capable de motiver ceux qui doivent apprendre, c'est présenter des contenus rigoureux, permettre leur appropriation progressive, prévoir les évaluations nécessaires, organiser les systèmes de recours pour ceux qui sont en difficulté ou en échec. Bref, préparer une leçon, c'est se situer délibérément du côté de celui qui apprend et préparer le chemin de son apprentissage. C'est interroger les savoirs pour trouver les moyens de les rendre accessibles. C'est travailler à impliquer ceux qui apprennent, car sans leur aide, leur participation active, la mobilisation de leur intelligence, le projet est condamné par avance.

Sur le terrain, il est apparu également pour les enseignants qui avaient expérimenté le dispositif, que son découpage permet de l'adapter à diverses thématiques, surtout celles pour lesquelles les méthodologies conçues pour un enseignement disciplinaire ont montré leurs limites. Les thèmes relatifs à l'écocitoyenneté étant transdisciplinaires, la démarche des A3E offre cette possibilité de modélisation et d'intégration de situations complexes. L'approche est systémique et les enseignants trouvent qu'il y a une interrelation entre les phases. La phase réflexive, la plus pratiquée, est celle qui permet à l'ensemble des acteurs « d'appriivoiser » le dispositif. Elle est la phase introductive au cogito mais aussi celle dont la rigueur du cadre, avec ses invariants, cultive l'autodiscipline chez le sujet, tout en régulant le groupe. La phase d'enquête ou de diagnostic est celle qui développe chez l'enfant l'esprit d'observation, l'esprit scientifique, en lui offrant l'occasion de poser des questions et de se poser à lui-même des questions sur le sens des choses et du monde. Apprendre à formuler des questions, à interroger le monde, c'est apprendre à regarder, à observer, à développer sa curiosité. Cette phase, après celle de confrontation de ses représentations avec celles des autres, est celle de la quête, « celle du je cherche à mieux comprendre ; je cherche donc je trouve une voie, peut-être la mienne » ; C'est-à-dire celle qui déclenche l'envie d'agir, de mieux toucher du doigt. Pour les enseignants et les élèves que nous avons suivis, c'est une phase de déstabilisation, qui remet en cause certaines « certitudes » ou les conforte. Puis s'ensuit la phase de projet, où le groupe, après s'être enrichi d'autres opinions, d'autres vécus, décide de se mettre en projet. Cette troisième phase est celle qui donne lieu aux projets de groupes, projets de classes, projets d'écoles ou d'établissements. Cette phase est véritablement la phase coopérative par excellence, socialisante, solidarisante, celle qui féconde l'envie de réussir ensemble, qui mobilise les capacités individuelles et collectives. Alors que les élèves sont tout enthousiastes durant cette phase, les enseignants la « redoutent » car elle requiert la mobilisation de moyens matériels et financiers pas toujours acquis d'avance. Elle est celle qui génère enthousiasme du succès mais aussi frustrations quand les moyens font défaut ou lorsque les résultats sont mitigés. Mais c'est aussi cela l'éducation, avec sa part d'éducation par l'échec. Cet échec ou ce succès débouche sur la dernière phase, celle d'évaluation ou de nouvelle phase réflexive, qui permet de tirer des

leçons, de capitaliser les bonnes pratiques et de repartir sur la base d'évidences, que cela marche ou ne marche pas et même s'il faut prospecter d'autres pistes. Les A3E sont une pédagogie du penser/agir. Le dispositif offre des situations où le sujet mobilise tout son potentiel : cognitif, affectif, émotionnel, moteur, psychologique et social.

L'éducation à la citoyenneté, dans le contexte actuel de l'école est un objectif crucial des systèmes éducatifs qui pourraient s'étoffer de cette nouvelle pratique. Le fonctionnement des règles dans le dispositif des A3E implique une idéologie démocratique : « *on ne parle que dans le micro* », « *on n'interrompt pas celui qui parle* » « *on ne se moque pas des autres* », « *on est libre de parler* », « *il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse* », ces principes apparaissent comme des règles d'ordre éthique, qui induisent le respect de l'autre, de sa personne.

Dans ce dispositif, l'élève transcende la peur du jugement négatif de l'autre et accepte volontiers de s'ouvrir, de livrer sa pensée. En outre, le fait que l'enseignant accepte de se dessaisir du pouvoir magistral de sa parole développe chez l'élève une démarche de recherche responsable et autonome. L'échange de mots dans un tel climat de respect mutuel permet l'émergence d'un dialogue où la civilité prend tout son sens. C'est l'exercice de l'ouverture à l'altérité à travers le dialogue. « *C'est parce que l'élève est amené à jouer un rôle valorisant qu'il développe des compétences variées : langagières, communicationnelles et sociales. L'école devient ainsi le lieu des apprentissages de la citoyenneté, l'endroit où l'élève parle non seulement pour apprendre, mais aussi pour se penser et se construire.* » Caillier, J. (2003). Dans le même esprit, on peut se référer à Habermas qui propose de reconnaître « un agir communicationnel » permettant aux hommes de s'entendre sur des constats, des valeurs, des perceptions du monde et de négocier une définition des situations et des enjeux.

Les ateliers auxquels nous avons assisté nous ont donnés à voir qu'instinctivement la plupart des élèves adoptent des attitudes de respect de l'autre, de prise en compte de sa pensée. Ni violence verbale, ni agressivité, ni animosité n'ont été relevées. Il arrive cependant que des élèves transgressent

la règle qui veut que l'on ne se moque pas de son camarade. Lorsque de telles situations surviennent, les élèves eux-mêmes disent ne pas apprécier : « *Je pense que ces règles sont bien. Je suis d'accord avec ces règles. Ça me dérange quand les autres ils s'amuse, ils ne respectent pas les règles. Quand derrière moi, quelqu'un parle... Ce n'est pas bien* ». Et ce que l'on constate avec le temps, c'est que le groupe s'autorégule, le perturbateur étant au final interpellé avec bienveillance par un autre camarade. Selon le protocole Lévine, il faut faire confiance au groupe sur sa capacité à s'autoréguler. L'enseignant doit alors être patient, toute intervention de sa part étant une rupture de son propre contrat de suspendre sa parole.

L'apprentissage par l'action et par la réflexion de la complexité d'une situation de discussion participe du développement d'habitus démocratiques et coopératifs. C'est la démocratie de l'expression des opinions. Cela va dans le sens du programme d'éducation civique qui invite à partir de situations pour que « *l'enfant découvre les règles de vie en société, les valeurs qui la fondent et fasse l'apprentissage de sa responsabilité. L'enfant réfléchit sur les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ; il acquiert peu à peu de celles-ci une pratique raisonnée.* » (BOEN, 1995.) Respect de soi, respect de l'autre, devoir de responsabilité ; sens du débat démocratique ; écoute et respect de la parole de l'autre sont ainsi fortement affirmés dans la première partie du programme français d'éducation civique, consacrée à la construction d'une citoyenneté responsable.

Au regard du fonctionnement des ateliers auxquels nous avons pris part, l'attitude des élèves laisse supposer qu'au fil du temps, ces séances contribuent à favoriser la prise en compte d'autres points de vue, l'acceptation d'être corrigés par les autres, à voir leur point de vue remis en cause, à se montrer sensible à autrui, à cultiver l'esprit de groupe et la vie en groupe. En dépit des différences de compétences des élèves, le simple fait d'instituer une égalité qui permette à chacun de s'exprimer, d'exprimer ses idées sans la crainte d'être jugé constitue un principe démocratique fondamental. Cette égalité instituée appelle à la responsabilité, au respect mutuel, à la réciprocité dans une volonté d'enrichissement de l'autre et de tous.

En somme, le questionnement réflexif que donnent à vivre les A3E interpelle chacun à son niveau de connaissances et permet que soient exprimées toutes les représentations mentales sur lesquelles il faudra construire une nouvelle connaissance et/ou attitude. Ainsi, le climat général de ces rencontres éducatives témoigne d'une éthique du dialogue où chacun est reconnu, quel que soit son statut, ses connaissances, son niveau intellectuel, comme un « interlocuteur valable ». Son « expertise citoyenne » est importante, elle doit s'exprimer et être reconnue (expression de ses représentations mentales), sans quoi « cet autre » ne comprendra pas les interrelations et interdépendances des éléments du système étudié, ne sera pas partie prenante du projet, voire deviendra opposant. En plus, l'organisation de l'espace de communication est l'objet d'une attention particulière car l'espace de communication a un impact important, que l'on ne mesure pas toujours, sur la qualité des échanges et donc des futurs engagements. À cela s'ajoute le fait que les problématiques proposées ou retenues comme sujets d'étude, sont concrètes et concernent le quotidien des participants et relèvent le plus souvent de leur patrimoine culturel, socio-économique, biologique, archéologique et historique : Ces situations problématiques participent d'une approche anthropologique des savoirs à construire. Toute expression du sujet enfant est accueillie avec intérêt car elle témoigne du vécu de chacun qui est le socle de tout apprentissage : statut positif de l'erreur. Pour les enseignants c'est une véritable révolution pédagogique tant nous sommes habitués à corriger, orienter, penser à la place de celui qu'on souhaite éduquer... La « co-construction » des savoirs converge vers la réalisation de contrats de santé clairement définis et établis par écrit, tels que réalisés par les deux écoles de Markoye. C'est ce que les psychologues appellent des médiations créatives.

9.2.2. Les effets sur l'enseignant

La pratique des A3E exige de l'enseignant qu'il adopte une attitude nouvelle et qu'il ait un autre regard, une autre opinion de ses élèves, en somme une autre relation pédagogique. Au nombre des principes fondamentaux du

dispositif, figure que l'enseignant doit prendre le soin et le temps d'expliquer clairement à ses élèves, les objectifs de la démarche. Ce n'est ni un enseignement, ni un jeu. C'est un temps que la communauté formée des élèves et de l'enseignant choisit pour *penser*, pour *réfléchir ensemble* sur les grandes questions qui préoccupent tous les hommes. « *Pour ce faire, nous allons ensemble choisir un lieu, un endroit propice à la réflexion et où nous allons nous réunir une fois par semaine à la même heure. Ce moment est fait pour vous, c'est votre cadre et mon rôle est de vous accompagner. Bien sûr, vous ne serez pas notés, je n'ai pas le droit de porter un jugement sur vos propos et sur vos opinions* ». Par ces seules mesures, l'enseignant fait serment de facilitateur et joue sa parole. Les premiers pas de l'enseignant sont à la fois déstabilisateurs pour lui et pour ses élèves. Il a du mal à suspendre sa parole et les élèves à leur tour voient leur enseignant dans un rôle inhabituel. Mais c'est là que se joue le pari de la confiance. Au fil de quelques ateliers, l'enseignant entre peu à peu dans sa nouvelle posture, faite de respect de sa propre parole et de celle de ses élèves. Il développe une bienveillance et une écoute qui lui permettent, non plus de voir en « ces vis-à-vis », des élèves, bons ou mauvais, mais d'autres personnages, des sujets en actes. C'est pourquoi il est important avant d'entamer les A3E, que l'enseignant soit formé et accompagné durant les premières séances.



Photo 13 : Séance de formation des enseignants expérimentateurs

C'est ce que nous avons fait dans le cadre de l'expérimentation du dispositif. Les enseignants participant à notre recherche ont d'abord été formés à la démarche, au cours de deux séances d'animation pédagogique. Il s'est agi pour nous de les doter du bagage nécessaire pour engager les ateliers avec leurs élèves. La formation s'est déclinée en deux volets. Un volet théorique sur les fondements de la démarche, sur le protocole avec ses variantes et ses invariants, sur la posture à adopter par l'enseignant et ensuite une formation pratique, du type imprégnation, où les participants ont visionné une vidéo d'un atelier, suivi d'échanges, avant d'expérimenter eux-mêmes un atelier « grandeur nature ». Au cours de la formation, les principales questions ont porté sur la posture de l'enseignant dont le protocole stipule qu'il intervient à minima au cours des débats, son rôle étant de présenter l'atelier et les règles, d'annoncer la question, de susciter le débat et de mettre fin à l'atelier à l'heure convenue. Il est garant du dispositif et n'exprime aucune opinion ou jugement. Toutefois, il prend place à côté des élèves et adopte une attitude de neutralité bienveillante. Déjà à la formation, nous pouvions noter que cette attitude sortait de la posture habituelle de l'enseignant burkinabé. En effet, formé et habitué

aux méthodes magistrales, l'enseignant vit les A3E comme une rupture avec sa pratique classique, toute chose qui est déstabilisante à ses yeux.

Après la formation, nous avons accompagné individuellement tous les enseignants des classes expérimentales des deux écoles. Nous avons eu à conduire les premières séances avant de passer le témoin aux titulaires des classes. Les enseignants expérimentateurs reconnaissent unanimement la complexité de cette attitude nouvelle qui appelle des changements parfois jugés coûteux : *« c'est un peu dérangeant car j'ai peur de perdre de l'autorité »* a laissé entendre une enseignante durant la formation. Un de ses collègues de poursuivre : *« pour nous en tant qu'enseignant, accepter d'être en retrait, de ne pas intervenir dans ce qu'ils disent fait un peu peur. Cette position est difficile dans les premiers moments. Assister sans rien dire, hum ! Mais elle est capitale car on est toujours tenté de rebondir sur quelque chose qui a été dit... Mais il ne faut pas. Le fait de passer de l'enseignant qui enseigne, qui échange avec ses élèves à cette personne qui fait partie du groupe, qui écoute, et qui reste en retrait sans trop réagir est difficile. Savoir à quel moment intervenir, à quel moment ne pas intervenir, qu'est-ce qu'on peut dire, qu'est-ce qu'on ne peut pas dire, ah ! C'est difficile ça. »* Bien heureusement, cette attitude n'est pas insurmontable, quand on sait que les participants sont engagés, sont formés et surtout perçoivent la motivation des élèves, lesquels apprécient positivement cette nouvelle posture et s'ouvrent mieux à leur enseignant car ils voient dorénavant en lui un adulte qui n'est pas seulement là pour les noter, les juger et les réprimander.

Toutefois, après une année de pratique, se dégage chez les enseignants interviewés un sentiment de joie, de victoire sur eux-mêmes et ils avancent les réflexions suivantes : *« Il s'agit pour moi de rompre avec la culture de l'évaluation des contenus enseignés. C'est surtout ça le plus important. Je ne suis pas en train d'enseigner un contenu, je suis en train de mettre à la disposition, de permettre aux élèves d'utiliser ce qui est à leur disposition pour penser. À la récréation on ne va pas évaluer la capacité des gamins à jouer à la marelle. Par contre on sait que c'est important qu'ils jouent à la marelle. On crée alors le cadre pour qu'ils jouent à la marelle. Pour moi je fais le parallèle.*

Les A3E, c'est la cour de récréation de la pensée. Au bout de trois mois de pratique, j'ai commencé à accepter et à m'habituer à mon nouveau rôle. Les élèves eux-mêmes ne trouvaient plus étrange que je m'abstienne d'intervenir souvent. Ils ne me sollicitaient plus des yeux comme au début, ils s'y étaient faits. J'ai remarqué que cela permet aux élèves d'apprendre à entendre des choses différentes, à écouter et à entendre, on est sur une écoute active, une écoute attentive. Donc ce sont des moments où l'enseignant peut avoir la preuve de la capacité de ses élèves. Je pense que souvent c'est une façon de redorer l'image des élèves vis-à-vis des enseignants... Entre moi et les élèves... Moi peut-être c'est un autre regard sur eux. En quelques séances, j'ai sur certains un autre regard. Parce qu'il y a des enfants qui sont en situation de difficulté scolaire et que j'ai entendu formuler des idées, que moi je trouve profondes, réfléchies, et de manière assez spontanée... Donc ces enfants-là m'ont étonnée ». (K.B, CM1).

À travers ces témoignages, nous retenons que les enseignants mettent l'accent sur la différence entre la position de celui qui transmet des connaissances, c'est-à-dire un contenu évaluable, et celui qui met à la disposition de l'élève un cadre dans lequel il fait confiance à l'enfant considéré comme un « élève-sujet » capable d'intelligibilité. De cette nouvelle posture de l'enseignant qui affirme sa confiance inconditionnelle dans un sujet doté de potentialités, peut émerger un autre regard, une autre forme de relation, propice à des interactions pédagogiquement fécondes. Face à des élèves motivés, intéressés, valorisés et mis en confiance, on assiste à la transformation du groupe classe en une communauté de penseurs, ce que Matthew Lipman appelait « une communauté de chercheurs. » Élèves et enseignant se (ré) découvrent, élèves et élèves se découvrent autrement. Ce changement de posture s'acquiert avec la persévérance. Nous avons constaté qu'il est très difficile pour certains enseignants⁶³ de s'abstenir de parler et de juger, de lâcher leurs attentes, de quitter un bref instant le système d'évaluation. Certains restent accrochés aux contenus de ce que disent les élèves au cours de l'atelier et n'hésitent pas à questionner ou à forcer certains élèves pour qu'ils

⁶³ Il faut noter que les enseignants de notre zone d'étude se caractérisent par leur jeunesse. Ils ont entre 23 et 27 ans avec seulement 2 ou 3 ans d'enseignement.

approfondissent leur idée, pour obtenir des résultats. Pire, ils peuvent être tentés d'exploiter ce qui se passe lors de l'atelier à telle ou telle occasion de la classe.

9.2.3 Les effets sur l'élève



Photo 14 : Une séance d'A3E

Le dispositif tel qu'il se décline et au regard des fondements théoriques des A3E, accorde un autre statut à l'enfant, qui passe de son statut d'élève, à celui de sujet. Sujet reconnu pour ses potentialités, ses aptitudes et ses compétences. Pour Jacques Lévine, il est « un interlocuteur valable ». Pour l'ensemble des participants, *ce nouveau statut conféré à l'élève déstabilise dans un premier temps les bons élèves, sur le plan scolaire : des relations nouvelles s'instaurent, même entre les élèves entre eux. Nous avons vu que les bons élèves sont déstabilisés dans ce dispositif, ce qui peut déstabiliser également l'enseignant. Au départ ils cherchent à lire sur le visage du maître... Et comme ce dernier ne réagit pas, ils ne comprennent pas. Ils se sentent*

lâchés et se taisent eux aussi... Avant de se réveiller et d'entraîner les autres. Je pense qu'on voit les élèves autrement, par rapport aux résultats scolaires, il n'existe plus de bons élèves et d'élèves en difficultés. Là, ils sont tous sur un même pied d'égalité. Pour l'instant mes bons élèves sont assez discrets en A3E, ceux qui ont l'étiquette de bons élèves bien sûr... Peut-être parce que ça ne correspond pas à ce qu'ils attendent habituellement de l'école... Ça aide mes élèves moins bons à prendre conscience, à avoir confiance en eux, à prendre la parole... À oser⁶⁴.

Il faut également souligner que l'enfant qui parle le fait le plus souvent en regardant les autres, en s'adressant vraiment à eux, comme pour les inviter à une écoute attentive. Quelques-uns ponctuant leur parole de gestes, de sourires toujours dans l'optique d'obtenir l'adhésion des autres. Sur les visages, on lit toute l'importance que les autres accordent à la parole qui se déploie. La disposition en cercle nous semble favoriser cette écoute attentive et les réactions des participants nous confirment l'effectivité de cette écoute attentive, dans la bienveillance et la patience que requiert la vie en groupe. Quatre attitudes principales se donnent à lire pendant les A3E. Le silence (1) ; la répétition à l'identique (2) ; la reprise modification (3) et la parole personnelle (4). Le silence, expression la plus singulière de l'attention et de l'écoute est ici l'indice qui montre que les élèves sont capables de réflexion. La répétition à l'identique est particulièrement présente durant les premières séances. L'un à la suite de l'autre, il n'est pas rare que plusieurs élèves se mettent à répéter la même chose. Cette situation, qui peut paraître monotone est pourtant le signe que l'enfant s'appuie sur ses pairs pour mieux construire sa pensée. En effet, au fur et à mesure que le micro tourne, on quitte progressivement la répétition, pour entrer dans des modifications. La reprise modification s'observe lorsque l'enfant fait sien le discours d'autrui en employant ses propres mots. La parole personnelle se fait jour à partir du moment où l'enfant a stabilisé dans « sa tête » une idée en rapport avec la question du jour et mobilisé les termes nécessaires pour l'énoncer. Les marques de coopération et de respect de l'autre sont des attitudes que nous avons pu observer durant les ateliers dans la

⁶⁴ Extrait d'un entretien avec une enseignante expérimentatrice.

manière dont les élèves s'adressaient les uns aux autres pendant le temps du débat. « *Éric, je n'ai pas compris ce que tu as dit. Pourquoi tu as dit que protéger la nature c'est se protéger soi-même ? Peux-tu mieux t'expliquer* » ?

Les propos et l'attitude des élèves démontrent qu'ils prennent en main leur propre construction. Ils passent du statut d'élèves, à celui de sujets acteurs et auteurs de leur propre formation. Parce que rassurés par le cadre et la posture de l'enseignant, ils développent et acquièrent un nouveau statut, une estime de soi et une confiance en eux, en leur capacité à s'auto former.

9.3 Les A3E, comme processus d'individuation

9.3.1 Des interactions riches et variées

Au cours des séances d'ateliers auxquelles il nous a été donné d'assister, nous avons pu observer comment les participants interagissent entre eux, et quel sens l'on peut donner aux types d'actes ou de manifestation. Nous avons regroupé les échanges en deux types d'interactions, les non verbales et les verbales, en allant chaque fois de l'intention de l'émetteur à la réaction du récepteur, sachant que la réaction du récepteur est porteuse de sens et entraîne souvent une nouvelle réponse ou un nouveau comportement de l'émetteur. Tour à tour, les participants deviennent donc émetteurs et /ou récepteurs, s'adressant soit à la cantonade, soit à une personne en particulier. Tous les ateliers commencent par une formule rituelle, les règles ayant fait l'objet d'un bref rappel, mais ce rappel est facultatif.

La formule rituelle adoptée par les participants est celle proposée à la formation, à savoir : comme tous les gens de la terre, les vieux, les jeunes, les gens d'avant, les gens d'aujourd'hui et les hommes de demain, les gens d'ici et les gens d'ailleurs, nous allons réfléchir aujourd'hui à une question que tous les hommes se posent. Et voici la question... Cette formule rituelle, prononcée

lentement et posément par l'enseignant, entraîne chez les élèves, silence, attention, écoute. Cette première action verbale, produite par l'enseignant, entraîne une attitude d'écoute (réaction non verbale) chez les élèves, et l'on peut lire par ce silence et l'air grave qui s'affiche sur les visages, que l'intention produit les effets escomptés. L'intention que vise cette formule pourrait s'interpréter comme suit : captiver l'attention des élèves sur la solennité du moment, annonciatrice d'une question importante. Déjà, à travers la symbolique du lieu, hors de la salle de classe, et la particularité du dispositif en cercle, l'intention est bien claire, de la part de l'enseignant : faire comprendre aux élèves qu'ils vivent un moment particulier où ils doivent s'apprêter à réfléchir. Le message semble compris, car dans la majorité des cas, l'attitude des élèves traduit qu'ils ont intériorisé le message. Puis la question est annoncée, de manière audible, avec un léger changement de timbre, pour bien marquer la distinction. Généralement courte, elle est reprise une deuxième fois, ce qui facilite son intériorisation, sa mémorisation et l'entrée du sujet dans la réflexion. C'est l'invitation à explorer un autre espace, celui de l'universel. On peut donc pointer ici l'importance du choix des mots de la formule rituelle, mais aussi de la question.

Nous avons pu constater que l'élève s'impliquait différemment selon qu'il trouvait la question intéressante ou pas, difficile ou facile. À la fin d'un atelier, nous avons interrogé les élèves pour savoir ce qu'ils pensaient de la question : pourquoi faut-il boire de l'eau potable ? La question était-elle difficile ou facile pour eux et pourquoi ?

Réponses :

- Intéressante plutôt... Parce que c'était une bonne question ;
- J'ai trouvé la question facile... J'ai dit que l'eau potable, c'est de l'eau qui ne contient pas de microbes ;
- J'ai aimé cette question parce que c'était simple... Mais c'était aussi intéressant ;
- Difficile... Parce qu'on n'a pas d'idées ;

- Boire de l'eau potable c'est bien. Donc la question est facile ⁶⁵;

Donc selon les élèves, plus la question est facile, intéressante, plus ils ont des idées et les expriment. La nature de la question entraîne différentes réactions.

L'analyse du niveau de discours chez des élèves de CE2, de 9 à 10 ans, indique que les A3E améliorent les performances orales des élèves. Il y a une sorte d'influence syntaxique dans le groupe, qui se manifeste par les répétitions, les reprises de formule des élèves dits meneurs. Une sorte de complexification syntaxique du discours des élèves. De même, le contenant langagier est déterminant dans la construction de la pensée. L'élaboration progressive de la pensée et du langage grâce à la dynamique groupale, favorise le processus d'idéation. Ce cheminement peut paraître lent chez les plus jeunes élèves, (CE), d'où l'intérêt de susciter le débat sans jugement d'opinion. Les temps de répétition sont aussi importants car celui qui répète s'approprie la pensée de l'autre et son contenu sémantique. Se « penser ensemble », participe, paradoxalement, à l'affirmation de l'ego individuel, d'autant plus que pour les élèves de notre zone d'étude le français normé n'est pas la langue des parents. Les modes de communication familiaux étant moins exigeants, les ateliers se trouvent être des exercices de parole pour les plus jeunes écoliers surtout en milieu rural. Les A3E, pour paraphraser Métra, M. (2009), donnent bien une occasion pour l'enfant de se constituer comme auteur de sa parole, pour une mise en mouvement de la réflexion, de la pensée, du rapport au monde objectivé.

Sur le plan syntaxique, les réponses que donnent les enfants sont assez souvent élaborées. Dans l'atelier dont la question a porté sur « qu'est-ce que le partage » ? L'effort d'explicitation s'est accompagné de l'utilisation fréquente de compléments : *partager quoi; partager avec qui: partager, c'est partager quelque chose avec les autres, euh... Par exemple son repas. Pour la même question, sur le partage, les élèves ont fait ressortir trois mots différents pour expliquer le partage, enrichissant ainsi le vocabulaire du groupe. Il s'agit de*

⁶⁵ Entretien avec des élèves de la classe de CE2, de l'école Markoye A

donner, prêter, aider. Toujours dans le chapitre de l'enrichissement du vocabulaire, la question sur « qu'est-ce que vivre » a donné des mots tels que : vivre, c'est ne pas polluer la terre ; vivre, c'est avoir une bonne santé. Nous sommes en présence d'un processus où l'enfant parle pour mieux penser et ainsi parler de mieux en mieux. Cette dynamique d'expression et de communication portée par le groupe favorise de même le processus d'idéation, permet à chacun de s'engager de plus en plus loin sur le chemin de la réalisation de ses potentialités intellectuelles et émotionnelles.

9.3.2 Effets des A3E sur la pensée du sujet ?

L'élève, qui est investi par l'enseignant du statut de sujet pensant, qui en fait l'expérience, acquiert tour à tour les mécanismes qui participent à sa construction identitaire par son effort d'intelligibilité, par l'effort qu'il développe pour se donner à l'autre, mais aussi par l'intériorisation d'autres points de vue, d'autres identités. Il apprend de ce fait, à ne plus référer exclusivement à ses seuls désirs, mais à se situer dans une position intermédiaire. C'est le processus de décentration, qui se fait jour : apprendre à s'intéresser à ce que dit l'autre, c'est s'engager sur la voie de la décentration, prendre du recul, réfléchir sur ce qu'on va dire mais aussi entendre des choses de la part de ses camarades. Ce mouvement de décentration selon Usclat, P (2008), « *indique qu'intrinsèquement, cette communauté centrée sur la recherche comme son nom l'indique, développe un mouvement coopératif, ou plus exactement une sensibilité à l'autre dans un mouvement d'ouverture à l'altérité, valant décentration.* »

Nous avons déjà indiqué, que dans le processus de développement de l'enfant, l'individuation était une étape de la socialisation. En effet, c'est en apprenant à intérioriser ce qui organise sa relation à l'autre que le sujet apprend à cheminer avec lui. Pour Habermas, J (2003), « *dans la trame de nos rapports à l'autre, c'est toujours l'ensemble, la multiplicité et la complexité de ce qui structure nos relations qui sont présentes.* » Le discours des élèves révèle cette prise en compte de l'autre comme partenaire, et de leur point de vue comme

source d'enrichissement. Au-delà de cet enrichissement entre pairs, il apparaît que les élèves poursuivent la discussion après l'atelier. Ces différents prolongements ne peuvent que participer à la construction de sa pensée, à la confrontation des représentations mentales. La capacité de décentration réside donc dans la quête de l'autre. Le sujet intègre les autres, pairs, parents, en passant du « moi », du « je, » à l'emploi d'un « on ». Dès la mise en place des A3E dans la classe, la motivation et l'engagement de l'enseignant ainsi que le cadre, deviennent sécurisants pour l'élève. Ce dernier, passé les premiers moments de familiarisation avec le cadre, commence au fil du temps à prendre sa place, à prendre ses marques. La multiplication de la phase réflexive au cours de laquelle il développe non seulement l'écoute mais affine aussi ses opinions, le conduit, à travers le processus métacognitif et sociocognitif, à se décentrer, à comprendre que les autres peuvent avoir un point de vue différent du sien, mais qu'il peut adhérer à un point de vue qu'il juge pertinent. C'est le processus de décentration, qui fait que le sujet apprend à intégrer d'autres opinions, d'autres manières de voir le monde et les choses.

Les A3E constituent un enjeu de la construction identitaire de l'enfant par la conscience de ses possibilités réflexives, l'épreuve de sa pensée et de sa dignité d'être pensant. En effet, dans la trame de nos rapports à l'autre, c'est toujours l'ensemble, la multiplicité et la complexité de ce qui structure nos relations qui sont présentes. Le contenu des réponses qu'apportent certains élèves en fonction de la question abordée, permet de repérer des marques d'empathie et de décentration. À la question « *qu'est-ce que le partage* »⁶⁶ ? Les élèves à travers leurs réponses manifestent que par l'action de partager, il y a lieu d'intégrer l'autre : partager, c'est partager avec les autres ; partager, c'est prêter ou donner quelque chose aux autres ; partager, c'est quand quelqu'un a besoin de quelque chose, c'est de lui prêter ; partager avec les autres, c'est... C'est bien de partager parce que les pauvres... C'est bien de partager avec les pauvres parce qu'ils n'ont pas d'argent et ils n'ont pas à manger. Il se développe des sentiments d'altérité, de solidarité non seulement à

⁶⁶ Cette question a fait l'objet de l'atelier du 12 février

travers le langage, mais aussi par l'action lorsque vient le moment de conduire ensemble un projet de classe.

C'est connu, le langage est un puissant outil de construction de la pensée. Aussi, apprendre à mieux s'exprimer, à se faire comprendre des autres, voire à les convaincre exige un apprentissage rigoureux. Il nous a été donné de constater que le groupe, posé comme « une communauté de recherche », produit un effet positif dans la prise de parole, car l'enfant ne s'adresse pas à une autorité compétente qui évalue et sanctionne, mais à un pair. Ainsi, tous ces facteurs participent à la confiance et à l'estime de soi pour surmonter timidité, peur et hésitations liées à la prise de parole publique. La formulation de la question joue également un rôle important dans la prise de parole. Lorsque la question est implicite, on observe que les élèves ont recours à un mode d'explicitation.

Conclusion générale

Le modèle des A3E peut être une approche intéressante de l'EEDD pour le Burkina, à condition...

Notre recherche contribue à jeter les bases d'une modélisation de pratiques éducatives dans le champ de l'éducation à l'écocitoyenneté par la stimulation de la pensée réflexive à l'école, notamment par l'intégration de la discussion et la mise en place d'espaces transitionnels de médiation. Nous démontrons, en particulier, que le développement de la pensée réflexive apparaît comme un préalable aux changements de comportements voulus par les « éducations à », qui relèvent de questions vives et renvoient à des choix de valeurs. Pour construire un comportement adapté, l'enfant doit d'abord comprendre les choses, se représenter mentalement des situations et cela passe par l'expression de ses représentations mentales.

Pour le cas spécifique du Burkina, ces questions relevaient jusqu'ici de sujets réservés à une catégorie de personnes et donc tabous pour certains. En effet, les sujets à polémiques et les questions de société ne sont pas abordés en présence des enfants et il n'existe pas de cadres réservés aux questions qu'ils se posent et auxquelles les enseignements classiques n'apportent pas des réponses. Pourtant, la psychologie nous apprend que les enfants d'âge scolaire se posent de nombreuses questions et que le fait d'en discuter participe à leur développement cognitif. M. Tozzi. (2007) ; O. Brénifier. (2010). Les questions soumises à réflexion et à discussion pendant les A3E stimulent l'activité mentale et permettent aux élèves de s'interroger et d'interroger le réel là où ils en sont, c'est-à-dire avec leurs mots et selon leur niveau de compréhension. C'est en cela que nous démontrons que la démarche des A3E prend en compte les deux versants du cognitif, à savoir le figuratif et l'opératif. L'aspect figuratif se référant à la perception, à la représentation imagée, aux états perçus des objets, tandis que l'opératif porte sur les transformations que le sujet effectue sur les objets. Toute pensée qui se veut féconde doit prendre en compte la dialectique de ces deux aspects de la connaissance.

Une modification des pratiques enseignantes

Nous présentons la synthèse de nos résultats selon les trois objectifs spécifiques qui découlent de notre question générale de recherche. Notre thèse

démontre, dans un premier temps, la portée pédagogique du protocole des A3E et des effets de la démarche sur les sujets. L'étude que nous avons menée laisse apparaître une « métamorphose » de la pratique pédagogique et du statut des acteurs éducatifs que sont les enseignants et les élèves. En effet, en confrontant nos hypothèses aux résultats de notre recherche, nous aboutissons à la conclusion que l'A3E est un dispositif efficace de médiation, une activité structurante, qui participe à la décentration des élèves. Cette décentration est la résultante de tout un processus qui commence par la mise en place d'un cadre insolite qui diffère du fonctionnement habituel de la classe. Il y a corrélation entre le type de relation qui s'instaure et les effets sur les acteurs. Ainsi, en choisissant de créer un environnement rassurant et valorisant pour tous les enfants, d'adopter, pour ce faire, une posture non injonctive, l'enseignant suscite la mise en œuvre d'interactions authentiques entre lui et ses élèves, et entre les élèves. Interactions mentales et verbales qui mettent à jour les représentations des participants. C'est à partir de ces interactions entre pairs que les élèves apprennent à faire la découverte d'autres points de vue. Ils accordent, par conséquent, plus d'attention à l'autre, par l'acceptation de l'altérité et des règles qui régissent la vie du groupe. Ils opèrent alors la décentration indispensable à un approfondissement des relations humaines et des valeurs qui les fondent.

En effet, il est démontré que la décentration conduit à l'intégration de nouveaux savoirs, de nouvelles connaissances qui peuvent modifier notre perception des choses et donc contribuer à un changement d'attitudes. La construction d'une pensée rationnelle, contrôlée et consciente chez le sujet, passe, selon les psychologues cognitivistes, par un changement de posture à la fois chez l'éduqué et chez l'éducateur. Du fait que le cadre et la posture encouragent l'enfant à remettre en cause ses aprioris, il en vient à faire le deuil de sa toute-puissance infantile, à renoncer progressivement à l'égoïsme et au syncrétisme qui l'habitent à cet âge. C'est à ce moment qu'il peut arriver à développer un autre rapport aux autres, un autre rapport au réel, un autre rapport au monde qui l'environne. C'est, pour nous, la force structurante des A3E qui rend possible le changement, en aidant à engendrer d'autres comportements chez soi et en interrelation avec les autres. Parce que l'enfant

est encouragé implicitement à former une autre image de son Moi, à vivre autrement sa condition d'enfant, il apprend à maîtriser ses actes pulsionnels pour s'approprier l'image d'un être en « capacitation. » En observant le sérieux et la concentration des élèves pendant les ateliers, l'on se rend compte qu'ils sont conscients de l'enjeu de la tâche, et qu'ils savent trouver la juste mesure entre fierté et modestie. Ils se savent sous le regard d'un tiers qui les incite, à la fois, au dépassement et à la responsabilité. « *Il se forme là une expérience identitaire et cognitive qui est probablement l'avenir de la pédagogie, si toutefois elle sait donner toute sa place à ce nouveau vécu du statut de l'enfant* ». Lévine. (2008). Ce processus de décentration est une condition pour l'émergence d'une pensée réflexive, laquelle fait aujourd'hui défaut à l'école. Tel est l'apport majeur de cette innovation pédagogique qui se place comme un puissant outil de médiation. Une médiation du Moi vers le Soi, « *du Monde-objet au Monde-projet* » pour reprendre le titre d'une conférence de Philippe Meirieu (2007), et qui ouvre sur la perspective d'une éducation à l'éthique éco citoyenne. Il est apparu clairement que la pratique des A3E, est un moment où l'enfant fait l'expérience d'un « *je pense, donc je peux* ».

Quant au protocole qui fonde la démarche, sa structuration en quatre phases qui s'articulent et s'alimentent mutuellement, favorise des stratégies pour la connaissance et le développement de stratégies pour l'action : c'est ce que nous avons appelé le processus spiralaire cumulatif. Se démarquant d'une méthode d'enseignement, le protocole se veut une approche systémique qui a pour vocation d'appréhender la complexité des choses. Ce qu'Edgar Morin (2003), qualifie de « *méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude* ». Cette recherche nous aura permis de formaliser les phases de la méthode, de les préciser et de vérifier leur pertinence et leur efficacité.

Ainsi, la phase réflexive, avec ses deux temps, constitue le socle de la démarche par laquelle, une fois le cadre apprivoisé, s'élabore le processus de transformation/mutation des représentations mentales. Ces changements de représentations marquent l'effet de réaménagement et de reconstruction du réel. C'est ce qui nous permet d'affirmer que la phase réflexive est, par excellence, celle qui réunit les conditions de décentration des sujets.

Quant à la phase de recherche, qui s'apparente à la méthode d'enquête utilisée dans les grandes classes, elle est une étape qui vise à faire comprendre au sujet que « le mot n'est pas la chose » et qu'il faut aller encore plus loin pour approfondir la compréhension du réel. Elle est une démarche classique d'interrogation du milieu pour comprendre d'avantage les implications d'une situation-problème. Cette phase a été déterminante dans l'élaboration des contrats de santé (annexes 1 & 2) qui formalisent les engagements pris par chaque école pour améliorer le cadre de vie scolaire. En effet, c'est au cours de cette phase que les élèves ont pu, à partir des questionnaires d'enquêtes élaborés et des personnes-ressources auprès desquels ils se sont rendus, acquérir une meilleure compréhension des sources et des causes de certaines maladies répandues dans la zone : paludisme, bilharziose, trachome, maladies diarrhéiques. C'est à partir de cette meilleure compréhension de la relation entre la santé et l'environnement, qu'ils se posent des questions comme : « *Que pouvons-nous faire pour que cela change ? Quels sont nos engagements respectifs pour que cela change* » ? Le contrat de santé est une véritable feuille de route des actions à mener dans son milieu de vie. Au niveau des deux écoles, la démarche a permis d'obtenir des engagements réalistes et réalisables qui ont débouché sur des actions concrètes et des résultats satisfaisants au niveau de l'aménagement et de l'utilisation des points d'eau, de l'utilisation des latrines, de la gestion des ordures et sur l'hygiène individuelle des élèves. C'est à partir de cette phase, que des « idées projets » ont également vu le jour.

La phase de projet à travers ses différentes étapes, constitue un prolongement des phases précédentes. Elle vient donc en appui aux deux premières phases pour matérialiser une action d'envergure, qui nécessite plus de temps, plus de moyens et mobilise plus d'énergie. C'est pourquoi sa mise en œuvre n'est pas systématique. Avec l'appui de l'Association Eau partagée, il a été néanmoins possible de permettre aux élèves de réaliser un projet dans chacune des deux écoles : un jardin scolaire à Markoye A et un reboisement à Markoye B. Le jardin de l'école A a permis d'enrichir la cantine scolaire. Au niveau de l'école de Markoye B, dont le site est sur une dune de sable, l'idée était de planter des arbres pour donner de l'ombre aux générations futures.

Dans cette zone sahélienne où le désert avance à grands pas, ces actions aussi symboliques qu'elles puissent paraître, sont à apprécier à leurs justes valeurs. Elles participent à la lutte contre l'insécurité alimentaire et contre la désertification. Venant des enfants, elles trouvent tout leur sens.

La phase d'évaluation, ou nouvelle phase réflexive, a permis de faire le bilan et d'engager de nouvelles actions. Elle a été essentielle aux enseignants, pour consolider certains aspects, tirer des leçons et dégager des perspectives : révision des contrats de santé pour mieux les adapter aux réalités du milieu, implication des élèves à l'élaboration du règlement intérieur de l'école, demande de mise en place de gouvernements scolaires dans les deux écoles.

La mise en œuvre du protocole des A3E illustre bien que nous avons là une démarche d'apprentissage complète, cohérente, qui va de la pensée à l'action pour en revenir et qui permet une compréhension plus poussée des thématiques abordées.

La motivation, source d'énergie pour apprendre

Dans un second temps, nos travaux nous ont permis d'apporter un éclairage sur la manière dont les effets qui découlent des A3E influencent le comportement des sujets, de sorte que ces derniers s'engagent dans la recherche de solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur milieu. La motivation a été ici un élément catalyseur. En effet, lorsqu'un sujet est motivé, il est plus enclin à l'effort. E. Bourgeois(2006) ; L. Cosnefroy, (2004). La motivation est ce qui rend l'effort envisageable et supportable. Elle fournit l'énergie nécessaire pour modifier le comportement. Le dispositif des A3E, du fait qu'il offre un cadre motivant et rassurant à l'enfant, développe chez lui une estime de soi qui, conjuguée à la motivation favorise le libre choix, l'autodétermination et valorise l'apprentissage plutôt que la performance. La théorie de l'autodétermination (TAD), nous enseigne que la motivation intrinsèque représente le degré le plus élevé de l'autodétermination parce qu'elle sous-tend les comportements entrepris librement. La motivation est un

facteur important pour féconder cette autodétermination. Deci & Ryan (1985, 2000) ; Pelletier, (2002).

À travers une dynamique de résilience, c'est-à-dire une volonté de faire face à un environnement particulièrement défavorable, les élèves ont répertorié les situations jugées insatisfaisantes dans leur milieu de vie et ont élaboré des plans d'action à travers lesquels ils ont réussi à apporter des solutions endogènes. En effet, l'évaluation finale de la mise en œuvre du projet en milieu scolaire, révèle des avancées significatives par rapport au diagnostic de la situation initiale. Les résultats et les effets du projet sont jugés appréciables en seulement une année scolaire de mise en œuvre. Par rapport à la situation d'ensemble avant la mise en œuvre du projet, il y a eu des progrès en termes de changements, de comportement et de représentations mentales. Rappelons-le, au cours de l'enquête conduite auprès des élèves, 65 % des élèves affirment que : « *faire ses besoins dans la cour de l'école n'est pas une bonne chose. Cela peut entraîner des maladies pour tout le monde* ». C'est dire que pour ce qui concerne le développement de comportements nouveaux, il y a un début de prise de conscience et cela s'est traduit tout au long de l'année par l'amélioration du cadre scolaire, notamment l'amélioration de l'hygiène et de l'assainissement dans les écoles.

De même, cette pratique participe à l'éveil de la pensée réflexive de l'enfant, par l'intention pédagogique de l'enseignant et par ses effets multiples qui stimulent un dialogue interactif entre pairs ; elle met chacun à l'épreuve des autres, dans une confrontation qui aiguise l'esprit. En somme, les A3E font grandir et s'élever les enfants, dans un monde de plus en plus marqué par les incertitudes de notre modernité. Jacques Lévine (2008), traduit avec force ce rôle des ateliers, dans un monde où l'on s'interroge entre autres sur la loi, la citoyenneté, la différenciation entre l'espace public et l'espace privé, sur l'avenir de la planète : « *Nous ne pouvons plus guère espérer transmettre nos valeurs et nos connaissances aux nouvelles générations, de façon suffisamment utile et efficace, par rapport aux problèmes qu'ils auront à affronter, si nous ne changeons pas notre conception du statut social des enfants, si nous ne modifions pas notre façon de voir leur place dans la société, si nous ne les*

invitons pas à réfléchir avec nous sur la condition humaine. » Le dispositif participe à la formation de la personne et du citoyen par l'exercice de la pensée réfléchie. C'est un dispositif d'apprentissage de la réflexion selon les trois maximes kantienne du sens commun : penser par soi-même, c'est-à-dire dépasser les opinions immédiates ; penser en se mettant à la place d'autrui, c'est-à-dire être capable de se décentrer, d'élargir son point de vue ; et enfin penser en accord avec soi-même, raisonner de façon conséquente, responsable.

Un moyen de réconcilier l'école avec son milieu

En troisième lieu, nous avons vu en quoi les A3E sont d'un apport majeur au système éducatif du Burkina et par quelles stratégies ils peuvent être promus. Le diagnostic du système éducatif que nous avons réalisé révèle une école en déphasage avec le milieu socioculturel de l'enfant, particulièrement en milieu rural où nous avons conduit nos enquêtes. La forte adhésion des acteurs de l'éducation à la démarche pédagogique, et la pertinence des thématiques abordées dans le domaine de l'éducation à l'éthique éco citoyenne confirment que la promotion de l'éducation à l'environnement et au développement durable d'une manière générale, offre une occasion de sortir l'école burkinabé de l'emprise néocolonialiste. En effet, ce système éducatif qui se déploie dans un contexte scolaire et qui atrophie les potentialités de l'enfant, devrait s'approprier cette innovation et la généraliser car la pratique régulière des A3E, sans être la solution unique et exclusive aux maux de l'école burkinabé, contribue à libérer l'école de ses aliénations, tout en préparant les élèves à plus de solidarité, de responsabilité et vers un engagement pour la planète. Les A3E et l'approche éco citoyenne dans leur fondement, modifient, voire remettent en cause, certaines pratiques de l'école actuelle, d'où leur importance comme lieu possible de médiation et de résolution des inadéquations dont souffre l'école burkinabé. Les A3E invitent à un questionnement sur la pertinence même de l'éducation actuelle, des choix curriculaires, des modes d'enseignement et d'apprentissage. Quoi de plus intéressant alors que de recommander au système éducatif du Burkina Faso de s'inspirer de tels outils ? Les différentes

postures qu'ils appellent chez l'enseignant et chez l'enfant nous paraissent être des contributions non négligeables et accessibles au plus grand nombre, pouvant aider les enseignants à mieux connaître leurs élèves, à mieux gérer les classes à grands effectifs et à ouvrir l'école à son milieu ambiant. Pour les enseignants, les A3E méritent d'être diffusés dans les écoles au regard des effets positifs qu'ils induisent sur le climat de la classe. Ils affirment avoir découvert avec émerveillement, un comportement des enfants très inhabituel, les élèves devenant plus attentifs et plus respectueux les uns vis-à-vis des autres.

Créer les conditions de réussite des A3E

La promotion des A3E dans le paysage scolaire du Burkina Faso requiert la combinaison d'un certain nombre de mesures à la fois politiques, administratives et pédagogiques. Sur le plan politique, au-delà de la ratification des textes internationaux en matière d'éducation et de développement durable, les pouvoirs publics doivent traduire leurs discours politiques en actes concrets. Cela passe par une augmentation conséquente de l'allocation budgétaire du secteur de l'éducation, d'une part, et par un accroissement à l'interne de la part consacrée à la qualité de l'éducation (réformes, innovations) par rapport à celle des infrastructures d'autre part. C'est souvent faute de ressources financières que certaines recommandations issues des grandes rencontres nationales (États généraux de l'éducation, 1994 ; assises nationales sur l'éducation, 2002) ont du mal à voir le jour. C'est le cas, par exemple, de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. Malgré des expériences concluantes de bilinguisme (MENA- OSEO, 2003), conduites dans des localités du pays, la généralisation pose problème faute de moyens pour former le personnel et pour éditer les manuels scolaires. Comment dans une telle situation, obtenir d'un enfant d'âge scolaire qu'il arrive à penser aisément et facilement s'il n'a pas une maîtrise suffisante du langage qui lui permet de s'exprimer ? Une réelle volonté politique devrait également se traduire au niveau de la prise en compte des équipements, infrastructures et dotations diverses liés à la santé et au bien-être des élèves. Il y va de la qualité de l'éducation. Bien que les normes en matière

de construction et d'équipements des écoles prévoient ces commodités, la réalité est tout autre : de nombreuses écoles ne disposent pas d'eau courante ou de forage, de lave-mains, de postes d'eau potable, de latrines, de poubelles, de bacs à ordures, de cantine scolaire et la liste est encore longue. Ces dernières années, on a même constaté des quantités énormes de vivres avariés dans les magasins centraux et relais du Ministère de l'éducation et de ses démembrements, faute de moyens pour les acheminer dans les écoles, ou pour d'autres raisons ? Le mystère reste entier. Dans cette dynamique, il y a lieu d'accorder une place plus importante aux activités péri et para scolaires pour donner leur chance à l'expression et à la créativité des écoles dans les domaines culturel, sportif, artistique et environnemental. La mise en œuvre de ces mesures suppose la refondation des programmes et une relecture des emplois de temps.

Au niveau administratif, des circulaires doivent officiellement accompagner la mise en pratique des mesures politiques. En outre, à la faveur de la décentralisation, les conseils municipaux doivent davantage prendre en compte les facteurs contribuant au bien-être des élèves à travers l'amélioration de leur état de santé, de leur état nutritionnel ainsi que de l'environnement scolaire dans les politiques de développement local. Pour ce faire, une sensibilisation de ces acteurs clés est indispensable si l'on veut qu'ils mobilisent à leur tour les populations en général et les parents d'élèves en particulier, pour qu'ils s'impliquent davantage dans la bonne gestion et la gouvernance des écoles. Les organisations de parents d'élèves : associations des parents d'élèves (APE), associations des mères éducatrices (AME), comités de gestion des écoles (CO.GES), présents dans la quasi-totalité des écoles du Burkina Faso, et qui perçoivent des cotisations de leurs membres (entre 1 000 F et 3 000 F CFA l'an) devraient prioritairement axer leur participation au développement des écoles sur des actions au bénéfice direct des élèves et non se substituer à l'état ou aux collectivités pour restaurer des logements d'enseignants ou des salles de classe, financer l'achat de consommables tels que la craie, les cahiers de préparation ou encore la prise en charge des frais de déplacements des enseignants à des réunions administratives ou

pédagogiques. Pour que de telles mesures soient appliquées, les enseignants ont un rôle primordial à jouer.

C'est pourquoi, pour une prise en compte de l'éducation à l'éthique éco citoyenne à travers la pratique d'ateliers dans l'école burkinabé, nous recommandons fortement son intégration dans la formation initiale et continue des enseignants, de la maternelle au post-primaire. Une formation conséquente des maîtres commence par celle des formateurs, en l'occurrence les encadreurs pédagogiques (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, inspecteurs de l'enseignement du premier degré) dont la formation se déroule à l'École normale supérieure de l'Université de Koudougou (ENS/UK). Les encadreurs pédagogiques constituant le relais entre les enseignants et le niveau central de pilotage du système éducatif, l'introduction d'un module de formation en EEDD contribuerait à faire d'eux à la fois un maillon important de plaidoyer en direction des autorités politiques et des formateurs efficaces auprès de leurs enseignants tant au niveau des écoles nationales de formation des enseignants (ENEP) pour la formation initiale que sur le terrain pour la formation continue. Les modules de formation ne doivent pas seulement se limiter à l'EEDD. Ils doivent prendre également en compte les approches pédagogiques émancipatrices des sujets dont nous avons largement fait état dans notre partie théorique. Plus concrètement, nous recommandons la création d'un centre national de formation relative aux médiations éducatives et au développement durable dans les différentes régions du pays. Ces centres constitueront des creusets de valorisation du patrimoine et des ressources des territoires. Les ateliers seraient transversaux et seraient un socle commun pédagogique.

Toutefois, l'écueil à éviter est d'en faire une nouvelle discipline à enseigner dans les classes par les enseignants. Les A3E participent de l'innovation pédagogique et s'inscrivent dans une conception globale de l'enfant comme sujet, un sujet placé au centre du processus éducatif. Nous sommes pour un encouragement officiel en direction des enseignants intéressés et non pour une généralisation, car toute injonction risquerait d'émousser l'enthousiasme qui s'attache à la pratique des A3E. Les organismes de

formation des enseignants, des animateurs, des éducateurs spécialisés, des formateurs d'adultes, doivent être sensibilisés sur les possibilités de cette démarche. On veillera tout particulièrement, à éviter le dogmatisme institutionnel qui pourrait vider cette pratique de son caractère libre et créatif. L'imposition d'une doxa enlèverait à ce dispositif pédagogique la part de créativité, d'originalité et d'ingéniosité.

Sur le plan pédagogique, la prise en compte de ces méthodes dans les pratiques enseignantes pourrait trouver un prolongement et un ancrage judicieux à travers la promotion d'organisations et de dispositifs tels que les parlements et les gouvernements scolaires, les ateliers de philosophie pour enfant, les clubs de santé, les camps de reboisement à travers lesquels les enfants s'initient à la démocratie, à la citoyenneté et aux débats. La réforme en cours du système éducatif burkinabé a fait l'option d'une éducation axée sur les compétences. Nous pensons que ce choix est pertinent et les dispositifs ci-dessus énumérés y concourent. Toutefois, la réforme devrait s'accompagner d'une refonte des programmes scolaires, qui demeurent très vastes, cloisonnés, avec une large part de connaissances à acquérir qui ne sont pas culturellement marquées. Les emplois de temps doivent être également revus, afin de prendre en compte des plages horaires destinées à la pratique des projets de classes ou d'établissements. L'école devrait être considérée comme la cellule propice aux changements des pratiques pédagogiques. Cela commence par une gouvernance plus participative de celle-ci, où élèves, parents d'élèves et personnel enseignant se mettent ensemble pour mener des projets communs. La réussite d'une bonne collaboration au sein de la communauté éducative implique la reconnaissance et l'acceptation de chaque groupe d'acteurs. L'implication de tous dans l'élaboration des règles qui régissent la vie et le fonctionnement de l'école nous semble une bonne entrée. Le règlement intérieur de l'établissement doit cesser d'être un document que l'on se passe entre collègues au fil des ans, et que l'on impose aux élèves, pour devenir le fruit d'une concertation entre tous les acteurs de la vie scolaire. Le système éducatif du Burkina est aujourd'hui un vaste chantier dont les défis sont énormes, certes, mais où une attention plus accrue mérite d'être accordée à la qualité de l'éducation tant au plan de sa gouvernance que de son

environnement. Le développement cognitif doit s'accompagner de la promotion de valeurs et d'attitudes qui préparent à une citoyenneté responsable.

Une recherche à prolonger

C'est évident : notre étude s'est heurtée à des écueils qui n'ont pas manqué d'avoir une répercussion sur les résultats. Avoir une claire conscience de cela nous permet d'envisager les approfondissements futurs. C'est cela aussi qui donne à la recherche son caractère d'entreprise inachevée qu'il faut, à chaque fois, réinterroger. La difficulté majeure que nous avons rencontrée, provient de ce que nous appellerons « la combinaison de deux objets de recherche ». Partant de la psychologie de l'apprentissage, à laquelle nous avons été formés, nous avons voulu prendre pour objet d'étude, un dispositif que nous voulions appliquer à un champ pour lequel il n'était pas destiné à l'origine. Partir des « Ateliers philo », dont la phase réflexive s'inspire, pour développer une démarche d'éducation à l'éthique éco citoyenne a donné lieu à une sorte d'amalgame qui a perduré bien après la rupture épistémologique. Ensuite, il a fallu tester et stabiliser le protocole, ce qui nous a demandé un temps de pré-test, rallongeant ainsi la durée de nos études. Enfin, les conditions géographiques et sécuritaires de notre zone d'expérimentation n'ont pas permis des séjours plus réguliers et plus longs. Markoye est située à la frontière du Mali, dont le Nord est en conflit. Pour toutes ces raisons et bien d'autres, notre recherche porte le sceau de l'incomplet et de l'inachevé. Incomplet parce qu'il reste qu'en pédagogie, tout comme en éducation, c'est un ensemble de dispositifs et de facteurs qui concourent au changement de comportement. Les A3E ne sauraient à eux tout seuls en détenir le monopole. Inachevé enfin, au regard des perspectives qui pourraient se dégager. Ainsi, envisageons-nous la consolidation de notre recherche à travers une méthodologie plus affinée. Nous souhaiterions poursuivre nos travaux en considérant un échantillon plus vaste. Nous n'avons pas réussi par exemple à trouver des classes témoins ni à tenir compte de la différenciation de zones qui caractérise les trois milieux géographiques : zone rurale, zone urbaine et zone périurbaine. Une perspective pourrait être tracée en réfléchissant à une étude

comparative sur le niveau de pensée réflexive d'élèves bénéficiant de la pratique d'ateliers d'éducation à l'éthique éco citoyenne et d'élèves du même niveau scolaire non concernés par le dispositif. En s'appuyant sur l'idée de décentration et d'altérité, nous pourrions, par exemple, à partir d'une grille d'observation et de thématiques précises, analyser la capacité des élèves à intervenir dans un débat, à prendre position, y compris leur capacité à tenir compte du point de vue d'autrui et à raisonner sur des aspects controversés. Il nous semble donc important dans cette démarche, de mieux travailler nos instruments méthodologiques.

Nous souhaiterions également mieux analyser la posture des acteurs, notamment celle que développent les enseignants, quand on sait que cette posture nouvelle apparaît aux yeux de certains comme pouvant engendrer une perte d'autorité. Le contexte particulier de classes à effectifs élevés et les attentes en termes de programmes à achever préoccupent si fortement les enseignants qu'ils n'hésitent pas à adopter une attitude autoritaire pour obtenir la discipline en classe afin de progresser dans le déroulement des contenus d'enseignement. Mieux comprendre donc l'impact de la posture engendrée chez l'enseignant par les A3E sur sa pratique de classe et le niveau de ses élèves pourrait contribuer à enrichir la formation initiale et continue des jeunes enseignants du primaire.

Au demeurant, les faibles performances de l'école burkinabé sont la résultante de l'inadaptation du système éducatif à l'environnement dans lequel il se déploie. C'est pourquoi une refondation de l'école s'impose, si l'on veut qu'elle soit le lieu privilégié de formation des générations futures sur les défis et les enjeux liés au développement durable. La complexité des questions soulevées par ce nouveau paradigme invite nécessairement à revoir le type de citoyen attendu de l'école. On ne saurait éduquer à l'éthique éco-citoyenne par des méthodes qui « atrophient » le sujet. Notre recherche contribue à faire comprendre pourquoi il est important de développer la pensée réflexive des sujets et comment créer les conditions de ce développement. Apprendre à penser, à se doter d'une capacité d'objectivation est possible. Cela requiert des mises en situations dans lesquelles le débat est un facteur de décentration et

qui, peu à peu, permet au sujet d'accéder aux trois niveaux d'autonomies définies par Philippe Foray (2016, pp : 20, 21,22) à savoir : « *agir par soi-même* » ; « *choisir par soi-même* » et « *penser par soi-même* »⁶⁷. Le succès des éducations à, réside dans l'ingéniosité dont feront preuve les pédagogues dans la recherche de ressources et de contraintes efficaces et plurielles qui favorisent la construction de la pensée réflexive. Les A3E, relèvent de cette intention pédagogique.

⁶⁷Foray, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF Editeur

Bibliographie

Acot, P. (1994).*Histoire de l'écologie*. Paris : PUF.

Alami, S. Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2007).*Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.

Appel, K.O (1994).*Éthique de la discussion*. Paris : Cerf

Arborio, A. Fournier, P. (1999).*L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. St Germain du Puy : Nathan université.

Arendt, A. (1954, 1972).*La crise de l'éducation, La crise de la culture*. Paris : Gallimard, coll. Folio essais.

Aubertin, C. Vivien, F-D. (2006).*Le développement durable enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris : Documentation française.

Bachelard, G. (2004).*La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie philosophique, J.VRIN.

Bardin, L. (2007).*L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Bedard, M.-G.Dellanniello. D. et Desbiens, D. (1991).*La méthode des cas : guide d'analyse, d'enseignement et de rédaction*. Boucheville : Morin.

Bernaum, J. (1984).*Apprentissage et formation*. Paris : Que sais-je. PUF

Berque, A. (2001).*Écoumène- Introduction à l'étude des milieux humains*. Paris : Belin.

Bertrand, Y. et Valois, P. (1999).*Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.

Bonhoure, G.et Hagnerelle, M. (2004).*L'éducation relative à l'environnement et au développement durable, un état des lieux, des perspectives et des propositions pour un plan d'action. Rapport à Monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche*. Paris.

Bonnafous-Boucher, M. et Pesqueux, Y. (dir.), (2006). *Décider avec les parties prenantes. Approche d'une nouvelle théorie de la société civile*. Paris : La découverte.

Bourdieu, P. (1987). *Espace social et pouvoir symbolique. Choses dites*. Paris : Minuit.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Édition Presses de l'Université du Québec.

Blanchet, A. Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.

Bouquet, P. (2008). *Ma commune à l'école du développement durable*. Lyon : Chronique Sociale.

Boyer, R. et Pommier, M. (2005). *La généralisation de l'Éducation à l'environnement pour un développement durable vu par les enseignants du Secondaire*. Lyon : Inrp.

Brunel, S. (2009). *Le Développement Durable*. Paris : PUF.

Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: édition RETZ.

Bruner J.-S. Goodnow, J.-J. Austin, G.A. (1956). *A Study in Thinking*. New York, Wiley.

Cadoret, A. (1985). *Protection de la Nature : histoire et idéologie. De la nature à l'environnement*. Paris : Harmattan.

Calistril, C. Martel, C. et Bomel-Rainelli, B. (2007). *Apprendre à parler, apprendre à penser, les ateliers de philosophie*. Paris : CRDP de Nice.

Callon, I. Lascoumes, P. Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le seuil.

Charron, D. Charron, J. Robin, J.-P. (2005). *Éducation à l'environnement, la pédagogie revisitée*. Grenoble : Innovation.

- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Corcuff, Ph. (2007). *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. Paris : Armand Colin, coll. 127 p.
- Crahay, M. (2008). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- Deleage, J-P. (1991). *Histoire de l'écologie. Une science de l'homme et de la Nature*. Paris : Édition la découverte.
- Desco. (2003). *Eduquer à l'environnement, vers un développement durable*. Paris : Sceren – CRDP Basse Normandie.
- Desjeux, D. (2006). *Les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons*. Paris : Flammarion, coll.
- Doise, W. (1993). *Logique sociale dans le raisonnement*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Doise W. Deschamps, J.-C et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont.
- Fabrice, F. (2014). *Le développement durable*. Bréal : Collection Thèmes & Débats.
- Fabrizio, C. Desjeux, D. et Dupuis, X. (1994). *La dimension culturelle du développement : vers une approche pratique*. Paris : Unesco.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF Editeur
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des sciences humaines ».

Gauchon, P. et Tellenne, C. (2005). *Géopolitique du développement durable. Rapport Anthéis*. Paris : PUF.

Georgescu-Roegen, N.(2006). *La décroissance. Entropie, écologie, économie*. Paris : Sang de la terre et Ellébore.

Ghiglione, R. Beauvois, J-L. Chabrol, C. et Trognon, A. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.

Giolitto, P et Clary, M. (1994). *Profession enseignant. Eduquer à l'Environnement*. Paris : Hachette-éducation.

Giolitto, P. (1982). *Pédagogie de l'environnement*. Paris : PUF.

Girault, Y. et Fortin-Debart, C. (2006). *Etat des lieux et des perspectives en matière d'Education Relative à l'Environnement à l'échelle nationale*. Paris : Muséum national d'Histoire naturelle.

Girault, Y. Sauvé, L. (2008). *L'éducation à l'environnement ou au développement durable*. Institut National de Recherche Pédagogique. Astier n° 46.

Go, N. (2010). *Pratiquer la philosophie dès l'école primaire. Pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette- Education.

Guy, V. (dir.), (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : PUL.

Habermas, J. (1973 -1968). *La technique et la science comme "idéologie"*. Paris : Gallimard.

Habermas, J. (2008). *Entre naturalisme et religion, les défis de la démocratie*. Paris : Gallimard.

Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Paris : Grasset.

Jonas, H. (1979 -2000). *Une éthique pour la nature*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Eduquer ou périr*. Paris : Edition l'Harmattan
- Lapperrière, A. (1984).*L'observation directe in Gauthier Benoît. Recherche sociale*. Québec : Presses universitaires de Québec.
- Latouche, S. (2004). *Survivre au développement*. Paris : Mille et une nuits.
- Legrand, L. (1991).*Enseigner la morale aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Lévine, J.Senore, D. Pautard, A. (1999).*Où en sont les ateliers de philosophie ?*
In. *Je est un autre*, n° 9, septembre.
- Lévine, J. (2001).*L'atelier philosophique AGSAS*. In *Je est un autre*, hors-série, février.
- Lévine, J. Chambard, G.Sillam, S. et Gostain, D. (2008).*L'enfant philosophe : avenir de l'humanité ?* Paris : ESF Editeur.
- Lévine, J.Develay, M. (2003).*Pour une anthropologie des savoirs scolaires : De la désappartenance à la réappartenance*. Paris : ESF Editeur.
- Lévine, J. et Moll, J. (2008). *Je est un autre. Pour un dialogue pédagogie psychanalyse*. Paris : ESF.
- Lipman, M. (1978). *La Découverte de HaryStottlemeier*. Pais : J. Vrin.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Mancebo, F. (2006). *Le développement durable*. Paris : Armand Colin.
- Marechal, J-P. et Quenauld, B. (dir.), (2005).*Le développement durable. Une perspective pour le XXIe siècle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1993).*L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*
Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.

- Meirieu, P. (1995). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives à la pédagogie différenciée »*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur
- Meirieu, P. (2004). *Le monde n'est pas un jouet*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Meirieu, P. (2008). *Le devoir de résister*. Paris : ESF Éditeur.
- Meirieu, P. et Frackowiak, P. (2009). *L'éducation peut-elle être encore un projet de société ?* Paris : Édition de l'Aube
- Meirieu, P. (2009). *Apprendre... Oui, mais comment ?* Paris : ESF Éditeur
- Morin, E. (1990). *L'introduction à la pensée complexe*. Paris : Édition du seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. et Kern, B. (1993). *Terre Patrie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Versailles : Édition Quae
- Pelletier, Ph. (1993). *L'imposture écologique*. Montpellier : Reclus.
- Perret-Clermont, A.-N. (1996). *Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Pesqueux, Y. et Biefnot, Y. (2002). *L'éthique des affaires : management par les valeurs et responsabilités sociales*. Paris : Éditions d'Organisations.
- Piaget, J. (1938). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1987). *Six études de psychologie*. Paris : Gallimard.
- Quivy, R. Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Bordas.

- Rayou, P. et VanZanten, A. (2011). *Les 100 mots de l'éducation*. Paris : Que sais-je ? PUF
- Riondet, B. (2004). *Clés pour une éducation au développement durable*. Paris : Hachette Education.
- Robic, M.-C. (1992). *Du milieu à l'environnement*. Paris : Economica.
- Rousseau, J.J. (1961). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier
- Ruano-Borbalan, J-C. (2001). *Éduquer et former : Les connaissances et les débats en éducation et formation*. Paris : Édition Sciences Humaines.
- Sachs, I. Bergeret, A. Schivay, M. Thery, D. et Vinaver, K. (1981). *Initiation à l'écodéveloppement*. Toulouse : Privat.
- Sachs, I. (1993). *L'écodéveloppement. Stratégie pour le XXI^e siècle*. Paris : Éditions la Découverte.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Le Défi Éducatif Collection, 2^e édition. Montréal : Guérin.
- Terrail, J-p. (2016). *Pour une école de l'exigence intellectuelle : changer de paradigme pédagogique*. Paris : La Dispute.
- Torresse, B. (1979). *La nouvelle pédagogie du français. Tome II*. Paris : O.C.D.L
- Tozzi, M. (1999). *Philosopher à l'école*. GFEN.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette Education.
- Tozzi, M. (coord.), (2002). *Discuter philosophiquement à l'école primaire. Pratiques, formations, recherches*. CRDP Languedoc-Roussillon.

- Valois, P. Bertrand, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Les éditions Nouvelles.
- Van Der Maren, J-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Paris /Bruxelles : De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (2002). *Lev Vygotski, Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette Education.
- Vermersch, P. (2004). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Veyret, Y. (Sous la direction de), (2005). *Le développement durable : approches plurielles*. Paris : Hatier.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: Editions La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Wallon, H. (1941). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: A. Colin.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée, essai de psychologie comparée*. Paris : Flammarion.

Articles et revues

Abric, J-C. (1994). « *L'étude expérimentale des représentations sociales* », in Jodelet, D. (1987). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Adels. (2006). *L'éducation à l'environnement menacée par le développement durable*. Revues Territoires, n° 466, cahier 2, PP.5-27.

Anadon, M., Sauvé, L. TorresCarrasco, M. et Boutet, A. (2000). *Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action*. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 2, p 31-48

Ayadi, S. *La théorie des parties prenantes : théorie empirique ou normative*. Consulté en février 2014 sur <http://hal.archives>

Ayadi, S. Pesqueux, Y. *La théorie des parties prenantes en perspective*. consulté en février 2014 sur <http://www.unice.fr/>

Bachelart, D., (2006). *Le développement durable bouscule l'éducation à l'environnement*. Territoires, pp. 8-11

Berryman, T. (1997). *L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition*. Sur la Montagne, n° 13

Bruxelle, Y. (2006-2007). *Le partenariat, entre réticences et fascination : quels questionnements éthiques pour l'institution scolaire ?* Education Relative à L'environnement Regards. Recherches. Réflexions. vol 6, pp.159- 178

Bruxelle, Y. Burger, J. et Thubé, F. (1998-1999). *Le partenariat pour la formation des formateurs à l'écocitoyenneté*. Education relative à l'environnement. Regards. Recherches. Réflexions, Vol 1, PP. 135-140

Carnat, J-L. (octobre 1998). *Charte pour une éducation à l'Environnement*. In La Lettre de l'académie de Lyon. Rectorat de Lyon, pp. 2-3

Charvolin, F. (1996-1997). *L'invention du domaine de l'environnement*. Paris : Strates, n° 9.

Clary, M.(1998-1999). *Enjeux de la recherche en formation des maîtres en éducation relative à l'environnement dans le cadre européen*. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions, vol 1, pp. 121-128

Clary, M. (2000). *L'évaluation comme vecteur pour la formation en éducation relative à l'environnement*. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 2, pp. 49-74

Clary, M. (2005). *Les enjeux de l'éducation à l'environnement*. Chemin de Traverne, n° 2, PP. 9-26

Commission des Nations-Unies pour l'Environnement et le Développement. (1992). *Rapport de la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*. Action 21, Rio de Janeiro, CNUED, 17 p

Cottureau, D. (2000). *Évaluer la mise en forme du lien éco-logique*. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions. Vol 2, pp.173-182

École Et Nature. (2007). *Les réseaux territoriaux d'éducation à l'environnement. Agir pour un développement durable des territoires, rapport d'activité*. Montpellier : École et Nature, 35 P.

Estera, G. (2001). *Au-delà du développement*. L'Écologiste, vol 2 N°4, pp. 49-53

Felli, R. (2006). *Développement durable et démocratie : la participation comme problème*. Urbia, *Les cahiers du développement urbain durable*, n° 3-2006, pp. 11-28

Garnier, C. et Sauvé, L. (1998-1999). *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement. Condition pour un design de recherche*. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions. Vol 1, pp. 65-78

Girault, Y. (2010). *Sous le label EDD, quels objectifs, quels modèles ? L'éducation au développement durable : comment faire ? Cahiers pédagogiques*, n° 478, PP. 52 - 53.

Girault, Y. et Fortin-Debart, C. (2004). *L'interdisciplinarité pour une éducation à l'environnement vers un développement durable*. Argos, n° 35, pp. 26-30

Girault, Y. Sauvé, L. (2008). *L'éducation à l'environnement ou au développement durable*. Institut National de Recherche Pédagogique, Astier n° 46.

Goffin, L.(1998-1999). *Pour une recherche en éducation relative à l'environnement « centrée sur l'objet partagé »*. *Education relative à l'environnement, Regards. Recherches. Réflexions*, Vol 1, PP. 41-64

Goffin, L.(2001). *L'éducation relative à l'environnement : conception, publics cibles, acteurs et stratégies*. In Debuyst, F.Defourny, P. et Gerard, H. (dirpubl). *Savoirs et enjeux d'acteurs pour des développements durables*. Paris :L'Harmattan, pp. 314-322

Goffin, L. et Croizer, C. (1998-1999). *Les relations entre éducation et formation en environnement : un champ de recherche*. *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 141-148

Grataloup, Ch.(1988). *La discipline ne fait pas la force principale des sciences*. *L'information géographique*, n° 52, pp.182-188.

Guilbert, L. et Gauthier, B.(1998-1999). *La réflexivité en éducation relative à l'environnement : l'émergence d'une nouvelle orientation*. *Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 217-224.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : tomes I et II, Fayard.

Jickling, B. (1998-1999). *De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement. Réflexions sur le langage de la durabilité*.

Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 1, pp. 79-96.

Jourdan, Det al. (2002).*Éducation à la santé à l'école : pratiques et représentations des enseignants du primaire. Santé Publique* (Vol. 14), p. 403-423.

Joule, R.-V. (2007).*Psychologie de l'engagement. Comment aider autrui à passer des bonnes idées aux bons comportements ? Pour une communication engageante.* In *L'écocitoyenneté : s'éduquer pour s'engager au quotidien.* Lyon : Réseau École et Nature, pp.16-25.

Lange, J-M. (2007).*Éducation à l'environnement pour un développement durable : informer, former ou éduquer ? ». Compte rendu de colloque (Montpellier, 7-8 juin2007), Natures Sciences Sociétés* (Vol. 17), p. 70-72.

Latouche, S. (2001).*Le développement peut-il être "durable ?" L'Écologiste*, vol 2 N°4, pp. 38-39.

Latouche, S. (2002).*A bas le développement durable ! Vive la décroissance conviviale !* Silence, octobre 2002, article 6.

Latouche, S. (2003).*L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement.* Mondes en développement, tome 31, pp. 23-30.

Liarakou, G. et Flogaitis, E. (2000).*Quelle évaluation pour quelle éducation relative à l'environnement ?* Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 2, pp. 13-30.

Manjo, R. (1998).*La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation.* Revue française de Pédagogie, n° 125, octobre-novembre-décembre 1998, pp. 83-93.

Mayer, M. (2000).*Indicateurs de qualité pour l'éducation relative à l'environnement : une stratégie évaluative possible ?* Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 2, pp. 97-118.

Mayer, M.(2005).*Ecosoutenabilité et qualité dans le système scolaire : écoles et centres d'éducation à l'environnement comme partenaires dans un processus de recherche-action*. Chemin de Traverse, n° 2, pp. 53-59.

Mercier, S. et Gond, J.-P. (2005).*La théorie des parties prenantes*. Cahier du Fargo n° 1050502, pp. 1-13

Mercier, S. et Gond, J.-P. (2004).*La théorie des parties prenantes : une synthèse critique de la littérature, tome II*Gond_Mercier.pdf.

Morin, E. (2005). *Sur l'interdisciplinarité*. Chemin de Traverse, n° 2, pp. 27-34

Orellanna, I. (1998-1999).*La communauté d'apprentissage en éducation à l'environnement. Une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 225-232

Orellanna, I. et Fauteux, S. (2000).*L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire*. In Jarnet A. Jickling, B. Sauvé, L. Wals, A.

Sauvé, L. (1999).*L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants*. In Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIII, n° 1, PP.169 - 187.

Sauvé, L. (2006).*L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien de développement durable*. In *Former et éduquer pour changer nos modes de vie*. Liaison Energie-Francophonie, n° 72, PP. 33-41.

Sauvé, L. (1998).*L'éducation relative à l'environnement - Entre modernité et postmodernité : Les propositions du développement durable et de l'avenir viable*. In Janet A.

Sauvé, L. (1998-1999).*Un patrimoine de recherche en construction*. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions., vol 1, pp. 13-40.

Sauvé, L., (2000).*L'éducation relative à l'environnement : possibilités et contraintes. Connexion. La revue d'éducation scientifique, technologique et environnementale de l'Unesco*, Vol. XXV, 2002, no 12, p. 1-4.

Sauvé, L. (2003).*Courants et modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement. Module 5. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale*, Montréal : Les Publications ERE UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie., 192 p

Sauvé, L. et Villemagne, C. (2003).*Recherche-intervention-formation : un processus rétroactif. Module 20. Programme d'études supérieures – Formation en éducation relative à l'environnement – Francophonie internationale. Montréal : Les Publications ERE-UQAM, Université du Québec à Montréal – Collectif ERE-Francophonie*, 135 p.

Sauvoie-Zajc, L. (1998 -1999).*Les processus de recherche-action collaborative et d'évaluation continue en éducation relative à l'environnement. Education relative à l'environnement Regards. Recherches. Réflexions.*, vol 1, pp. 203-209.

Simonneaux, J. (2010).*Pour aller au-delà des petits gestes. L'éducation au développement durable : comment faire ? Cahiers pédagogiques*, n° 478, PP. 13-15.

Rooney, E. Larochelle, M. (1998-1999).*Esquisse des types de recherche dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement, ERE. Regards. Recherches. Réflexions. Vol 1, PP 171-178.*

Roy, A. (1998-1999).*La recherche en éducation aux valeurs environnementales. ERE. Regards. Recherches. Réflexions. Vol 1, PP 233-238.*

Plan Communal de Développement de Markoye. (2010-2014) 85 p.

Monographie du Département de Markoye. Août 2001 65p.

INSD (2006). *Recensement Générale de la Population et de l'Habitat (RGPH)*

Communications

Lange, J-M. (2007). *Quelles finalités pour l'éducation à l'environnement et au développement durable en milieu scolaire ?* Actes du colloque, l'EEDD : informer, former, éduquer ? Montpellier, juin 2007.

Sauvé, L. (2005). *Education et Environnement : un croisement de savoirs*. In actes du colloque présenté dans le cadre du 72^e congrès de l'ACFAS, Université de Québec à Montréal les 11,12 et 13 mai 2004.

Direction de l'enseignement scolaire.(2003). *Des expériences de débat à l'école et au collège : discussion à visée philosophique ou pensée réflexive ?* Actes du colloque inter académique des 26, 27 et 28 mars 2003, Balaruc-les-Bains, académie de Montpellier.

Usclat, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*. Montpellier 3.

Webographie

http://www.education.gouv.fr/bo/2004/28/MEN_E04000752C.thm. Consulté le 12/07/2014

http://.ac-montpellier.fr/ressources/agora/ag_accueil.htm. Consulté le 18/07/2014

<http://www.montclair.edu/pages/iapc/home.html>. Consulté le 18/07/2014

<http://www.marelle.org/users/phil/>. Consulté, le 04/10/2014

<http://www.meirieu.com>. Consulté le 08/10/2014

Meirieu, P. « *Innover dans l'école : pourquoi ? Comment ?* ». www.meirieu.com. Consulté le 09/10/2014

Meirieu, P. « *Quelle stratégie pour les militants pédagogiques aujourd'hui ?* » www.meirieu.com. Consulté le 11/10/2014

<http://www.agora21.org/>. Consulté le 12/10/2014

<http://www.comite21.org/>. Consulté le 12/10/2014

<http://www.ecologie.gouv.fr/-Developpement-durable-.html>. Consulté le 18/10/2014

<http://www.education.gouv.fr>. Consulté le 19/10/2014

<http://www.ecologie.gouv.fr>. Consulté le 21/10/2014

<http://www.legrenelle-environnement.fr/>. Consulté le 22/10/2014

<http://www.legifrance.gouv.fr/html/constitution/const03.htm>. Consulté le 08/01/2015

http://eduscol.education.fr/D1185/etablissement_accueil.htm. Consulté le 08/01/2015

[http : //www.lecoleagit.fr](http://www.lecoleagit.fr). Consulté le 12/01/2015

[http : //portal.unesco.org/education/fr/](http://portal.unesco.org/education/fr/). Consulté le 15/01/2015

[http : //www.millenaire3.com/](http://www.millenaire3.com/). Consulté le 15/01/2015

[http : //www.educ-envir.org/](http://www.educ-envir.org/). Consulté le 15/01/2015

Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable (CFEEDD) : [http : //www.cfeedd.org](http://www.cfeedd.org). Consulté le 22/01/2015

Institut de formation et de recherche en éducation à l'environnement (IFREE):
[http : //www.ifree.asso.fr](http://www.ifree.asso.fr). Consulté le 10/02/2015

Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective (GREP).[http : //www.grep.fr](http://www.grep.fr). Consulté le 18/02/2015

Réseau des centres permanents d'initiatives pour l'environnement : [http : //www.cpie.fr/](http://www.cpie.fr/). Consulté le 18/02/2015

[http : //olympio.info.free.fr/](http://olympio.info.free.fr/). Consulté le 18/02/2015

[http : //www.ekotribu.org](http://www.ekotribu.org)<http://reseau-idee.be>. Consulté le 22/02/2015

[http : //taraexpeditions.org](http://taraexpeditions.org). Consulté le 15/04/2015

[http : //www.comite21.org](http://www.comite21.org). Consulté le 15/04/2015

[http : //www.graine-rhone-alpes.org/](http://www.graine-rhone-alpes.org/). Consulté le 15/04/2015

[http : //www.pole-education-environnement.org/](http://www.pole-education-environnement.org/). Consulté le 15/04/2015

[http : //www.developpementdurablelejournal.com/](http://www.developpementdurablelejournal.com/). Consulté le 17/04/2015

[http : //portal.unesco.org/education/fr/](http://portal.unesco.org/education/fr/). Consulté le 17/04/2015

[http : //ecomultimedia.free.fr/](http://ecomultimedia.free.fr/). Consulté le 21/04/2015

[http : //www2.ademe.fr/](http://www2.ademe.fr/). Consulté le 21/04/2015

[http : //www.cndp.fr](http://www.cndp.fr). Consulté le 25/04/2015

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/>. Consulté le 25/04/2015

<http://www.curiosphere.tv/>. Consulté le 12/05/2015

<http://www.clemi.org>. Consulté le 12/05/2015

<http://www.eco-ecole.fr>. Consulté le 12/05/2015

<http://www.planetere.org/>. Consulté le 12/05/2015

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/>. Consulté le 21/05/2015

<http://www.cres-bretagne.org/>. Consulté le 21/05/2015

<http://www.comitedesuivi.net/>. Consulté le 24/05/2015

<http://www.ethicity.fr>. Consulté le 24/05/2015

<http://savoircdi.cndp.fr/>. Consulté le 24/05/2015

http://www.consodurable.fr/assoc_conso.php. Consulté le 24/05/2015

<http://www.actionconsommation.org/publication/spip.php?article71>. Consulté le 27/05/2015

[http://www.laposte.fr/performanceclient/Les-marques-face-a-la-consommation#dossier 4](http://www.laposte.fr/performanceclient/Les-marques-face-a-la-consommation#dossier_4). Consulté le 27/05/2015

<http://www.casseursdepub.org/index.php?menu=campagnes>. Consulté le 14/06/2015

[http://www.terra-economica.info/-L-Objet-. Html](http://www.terra-economica.info/-L-Objet-.Html). Consulté le 14/06/2015

<http://www.decroissance.org/index.php?chemin=textes/decroisoute>. Consulté le 14/06/2015

<http://www.agora21.org/unesco/7savoirs/>. Consulté le 18/06/2015

<http://grit-transversales.org>. Consulté le 18/06/2015

<http://www.geoconfluences.ens.lsh.fr>. Consulté le 18/06/2015

[http : //www.unesco.org/education/desd](http://www.unesco.org/education/desd). Consulté le 20/06/2015

[http : //www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5](http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/5) Helga Nowotny, Le potentiel de la transdisciplinarité. Consulté le 20/06/2015

[http : //agora.qc.ca/encyclopedie](http://agora.qc.ca/encyclopedie). Consulté le 22/06/2015

[http : //www.cniid.org](http://www.cniid.org) centre national d'information indépendante sur les déchets. Consulté le 22/06/2015

[http : //ademe.fr/collectivites/default.htm](http://ademe.fr/collectivites/default.htm). Consulté le 21/07/2015

[http : //www.ecoemballages.fr/enseignants/dossiers-et-actualites/ressources-internet/](http://www.ecoemballages.fr/enseignants/dossiers-et-actualites/ressources-internet/). Consulté le 21/07/2015

[http //www.conso.net/galerie/galimages/education/manual_Edu_Conso_FR_11072007.pdf](http://www.conso.net/galerie/galimages/education/manual_Edu_Conso_FR_11072007.pdf). Consulté le 21/07/2015

[http : //www.ecoresponsabilite.ecologie.gouv.fr/](http://www.ecoresponsabilite.ecologie.gouv.fr/). Consulté le 30/07/2015

<http://www.ecoresponsabilite.ecologie.gouv.fr/>. Consulté le 30/07/2015

[http : //www.achatsresponsables.com/](http://www.achatsresponsables.com/). Consulté le 03/09/2015

[http : //www.ecologie.gouv.fr/IMG/pdf/PNAAPD.pdf](http://www.ecologie.gouv.fr/IMG/pdf/PNAAPD.pdf). Consulté le 03/09/2015

[http : //www.ecologie.gouv.fr/ecolabels/](http://www.ecologie.gouv.fr/ecolabels/). Consulté le 14/09/2015

<http://www.unesco.org/new/fr/our-priorities/sustainable-development/>. Consulté le 17/09/2015

<http://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-au-d%C3%A9veloppement-durable>. Consulté le 12/10/2015

Annexes

Annexe 1 : Contrat de santé de l'école Markoye A

Préambule

Dans le cadre du projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement de Markoye, projet qui implique la mise en œuvre d'actions concrètes, individuelles et collectives, nous, acteurs éducatifs de l'école de Markoye A, prenons ce jour l'engagement solennel et sur l'honneur, d'adopter le présent contrat.

Contenu

Objectifs opérationnels visés par l'équipe école	Engagements solennels et sur l'honneur	Indicateurs de réussite objectivement vérifiables	Niveau de réalisation observée par l'école
Améliorer les conditions de stockage de l'eau de boisson	Équiper toutes les classes en P E P et assurer l'approvisionnement propre et une bonne utilisation.	Toutes les classes sont équipées en P E P et bonne utilisation	PEP installés avec retard. Des jarres ont été utilisées avant l'installation des PEP. 75 %
Améliorer les règles d'hygiène avant et après les repas	Respecter les règles d'hygiène dans la préparation des repas et veiller à ce que les élèves lavent leurs mains avant et	Des repas sont préparés et servis dans les règles d'hygiènes	Mise en place d'un dispositif de lave-mains. Dotation de la cantine en bassine. 50 %

	après les repas.		
Amener les élèves à utiliser les poubelles en classe et les bacs à ordures dans la cour de l'école.	Avoir un domaine scolaire propre	Le domaine scolaire est propre	Installation de poubelles de fortune. Utilisation à 50 %
Amener les élèves à l'entretien et l'utilisation des latrines	Garder nos latrines propres et assurer leur bonne utilisation	Les latrines sont propres et bien utilisées par les élèves	Mise en place de groupes de nettoyage. Niveau de bonne utilisation : 50 %
Amener les élèves à être propre de corps et de vêtements	Respecter les principes de PHAE dans la propreté corporelle et vestimentaire	Les élèves sont propres de corps et de vêtements	60 % des élèves sont régulièrement propres.
Amener les enseignants à instituer et à assurer les ARCH dans les classes	Instituer et assurer le fonctionnement des A3E dans toutes les classes. Tous les samedis dès mi-novembre	A3E instaurés dans chaque classe	Certaines classes n'ont pas tenu régulièrement les A3E. 75 %

Annexe 2 : Contrat de santé de l'école Markoye B

Préambule

Dans le cadre du projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement de Markoye, projet qui implique la mise en œuvre d'actions concrètes, individuelles et collectives, nous, acteurs éducatifs de l'école de Markoye B, prenons ce jour l'engagement solennel et sur l'honneur, d'adopter le présent contrat.

Contenu

Objectifs opérationnels visés par l'équipe école	Engagements solennels et sur l'honneur	Indicateurs de réussite objectivement vérifiables	Niveau de réalisation observé par l'école
Amener les élèves à ne plus déféquer dans la nature	Effectuer des constats directs des dépôts de fèces dans le domaine scolaire et procéder à des sensibilisations.	Absence de fèces dans le domaine scolaire	Sensibilisation. Taux de réussite 80 %
Les élèves doivent être capables de mettre en application les techniques et	Appliquer le lavage des mains avant et après les repas reçus à l'école	Tous les élèves se lavent les mains aux moments indiqués	Sensibilisation, démonstration, acquisition de seaux et savon.

moments appropriés de lavage des mains.			60 %
Les élèves s'engagent à utiliser correctement les latrines	Suivre de façon programmée l'entretien / nettoyage des latrines et assurer la bonne utilisation	Absence de fèces dans les cabines. Les latrines régulièrement propres	Groupes de nettoyage, surveillance. 50 % de réussite
Les élèves s'engagent à être propres de corps et de vêtements	Vérifier régulièrement l'hygiène corporelle et vestimentaire des élèves	Les élèves propres (Amélioration)	Sensibilisation. 50 %
Auto résolution des problèmes personnels	Instituer et assurer le fonctionnement des A3E dans toutes les classes	Réalisation des activités par les élèves	Fonctionnement moyen des A3E. 80 %
Rendre propre la cour de l'école	Organiser une fois par mois une journée de salubrité	Absence de saletés	Nettoyage régulier. 75 %
Responsabiliser les élèves à la prise en charge de leurs tâches sur la santé	Former et suivre un club de santé à l'école	Tâche bien menée Diminution des maladies	Réduction du nombre de malades d'au moins 30 %

NB : L'évaluation finale confrontera ces données à la situation constatée tout au long de l'année scolaire.

Pour l'ensemble, les deux écoles jugent satisfaisante la mise en œuvre du projet au niveau scolaire. Elles recommandent la poursuite du projet et son extension à toutes les écoles de la commune. Dans la perspective de cette généralisation en milieu scolaire, les enseignants suggèrent la formation de tous les enseignants, la dotation des écoles en poubelles, lave-mains, seaux, gobelets et PEP.

Annexe 3 : Fiche d'enquête ménage

Markoye

Fiche N :

Nom prénom (s) de l'enquêteur...

Date de l'enquête :

Heure : à...

Province : village... Quartier/secteur...

I- Identification de l'enquêté

Nom prénom (s) du chef de ménage :

Nom prénom (s) de l'enquêté...

Sexe : 1. Masculin 2. Féminin

Age 21 à 30...

31 à 40...

41 à 50...

51 à 60...

61 et plus...

1- Catégorie socio- professionnelle

- | | | | |
|------------------|--------------------------------------|----------------|--------------------------|
| 1. Fonctionnaire | <input type="checkbox"/> | 2. Commerçant | <input type="checkbox"/> |
| 3. Agriculteur | <input type="checkbox"/> | 4. Éleveur | <input type="checkbox"/> |
| 5. Ménagère | <input type="checkbox"/> | 6. Sans emploi | <input type="checkbox"/> |
| 7. Autres | <input type="checkbox"/> (préciser). | | |

II- Approvisionnement en eau

Sources d'approvisionnement en eau

1- Quelles sont les sources d'approvisionnement en eau qui existent dans votre village ?

Puits traditionnel...

Puits à grand diamètre...

Forage...

Borne-fontaine...

Marigot/rivière...

Barrage...

Autres...

2- En saison sèche

- Parmi ces sources, lesquelles fréquentez-vous ?
- Pour quelles raisons fréquentez-vous ces points d'eau en saison sèche ?
- À quelle distance de votre domicile se trouvent ces points d'eau ?

3- En saison des pluies

- Parmi ces sources, lesquelles fréquentez-vous...
- Pour quelles raisons fréquentez-vous ces points d'eau ?.....

- À quelle distance de votre domicile se trouvent ces points d'eau ?

4- Quelle est la principale source pour l'eau de boisson ?

III- Assainissement

3.1 Évacuation des excréta

Disposez-vous de latrines ? 1. Oui 2. Non

Où faites-vous vos besoins ?

Latrine...

Nature/brousse...

Autres...

Si la latrine existe :

De quel type de latrines s'agit-il ?

- Traditionnelle

- Améliorée (VIP)

- Sanplat (existence de fermeture pour le trou de défécation mais sans toit)

- Autres

Pourquoi avez-vous construit une latrine dans votre concession ?

Est-elle utilisée ? Oui Non

Si non, pourquoi ?

Si la latrine n'existe pas

Pourquoi la famille n'a pas construit une latrine ?

Est que vous ressentez des problèmes concernant les excréta ?....

.....

.....

Si oui, lesquels...

3-2Gestion des eaux usées

Comment évacuez-vous vos eaux usées domestiques ?

Eaux de douche

Puisard dans la nature Fosse compostière

Autres (à préciser)

Eaux de lessive

Puisard dans la nature Fosse compostière

Autres (à préciser)

Eaux de vaisselle

Puisard dans la nature Fosse compostière

Autres (à préciser)

Quels sont les problèmes que vous ressentez concernant les eaux usées ?

3-3 Gestion des ordures ménagères

Où stockez-vous les ordures ?

Devant la porte...

Dans une poubelle...

Dans la cour...

Autres (à préciser).

Où évacuez – vous vos ordures ?

Sur un tas sauvage...

Dans la rue...

Dans une fosse fumière...

Dans le champ...

Autres...

Pensez-vous que les ordures ménagères peuvent être sources de maladies ?

1. Oui 2. Non 3. Ne sais pas 4. Autres (à préciser)

Quels sont les problèmes que vous ressentez concernant les ordures ménagères ?.....

IV- Hygiène

Que représente l'hygiène pour vous ?

Quels sont les types d'hygiène que vous connaissez ?

Corporelle

Vestimentaire

Alimentaire

Autres (préciser).

Pensez-vous que le manque d'hygiène peut entraîner des maladies ?

1. Oui

2. Non

3. Ne sais pas

4. Autres (préciser)

Évaluation des connaissances des populations

Citez deux maladies liées à l'eau

Maladie (en français et en langue locale)	Voies de transmission	Moyens de prévention

Citez deux maladies liées au manque d'hygiène

Maladie (en français et en langue locale)	Voies de transmission	Moyens de prévention

Citez deux maladies liées au manque d'assainissement

Maladie (en français et en	Voies de transmission	Moyens de prévention

langue locale)		

Que faites-vous quand vous êtes malade ?

Quelles sont les trois premières maladies qui sont les plus fréquentes dans votre famille ?

.....

.....

Informations à recueillir par observation

Type de latrines

1. Traditionnelle

2. Améliorée (VIP)

3. Sanplat

4. Autres

Annexe 4 : Fiche d'enquête au niveau des élèves

Identification

Province... Village... École...

Nom de l'élève... Classe...

Sexe de l'élève... F... M...

Maladies contractées par les élèves durant le mois précédent

1- Connais – tu la diarrhée ? oui Non

2- Si oui, comment sont les selles quand on a la diarrhée ?

Selle dure Selles liquide Sans réponse

3- As-tu contracté la diarrhée durant le mois qui vient de s'écouler ? Oui non

4- Si oui, combien de fois...

5- Selon toi, quel en est la ou les causes ?.....

6- As-tu contracté une maladie de la peau durant le mois qui vient de s'écouler ?

Oui non

Si oui quelle est la ou les causes selon toi ?.....

7- As-tu contracté des maux d'yeux durant le mois qui vient de s'écouler ?

Oui non

Si oui, quelle est la ou les causes selon toi ?.....

8- As-tu contracté le paludisme durant le mois qui vient de s'écouler ?

Oui non

9- Si oui, quel en est la ou les causes ?.....

10-Autres maladies contractées par l'élève durant le mois précédant l'enquête

Nom de la maladie	Causes de la maladie selon l'élève

Attitudes et pratiques

Lavage des mains

À quelles occasions te laves-tu les mains.....

Pourquoi ?

Qu'est-ce que tu utilises pour te laver les mains ?

- De la cendre :

- Du savon :
- Autres (préciser) :

À quel moment utilises-tu du savon pour le lavage des mains ?

Pourquoi ?.....

Gestion des ordures ménagères

Que fais-tu des ordures ?

Penses-tu que les ordures puissent transmettre des maladies ?

Lesquelles ?.....

Utilisation des Latrines

Quand tu as envie de faire caca où vas-tu ?

Avez-vous une latrine à l'école ? Oui non

Penses-tu que c'est important pour les élèves d'avoir des latrines à l'école ?

Oui non

Si oui, pourquoi c'est important ?.....

Avez-vous une latrine à la maison ? Oui non

Si oui, pourquoi est-il important d'avoir des latrines à la maison ?

Si non pourquoi ?

Hygiène alimentaire

Qu'est-ce qu'un aliment sain ?

Où prends-tu l'eau de boisson ? (citez les sources d'eau)

Quand tu es à la maison...

Quand tu es à l'école...

Qu'est ce qui peut salir l'eau ?

Qu'est ce qui peut salir des aliments ?

Que vous enseigne le maître en matière d'hygiène et
d'assainissement ?.....

.....

Annexe 5: Fiche d'entretien école

Volet 1 : Identification

L'école

Nom de l'école :

Nom du directeur :

Nombre de classes :

Nombre d'enseignants :

Les effectifs (total général)

Le nombre d'élèves par classe (salle)

CP1 :

CP2 :

CE1 :

CE2...

CM1... -

CM2...

Le nombre de filles par classe

CP1 :

CP2 :

CE1 :

CE2...

CM1... -

CM2...

Que pensez-vous des effectifs par salle ?

Volet 2 : Aspects Techniques

L'école possède-t-elle un point d'eau ?

Oui...

Non...

Si oui, quel est le type de point d'eau ?

Forage (pompe) :

Borne-fontaine (robinet) :

Puits moderne (avec margelle) :

Puits traditionnel (sans margelle) :

Autres (à préciser).

Le point d'eau est-il dans la cour de l'école ?

Oui... Non...

Si non à quelle distance se situe le point d'eau le plus proche de l'école ? (Vérifier l'existence du point d'eau).

À moins de 50 m :

À moins de 100 m :

À moins de 200 m :

À plus de 200 m :

1 Dans quel état physique et d'entretien se trouve le point d'eau utilisé par les élèves de l'école ?

Bon entretien :

(Alentours propres et bons fonctionnement du point d'eau, pas d'animaux à côté)

Entretien moyen :

(Alentours moyennement propres mais en état d'usage, même si le point d'eau, est un peu détérioré)

Mauvais entretien :

(Alentours sales, point d'eau inutilisable ou usage dangereux pour la santé)

Existe-t-il des latrines dans la cour de l'école ? (vérifier l'existence de ces latrines).

Oui :

Non :

2 Si non, où est-ce que les enfants font leurs besoins ?

3 Si oui, quel type de latrines ?

Traditionnel :

VIP :

Autres (citez) :

4 Nombre de latrines

5 Appréciation des enseignants par rapport à ce nombre

6 Dans quel état physique et d'entretien se trouvent les latrines ?

Bon entretien :

(Alentours et intérieur propres et latrine fonctionnel avec porte qui se ferme)

Entretien moyen :

(Alentours et intérieur moyennement propres mais latrine fonctionnelle même si la porte ne se ferme pas correctement)

Mauvais entretien :

(Alentours et intérieur sales, latrine inutilisable ou usage dangereux pour la santé)

7 Existe-t-il des lave-mains ?

(Vérifier si possible que les lave-mains possèdent un couvercle et sont bien utilisés au moins par les élèves et noter à l'arrière de la feuille)

Oui... (Nombre)

Non...

8 Existe-t-il des récipients d'eau potable dans les classes ?

(Vérifier si possible que les récipients sont utilisés dans les classes et possèdent un couvercle et un gobelet noter à l'arrière de la feuille)

Oui... (Nombre)

1

Non...

Volet 3 : Aspects pédagogiques

1 Existe-t-il une matière exclusive pour l'enseignement de l'hygiène dans le programme scolaire ?

Oui...

Non...

2 Disposez-vous d'un manuel ou de fiches techniques pour l'enseignement de l'hygiène ? (demander à le voir).

Oui...

Non...

3 Si oui pour quelles classes ?

CP1...

CP2...

CE1...

4 D'où vient ce manuel ou ces fiches techniques ?

(Spécifier dans la réponse si c'est un manuel ou une fiche technique)

.....

.....

5 Pouvez-vous nous expliquer de quelle manière vous utilisez le manuel ou les fiches techniques ?

.....

6 Qu'entendez-vous par les mots suivants : hygiène, assainissement ?

.....

7 Quels sont les problèmes que vous rencontrez quand vous traitez le cours d'éducation à l'hygiène ?

En matière de matériel...

En matière de temps...

Autres...

8 Existent-ils des éléments des plages horaires en éducation à l'hygiène dans des matières enseignées ?

Oui...

Non...

9 Si oui quels sont les cours qui traitent en partie d'éducation à l'hygiène ?

.....

10 Les enseignants ont-ils reçu une formation spécifique pour enseigner l'éducation à l'hygiène ?

Oui...

Non...

11 Quel genre de formation ?

Initiale...

Recyclage...

Autres (citez).

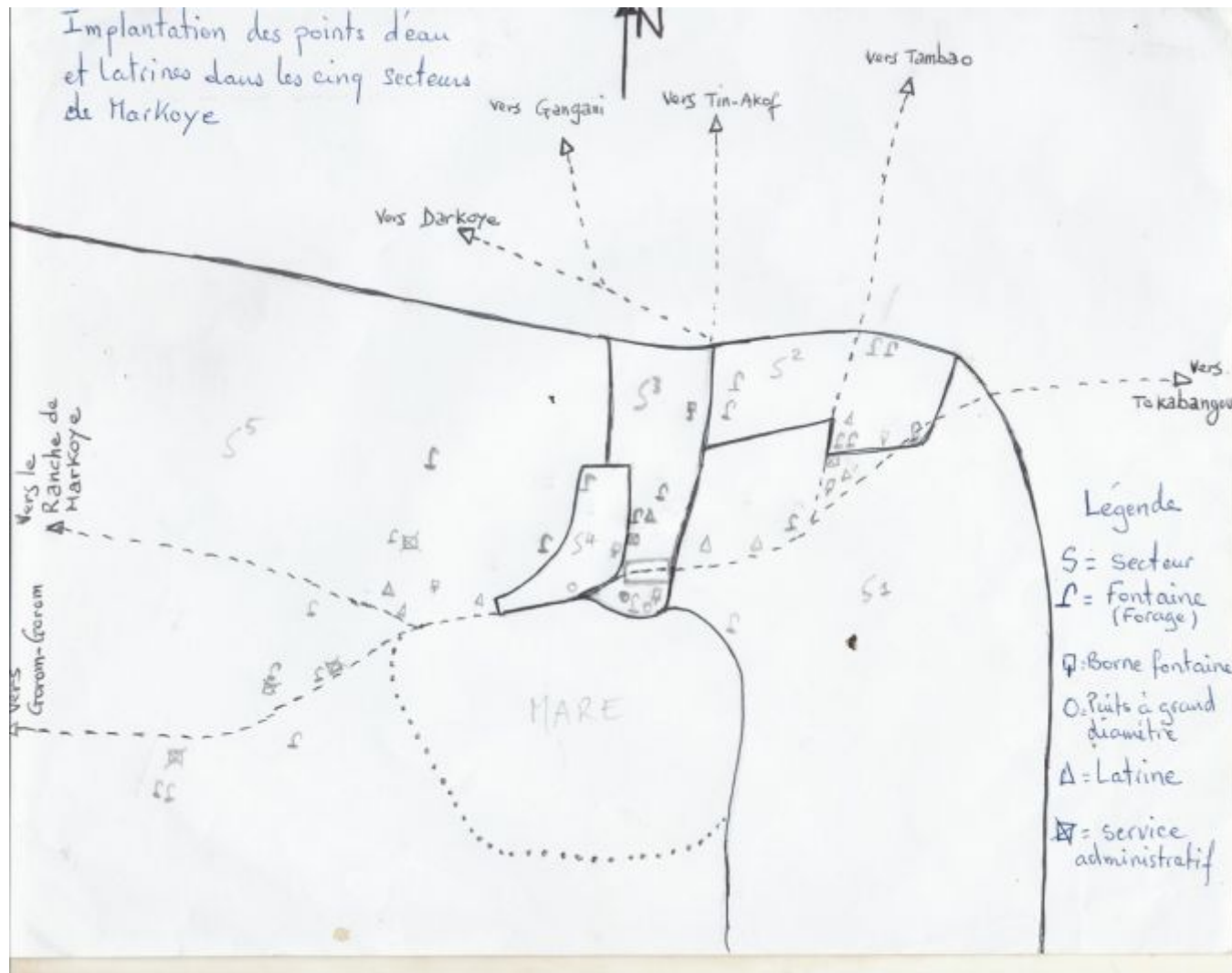
Quels sont les problèmes à résoudre en priorité à l'école

Quelles sont vos suggestions ?

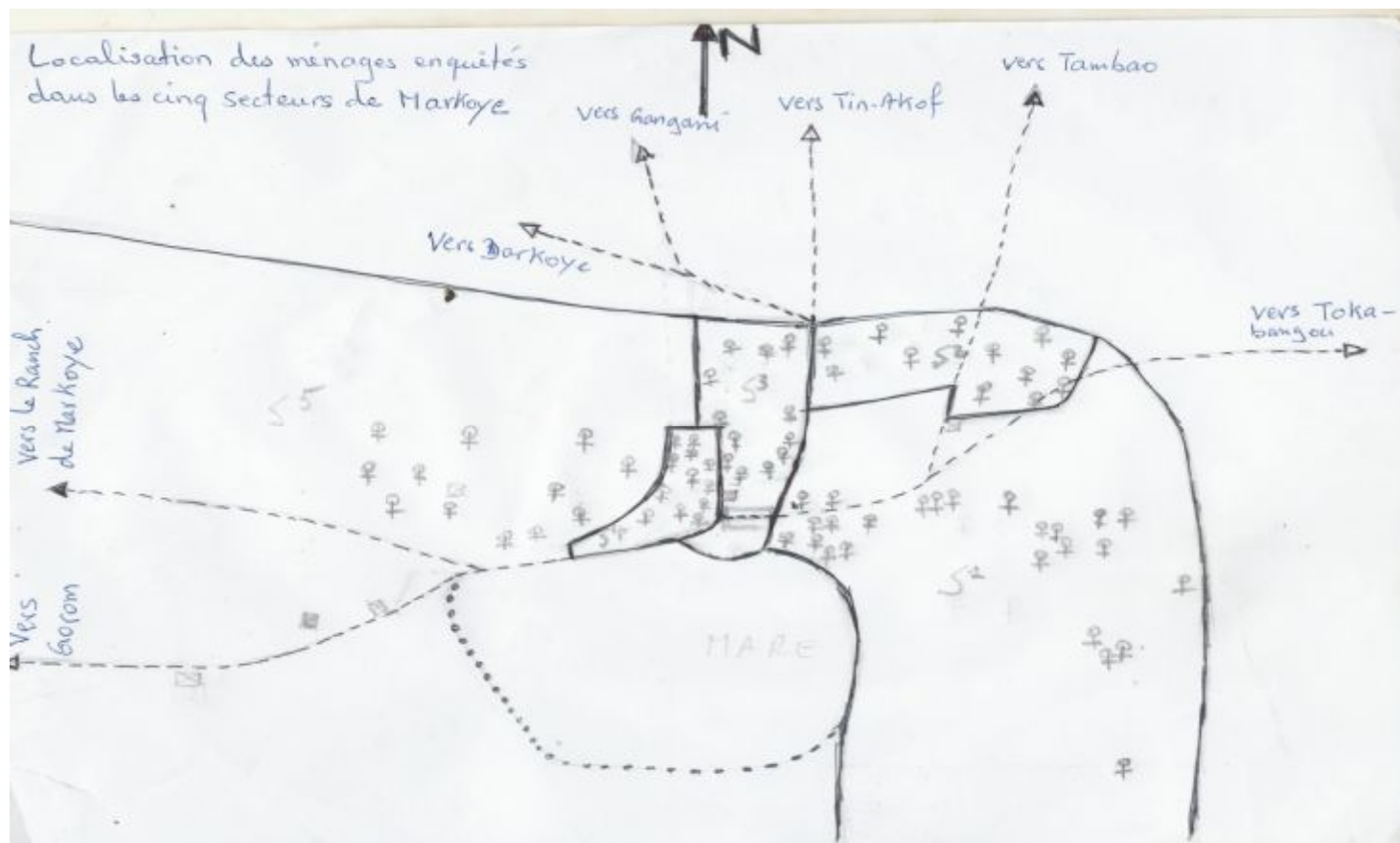
Annexe 6 : Liste des personnes rencontrées

- Le Maire de la commune de Markoye : Monsieur Mama Mallame IDE
- Le Préfet de Markoye : Monsieur Dakyo Alexis
- Le Conseiller Pédagogique : Monsieur RaboSalif
- Le Secrétaire Général de la mairie de Markoye (SG) : Monsieur BERE Sougué
- Le directeur régional de l'enseignement de base (DREBA) : Monsieur YONI Charles
- Le directeur provincial de l'enseignement de base (DPEBA) : Monsieur TAMBOURA Barkey
- Le secrétaire général de la province de Gorom-Gorom (SG) : Madame DAMBOURE Claudine
- Le Directeur du CEG : Monsieur Lalogo
- L'Indendant du CEG : Monsieur Bougma
- Le médecin chef adjoint : Monsieur GUIRE Issa
- Les enseignants des écoles Markoye A et Markoye B
- Les agents de santé du CSPS
- Les membres de l'Association BaniZoumbou
- Les chefs de ménages
- Les élèves

Annexe 7 : Carte des implantations des points d'eau et des latrines dans les cinq (05) secteurs



Annexe 8 : Carte sur la localisation des ménages enquêtés dans les cinq (05) secteurs de Markoye



Annexe 9 : Note de service du Secrétaire Général du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation

Intéressé

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DE L'ALPHABÉTISATION
SECRETARIAT GÉNÉRAL
DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES

BURKINA FASO
Unité - Progrès - Justice

Ouagadougou, le 31 MAI 2011

N°2011-1203 /MENA/SG/DIRH

Note de Service

Dans le cadre de la préparation de sa thèse de doctorat en sciences de l'éducation sur le thème « Education au Développement Durable : état des lieux, stratégies et perspectives dans le système éducatif du Burkina Faso », **Monsieur YOGO Evariste Magloire**, Inspecteur de l'Enseignement du Premier Degré, est autorisé à effectuer ses travaux de recherche au sein du Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation.

Les responsables des structures centrales, déconcentrées, rattachées ou de mission voudront bien accueillir l'intéressé et mettre à sa disposition toutes informations utiles à la réalisation de sa thèse doctorale.

Ampliations :
- Tous services du MENA ;
- Intéressé.



Noraogo Innocent ZABA
Officier de l'Ordre National de l'Éducation

Annexe 10: Lettre aux Inspecteurs, Chefs de Circonscriptions d'Education de Base (C. CEB)

Ouagadougou, le 10 mai 2011

A

Tout Inspecteur, chef de Circonscription d'Education de Base

Objet : questionnaire d'enquête

Cher collègue,

Je suis inspecteur de l'enseignement du premier degré. Je réalise actuellement une recherche dans le cadre de ma thèse de doctorat, sur l'état des lieux des pratiques d'éducation à l'environnement et au développement durable dans l'enseignement de base au Burkina Faso.

L'expérience et les pratiques des écoles relevant de votre circonscription me sont indispensables pour mener à bien ce travail.

Aussi, vous serais-je reconnaissant de consacrer quelques minutes à ce questionnaire et à le retourner à votre DPEBA de tutelle.

Mes remerciements par avance pour votre disponibilité.

Bien cordialement.

Magloire Évariste YOGO

Doctorant en Sciences de l'éducation

Annexe 11 : Questionnaire adressé aux C CEB

I Identification de la CEB

DREBA de :

DPEBA de :

CEB de :

Contact :

Nombre d'écoles : Publique : Privée :

Nombre d'enseignants : H : F :

II-Infrastructures

Combien d'écoles disposent des infrastructures et/ou aménagements suivants ? (Inscrire le nombre d'écoles en face des infrastructures).

Forages fonctionnels :

Jardins scolaires :

Bosquets scolaires :

Pépinières scolaires :

Parterres de fleurs :

Poubelles aménagées dans la cour de l'école :

Poubelles dans les classes :

Foyers améliorés à la cuisine :

Fosses compostières :

Lave - mains (seaux, bouilloires ou autres) :

Jarres ou canaris dans les classes :

III-Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD)

1- Combien d'écoles pratiquent des projets ou des activités d'Education à l'Environnement et au Développement Durable ? :
Éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté, éducation à la santé, éducation à la paix, à la démocratie, aux droits humains... :

2- Citez les partenaires qui interviennent dans ce cadre dans votre

CEB :.....

.....
.....

3- Les enseignants de votre CEB ont-ils déjà été formés sur ces thématiques ?.....

Si Oui, dites sur quels thèmes :

.....

Quels partenaires ont assuré la formation ?.....

.....

4- Selon vous, les programmes scolaires prennent-ils formellement en compte l'éducation à l'environnement et au développement durable ? Justifiez votre réponse :.....

.....

5- Citez 3 écoles de votre CEB dont les activités dans le domaine de l'EEDD vous semblent pertinentes :

Je vous remercie !

Annexe 12 : Tableau de suivi des indicateurs du PDSEB

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
A. Formel	ACCES							
	Préscolaire							
	Nombre d'inscrits (Public + privé)	48 878	59 533	67 321	76 484	ND	85 667	95 204
	% De filles	49,30	49,44	49,40	50	ND	50	50
	Primaire							
	1. Nouveaux inscrits au CP1 (Privé + Public)	444 519	470 288	499 401	583 369	541 877	598 024	633 868

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Nombre de filles Inscrites	211 701	223 513	238 013		256 285		
	Pourcentage de filles	47,6	47,5	48,6		47,3		
	2. Taux brut d'admission (Privé + Public)	85,7	88,3	92,8	97,3	97,0	100	105,0
	TBA Filles	85,7	87,3	92,3		94,8		109,0
	TBA 48CP	49,7	53,4	62,5		75,3		
	TBA 48CP Filles	49,9	53,3	65		67,4		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	3. Taux brut de scolarisation	77,6	79,6	81,3	86,9 ⁶⁸	83,0	91,8	95,8
	TBS Filles	75	78,1	81	85,9 ⁶⁹	83,2		
	TBS 48CP	43,7	43,8	50,4		52,2		
	TBS 48CP Filles	42,4	43,1	50,7		48,3		
	4. % des effectifs en zone rurale	74,2	73,6	74		73,6		
	5. Nombre de salles de classe	40 912	43 661	47 709		50 444	54 097	58 014

⁶⁸Il s'agit des cibles fixées au niveau du document de programme soumis au PME

⁶⁹Il s'agit des cibles fixées au niveau du document de programme soumis au PME

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	6. Nombre de maîtres chargés de cours	40 639	43 330	47 271		50 582	54 413	58 534
	Post-primaire							
	Effectifs totaux	498 538	560 159	613 889		813 654	961 449	1 136 09 1
	Dont filles	221 080	253 452	285 230		372 654	444 491	530 175
	7. Nouveaux inscrits en 6 ^e (Public + privé)	133 706	152 671	171 816	199 155	191 639	230 844	282 924
	Nombre de filles Inscrites	60 168	68 757	80 033	93 238	90 892	108 623	133 257
	Pourcentage de filles	45,0 %	45,5 %	46,6 %	46,9 %	47,3 %	47,1 %	47,1 %

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	8. Taux brut d'admission (Public + privé)	32,6 %	35,7 %	38,6 %	44,9 %	39,8 %	48,4 %	54,9 %
	TBA Filles	29,5 %	32,5 %	36,5 %	50,3 %	38,7 %	56,8 %	
	9. Taux brut de scolarisation	32,3 %	34,9 %	36,7 %	40,8 %	38,2 %	45,0 %	48,8 %
	TBS Filles	28,6 %	31,7 %	34,4 %	38,2 %	36,8 %	41,4 %	
	10. Nouveaux inscrits en 6 ^e (Public + privé)	133 706	152 671	171 816	199 155	191 639	230 844	282 924
	Nombre de filles Inscrites	60 168	68 757	80 033	93 238	90 892	108 623	133 257
	Pourcentage de filles	45,0 %	45,5 %	46,6 %	46,9 %	47,3 %	47,1 %	47,1 %

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	11. Taux brut d'admission (Public + privé)	32,6 %	35,7 %	38,6 %	53,2 %	39,8 %	60,1 %	54,9 %
	TBA Filles	29,5 %	32,5 %	36,5 %	50,3 %	38,7 %	56,8 %	
	12. Taux brut de scolarisation	32,3 %	34,9 %	36,7 %	40,8 %	38,2 %	44,2 %	48,8 %
B. Non formel	TBS Filles	28,6 %	31,7 %	34,4 %	38,2 %	36,8 %	41,4 %	
	13. Nombre d'inscrits en AI + autres formules	179 042	174 626	180 397	304 498	210 779	391 605	411 185
	Des femmes	66,5	69	69,2	60	69,2		
	14. Nombre d'inscrits en FCB + autres formules	57 561	133 394	275 167	240 952	210 791	393 383	411 606

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Des femmes		66	68,3	58	69,6		
A. Formel	QUALITÉ							
	Précolaire							
	Primaire							
	15. Taux de redoublement par sous cycle							
	CP	4,2	4,1	3,8		3,5		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Dont filles	3,9	3,7	3,4		3,1		
	CE	7,2	5,7	6,2		5,7		
	Dont filles	7	5,3	5,8		5,4		
	CM	18,6	18,1	15,6		13,6		
	Dont filles	19,6	19,4	16,8		14,6		
	16. Taux d'abandon par sous cycle							
	CP	4,9	4,9	4,3		4,7		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Dont filles	5,1	5			4,5		
	CE	4,8	4,6	5,9		6,2		
	Dont filles	3,3	3,8	2,9		4,3		
	17. Taux de promotion par sous cycle							
	CP	91,2	91,1	91,9		91,7		
	Dont filles	91,4	91,3	92,6		92,2		
	CE	88,2	88	88,3		88,0		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Dont filles	89,9	90,1	90,7		90,2		
	18. Taux de réussite au CEP	64	65,2	60,9		82,2	77,5	80,2
	Dont filles	60	68,9	65,1		80,2		
	19. Taux d'achèvement au primaire	52,1	55,1	59,5	63,9	57,6	67,9	72,3
	Dont filles	49,1	53,7	59,6		59,7		
	20. Ratio livres/élève							
	Calcul	1,2	1,2	1,5	1	0,6	1	1

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Lecture	1,2	1,2	1	1	0,9	1	1
	Post-primaire							
	21. Taux de redoublement par niveau							
	6 ^e	24,6 %	23,6 %	22,7 %		21,5 %		
	Dont filles	25,8 %	25,1 %	23,5 %		21,9 %		
	5 ^e	24,8 %	23,7 %	22,4		21,1 %		
	Dont filles	25,8 %	25,0 %	23,6 %		21,8 %		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	4 ^e	27,3 %	26,5 %	25,5 %		22,6 %		
	Dont filles	28,4 %	29,8 %	27,3 %		23,8 %		
	22. Taux d'abandon par niveau							
	6 ^e	12,7 %	13,0 %	12,3 %		12,5 %		
	Dont filles	11,5 %	11,4 %	11,1 %		11,4 %		
	5 ^e	8,1 %	10,7 %	11,5 %		10,7 %		
	Dont filles	9,3 %	10,2 %	10,4 %		10,0 %		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	4 ^e	-7,5 %	-5,8 %	-0,9 %		-4,0 %		
	Dont filles	-9,5 %	-10,9 %	-5,0 %		-4,7 %		
	23. Taux de promotion par niveau							
	6 ^e	62,7 %	63,4 %	65,0 %		66,0 %		
	Dont filles	62,6 %	63,4 %	65,5 %		66,7 %		
	5 ^e	67,2 %	65,6 %	66,1 %		68,2 %		
	Dont filles	65,0 %	64,7 %	66,0 %		68,2 %		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	4 ^e	80,2 %	78,8 %	75,4 %		81,3 %		
	Dont filles	81,1 %	81,0 %	77,8 %		80,9 %		
	24. Taux de réussite au BEPC	30,6 %	52,2 %	22,6 %		28,7 %		
	Dont filles					24,4 %		
B. Non formel	25. Nombre d'apprenants évalués en AI + autres formules	171 155	169 328	174 079		206 015		
	Nombre de femmes	114 377	117 576	120 834		142 715		
	De femmes	66,8	69	69,4		69,3		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014- 2015	2015- 2016
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	26. Nombre d'apprenants évalués en FCB + autres formules	54 093	128 077	265 699		206 730		
	Nombre de femmes	34 115	85 222	181 854		143 539		
	De femmes	63,1	67	68,4		69,6		
	27. Nombre de déclarés alphabétisés	60 842	115 544	237 172		189 581		
	Nombre de femmes	37 911	76 782	161 541		131 434		
	De femmes	61,31	66	68,1		69,3		
	28. Taux d'alphabétisation							

Annexe 13. Tableau de suivi des indicateurs du PDSEB

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
A. Formel	AXES							
	Précolaire							
	Nombre d'inscrits (Public + privé)	48 878	59 533	67 321	76 484	ND	85 667	95 204
	De filles	49,30	49,44	49,40	50	ND	50	50
	Primaire							

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	1. Nouveaux inscrits au CP1 (Privé + Public)	444 519	470 288	499 401	583 369	541 877	598 024	633 868
	Nombre de filles Inscrites	211 701	223 513	238 013		256 285		
	Pourcentage de filles	47,6	47,5	48,6		47,3		
	2. Taux brut d'admission (Privé + Public)	85,7	88,3	92,8	97,3	97,0	100	105,0
	TBA Filles	85,7	87,3	92,3		94,8		109,0

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	TBA 48CP	49,7	53,4	62,5		75,3		
	TBA 48CP Filles	49,9	53,3	65		67,4		
	3. Taux brut de scolarisation	77,6	79,6	81,3	86,9 ⁷⁰	83,0	91,8	95,8
	TBS Filles	75	78,1	81	85,9 ⁷¹	83,2		

⁷⁰Il s'agit des cibles fixées au niveau du document de programme soumis au PME

⁷¹Il s'agit des cibles fixées au niveau du document de programme soumis au PME

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	TBS 48CP	43,7	43,8	50,4		52,2		
	TBS 48CP Filles	42,4	43,1	50,7		48,3		
	4. % des effectifs en zone rurale	74,2	73,6	74		73,6		
	5. Nombre de salles de classe	40 912	43 661	47 709		50 444	54 097	58 014
	6. Nombre de maîtres chargés de cours	40 639	43 330	47 271		50 582	54 413	58 534

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	Post-primaire							
	Effectifs totaux	498 538	560 159	613 889		813 654	961 449	1 136 091
	Dont filles	221 080	253 452	285 230		372 654	444 491	530 175
	7. Nouveaux inscrits en 6 ^e (Public + privé)	133 706	152 671	171 816	199 155	191 639	230 844	282 924
	Nombre de filles	60 168	68 757	80 033	93 238	90 892	108 623	133 257

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	Inscrites							
	Pourcentage de filles	45,0 %	45,5 %	46,6 %	46,9 %	47,3 %	47,1 %	47,1 %
	8. Taux brut d'admission (Public + privé)	32,6 %	35,7 %	38,6 %	44,9 %	39,8 %	48,4 %	54,9 %
	TBA Filles	29,5 %	32,5 %	36,5 %	50,3 %	38,7 %	56,8 %	
	9. Taux brut de scolarisation	32,3 %	34,9 %	36,7 %	40,8 %	38,2 %	45,0 %	48,8 %
	TBS Filles	28,6 %	31,7 %	34,4 %	38,2 %	36,8 %	41,4 %	

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	10. Nouveaux inscrits en 6 ^e (Public + privé)	133 706	152 671	171 816	199 15 5	191 63 9	230 844	282 924
	Nombre de filles Inscrites	60 168	68 757	80 033	93 238	90 892	108 623	133 257
	Pourcentage de filles	45,0 %	45,5 %	46,6 %	46,9 %	47,3 %	47,1 %	47,1 %
	11. Taux brut d'admission (Public + privé)	32,6 %	35,7 %	38,6 %	53,2 %	39,8 %	60,1 %	54,9 %
	TBA Filles	29,5 %	32,5 %	36,5 %	50,3 %	38,7 %	56,8 %	

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	12. Taux brut de scolarisation	32,3 %	34,9 %	36,7 %	40,8 %	38,2 %	44,2 %	48,8 %
	TBS Filles	28,6 %	31,7 %	34,4 %	38,2 %	36,8 %	41,4 %	
B. Non formel	13. Nombre d'inscrits en AI + autres formules	179 042	174 626	180 397	304 498	210 779	391 605	411 185
	Des femmes	66,5	69	69,2	60	69,2		
	14. Nombre d'inscrits en FCB + autres formules	57 561	133 394	275 167	240 952	210 791	393 383	411 606

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Indicateurs de résultats		66	68,3	58	69,6		
A. Formel	Des femmes		66	68,3	58	69,6		
	QUALITÉ							
	Précolaire							
	Primaire							
	15. Taux de redoublement par sous cycle							

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	CP	4,2	4,1	3,8		3,5		
	Dont filles	3,9	3,7	3,4		3,1		
	CE	7,2	5,7	6,2		5,7		
	Dont filles	7	5,3	5,8		5,4		
	CM	18,6	18,1	15,6		13,6		
Dont filles	19,6	19,4	16,8		14,6			

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	16. Taux d'abandon par sous cycle							
	CP	4,9	4,9	4,3		4,7		
	Dont filles	5,1	5			4,5		
	CE	4,8	4,6	5,9		6,2		
	Dont filles	3,3	3,8	2,9		4,3		
	17. Taux de promotion par							

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	sous cycle							
	CP	91,2	91,1	91,9		91,7		
	Dont filles	91,4	91,3	92,6		92,2		
	CE	88,2	88	88,3		88,0		
	Dont filles	89,9	90,1	90,7		90,2		
	18. Taux de réussite au CEP	64	65,2	60,9		82,2	77,5	80,2

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	Dont filles	60	68,9	65,1		80,2		
	19. Taux d'achèvement au primaire	52,1	55,1	59,5	63,9	57,6	67,9	72,3
	Dont filles	49,1	53,7	59,6		59,7		
	20. Ratio livres/élève							
	Calcul	1,2	1,2	1,5	1	0,6	1	1
Lecture	1,2	1,2	1	1	0,9	1	1	

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	Post-primaire							
	21. Taux de redoublement par niveau							
	6 ^{ème}	24,6 %	23,6 %	22,7 %		21,5 %		
	Dont filles	25,8 %	25,1 %	23,5 %		21,9 %		
	5 ^e	24,8 %	23,7 %	22,4		21,1 %		
Dont filles	25,8 %	25,0 %	23,6 %		21,8 %			

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	4 ^e	27,3 %	26,5 %	25,5 %		22,6 %		
	Dont filles	28,4 %	29,8 %	27,3 %		23,8 %		
	22. Taux d'abandon par niveau							
	6 ^e	12,7 %	13,0 %	12,3 %		12,5 %		
	Dont filles	11,5 %	11,4 %	11,1 %		11,4 %		
	5 ^e	8,1 %	10,7 %	11,5 %		10,7 %		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats							
	Dont filles	9,3 %	10,2 %	10,4 %		10,0 %		
	4 ^e	-7,5 %	-5,8 %	-0,9 %		-4,0 %		
	Dont filles	-9,5 %	-10,9 %	-5,0 %		-4,7 %		
	23. Taux de promotion par niveau							
	6 ^e	62,7 %	63,4 %	65,0 %		66,0 %		
Dont filles	62,6 %	63,4 %	65,5 %		66,7 %			

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	5 ^e	67,2 %	65,6 %	66,1 %		68,2 %		
	Dont filles	65,0 %	64,7 %	66,0 %		68,2 %		
	4 ^e	80,2 %	78,8 %	75,4 %		81,3 %		
	Dont filles	81,1 %	81,0 %	77,8 %		80,9 %		
	24. Taux de réussite au BEPC	30,6 %	52,2 %	22,6 %		28,7 %		
	Dont filles					24,4 %		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
B. Non formel	25. Nombre d'apprenants évalués en AI + autres formules	171 155	169 328	174 079		206 015		
	Nombre de femmes	114 377	117 576	120 834		142 715		
	de femmes	66,8	69	69,4		69,3		
	26. Nombre d'apprenants évalués en FCB + autres formules	54 093	128 077	265 699		206 730		

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
Programme	Indicateurs de résultats	Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Nombre de femmes	34 115	85 222	181 854		143 539		
	de femmes	63,1	67	68,4		69,6		
	27. Nombre de déclarés alphabétisés	60 842	115 544	237 172		189 581		
	Nombre de femmes	37 911	76 782	161 541		131 434		
% de femmes	61,31	66	68,1		69,3			

Années Scolaires		2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014		2014-2015	2015-2016
		Réalisé	Réalisé	Réalisé	Prévu	Réalisé	Prévu	Prévu
	Indicateurs de résultats							
	28. Taux d'alphabétisation							

Source : Rapport MCS 2015

Annexe 14 : Matrice de mesure des résultats du PDSEB

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE			Indicateurs globaux							
	TAP	59,5 %	63,9 %	57,6 %	-6,3 %	68,2 %	72,6 %	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique
	% Des ressources intérieures mobilisées pour le secteur de l'éducation ⁷²	19,9 %	19,9 %	ND		20,0 %	20,0 %	DGESS/MENA	Décembre	Budget de l'État

¹⁵Cet indicateur renseigne la proportion des ressources intérieures allouées au secteur de l'éducation par rapport au budget global de l'Etat sur les ressources publiques. Il s'agit du total des ressources allouées à l'éducation sur le total des ressources publiques (ligne 25 du modèle) ;

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Part des ressources intérieures pour l'éducation de base ⁷³	75,5 %	73,7 %	75,8 %	2,1 %	75,5 %	78 %	DGESS/MENA	Décembre	Budget de l'État
CONTINUUM EDUCATIF			Indicateurs globaux							
	TBS primaire	81,3 %	86,9 %	83, %	-3,9 %	91,1 %	95,3 %	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique
	Taux de transition au post-primaire	52 %	56,9 %	53,7 % ⁷⁴	-3,2 %	61,9 %	67,0 %	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique

⁷³ Il s'agit du montant total des ressources publiques allouées à l'éducation de base sur le montant total des ressources publiques allouées au secteur de l'éducation (voir ligne 984). Cet indicateur diffère de celui présenté en annexe du document de convention AFD CBF 1259 01 G, convention de financement en date du 14 novembre 2013 pour rendre cohérent l'effort en matière d'investissement au profit du secteur de l'éducation. L'option prise par le secteur consiste à faire baisser la part de ressources consacrée à l'éducation de base en la faisant passer de 75,5% en 2013 pour se stabiliser autour de 70% en 2016.

⁷⁴ Cet indicateur a été aligné sur la décision gouvernementale d'absorber au moins 75% des élèves admis au CEP 2014.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	TBS au préscolaire	3,5 %	4,2 %	4 %	-0,2 %	4,6 %	5,0 %	DEP/MASSN	Avril	Annuaire statistique
	Ratio élèves/classe au primaire	56,1	56,0	51,4	-4,6	56,0	56,0	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique
	Nombre de salles de classe construites par an au primaire	1989 ⁷⁵	3 580	1 970 ⁷⁶	-1 610	4 311	4 455	DGESS/MENA	février	Rapport annuel sur les constructions
			Indicateurs de processus							

⁷⁵ Cet indicateur renseigne le nombre de salles de classe construites par an au primaire. Il fait le rapport du nombre de salles de classes à construire sur celles effectivement construites au titre de l'année n.

⁷⁶ Cet indicateur inclut les réalisations des communes sur transfert (1340), sur fonds propres (369), ONG/Associations et autres partenaires (261).

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Les actions de consolidation préalables à la mise en œuvre du continuum sont réalisées ⁷⁷		Changements institutionnels sont effectifs.	Adoption du décret n° 2013-786 du 24 septembre 2013 portant organigramme du MENA et des arrêtés portant organisation des directions.		Programmation concertée au niveau national, des recrutements des enseignants du préscolaire, du primaire et du post primaire sont réalisés.	Les mesures institutionnelles définissant le continuum éducatif (cycles terminaux, passerelles, examens et certification) sont adoptées	SG	Février	Textes réglementaires

⁷⁷ Il s'agit de l'ensemble des mesures administratives nécessaires à la mise en œuvre du continuum

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Les éléments clés pour l'organisation du continuum sont disponibles ⁷⁸	Sans objet	Profil des élèves et des enseignants révisés est disponible	Élèves : réalisé ; Non réalisé pour celui des enseignants		Calendrier de préparation de la mise en œuvre de la réforme élaboré et approuvé	Les Curricula et les examens de fin de cycle sont révisés	SP/PDSEB	Février	Rapport annuel d'état d'avancement

⁷⁸ Il s'agit de l'ensemble des mesures techniques nécessaires pour la mise en place de cette réforme : curricula et curriculum de l'éducation de base (profil des apprenants et des enseignants), modalités d'organisation de l'éducation de base (2014 et 2015), utilisation des infrastructures éducatives, l'encadrement, le suivi évaluation, les passerelles et les transitions.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	La programmation annuelle des constructions scolaires prend en compte l'équilibre et le rythme d'expansion des 3 ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et post-primaire) et est en harmonie avec les programmes prioritaires ⁷⁹ .	OUI	Oui	Oui		Oui	Oui	DGESS/MENA	Novembre	Programme d'action annuel des infrastructures scolaires

⁷⁹ Il s'agit ici de vérifier que la programmation annuelle des constructions scolaires tient compte des éléments suivants : Expansion du primaire et des autres niveaux du continuum, de la résorption des paillotes au primaire, de la normalisation des écoles du primaire (effectifs pléthoriques), de la résorption des disparités géographiques (constructions dans les communes prioritaires).

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014		2015	2016				
		Indicateurs spécifiques (expérimentation)								
	Nombre de salles de classe du primaire réalisé par les communautés ⁸⁰	Sans objet	135	369 ⁸¹	234	270	405	DGESS/MENA	Février	Rapport annuel sur les constructions
	Nombre de salles de classe du primaire réalisé par les communes ⁸²	607	750	1 340 ⁸³	590	1 150	1 600	DGESS/MENA	Février	Rapport annuel sur les constructions

⁸⁰ Cet indicateur permet de suivre la capacité et le niveau de réalisation des infrastructures éducatives notamment les SDC par les communautés ;

⁸¹ Cet indicateur a été calculé avec les données du tableau N°14 du bilan du PA 2014 en additionnant les constructions sur fonds propres, par les OND/Association, par le jumelage et autres partenaires.

⁸² Cet indicateur permet de suivre la capacité et le niveau de réalisation des infrastructures éducatives notamment les SDC par les communautés.

⁸³ Cet indicateur a été calculé avec les données du tableau N°14 du bilan du PA 2014 en additionnant les constructions sur transfert, sur fonds propres, réalisées par les ONG/Associations, par le jumelage et autres partenaires

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
RESORPTION DES DISPARITES			Indicateurs globaux							
	Indice de parité entre les sexes du taux d'achèvement du primaire ⁸⁴	1	1	0,9	-0,1	1	1	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique
	Indice de parité de transition au post-primaire ⁸⁵	0,91	0,92	0,89	-0,03	0,94	0,95	DGESS/MENA	Avril	Annuaire Statistique

⁸⁴ Cet indicateur permet de mesurer la parité des deux sexes du taux d'achèvement au primaire. Il fait le rapport entre le taux d'achèvement des filles sur celui des garçons.

⁸⁵ Cet indicateur permet de mesurer la parité des deux sexes du taux de transition au post-primaire. Il fait le rapport entre le taux de transition des filles sur celui des garçons. Il sera calculé sur la base des données de l'année n-1 du taux de transition des filles sur le taux de transition des garçons

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	% de communes en deçà du TBS national pour le primaire ⁸⁶	48,15 %	45 %	51,9 %	6,9 %	40 %	30 %	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique
	TBS des 43 communes prioritaires ⁸⁷	50,4 %	55 %	52,2 %	-2,8	70 %	90 %	DGESS/MENA	Avril	Annuaire statistique
		Indicateurs de processus								

⁸⁶ Cet indicateur permet de renseigner la proportion de communes ayant enregistré un TBS en deçà du TBS national ; il s'obtient en faisant le rapport entre le nombre de communes n'ayant pas atteint le TBS national multiplié par cent sur le nombre total de communes. Il s'agit de suivre l'évolution de la scolarisation dans les communes à faible TBS en vue de prendre les dispositions qui s'imposent au cours de la mise en œuvre de la première phase du Programme. Cet indicateur peut être biaisé par les déplacements de population insuffisamment pris en compte dans les projections démographiques.

⁸⁷ Cet indicateur fait le rapport entre les effectifs scolarisés (6-11 ans) sur la population scolarisable de la même tranche d'âge de chaque commune. Il permet de mesurer l'évolution de la scolarisation dans les communes prioritaires et par conséquent de mesurer l'efficacité de la mise en œuvre du programme de résorption des disparités. Il s'agira de calculer un TBS pour chacune de ces communes et de suivre leur évolution.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Nombre de salles de classe du primaire additionnelles construites dans les communes prioritaires	Sans objet (Non applicable)	177	297 ⁸⁸	120	180	180	DGESS/MENA	Février	Rapport DGESS/MENA sur l'état de réalisation des constructions scolaires
	% Des filles du primaire nouvellement bénéficiaires de la RAE dans les communes d'expérimentation	Sans objet	0	Sans objet		20 %	30 %	DAMSE/MENA	Annuelle	Rapport d'activités

⁸⁸ Cet indicateur a été calculé grâce aux données du tableau 12 du PA 2015 en additionnant les infrastructures réalisées sur autres sources de financement.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	% D'écoles ayant REC moyen 90	3,5 %	3 %	ND		2 %	1 %	DGESS/MENA	Annuelle	Annuaire statistique
			Indicateurs locaux (Expérimentation)							

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification	
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible				
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016				
		2013	2014			2015	2016				
	Nombre de projets d'éducation inclusive intégrés dans les projets PEQ ou EQAme financés dans les communes d'expérimentation ⁸⁹ .	Sans objet	0 ⁹⁰		Sans objet		10	20	DGESS/MENA /CEB	Annuelle	Rapport de suivi des projets expérimentaux dans les communes prioritaires
ATIO N DE LA			Indicateurs globaux								

⁸⁹ Il s'agit d'un indicateur pour suivre la mise en œuvre de projets expérimentaux dans les communes d'expérimentation au cours de la première phase, les valeurs cibles ont été estimées de manière prudente, il est possible que les projets qui seront développés au cours de cette phase soient plus nombreux si les conditions préalables sont mises en œuvre.

⁹⁰ Cette année est consacrée au développement des outils de mise en œuvre et de suivi évaluation ainsi qu'aux actions de sensibilisation nécessaires au démarrage de cette expérience.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Score moyen au CP2 en français ⁹¹	51,1/100				55,1/100		DGESS/MENA	Biennale	Évaluation biennale sur les acquis scolaires
	Score moyen au CM1 en français ⁹²	43,2/100				47,2/100		DGESS/MENA	Biennale	Évaluation biennale sur les acquis scolaires
	Score moyen CP2 en Mathématiques ⁹³	43,0/100				47,0/100		DGESS/MENA	Biennale	Évaluation biennale sur les acquis scolaires

⁹¹ Il s'agit du résultat moyen obtenu par les élèves dans les deux épreuves dispensées (lecture à voix haute et épreuve écrite) pour mesurer le niveau d'acquisition en Français des élèves du CP2.

⁹² Il s'agit du résultat moyen obtenu par les élèves dans les deux épreuves dispensées (lecture à voix haute et épreuve écrite) pour mesurer le niveau d'acquisition en Français des élèves du CM1.

⁹³ Il s'agit du résultat moyen obtenu par les élèves de CP2 en Mathématiques

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Score moyen CM1 en Mathématiques	41,2/100				45,2/100		DGESS/MENA	Biennale	Évaluation biennale sur les acquis scolaires
	Taux de réussite au CEP ⁹⁴	60,9 %	64,4 %	82,23 %	+17,83	68,1 %	72,0 %	DEC	Annuelle	Résultats des examens
	Ratio élève SDC dans le Post primaire ⁹⁵	79	70	67	-3	65	60	DGESS/MENA	Annuelle	Annuaire statistique

⁹⁴ Cet indicateur permet de renseigner l'évolution du taux de réussite au CEP. Il fait le rapport entre les candidats présentés sur le nombre de candidats admis. Les valeurs cibles sont issues du modèle de simulation (ligne 173).

⁹⁵ Cet indicateur permet de situer le nombre moyen d'élèves par SDC. Il s'obtient en faisant le rapport entre les effectifs totaux sur le nombre total de SDC. Il permet de suivre les conditions d'apprentissages dans le post-primaire en vue d'éviter un accroissement non préparé des effectifs dans ce niveau et par conséquent une dégradation de la qualité. Les cibles sont celles du modèle de simulation.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Score moyen des élèves de 5 ^e en Français ⁹⁶	52/100				56/100		OCECOS	Biennale	Évaluation biennale sur les acquis scolaires
	Score moyen des élèves de 5 ^e en Mathématiques ⁹⁷	45,5/100				50/100		OCECOS	Biennale	Évaluation biennale sur les acquis scolaires
	Taux de réussite au BEPC ⁹⁸	22,7 %	29,1 %	28,63 %	-0,47	35,4 %	41,8 %	OCECOS	Annuelle	Résultats des examens

⁹⁶ Cet indicateur permettant de suivre la qualité des apprentissages au Post-primaire (résultat moyen des élèves de la deuxième année du post-primaire en Français). Il s'agit du résultat moyen obtenu par élèves de 5^{ème} en Français.

⁹⁷ Cet indicateur permet de suivre la qualité des apprentissages au Post-primaire (résultat moyen des élèves de la deuxième année du post-primaire en mathématiques).

⁹⁸ Cet indicateur permet de renseigner l'évolution du taux de réussite au BEPC. Il fait le rapport entre le nombre total de candidats présentés sur le nombre total de candidats admis. Cet indicateur est utilisé pour mesurer la qualité qu'il ne convient pas de confondre avec la transition vers le Lycée.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
			Indicateurs de processus							
	Affectation des enseignants vers les régions effectives le 15 juillet de chaque année au plus tard (note de service signée avant le 15 juillet) ⁹⁹ .	Non	Oui	Non		Oui	Oui	SG	Annuelle	Notes de service du MENA

⁹⁹ Cet indicateur permet de suivre la mise en œuvre effective des mesures administratives nécessaires au démarrage de l'année scolaire le premier jour ouvrable du mois d'octobre de chaque année.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Affectation des enseignants vers les 43 communes prioritaires effectives le 1er septembre au plus tard (note de service signée avant le 1er septembre) ¹⁰⁰	Non	Oui	Non		Oui	Oui	SG	Annuelle	Notes de service pour la mise à disposition des enseignants dans les communes

¹⁰⁰ Cet indicateur permet de suivre pour les communes prioritaires les délais dans l'affectation des enseignants. Dans cette première phase il n'est pas raisonnable de penser pouvoir assurer ce suivi dans toutes les communes.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Les manuels sont disponibles au niveau des provinces le 30 juillet au plus tard ¹⁰¹	Non	Oui	Non		Oui	Ou i	DAMSE	Annuelle	PV de réception
		Indicateurs locaux (expérimentation)								

¹⁰¹ Cet indicateur permet de suivre et de vérifier la disponibilité des manuels au niveau des provinces. Il s'agit de suivre la mise en place des mesures nécessaires pour le démarrage dans les délais de la rentrée scolaire. Les bordereaux de livraisons des manuels permettent de suivre cet indicateur.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Nombre moyen d'heures de présence des enseignants dans les classes des écoles des communes d'expérimentation ¹⁰²	574 ¹⁰³	600 ¹⁰⁴	535	-65	750	90 0	DGEB/CEB	Annuel	Rapport spécifique

¹⁰² Ces indicateurs permettent de suivre les mesures d'amélioration du temps scolaires dans les écoles des communes d'expérimentation. Des outils vont être développés, des mécanismes de suivi vont être identifiés au cours de l'année 2013 pour permettre le suivi de cet indicateur.

¹⁰³ Ce chiffre correspond au temps d'apprentissage moyen constaté au cours de l'année 2010. Pour les raisons du suivi il a été assimilé au temps de présence des enseignants dans les classes.

¹⁰⁴ L'année 2013 sera consacrée au développement des outils de suivi, il ne sera donc pas possible de calculer cet indicateur

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	% D'écoles des communes d'expérimentation démarrant les cours le premier jour de la rentrée scolaire. ¹⁰⁵	ND	ND	ND			100%	DGEB/CEB	Annuel	Rapport spécifique

¹⁰⁵ Cet indicateur sera uniquement mesuré dans les écoles des communes expérimentales. Aucune donnée n'est disponible actuellement sur la date du démarrage effectif des cours. L'objectif assigné à cet indicateur est de voir sur la base des données qui seront recueillies à la rentrée 2013-2014, l'impact des mesures de sensibilisation et d'implication des communautés dans la gestion des écoles expérimentales sur le démarrage à temps des cours dans les écoles en vue de prendre les mesures les plus appropriées et les généraliser dans la seconde phase du PDSEB.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Nombre de plans d'amélioration de la lecture au CP1 et CP2 mis en œuvre par les CEB des communes d'expérimentation ¹⁰⁶	Sans objet	Sans objet	Sans objet		20	29	DGEB/CEB	Annuelle	Rapport spécifique
RALISATI ON			Indicateurs globaux							

¹⁰⁶ Cet indicateur est en lien avec l'objectif global d'amélioration de la qualité des apprentissages à travers la mise en place d'activités expérimentales. Les mécanismes de suivi pour renseigner cet indicateur seront développés dans le cadre de la mise en œuvre des expérimentations de la première phase du PDSEB.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Taux d'exécution par les communes des ressources transférées ¹⁰⁷	51,08 %.	66 %	ND		73 %	80 %	DAF	Annuelle	Rapport d'activité

¹⁰⁷ Cet indicateur sert à mesurer les progrès réalisés par les communes dans le cadre de l'exécution des ressources transférées par le MENA. Cet indicateur est important car il consacre une mise en œuvre effective du processus de décentralisation par le mécanisme des ressources transférées qui constitue du reste un objectif stratégique du gouvernement.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Pourcentage des ressources transférées aux communes par rapport au budget du MENA (hors CAST et hors salaire) ¹⁰⁸ .	15 %	20,6 %	ND		27 %	35 %	DAF/MENA DGESS/MENA	Annuelle	Décret de transfert
		Indicateurs de processus								
	% de salles de classe programmées et réalisées par les communes avant le 1er octobre ¹⁰⁹	ND ¹¹⁰	50 %	11 % ¹¹¹	-39 %	80 %	90 %	DGESS/MENA	Annuelle	Rapport de suivi

¹⁰⁸ Cet indicateur renseigne la proportion du budget du MENA affecté aux communes dans le cadre des compétences et des ressources transférées aux communes. Il ne prend pas en compte les ressources qui seront transférées pour les constructions scolaires au niveau du CAST.

¹⁰⁹ Cet indicateur fait le rapport entre les SDC programmées et celles réalisées. Il renseigne à un temps t, la proportion de SDC exécutée par les communautés...

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
		Indicateurs locaux (expérimentation)								
	Nombre de visites mensuelles d'encadrement des écoles effectuées par les CEB dans les communes d'expérimentation ¹¹²	ND	6	ND		10	12	DGEB/CEB	Rapport spécifique des CEB	
EDUCATION		Indicateurs globaux								

¹¹⁰ Aucun mécanisme de suivi permettant de renseigner cet indicateur n'est disponible. L'année 2013 permettra sa mise en place.

¹¹¹ Cet indicateur a été calculé avec les données du tableau N°12 du bilan du PA 2014 sur le niveau des constructions achevées des complexes et SDC.

¹¹² Cet indicateur permet de vérifier le nombre de visites mensuelles d'encadrement effectué dans les écoles des communes d'expérimentation par les CEB. Il s'obtient sur la base des rapports de visites d'encadrement des CEB. Les valeurs cibles sont en cohérence avec les objectifs d'encadrement.

Domaine	Nature indicateur	Indicateurs						Origine	Date de production/ Périodicité	Moyens de vérification
		Valeur de base	Cible	Réalisation	Écarts	Cible	Cible			
		2012-2013	2013-2014			2014-2015	2015-2016			
		2013	2014			2015	2016			
	Nombre de jeunes et d'adultes de plus de 15 ans, inscrits en alphabétisation initiale ¹¹³	195 919	355 197	187 069	- 168 128	372 957	39 1 60 5	DGESS/MENA	Décembre	Annuaire statistique
	Effectif des apprenants déclarés alphabétisés à l'issue de l'évaluation	202 318	314 117	189 581	- 124 536	348 125	37 0 27 6	DGESS/MENA	Décembre	Annuaire statistique

¹¹³Cet indicateur permet de connaître le nombre d'inscrits de jeunes et d'adultes de plus de 15 ans en alphabétisation initiale au titre de la campagne d'alphabétisation de l'année n.

Annexe 5 : Questionnaire d'entretien

(Questionnaire destiné aux responsables du projet « l'eau-partagée »)

- 1- Comment est venue l'idée de créer le projet « l'eau-partagée » ?
- 2- Quelles difficultés avez-vous rencontré au démarrage ?
- 3- Qu'est-ce qui a fait le succès de votre projet ?
- 4- Comment s'est faite l'ouverture sur le Burkina Faso ?
- 5- Pour vous, qu'est-ce que la démarche chemin ?
- 6- Cette démarche est-elle propre à vous ?
- 7- Quelles sont les différentes étapes de cette démarche ?
- 8- Pourquoi le passage d'un projet de coopération décentralisé « l'eau-partagée » à une association « l'eau-partagée » ? Qu'est-ce qui fait la différence ?
- 9- Depuis plus de dix ans que vous intervenez au Burkina, qu'est-ce qui changé dans cette région de Markoye ?
- 10-Quelles difficultés rencontrez-vous ?
- 11-Ne craignez-vous pas de développer l'assistanat chez les communautés touchées par vos actions ?
- 12-Comment pensez-vous pérenniser ces actions ? (Transférabilité, autonomisation, durabilité)
- 13-Quelle place occupe l'éducation scolaire dans vos actions ?
- 14-Vos succès sont-ils pour l'essentiel, dus à votre engagement militant, aux moyens financiers, à votre présence régulière en matière de suivi ou à la démarche ?
- 15-Sur une échelle de 1 à 10, dit ce qui fait votre force.
 - Votre engagement :
 - La disponibilité des financements
 - La participation des populations
 - La démarche d'identification et de conception des projets
 - L'engagement des acteurs locaux
 - La rigueur du suivi évaluation
- 16-Quels sont les principaux problèmes de développement durable identifiés à Markoye ?

- 17-Vous situez-vous dans des actions d'urgence ou d'éducation pour un avenir viable ?
- 18-Qu'attendez-vous des autorités nationales en charge de l'éducation (sont-elles impliquées, en quoi peuvent-elles capitaliser vos acquis) ?
- 19-Que pensez-vous du système éducatif du Burkina ?
- 20-Quelles solutions envisager ?
- 21-Auriez-vous d'autres recommandations ?
- 22-Qu'est-ce que vous envisagez après la mise en place du cahier de santé participatif ?
- 23-Quels sont les risques identifiés dans la mise en œuvre ? (problèmes socioculturels, représentations sur l'hygiène, la propreté, contexte politique, instabilité du personnel enseignant).
- 24-Dans le cadre du contrat de santé, n'y a-t-il pas lieu d'associer les autorités provinciales et régionales (Santé, éducation, administration générale).
- 25-Un problème récurrent est celui des perdiems. Comment comptez-vous y faire face ?

Annexe 16 : Questionnaire 2 aux élèves

Circonscription d'Education de Base de Markoye le 27 avril 2013

École Primaire Publique :.....

Classe :.....

Codification :.....

Acquis des activités d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement dans les écoles pilotes de Markoye

1- Entoure la réponse qui te convient :

- Est-ce que tu trouves que la cour de l'école est propre ? Oui/ Non
- Est-ce que les élèves utilisent correctement les toilettes ? Oui/ Non
- Parlez-vous souvent de l'hygiène en classe ? Oui/ Non
- Est-ce que les élèves se lavent les mains avant de manger ? Oui/ Non
- Est-ce que les élèves jettent les ordures dans la poubelle ? Oui/ Non

2- En quelques lignes, dis ce que tu penses

a- Pourquoi il ne faut pas faire ses « besoins » dans la cour de l'école ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

b- Comment faire pour que tous les élèves utilisent correctement les latrines ?

.....
.....

.....
.....
.....
.....

c- Tous les jours ton camarade jette les saletés dans la cour de l'école :
que vas-tu lui dire?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

d- Qu'est-ce que votre école a fait cette année par rapport à l'hygiène et à
la propreté ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Annexe 17 : Grille d'observation des effets induits chez l'élève

Domaines	Activités de l'élève	Comportement/ Attitude observé	Compétence acquise
Cognitif/Savoir			
Psychomoteur/Savoir Faire			
Socio-affectif/savoir être			
Engagement/ Résolution /prise de décision			
Autre			

Annexe 18 : Grille d'observation de la posture de l'enseignant

Domaines	Activités du maître	Résultats attendus	Résultats observés
Qualité de la relation pédagogique			
Appropriation/Maîtrise du cadre			
Posture adoptée			
Ressenti, autocritique			

Annexe 19 : Exemple de fiche de contrôle de propreté

Soit à vérifier le critère suivant, de façon ponctuelle : le degré de propreté d'un enfant.

Échelle numérique d'évaluation

NOM _____ PRÉNOM (S) _____ AGE _____

SOUS-CYCLE _____ ANNÉE _____

DATE _____

PÉRIODE DU _____ AU _____

Points à vérifier	Échelle numérique				
	0	1	2	3	4
Il se lave les mains pour manger					
Ses habits restent propres toute la journée					
Il va spontanément aux latrines pour ses besoins					
Il rappelle à l'ordre les camarades qui salissent les lieux					
Etc.					

0 = Pas du tout ; **1** = Peu ; **2** = Parfois ; **3** = Presque tout le temps ; **4** = Tout le temps.

Annexe 20 : Des questions ayant fait l'objet de la phase réflexive

- 1- Pourquoi doit-on planter des arbres ?
- 2- Qu'est-ce que vivre ?
- 3- C'est quoi la santé pour vous ?
- 4- Comment devient-on malade ?
- 5- Que faut-il faire pour se protéger des maladies ?
- 6- Est-ce que nous sommes tous pareils ? Pourquoi ?
- 7- Que se passera-t-il s'il n'a plus d'eau ?
- 8- Pouvons-nous vivre sans les autres ?
- 9- Pourquoi est-on triste lorsque quelqu'un est mort ?
- 10-Qu'est-ce que grandir ?
- 11-Pourquoi devons-nous éviter de jeter les ordures n'importe où ?
- 12-Que devons-nous faire pour éviter les maladies ?
- 13-Comment garder la cour de l'école propre ?
- 14-Pourquoi, faut-il se laver les mains avant de manger ?
- 15-Pour toi, qu'est-ce qui est le plus important dans la vie ?
- 16-Pour toi, qu'est-ce que la solidarité ?
- 17-Qu'est-ce qu'avoir confiance en quelqu'un ?
- 18-Qu'est-ce que la rencontre ?
- 19-Qu'est-ce que l'amitié ?
- 20-Donne des raisons pour lesquelles il faut protéger la nature.

21-Pour toi, que faut-il faire pour bien vivre en société avec les autres ?

22-Penses-tu qu'il est important d'avoir des amis dans d'autres pays ?

Pourquoi ?

23-Que penses-tu des guerres dans le monde ?

24-Que faut-il faire pour mettre fin aux guerres dans le monde ?

Annexe 21 : Décret portant transfert du préscolaire et du post primaire au
MENA

DEP

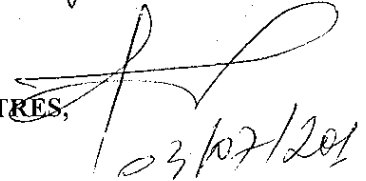
JCB/KCK
BURKINA FASO

Unité-Progress-Justice

DECRET N°2013-542/PRES/PM/MENA/
MESS/MASSN/MEF portant transfert du
préscolaire et du post primaire au Ministère
de l'Education Nationale et de
l'Alphabétisation.

VI SACF N°0407

LE PRESIDENT DU FASO,
PRESIDENT DU CONSEIL DES MINISTRES,



103/07/2013

- VU la constitution ;
- VU le décret n° 2012-1038/PRES/du 31 décembre 2012 portant nomination du Premier Ministre ;
- VU le décret n°2013-002/PRES/PM du 02 janvier 2013 portant composition du Gouvernement ;
- VU la loi n°010/98/AN du 21 avril 1998, portant modalités d'intervention de l'Etat et répartition des compétences entre l'Etat et les autres acteurs de développement ;
- VU la loi n°055-2004/AN du 21 décembre 2004 portant code général des Collectivités Territoriales au Burkina Faso, ensemble ses modificatifs ;
- VU la loi n°13-2007/AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation ;
- VU le décret n°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE du 3 mars 2009 portant transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans le domaine du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'Alphabétisation ;
- VU le décret n° 2013-104PRES//PM/SGG-CM du 07 mars 2013 portant attributions des membres du Gouvernement ;
- VU le rapport général du comité interministériel de réflexion sur le transfert du préscolaire et du post primaire au MENA ;
- Sur rapport du Ministre de l'éducation nationale et de l'alphabétisation ;
- Le Conseil des Ministres, entendu en sa séance du 28 mai 2013 ;

DECRETE

CHAPITRE I : DISPOSITIONS GENERALES

Article 1 : Sont transférés au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, les domaines de l'Education préscolaire et de l'Enseignement post primaire.

MEBA
DIRECTION des ETUDES
et de LA MANIFICATION
Compteur Arrivée
09-07-2013
L. N° 542

1

Article 2 : Le transfert s'accompagne du transfert des compétences et des ressources nécessaires au fonctionnement des domaines transférés.

Article 3 : Le transfert est régi par la règle de la progressivité. Toutefois l'ensemble des opérations du transfert doit être achevé au 15 septembre 2016.

CHAPITRE II : TRANSFERT DES COMPETENCES

Article 4 : Les compétences ci-après sont transférées au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation :

En matière d'éducation préscolaire

- la création et la gestion des établissements d'éducation préscolaire publics ;
- la conception et la diffusion des programmes d'éducation préscolaire ;
- la planification et l'évaluation de l'éducation préscolaire ;
- la conception et la diffusion des manuels et matériel pédagogiques en matière d'éducation préscolaire ;
- l'élaboration de la carte nationale de l'éducation préscolaire ;
- l'organisation, le suivi et le contrôle de la gestion pédagogique des structures d'éducation préscolaire publiques et privées ;
- la formation initiale et continue des personnels d'éducation du préscolaire ;

En matière d'enseignement post primaire

- la création et la gestion des établissements post primaire publics ;
- la conception et la diffusion des programmes d'enseignement post primaire ;
- la conception, la planification et l'évaluation des enseignements du post primaire ;
- la conception et la diffusion des manuels et matériel pédagogiques en matière d'enseignement post primaire en relation avec le Ministre des enseignements secondaire et supérieur ;
- l'élaboration de la carte scolaire de l'enseignement post primaire ;
- l'organisation, le suivi et le contrôle de la gestion pédagogique des structures d'enseignement post primaire publiques et privées ;
- l'organisation des concours et des examens scolaires et professionnels et la délivrance des diplômes scolaires et professionnels.

CHAPITRE III : TRANSFERT DES RESSOURCES

Section 1 : De la dévolution du patrimoine

Article 5 : Fait l'objet de dévolution au Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, le patrimoine ci-après du domaine du post primaire :

- les collèges d'enseignement général construits ou en cours de construction ;
- les classes du post-primaire situées dans les lycées d'enseignement général ;
- le mobilier scolaire et les équipements des CEG transférés ;

Article 6 : Les modalités de dévolution des structures du post primaire situées dans les lycées seront précisées par arrêté conjoint des Ministres en charge de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation et des Enseignements Secondaire et Supérieur.

Article 7 : La dévolution exclut le patrimoine de l'éducation préscolaire transféré aux communes suivant le décret n°2009-106/PRES/PM/MATD/MEBA/MASSN/MEF/MFPRE du 03 mars 2009 portant transfert des compétences et des ressources de l'Etat aux communes dans les domaines du préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'alphabétisation.

Section 2 : Du transfert des ressources financières

Article 8 : Les crédits alloués au fonctionnement de l'éducation préscolaire et de l'enseignement post primaire dans le cadre de l'exécution du Budget de l'Etat gestion 2013, seront réaménagés au profit du ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation en concertation avec les autres Ministères techniques concernés.

Section 3 : Du transfert des ressources humaines

Article 9 : Le transfert des ressources humaines nécessaires à l'exercice des compétences transférées dans les domaines de l'éducation préscolaire et de l'enseignement post primaire se fait sous forme de mise à disposition. En cas de déficit du personnel enseignant, il sera procédé à un recrutement à titre de complément d'effectifs.

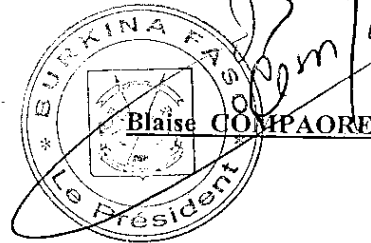
Le transfert des personnels de l'enseignement post-primaire concernera dans un premier temps les agents en poste dans les CEG.

CHAPITRE IV : DISPOSITIONS FINALES

Article 10 : Les modalités de transfert des domaines de l'éducation préscolaire et du post primaire non prévues par les dispositions du présent décret seront précisées par arrêté interministériel des Ministres en charge des Enseignements Secondaire et Supérieur, de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale et de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation.

Article 11 : Le Ministre de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation, le Ministre des Enseignements Secondaire et Supérieur, le Ministre de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale, et le Ministre de l'Economie et des Finances sont chargés chacun, en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera enregistré et publié au Journal Officiel du Faso.

Ouagadougou, le 05 juillet 2013



Le Premier Ministre

Bevon Luc Adolphe TIAO

Le Ministre des Enseignements
Secondaire et Supérieur

Moussa OUATTARA

Le Ministre de l'Action Sociale
et de la Solidarité Nationale

Régma Alain Dominique ZOUBGA

Le Ministre de l'Education Nationale
et de l'Alphabétisation

Koumba BOLY/BARRY

Le Ministre de l'Economie
et des Finances

Lucien Marie Noël BEMBAMBA

Table des matières

Remerciements.....	5	
Résumé.....	7	
Abstract.....	11	
Sommaire.....	15	
Introduction générale Éduquer au développement durable au Burkina Faso : pourquoi ?		17
<i>Problématique de recherche.....</i>	<i>21</i>	
<i>Notre objet d'étude</i>	<i>23</i>	
<i>Hypothèses et objectifs de la recherche.....</i>	<i>28</i>	
Hypothèses de recherche	28	
<i>Hypothèse 1</i>	<i>28</i>	
<i>Hypothèse 3.....</i>	<i>29</i>	
Objectifs de la recherche	29	
<i>Objectif général</i>	<i>29</i>	
<i>Objectif spécifique 1</i>	<i>30</i>	
Objectif spécifique 2.....	30	
Objectif spécifique 3	30	
<i>Méthodologie de recherche</i>	<i>30</i>	
Une démarche qualitative.....	30	
L'analyse documentaire.....	31	
Des entretiens semi-directifs	32	
Une observation participante.....	33	
<i>Orientation paradigmatique de la recherche.....</i>	<i>34</i>	
Première partie L'éducation au Burkina Faso : une situation problématique, des évolutions nécessaires.....		39
<i>Chapitre I : Les problèmes d'environnement dans l'économie burkinabé.....</i>	<i>41</i>	
1.1 Brève présentation du Burkina Faso.....	42	
1.1.1 Analyse de la pauvreté selon le milieu de résidence.....	46	

1.1.2 Évolution récente et perspective de l'économie Burkinabé	48
1.2 La Stratégie de croissance accélérée et de développement durable (SCADD)	52
1.3 Les politiques environnementales du Burkina.....	54
1.3.1 Une volonté politique mitigée	54
1.3.2 Défis et enjeux de l'EEDD au Burkina Faso	56
<i>Chapitre II : le système éducatif du Burkina Faso</i>	<i>61</i>
2.1 Une école inadaptée depuis ses origines.....	62
2.1.1 Le déphasage culturel de l'école d'avec son milieu.....	63
2.1.2 De l'introduction de certaines innovations	67
2.2 La réforme en cours du système éducatif (2007-2015).....	71
2.2.1 Objectifs et résultats attendus de la réforme	71
2.2.2 Le plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB).....	73
2.2.3 Le plan de développement stratégique de l'éducation de base (PDSEB).....	76
2.3 Le continuum éducatif : une réforme dans la réforme?.....	89
2.3.1 Définitions et objectifs du continuum	90
2.3.2 Le continuum éducatif et le curriculum de l'éducation de base	91
2.3.3 Le continuum éducatif et la formation initiale et continue des enseignants	92
2.3.4 Le continuum éducatif et l'évaluation des connaissances des élèves.....	93
2.3.5 Le continuum éducatif et le transfert du préscolaire et du post- primaire	95
2.3.6 Bilan partiel de la mise en œuvre du continuum.....	95
2.3.7 Les difficultés rencontrées dans la mise en œuvre.....	98
2.3.8 Comment absorber les admis au CEP ?	99
2.3.9 La réforme en cours des curricula.....	106
<i>Chapitre III : L'EEDD, une réponse insuffisante du système éducatif aux enjeux écologiques.....</i>	<i>115</i>
3.1 Principales approches en cours dans le système éducatif.....	118
3.2 Les orientations pédagogiques en matière d'EEDD	126

Deuxième partie Vers un renouvellement de l'EEDD	129
<i>Chapitre IV : Les modèles classiques de l'EEDD</i>	131
4.1 Émergence du développement durable	132
4.2 La nécessité de faire évoluer les pratiques éducatives au-delà du discours.....	141
4.2.1 Notre positionnement : une pédagogie socioconstructiviste	145
4.2.2 Quelle implication en éducation à l'environnement ?	150
<i>Chapitre V : Le choix d'un modèle centré sur la réflexivité</i>	155
5.1 Clarification conceptuelle	156
<i>Chapitre VI : Une méthodologie stabilisée: les A3E</i>	167
6.1 Le protocole des A3E.....	168
6.1.1 La phase réflexive.....	168
6.1.2 La phase de recherche.....	174
6.1.3 La phase de projet.....	174
6.1.4 La phase d'évaluation ou nouvelle phase réflexive.....	175
Troisième partie La mise en œuvre et les effets d'une nouvelle démarche en EEDD à Markoye	177
<i>Chapitre VII : L'expérimentation des A3E</i>	179
7.1 Émergence et constitution du projet de recherche-action.....	180
7.2 Le projet d'éducation à la santé et de promotion de l'hygiène et de l'assainissement à Markoye.....	185
7.2.1 Connaissances et attitudes des ménages en matière d'hygiène, d'assainissement et d'approvisionnement en eau.....	189
7.2.2 Situation en milieu scolaire.....	201
<i>Chapitre VIII : De la perception des acteurs</i>	207
8.1 Analyse et interprétation des données.....	208
8.1.1 De la prise en compte d'équipements spécifiques à « l'aisance » des élèves dans les écoles.....	209
8.1.2 De la prise en compte de l'éducation environnementale dans les programmes scolaires et de son application dans les pratiques enseignantes.....	211
8.1.3 Représentations et perceptions des acteurs sur les A3E	213

8.1.4 Quels changements les acteurs ont-ils observé ?	216
8.2 Articulation des données.....	218
<i>Chapitre IX : Les effets de l'expérimentation sur l'école</i>	221
9.1 De l'impact de notre démarche au niveau scolaire	222
9.2 De la pertinence du dispositif des A3E.....	227
9.2.1 L'A3E, un outil efficace d'éducation à l'écocitoyenneté	227
9.2.2. Les effets sur l'enseignant.....	232
9.2.3 Les effets sur l'élève.....	237
9.3 Les A3E, comme processus d'individuation.....	239
9.3.1 Des interactions riches et variées.....	239
9.3.2 Effets des A3E sur la pensée du sujet ?.....	242
 Conclusion générale Le modèle des A3E peut être une approche intéressante de l'EEDD pour le Burkina, à condition.....	245
 Bibliographie	261
 Annexes	280
Annexe 1 : Contrat de santé de l'école Markoye A	281
Annexe 2 : Contrat de santé de l'école Markoye B	283
Annexe 3 : Fiche d'enquête ménage	286
Annexe 4 : Fiche d'enquête au niveau des élèves.....	298
Annexe 5: Fiche d'entretien école.....	303
Annexe 6 : Liste des personnes rencontrées.....	312
Annexe 7 : Carte des implantations des points d'eau et des latrines dans les cinq (05) secteurs.....	313
Annexe 8 : Carte sur la localisation des ménages enquêtés dans les cinq (05) secteurs de Markoye	314
Annexe 9 : Note de service du Secrétaire Général du Ministère de l'éducation nationale et de l'alphabétisation.....	315
Annexe 10: Lettre aux Inspecteurs, Chefs de Circonscriptions d'Education de Base (C. CEB)	316
Annexe 11 : Questionnaire adressé aux C CEB	317
Annexe 12 : Tableau de suivi des indicateurs du PDSEB.....	320

Annexe 13. Tableau de suivi des indicateurs du PDSEB.....	335
Annexe 14 : Matrice de mesure des résultats du PDSEB.....	355
Annexe 15 : Questionnaire d'entretien.....	380
Annexe 16 : Questionnaire 2 aux élèves	382
Annexe 17 : Grille d'observation des effets induits chez l'élève.....	384
Annexe 18 : Grille d'observation de la posture de l'enseignant.....	385
Annexe 19 : Exemple de fiche de contrôle de propreté	386
Annexe 20 : Des questions ayant fait l'objet de la phase réflexive.....	387
Annexe 21 : Décret portant transfert du préscolaire et du post primaire au MENA.....	389
Table des matières.....	393
Index des tableaux.....	398
Liste des figures.....	400
Liste des photos.....	402
Liste des sigles et abréviations	403

Index des tableaux

Tableau 1 : critères comparatifs de la recherche-action.....	36
Tableau 2 : PIB (en milliards FCFA) de 2005 à 2012.....	48
Tableau 3 Classement du Burkina selon le PNUD de 2006 à 2014.....	48
Tableau 4 : Coût par élève.....	65
Tableau 5 : comparatif des performances Filles/Garçons.....	65
Tableau 6 : Résultats atteints par le PDDEB et projections du PDSEB.....	78
Tableau 7 : Indicateurs clés sur les 5 dernières années (2010-2015).....	88
Tableau 8 : Estimation du déficit en personnel enseignant du post primaire sous tutelle du MENA.....	99
Tableau 9 : Évolution des indicateurs sur les taux de réussite au Certificat d'Études Primaires.....	105
Tableau 10 Tableau catégoriel de la MCV.....	125
Tableau 11 : Lieux d'aisance des ménages Source : résultats des enquêtes....	190
Tableau 12 : types de latrines existantes dans les ménages.....	191
Tableau 13 : raisons de l'existence de latrines dans les ménages.....	192
Tableau 14 : raisons de l'inexistence de latrines dans les ménages.....	192
Tableau 15 : prise de conscience des problèmes liés aux excréta.....	193

Tableau 16 : mode d'évacuation des eaux usées dans les ménages	194
Tableau 17 : prise de conscience des problèmes liés aux eaux usées.....	195
Tableau 18 : lieux de stockage des ordures ménagères.....	196
Tableau 19 : connaissances de l'hygiène	199
Tableau 20 : niveau de propreté des latrines	199
Tableau 21 : circonstances du lavage des mains.....	203
Tableau 22 : problèmes rencontrés et solutions proposées par les enseignants....	204
Tableau 23 : les trois (03) principales maladies des élèves en fonction du sexe	205
Tableau 24 : Infrastructures et équipements liés au bien être des élèves.....	209

Liste des figures

Figure 1 : processus méthodologique de recherche	35
Figure 2 : Carte administrative du Burkina Faso, avec la localisation de la commune de Markoye.....	42
Figure 4 Croissance de l’Afrique subsaharienne et du Burkina de 2005 à 2014.....	48
Figure 5 Logo de la SCADD.....	52
Figure 5 : Évacuation des ordures ménagères en 2009.....	59
Figure 6 Lieux d’aisances utilisés par les ménages en 2009	59
Figure 7 : Représentation courante des piliers du Développement Durable	133
Figure 8 L’éducation comme moteur du développement durable.....	134
Figure 9 : Les étapes de la prise de conscience	136
Figure 10 : représentation des éducations à	154
Figure 11 : La théorie de l’autodétermination de Deci et Ryan	158
Figure 12 : Les signes de reconnaissance entre ce que je suis et ce que je fais	159
Figure 13 : La boucle spiralaire cumulative.....	176
Figure 14 : Organigramme des parties prenantes.....	180
Figure 15 : Le logo de l’eau partagée.....	181
Figure 16 : Logo de EAA.....	184

Figure 17 : localisation de la commune de Markoye	186
Figure 18 : localisation des villages administratifs de Markoye.....	188
Figure 19 : Possession des latrines et lieux d'aisance des ménages.....	190
Figure 20 : raisons pour lesquelles des activités ne sont pas conduites en EE	212
Figure 21 : pourcentage des A3E réalisés durant l'expérimentation	214
Figure 22 : Fonction de chaque phase selon le niveau de cote	216
Figure 23 : Fonctions de chaque phase selon le niveau de cote.....	217

Liste des photos

Photo 1 : Des enfants travaillant dans un site d'orpaillage artisanal	51
Photo 2 : Une école à trois classes sous paillote, hâtivement construite en banco	103
Photo 3 : L'intérieur d'une salle de classe en paillote.....	104
Photo 4 : Des élèves au cours d'une phase réflexive.....	171
Photo 5 : des élèves au cours de la séance de débats.....	173
Photo 6 : écoulement d'eaux usées provenant d'une douche familiale.....	195
Photo 7 : décharge publique située aux abords de la mare	197
Photo 8 : Autre déchèterie où des enfants, sans doute des élèves, font « le tri » ...	198
Photo 9 : La fontaine de l'école A, servant également aux populations riveraines de l'école.....	225
Photo 10 : Bon usage des postes d'eau potable	225
Photo 11 : des latrines bien entretenues.....	226
Photo 12 : L'intérieur d'une latrine propre à double fosse	226
Photo 13 : Séance de formation des enseignants expérimentateurs	234
Photo 14 : Une séance d'A3E	237

Liste des sigles et abréviations

ADDM	: Association pour le Développement du Département de Markoye
A3E	: Atelier d'Education à l'Éthique Eco citoyenne
AGSAS	: Association des Groupes de Soutien au Soutien
AME	: Association des Mères Éducatrices
AMO	: Assistance à Maîtrise d'Ouvrage
APE	: Association des Parents d'Élèves
API	: Approche Pédagogique Intégratrice
ARCH	: Atelier de Réflexion sur la Condition Humaine
BAC	: Baccalauréat
BDOT	: Base des Données d'Occupation des Terres
BEP	: Brevet d'Études Professionnelles
BEPC	: Brevet d'Études du Premier Cycle
BTP	: Bâtiments et Travaux Publics
BVAGO	: Brigades Villageoises d'Assainissement et de Gestion des Ordures
CAP	: Certificat d'Aptitude Pédagogique

CAST	: Compte d’Affection Spéciale du Trésor
CCRP	: Cadre de Concertation sur les Réformes Politiques
CDF	: Classes à Double Flux
CEAP	: Certificat Élémentaire d’Aptitude Pédagogique
CEBNF	: Centre d’Education de Base Non Formelle
CEEP	: Centre d’Éveil et d’Education Préscolaire
CEG	: Collège d’Enseignement Général
CENAMAFS	: Centre National des Manuels et Fournitures Scolaires
CEP	: Certificat d’Études Primaires
CET	: Collège d’Enseignement Technique
CFA	: Communauté Financière d’Afrique
CMED	: Commission Mondiale pour l’Environnement et le Développement
CM1	: Cours Moyen 1 ^{re} année
CM2	: Cours Moyen 2 ^e année
CMG	: Classes Multigrades

COC	: Cadre d'Orientation du Curriculum
CONEDD	: Conseil National pour l'Environnement et le Développement Durable
CONFEMEN	: Conférence des Ministres de l'Education Nationale
CNUCED	: Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement
CP	: Cours Préparatoire
CP1	: Cours Préparatoire 1 ^{re} année
CQP	: Certificat de Qualification Professionnelle
CREPA	: Centre Régional pour l'Eau Potable et l'Assainissement
CSLP	: Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
CSPS	: Centre de Santé et de Promotion Sociale
CVD	: Conseil Villageois de Développement
DAF	: Direction des Affaires Financières
DAMSE	: Direction de l'Allocation des Moyens Spécifiques aux Écoles
DEDD	: Décennie des Nations Unies pour l'Education en vue du Développement Durable
DGEB	: Direction Générale de l'Enseignement de Base

DGEP	: Direction Générale de l'Économie et de la Planification
DGESS	: Direction Générale des Études et des Statistiques Sectorielles
DGRIEF	: Direction Générale de la Recherche et des Innovations en Education et Form
DPENA	: Direction Provinciale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
DRENA	: Direction Régionale de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation
EAA	: Eau et Assainissement pour l'Afrique
EAV	: Education pour un Avenir Viable
EBCVM	: Enquête Burkinabé sur les Conditions de Vie des Ménages
ECOSAN	: Ecological Sanitation
EDD-SI	: Education au Développement Durable et à la Solidarité Internationale
EEDD	: Education à l'Environnement et au Développement Durable
EEE ou 3E	: Espace d'Éveil Éducatif
EG	: Enseignement Général
EJE	: Éducateur de Jeunes Enfants
ENEP	: École Nationale des Enseignants du Primaire
ENS/UK	: École Normale Supérieure de l'Université de Koudougou

EPT	: Education Pour Tous
ERE	: Education Relative à l'Environnement
ET	: Enseignement Technique
FCB	: Formation Complémentaire de Base
HAEP	: Hygiène Assainissement Eau Potable
IGB	: Institut Géographique du Burkina
INAFEED	: Institut National de Formation des Enseignants de l'Education de Base
INFTS	: Institut National de Formation en Travail Social
INSD	: Institut National de la Statistique et de la Démographie
LMD	: Licence Master Doctorat
MASSN	: Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale
MCS	: Mission Conjointe de Suivi
MCV	: Méthode de Clarification de Valeurs
MI	: Motivation Intrinsèque
MEJE	: Moniteur d'Education de Jeunes Enfants
MENA	: Ministère de l'Education Nationale et de l'Alphabétisation

MESS	: Ministère des Enseignements Secondaire et Supérieure
MRP	: Méthode de Résolution de Problème
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Économique
OIT	: Organisation Internationale du Travail
OMC	: Organisation Mondiale du Commerce
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
ONU	: Organisation des Nations Unies
OOS	: Opération Oasis Sahéliens
PAEE	: Plan d'Action d'Education Environnementale
PANE	: Plan d'Action National pour l'Environnement
PANEDD	: Plan National d'Education Environnementale pour le Développement Durable
PAT	: Plan d'Action Triennal
PDDEB	: Plan Décennal de Développement de l'Education de Base
PDSEB	: Programme de Développement Stratégique de l'Education de Base
PEP	: Poste d'Eau Potable

PIB	: Produit Intérieur Brut
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
PNUED	: Programme des Nations Unies pour l'Environnement et le Développement
PPE	: Philosophie Pour Enfants
PSEF	: Programme Sectoriel de l'Education et de la Formation
PTF	: Partenaire Technique et Financier
RAR	: Réseau Ambition Réussite
RESEN	: Rapport sur l'État du Système Éducatif National
RGPH	: Recensement Général de la Population et de l'Habitat
3R-V	: Réduction - Réemploi - Recyclage - Valorisation
SCADD	: Stratégie de Croissance Accéléré et de Développement Durable
SIDECM	: Le Syndicat Intercommunal de Distribution d'Eau de la Corniche des Maures
SND	: Service National pour le Développement
SNEE	: Stratégie Nationale d'Education Environnementale
TAD	: Théorie de l'Auto détermination
TAP	: Taux d'Achèvement au Primaire

TBA	: Taux Brut d'Admission
TBS	: Taux Brut de Scolarisation
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
UEMOA	: Union Économique et Monétaire Ouest-africaine
UDGEM	: Union Départementale des Groupements d'Éleveurs de Markoye
UNCCD	: United Nations Convention to Combat Desertification
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ZEP	: Zone d'Education Prioritaire