



HAL
open science

L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada)

Anne-Suze Amicy

► **To cite this version:**

Anne-Suze Amicy. L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada). Education. Université Paris-Est; Université Quisqueya (Port-au-Prince, Haïti), 2016. Français. NNT : 2016PESC0006 . tel-01691744

HAL Id: tel-01691744

<https://theses.hal.science/tel-01691744>

Submitted on 24 Jan 2018

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 «Cultures
et Sociétés»

École doctorale «Société
et Environnement»

L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Analyse comparative des programmes de sciences expérimentales de France, Haïti et Ontario (Canada).

Thèse présentée en cotutelle par : Anne-Suze Amicy

Pour l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation

Dirigée par : Marcel Pariat, Pascal Lafont de l'Université Paris-Est et Pierre Eddy César Leberger
de l'Université Quisqueya.

Jury : Michel Dispaigne, Bertrand Troadec, François Pierre Énocque.

Si tant d'écorchures changées en plaies ne sont pas cicatrisées,
si tous les rafistolages n'ont pas tenu,
c'est que le temps est venu de reprendre tout l'ouvrage
avec le fil et au crochet d'un autre âge

Marcel Gilbert¹

¹ Marcel Gilbert (1986) est l'auteur du poème intitulé «*Réveil en retrait de deuil* » publié dans «*la patrie haïtienne de Boyer Bazelais à l'unité historique de peuple Haïtien*. Il a été cité par Bernadin (1993).

À feu mon père, ce rude et honnête travailleur qui m'a inculqué le sens du devoir et de la confiance en soi. J'aimerais tant partager avec lui cette étape importante de ma vie. Hélas ! il est parti, à mon avis, trop tôt.

À ma mère qui n'a jamais cessé de croire en moi et de m'encourager d'aller de l'avant.
À ma fille, mon alter ego, ma muse Khristina Danaë : la discipline que tu t'es imposée pendant mon cheminement, a été pour moi une source d'inspiration et un antidote à mes périodes de découragement.

Remerciements

Les quatre années de travail incessant qui ont abouti à la rédaction de cette thèse, sont marquées par autant de moments de satisfaction que de découragement. J'ai failli à maintes reprises jeter du lest. Cependant, ces périodes d'insatisfaction liées certaines fois à des recherches infructueuses, à quelques attentes non satisfaites, sont toujours de courte durée grâce à l'attention d'innombrables et bienveillantes personnes placées sur mon chemin. Si je devais citer tous les noms, je n'en finirais pas tant la liste est longue, ainsi me gardé-je de le faire ; cependant, permettez que j'exprime à vous tous qui m'avez soutenue dans cette quête de savoir ma plus profonde gratitude. Votre amitié, vos encouragements et votre patience m'ont aidée à surmonter les embûches auxquelles j'ai dû faire face tout au long de ce parcours. Je suis très reconnaissante de votre appui, de votre solidarité et de votre confiance manifestées à mon égard. Les différents échanges d'idées que nous avons pu avoir m'ont incitée à serrer les coudes et vaincre mes moments d'inquiétude et de lassitude intellectuelle. Nos débats étaient très fructueux, ils m'ont amenée à une meilleure compréhension du domaine dans lequel je m'investis, et à prendre conscience de mon implication en tant que chercheuse. Je vous remercie infiniment d'avoir mis à ma disposition votre temps, vos connaissances et vos compréhensions. Merci pour cet accompagnement sans borne dans cette longue aventure stressante, en effet, mais aussi stimulante à bien des égards.

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible si je n'avais pas eu l'appui de mes directeurs de thèse. Aussi, voudrais-je grandement remercier les professeurs Marcel Pariat, Pascal Lafont de l'Université Paris-Est, qui ont accepté de me faire profiter de leur vaste expérience d'encadrement de doctorants. Je remercie aussi le professeur Pierre Eddy César de l'Université Quisqueya qui s'est révélé généreux à mon égard, en favorisant la cotutelle avec l'Université Paris-Est.

Je suis particulièrement reconnaissante envers tous ceux dont les noms ne sont pas mentionnés, mais qui m'ont offert leur collaboration en acceptant promptement de lire mon travail et de me faire les commentaires nécessaires tant sur le fond que sur la forme. Je vous remercie du fond du cœur d'avoir répondu positivement à mes demandes. Merci à vous tous qui m'avez permis tant de fois de remonter la pente avec beaucoup d'ardeur et de confiance. À tous ceux qui d'une manière ou d'une autre m'ont guidée dans cette voie, je leur demande d'agréer l'expression de ma très grande reconnaissance.

Avant-propos

Oser m'engager dans cette voie conduisant à l'obtention du dernier grade universitaire a été pour moi une occasion de repousser mes limites. Ce choix n'est pas sans effet, car il me permet de relever le défi que je m'étais donné. Trouver une solution viable et durable susceptible de contribuer à résoudre les problèmes environnementaux a été une obsession qui m'a dirigée vers cette voie. Cette thèse est le fruit d'un éveil de ma conscience écologique, de ma trajectoire de vie, de mes aspirations profondes, des questionnements et des observations qui prennent leur forme réelle dans mon développement professionnel.

Née à Saint Michel de l'Attalaye, petit bourg reculé du département de l'Artibonite (Haïti), j'ai connu le vert ondoyant et divers de la nature. J'aimais me promener au milieu des arbres dont les feuillages touffus laissaient tomber une fraîcheur indescriptible au sol. Les seuls déchets visibles que je foulais sous mes pas étaient des branches sèches, des feuilles mortes, des fruits trop mûrs qui se détachaient de leur pédoncule. J'écoutais les cris des oiseaux et respirais l'odeur de la terre, d'humus et de feuilles pourrissantes à l'annonce de la pluie. Toute petite, j'ai été intéressée aux plantes et j'en ai beaucoup planté dans le vaste champ familial en compagnie de mon admirable et feu père. La nature était verte et sa fraîcheur se faisait sentir partout. Cependant, au fil des ans, la vapeur est renversée. Je ne vois plus le vert qui tapissait les mornes, je ne vois plus beaucoup d'arbres qui embellissaient les plaines. Je ne vois que les mornes dénudés, que des plaines s'apparentant beaucoup plus à des déserts. Plus les années passent, plus je vois la terre arable emportée par l'érosion, plus s'accumulent les déchets à chaque coin de rue, plus s'effritent les valeurs environnementales et plus disparaît le respect collectif de l'espace vital.

Mes affinités pour les plantes m'ont guidée vers l'enseignement des sciences expérimentales très tôt dans ma jeunesse, je n'y ai pas fait long feu. Le contexte politique, la grève des enseignants, les pressions familiales ont constitué des barrières à mon avancement dans cette voie. Je l'ai abandonnée pour embrasser d'autres carrières qui m'ont conduite aussi dans l'enseignement, mais au niveau supérieur et dans d'autres domaines. Cependant, les questions relatives au niveau de la dégradation de l'environnement me hantent sans relâche et m'obligent même à inscrire mes préoccupations environnementales dans une dynamique organisationnelle visant la formation des

jeunes relativement à la protection et à la sauvegarde de l'écosystème. Ainsi, ai-je créé, avec l'appui de certains amis, une organisation militant dans le domaine de l'environnement en tant qu'espace d'expression, de revendications et de conscientisation des dangers qui pourraient résulter de sa mauvaise gestion.

L'érosion, la pollution, les catastrophes naturelles, les déchets de toutes sortes, le réchauffement climatique, l'émission non contrôlée des gaz à effet de serre prennent leurs places dans l'environnement comme des entités à part entière et menacent le continuum de vie sur la planète. Ces signes avant-coureurs indiquent que le pire pourra arriver si rien n'est fait. En Haïti, la vue panoramique environnementale qui se caractérise par une dégradation accélérée marquée par la déforestation effrénée, l'épuisement des terres, la pollution etc., retient mon attention et a fait surgir des questionnements quant à ma contribution au changement de cette situation qui menace notre survie sur la terre. Pourquoi, malgré les interventions de l'État, des instances internationales et des organisations non gouvernementales, la crise environnementale haïtienne ne fait-elle que perdurer ?

Le cours de didactique des sciences et technologie du programme de baccalauréat en enseignement à l'Université d'Ottawa, m'a fait comprendre qu'on ne peut arriver à une gestion judicieuse de l'espace que si les citoyens sont conscients des différents problèmes environnementaux. Ce cours a réveillé les élans qui hibernaient en moi et ma sensibilité au respect et à la protection des droits de l'homme tout en me conduisant à l'exploration et à l'approfondissement des approches en éducation relative à l'environnement aux fins de trouver des réponses à mes questions.

Loin d'être exhaustif, ce travail n'a pas la prétention de tout cerner en matière d'éducation relative à l'environnement. Tout en se basant sur certaines approches théoriques, il se veut être une analyse comparée des contenus des curricula de sciences à l'élémentaire de la France, de l'Ontario (Canada) et d'Haïti, et, un état des lieux de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles fondamentales en Haïti. Il se veut aussi une sonnette d'alarme pouvant amener le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) à harmoniser les pratiques de l'éducation relative à l'environnement (ERE) dans les écoles haïtiennes.

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans une dynamique d'évaluation de la qualité et de l'applicabilité de l'éducation relative à l'environnement dans le programme scolaire des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti, en référence à ce qui se pratique en France et au Canada (Ontario). L'analyse de contenus des curricula de sciences expérimentales de ces trois (3) pays a servi de repère à une telle démarche.

Des comportements irresponsables à l'égard de l'environnement confronté à de sérieux problèmes de pollution, de gestion des déchets, de déforestation, d'érosion, de perte d'habitats etc. constituent des facteurs aggravants ayant des incidences directes sur l'ensemble de la population. La dégradation écologique accélérée de la République d'Haïti est une préoccupation majeure qui oblige à tourner le regard vers des actions concrètes et durables susceptibles de contribuer grandement à la résolution de ces nombreux problèmes. Les diverses initiatives de l'État et des organismes internationaux jointes aux différentes actions posées par les organisations non gouvernementales en matière d'environnement n'ont jamais pu freiner ni même atténuer le niveau de la dégradation qui se fait de plus en plus remarquer.

Ce constat impose une autre approche, une autre forme de pensée ; il s'agit d'orienter l'éducation et l'enseignement vers de nouveaux paradigmes incluant l'éducation relative à l'environnement consacrée par les instances internationales en tant qu'outil important dans la résolution des problèmes environnementaux et dont la finalité est de créer des citoyens dotés d'une vraie conscience écologique. Pour cela, l'ERE ne doit pas être l'intégration de quelques contenus se rapportant à l'écologie, aux sciences physiques ou aux valeurs sociétales dans les programmes scolaires. Elle doit faire partie d'une politique éducative inscrite dans un continuum ayant un référentiel pour la formation des enseignants. Elle doit être enseignée dans son entièreté. L'école, lieu par excellence d'apprentissage du vivre ensemble, demeure le siège principal pour l'application de l'ERE à travers les programmes d'enseignement.

La phase théorique de la recherche nous conduit à l'analyse des curricula des sciences à l'élémentaire des trois pays étudiés. Elle révèle que les systèmes scolaires s'orientent davantage

vers une éducation qui tend beaucoup plus à transmettre et à faire acquérir des connaissances en ERE plutôt qu'à placer l'enfant dans un contexte réel d'apprentissage où il peut développer des rapports étroits, de l'empathie avec l'environnement et l'appréhender comme une partie de soi-même. Le résultat des données de cette analyse révèle l'existence d'une répartition inégale de l'enseignement des trois catégories d'ERE, « éducation au sujet de, éducation dans l'environnement et éducation pour l'environnement », développées par Lucas (1980-1981). Ce constat nous amène à interroger 50 responsables d'établissements scolaires et 212 enseignants des écoles fondamentales en Haïti sur leur vision, leurs connaissances et la place réservée à cette notion dans leurs planifications pédagogiques. Le résultat de l'analyse de ces données démontre, d'une part, une grande méconnaissance de la notion dans le milieu scolaire étudié et, d'autre part, l'élargissement par l'ERE du fossé des inégalités scolaires déjà criantes en Haïti.

La démarche méthodologique adoptée dans le cadre de cette enquête est fondée sur les approches constructiviste et socialement critique. Elle trouve sa justification dans une logique d'auto-construction individuelle et collective de l'être par l'agir en vue d'élaborer des solutions durables et viables susceptibles de réduire les fragilités sociales et environnementales.

Mots clés : Éducation, éducation relative à l'environnement, développement, développement durable, éducation au développement durable.

Abstract

This research is part of a dynamics of quality assessment and applicability of education on the environment in the science curriculum in elementary Haiti, while taking into account what is being practiced in France and Canada (Ontario). The analysis of the content of curricula of experimental sciences of these three (3) countries has served to mark such an approach.

Irresponsible behaviors towards the environment faced with serious problems such as pollution, waste management, deforestation, erosion, habitat loss etc. are aggravating factors that directly affect the entire population. Accelerated environmental degradation of the Republic of Haiti is a major concern that requires to look for more concrete and lasting actions in order to greatly contribute to solving these numerous problems. The various State initiatives, international organizations or the different actions taken by non-governmental organizations regarding environment have not been able to curb or at least reduce the level of degradation that is increasingly noticed.

These findings require a different approach, a different way of thinking. It is a matter of orienting education and teaching to new paradigms including education on the environment enshrined in international forums as an important tool in the resolution of environmental problems and whose aim is to create citizens endowed with genuine environmental awareness. Therefore, EE should not be the integration of some contents related to ecology, physical sciences or societal values in the school curricula. It must be part of an education policy, enshrined in an educational continuum having a repository for teachers training and should be taught in its entirety. The school, a place of learning excellence to live together, remains the main environment for the application of EE across the curricula.

The theoretical phase of the research led us to the analysis of the sciences curricula of elementary schools of the three countries under study. It allows us to see that the school systems are moving more towards an education which tends to transmit and to make acquire knowledge about EE for the environment instead of placing the child in the real learning environment where he/she may develop close relationships, empathy with the environment, and question himself from his personal experience, and grasp the environment by himself/herself. The result of the data from this analysis shows the existence of an unequal distribution of teaching in these three categories of EE (Education about, within, and for the environment) as defined according to the typology of Lucas (1980-1981). This observation led us to interview 50 school officials and 212 teachers of the fundamental level in Haiti about their vision, their knowledge and the place reserved to this concept in their teaching schedules. The result of the analysis of these data shows great ignorance of the concept in the school environment under study and in addition to that EE just widens the gap of school inequalities already obvious in Haiti.

The methodology adopted within the framework of this inquiry is based on constructivist and socially critical approaches. It is rooted in a logic of individual and collective self-construction of the human being by doing in order to develop sustainable and viable solutions likely to reduce social and environmental frailties.

Keys words: Education, education on environment, development, sustainability, education for sustainable development.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Remerciements | 3 |
| Avant-propos | 4 |
| Résumé | 6 |
| Abstract | 8 |
| Table des matières | 10 |
| Liste des figures | 16 |
| Liste des graphiques | 17 |
| Liste des tableaux | 19 |
| Liste des sigles | 22 |
| Introduction | 24 |
| PREMIERE PARTIE | 29 |
| FONDEMENTS CONTEXTUEL, THÉORIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE..... | 29 |
| Chapitre 1. Contexte général et justification de la recherche..... | 30 |
| 1.1. De l'éducation relative à l'environnement à l'échelle mondiale..... | 34 |
| 1.2. Pourquoi une éducation environnementale en Haïti ? | 37 |
| 1.2.1. Le système éducatif haïtien..... | 39 |
| 1.2.2. La situation démographique d'Haïti. | 41 |
| 1.2.3. Les caractéristiques économiques d'Haïti..... | 45 |
| 1.2.3.1 <i>Insuffisance de développement économique</i> | 47 |
| 1.2.3.2 <i>. Insuffisance de développement social et culturel</i> | 48 |
| Chapitre 2. Problématique de la recherche..... | 50 |
| 2.1. Niveau de dégradation de l'environnement en Haïti | 51 |
| 2.2. Biens publics mondiaux et services sociaux de base..... | 52 |
| 2.3. L'éducation environnementale et le système scolaire haïtien | 53 |

| | |
|---|----|
| 2.4. Objectifs de la recherche | 59 |
| Chapitre 3. Recension des écrits sur l'éducation relative à l'environnement | 61 |
| 3.1. L'éducation relative à l'environnement dans la littérature scientifique. | 61 |
| 3.1.1. Le rôle et les objectifs de l'éducation relative à l'environnement | 63 |
| 3.1.2. Le rôle et les objectifs de l'éducation au développement durable | 65 |
| 3.2. Analyse comparative des systèmes éducatifs français, Canada (ontarien), haïtien dans le cadre de l'éducation environnementale. | 67 |
| 3.2.1. L'éducation relative à l'environnement dans le système scolaire ontarien | 68 |
| 3.2.2. Place de l'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif français | 70 |
| 3.2.3. La circulaire de 2004 : Première phase de généralisation de l'EDD | 71 |
| 3.2.4. La circulaire 2007 : deuxième phase de généralisation de l'EDD | 71 |
| 3.2.5. La circulaire de 2011 : troisième phase de généralisation de l'EDD | 72 |
| 3.2.6. Place de l'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif haïtien. | 73 |
| 3.2.7. Ressemblances et différences matérielles entre les trois systèmes éducatifs, eu égard à l'ERE | 75 |
| Chapitre 4. Cadre conceptuel de la recherche | 81 |
| 4.1. Qu'est-ce-que l'éducation ? | 81 |
| 4.2. L'environnement : un concept complexe | 84 |
| 4.3. L'éducation relative à l'environnement | 86 |
| 4.3.1. Les différentes appellations de l'ERE | 89 |
| 4.3.2. L'éducation au sujet de l'environnement | 89 |
| 4.3.3. L'éducation pour l'environnement | 89 |
| 4.3.4. L'éducation dans l'environnement | 95 |
| 4.4. La notion de développement | 96 |
| 4.5. Le concept de développement durable | 97 |
| 4.6. L'éducation au développement durable | 99 |

| | |
|---|-----|
| 4.7. Hypothèses de la recherche | 101 |
| Chapitre 5. Cadre méthodologique général de la recherche..... | 102 |
| 5.1. Méthodes de collecte des données..... | 103 |
| 5.2. La recherche documentaire et l'analyse de contenus des définitions de l'ERE | 104 |
| 5.2.1. Analyse des contenus des curricula | 108 |
| 5.2.2. Avantages et limites de la recherche documentaire | 109 |
| 5.2.3. Avantages et limites de l'analyse de contenus..... | 109 |
| 5.3. L'enquête de terrain | 109 |
| 5.3.1. Les observations directes | 110 |
| 5.3.2. Les entretiens semi-dirigés..... | 111 |
| 5.3.3. L'échantillonnage | 112 |
| 5.3.4. Les guides d'entretien..... | 113 |
| 5.3.5. Avantages et limites de l'observation directe..... | 113 |
| 5.3.6. Avantages et limites des entretiens semi-dirigés | 114 |
| 5.3.7. Déroulement de l'enquête | 115 |
| 5.4. Méthode d'analyse des données | 116 |
| DEUXIÈME PARTIE : | 117 |
| ANALYSE DES DONNÉES THÉORIQUES, DES CURRICULA DE SCIENCES À L'ÉLÉMENTAIRE ET DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE..... | 117 |
| Chapitre 6. Présentation et analyse des données | 118 |
| 6.1. Présentation et analyse des données de la première phase | 118 |
| 6.2. Interprétation des résultats relatifs aux définitions de l'EDD et de l'ERE..... | 125 |
| 6.3. Présentation et analyse des données de la deuxième phase..... | 127 |
| 6.3.1. Présentation et analyse des données du curriculum de l'Ontario | 128 |
| 6.3.2. Présentation et analyse des données du curriculum de sciences de l'élémentaire en France..... | 131 |

| | |
|--|-----|
| 6.3.3. Présentation et analyse des données du curriculum scolaire haïtien..... | 134 |
| 6.4. Interprétation des résultats des données provenant du curriculum des sciences et technologie de l'Ontario..... | 138 |
| 6.5. Interprétation des résultats des données provenant des documents de découverte et sciences expérimentales et technologie en France..... | 140 |
| 6.6. Interprétation des résultats des données du programme des sciences expérimentales en Haïti..... | 143 |
| 6.7. Tendance exprimée par les trois pays..... | 145 |
| Chapitre 7. Présentation et analyse des données de la troisième phase en Haïti..... | 148 |
| 7.1. Méthodologie de l'enquête..... | 148 |
| 7.1.1. Opérationnalisation de l'enquête..... | 149 |
| 7.1.2. Formation des enquêteurs..... | 149 |
| 7.1.3. Échantillons d'écoles choisies pour l'étude..... | 150 |
| 7.1.4. Opération de collecte..... | 151 |
| 7.1.5. Limites de la recherche..... | 152 |
| 7.2. Identité des écoles enquêtées..... | 153 |
| 7.2.1. Catégories des écoles..... | 153 |
| 7.2. 2. Effectifs, sexe des enfants et des répondants aux questionnaires..... | 156 |
| 7.2.2.1. <i>Effectifs et sexe des enfants</i> | 156 |
| 7.2.2.2. <i>Sexe des responsables et du personnel enseignant</i> | 157 |
| 7.2.2.3. <i>Niveau d'expériences des directeurs d'écoles</i> | 158 |
| Chapitre 8. Les directeurs d'écoles et l'ERE..... | 160 |
| 8.1. Programmes, axés sur la protection et la sauvegarde de l'environnement, mis en œuvre dans les écoles..... | 163 |
| 8.1.1. La gestion des déchets par catégorie d'écoles..... | 165 |
| 8.1.2. Le recyclage..... | 166 |

| | |
|---|-----|
| 8.1.3. La lutte contre l'érosion | 166 |
| 8.2. Les sources des connaissances des directeurs d'écoles sur l'ERE | 167 |
| 8.3. Moyens de promotion ou de vulgarisation de l'ERE | 169 |
| 8.4. Le programme d'éducation à la citoyenneté dans les écoles | 172 |
| 8.4.1. Mécanismes d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté | 175 |
| 8.4.2. Qualification des enseignants et matériel pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté | 177 |
| Chapitre 9. Enseignants et éducation relative à l'environnement. | 179 |
| 9.1. Perception des enseignants par rapport à l'ERE..... | 179 |
| 9.1.1. Appréhension de l'ERE et disciplines d'enseignement | 183 |
| 9.1.2. Contexte d'enseignement de l'ERE dans les écoles | 186 |
| 9.1.3. Thématiques abordées pour enseigner l'ERE dans l'Ouest et dans l'Artibonite | 190 |
| 9.1.4. Temps consacré aux activités de l'enseignement de l'ERE..... | 195 |
| 9.1.5. Durée moyenne consacrée par les enseignants aux activités d'ERE | 196 |
| 9.2. Formation des enseignants en ERE | 197 |
| 9.2.1. Lieux où les enseignants ont reçu la formation sur l'ERE | 198 |
| 9.2.2. Besoin de savoir ce qu'est l'ERE..... | 199 |
| 9.2.3. Appartenance à un réseau d'écoles vertes..... | 201 |
| 9.3. Enseignants et programme d'éducation à la citoyenneté..... | 202 |
| 9.3.1. Application du PEC par catégories d'écoles | 205 |
| 9.3.2. Formation des enseignants et matériels pédagogiques pour enseigner le PEC..... | 206 |
| Chapitre 10. Aspect pratique de l'ERE dans les écoles au regard de la grille d'observation | 210 |
| 10.1. Existence de matériels permettant de lutter contre l'insalubrité | 211 |
| 10.2. Degré de salubrité dans les écoles | 213 |
| 10.3. Existence de commodité dans les écoles | 215 |

| | |
|--|-----|
| 10.4. Mesures prises dans les écoles pour combattre l'insalubrité | 217 |
| Chapitre 11. Discussion générale | 220 |
| 11.1. Brève discussion relative aux objectifs de recherche | 220 |
| 11.2. Éléments de discussion relative à la première phase de la recherche..... | 221 |
| 11.3. L'ERE dans les contenus d'apprentissage..... | 221 |
| 11.4. Ambiguïté dans les contenus d'apprentissage | 222 |
| 11.5. Observations et discussions sur les résultats de l'enquête..... | 224 |
| 11.5.1. Responsables d'établissements scolaires et enseignants..... | 224 |
| 11.5.2. Discussions relatives aux réponses des enseignants..... | 226 |
| 11.5.3. Discussion relative au résultat de la grille d'observation..... | 227 |
| 11.6. Perspectives de recherche | 228 |
| Conclusion et pistes d'amélioration..... | 230 |
| Références | 238 |
| Annexes..... | 245 |
| Annexe 1 : Analyse des contenus en ÉE dans le curriculum des sciences et technologie de l'Ontario | 245 |
| Annexe 2 : Analyse des contenus en ERE dans les documents «découverte du monde et les sciences expérimentales et technologie en France | 254 |
| Annexe 3 : Analyse des contenus en ERE dans le programme des sciences expérimentales d'Haïti. | 260 |
| Annexe 4 : Guide d'entretien avec les directeurs..... | 265 |
| Annexe 5 : Guide d'entretien avec les enseignants..... | 268 |
| Annexe 6 : Grille d'observation des comportements dans les salles de classe et sur la cour. | 271 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1: Organigramme du système éducatif haïtien..... | 40 |
| Figure 2: Carte de la république d'Haïti..... | 42 |
| Figure 3: Les trois composantes clés de l'éducation environnementale en Ontario..... | 70 |
| Figure 4: Les six conceptions de l'environnement | 85 |
| Figure 5: Le conceptogramme de l'éducation pour l'environnement | 94 |
| Figure 6: Principales dimensions du développement durable et interdépendance des processus économiques sociaux et écologiques du développement durable (DD)..... | 98 |
| Figure 7: Modèle théorique de la recherche..... | 100 |

Liste des graphiques

| | |
|--|-----|
| Graphique 1: L'accroissement de la population Haïtienne au cours des 40 dernières années. | 43 |
| Graphique 2: Pourcentage d'habitants par département | 44 |
| Graphique 3: Évolution du taux de croissance du PIB de 1992 à 2013 | 45 |
| Graphique 4: Répartition des enseignants qualifiés des deux premiers cycles du niveau fondamental par département. | 57 |
| Graphique 5: Résultat en pourcentage des catégories d'ERE en Ontario..... | 138 |
| Graphique 6: Pourcentage global des catégories d'ERE dans les contenus d'apprentissage du curriculum des sciences et technologie de l'Ontario. | 139 |
| Graphique 7: Contenus d'apprentissage par niveau et par catégories dans le curriculum des sciences en France | 140 |
| Graphique 8: Pourcentage global des catégories d'ERE dans les contenus d'apprentissage du curriculum des sciences en France. | 141 |
| Graphique 9: Contenus d'apprentissage par catégories d'ERE et par niveau dans le curriculum des sciences expérimentales en Haïti..... | 144 |
| Graphique 10: Pourcentage des catégories d'ERE dans les contenus d'apprentissage du curriculum des sciences expérimentales en Haïti..... | 145 |
| Graphique 11: Tendances des catégories d'ERE exprimées par les trois pays..... | 146 |
| Graphique 12: Taux des écoles enquêtées par département selon leurs catégories | 154 |
| Graphique 13: Pourcentage des écoles ayant un programme axé sur la protection et la sauvegarde de l'environnement | 162 |
| Graphique 14: Écoles dans l'Artibonite ayant appliqué une mesure visant la protection et la sauvegarde de l'environnement..... | 163 |
| Graphique 15: Sources d'informations ou de connaissances sur l'ERE | 168 |

| | |
|--|------------|
| Graphique 16: Stratégies utilisées pour promouvoir l'ERE dans les écoles du département de l'Artibonite..... | 170 |
| Graphique 17: Stratégies utilisées pour promouvoir l'ERE dans les écoles du département de l'Ouest..... | 170 |
| Graphique 18: Moyens utilisés pour enseigner le PEC dans l'Artibonite | 175 |
| Graphique 19: Moyens utilisés pour enseigner le PEC dans l'Ouest. | 176 |
| Graphique 20: Enseignants ayant entendu parler de l'ERE | 181 |
| Graphique 21: Enseignants intégrant l'ERE dans leurs activités pédagogiques..... | 182 |
| Graphique 22: Contextes d'enseignement de l'ERE dans l'Artibonite | 189 |
| Graphique 23: Contextes d'enseignement de l'ERE dans le département de l'Ouest | 190 |
| Graphique 24 : Thèmes abordés en ERE dans le département de l'Ouest..... | 191 |
| Graphique 25: Thèmes abordés en ERE par catégories d'écoles dans le département de l'Ouest | 192 |
| Graphique 26: Thèmes abordés en ERE dans le département de l'Artibonite. | 193 |
| Graphique 27: Thèmes abordés en ERE par catégories d'écoles dans le département de l'Artibonite | 194 |
| Graphique 28: Enseignants formés à l'ERE..... | 197 |

Liste des tableaux

| | |
|---|------------|
| Tableau 1: Les principes directeurs de l'ÉDD et de l'ERE..... | 66 |
| Tableau 2: Niveaux d'études considérés pour la recherche avec leur équivalence par pays..... | 68 |
| Tableau 3: Ressemblances et différences entre les trois systèmes éducatifs..... | 75 |
| Tableau 4: Résumé des objectifs prioritaires d'une éducation pour l'environnement..... | 90 |
| Tableau 5: Catégories d'éducation relative à l'environnement..... | 95 |
| Tableau 6: Liste de bases de données consultées..... | 104 |
| Tableau 7: Journal de bord..... | 115 |
| Tableau 8: Synthèse des définitions de l'ÉDD et signification..... | 118 |
| Tableau 9: Synthèse des définitions de l'ERE..... | 122 |
| Tableau 10: Analyse des contenus d'apprentissage en ERE dans le curriculum (exemple de la 2ème année)..... | 128 |
| Tableau 11: Répartition des catégories d'ERE par niveau dans le curriculum des sciences et technologie en Ontario..... | 130 |
| Tableau 12: Analyse des contenus en ERE, dans les documents «découverte du monde et les sciences expérimentales et technologie..... | 132 |
| Tableau 13: Nombre de contenus par catégories d'ERE dans le curriculum des sciences en France..... | 133 |
| Tableau 14: Analyse des contenus d'apprentissage en ERE dans le programme de sciences expérimentales en Haïti..... | 135 |
| Tableau 15: Nombre de contenus par catégories d'ERE dans le curriculum des sciences expérimentales en Haïti..... | 137 |

| | |
|--|------------|
| Tableau 16: Répartition des écoles prévues pour l'enquête et celles enquêtées selon leur catégories..... | 150 |
| Tableau 17: Catégories d'écoles enquêtées par département..... | 155 |
| Tableau 18: Répartition des effectifs des écoles enquêtées par région et par sexe..... | 156 |
| Tableau 19: Répartition des directeurs et enseignants par région et par sexe..... | 157 |
| Tableau 20: Nombre d'années d'expériences des directeurs d'école et des enseignants dans les deux départements..... | 158 |
| Tableau 21: L'importance de l'ERE pour les directeurs d'école..... | 160 |
| Tableau 22: Catégories d'écoles dans l'Ouest appliquant mesure qui vise la protection et la sauvegarde de l'environnement..... | 164 |
| Tableau 23: Directeurs d'écoles informés ou non de l'ERE..... | 167 |
| Tableau 24: Entités ou personnes faisant partie du comité de l'environnement..... | 171 |
| Tableau 25. Connaissance et enseignement du programme d'éducation à la citoyenneté. | 173 |
| Tableau 26: Formation du personnel enseignant et existence des matériels pour l'enseignement du PEC..... | 177 |
| Tableau 27: Connaissance et appropriation des enseignants de l'ERE dans les écoles..... | 180 |
| Tableau 28: Moyens par lesquels, les enseignants ont entendu parler de l'ERE..... | 184 |
| Tableau 29:Disciplines d'enseignement de l'éducation relative à l'environnement | 185 |
| Tableau 30: Contexte d'enseignement de l'ERE | 187 |
| Tableau 31: Temps moyen consacré aux activités d'ERE selon le département..... | 195 |
| Tableau 32: Temps moyen consacré aux activités d'ERE selon la catégorie d'écoles | 196 |
| Tableau 33: Lieux où les enseignants ont reçu la formation sur l'ERE..... | 198 |
| Tableau 34: Nombre d'enseignants voulant savoir ce qu'est l'ERE. | 199 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 35: Pourcentage d'enseignants exprimant le besoin de savoir ce qu'est l'ERE..... | 200 |
| Tableau 36: Représentation de l'enseignement de l'ERE comme les autres matières..... | 201 |
| Tableau 37: Adhésion à un réseau d'écoles vertes des organisations non gouvernementales..... | 202 |
| Tableau 38: Connaissance du programme d'éducation à la citoyenneté. | 203 |
| Tableau 39: Disciplines et moyens utilisés pour enseigner l'éducation à la citoyenneté. | 204 |
| Tableau 40: Enseignants en pourcentage ayant appliqué le PEC..... | 205 |
| Tableau 41: Formation et matériels pour enseigner le PEC..... | 206 |
| Tableau 42: Formation des enseignants, existence de manuels de support et affiches/pictogrammes par catégorie..... | 207 |
| Tableau 43: Nombre d'heures allouées par étape au PEC par département. | 208 |
| Tableau 44: Existence de matériels permettant de lutter contre l'insalubrité dans les établissements scolaires selon le département. | 212 |
| Tableau 45: Degré de salubrité des établissements scolaires selon les départements..... | 214 |
| Tableau 46: Existence de commodité de base dans les établissements scolaires selon la région. | 215 |
| Tableau 47: Existence de commodité intermédiaire dans les écoles selon la région..... | 216 |
| Tableau 48: Existence d'autres infrastructures dans les établissements scolaires selon le département | 217 |

Liste des sigles

ACDI : Agence Canadienne de Développement International
AF: Année Fondamentale
AOG- Gros - Morne : Association des originaires de Grand Plaine Gros - Morne
AQPERE : Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement
BID : Banque Interaméricaine de Développement
BM : Banque Mondiale
CE : Cours élémentaire
CEPALC : Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
CFEF : centre de formation pour l'enseignement fondamental,
CM: Cours moyen
CMED : Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement
CP: Cours préparatoire
CSP: Conseil Supérieur de Programme
DPCE: Direction de la Planification et de la Coopération Externe
DSNCRP : Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté.
EAHMS: Eau, Assainissement et Hygiène en Milieu Scolaire
ECMU : Environmental Country Monitoring Unit
ÉDD : Éducation au développement durable
EEDD : éducation à l'environnement et au développement durable
ENI : écoles normales publiques d'instituteurs,
EpE : Éducation pour l'environnement
ERE : Éducation relative à l'environnement
IHSI : Institut Haïtien de Statistique et d'Informatique
ISERM: Institut national de la santé et de la recherche médicale
ME : Ministère de l'environnement
MEF : Ministère de l'Économie et des Finances
MENFP : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
MEO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEO : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

OMD : Objectifs du Millénaire, pour le Développement.
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
ONU : Organisation des Nations Unies
PEC: Programme d'Éducation à la Citoyenneté
PIEE : Programme international d'éducation relative à l'environnement
PMA: Pays moins avancés.
PNEF : Plan National d'Éducation et de Formation
PNEF : Plan national d'éducation et de formation
PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement.
PNUE ; Programme des Nations Unies pour l'Environnement.
REPIE : Réseau d'enseignement professionnel et d'intervention écologique ()
SRH : Société de reboisement Haïti
STAR : Solidarité, Tolérance, Autonomie, Responsabilité
TIC : Technologies de l'Information et de la Communication
UICN : Union internationale pour la conservation de la nature
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture
UNIQ : Université Quisqueya

Introduction

La planète entière fait face à une crise environnementale qui atteint des dimensions globales et dont la résolution appartient sans nul doute à l'espèce humaine qui s'est constituée en prédateur pour elle-même. De là naît une rupture profonde entre les humains et la nature ; et, c'est l'aspect le plus destructeur pour les êtres vivants, comme l'a si bien fait remarquer Suzuki (2003). Cet état alarmant dans lequel nous avons mis collectivement l'environnement a suscité l'intérêt des grandes instances internationales² qui se sont mobilisées dans le but de trouver une réponse aux différents problèmes affectant l'environnement.

À cet effet, l'éducation apparaît comme étant le vecteur principal pouvant contribuer aux changements de la perception humaine, en favorisant l'adoption d'un comportement responsable face à cette crise qui prend des proportions inquiétantes. Ainsi de grandes conférences autour de la question ont été organisées, et, la première à faire ressortir la nécessité d'une alliance entre l'éducation et l'environnement a été celle de Stockholm en 1972. Elle constitue l'un des premiers repères de l'ERE consacrée comme un outil important pouvant favoriser une prise de conscience humaine qui, à son tour, est capable de conduire à des changements positifs de comportements individuels et collectifs.

Le rapport Brundtland établit clairement l'évidence du rôle que peut jouer l'éducation pour favoriser le changement d'attitude et de comportement, indispensable pour apporter les corrections nécessaires aux dérives environnementales. Cette évidence est confirmée et renforcée dans la conférence de Rio par la production de l'Agenda 21 dans lequel le terme éducation est mentionné plus de 500 fois (AQPERE³, 2007). Devant cette évidence si marquée, les gouvernements de certains pays ont intégré l'ERE dans leur politique éducative, dans le but d'apporter leur contribution à la résolution de la crise environnementale et pour répondre aux prescrits de ces nombreuses conférences internationales.

² Parmi ces instances internationales, on peut citer l'Organisation des Nations Unies, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement.

³ Association Québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement .

En Haïti, nous sommes tous unanimes à reconnaître que la situation actuelle de l'environnement constitue un grand défi pour la société. De la gestion des déchets, de l'érosion à la pollution des nappes phréatiques, les problèmes sont nombreux. Cependant, les efforts consentis pour inverser le cours de ces faits ne semblent pas à la hauteur des problèmes rencontrés. D'aucuns pensent qu'après le 12 janvier 2010, le pays connaîtrait un tournant décisif dans son histoire en posant des jalons nécessaires susceptibles d'apporter des solutions aux problèmes environnementaux les plus conflictuels. Il appert que les résultats sociaux auxquels on souhaitait parvenir se font encore attendre. Le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, grâce au financement octroyé par divers organismes internationaux,⁴ expérimente certains programmes qui concernent directement certaines écoles (non publiques et publiques). L'essence de ces programmes est d'assurer à un plus grand nombre d'enfants une éducation de base tout en diminuant quelques obstacles entravant surtout la scolarisation de ceux issus des milieux défavorisés. Au nombre de ces programmes, nous pouvons citer : la cantine scolaire, l'octroi des manuels scolaires et des uniformes aux élèves. Toutefois, il n'y a toujours pas eu un programme lié aux thématiques de l'éducation relative à l'environnement en dépit même des incidences positives qu'il aurait eues sur le comportement des membres de la société. Si l'ERE est présente dans certaines écoles en Haïti, on ne peut pas confirmer l'existence d'une pratique pédagogique homogène de cette notion dans les institutions qui l'appliquent. Il devient, alors, légitime de se questionner sur la portée des interventions réalisées dans les écoles et même d'avancer que cette façon de l'insérer ne fait que perpétuer les inégalités scolaires en Haïti.

Dans cette recherche notre regard converge plus spécifiquement sur le degré et la qualité de l'ERE enseignée dans les écoles. Elle nous offre aussi l'espace pour établir une comparaison entre les curricula des sciences à l'élémentaire des trois pays (France, Haïti, Canada). Notre travail ne consiste pas à comparer ces trois systèmes scolaires, il s'agit seulement d'une analyse de contenus de ces trois documents qui nous mènent à la conclusion que certaines formes d'éducation relative à l'environnement sont fortement négligées dans les trois systèmes. Cette étude nous permet donc de constater :

⁴ La Banque Mondiale, l'Agence Canadienne de Développement International et la Banque Interaméricaine de Développement.

- Un vide théorique et pratique dans le domaine, malgré l'existence de certaines pratiques liées à l'ERE.
- Une nécessité de mettre en place des dispositifs praxéologiques, épistémologiques et axiologiques permettant de guider le personnel enseignant dans les nouvelles conditions relatives à l'enseignement de l'ERE.

S'intéressant particulièrement aux enfants, notre contribution tente de développer un modèle théorique construit selon la stratégie de l'anasynthèse et repose sur une recherche documentaire et l'analyse de contenus où les volets théorique et empirique sont pris en compte. Ce modèle propose l'intégration explicite de l'ERE dans le plan global d'éducation en tenant compte de la participation des divers acteurs qui composent la société. Le volet théorique a permis d'analyser les différents documents existant dans le domaine de l'ERE et le volet empirique a consisté à aller sur le terrain en vue de comprendre la perception du personnel enseignant par rapport à l'ERE et d'apprécier son niveau d'application dans les écoles. Cette observation se fait par le passage des guides d'entretien dont l'un est destiné aux directeurs d'écoles et l'autre aux enseignants. Elle est aussi réalisée par le biais d'une grille qui permet d'évaluer le niveau de salubrité des écoles enquêtées.

D'un point de vue général, le traitement et l'analyse des données indiquent que tous les responsables des établissements scolaires pris en compte dans le cadre de cette étude, ont compris l'importance de l'éducation relative à l'environnement en termes de complément de la formation des jeunes. Les résultats des données de l'enquête montrent des tendances assez favorables à l'application d'une véritable ERE dans le programme des sciences expérimentales en Haïti et laissent croire qu'une telle application passe par une éducation au changement. Ils ont permis de mesurer le comportement et les attitudes des directeurs et enseignants par rapport à l'ERE. Ainsi, il ressort que même si des contenus d'ERE se trouvent dans le curriculum, il n'en demeure pas moins que les connaissances d'une telle notion sont très peu limitées dans les deux camps. Répartition des contenus non équitable dans le curriculum, méconnaissance des acteurs d'éducation quasi-totale de l'ERE sont des problèmes qui méritent d'être mis en exergue et résolus. Cette recherche se veut être un outil pouvant conduire à un renforcement curriculaire dont le but est l'intégration officielle et explicite de l'ERE dans les programmes scolaires en y

comblant le vide théorique, malgré l'existence de quelques pratiques liées à cette notion dans certaines écoles. Elle se divise en deux (2) grandes parties subdivisées elles-mêmes en onze (11) chapitres identifiés et ordonnés de façon moderne et méthodique. La première partie tient compte de tous les aspects théoriques, alors que la deuxième présente l'aspect empirique de la question.

Le premier chapitre de la thèse fait état du contexte de la recherche et justifie les raisons pour lesquelles il est important d'éduquer à l'environnement non seulement en Haïti, mais aussi dans le monde. L'environnement, considéré comme un bien public mondial, doit attirer l'attention de toutes les sociétés, et les différents problèmes auxquels il se trouve confronté en tout espace que ce soit peuvent avoir des effets dominos sur le devenir même de l'humanité. Ce qui traduirait en termes clairs que les problèmes environnementaux d'Haïti pourraient bien rejaillir sur d'autres espaces, en empruntant peut-être des formes différentes, mais qui subiront les conséquences sous une forme ou d'une autre.

Le deuxième chapitre présente la problématique et les questions de recherche. Il s'attarde aussi sur les principaux objectifs poursuivis dans le cadre de ce travail. Il convient ici de faire le portrait de l'ERE dans les deux (2) premiers cycles du niveau fondamental sur lequel porte notre recherche tout en démontrant que cette notion n'entre pas dans le champ d'une politique éducative en Haïti, son insertion dans le programme de formation dépend du bon vouloir de certains responsables d'établissements scolaires.

Le troisième chapitre, consacré à la recension des écrits, passe en revue la position de certains auteurs et à travers laquelle nous dégageons des points de convergences et de divergences. Ce qui nous permet de préciser et de comparer le rôle et les objectifs de l'éducation relative à l'environnement à ceux de l'éducation au développement durable ; et de présenter aussi une analyse comparative des systèmes éducatifs ontarien, haïtien et français tout en précisant la place qu'elle occupe en tant que dimension fondamentale dans chacun d'eux. Le quatrième chapitre sert à définir des concepts généraux tels : éducation, environnement, développement durable, éducation à l'environnement utilisés dans les domaines d'intervention de l'éducation relative à l'environnement. S'inscrivant dans un paradigme descriptif, nous avons exploré diverses théories sur l'éducation relative à l'environnement aux fins de situer l'ERE en Haïti et d'en proposer une

nouvelle définition. Ces deux chapitres, qui serviront de base pour la formulation des hypothèses de recherche, empruntent aux différents auteurs les principaux concepts identifiés dans le cadre de l'ERE et sont construits à partir des résultats de nombreuses recherches ayant servi à élaborer cette thèse.

Le cinquième chapitre aborde les choix méthodologiques fondamentaux et précise les stratégies utilisées pour l'élaboration du contenu de la thèse. Elle se construit selon la démarche prônée par la théorie déductive et se situe dans un cadre socioconstructiviste et de critique sociale de la recherche en éducation relative à l'environnement. Cette recherche s'inscrit dans la visée d'une démarche globale d'anasynthèse qui permet de jumeler les deux axes, théorique et empirique pour l'enrichissement de l'ERE en Haïti. Le sixième chapitre présente l'analyse des données de la première phase de la recherche. Elle consiste à confronter la position des auteurs en ERE et en éducation au développement durable, en attribuant une signification aux définitions de ces termes répertoriés dans la littérature environnementale ; et aussi à analyser les contenus des curricula des sciences à l'élémentaire.

Les septième, huitième et neuvième chapitres traitent et analysent les données de l'enquête issues d'une série d'entrevues réalisées auprès des responsables d'établissement et du personnel enseignant participant à l'enquête et celles de l'observation des comportements adoptés par rapport à l'ERE dans les écoles. Deux guides d'entretien distincts et une grille d'observation sont utilisés à cette fin. Les données de l'enquête de terrain menée auprès des directeurs d'écoles et du personnel enseignant sont présentées et analysées. Ces deux (2) chapitres nous permettent d'interpréter les principaux résultats fournis par cette recherche, eu égard à la problématique de départ. Le dixième chapitre montre les résultats du volet ethnographique réalisé à partir d'une grille d'observation élaborée en vue de regarder le niveau de salubrité des écoles enquêtées dans le cadre d'une éducation relative à l'environnement. Quant au onzième chapitre, il consiste en une discussion générale à travers laquelle nous relatons les diverses étapes de la recherche. Dans ces discussions nous entendons souligner les principaux apports et limites de cette thèse puis suivra la conclusion qui présentera le processus général de la thèse, les pistes d'amélioration et aboutira à la formulation de quelques perspectives de recherche.

PREMIERE PARTIE

**FONDEMENTS CONTEXTUEL, THÉORIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET
MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.**

Chapitre 1. Contexte général et justification de la recherche

Depuis des décennies, l'environnement devient une préoccupation internationale importante. Ce concept évoque une problématique contemporaine pour l'ensemble de la planète dont l'équilibre écologique est menacé par une destruction accélérée. De la convergence des regards sur l'environnement se dégage une nouvelle perception où doivent se développer des valeurs sociales qui tiennent compte de l'importance de cet espace vital (environnement) pour l'humanité (Kiss, A., Sicault, J-D, 1972).

La pollution et la mauvaise utilisation des ressources naturelles par l'homme provoquent de sérieuses préoccupations. L'acuité des problèmes environnementaux à l'échelle planétaire interpelle les acteurs de toutes les institutions militant dans le domaine de l'environnement. La population mondiale qui dépasse les six milliards ne cesse d'augmenter. Cette augmentation n'est pas sans conséquence sur l'environnement vu qu'elle entraîne une surproduction de déchets et absorbe du même coup plus de ressources et de services. Les efforts consentis en matière de préservation de l'environnement se révèlent d'autant plus insuffisants qu'on assiste de nos jours à une augmentation des émissions de gaz à effet de serre. La couche d'ozone s'amincit du fait de la pollution et les risques de maladies cardiovasculaires deviennent de plus en plus évidents (PNUE,2002).

De cette situation a émergé une prise de conscience mondiale marquée par la nécessité de changer les comportements, de par la mise en œuvre de politiques environnementales susceptibles d'interpeler les individus pour un meilleur comportement et une gestion de qualité de l'espace humain. Cependant, force est de constater que cet idéal est loin d'être une réalité, compte tenu de nombreuses menaces qui pèsent encore lourd sur l'environnement. Ces menaces ont démontré que cette grande entité est prise au piège et l'avenir de l'humanité en dépend grandement si aucune mesure rectificatrice n'est prise. Aussi, pointant du doigt le danger qui s'abat sur l'avenir de l'humain, la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement, prône-t-elle une prise de conscience de ces nouvelles réalités que personne ne peut fuir et qu'il faut assumer (CMED, 1988). Des exemples de la vie courante peuvent fort bien illustrer ces propos. Prenons un gaz comme l'oxyde de carbone, ce polluant aérien dont la

principale source est le trafic automobile, est un poison gazeux incolore et inodore issu de la combustion incomplète du carbone des hydrocarbures. Ce gaz provient en majeure partie des voitures et des camions. Il s'éparpille lentement, pour être, en fin de compte, absorbé dans des procédés naturels ; mais en grandes concentrations, surtout dans les milieux urbains. Il peut se substituer à l'oxygène dans les globules rouges de l'homme et ipso facto réduire la quantité d'oxygène nécessaire à la vie, pouvant affecter le cœur et le cerveau d'abord et ensuite provoquer même la mort.

En outre, il faut aussi mentionner les accidents environnementaux majeurs, des accidents industriels⁵ ayant causé des pertes de vie tout en endommageant sérieusement l'environnement (UNESCO-PNUE, 1990). On se trouve aussi à la merci des cataclysmes naturels tels que les tremblements de terre, les ouragans, le réchauffement climatique, la pollution atmosphérique, la hausse du niveau des mers, le problème de gestion des déchets, etc. Ces désastres nous guettent continuellement et constituent de graves dangers pour l'humanité (Caillaud, 2010). Face au diagnostic alarmant de l'impact des activités humaines sur l'environnement, les institutions internationales, telles l'Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture (UNESCO), le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et l'Organisation des Nations Unies (ONU), se sont mobilisées en vue de donner une réponse appropriée à cette situation combien inquiétante. Après Stockholm en 1972, s'est tenue à Belgrade, sous l'égide de

⁵ On peut citer : a) la catastrophe de Seveso qui s'est produite le 10 juillet 1976. Un nuage contenant précisément de 2,3,7,8-tétrachlorodibenzo-para-dioxine, cancérigène et tératogène même à faible dose s'est échappé d'un réacteur de l'usine chimique Icmesa, située dans la commune de Meda, et s'est répandu sur la plaine lombarde en Italie. Cet accident industriel est dû à la surchauffe d'un réacteur fabricant du 2,4,5-trichlorophénol qui a libéré un nuage toxique contenant plusieurs produits mal identifiés sur le moment. Peu après l'accident, les feuilles des arbres jaunissent et les animaux domestiques meurent par dizaines. Seveso est alors considérée comme « la plus grande catastrophe depuis Hiroshima » et non plus seulement comme une « catastrophe environnementale » b) la catastrophe de Bhopal ayant survenu dans la nuit du 3 décembre 1984 suite à l'explosion d'une usine d'une filiale de la firme américaine Union Carbide produisant des pesticides et qui a dégagé 40 tonnes d'isocyanate de méthyle dans l'atmosphère de la ville. Cet accident industriel tua officiellement 3 828 personnes, ce bilan ayant été revu en 1989 à 3 598 morts, puis à 7 575 en 1995. Il fit en fait entre 20 000 et 25 000 morts selon les associations de victimes. c) la catastrophe de Tchernobyl connu sous le nom de l'accident nucléaire de Tchernobyl a eu lieu le 26 avril 1986 .. Le bilan des victimes est encore controversé, cependant les scientifiques de l'Union of Concerned Scientists (UCS) ont estimé que le nombre de cancers mortels induits par les radiations émises suite à la catastrophe de Tchernobyl serait d'environ 25 000. Cette estimation est plus de six fois supérieure à celle du Forum Tchernobyl, qui, sous l'égide des Nations Unies, avait conclu à environ 4000 morts. Une autre analyse de l'UCS, réalisée mi-avril 2011, évalue également à 50 000 le nombre de cancers causés par l'accident nucléaire. Ces informations proviennent des sources suivantes : Planète info et Wikipédia.

l'UNESCO en 1975, une autre conférence planchant une nouvelle fois sur la question de l'environnement. Les experts internationaux présents à ce rassemblement ont produit la « Charte de Belgrade » et soumis une liste d'objectifs mettant en relief les valeurs morales et scientifiques de l'éducation dans la transformation de l'être humain ainsi que la création de nouveaux rapports entre ce dernier et son milieu (UNESCO-PNUE, 1975). Les conférences de Tbilissi en 1977, de Moscou en 1987, puis de Thessalonique et de Montréal en 1997 ont toutes permis de poursuivre les discussions sur le rôle important que peut jouer l'éducation dans la lutte contre la détérioration de la qualité de l'environnement.

Ces mobilisations ayant conduit à l'organisation de toute une série de conférences, dont celle de Rio de Janeiro, ont sensibilisé l'opinion publique internationale au problème de l'environnement. Parmi les documents provenant de ces conférences, il y a lieu de considérer le plan d'action planétaire qui oblige les autorités étatiques à promouvoir et à intégrer des notions d'environnement dans tous les programmes d'enseignement (ONU, 2005). Les débats y relatifs font tous état de la nécessité de trouver un moyen de juguler le problème et d'envisager des mesures préventives, en vue de garantir la durabilité, la viabilité et l'efficacité des actions posées. Dans cette perspective, l'éducation relative à l'environnement devient un incontournable. Elle apparaît comme un passage obligé pour aboutir à l'accomplissement de cette tâche essentielle (Hagège, H., Reynaud, C., Caussidier, C. et Favre, D., 2009).

Considérée comme un des piliers du développement, l'ERE est une arme puissante qui peut non seulement susciter une prise de conscience chez les individus, mais aussi servir de levier pour mobiliser des groupes sociaux pour la défense des causes de l'environnement (Orlando, Peter, 2003). De l'avis de ces auteurs, l'ERE « apporte des contributions décisives au développement socio-économique et à l'amélioration du niveau de vie et de l'environnement. Elle peut aider à mieux comprendre les tendances démographiques et la dégradation de l'environnement, ainsi que la capacité de la planète à préserver son intégrité et son potentiel de récupération face aux pressions qu'elle subit du fait des activités humaines (Ibid., p.23). En effet, la puissance de l'ERE s'explique de par les écrits qui la placent dans des perspectives basées sur les valeurs sociétales, et prouvant que cette forme d'éducation peut contribuer à promouvoir une société socialement et écologiquement responsable.

La première conférence, organisée à Stockholm en 1972 autour de la question, s'inscrit dans le cadre d'une prise de conscience globale et fait état de la détérioration de l'environnement qui affecte le bien-être des populations et le développement économique à l'échelle planétaire (ONU, 1972). Dans cette conférence, il est recommandé que « toutes les mesures nécessaires soient prises pour établir un programme international d'éducation en matière d'environnement » (Ibid.). Cette prise de conscience mondiale se manifeste dans la recommandation 96 de l'ONU qui met l'accent sur le rôle de l'éducation comme un outil indispensable pour contrecarrer la dégradation de notre espace vital. Cette reconnaissance est traduite par l'UNESCO et le PNUE dans une perspective de compréhension, de prévention et de résolution des problèmes environnementaux (UNESCO-PNUE, 1990).

S'il est vrai que l'ERE a pris formellement naissance à la conférence de Stockholm (1972), où elle a été ciblée comme « un outil pour la résolution des problèmes environnementaux », chaque conférence ; de Rio (1992) à Johannesburg (2002) en passant par Kyoto (1997), a amené son lot de préconisations en la matière (Bonhoure, et Hagnerelle, 2003). Rousseau pour sa part, a, dès le XVIII^e siècle, apporté sa contribution à la réflexion, dans *Émile*, en faisant la promotion d'une éducation basée sur la notion d'environnement et orientée vers la restauration des principes de la nature (Meirieu, 2001). Dans son ouvrage, il impute à l'homme la dégradation de l'environnement et plaide en faveur d'une éducation ayant pour objectif d'amener les jeunes à travailler pour la préservation de l'environnement. La préoccupation de son école de pensée est de conscientiser l'homme de telle sorte qu'il développe des réflexes harmonieux avec l'environnement (Rousseau, 1972).

Déjà, au XIX^e siècle, durant la révolution industrielle, les réactions des ténors des sciences naturelles, des romantiques de l'époque et des réformistes sociaux ne cessent de convier l'être humain à regarder l'environnement sous un autre jour. Face à la mondialisation des problèmes environnementaux, l'école devient une entité importante pouvant aider à la transmission d'un nouveau savoir dont l'une des missions assignées est la transformation des comportements, tout en projetant un autre regard sur le monde (Berryman, 1997). Ce nouveau regard passe par le système éducatif qui doit servir une nouvelle cause : celle de la résolution des problèmes environnementaux de par la modification du comportement des êtres humains ayant causé des

dégâts à l'environnement (Boutet, 2007). Ainsi, les gouvernants se voient-ils obligés de faire évoluer leurs systèmes scolaires en introduisant dans leurs curricula la notion de l'ERE (Sauvé, 1999). L'urgence de la question incite certains pays, dont le Canada et la France, à intervenir avec diligence. En effet, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO), conscient de l'importance du rôle que doivent jouer les écoles dans l'éducation relative à l'environnement des jeunes, met le cap sur la nécessité pour ces derniers de devenir des citoyens informés, engagés et habilités à accomplir leur obligation d'apporter leur pierre à la construction de l'avenir des communautés et de l'environnement mondial (Bondar, 2007). Ainsi, des décisions sont-elles prises aux fins d'insérer l'ERE dans le curriculum de l'Ontario et de l'enseigner aussi. En France, la circulaire n°77-100 du 29 août 1977 donne le ton sur les contenus et les méthodes de l'éducation relative à l'environnement. Le gouvernement français publie ce texte qui fonde l'ERE et dans lequel il fait mention du caractère obligatoire de l'enseignement de cette notion en salle de classe. L'ERE est présente dans les contenus d'apprentissage des programmes des systèmes scolaires français, ce qui caractérise sa transversalité, cependant elle occupe un plus grand espace dans les disciplines de géographie et des sciences de la vie et de la Terre (Bonhoure et Hagnerelle, 2003).

1.1. De l'éducation relative à l'environnement à l'échelle mondiale

Certains chercheurs, (Sauvé, 2009, Boutet 2009, Meirieu, 2001), des organismes internationaux tels que le Programme international d'éducation relative à l'environnement (PIEE), l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ont déjà élaboré tout un ensemble de raisons justifiant l'implication de l'école dans la gestion, la préservation et la résolution des problèmes environnementaux. On partage ensemble un bien commun menacé par des agressions humaines et naturelles dont la gestion revient à tout un chacun. Cette démarche constitue une avenue pouvant conduire au bien-être symbolisé par le «vivre-ensemble sur terre». Ce vocable s'inscrit dans la logique d'apprentissage de «ré-habiter» collectivement nos milieux de vie, de façon responsable, en fonction de valeurs sans cesse clarifiées et affirmées: apprendre à vivre ici, ensemble entre nous humains, et aussi avec les autres formes de vie qui partagent et composent notre environnement.» (Sauvé, 2009). Les travaux de Meirieu (2001), en effet

présentent quatre (4) types de paradigmes⁶ qui font ressortir les raisons pour lesquelles l'éducation relative à l'environnement est nécessaire dans les programmes scolaires. Ces paradigmes se retrouvent dans plusieurs textes dont les Chartes françaises de 1977 et de 1993, l'UNESCO de 1978 et dans l'Agenda 21.

La première raison s'inscrit dans le cadre d'une préoccupation mondiale de l'époque qui mérite l'appui et l'intervention des acteurs ayant la capacité d'apporter des solutions appropriées aux problèmes environnementaux. Il faut, pour ce faire, que les individus aient des connaissances appropriées les habilitant à intervenir. Le paradigme encyclopédique qui renvoie à l'acquisition des savoirs va faciliter le recadrage du système éducatif au regard de nouvelles réalités. Les systèmes scolaires se doivent de s'ajuster de manière à faire face aux défis que pose l'environnement ; l'école demeure à cet effet un terrain privilégié. Meirieu constate la gravité de la question et soutient que l'ERE peut contribuer à résoudre les problèmes de l'environnement en intégrant le système scolaire au même titre que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC).

L'éducation, en tant que système, est par principe contrainte à répondre complètement à sa mission dont la finalité est de préparer les gens à la vie sociale. Cette préparation ne devrait non seulement viser le marché du travail, mais aussi contribuer à produire des agents de transformation par excellence qui se sentent imprégnés d'une certaine responsabilité vis-à-vis de l'environnement. Aussi, serait-il utile que l'éducation œuvre de manière à porter les individus à réfléchir et à les doter des connaissances utiles sur la responsabilité sociale qui leur incombe, dès leur plus jeune âge. Ils doivent savoir qu'ils sont de futurs gestionnaires ayant un rôle d'agents transformateurs et qu'ils doivent être en mesure d'agir pour contrer certains problèmes environnementaux, tels : la pollution, le déboisement, la gestion des déchets, le gaz à effet de serre etc.

De la pollution, il y en a toujours eu certes ; mais à présent, le degré de contamination commence à engendrer des changements irréversibles capables de mettre en péril l'équilibre écologique

⁶ Ces paradigmes orientent les recherches en éducation relative à l'environnement. Ce sont : le paradigme encyclopédique, behavioriste; systémique et critique sociale.

même. Il est alors temps que les dangers que court l'environnement soient incorporés dans toutes leurs ampleurs dans la théorie de l'éducation de sorte que ces futurs gestionnaires soient plus à même d'apprécier l'impact des activités de transformations, non seulement sur la vie des espèces dépendant de l'équilibre écologique et qui cohabitent la planète aujourd'hui, mais aussi sur la vie de celles qui suivront. Quand il y va de la vie, qu'elle soit celle d'un oiseau dont le rôle n'est pas très bien connu du grand public, qu'elle soit celle d'un philanthrope ou d'un néoconservateur, il ne s'agit plus de débattre si oui ou non la bataille contre la pollution doit être confiée à l'État ou à l'entreprise ; il s'agit plutôt d'un danger réel auquel la collectivité dans toutes ses composantes devrait être sensibilisée, particulièrement les futurs gestionnaires.

La deuxième raison trouve sa justification dans la conception béhavioriste synthétisée en quatre mots « Ce qu'il faut faire ». Cette conception veut que l'enfant d'aujourd'hui se doit de développer des réflexes dès son jeune âge et adopter des comportements positifs et indispensables pour la survie collective de la planète et pour le bien-vivre de l'ensemble des citoyens (Merieu, *op. cit.*). Dans ce courant théorique aussi appelé comportementalisme ou conception stimulus-réponse illustrée parfaitement par Pavlov, l'apprentissage est appréhendé en tant que modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier (Good et Brophy, 1990).

En France, la circulaire de 1977 sur l'éducation à l'environnement établit que les élèves doivent recevoir la formation nécessaire dès leur plus jeune âge et tout au long de leur scolarité afin qu'ils puissent appréhender les problèmes de l'environnement de façon intelligente et constructive (Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977). De par cette position, la France se situe dans la logique des tenants de l'école béhavioriste - Thorndike (1913), Pavlov (1927) et Skinner (1974) - qui considèrent l'apprentissage comme un changement d'attitude qu'on peut observer et qui résulte des facteurs incitatifs externes dans l'environnement.

La troisième raison est fondée sur une approche systémique qui voit le monde comme un système complexe fait de plusieurs éléments en constante interaction (Morin, 2005). Cette approche n'est ni une science, ni une théorie ; elle est tout simplement une méthodologie qui facilite le rassemblement et l'organisation des connaissances aux fins d'une plus grande efficacité de l'action (Rosnay, 1975). Il ne s'agit pas seulement d'inculquer des comportements, mais aussi et

surtout de permettre à l'individu de comprendre comment fonctionne la société, le monde dans lequel il interagit. Son impact négatif sur son milieu, en tant qu'élément, peut avoir des répercussions néfastes sur le reste de l'ensemble. Il est d'ailleurs si bien dit que : « chacun doit se percevoir comme un élément solidaire dans un vaste système où tout agit sur tout... » (Meirieu, 2001 p. 4).

La quatrième raison renvoie à la taxonomie de la critique sociale. Cette théorie va à l'encontre des réalités qui gênent l'émancipation et la qualité de vie des gens et des groupes sociaux. Elle se questionne sur les choses, sur les valeurs et sur les intérêts sous-jacents. Elle permet aux citoyens de prendre en main leur destin en faisant valoir leurs droits et en intervenant avec autorité dans les débats publics les concernant. Cette approche, qui prône le renversement des structures sociopolitiques d'oppression, requiert beaucoup de perspicacités pour mieux cerner les réalités socio environnementales, les enjeux politiques, afin de les comprendre pour mieux apporter la réponse appropriée (Ouellet, 1994). Sauvé (1992-1994) décèle des affinités de l'ERE dans la théorie critique, en la situant dans des problématiques convergentes (environnementale - éducative - pédagogique). L'association de cette trilogie aux réalités actuelles et l'engagement citoyen pour la transformation de la société constituent un facteur clé dans la résolution des problèmes environnementaux (Sauvé, 1997).

1.2. Pourquoi une éducation environnementale en Haïti ?

Les quatre paradigmes mentionnés plus haut ne sont pas en dehors des raisons pour lesquelles Haïti devra s'impliquer dans le processus de l'applicabilité de l'ERE dans les programmes scolaires. Le pays vit actuellement un drame environnemental qui fragilise au quotidien son économie et hypothèque son développement social et politique (PNUD, 1998). On observe une déforestation continue du territoire : sa couverture végétale, évaluée à 80%, lors de sa découverte par Christophe Colomb en 1492, passe à 50% au début du XX^e siècle pour atteindre 21 % en 1945 (Chauvet, 1996). De tel grand écart entre les chiffres peut en outre s'expliquer de par la hausse du niveau de la pauvreté et de la croissance démographique.

En Haïti, la luxuriance et le vert sans tâches qui fascinèrent Christophe Colomb n'existent plus. De l'avis de Wargny « Trente millions d'arbres sont coupés chaque année, entre trente et trente

mille sont replantés. Planter coûte, couper rapporte, même modestement, affirme-t-on. Il n'y a pas de petites recettes en Haïti. Nul stratège ou prospectiviste pour expliquer que si l'on veut encore trancher demain, il faut épargner aujourd'hui ». L'inadéquation du rapport de l'homme à son terroir est paroxystique, l'inadaptation tellement patente, l'aggravation si inscrite dans la durée qu'on peine à comprendre la survie des incroyables densités de population accrochées au vide (Wargny, 2008).

Une fois les arbres immolés, le tissu végétal s'est dissout. Rien ne protège plus les mornes des averses tropicales et des animaux qui arrachent les racines et les herbes les plus résistantes. Le ruissellement s'accélère à mesure que les roches sont dépouillées de leur couverture. Le lessivage s'opère d'autant plus vite que le pays est montagneux. La moitié des terres est affectée d'une déclivité supérieure à 35%. Elles sont aujourd'hui épuisées, stérilisées ; les limons disparaissent et l'agriculture avec. Quand la population double en vingt-cinq ans, la surface cultivée diminue presque de moitié. Calcul simple : même si l'exode rural a chassé la moitié des ruraux, leur nombre est, en valeur absolue, resté stable pour une ressource deux fois moindre (Ibid.). Ce phénomène engendre une dégradation accélérée de l'environnement haïtien et pourrait aboutir durant les prochaines années, comme le prédisent les spécialistes, à une désertification du pays et à une aggravation de la pauvreté préoccupante⁷.

La peur croissante d'une catastrophe écologique, les risques de rupture géopolitiques, la reproduction sociale des inégalités et de la négation des droits humains conviennent aujourd'hui à un nouveau contrat social. Un tel contrat devra désormais régir la sphère productive et ses conditions d'exercice, tout en reconnaissant sa mission propre et redonner dans le même temps des missions claires à la sphère publique pour qu'elle les assume dans le cadre d'une gouvernance démocratique, laquelle reste à construire au niveau national et international.

L'environnement haïtien fait face à de sérieuses pressions anthropiques. Le déboisement, l'urbanisation non contrôlée, farouche et anarchique des zones écologiquement sensibles, l'exploitation désordonnée des carrières de sable, la mauvaise gestion des déchets, la pauvreté et les inégalités sociales sont autant d'éléments de pressions sur l'environnement. Cet état de fait

⁷ Voir à cet effet la partie diagnostique du « Document de Stratégie Nationale pour la Croissance et la Réduction de la Pauvreté » (DSNCRP).

conduit à des désastres écologiques non moins importants qui risquent de compromettre les efforts pour la conservation de la biodiversité, la protection des eaux internationales, l'adaptation aux changements climatiques, la gestion durable des terres et l'élimination des polluants organiques persistants (PNUD, 2008).

L'exploitation abusive et inadéquate des ressources naturelles du pays aboutit aujourd'hui à leur appauvrissement au point qu'en certains endroits il est quasi impossible de les remettre en valeur; ce qui contribue à la détérioration des infrastructures et à une augmentation des problèmes de santé publique. Ainsi se dégrade le cadre de vie au jour le jour (Tardieu, 1996). Interpelée par l'ampleur des problèmes environnementaux qui sévissent depuis toujours dans ce pays, nous choisissons de privilégier cet espace pour effectuer cette recherche visant la collecte d'informations pertinentes pour la rédaction de ce travail.

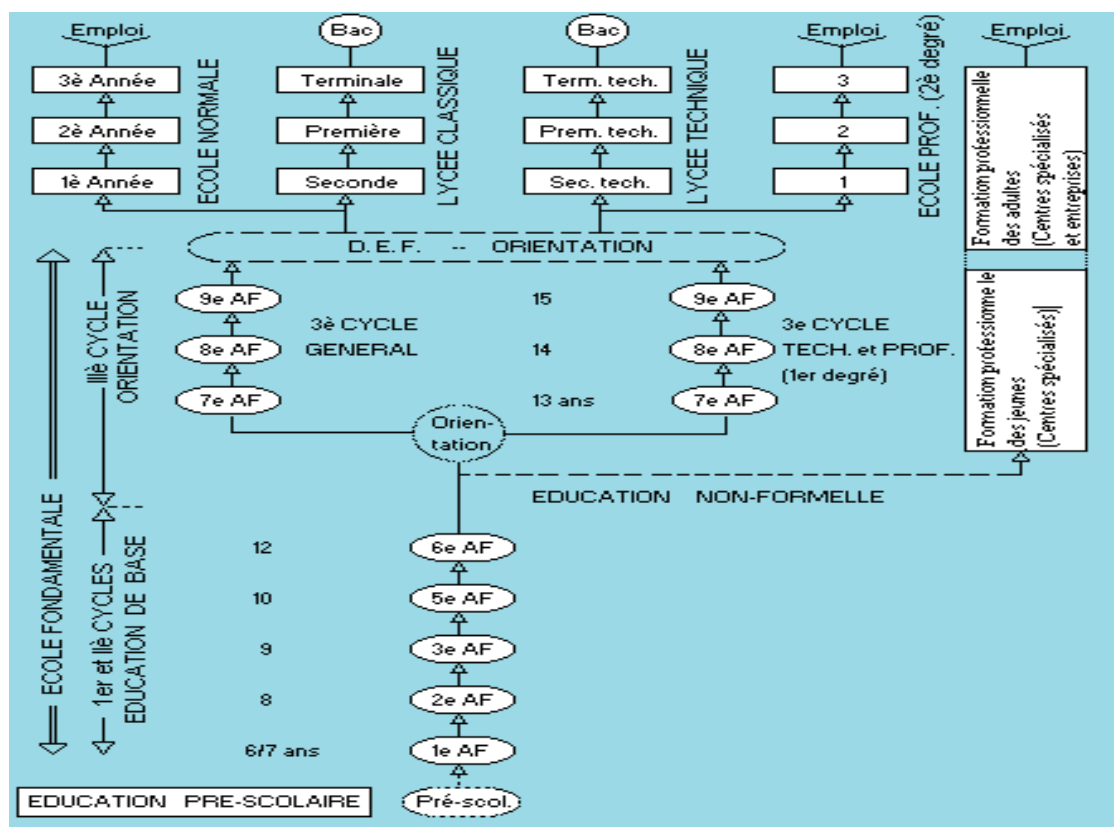
Le choix d'Haïti comme cadre principal pour effectuer une recherche sur l'ERE est motivé par deux raisons principales : il s'agit de notre connaissance du milieu et la dégradation continue de son écosystème. La recherche tiendra aussi compte du fonctionnement des systèmes éducatifs français et canadien (Ontario) en matière d'éducation relative à l'environnement en dépit des écarts existant entre Haïti et ces deux pays. Cette comparaison s'explique du fait que la France, ancien pays colonisateur, a encore ses empreintes dans le système éducatif haïtien alors que le Canada est l'un des pays qui investit dans l'éducation en Haïti, à travers les organisations non gouvernementales. Dans cette recherche, Haïti constitue la base de notre préoccupation, il demeure donc important de faire un résumé du système éducatif haïtien en tenant compte de la réforme de 1982, du plan national d'éducation et de formation (PNEF) et de faire état des aspects démographique et économique de cette île.

1.2.1. Le système éducatif haïtien

Le système éducatif haïtien est fortement marqué par la réforme Bernard de 1982, soit à quelque deux siècles près de la reproduction totale du modèle français, lequel modèle a été consacré par la constitution haïtienne de 1805 qui reconnaît le français comme étant la seule langue d'enseignement et d'usage dans toutes les cérémonies officielles. Les disparités sociales criantes

et le taux d'analphabètes ne sont nullement pris en compte. En 1982, le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque Joseph C. Bernard par le biais de la réforme, laquelle d'ailleurs porte à juste titre son nom, s'engage dans une dynamique visant la réorganisation du système éducatif haïtien. Il s'éloigne un peu du cadre français et met en place un niveau fondamental de trois cycles étalés sur une période de neuf ans. Le but de cette démarche est de consacrer le créole et le français comme des langues d'enseignement. L'introduction de la langue première dans l'enseignement devrait constituer un pas vers l'enseignement du français comme langue seconde au lieu de persister à fonctionner dans une situation de diglossie français -créole qui élargit de plus en plus le fossé des inégalités scolaires. À la fin de ce processus, l'élève accèdera au nouveau secondaire de trois ans qui aboutira au baccalauréat technique ou pédagogique comme le montre l'organigramme suivant.

Figure 1: Organigramme du système éducatif haïtien⁸.



⁸ Voir le programme détaillé du cycle fondamental disponible sur le site : <http://www.rubiconef.org/service-learning-in-action/resources/haitian-national-curriculum/>

L'organigramme du système éducatif haïtien se présente en théorie de cette façon dans les programmes scolaires. Si l'école fondamentale a été implantée, il reste encore, après plus de trente ans, l'implantation effective du nouveau secondaire devant conduire au baccalauréat général ou technique. Cependant, il y a lieu de reconnaître que des efforts sont en train d'être consentis pour implémenter cet organigramme avec la mise en chantier du nouveau secondaire, en phase d'expérimentation actuellement, et dont les objectifs majeurs sont de «produire des citoyens capables de réfléchir sur les grands problèmes de l'heure, tels: l'analphabétisme, l'environnement; et de conduire le pays vers un niveau de modernité et de développement humain, comme bénéfice des investissements de l'État en matière d'éducation.» (MENFP, 2014). En 1997, le système a encore connu une autre réforme avec le plan national d'éducation et de formation (PNEF), lequel plan présente quatre grandes orientations majeures, dont l'amélioration de la qualité de l'éducation et la scolarisation universelle. Ces orientations s'inscrivent dans la même direction que celles de la réforme de 1982 qui, elle aussi, prône une éducation de qualité dans le pays.

Depuis plusieurs années, pour compenser une certaine dégradation observée dans le système scolaire haïtien, les responsables essayent de mettre en œuvre de nombreuses initiatives, en termes de programmes et de projets aux fins d'élargir le champ d'apprentissage des écoliers haïtiens et de donner un nouvel élan au secteur de l'éducation.

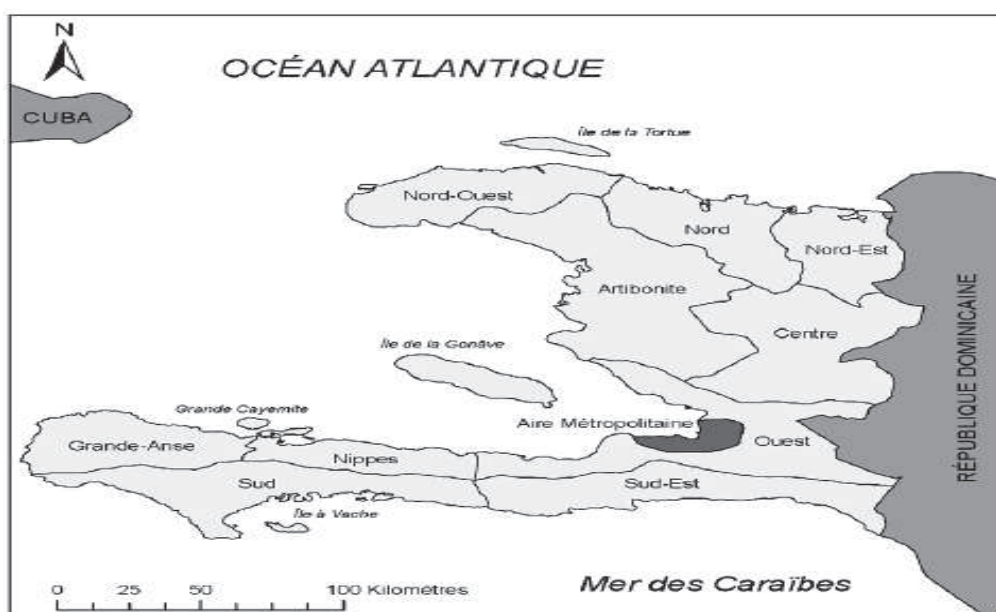
Actuellement les programmes les plus en vogue sont ceux relatifs à la subvention des enfants qui sont légion dans le pays et parfois, le grand public garde l'impression que le niveau de scolarisation des enfants ne s'est pas amélioré. Toutefois, des programmes qui auraient pu avoir un impact plus prisé, manquent grandement. Dans le contexte actuel, un programme d'éducation relative à l'environnement serait très considéré du fait de son incidence certaine sur le quotidien des enfants en particulier, et sur le pays en général.

1.2.2. La situation démographique d'Haïti.

Deux pays se partagent l'île d'Haïti : à l'Est, la République Dominicaine, et à l'Ouest, la République d'Haïti. La République d'Haïti, d'une superficie de 27,750 kilomètres carrés, est un

pays essentiellement montagneux. Elle est baignée au Nord par l’Océan Atlantique et au Sud par la mer des grandes Antilles. Elle est séparée de Cuba, au Nord-ouest, par le Canal du vent ; et de la Jamaïque, au Sud-ouest, par le Canal de la Jamaïque. Elle est subdivisée en 10 départements, 42 arrondissements, 140 communes, 64 quartiers et 570 sections communales (MEF-IHSI, 2009).

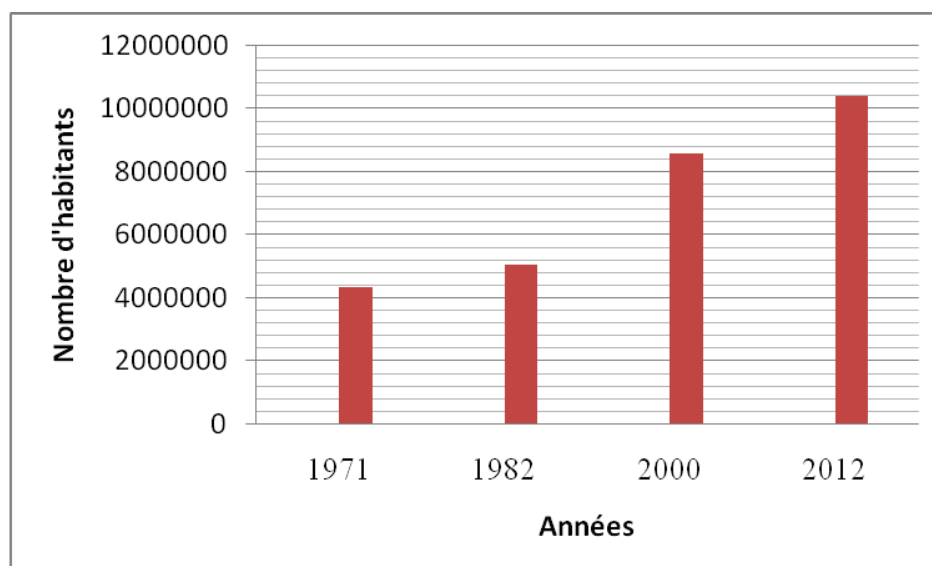
Figure 2: Carte de la république d’Haïti



En 2012, selon les estimations de l’Institut Haïtien de Statistiques et d’Informatique, (IHSI) 10, 413.211 habitants se partagent les dix départements dont la superficie totale est estimée à 27,750 kilomètres carrés soit - 376 habitants par kilomètre carré⁹. La population a augmenté et les problèmes socio-environnementaux se sont aggravés du fait de l'absence ou de l'insuffisance d'infrastructures nécessaires à la survie et au bien-être d'une société. De 1971 à 2012, l'accroissement de la population s'effectue selon un rythme effréné, passant de 4 329 991 habitants en 1971 à 5 053 190 en 1982, à 8 576 214 en 2000, à 10 413 211 en 2012. Selon les estimations de l'IHSI, l'effectif de la population totale en 2015 serait de 10 911 819 habitants (IHSI, 2009). Cette croissance est illustrée à travers le graphique 1 présenté ci-après.

⁹ Voir le site internet de l’institut Haïtien de statistiques et d’informations à l’adresse suivante : http://www.ihsi.ht/produit_demo_soc.htm

Graphique 1: L'accroissement de la population Haïtienne au cours des 40 dernières années¹⁰.



Source: Institut de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informations (IHSI)

Si tel est le constat au niveau de la croissance de la population en ce qui a trait à la densité, le fossé ne cesse de se creuser entre cette croissance et l'amélioration des conditions de vie de la population. En effet, en 1971, la concentration est estimée à 174 habitants par km²; en 1982 sur un kilomètre carré vivent 216 habitants, et en 2000, 314 habitants se partagent 1 km carré en Haïti¹¹. Cette distribution tient compte de l'ensemble de la population pendant les périodes mentionnées dans ce paragraphe.

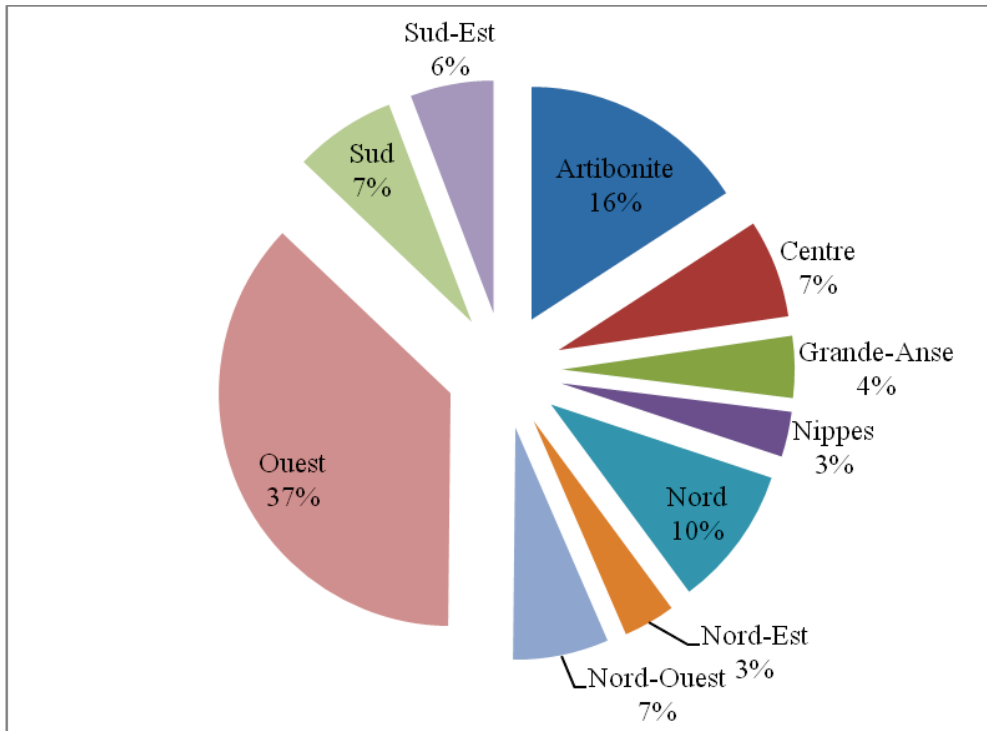
Dans les dix (10) départements du pays, la répartition de la population n'est pas linéaire. On constate une certaine inégalité dans le pourcentage des habitants répartis dans les départements : 63% de la population se trouvent concentrés dans trois départements (l'Ouest 37% avec une concentration de 735 habitants par kilomètre carré selon les estimations de 2009. L'Artibonite 16% et le Nord 10%). Les 37% restants sont partagés entre le Nord-Ouest 7%, le Nord-Est 4%, le Centre 7%, le Sud 7%, la Grande-Anse 4%, les Nippes 3%, le Sud-Est 6% (Ibib.,2009 p. 8). De

¹⁰ Ces données proviennent de sources différentes. Les 2 premières périodes sont tirées de IHSI recensement 1982 (à vérifier). Les 3 dernières sont issues d'une étude conjointe des Fonds des Nations Unies pour la population et le Réseau National pour la Population et le Développement. Voir le site http://unfpahaiti.org/pdf/GuidesDes_indicateurs_Revision13avril2011.pdf

¹¹ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend>

telle répartition pourrait en autres s'expliquer de par la forte concentration des services de l'Etat dans les grandes villes. Selon statistiques mondiales, en 2010 la population urbaine est estimée à 52 %¹².

Graphique 2: Pourcentage d'habitants par département¹³



Cette forte concentration de la population dans les départements de l'Ouest, de l'Artibonite et du Nord est le résultat d'un pouvoir centralisé avec une bureaucratie hypertrophiée qui exerce un contrôle sur toutes les entités de l'État. Les habitants des petites agglomérations en quête d'un soi-disant mieux-être laissent leurs zones rurales pour aller s'établir dans des milieux urbains. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet exode vers les centres urbains : a) l'incapacité de la classe paysanne, pataugeant dans une misère extrême, de pourvoir à ses besoins ; du fait du faible niveau voire même de l'inexistence de revenu b) le manque ou l'absence de services publics, c) les contextes politique et historique ; d) les catastrophes naturelles, etc. Ces raisons énumérées trouvent leur justification dans la thèse de Bernardin (1991) expliquant l'exode comme étant « le rejet d'une société inapte à garantir le droit à l'existence et la volonté de survivre sous des cieux

¹² Voir ce site : <http://www.statistiques-mondiales.com/haiti.htm>.

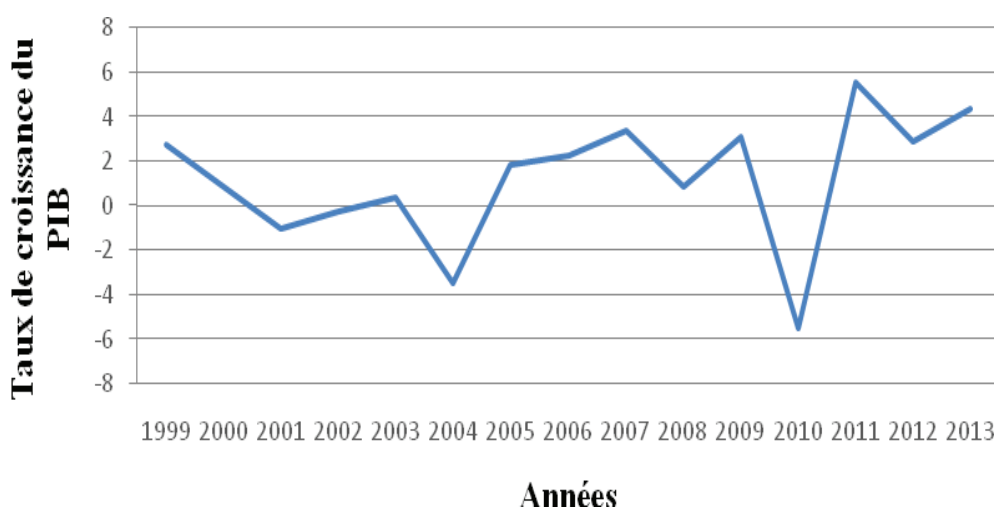
¹³ Ces informations proviennent du site de l'Institut Haïtien de Statistiques et d'Informatique (IHSI).

plus cléments, même en bravant les plus graves dangers. » La population haïtienne croît à un rythme vertigineux. De 1971 à 1982, son effectif global a plus que doublé et il reste à savoir si la situation économique du pays est en adéquation avec cette croissance démographique.

1.2.3. Les caractéristiques économiques d'Haïti

La situation politique et sociale du pays durant ces dernières années a fragilisé l'économie haïtienne. Les nombreux coups d'État, les catastrophes naturelles et le puissant séisme du 12 janvier 2010 ont renforcé l'extrême pauvreté dans laquelle « croupit » la population. La croissance économique ne suit malheureusement pas cette explosion démographique. En 1992, le PIB du pays décroît de 5,31%. Cette réduction s'est accentuée jusqu'à 1994 avec un taux négatif atteignant le plus bas niveau jamais enregistré de près de 12%. Cependant, en 1995, le PIB a connu une expansion significative avec un taux de croissance de 10%; ce qui constitue le taux plus élevé de la période considérée¹⁴. Le graphique ci-après suivant montre l'évolution du Produit Intérieur Brut (PIB) sur la période allant de 1999 à 2013.

Graphique 3: Évolution du taux de croissance du PIB de 1992 à 2013



¹⁴ Les données proviennent des sources combinées (Banque mondiale, Statistiques mondes et Université de Sherbrooke et sont disponible en ligne sur les sites suivants: <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur>, <http://www.imf.org/external/country>, <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/tend>.

La période 1999-2013, se caractérise par un net ralentissement de l'activité économique. Le taux de croissance du PIB évolue en dents de scie. Depuis le début de l'année 2000, le pays connaît une série de récessions provoquées par la réduction de son PIB en 2001 avec un taux de croissance négatif de 1,04%, en 2004, le taux est de 3,51%) et en 2010 (le taux est de -5,42%). De 2011 à 2013, le pays renoue avec la croissance résultant d'une augmentation fluctuante du PIB aux taux respectifs de 5,59%, 2,89 en 2012 et de 4,3% en 2013. Les données de la banque mondiale permettent de comprendre qu'en Haïti, la croissance économique régresse beaucoup plus qu'elle ne progresse. Il devient alors difficile dans une croissance régressive, comme celle représentée ci-avant, de répondre aux exigences du Rapport Brundtland (1987). Gardrey (2005) s'appuyant sur Kuznets¹⁵ présente la croissance économique comme une arme à double tranchant : elle renforce non seulement les inégalités sociales et amplifie les dégâts écologiques mais aussi crée des conditions pour un progrès social et environnemental. La thèse de Gardrey est pertinente dans la mesure où elle permet d'assimiler la croissance économique à un pilier du développement durable. La croissance est importante pour l'amélioration du bien-être de la population et pour la réduction de la pauvreté ; cependant elle doit s'intéresser aussi à la qualité de l'environnement au lieu de contribuer à sa dégradation (Bréchet, 2009).

Les nations du Tiers-Monde, à l'instar des nations industrialisées, prônent presque toutes une politique de croissance. Elles adoptent une stratégie de développement axée sur l'industrie, généralement tournée vers l'extérieur, de préférence au marché domestique, contrairement au modèle de développement des nations industrialisées. Dans l'économie actuelle, largement fondée sur des échanges à l'échelle planétaire, les entreprises se doivent d'incorporer des valeurs environnementales dans leur propre système de valeurs, sous peine de courir le danger de se marginaliser et de perdre contact avec le reste de la société.

Haïti est un pays de petites et moyennes entreprises. Généralement, les entrepreneurs se lancent en affaires parce qu'ils sont non seulement motivés par des valeurs capitalistes, centrées sur la

¹⁵ Kuznets a reçu en 1971 le prix Nobel pour ses différents apports en économie. Il a établi un lien entre la croissance économique et la qualité de l'environnement. Cette position a suscité de grands débats dans le milieu. Les avis des économistes sont partagés sur le sujet. Dasupta et al. (2002) pensent que la courbe prône plus de croissance économique comme alternative à la dégradation de l'environnement. Prieur (2009) montre l'absence d'irréversibilité d'une telle démarche qui offre la possibilité de dégrader la qualité de l'environnement et de la restaurer sans difficulté. Bréchet (2009) établit le caractère réducteur de la position de Kuznets qui ne pourrait pas s'appliquer en tout temps et pour tous types de polluants.

maximisation du profit, mais surtout pour des motifs de promotion sociale. Ils se doivent aussi d'œuvrer dans le sens collectif : en créant des emplois rémunérateurs pour toutes les couches sociales, en participant activement à l'effort pour éliminer la pauvreté, en promouvant l'éducation et la santé, et en sauvegardant l'équilibre écologique. L'entreprise puise ses ressources au sein même de la collectivité, elle a pour clients les titulaires de ces mêmes ressources ; dans ce cas, l'avancement de la société ne peut donc que lui être bénéfique. On peut être ou pas d'accord avec la forme exacte que la participation purement sociale de l'entreprise devrait prendre, mais à notre avis, son interaction avec le cycle écologique ne devrait plus être sujet à controverse.

Au-delà de la survie financière des entreprises, la survie et la prospérité du milieu doivent être prises en compte. Cela suppose une conscience collective en croissance dans toutes les sphères de la société ; laquelle conscience soutient que les comportements de production et de consommation actuels et leurs impacts sur le futur d'Haïti et sur le devenir de ses habitants doivent s'inscrire dans une continuité et tiennent compte des générations à venir.

L'ensemble des problèmes auxquels sont affrontées l'économie et la société, amène l'Organisation des Nations Unies à classer la République d'Haïti parmi les pays les moins avancés (PMA). En fait, la République d'Haïti peut être identifiée comme un pays en voie de régression totale ou en voie de paupérisation : le pays a basculé en arrière et s'est engagé dans un processus de décadence accélérée. Haïti souffre d'une insuffisance de développement économique, social et culturel qui se caractérise par des formes multiples se rattachant au système économique, à la structure sociale et au régime politique.

1.2.3.1 Insuffisance de développement économique

Cette insuffisance peut s'expliquer sur les plans :

- a) de la production et de productivité des biens et services
- b) de la consommation
- c) du financement de l'activité économique

Sur le plan de la production des biens et des services, cette insuffisance se caractérise par la médiocrité du niveau d'industrialisation et la faible diversification de la production et des courants d'échanges. L'extrême faiblesse des niveaux de production et de productivité, les défauts

de qualification de la main-d'œuvre sans parler de l'étendue du chômage et du sous-emploi sont autant de facteurs qui constituent un frein au développement et réduisant du même coup la possibilité de répondre à la demande croissante de la majorité de la population.

Sur le plan de la consommation, l'existence d'énormes disparités selon les groupes sociaux et les zones géographiques est fortement remarquée. Celles-ci se traduisent par la faiblesse du pouvoir d'achat de la majorité de la population et l'extrême dépendance du pays à l'égard de l'étranger. D'où cette diffusion, au sein des classes dirigeantes, de types de consommation ostentatoire. On a tendance à valoriser beaucoup plus les importations de biens de consommation courante et d'articles de luxe que les biens nationaux ou locaux. En ce qui concerne l'activité économique, il existe une pénurie de capital national et une faiblesse du taux d'investissement productif. Le niveau d'endettement du pays, l'incapacité des ménages à épargner et la précarité des ressources de l'État ne sont pas des facteurs favorisant une activité économique florissante.

1.2.3.2 . Insuffisance de développement social et culturel

L'insuffisance de développement social et culturel emprunte des formes multiples relevant de plusieurs catégories. Au niveau de la stratification sociale, il existe un dualisme social très marqué qui résulte de l'inexistence d'un équilibre social durable, du fait de l'acuité des tensions permanentes entre les divers groupes sociaux. Deux sous-catégories peuvent expliquer cette insuffisance : a) le comportement, les conduites et les motivations ; b) la culture et la démographie. Dans la première sous-catégorie, on pourrait prendre en exemple l'inexistence d'un vif sentiment national au sein de la population, la pratique des dépenses ostentatoires dans les milieux riches et la faiblesse des niveaux de solidarités entre les groupes. Dans la deuxième sous-catégorie, on peut évoquer le faible niveau d'éducation de la population, la proportion élevée d'analphabètes et le taux élevé d'accroissement démographique, sans compter la migration accrue des cadres vers l'étranger.

Actuellement, le développement économique du monde urbain constitue un grand défi pour Haïti. Cependant, on peut promouvoir une voie intermédiaire en s'appuyant sur l'approche de forte stimulation des systèmes productifs locaux. Toutefois, les communes urbaines les plus

importantes de chaque région départementale sont celles qu'il conviendrait de rendre fortement actives ; selon des mécanismes incitatifs, - d'ordre matériel, financier et réglementaire -, avec pour objectif réel d'attirer principalement l'épargne et les capitaux de la diaspora, aux fins de compenser les faibles disponibilités sur le plan interne.

En Haïti, comme dans toute économie en voie de développement, l'économie informelle gagne de plus en plus d'espace. Elle résulte d'un surplus de main-d'œuvre, qui peine à intégrer l'économie formelle, de la pauvreté et de la distribution inéquitable des richesses. La modernité devient un rituel qui s'affiche au centre-ville, mais elle ne franchit souvent pas les limites séparant la ville du reste du pays. Dans la ville elle-même, une fois sorti de quelques artères principales officielles et mimétiques, on plonge dans un monde différent. Cette sphère informelle est composée du petit peuple des marges urbaines et des exclus de la « grande société ». Pauvres sans être toujours nécessairement misérables, marginaux des villes, marginaux des champs, vivant dans un état d'abandon matériel et moral, développent des stratégies subtiles qu'ils utilisent dans l'économie informelle. Ils survivent en réactivant les réseaux de solidarité et en réinventant une socialité perdue.

Chapitre 2. Problématique de la recherche

La pollution, la dégradation de l'environnement, la mauvaise utilisation des ressources naturelles, les catastrophes naturelles entraînant des pertes en vies humaines et économiques énormes ont déverrouillé les débats sur la nécessité et l'urgence d'agir pour assurer à tous un environnement durable. La Déclaration de Stockholm (1972), le Sommet de Rio (1992) et enfin les huit « Objectifs du Millénaire, pour le Développement » (OMD) définis en 2000 au Sommet du Millénaire placent les questions écologiques au rang des préoccupations internationales.

Lors même que ces rencontres, permettent aux dirigeants politiques, avec le support de spécialistes d'organismes internationaux, de prendre des engagements qui se traduisent dans des politiques publiques environnementales susceptibles d'assurer une gestion judicieuse de l'environnement, les expériences faites au cours des années prouvent qu'on ne peut pas arriver à les honorer, si l'on n'arrive pas à amener les individus à adopter un meilleur comportement. Conscients de l'importance du rôle que doivent jouer les individus, de nombreux gouvernements, comme le recommandent les discussions issues d'une série de conférences, ont introduit l'éducation relative à l'environnement dans les curricula des systèmes scolaires (Sauvé, 1999). Ils admettent l'importance et la nécessité pour les jeunes de devenir des citoyens informés, engagés et habilités à accomplir leur obligation en apportant leur pierre à la construction de l'avenir des communautés et de l'environnement mondial (MEO, 2007).

Actuellement, tout système éducatif se doit de répondre favorablement à ce mouvement initié en 1972 à l'issue de la conférence des Nations Unies organisées à Stockholm (Deleage et Souchon, 1993). Cependant, à l'instar des pays ayant emboité le pas dans cette direction, Haïti n'a malheureusement pas encore donné suite à ce grand rendez-vous. Malgré sa participation et son adhésion à plusieurs conférences internationales sur l'environnement, dont celle de Rio ayant abouti à la rédaction de l'agenda 21 qui fait de l'éducation relative à l'environnement une nécessité (PNUD, 1995), le pays ne semble pas être conscient du besoin impérieux de faire une éducation au changement pour réveiller la conscience écologique chez les jeunes. Aussi, le niveau de dégradation de l'environnement s'accélère-t-il de plus en plus.

2.1. Niveau de dégradation de l'environnement en Haïti

En Haïti, 80% des besoins énergétiques sont satisfaits par l'exploitation des forêts, ce qui exprime le fort pourcentage de la population haïtienne utilisant le bois comme source d'énergie (PNUE, ME, UNIQ, 2010). L'espace forestier ne cesse de régresser. Cette déforestation abusive ne date pas d'aujourd'hui, elle a commencé au XIX^e siècle pour le paiement imposé à Haïti par la France pour la reconnaissance de l'indépendance de son ancienne colonie. Le pays a eu recours à la coupe exagérée et à la vente de bois précieux pour payer cette reconnaissance (Ibid.). Plusieurs études (PNUD, 2011, ME, CEPALC, 2008, PNUE/ECMU, 1998, Hilaire 2005) ont démontré que le pays se dirige à grands pas vers la désertification : les forêts ne représenteraient actuellement qu'entre 1% et 2.6 % de la superficie totale du pays. Les besoins en produits et services forestiers sont énormes ; soit de 5.3 millions de m³ tandis que les formations forestières et agro-forestières ne fournissent que 1.6 millions de m³. Les différents programmes de plantations forestières n'arrivent pas à combler ce déficit et 25 des 30 bassins hydrographiques du pays sont dénudés. La déforestation est largement entamée (PNUD, 2008).

Les sols connaissent un processus d'accélération et de généralisation de l'érosion. En suivant des estimations relativement exactes, 36.6 millions de tonnes métriques de terre arable sont perdues du fait de l'érosion chaque année. Quelque 21% de la surface totale du pays atteignent un stade d'érosion irréversible ou presque (Tardieu, 1996). Les précipitations en eau sont estimées à 40 millions de m³, dont 10% sont infiltrées, 60% évaporées et 30% ruissellent le long des différents rivières et cours d'eau. Les phénomènes d'inondation à la moindre averse sont le lot de la plupart des grandes villes. Les principales sources alimentant en eau potable les centres urbains connaissent une nette diminution de leurs débits. Haïti subit une crise d'eau nationale. Sur l'ensemble du pays, les niveaux d'approvisionnement sont très bas : environ 43%, et le taux de couverture en eau potable reste le moins élevé de l'hémisphère occidental. La richesse biologique se gaspille et le pays connaît actuellement un processus de disparition accélérée de sa diversité biologique. La disparition des espèces a atteint leur seuil critique (reliques de forêts pluviales de montagne et de forêts sèches, les mangroves, les cours d'eau, les lacs et étangs, les îles satellites). Les habitats sont détruits par les paysans à la recherche de moyens de subsistance et les écosystèmes se fragmentent et s'altèrent de plus en plus (Gouvernement d'Haïti, 2001).

L'économiste suédois Mats Lundahl (1993) établit la relation entre la croissance démographique et le processus cumulatif de l'érosion de la terre arable dans le cadre du rapport homme-terre. Durant plusieurs décennies, encore plus de terre a été enlevée à la production de plantes vivaces de culture intensive, comme celle du café avec son système de racines et de feuillages protecteurs, en faveur de cultures nécessitant que le sol soit mis à nu pour être cultivé et ensemencé précisément au moment des pluies torrentielles. Le résultat final inévitable est la destruction de la terre et la diminution du revenu par tête dans les provinces. L'État haïtien caractérisé par sa fragilité institutionnelle se bute à des obstacles empêchant le respect total des aires protégées.

Les statistiques relatives à l'environnement indiquent la situation alarmante dans laquelle s'engouffre la République d'Haïti qui n'a jamais cessé de dilapider, de brader ses ressources naturelles : eaux, sols, forêts, biodiversité, mines et carrières. Or, ces ressources sont stratégiques pour l'économie et l'environnement, elles constituent la base fondamentale de tout développement humain durable. Toute exploitation abusive ne fait qu'altérer les biens publics mondiaux et affecte considérablement les services sociaux de base.

2.2. Biens publics mondiaux et services sociaux de base

Les biens publics se caractérisent dans la théorie économique par deux principes : le principe de non-rivalité, c'est-à-dire, la consommation d'un bien par une personne ne réduit pas la quantité de ce même bien qui peut être consommé par une autre. Le principe de non exclusion signifie qu'il est pratiquement impossible, sinon excessivement coûteux, d'exclure de la consommation d'un bien une personne qui n'a pas contribué à son financement (Kaul, Grunberg et Stern, 1999). Cette notion s'étend aux biens qui bénéficient à toute personne, toute génération et à tous les États. Les biens publics mondiaux se composent de l'ensemble des activités, des produits et des services dont l'offre par le marché est déficiente. Ils présentent un caractère international et nécessitent une action publique à l'échelle mondiale. L'éducation, l'environnement, la santé, la stabilité économique et la sécurité internationale constituent des biens publics mondiaux et des services sociaux de base.

L'éducation, bien public mondialement reconnu (Bissiriou et Kern, 2005), n'est pas à la portée de tous en Haïti, vu que l'offre éducative, dans un contexte de pauvreté extrême, est majoritairement privée à près de 80% et que le secteur public n'est pas en mesure d'absorber la demande. Cette situation constitue un fardeau pour les familles haïtiennes d'autant plus lourd que l'État haïtien n'alloue jamais assez de fonds pour la bonne gouvernance du système éducatif.

2.3. L'éducation environnementale et le système scolaire haïtien

A la conférence de Stockholm en 1972, à laquelle participait Haïti, l'éducation relative à l'environnement est ciblée comme un outil pour la résolution des problèmes environnementaux. Cette conférence s'inscrit dans le cadre d'une prise de conscience globale de l'état général de l'environnement. L'article 96 de la résolution issue de cette conférence recommande vivement le « développement de l'éducation environnementale considérée comme un atout majeur pour contrecarrer la crise mondiale de l'environnement » (ONU, 1972). Cependant, cet outil si important soit-il, est encore peu connu ou tout au moins mal abordé en Haïti (Le Nouvelliste, 2007).

La réforme Bernard de 1982 intervenue pour contrer l'inégalité des chances, l'inefficacité et l'inadaptabilité du système à la réalité socio-économique, a tenté d'insérer implicitement l'ERE comme une composante dans la formation des jeunes des trois cycles du niveau fondamental (Réforme éducative, 1982). En effet, si certains aspects de cette réforme retiennent l'attention des dirigeants haïtiens, cependant, l'ERE prévue en la circonstance ne semble pas être appréhendée comme un aspect important pour la formation des jeunes, malgré la détérioration systématique de l'espace physique d'un environnement délabré, de surcroît aggravé par différentes secousses telluriques impitoyables de janvier 2010.

La dégradation de l'environnement s'accélère, les attitudes et les comportements des jeunes élèves, futurs citoyens haïtiens, démontrent un non-respect total de ce bien commun qu'ils partagent forcément avec d'autres. La rue ou leur cour d'école peuvent servir sans ambages de poubelles ou de toilettes mobiles. Ce triste décor nous amène à nous demander : quel est le degré de la qualité et de l'applicabilité de l'ERE enseignée dans les écoles haïtiennes ? Comment le MENFP peut-il s'impliquer en vue de susciter chez les jeunes des comportements individuels

favorables à une gestion judicieuse de l'environnement ? Comment rendre durables ces implications ? Dans certaines écoles, l'ERE est présente tandis que d'autres affichent une ignorance totale de la notion, comment est-elle incorporée dans les pratiques pédagogiques en termes de qualité et d'applicabilité ? Quel est le comportement des enseignants et des directeurs par rapport à l'intégration et l'application de l'ERE dans le programme scolaire haïtien ?

En 2000, le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP), voulant mettre « l'emphase sur les principes fondamentaux, et pour faire face aux grands défis nationaux » (MENFP, 2000, p.6), intègre un programme d'« éducation à la citoyenneté» au curriculum des cycles fondamentaux. Dans ce programme, le MENFP entend promouvoir certains paradigmes, dont le respect à l'environnement (Ibid.). Malheureusement ce document à caractère obligatoire souffre d'un manque de vulgarisation et ne se trouve pas à la portée de tous les acteurs en éducation.

En admettant que le concept de l'ERE s'inscrive dans le curriculum, des dispositions pour non seulement informer, former ; mais aussi, transmettre le contenu doivent être prises par le Ministère. Ce qui implique la mise en place des dispositifs, car, il ne suffit pas seulement d'insérer le concept dans un cadre officiel, il revient surtout aux responsables de voir, en termes d'opérationnalisation, le rôle des enseignants dans la vulgarisation et dans l'application de l'ERE dans leur enseignement. Si les décisions et les dispositifs sont d'un apport aussi important pour la compréhension et l'enseignement de la notion, le fonctionnement du système qui ne marche pas à plein rendement et qui fait que des écarts se créent entre écoles et entre départements dans le cadre des connaissances et de l'enseignement du concept susmentionné, le niveau des enseignants n'en est pas moindre. En effet, dans un conseil de gouvernement, il a été soutenu que 80% des écoles primaires et secondaires échappent au contrôle de l'État haïtien; elles sont gérées par le secteur privé et des organisations non gouvernementales¹⁶.

Le Ministère, bien qu'il soit le principal responsable du système ne peut pas interférer dans le mode de recrutement du personnel de ce secteur. Il devrait en principe faire des exigences

¹⁶ <http://menfp.gouv.ht/presentation%20du%20ministre%20Vanneur%205%20février2014.pdf>
<http://www.banquemondiale.org/fr/news/press-release/2015/09/22/haiti-wbg-report-calls-for-new-social-contract-to-promote-opportunities-for-all>.

relativement à la qualification minimale que devrait avoir un enseignant voulant faire partie du système éducatif, cependant, il se retrouve avec les mains liées du fait même qu'il est incapable de fournir même au secteur public des enseignants qualifiés. Ainsi, se donne-t-il à constater que l'école haïtienne est une mosaïque en ce sens qu'elle varie avec les territoires.

Les écoles - comprenons à travers cette marque de pluriel non seulement les établissements ; mais aussi la diversité des enseignements qui y sont donnés - au niveau des sections communales sont capables de recruter des catégories de maîtres dont les niveaux n'ont rien à voir avec ceux des communes d'un même département et/ou du chef-lieu du Département. Ceci dit, à ce niveau, prenant d'assaut le système, un décroché de 9^e année fondamentale, par exemple, des zones rurales démunies, n'ayant aucune alternative d'emploi, peut être recruté par des « entrepreneurs en éducation¹⁷ » lesquels pourraient être sans formation préalable dans le domaine. Ceci est aussi vrai, pouvons-nous dire, pour les zones urbaines, bénéficiant d'une concentration des courroies de transmission ou sources d'informations sur l'existant, si l'on adopte une perspective comparative. Avec une différence, toutefois les mêmes fonctions peuvent être occupées par des individus ayant déjà accès à l'université. D'où l'importance du niveau des enseignants dont les milieux jouent un rôle capital dans la dynamique : le processus de formation a une dimension formelle aussi bien qu'informelle où intervient un caractère autodidacte. En conséquence, il est capital de voir la portée des communiqués, des manuels, ou des bibliothèques dans une telle dynamique, si l'on veut saisir la différence entre les départements.

La formation des enseignants travaillant au niveau des deux premiers cycles du fondamental demeure une problématique assez importante. Une étude de l'Unesco¹⁸ fait état de l'existence de trois (3) catégories d'enseignants dans le système éducatif haïtien. Une première catégorie regroupe les enseignants détenteurs d'un diplôme de normalien et les finissants non diplômés de l'école normale d'instituteurs et d'institutrices. Ces derniers, communément appelés « capistes » sont ceux qui, n'ayant pas réussi l'examen officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle bénéficient de l'alternative des séminaires de mise à niveau ou des

¹⁷ La marchandisation à outrance de l'instruction à ce niveau doit être soulignée comme négation des vœux de la constitution en vigueur ; violant ainsi, un droit fondamental d'une population touchant à la fois sa solarisation (quantité) et sa formation en tant que telle (qualité).

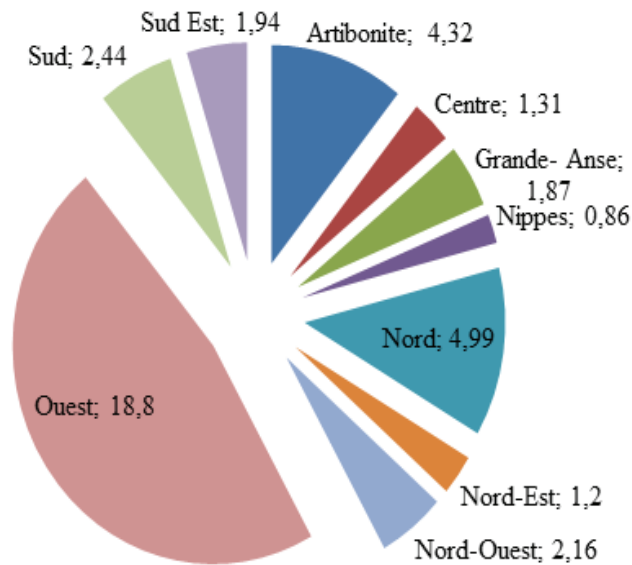
¹⁸ Ce rapport est disponible sur le site : http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/haiti/rapport_2_1.html

formations appropriées leur donnant droit à un certificat d'aptitude pédagogique, décerné par l'État, et leur conférant le droit à l'exercice de la profession d'enseignant. Cet effort du MENFP, pour intégrer ceux n'ayant pas pu traverser le cap des examens officiels, est une preuve indéniable du manque d'enseignants qualifiés dont souffre le système.

La deuxième catégorie, regroupe des enseignants n'ayant acquis aucune formation pédagogique, mais pourvus d'un niveau académique requis pour enseigner. Leur intégration dans le système et leur utilisation comme alternative confirme encore l'existence d'un vide à combler, en ce qui a trait aux enseignants qualifiés. On trouve dans la troisième catégorie d'enseignants, des gens n'ayant aucun diplôme, ni un niveau académique nécessaire, mais recrutés, à tort et à travers, pour jouer le rôle d'enseignants dans les coins les plus reculés des quartiers et des sections communales du pays. La présence de ces derniers se manifeste également dans un grand nombre d'écoles privées des grandes villes. Le clientélisme et le parrainage favorisent leur intégration même dans les écoles publiques de tout le pays en général, et des grandes villes en particulier. Cette catégorisation fait état d'une disparité criante dans le niveau de formation des enseignants qui possèdent le bagage pédagogique nécessaire. Ceux qui sont issus des écoles normales publiques d'instituteurs, (ENI) sont considérés dans le système éducatif comme les mieux qualifiés. Viennent ensuite les ressortissants du centre de formation pour l'enseignement fondamental, (CFEF). Cette institution qui devait remplacer progressivement les écoles normales d'instituteurs fait actuellement l'objet de débat relativement aux mesures prises par le ministre haïtien de l'Éducation, Nesmy Manigat, de fermer ses portes. Des écoles normales et des universités privées fournissent également du personnel enseignant qualifié.

Selon une étude non encore publiée du MENFP (2013-1014), les enseignants qualifiés représentent moins de 40% de l'ensemble de ceux travaillant dans les dix (10) départements du pays. Ces chiffres se répartissent de manière très inégale au niveau des dix (10) départements. La majorité des enseignants certifiés sont cantonnés dans le département de l'Ouest où ils représentent près de 18%, contre 4.32% dans le département de l'Artibonite. Le graphique 4 illustre fort bien la situation.

Graphique 4: Répartition des enseignants qualifiés des deux premiers cycles du niveau fondamental par département.



Comme déjà mentionné, le département de l'Ouest est celui qui bénéficie le plus d'enseignants qualifiés, le département du Nord occupe la deuxième position et l'Artibonite la troisième. Ces écarts entre les départements peuvent s'expliquer par l'effet de la centralisation, l'offre de service public en général se trouve concentré à Port-au-Prince et l'État ne dispose pas d'un programme incitatif susceptible d'encourager les professionnels à aller travailler dans un département où les infrastructures manquent énormément. Ces pourcentages accordés à chaque département ne sont pas d'ailleurs forcément répartis équitablement entre les diverses villes dudit département. De fait, ces enseignants qualifiés auraient tendance à se concentrer beaucoup plus dans les grandes villes. Toute étude portant sur la répartition des enseignants qualifiés dans le département de l'Ouest aboutirait forcément à un résultat qui placerait Port-au-Prince dans une meilleure position. Si l'on poussait plus loin la réflexion par rapport à l'enseignement de l'ERE, on ne serait pas surpris de constater qu'à Port-au-Prince les enseignants seraient plus enclins à faire de l'éducation relative à l'environnement, non encore présente officiellement dans le milieu scolaire.

L'éducation relative à l'environnement sert encore d'ornement dans les discours officiels en Haïti. Des actions articulées autour d'une politique publique pouvant conduire à de nouvelles

perspectives, qui permettraient un enseignement général de cette notion dans toutes les écoles haïtiennes, ne sont pas encore envisagées, en dépit de la dégradation accélérée de l'environnement en Haïti. Les nombreux colloques, organisés par l'État Haïtien sur l'environnement, n'ont, jusqu'à date, pas abouti à des résultats satisfaisants dans le domaine. Aujourd'hui encore, l'ERE ne fait partie d'aucune politique gouvernementale et n'occupe aucune place de manière explicite dans le programme scolaire, comme c'est le cas en France et en Ontario, où les curricula consacrent une partie à l'ERE. Cependant, en Haïti, on peut lire, à travers certains objectifs, des contenus d'apprentissage qui s'apparentent à l'éducation relative à l'environnement. L'ERE, en tant que telle, ne doit point se limiter à quelques petits contenus d'apprentissage ; elle est tout un programme.

La présence d'une pléthore d'organisations non gouvernementales œuvrant dans le domaine de l'environnement ne constitue pas un rempart à la dégradation des conditions socio-économiques du pays. Les agences internationales de coopération et de développement, le gouvernement, les organisations non gouvernementales, qui interagissent dans le domaine de l'environnement, ne définissent pas, dans une vraie synergie, une vision globale pour fixer à court terme des objectifs et envisager à moyen et long termes des stratégies à mettre en œuvre pour les atteindre. Une nouvelle conception axée sur la nécessité d'un changement de comportement par rapport à l'environnement s'impose. Depuis ces deux dernières décennies, la planète est le théâtre de nombreuses catastrophes naturelles, les unes plus dévastatrices que les autres ; les plus récentes frappent de manière impitoyable le Japon, le Chili, l'Irlande et surtout Haïti, ce pays de la Caraïbe, déjà miné par un marasme économique et une crise politico-sociale sans précédent.

Des organisations d'écologistes¹⁹ élaborent et mettent en œuvre des projets visant l'application de l'éducation relative à l'environnement dans certaines écoles d'Haïti, en vue de préparer les nouvelles générations au développement durable du pays. Des dirigeants d'un petit nombre d'écoles, notamment les institutions scolaires membres du réseau d'écoles vertes mis en place par le Réseau d'Enseignement Professionnel et d'Intervention Écologique (REPIE) et la Société de Reboisement Haïti (SRH), entreprennent d'intégrer l'éducation relative à l'environnement

¹⁹ Parmi ces organisations on peut citer : Société pour le reboisement d'Haïti (SRH), la Fédération des amis de la nature (FAN), le réseau d'enseignement professionnel et d'intervention écologique (REPIE)

comme une activité concrète et normale d'enseignement. Une telle approche, si elle est effective, ne fera que renforcer et perpétuer les inégalités scolaires déjà criantes en Haïti.

En Haïti, l'éducation relative à l'environnement ne s'inscrit même pas dans une démarche de «tentatives» de résolution des problèmes de l'environnement, lesquels problèmes sont légion dans le pays : érosion, pollution, mauvaise qualité de l'eau, gestion des déchets²⁰, dégradation accélérée de l'environnement. Ces problèmes, qui coïncident souvent avec des événements relatifs à des catastrophes naturelles ou humaines, n'entrent pas dans le cadre d'un plan de politique publique favorisant et stimulant une démarche, une stratégie proactive face à la détérioration de l'environnement.

2.4. Objectifs de la recherche

Ce travail a pour ambition de fournir des éléments d'analyse et de propositions susceptibles de contribuer à l'application effective de l'éducation relative à l'environnement dans le curriculum scolaire des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Il se veut une analyse non seulement de diverses littératures scientifiques, de documents issus d'organisations internationales sur l'ERE et du curriculum de sciences du niveau fondamental en Haïti, mais aussi celle des pratiques réelles d'enseignement éventuel de l'ERE dans certaines écoles primaires. C'est dans cette optique qu'en plus de l'analyse documentaire, des enquêtes de terrain ont été menées dans le cadre d'une étude exploratoire, aux fins d'aboutir à des propositions pouvant contribuer à faire appliquer l'ERE selon ses diverses catégorisations ; tout au moins au niveau de l'école primaire en Haïti. A cet effet, deux objectifs spécifiques seront poursuivis. Il s'agit :

1) D'apprécier la qualité du contenu du programme des sciences de l'élémentaire en Haïti, de par une analyse comparative des contenus d'apprentissage à ceux de la France et du Canada (Ontario). Ce, du fait de la forte coopération dans les domaines de l'éducation entre ces trois pays. Les grilles d'analyse se réfèrent aux contenus suggérés par les documents issus des

²⁰ Selon Tardieu (1996), des 1.000 tonnes métriques de déchets solides produites par la population, 25% seulement sont collectés. Les eaux de sources sont polluées à plus de 80%.

conférences internationales traitant de l'éducation à l'environnement, aux définitions des praticiens en ERE et en EDD, ainsi qu'aux curricula des sciences.

2) D'étudier, dans les différentes catégories d'écoles de deux (2) départements géographiques du pays (l'Ouest et l'Artibonite), le comportement des enseignants et des directeurs d'école, relativement à la qualité et à l'applicabilité de l'ERE ; ainsi que le niveau de leurs connaissances en la matière.

Ces objectifs seront atteints grâce à une recension des écrits permettant de faire une analyse des théories et des pratiques relatives à la notion de l'ERE, ainsi qu'à une enquête de terrain dans le but d'apporter un éclairage sur les connaissances et les pratiques des enseignants sur la notion. Cette analyse conduira aussi à l'identification des fondements épistémologiques, à la structure et à l'évolution de l'ERE. S'inscrivant dans le cadre de l'avancement théorique, cette recherche vise à apporter des éléments d'analyse et de réflexion devant servir de cadre de référence pédagogique en ERE en Haïti.

Chapitre 3. Recension des écrits sur l'éducation relative à l'environnement

Ce chapitre se veut être le résultat des consultations faites tout au long du processus de recherche. Au nombre de ces consultations se trouvent des ouvrages, des articles, des données et des entretiens informels. Des synthèses de ces éléments ont servi de points de repère importants pour l'élaboration de cette recherche. Cette étape facilite l'exploration de différentes sources ayant contribué à la littérature de l'éducation relative à l'environnement dans le but de résumer les principales positions théoriques et pratiques des différents acteurs et experts en éducation relative à l'environnement. Le chapitre analyse leurs perceptions quant à l'application des programmes liés à cette forme d'éducation et fait aussi état de la question dans les curricula scolaires, en comparant les trois (3) pays suivants : France, Canada (Ontario), Haïti.

3.1. L'éducation relative à l'environnement dans la littérature scientifique.

Nombre de problèmes environnementaux : réchauffement de la planète, dégradation de la biodiversité, pollution, accidents nucléaires, mauvaise gestion des déchets toxiques, constituent des menaces pour la qualité de la vie et contribuent à fragiliser l'équilibre des écosystèmes (Fien, 1995). Ces menaces incitent les décideurs nationaux et internationaux, les organisations non gouvernementales, la société civile, à agir aux fins de trouver une réponse susceptible d'apaiser les tensions que celles-ci peuvent susciter. La pollution en tant que telle n'est pas un phénomène récent. Sa progression et les changements irréversibles qu'elle entraîne l'ont toutefois transformée en un problème global requérant une attention immédiate. Les êtres vivants sont de nos jours quotidiennement exposés à des substances cancérogènes par la pollution de l'air et des eaux, par l'alimentation contenant des résidus de pesticides et d'engrais, par les détergents, par les produits de beauté, et par une multitude de préservatifs (Institut national de la santé et de recherche médicale, 2013).

La volonté de réagir à ces différents problèmes environnementaux est démontrée à travers les prises d'engagements des acteurs à poser des gestes pour lutter contre les différents obstacles auxquels l'environnement se trouve confronté. Cette volonté se traduit pour certains États par une réforme de leur système scolaire dans le but d'intégrer l'éducation relative à l'environnement

dans leurs curricula. Sauvé, Berryman et Brunelle (2003), citent en exemple les programmes scolaires du Canada, des États-Unis, de la Grande-Bretagne etc.

Il ressort des études réalisées sur l'éducation relative à l'environnement que les auteurs et experts en ce domaine ne s'entendent pas toujours quant à l'intégration de cette notion dans les programmes scolaires. Certains plaident pour une intégration transversale de l'ERE dans toutes les disciplines scolaires (Sauvé et Robitaille, 1990, Charland, Potvin, Riopel, 2009) ; d'autres avancent que l'intégration de l'ERE doit se faire uniquement à travers l'enseignement des sciences, (Papadimitriou, 2001), d'autres enfin précisent que l'enseignement des sciences et l'ERE ne concordent pas sur les plans théorique et épistémologique (Bader, 1998-1999, Robottom 2000 ; Ashley, 2000). Ces derniers argumentent que l'ERE vise le changement de comportement des individus alors que la science vise la rationalité.

Selon Robottom (2000), le mariage de l'ERE et de la science ne sera possible que si la vision conventionnelle de la science, - la recherche de la rationalité de l'objectivité et de la rigueur scientifique-, change. D'autres auteurs, prônant une vision plus sociale d'une science dont l'homme est le véritable artisan, tentent de montrer qu'il est possible de faire un rapprochement entre enseignement des sciences et ERE par l'idée du développement d'attitudes et d'un savoir-agir à l'égard de la science (Fourez, 1994, Klopfer 1971, dans Legendre, 1993). Les débats s'acharnent autour d'une transdisciplinarité de l'ERE et ce, avec raison. Même si le concept d'environnement est un concept universel et peut transiter à travers toutes les disciplines, il n'en demeure pas moins que l'application d'une transdisciplinarité peut noyer les objectifs auxquels on aspire atteindre.

L'éducation relative à l'environnement est le résultat d'un vaste mouvement international enclenché par une prise de conscience qui a gravité autour des grandes problématiques environnementales. Fien (1995), la PNUE (2002) présentent en ce sens une longue liste de problèmes environnementaux qui méritent d'être abordés avec acuité. Parmi ces problèmes, on peut citer la dégradation des sols, la déforestation, l'épuisement des ressources en eau et de la diversité biologique, l'émission des gaz à effet de serre, le réchauffement de la planète etc.

Ces préoccupations ont donné lieu à de multiples rencontres qui se sont traduites par l'adoption des textes officiels dont celle de Stockholm, aujourd'hui considérée comme une pierre importante dans le coup d'envoi pour la promotion de l'ERE.

Le débat engagé sur l'intégration de cette notion dans les disciplines scolaires ne s'arrête pas au niveau de l'intégration de l'ERE dans les matières. Certains auteurs prônent l'éducation au développement durable comme une alternative à la résolution de la crise environnementale. Il s'agirait d'une guerre de mots, si l'on se réfère aux principaux rôles et objectifs de ces deux notions. On ne peut pas parler de développement durable sans envisager les paramètres environnementaux, ni parler de l'environnement sans l'inclure dans une perspective de développement. D'ailleurs, Sauvé (1997) ne précise-t-elle pas que le développement durable est un terme associé à l'éducation relative à l'environnement ?

3.1.1. Le rôle et les objectifs de l'éducation relative à l'environnement

L'ampleur de la détérioration de l'environnement de la planète suscite la tenue en 1972 de la conférence de Stockholm au cours de laquelle on reconnaît le rôle de l'éducation relative à l'environnement comme « un outil indispensable de lutte à la dégradation du milieu de vie. » Pour faire suite à cette manifestation organisée sous la direction de l'ONU, un premier colloque a eu lieu à Belgrade en 1975 où ces six (6) objectifs de l'ERE ont été identifiés :

- la prise de conscience,
- l'acquisition de connaissances à l'égard de l'environnement et de ses problèmes,
- le développement d'attitudes, de valeurs et de comportements respectueux envers l'environnement
- l'acquisition de compétences pour la résolution de problèmes ;
- le développement de capacités d'évaluation de la situation ;
- la participation individuelle et collective dans la mise en œuvre des solutions aux problèmes environnementaux.

Ces objectifs sont renforcés par la déclaration de Tbilissi qui recommande aux États membres de « définir des principes de base pour l'élaboration de prototypes de manuels et de textes de lecture

relatifs à tous les niveaux dans l'enseignement scolaire et non scolaire » (UNESCO-PNUE, 1977). En 1980, sous l'égide de l'Union internationale pour la conservation de la nature (UICN), en partenariat avec d'autres institutions internationales²¹ militant dans le domaine de l'environnement, une stratégie mondiale à la conservation est formulée dans le but de poursuivre des objectifs suivants: le maintien des processus écologiques et des systèmes qui entretiennent la vie, la préservation de la diversité générique et l'utilisation durable des espèces et des écosystèmes. La réalisation de ces objectifs passe indubitablement par une éducation à l'environnement qui constitue un outil de changements dans le comportement des individus (Fauteux et Orella, 2000).

La stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement, formulée au congrès de Moscou en 1987, confère à l'ERE le rôle de « définir les valeurs et les motivations favorisant les comportements et les mesures qui contribuent à la préservation et à l'amélioration du milieu environnant. De tel rôle découle du fait que « les comportements ne pourront véritablement changer tant que la majorité des membres d'une société n'aura, librement et consciemment, intériorisé des valeurs plus positives à l'égard de l'environnement. » (UNESCO-PNUE, 1987).

Le rapport de la Commission sur l'environnement et le développement intitulé « Notre avenir à tous » et communément appelé « Rapport Brundtland » reconnaissant l'incapacité de la communauté internationale à contrecarrer les problèmes socio-environnementaux fait donc appel à l'éducation relative à l'environnement. Dans ses recommandations, il stipule qu'un « enseignement devrait porter sur l'environnement et être intégré aux autres disciplines du programme officiel à tous les niveaux en vue de développer un sentiment de responsabilité à l'égard de l'environnement et d'enseigner aux étudiants comment le surveiller, le protéger et l'améliorer » (Brundtland, 1987). »

²¹ PNUE9, de la WWF10, de la FAO11 et de l'UNESCO,

3.1.2. Le rôle et les objectifs de l'éducation au développement durable

L'éducation et le développement durable sont les deux champs de l'ONU qui engendrent le concept de l'éducation au développement durable (ÉDD). Depuis la déclaration de 1948 sur les droits de l'homme, renforcée par la convention sur les droits de l'enfant, pour atteindre la conférence de Jontiem en 1990, jusqu'au cadre d'action de Dakar, l'ONU s'est toujours montrée intéressée à la question de l'éducation. Le développement durable doit son origine à divers mouvements organisés par l'ONU dans le but de chercher des réponses à de sérieux problèmes environnementaux. Stockholm en 1972, commission Brundtland en 1987, conférence de Rio en 1992, sommet mondial pour le développement social en 1995 constituent des exemples qu'on peut mentionner (Unesco, 2005). En effet, le sommet mondial pour le développement durable organisé en 2002 à Johannesburg a été l'occasion pour les acteurs de cette manifestation de joindre ensemble les deux concepts. Ce sommet a conduit à l'adoption de la résolution 57/254) proclamant la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) avec pour objectif principal « d'intégrer les principes, valeurs et pratiques du développement durable à tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage » (Ibid.).

En tant que démarche pédagogique, l'éducation au développement durable a pour but d'amener les individus à modifier leurs gestes quotidiens vis-à-vis de l'environnement, du fait d'une meilleure compréhension des enjeux du développement durable. (Gouvernement du Canada, 2005). Ainsi, elle permet à chacun d'acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour bâtir un avenir durable. L'éducation au développement durable s'articule autour de quatre grands axes dont les trois derniers sont définis dans le chapitre 36 de l'action 21.

Ces objectifs sont :

- Améliorer l'accès à une éducation de base de qualité
- Réorienter les programmes d'éducation.
- Mieux sensibiliser le public à la notion de durabilité
- Dispenser une formation (Action 21, chapitre 36)

Les trois derniers objectifs ne sont pas incompatibles aux objectifs de l'ERE. Dans les deux concepts (ERE et ÉDD), la question de prise de conscience est relatée, les notions de principes, de valeurs, de connaissances reviennent au fur et à mesure pour clarifier le rôle de la notion de l'ÉDD. Ces mêmes variables se retrouvent dans les objectifs de l'ERE, fixés en 1975 à Belgrade. L'ERE est mise au service de l'ÉDD en lui empruntant certaines notions (UNESCO, 1992), ce qui rejoint Claude Villeneuve dans Légendre (1993), précisant que l'éducation relative à l'environnement est l'un des outils de l'éducation au développement durable. En plus de ces objectifs quasi similaires, il y a lieu aussi de comparer les principes qui fondent l'éducation relative à l'environnement et ceux sur lesquels repose l'éducation au développement durable, pour attester la complémentarité existante dans les deux notions qui ont des buts communs en visant le bien-être des peuples.

Tableau 1: Les principes directeurs de l'EDD et de l'ERE²²

| EDD | ERE |
|--|---|
| Bâtir des sociétés démocratiques, justes, participatives, durables et pacifiques | Insister sur la valeur et la nécessité d'une coopération locale, nationale et internationale pour résoudre les problèmes de l'environnement |
| Protéger et rétablir l'intégrité des systèmes écologiques à tous les niveaux favorisent le développement humain de manière juste et durable | Souligner l'importance d'une participation active à la prévention et à la solution des problèmes posés par l'environnement |
| Adopter des modes de production, de consommation et de reproduction qui préservent les capacités régénératrices de la Terre, les droits de l'homme et le bien-être commun. | Examiner les principales questions d'environnement dans une perspective mondiale, tout en respectant les différences régionales |
| Préserver la richesse et la beauté de la Terre pour les générations présentes et futures. | Être axée sur les situations actuelles et futures de l'environnement. |

²² Les principes de l'EDD sont tirés des 16 principes énoncés dans la Charte de la terre 2000. Ceux de l'ERE sont légèrement modifiés et proviennent de la Charte de Belgrade de 1975,

| | |
|--|--|
| Intégrer au système d'éducation et à la formation continue les connaissances, les valeurs et les compétences nécessaires à un mode de vie durable. | Adopter une approche interdisciplinaire. |
|--|--|

3.2. Analyse comparative des systèmes éducatifs français, Canada (ontarien), haïtien dans le cadre de l'éducation environnementale.

L'agenda 21, né de la conférence de Rio, consacre tout un chapitre à l'éducation dans le but de faire ressortir son importance dans la promotion du développement durable et dans l'amélioration de la capacité des individus à s'attaquer aux problèmes d'environnement et de développement. En ce sens, ce document place « l'éducation de base comme fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement, » mais cette dernière doit être incorporée en tant qu'élément essentiel de l'instruction.

L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable pour modifier les aptitudes et comportements des populations quant à l'évaluation des problèmes de développement durable. Elle est aussi essentielle pour, à la fois, susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatible avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décisions (Agenda 21, paragraphe 36.3). Suivant les prescriptions de l'Agenda 21, Jacques Deslors (1999) suggère d'organiser l'éducation autour de quatre apprentissages fondamentaux qu'il appelle les « piliers de la connaissance ». Selon lui « l'éducation doit pouvoir permettre aux individus d'apprendre à connaître, à faire, à vivre ensemble, et à être. » (Deslors, 1999). Ces piliers font appel à l'acquisition des connaissances, aux gestes qu'on peut poser à l'égard de l'environnement et à la participation des citoyens dans les activités environnementales.

Dans le cadre d'une responsabilité citoyenne envers la planète, certains États prennent les mesures d'officialiser l'ERE dans l'enseignement, en insérant des attentes, des contenus et des activités d'apprentissage y relatifs dans leurs programmes scolaires. L'éducation de base en Haïti comprend les deux premiers cycles du niveau fondamental. Dès l'âge de 6 ans l'enfant commence sa première année fondamentale (1^e AF). En France tout comme en Ontario, ce niveau est connu

sous l'appellation de l'école élémentaire. En Ontario, l'école élémentaire commence de la maternelle à la sixième année, tandis qu'en France le niveau commence à partir du cours préparatoire pour aboutir au cours moyen II (CM 2).

Tableau 2: Niveaux d'études considérés pour la recherche avec leur équivalence par pays.

| Age des enfants | Haïti | Canada (Ontario) | France |
|-----------------|-------------------|------------------|------------------------------|
| 6 | 1 ^e AF | 1 ^e | Cours préparatoire (CP) |
| 7 | 2 ^e AF | 2 ^e | Cours élémentaire 1 (CE 1) |
| 8 | 3 ^e AF | 3 ^e | Cours élémentaire 2 (CE 2) |
| 9 | 4 ^e AF | 4 ^e | Cours moyen 1 (CM 1) |
| 10 | 5 ^e AF | 5 ^e | CM 2 |
| 11 | 6 ^e AF | 6 ^e | 6 ^e ²³ |

3.2.1. L'éducation relative à l'environnement dans le système scolaire ontarien

Depuis la publication en 2007 du communiqué émanant du gouvernement, mettant en œuvre les recommandations du conseil du curriculum par rapport à l'éducation environnementale, ce vocable est devenu une composante importante du curriculum. Cette importance se manifeste par la décision du gouvernement de réviser le curriculum en y insérant cette notion sous formes de contenus d'apprentissage à tous les niveaux scolaires (Dionne, 2008). En Ontario, le vocable adopté est l'éducation environnementale qui est un synonyme de l'éducation relative à l'environnement. Elle se positionne comme un moyen de sensibiliser les élèves sur les problèmes environnementaux et de les amener à modifier leur agir dans le sens de la protection de l'environnement. Dès lors, l'enseignement des contenus relatifs à l'ERE renforce la pensée critique des élèves, leur permet d'approfondir leurs connaissances sur l'environnement et développe leur interdépendance avec la communauté (MEO, 2009). En conséquence, l'ERE occupe une position stratégique dans le curriculum, car elle favorise une meilleure compréhension des enjeux environnementaux en offrant « aux élèves en Ontario une éducation pour leur avenir. Une éducation qui leur fournira les connaissances, les compétences et le

²³ En France, l'enfant rentre en sixième année après avoir terminé le cycle élémentaire. C'est un cycle d'adaptation à l'enseignement secondaire.

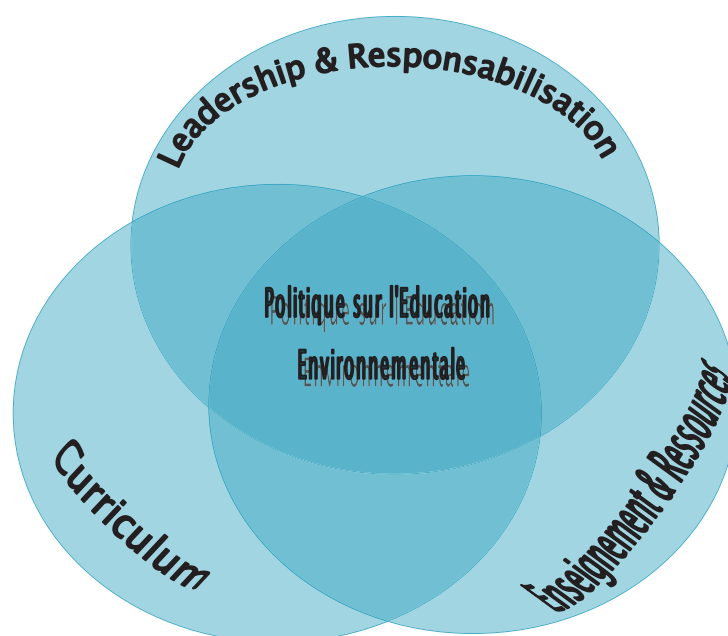
comportement nécessaires pour faire face à un monde de plus en plus complexe, et qui leur permettra de trouver des solutions pour créer une société saine» (Ibid.) Outre l'insertion de l'éducation relative à l'environnement dans les contenus d'apprentissage des curricula, le MEO, voulant accompagner les enseignants dans cette tâche, publie plusieurs documents²⁴ y relatifs, à guider sa mise en œuvre au niveau des conseils scolaires et dans les écoles de l'Ontario.

En mars 2007, le ministère de l'Éducation de l'Ontario de l'époque a créé un groupe de travail sur l'éducation relative à l'environnement dans les écoles de ladite province. Bien avant la création de ce groupe de travail, les écoles en Ontario disposaient déjà de programmes axés sur l'environnement ; toutefois, il n'existait aucun cadre stratégique pouvant assurer l'uniformité de l'enseignement de l'ERE dans cette province. Les enseignants n'avaient pas d'outils nécessaires pour enseigner l'ERE de façon efficace. L'analyse faite sur le curriculum de l'Ontario a permis de constater l'absence des attentes en éducation environnementale et un manque d'uniformité dans les contenus d'apprentissages (MEO, 2007). Ce constat a abouti, en 2007 à la révision du curriculum de l'Ontario de la 1^{ère} à la 8^e année en sciences et technologie. Cette édition enrichie de contenus en éducation environnementale a été distribuée dans les écoles de la province.

Ce groupe de travail avait pour mandat d'« analyser les besoins et de faire des recherches sur les méthodes efficaces d'enseignement et d'apprentissage en matière d'éducation environnementale dans les écoles élémentaires et secondaires» (Ibid., p.3). Il a produit un rapport qui a le mérite de définir la vision du Ministère en ce qui a trait à l'ERE, tout en présentant les résultats attendus d'une éducation environnementale en Ontario. Cette vision s'inscrit dans une perspective de changement de comportement, par le biais du système éducatif qui doit doter les élèves des instruments pouvant les habiliter à assumer leur rôle de citoyens responsables par rapport à l'environnement. Les recommandations issues de ce rapport prônent une politique environnementale axée sur la responsabilisation et le leadership, l'enseignement, les ressources et le curriculum comme en témoigne la figure 3.

24 En 2007 le MEO a publié un rapport sous le titre de « Préparons nos élèves - Préparons notre avenir » dans lequel des recommandations ont été faites au gouvernement ontarien dans le but d'améliorer l'ERE en Ontario. En 2009, le texte intitulé « éducation environnementale - Portée et enchaînement des attentes et contenus d'apprentissage révisée en 2011 sert de guide aux enseignants de l'élémentaire et du secondaire pour introduire l'ERE dans tous les champs d'études. Ces documents sont disponibles sur le site http://www.ontarioecoschools.org/fr/formulaires_et_ressources/ressources.html

Figure 3: Les trois composantes clés de l'éducation environnementale en Ontario



Source : MEO, 2007

3.2.2. Place de l'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif français²⁵

En France, l'éducation relative à l'environnement a fait l'objet d'une mise en œuvre progressive. Quatre (4) grands moments méritent d'être soulignés pour expliquer l'implantation de l'éducation relative à l'environnement en France. Une fois signée la charte de Belgrade de 1975, le Ministère de l'Éducation Nationale en France a institutionnalisé et formalisé l'éducation relative à l'environnement en 1977 de par la publication d'un texte officiel²⁶ dans le but de faire connaître à tous la politique du Ministère et d'encadrer les pratiques professionnelles en matière d'éducation en environnement (Leininger-Frézal, 2010-2011). Ce texte, qui a été révisé en juillet 2004, a connu trois phases de généralisation et a pour objectif de développer chez l'élève trois attitudes :

²⁵ Cette partie se réfère aux trois textes officiels relatifs à l'EEDD publiés par le ministère de l'éducation en France.

²⁶ Ce texte officiel publié le 29 août 1977 sous le titre de « Circulaire n° 77-300 » est adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école.

- a) une attitude d'observation amenant l'élève à apprendre à être un «observateur extérieur», en prenant du recul par rapport au milieu à observer;
- b) une attitude de compréhension, permettant de saisir les relations d'interdépendance existant entre l'homme et son milieu;
- c) une attitude de responsabilité, qui le guidera dans les choix à faire quant au devenir de l'environnement.

Pour faciliter l'acquisition de ces capacités le Ministère prévoit intégrer l'ERE dans toutes les disciplines scolaires et placer l'élève en contact direct avec son milieu de vie. (BO n° 31 du 8 septembre 1977).

3.2.3. La circulaire de 2004 : Première phase de généralisation de l'EDD

Reconnaissant le rôle déterminant que peut jouer le système éducatif dans l'amélioration des conditions de l'environnement, et voulant donner une dimension pédagogique nouvelle à l'ERE, le ministère révisé la circulaire du 29 août 1977 dans le but d'inscrire l'ERE dans une perspective de développement durable. Le concept change d'appellation et est connu, selon la révision de juillet 2004, sous le vocable de «l'éducation à l'environnement et au développement durable (ÉEDD)²⁷». Cette nouvelle perspective doit permettre à l'élève, dès son plus jeune âge, d'acquérir des connaissances et des méthodes nécessaires pour agir de manière responsable à l'égard de son milieu de vie (B.O., n°28 du 15 juillet 2004). Cette révision rentre dans le cadre de la première phase de généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable, partout où les principes d'intégration de cette notion dans toutes les disciplines scolaires sont posés, et les acteurs, devant interagir dans le processus, mobilisés.

3.2.4. La circulaire 2007 : deuxième phase de généralisation de l'EDD

Cette phase est celle de l'intégration effective des thèmes et des problématiques liés à l'éducation et au développement durable. Le lancement de cette deuxième phase, en 2007, est l'occasion

²⁷ Voir pour de plus amples informations le site suivant : <http://www.education.gouv.fr/cid205/l-education-au-developpement-durable.html>

d'approfondir la première axée sur l'éducation relativement à l'environnement, en incluant les trois piliers qui fondent le développement durable. Elle s'articule autour de trois grands objectifs :

- 1- Inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement.
- 2- Multiplier les démarches globales d'EDD dans les établissements et les écoles.
- 3- Former les professeurs et les autres personnels impliqués dans ce type d'éducation.

Pour réaliser ces objectifs le ministère prend des mesures visant à adapter et à renforcer le pilotage du processus d'application de l'EDD à divers niveaux. Au niveau national, il s'agit de soutenir cette phase dans ses aspects scientifiques et pédagogiques ; le niveau académique se charge de définir les besoins de formation, d'identifier et de mobiliser les ressources locales en lien avec des partenaires impliqués (B.O., 2007).

3.2.5. La circulaire de 2011 : troisième phase de généralisation de l'EDD

La troisième phase débute en 2011 et vise à approfondir les objectifs de la deuxième. Elle s'articule autour de trois orientations majeures :

1. Renforcer la gouvernance et le pilotage de l'ÉDD de par la mobilisation de tous les acteurs - élèves, enseignants, personnels de direction et d'inspection, et les différents partenaires de l'éducation nationale- à tous les niveaux du système éducatif (national, académique, local).
2. Permettre à un plus grand nombre de partenaires (services de l'État, collectivités territoriales, associations, établissements publics, centres de recherche, entreprises, etc.) d'adhérer aux politiques de développement durable. Les apports de ces acteurs sont très importants dans le cadre des formations, des projets d'école et d'établissement, de même qu'à la production des ressources pédagogiques de développement durable. Les opinions de ces acteurs-partenaires permettent à la communauté éducative de développer un esprit critique, une éducation à la citoyenneté ; et de mieux comprendre les problèmes environnementaux sur le plan local, national et planétaire.
3. Diffuser les informations et partager les réussites des programmes, de manière à valoriser les projets et les actions mis en œuvre dans le domaine de développement durable. Pour y parvenir,

les acteurs se doivent de définir des stratégies de communication leur permettant de partager leur expérience, de discuter des innovations et des problématiques de cette forme d'éducation qui se trouve ancrée dans toutes les disciplines scolaires.

3.2.6. Place de l'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif haïtien.

Contrairement à la France et au Canada, l'éducation relative à l'environnement ne fait pas l'objet d'une totale prise en charge par l'État Haïtien. L'ERE ne rentre pas dans le cadre d'une politique publique ou d'un plan stratégique visant la formation des enseignants et celle des élèves. Les quelques contenus apparentés à l'ERE dans le curriculum actuel des sciences expérimentales ne sont pas insérés à cette fin. Ce sont des objectifs spécifiques découlant soit de la biologie, de la botanique, de l'écologie ou des sciences physiques.

En 2000, le Ministère de l'éducation nationale publie un « programme d'éducation à la citoyenneté, » conçu à l'intention des élèves, des enseignants des trois cycles de l'école fondamentale ainsi qu'aux autres acteurs partenaires d'éducation. Ce programme, d'application obligatoire dès la rentrée de septembre 2000, a pour objectif de préparer les jeunes à participer activement à la « construction d'un meilleur environnement humain en Haïti.» (MENFP, 2000, p.6). Il fait état de la vision réductrice de l'éducation civique et morale, enseignée dans les sciences sociales depuis le XIX^e siècle, et même après la réforme Bernard de 1982.

Le ministère reproche à ce dit programme de prôner un type d'enseignement basé uniquement sur l'acquisition de connaissances et le développement des concepts, sans intégrer des activités d'apprentissage pouvant permettre à « l'élève de développer des habilités intellectuelles, des attitudes et comportements sociaux lui permettant de répondre de manière réfléchie à certaines situations. » (Ibid.). Loin de rompre avec la tradition relative à l'enseignement du civisme et de la morale, le programme d'éducation à la citoyenneté se veut un renforcement de ces thèmes, en proposant une démarche nouvelle, tout en prenant en compte le niveau scolaire des élèves. Les thèmes identité, droits et devoirs, culture et paix, solidarité et sécurité, seront aussi abordés dans les trois cycles de l'école fondamentale haïtienne.

La partie IV de la réforme Bernard fixe les objectifs généraux du 1^e cycle de l'enseignement fondamental, avec une certaine tendance à l'éducation relative à l'environnement. Il stipule que : « dès ce cycle, l'élève haïtien doit acquérir un minimum de compétences et de savoir-faire qui lui permet de participer aux actions sur son milieu dans le sens d'une meilleure protection de la vie et de l'environnement. » (Réforme éducative, 1982, p. 43). La réforme Bernard, qui s'inscrit dans le cadre d'une approche par objectifs, officialise non seulement le créole comme l'une des langues d'enseignement dans les trois cycles de l'école fondamentale, mais aussi décrit les objectifs généraux de chaque discipline scolaire à enseigner. Ainsi, l'étude du milieu de vie, qui est un domaine d'apprentissage à enseigner au 1^e cycle, fait référence à une éducation relative à l'environnement. L'un des objectifs de ce domaine est de « permettre à l'enfant de connaître son milieu, et de lui apprendre à conserver et à renouveler les ressources naturelles de son environnement. » (Ibid. p.60).

Dans le programme des sciences expérimentales, les contenus d'apprentissage reflétant l'aspect environnemental ne tiennent pas véritablement compte de l'ERE. On admet que l'éducation relative à l'environnement ne peut pas être envisagée sous un angle abstrait et limité. L'ERE est globale et elle mérite d'être considérée comme une politique éducative qui prend en compte les grands enjeux liés à l'environnement. Les problèmes environnementaux sont nombreux en Haïti et nécessitent un changement de méthodes, ainsi qu'une réforme du programme scolaire. Ce changement passe nécessairement par l'éducation et la formation. Mais une éducation, une formation collées à la réalité du milieu, de manière à ce que le bénéficiaire soit à même de se reconnaître lui-même comme partie intégrante d'une communauté maîtresse de son passé, d'une problématique et d'une volonté d'avenir viable et durable.

Cette éducation/formation doit être vraiment intégrée dans le contexte national. Elle doit être fondée sur des réalités quotidiennes. Par ailleurs, elle doit préparer aux tâches concrètes, en inculquant des notions techniques et pratiques qui favorisent l'adoption de nouveaux comportements en matière de gestion et de protection de l'environnement ; et qui rendent les bénéficiaires immédiatement utilisables en les faisant ainsi participer activement et effectivement au processus du développement durable.

3.2.7. Ressemblances et différences matérielles entre les trois systèmes éducatifs, eu égard à l'ERE

En France, comme au Canada (Ontario), l'ERE fait partie d'une politique éducative bien définie par les gouvernants. Des textes de lois ou des curricula servent de guide aux acteurs en éducation dans leur tâche d'enseignants de l'ERE. Les appellations adoptées par les deux systèmes sont différentes : l'Ontario s'inscrit dans une dynamique d'éducation environnementale, alors que la France prône une éducation au développement durable dont les éléments constitutifs ne sont pas trop différents de ceux d'une éducation environnementale. Le système éducatif haïtien, pour sa part, n'officialise pas l'ERE. Explicitement, l'ERE ou l'ÉDD n'est mentionnée nulle part dans le curriculum des deux premiers cycles du fondamental, tel qu'il est stipulé dans les programmes des pays sus mentionnés. Cependant, quand bien même le système éducatif haïtien est différent à bien des égards de ceux de la France et de l'Ontario, l'on ne saurait cependant nier l'existence d'un point commun entre les trois (3) systèmes. L'analyse des contenus des curricula de ces trois pays permet de comprendre et de conclure que l'enseignement de l'ERE est plutôt théorique et basé sur l'acquisition des connaissances, au lieu de placer l'enfant dans un contexte d'enseignement où il peut être acteur de son propre apprentissage. Le tableau suivant présente une synthèse non seulement de la comparaison de l'éducation relative à l'environnement dans le système éducatif d'Ontario, de la France, et d'Haïti, mais aussi leurs ressemblances et leurs différences.

Tableau 3: Ressemblances et différences entre les trois systèmes éducatifs.

| Situation dans les pays et critères | France | Canada | Haiti | Observations |
|-------------------------------------|----------|---------|---------|--|
| Nombre de niveaux à l'élémentaire | 5 (cinq) | 6 (six) | 6 (six) | L'enseignement à l'élémentaire en Haïti et au Canada se fait pendant 6 années, alors qu'en France, la sixième année correspond au premier secondaire |

| | | | | |
|---|--|---|---|---|
| <p>La prise en charge de l'ERE par les gouvernants</p> | <p>Des textes officiels fondent l'ERE.</p> <p>1. Les circulaires de 1971, 1977. L'éducation pour l'environnement prône le dépassement du cadre disciplinaire et opte pour l'élaboration de véritables projets éducatifs en ERE.</p> <p>Les circulaires de 2004, 2007 et 2011 mettent en exergue les trois phases de généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable.</p> <p>Circulaire 2004: première phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)</p> <p>Circulaire 2007 : deuxième phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD)</p> <p>Circulaire 2011 : troisième phase de</p> | <p>En 2007</p> <p>1. Création d'un conseil de curriculum en vue d'aborder les questions environnementales à l'école élémentaire et secondaire.</p> <p>2) Mise sur pied d'un groupe de travail dans le but de se pencher sur la question de l'éducation environnementale dans le curriculum.</p> <p>3) Révision du curriculum et ajout des contenus relatifs à l'ERE</p> <p>4) Publication du rapport relatif à l'ERE intitulé: « Préparons nos élèves, préparons notre avenir »</p> | <p>Nos recherches ne nous permettent pas de trouver des textes officiels qui fondent l'ERE en Haïti. Cependant, l'on ne saurait nier que la réforme Bernard de 1982 a en quelque sorte effleuré la question et posé le jalon pour une éducation relative à l'environnement.</p> | <p>Au Canada et en France l'ERE fait partie intégrante de la politique éducative. Tel n'en est pas le cas en Haïti. L'analyse du curriculum des sciences nous a permis de décortiquer certains contenus d'apprentissage liés à l'ERE. La réforme Bernard n'a pas été prise en compte dans toute sa dimension. L'ERE stipulée dans ce document a été négligée.</p> |
|---|--|---|---|---|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>généralisation de l'éducation au développement durable (EDD).</p> <p>2. Le Socle commun et les programmes d'enseignement</p> <p>-Le socle commun de connaissances et de compétences (décret du 11 juillet 2006).</p> <p>-Les programmes d'enseignement de l'école et du collège (2008)</p> | | | |
| Occurrences des thèmes se rapportant à l'ERE dans les curricula | Découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets | Les êtres vivants, caractéristiques et besoins. Le sol dans l'environnement | Les animaux et les plantes du milieu. | Les mots sont différents mais l'étude des contenus de ces thèmes ramènent à des points de convergence. |
| But de l'ERE dans les curricula | Comprendre l'impact de l'activité humaine sur l'environnement; s'impliquer dans un projet individuel ou collectif en lien avec l'idée de gestion de l'environnement et de développement durable et contribuer activement à sa | L'ERE dans le curriculum permet aux élèves de prendre conscience des influences et des enjeux, et les expose aux multiples perspectives sociales et points de vue dont il faut tenir compte pour faire des choix dans le but de préserver la santé de l'environnement | L'ERE n'est pas explicitement mentionnée dans le curriculum. Cependant, selon les programmes de certaines organisations non gouvernementales (SRH, REPIE), l'ERE a pour but de préparer la nouvelle génération au développement durable d'Haïti. Elle permettra de | |

| | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|
| | mise en œuvre. | naturel. | promouvoir et de mettre en pratique les bonnes habitudes et les valeurs liées à la fête de l'arbre, au reboisement, à l'agriculture, à l'instruction civique, à l'hygiène publique, à la santé scolaire. | |
| Définitions de l'ERE | L'ERE a évolué en France, en 1977, une première circulaire du Ministère de l'Éducation définit l'éducation à l'environnement comme étant « l'ensemble, à un moment donné, des aspects physiques, chimiques, biologiques et des facteurs sociaux et économiques susceptibles d'avoir un effet direct ou indirect, immédiat ou à terme, sur les êtres vivants et les activités humaines ». La circulaire du 8 juillet 2004, après 10 ans d'expérimentation du programme de | L'éducation environnementale est l'éducation concernant l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement qui favorise une compréhension, une expérience riche et pratique et une appréciation des interactions dynamiques entre : les systèmes physiques et biologiques de la Terre; la dépendance de nos systèmes sociaux et économiques à l'égard de ces systèmes naturels; les dimensions scientifiques et humaines des enjeux | « L'Éducation Relative à l'Environnement (ERE) est la pédagogie au service du développement durable. » | L'ERE a évolué en France. Elle connaît trois phases et trois appellations différentes. En Ontario, on a opté pour une définition générale et commune aux curricula de l'élémentaire et du secondaire. En Haïti, aucune définition de l'ERE dans le programme scolaire. |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>l'éducation à l'environnement, généralise l'ERE pour une éducation à l'environnement pour un développement durable. Elle précise que « L'éducation à l'environnement pour un développement durable ne constitue pas une nouvelle discipline. Elle se construit de façon cohérente et progressive tant à l'intérieur de chaque discipline ou champ disciplinaire (entre les différents niveaux d'enseignement), qu'entre les différentes disciplines (à chaque niveau) ». En 2007 l'éducation à l'environnement pour un développement durable change d'appellation. La circulaire de 2007</p> | <p>environnementaux; les conséquences positives et négatives, voulues et involontaires, des interactions entre les systèmes créés par l'homme et les systèmes naturels.</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>emploi désormais le concept de l'éducation au développement durable. Elle est transversale et permet d'appréhender la complexité du monde dans ses dimensions scientifiques, éthiques et civiques.</p> | | | |
| <p>Analyse des contenus des curricula</p> | <p>Beaucoup de contenus relatifs à une éducation pour l'environnement. Faible occurrence pour ceux relatifs à celle «dans l'environnement»</p> | <p>Beaucoup de contenus relatifs à une éducation pour l'environnement. Faible occurrence pour ceux relatifs à celle «dans l'environnement»</p> | <p>Beaucoup de contenus relatifs à une éducation pour l'environnement. Absence de contenus relatifs à celle «dans l'environnement»</p> | <p>Enseignement de l'ERE basé beaucoup plus sur la transmission et l'acquisition des connaissances théoriques. Les contenus ne permettent pas aux enseignants de placer les élèves dans un contexte d'apprentissage direct et pratique.</p> |

Chapitre 4. Cadre conceptuel de la recherche

La nécessité d'un engagement mondial, relativement aux différentes nuisances environnementales, a toujours été démontrée. Dans la quête d'amélioration des conditions de vie pour un monde meilleur, l'homme se trouve en constante interaction avec les écosystèmes. Cette forme d'interaction n'est pas sans conséquence pour l'humanité : elle charrie des changements profonds caractérisés des fois par une situation de déséquilibre qui constitue une menace pour la pérennité des facteurs de développement et pour le devenir de l'humanité elle-même (Fettouhi, 2010). Cet état de fait interpelle les individus de toutes catégories, en créant chez eux un sens de responsabilité et une obligation de réagir face aux problèmes environnementaux, dans le but de les résoudre. L'éducation relative à l'environnement et au développement durable devient à ce niveau le chemin le plus sûr à explorer pour atteindre un tel objectif.

La définition des concepts utilisés dans le cadre de ce travail permet de comprendre l'importance de l'ERE dans un système scolaire, ainsi que les exigences liées à la construction de la connaissance. Il est donc important de bien cerner chacun de ces concepts formant ce diptyque aux fins d'attribuer une définition à même de convaincre que leur liaison peut être bénéfique à bien des égards à l'humanité et de prouver à quel point le tandem « éducation – environnement » peut être d'un apport considérable à la protection de l'environnement et au développement durable. « Éducation, environnement, développement, développement durable ; éducation relative à l'environnement, éducation au développement durable » sont des concepts à caractère polysémique, qui aident à structurer l'approche théorique et méthodologique de cette recherche.

4.1. Qu'est-ce-que l'éducation ?

L'Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture (UNESCO) définit « l'éducation comme un droit fondamental de chaque enfant qui doit avoir la possibilité d'acquérir et de conserver un niveau de connaissances acceptable ». Elle est « le moyen par excellence de promouvoir les valeurs humaines universelles, le développement qualitatif des ressources humaines et le respect de la diversité culturelle ». Elle demeure « une responsabilité sociétale, qui concerne, au même titre, les pouvoirs publics, les familles, les collectivités et les organisations non gouvernementales ; elle implique l'engagement et la participation de tous, unis dans une

vaste alliance qui transcende les différences d'opinion et les clivages politiques ». (Unesco, 2000).

Pour Sauvé (2001) l'éducation est « un processus continu d'apprentissage et de développement de l'être humain qui ne se limite pas à l'acquisition de notions, de théories, et à la réalisation d'exercices ou de devoirs. Elle vise le développement des jeunes en demande de savoir et qui auront la curiosité d'en savoir davantage. Étant un maillon non négligeable, elle détient d'énormes responsabilités dans la formation des citoyens qui doivent contribuer à la protection de l'environnement, dans leurs actions individuelles et collectives » (Ibid.).

De leur côté, Moisset et Mérisier (2001) considèrent l'éducation comme « un capital humain qui, par ses apports multiples et divers à l'épanouissement et au bien-être des individus, contribue au développement des sociétés ». Le capital humain est vu par Smith (1881) comme « l'ensemble des talents acquis d'une nation et utiles des membres de la société. Si ces talents composent une partie de sa fortune personnelle, ils constituent de la même manière une partie de la fortune de la société à laquelle il appartient. » Thünen (1875), cité par de Meulemeester (2008), compare le « capital humain » à la richesse d'une nation. Selon lui : « Une nation très éduquée, équipée des mêmes biens matériels, crée une richesse beaucoup plus grande qu'un peuple non éduqué ».

Jaspers (1947²⁸) in Perspectives (1993), présente l'éducation comme le fait de «transmettre des contenus, de donner accès à des sens, de discipliner le comportement, afin de communiquer à la jeunesse la tradition, de lui permettre d'y inscrire son développement original et de lui ouvrir la possibilité de sa liberté.» Elle est alors entendue comme « l'élément dans lequel des hommes trouvent ensemble le chemin d'eux-mêmes, en découvrant le vrai » (Jaspers, 1957²⁹). Vygotsky de son côté perçoit l'éducation comme « un processus permanent d'enrichissement des connaissances, des savoir-faire, mais aussi, et peut-être surtout, comme une construction privilégiée de la personne et des relations entre les individus, entre les groupes, entre les nations. Elle ne se limite pas seulement au fait d'influencer les processus du développement, mais elle

²⁸ Cité par Hermann Horn in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 745-764.

²⁹ Cité par le même auteur dans la revue Perspectives de l'Unesco.

restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement. » (Vygotsky, 1982-1984, vol. I, p. 107³⁰).

Pour Deslors (1995), « L'éducation est une expérience sociale, au contact de laquelle l'enfant se découvre, enrichit ses rapports avec les autres, acquiert les bases de la connaissance et du savoir-faire. » Legendre (2005) précise que l'éducation a notamment pour finalité le développement des individus (apprenants) eux-mêmes, en relation avec les autres (apprenants, adultes, acteurs de la communauté, etc.).

Émile Durkheim, dans son ouvrage « Éducation et Sociologie, » jette un regard sociologique sur l'éducation. Il la présente comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné ». Durkheim (1999 c1922 p.10). En initiant l'entrée de la sociologie sur la scène éducative, Durkheim a instauré une approche nouvelle qui oblige à envisager et à définir l'importance de l'éducation considérée comme « chose sociale », « pratique sociale » et « travail de la société sur elle-même ». Sa contribution dans ce domaine renvoie à son engagement personnel dans l'histoire de l'éducation et à ses préoccupations face aux divers problèmes dont elle peut être l'objet. S'inscrivant dans le courant de l'éducation traditionnelle, le père de la sociologie éducative fonde sa philosophie sur une éducation qui met l'emphase sur le sentiment du devoir, le sens de l'effort, l'imposition des normes et de la transmission par les adultes des valeurs, de la culture nécessaire à l'intégration sociale (Durkheim, 1963). D'ailleurs, n'a-t-il pas affirmé que « *Toute société fabrique toujours par son système d'éducation les hommes dont elle a besoin* ». Durkheim tout comme (Troger, 2005), admettent que l'éducation fait appel à un besoin de socialisation et est perçue comme la transmission des règles qui régissent le fonctionnement de tous les individus d'une même société

Toutes ces définitions confèrent à l'éducation non seulement la mission de former et d'orienter les enfants, mais aussi de leur transmettre des connaissances les habilitant à devenir de vrais

³⁰ Vygotsky est cité par Ivan Ivic dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 793-820.

acteurs qui participent activement à la transformation de la société. Considérée comme un facteur d'intégration sociale, l'éducation sert de porte-étendard et contribue à l'élaboration de la personnalité de l'individu. Le milieu éducatif devient l'un des lieux où cette personnalité peut être façonnée, et c'est là aussi qu'on doit inculquer à l'enfant le sens du devoir et du respect total de son espace vital.

L'éducation renforce la cohésion nationale et la solidarité entre les individus pour une réappropriation de leur destinée par l'autogestion ; elle est porteuse d'un projet de transformation sociale et politique. Elle remet en cause la hiérarchie et la centralisation. Elle constitue un élément essentiel de toute politique de développement. Liée à la conscientisation, elle vise à la formation des agents de changements et de transformation de la société, favorise la prise en main du processus par les intéressés eux-mêmes qui peuvent alors devenir acteurs et promoteurs du changement dans leurs milieux. Ainsi, l'éducation demeure-t-elle un passage obligé pour contrer les grands défis environnementaux et parvenir à un résultat à la dimension des problèmes posés. Ce concept polysémique, en ce qui a trait à l'ERE, renvoie à une diversité des conceptions à travers lesquelles se dégagent des visions humaniste, culturaliste, technologique et symbiosynergique (Sauvé, 1997)³¹.

4.2. L'environnement : un concept complexe

L'environnement est un concept complexe à définir (Goffin, 1999). On le présente comme le « milieu naturel où interagissent les êtres vivants », « l'ensemble des éléments biophysiques, naturels ». Cependant, sur un double aspect, il peut être défini, d'une part, comme étant le monde qui nous entoure et d'autre part, un système complexe dont l'homme fait partie intégrante, si bien que son destin est inextricablement lié à celui du milieu où il vit. L'environnement possède donc à la fois une valeur « utilitaire » et une valeur « symbolique » (OCDE, 1991). La définition de ce concept ne peut se faire sans tenir compte de ces trois aspects qui sont : l'étude des milieux naturels, les impacts de l'homme sur l'environnement et les actions engagées pour les réduire. D'un autre point de vue « L'environnement est un objet de connaissance et d'appropriation, mais

³¹ Les quatre (4) visions présentées par Sauvé tiennent compte de l'individu, de son apprentissage, des moyens mis en place pour la transmission des connaissances et la relation existante entre l'individu et son milieu.

c'est aussi un projet collectif car : nos environnements sont à construire et à reconstruire ensemble, à la jonction entre nature et culture, en fonction des valeurs qu'on choisit d'adopter » (Sauvé, 2008).

Ces définitions attribuées à la notion d'environnement n'empêchent pas Lucie Sauvé de la présenter comme une notion floue et ambiguë qui ne fait pas l'unanimité auprès de certains spécialistes de l'Éducation relative à l'environnement. Elle fait remarquer que la majorité des définitions, telles que « l'environnement est une réalité globale et complexe », « ensemble des conditions du milieu de vie » etc. sont imprécises. Au-delà de cette définition et pour aider à mieux cerner la notion, Lucie Sauvé démontre que la notion de l'environnement est un tout autour duquel gravitent six conceptions différentes. La figure ci-dessous présentée illustre bien la thèse de l'auteure.

Figure 4: Les six conceptions de l'environnement

Sauvé, Orella, Qualman, Dubé (2001) ont le mérite d'apporter des explications relatives à ces différentes conceptions. Pour ces auteurs, l'environnement est un bien collectif qui peut s'épuiser et se dégrader. Il demeure un lieu de solidarité, un espace de la vie quotidienne qu'on n'a pas le choix de partager ensemble et pendant longtemps. En ce sens, le respect, la préservation et une

bonne gestion sont des outils qui peuvent contribuer à combattre les pollutions, les dégradations et les nuisances causées par l'homme.

Poser des gestes significatifs susceptibles d'agir positivement sur ce milieu de vie nécessite une meilleure connaissance et une compréhension des divers phénomènes naturels qui nous entourent. L'ERE est, à ce titre, un moyen pouvant aider à connaître, à agir en explorant, en faisant découvrir, redécouvrir et apprendre (Sauvé et al., 2001). Le milieu de vie de tout un chacun est un tout où coexistent des éléments biophysiques nécessaires à la survie de l'homme. Cependant, les utilisations faites ne sont pas toujours bénéfiques ; elles engendrent certaines fois des problèmes sérieux qui contribuent à sa dégénérescence. (Ibid., 2001).

4.3. L'éducation relative à l'environnement

Dans la littérature spécialisée en éducation relative à l'environnement, des experts dans le domaine ont dégagé des définitions dans lesquelles l'ERE est présentée 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, 1988 p. 7).

La pertinence de cette définition est démontrée en 1993, lorsque l'Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE) l'a reprise dans un rapport sur l'éducation relative à l'environnement. La PNUE, l'OCDE et l'UNESCO s'accordent pour reconnaître « l'ERE comme un moyen privilégié pour améliorer la pertinence et la fonctionnalité de l'enseignement. [...] » Elle est aussi considérée comme un processus d'apprentissage dans lequel la société toute entière doit s'investir d'une manière ou d'une autre. (OCDE, 1993, p.13). Sauvé démontre aussi ce que « l'ERE n'est pas » et « ce qu'elle est ». Elle affirme que l'ERE n'est pas une « forme » d'éducation parmi une pluralité d'autres qui se juxtaposent : elle n'est pas qu'un « outil » de résolution de problèmes ou de gestion environnementale. Elle est une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social : celle de la relation au milieu de vie, à cette « maison de vie » partagée. L'éducation relative à l'environnement vise à induire des dynamiques sociales, d'abord à

l'échelle des communautés, puis à celle de réseaux de solidarité élargis, favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio environnementales et une prise en charge autonome et créative des problèmes qui se posent et des projets qui émergent (Sauvé 2002).

Certains auteurs abondent dans le même sens. Goffin présente l'ERE comme « un processus global et durable qui concerne toutes les dimensions de la personne : physique, biologique, affective, intellectuelle, spirituelle, motrice, agissante, créatrice, etc. Il vise également à favoriser sa participation active à la vie publique, dans le but de promouvoir un environnement de qualité, base du développement durable » ; (Goffin, 2004, p.1). Pour Villemagne, «L'ERE est un processus qui induit la construction et/ou la consolidation des communautés elles-mêmes et présentant en effet un contexte favorable au développement d'un processus d'«empowerment» de leurs membres et particulièrement des adultes leur permettant de (re)bâtir les fondements d'une société moins aliénante pour les humains et moins destructrice pour le vivant, en se réappropriant ses territoires de vie, en inventant de nouvelles façons, plus justes, et plus écologiques, de les habiter et de les vivre»; (Villemagne, 2005, p.2).

La Charte de Belgrade (1975) soutient qu'elle est une forme d'éducation dont le but est de développer des connaissances et des compétences, des valeurs et des attitudes nouvelles ; éléments essentiels d'un mouvement vers une meilleure qualité de l'environnement et, en fait, vers une plus belle qualité de la vie des générations contemporaines et futures, vivant dans cet environnement. 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. (IUCN, 1971). Elle est écrite comme « une dimension intégrante du développement des personnes et groupes sociaux ». Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. (Sauvé, 1994, p.52).

Elle est aussi « un processus qui vise à construire une « identité environnementale », à « induire des dynamiques sociales favorisant l'approche collaborative et critique des réalités socio-écologiques » ; elle est « d'ordre fondamental ». Le rapport de l'individu avec son milieu devient « un projet personnel et social de construction de soi-même en même temps que de reconstruction du monde par la signification et l'agir. » (Sauvé., 2009, p.2). Cette même auteure souscrit l'ERE à la confluence des trois perspectives essentiellement complémentaires (perspective environnementale, où elle doit être perçue comme un outil de résolution de problèmes, perspective éducative ; où elle devient fondamentale dans l'éducation totale ; perspective pédagogique, où elle est perçue comme un mouvement éducationnel) (Sauvé, 1994, p.19-25). Cette dernière perspective rejoint la position de Greenall Gough (1993) qui acquiesce que « l'éducation relative à l'environnement doit faire appel au développement d'un curriculum de nature à stimuler la pratique d'un processus de décision juste, impliquant la participation et la collaboration, ainsi que l'analyse critique de la nature, des formes, de la genèse des structures sociales en général ; et des relations de pouvoir au sein de la société.

Considérée comme un moteur dans la construction de nouvelles attitudes, conduites et valeurs des personnes (Sauvé, 1997, Unesco, 2002, Gough, 1997, Orella,1998, Goffin), l'ERE, à laquelle sont attribuées diverses appellations, constitue le fer de lance de la bataille pour la protection et la sauvegarde de l'environnement.

S'inscrivant dans les approches constructiviste et sociale critique, dans le cadre de notre travail, l'éducation relative à l'environnement vise l'éducation intégrale de l'homme, son développement économique et social. Elle doit s'intéresser à la fois à la formation de scientifiques et de citoyens écologiquement et socialement responsables, eu égard aux questions relatives à l'environnement et aux actions de l'homme agissant dans les écosystèmes. Avec une telle conception de l'ERE, on arrivera à créer une conscience collective non seulement de l'importance de l'environnement chez les individus, mais aussi en les amenant à comprendre que les ressources naturelles de la planète sont consommées de manière tellement abusive qu'il s'avèrerait impossible, sinon très difficile de les renouveler.

4.3.1. Les différentes appellations de l'ERE

Dans le rapport de la Conférence organisée à Stockholm en 1972, le PNUE et l'UNESCO ont opté pour la dénomination d'« Éducation relative à l'environnement,» un synonyme de l'éducation environnementale. S'il faut noter la présence de cette expression dans tous les documents sur l'environnement adoptés par l'ONU, il n'est pas moins important de souligner le virage indiquant la dénomination « Éducation à l'Environnement et au Développement durable » lors du sommet de la Terre de Rio en 1992. Signalons aussi que des expressions synonymes telles que l'éducation relative à l'environnement, l'éducation environnementale ou l'éducation à l'environnement sont utilisées par certains auteurs. Concernant la catégorisation de la notion de l'ERE, certains emploient les termes de : l'« éducation au sujet de l'environnement» et l'«éducation dans l'environnement» (Lucas, 1980-1981), l'«éducation pour l'environnement» (Giordan et Souchon, 1991) et chacune d'elle charrie une connotation différente.

4.3.2. L'éducation au sujet de l'environnement

L'éducation au sujet de l'environnement est un courant théorique qui prend racine en France avec les premiers textes apparaissant au début des années 1970. Cette forme d'éducation soutient l'idée que les individus informés et formés seront plus aptes à être respectueux de leur environnement et responsables de leurs actes (Girault et Fortin-Debart, 2006). Elle réfère aux contenus d'apprentissage et fait appel à « l'acquisition de connaissances relatives à l'environnement, et des habilités requises pour acquérir ces connaissances ; l'environnement est donc objet d'apprentissage. L'éducation relative à l'environnement ou l'éducation au sujet de l'environnement n'est qu'une question d'appellation.

4.3.3. L'éducation pour l'environnement

« L'éducation pour l'environnement est centrée sur un but, un projet de compréhension des problèmes d'environnement » (Van Zanten, 2008 p.280). L'éducation pour l'environnement est la capacité d'apprendre à poser des actes concrets ayant trait à la prévention et à la résolution des problèmes environnementaux. Elle vise « l'obtention de nouveaux comportements et implique de

nouvelles compétences et connaissances qui permettent de comprendre la structure complexe de la biosphère » (Giordan et Souchon, 1991, p.17). Ces auteurs présentent un certain nombre de concepts intégrateurs nécessaires pour déterminer les objectifs d'une éducation pour l'environnement (EpE). Il s'agit des objectifs liés aux attitudes, aux démarches adoptées, à l'élaboration de concepts et à la prise en compte des valeurs. Ces objectifs sont résumés et présentés comme suit dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4: Résumé des objectifs prioritaires d'une éducation pour l'environnement³²

| Objectifs d'attitudes | | |
|---|---|--|
| Formulation de l'objectif | | Exemples de comportement |
| Interrogation et prise de conscience | Savoir s'interroger sur un milieu (naturel, rural ou urbain). | Se poser des questions pour savoir « comment une ville est conçue ? comment une route est construite ? » |
| | Prendre conscience de sa structure et de ses problèmes. | Prendre conscience des effets de ces actions sur l'environnement |
| Compréhension | Avoir envie de chercher à analyser une situation | Prendre plaisir à rechercher le fonctionnement habituel d'un milieu. Chercher à trouver une autre réponse possible par un effort personnel |
| Responsabilisation | Agir pour protéger ou améliorer les différents milieux de vie | Ne pas détruire ni polluer sous l'effet de stéréotypes et de réactions instinctives Protéger au mieux toute forme de vie. |

³² Ce tableau est en partie une synthèse réalisée par Giordan et Souchon (1991). D'autres sources telles que : le guide d'éthique et de déontologie de l'université du Québec à Chicoutimi, le guide interdisciplinaire de l'éducation environnementale à l'intention des enseignantes et des enseignants du ministère de l'éducation de Colombie Britannique disponible en ligne sur le site de :

http://www.bced.gov.bc.ca/environment_ed/f_environ_learning_exper.pdf

| Objectifs de démarches | | |
|---|--|---|
| Formulation de l'objectif | | Exemples de comportement |
| Enquête | Être capable de rechercher des informations par diverses méthodes avec ou sans instruments. | Savoir recueillir les informations, les classer, les interpréter. Savoir réaliser une observation, une enquête portant sur une situation ponctuelle. |
| Maitrise des quantificateurs | Savoir repérer une grandeur, présenter les résultats sous une forme permettant la compréhension et la communication des résultats. | Savoir reconnaître la nécessité de données quantitatives au cours d'une activité d'enquête. |
| Démarche expérimentale | Savoir maitriser un ensemble de relations causales | Savoir dégager les variables possibles, imaginer une expérience, repérer les facteurs déterminants, imaginer plusieurs hypothèses. |
| Maitrise de l'information | Être capable de communiquer, comprendre un message et transmettre sa pensée. | Savoir transcrire, comprendre et communiquer un message oral. Rédiger un compte-rendu, exploiter un document écrit. |
| Modélisation | Être capable de regrouper les données ponctuelles pour élaborer une explication ou une prévision. | Savoir établir une relation, structurer des relations causales et construire un modèle permettant de prévoir les résultats d'une expérimentation ou pour regrouper les résultats d'une enquête. |
| Maitrise de la prise de décision | Être capable de coopérer, de confronter ses opinions, d'organiser un travail dans le but de résoudre un problème. | Savoir se répartir le travail en groupe, planifier le travail, reconnaître la possibilité d'appliquer un savoir à une situation de vie complexe pour résoudre un problème pratique. |

| Objectifs d'acquisition de concepts | | |
|--|---|---|
| Formulation de l'objectif | | Exemples de comportement |
| Espace | Savoir que l'espace est une étendue définie. | Savoir analyser le fonctionnement d'un espace et agir sur ce dernier. |
| Temps | Savoir situer un phénomène dans une chronologie. | Connaitre les cycles de croissance, les cycles biologiques, les périodes de quelques produits radioactifs. |
| Ressources matérielles | Savoir que les plantes vertes sont pratiquement les seules à produire à partir de matières minérales du sol, d'eau et de gaz carbonique. | Savoir que toute matière organique a pour origine l'activité d'un végétal, productrice de matières organiques, et que leur dégradation appauvrit le sol en humus. |
| Ressources énergétiques | Savoir que l'énergie est aussi une ressource limitée et nécessite des coûts élevés. | Être capable de déterminer l'origine des différentes énergies utilisées dans la vie quotidienne. |
| Écosystèmes | Savoir que l'écosystème désigne l'ensemble constitué par le peuplement, le milieu physique et leurs interactions. | Savoir expliquer à partir d'observations dans la nature ou d'expérimentations en classe, la présence d'une espèce donnée dans un écosystème défini. |
| Production, consommation | Savoir que le développement non contrôlé de la production, ou de la consommation, s'accompagne de pollution et conduit à un épuisement des ressources. | Savoir rechercher les facteurs limitants, qui contrôlent les écosystèmes, et savoir analyser comment la technologie et les activités humaines peuvent influencer sur eux. |
| Aménagement | Savoir que les aménagements réalisés par l'homme ont des conséquences directes et indirectes à court et à long terme qu'il convient d'analyser avant toute prise de décision. | Savoir que les pratiques agricoles orientées par la seule recherche du profit immédiat, aboutissent à la dégradation et à la diminution de la fertilité des sols. |

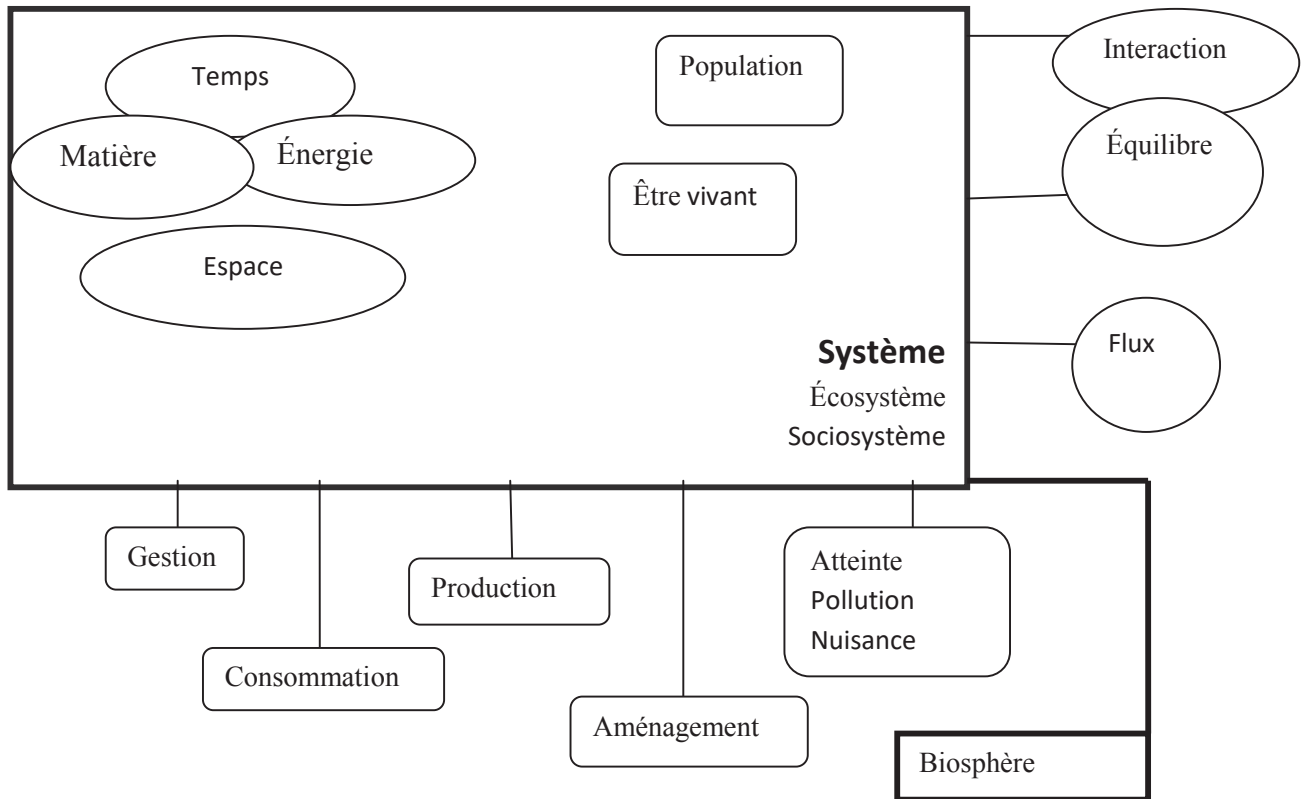
| Objectifs de prise en compte des valeurs | | |
|---|---|--|
| Formulation de l'objectif | | Exemples de comportement |
| Éthique | Savoir réfléchir et discuter sur les relations entre les humains et l'environnement; être capable de faire le choix d'un comportement dans le respect de soi même et d'autrui; acquérir le savoir pour soi, tout en agissant avec la conscience d'une action sociétale responsable. | Faire la promotion des valeurs qui sont à la base de toute société humaine (l'éducation, le travail, la vie et la santé, le bien-être, l'environnement, la solidarité, etc). Démontrer que le respect de la terre et de toutes les formes de vie peut contribuer à la préservation d'un environnement sain et d'un mieux-être de la population. |
| Esthétiques | Acquérir une compréhension des qualités esthétiques intrinsèques de la nature; des compétences et une sensibilité quant à l'utilisation de critères esthétiques s'appliquant à l'examen des questions environnementales; être capable de formuler, d'appliquer et de partager des critères esthétiques personnels, dans le contexte de l'étude des questions environnementales. | Aborder les expériences directes avec un milieu naturel dans le but d'apprendre à mieux respecter et apprécier les êtres et les choses ; favoriser l'appréhension de la beauté et du caractère unique de la planète ; de démontrer que la nature est à la source de nombreuses formes d'expression créatrice ; de valoriser la nature pour elle-même et pour sa capacité de pourvoir aux besoins de l'homme. |

Source : Synthèse réalisée à partir de Giordan et Souchon (1991).

Ce tableau met l'emphase sur la pédagogie par objectifs, un outil important dans la définition d'une stratégie d'intervention pédagogique en salle de classe. Cette façon d'enseigner permet à l'enseignant de renseigner l'élève et d'évaluer ses acquis en éducation pour l'environnement. Ces quatre objectifs ci-dessus présentés sont divisés en sous objectifs et illustrés par des exemples de comportement qu'on doit avoir. Ils rassemblent un ensemble de concepts intégrateurs qui

démontrent que l'environnement est un système dans lequel interagissent des éléments diversifiés. Ces éléments produisent, consomment et peuvent constituer des facteurs de nuisance à la qualité de la vie. L'EpE telle que présentée par Giordan et Souchon se trouve à la croisée des perspectives systémiques et de celles orientées vers la solution des problèmes. Résoudre des problèmes environnementaux implique la sensibilisation des individus aux différents phénomènes qui fragilisent l'équilibre de la biosphère. Vivre autrement est l'une des actions qui doit être posée sans oublier d'adopter un comportement allant dans le sens de la sauvegarde, de la protection et de la gestion de l'environnement. Giordan et Souchon synthétisent leur vision de l'éducation pour l'environnement dans un conceptogramme de la manière suivante.

Figure 5: Le conceptogramme de l'éducation pour l'environnement



Source : André Giordan et Christian Souchon.

Dans ce conceptogramme se retrouvent tous les éléments en constante interaction quand il s'agit de l'éducation pour l'environnement. À l'analyse, l'on déduit que l'action humaine sur cet espace

important est déterminante pour la qualité de vie et pour la survie de l'humanité. Dans un tel contexte, il importe de faire appel à un effort collectif qui doit rassembler, dans une seule et même logique, les consommateurs et les producteurs. Ces derniers doivent veiller aux effets négatifs de leurs produits par rapport à l'environnement. Quant aux consommateurs, ils se doivent de se questionner avant d'investir dans un produit, de mesurer l'impact de son utilisation sur l'environnement et de s'orienter vers des choix plus responsables, le cas échéant.

4.3.4. L'éducation dans l'environnement

L'éducation dans l'environnement se définit comme un cadre d'apprentissage qui facilite le contact de l'élève avec la nature. Elle correspond à une stratégie pédagogique (Sauvé, 1994, Rousseau 1762). Le dictionnaire de l'éducation apporte une précision quant à la définition de l'éducation par et dans l'environnement. Il précise que celle-ci est une « éducation centrée sur la personne. Il s'agit de favoriser un développement harmonieux de l'être au contact de la nature conduisant à un état d'empathie vis-à-vis de l'environnement » (Legendre, 1993 p.281). À bien regarder, dans toutes ces dénominations, quoique de signification un peu nuancée, l'environnement demeure le point central. Le tableau suivant résume les catégorisations de l'ERE.

Tableau 5: Catégories d'éducation relative à l'environnement.

| Catégories d'ERE selon Lucas (1980-1981) | Catégories d'ERE selon Robottom et Hart (1993) | Objectifs privilégiés | Objet central |
|--|--|--|----------------------|
| Education au sujet de l'environnement | Approche positiviste | Acquérir des connaissances | Les savoirs |
| Education pour l'environnement | | Changer les comportements: adopter des gestes favorables à l'environnement | Les comportements |
| | Approche de la critique sociale | Transformer les pratiques sociales à partir d'investigations et de choix | Le changement social |

| | | collectifs | |
|---------------------------------------|-------------------------|--|--|
| Education par et dans l'environnement | Approche interprétative | Construire un lien d'appartenance entre la personne et son environnement; favoriser l'empathie envers les autres vivants; développer des valeurs environnementales | La personne et son rapport à l'environnement |

Source : Sauvé et Girault (Girault et Sauvé 2008)

4.4. La notion de développement

Il importe de clarifier le concept de développement avant même d'aborder la notion de « développement durable. » Le terme développement fait toujours penser à la croissance à cause de sa dimension économique. Cependant, il revêt une dimension sociale qui s'intéresse grandement à la satisfaction des besoins fondamentaux de l'homme et aux multiples changements sociaux et environnementaux. Dans ce contexte, la notion de développement peut être appréhendée dans le sens du progrès social bien que cela soit tout à fait discutable. Le développement a pour but de permettre aux habitants de la planète de jouir en toute quiétude de leurs droits civiques, politiques et économiques. Il est en un mot beaucoup plus qu'une croissance économique, laquelle peut exister sans qu'il y ait forcément développement.

Selon PERROUX (1991), le développement est «la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population, qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement, son produit réel global. Dans cette optique, le développement se différencie de la croissance, vu qu'il articule des transformations économiques et financières ainsi que des transformations psychologiques, sociales, politiques et institutionnelles. Sen (2000), prix Nobel de 1998, appréhende le développement « comme un processus intégré d'expansion des libertés substantielles, en corrélation les unes avec les autres. » Cette approche permet d'apprécier, de façon simultanée, le rôle vital des structures de par leurs natures diverses, dans le processus de développement ; qu'il s'agisse des marchés ou des institutions qui s'y rattachent, gouvernements, autorités locales, partis politiques, ou encore d'autres groupements intervenant dans le domaine

des droits civiques, le système éducatif, ou enfin dans des possibilités de débat, de dialogue ouvert à travers les médias et autres moyens de communication.

4.5. Le concept de développement durable

Le développement durable est un «développement qui répond aux besoins des générations du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs, et plus particulièrement aux besoins essentiels des plus démunis à qui il convient d'accorder la plus grande priorité.» (Brundtland, 1987). Cette définition renvoie à la gestion qu'on fait de l'environnement, considéré à la fois comme un bien collectif qu'on peut consommer sans défrayer un coût, et un bien commun, vu qu'on ne peut pas empêcher sa consommation à quelqu'un d'autre.

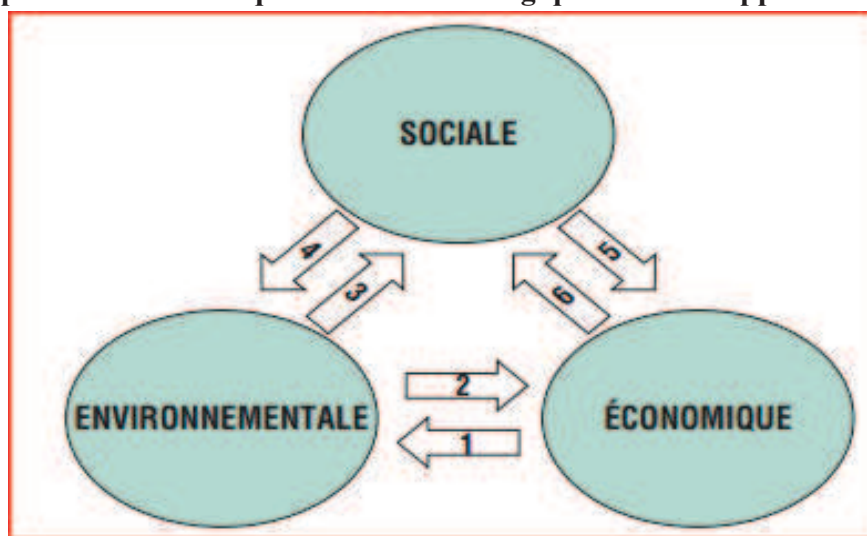
Le développement durable se veut un processus de développement qui concilie l'écologique, l'économique et le social. Il établit un cercle vertueux entre ces trois dimensions : c'est un développement économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable. Il est respectueux des ressources naturelles et des écosystèmes, support de vie sur Terre, qui garantit l'efficacité économique, sans perdre de vue les finalités sociales du développement que sont les luttes contre la pauvreté, les inégalités, l'exclusion et la recherche de l'équité³³. L'organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) explique que ces dimensions (économique, sociale, écologique) sont liées par un jeu de synergies qui démontre l'interdépendance de celles-ci par rapport au développement durable et prouve qu'elles ont des incidences sur le temps et l'espace. Dans un souci de globalité, le développement durable suppose une volonté de mettre en œuvre des politiques économiques et une gestion de l'économie rationnelle, de conduire les affaires publiques de façon efficace et prévisible, d'intégrer le souci de l'environnement aux décisions et de progresser vers des régimes démocratiques favorisant la pleine participation de toutes les parties concernées ; eu égard aux conditions propres à chaque pays. ; (Agenda 21, par. 2.6). Il est à noter que le concept développement durable, issu d'une critique des défauts du système de l'économie de marché libérale, est une méthode d'élaboration des choix économiques de par la prise en compte démocratique de toutes les parties prenantes, - actionnaires, salariés, clients, citoyens-, et transgénérationnelle. Tout développement nécessite

³³ Voir le site http://www.actu-environnement.com/ae/dossiers/dd/dd_definitions_1.php4

des investissements, lesquels engendrent ceux qu'il est juste de transmettre à ses descendants, - infrastructures essentielles, recherches fondamentales ; et d'autres qu'il est immoral de laisser à leur charge, - soins de santé, refus de traitement des déchets. D'Humières (2010) affirme que « le développement durable n'est pas un modèle de gestion économique, mais un projet humain, un système de valeurs dans une construction démocratique à portée universelle, tout en ajoutant au principe de liberté et de justice, celui du respect de la planète. Il est devenu de ce fait un projet politique global dans le prolongement de la Déclaration des Droits de l'Homme, mais il n'est pas un modèle de gestion économique en soi. »

Le développement durable implique en effet la prise de conscience de l'impact, positif et négatif, qu'ont les entreprises dans leur milieu, et l'élimination des influences néfastes qui pourraient résulter de leur exploitation. Au-delà de la survie financière de ces entreprises, la survie et la prospérité du milieu doivent être prises en compte. Ainsi, les activités durables se décomposent-elles en cinq éléments. Aux objectifs de prospérité économique, de justice sociale et de qualité environnementale, s'ajoutent la notion de compatibilité avec la culture de la société et la culture organisationnelle, de façon non seulement à maximiser l'adoption de telles activités, mais aussi à en assurer le succès (Ibid.)

Figure 6: Principales dimensions du développement durable et interdépendance des processus économiques sociaux et écologiques du développement durable (DD).



Source : OCDE (2006) Candice Stevens, (2006) Mesurer le développement durable, cahiers statistiques.

La figure précédente fait état des relations entre l'économique, le social et l'environnement selon un va et vient incessant. Des activités économiques se font sur l'environnement et se traduisent par l'utilisation des ressources naturelles, la pollution, le stockage des déchets. L'environnement, à son tour, contribue à renforcer et à rendre efficiente l'économie, de par l'utilisation des ressources naturelles. Il permet aussi à la société d'utiliser ses ressources et contribue à maintenir une bonne qualité de vie, cependant ; des variables sociales, changements démographiques, modes de consommation de la population, éducation et information en matière d'environnement etc. peuvent influencer positivement ou négativement sur l'environnement. De même que ces variables agissent sur la société, elles peuvent aussi influencer sur l'économie qui a, de son côté, des incidences directes sur la vie sociale (Candice, 2006).

Wackermann, qui plaide pour un développement responsable d'un point de vue écologique (écodéveloppement), semble un peu sceptique quant au devenir des générations futures, par rapport aux actions négatives de l'homme sur l'environnement. Selon l'auteur, « L'écodéveloppement vise à aboutir à un développement qui préserve les ressources pour les générations futures, objectif qui semble être encore bien lointain dans des pays dont le bilan énergétique est largement dominé par l'utilisation des énergies fossiles les plus polluantes et où les sources de pollution des eaux et des sols sont assez élevées » (Wackermann 2011, p. 236).

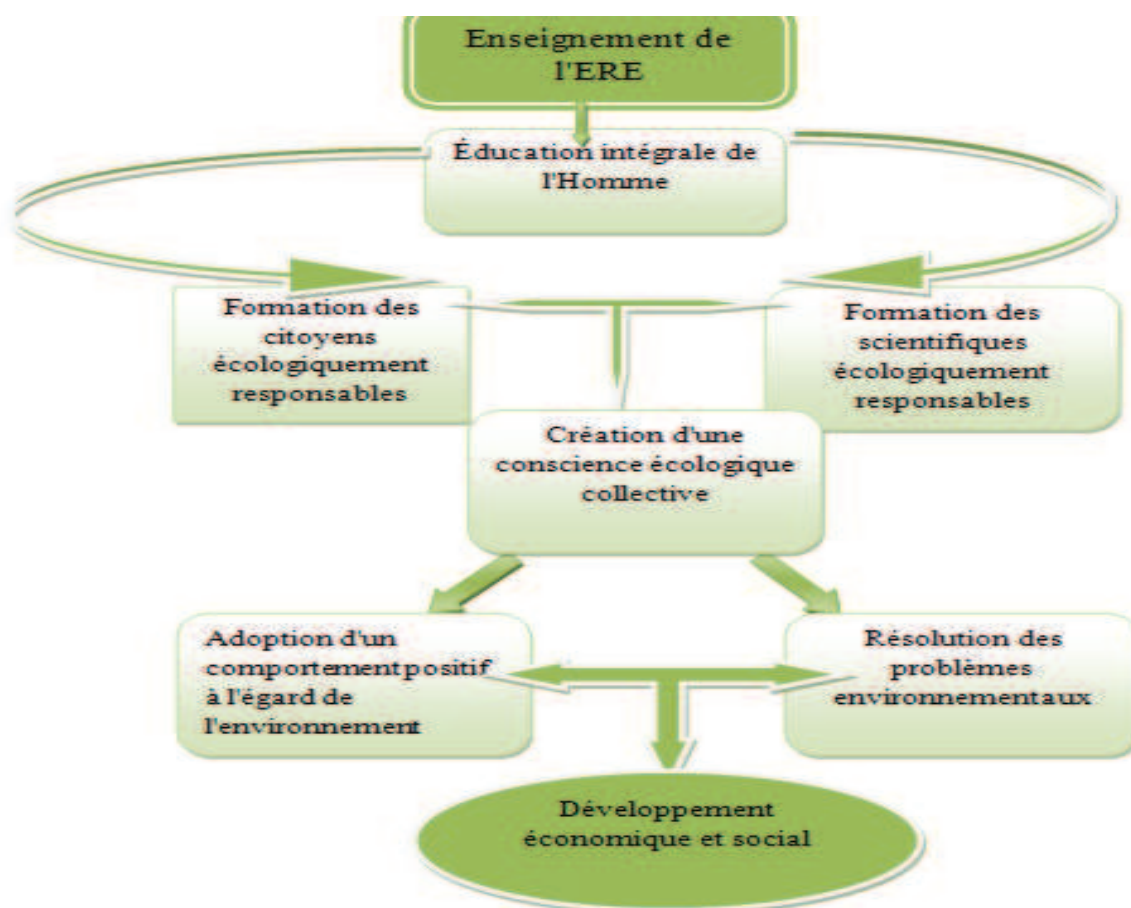
4.6. L'éducation au développement durable

L'éducation au développement durable « n'est donc pas un cours sur les milieux biologiques ou l'explication de certaines règles permettant de ne pas polluer, mais bien une philosophie de vie permettant à chacun de choisir son attitude face aux problèmes environnementaux ». (De Vecchi et Pellegrino, 2008). C'est « une éducation qui cherche à intégrer les principes, les valeurs et les pratiques de développement durable, dans tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage. Elle vise à offrir à chaque individu la possibilité d'acquérir les valeurs, les compétences, la connaissance et les savoir-faire qui lui permettront de contribuer à un avenir humain, socialement équitable, économiquement viable et écologiquement durable. » (UNESCO, 2009).

Tout comme l'éducation relative à l'environnement, elle a connu une diversité d'appellations. Il est vrai que la résolution 57/254 parle de « l'éducation en vue du développement durable, »

cependant, d'autres sources utilisent les termes « éducation pour le développement durable » (UNESCO, 2005, Sauvé, 1997, Villeneuve in Légendre, 1993), ou « éducation au développement durable.» Ces deux termes, qui sont synonymes, présentent des nuances subtiles, en ce qui a trait à leurs définitions. Si l'éducation au développement durable fait appel à l'apprentissage du concept, des principes, des valeurs prônées par ce type de développement ; l'éducation pour le développement durable, quant à elle, fait la promotion d'une éducation basée non seulement sur l'apprentissage de connaissances, mais aussi une éducation qui favorise le développement du jugement et du sens critique des individus (Gagnon, 2010). Tout ce qui précède dans le cadre théorique et conceptuel de la recherche nous amène à schématiser notre modèle comme suit.

Figure 7: Modèle théorique de la recherche.



4.7. Hypothèses de la recherche

Notre hypothèse est fondée sur la réflexion d'Illich (2014) qui part du principe que «Le rétablissement d'un équilibre écologique dépend de la capacité du corps social à réagir contre la matérialisation des valeurs, leur transformation en tâches techniques. Ce rétablissement ne sera établi que si nous reconnaissons que seule la personne a des fins et que seule, elle peut travailler à les réaliser³⁴.» La problématique qui précède, permet de croire que L'ERE enseignée dans les écoles est de faible degré de qualité et ne fait l'objet d'aucune mesure officielle visant son application effective. Les enseignants qui l'enseignent ne sont pas assujettis à un programme bien déterminé. Ils sont libres de travailler ou non sur un thème de leur choix. L'intégration explicite et l'application effective d'un programme d'ERE peuvent influencer et transformer positivement les comportements individuels. Ce qui pourrait contribuer à redresser la situation catastrophique dans laquelle a toujours stagné l'environnement haïtien. L'application d'un tel programme devra s'inscrire dans le cadre d'une démarche holistique, axée sur l'éducation civique, l'éveil de l'élève et le jardin scolaire, passible d'une évaluation par l'enseignant avec une note qui influe sur les résultats scolaires.

³⁴ Ivan ILLICH, La convivialité, p. 29

Chapitre 5. Cadre méthodologique général de la recherche

Dans cette partie, il convient de présenter les orientations épistémologiques et méthodologiques dans lesquelles cette recherche s'inscrit. Le but poursuivi dans ce travail de recherche est d'observer, de décrire, d'analyser les comportements et la perception des enseignants et directeurs d'école relativement à l'enseignement de l'ERE. Ce travail se veut aussi un regard sur le comportement des élèves en salle de classe et sur la cour de récréation, vis à vis de leur environnement immédiat. Cette approche suit la démarche de Wolcott (2001) et de Lessard-Hébert, Goyette, Gérald (1996) qui préconisent trois techniques essentielles de collectes de données couramment utilisées en recherche qualitative: la recherche documentaire, l'observation et les entretiens semi-dirigés. À ces méthodes de collecte de matériaux empiriques s'ajoute l'analyse de contenus qui aura pour objectif de classer ou de codifier les éléments des documents sélectionnés et analysés (Royer, 2007, L'Écuyer, 1990). Ces choix méthodologiques se font à partir des paradigmes tirés de la littérature relative à l'éducation environnementale et s'appuient sur des approches socialement critique et constructiviste.

La première approche, dont l'histoire remonte à l'école de Frankfort dans les années trente, est décrite par Sauvé (1997) comme un ensemble de théories qui adoptent certains fondements communs. Elle les résume comme « une prise de conscience qui est de nature à inciter les individus et les groupes sociaux à prendre le contrôle de leurs conditions et de leurs modes de vie, à envisager un futur qui leur convienne et à participer aux décisions qui les concernent ». (Ibid., 1997 p. 171).

La deuxième, qui est aussi un paradigme épistémologique, dont le père fondateur est Piaget (1937), place l'individu au centre de la construction de son savoir à partir de son vécu personnel. Cette façon de comprendre ce paradigme rejoint celle de Joannert qui souligne que : « Chaque individu cherche à construire le monde en se construisant lui-même, de manière à pouvoir s'y insérer et y adopter une position viable. » (Joannert, 2002, p. 66).

5.1. Méthodes de collecte des données

La collecte des données pour la réalisation de ce travail de recherche tient compte de trois approches méthodologiques précédemment mentionnées. Cette approche, qualifiée de triangulation et définie comme étant une stratégie efficace de collecte des données, va permettre de confronter ou de valider les résultats provenant de diverses sources (Anadòn, 2007). Dans cet ordre d'idées, nous avons choisi de réaliser cette recherche qualitative en trois phases.

En premier lieu, nous procédons à une recherche documentaire nous permettant de faire une analyse de contenus des définitions de l'éducation relative à l'environnement. En deuxième lieu, nous nous attardons aux contenus d'apprentissage du programme des sciences des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti, pour une comparaison avec ceux de la France et du Canada (Ontario), aux fins d'analyse par rapport à la définition de l'ERE. Définition qui, selon le curriculum des sciences à l'élémentaire au Canada (Ontario), présente l'ERE comme « *une éducation au sujet de l'environnement, pour l'environnement et dans l'environnement, qui favorise une compréhension, une expérience riche et pratique et une appréciation des interactions dynamiques entre :*

- *les systèmes physiques et biologiques de la Terre;*
- *la dépendance de nos systèmes sociaux et économiques à l'égard de ces systèmes naturels;*
- *les dimensions scientifiques et humaines des enjeux environnementaux;*
- *les conséquences positives et négatives, voulues et involontaires, des interactions entre les systèmes créés par l'homme et les systèmes naturels.»* (Curriculum Sciences et technologie, 2007, p. 32).

La synthèse de ces données et leurs interprétations nous permettront d'approfondir l'épistémologie du domaine de l'ERE et de l'éducation au développement durable (ÉDD).

En troisième lieu, une enquête de terrain sera réalisée en vue de compléter le recueil des données. Il s'agira d'abord de faire une exploration afin d'observer et de réaliser ensuite des entretiens semi-dirigés, au moyen d'un guide élaboré à cet effet. Une fois l'enquête terminée, nous procéderons à l'analyse des données aux fins d'interprétation.

5.2. La recherche documentaire et l'analyse de contenus des définitions de l'ERE

Des chercheurs, comme Turcotte, F.-Dufour, Saint-Jacques (2009), admettent que la consultation des documents est une étape importante à franchir dans le cadre d'une recherche scientifique visant à documenter les processus d'un programme ou le fonctionnement d'un organisme. Elle permet d'explorer le domaine qui éveille l'intérêt scientifique et de trouver des réponses aux préoccupations des chercheurs. Cette première étape consiste, dans le cadre de notre recherche, à fouiller dans la littérature scientifique, dans les documents administratifs et les publications gouvernementales traitant le domaine à l'étude. Cet exercice permet de situer le travail sur le plan théorique et conceptuel ; et aussi de procéder à une analyse comparée des contenus des programmes d'ERE dans les curricula d'Haïti, de la France et du Canada (Ontario).

La consultation de ces documents conduit à un état des lieux de la problématique et facilite l'accès à des informations sur les pratiques de l'éducation relative à l'environnement dans de différents milieux scolaires. Des ouvrages, des curricula des programmes scolaires et des revues spécialisées sur la question de l'éducation relative à l'environnement sont répertoriés dans la littérature scientifique. Des textes élaborés par des experts tels que plans d'action, des cadres de référence, des thèses, des rapports et des publications gouvernementales sont tirés des sources professionnelles. Une liste de bases de données fournissant des documents pertinents pour notre grille de lecture est triée en fonction de leur description et de leur particularité (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Tableau 6: Liste de bases de données consultées

| Titre | Description | Particularités |
|---------------------|---|---|
| Cairn | Sélection d'articles de revues de recherche et de débat. | |
| Education full text | Accès à des articles, périodiques et livres sur l'éducation en anglais à partir de 1995. Texte intégral à partir de janvier 1996. | Base de données qui dépouillent et répertorient des articles, livres, périodiques publiés aux États-Unis et ailleurs. |

| | | |
|--|---|--|
| Environment et environmental et engineering (knovel) | Une collection de livres électroniques en texte intégral publiés par différents éditeurs scientifiques. | Des livres spécialisés en environnement et en génie de l'environnement. |
| Environmental Impact | Un index qui dépouille plus de 1.3 million de notices (20,000 documents en texte intégral) et 1,700 rapports provenant de plus de 200 organisations. Contenu provenant de 5,500 revues ainsi que divers livres, thèses et conférences | Base de données traitent des questions sur : les effets du changement de climat; la biosphère terrestre et les eaux douces; les stratégies d'atténuation et les effets indésirables des humains sur l'environnement. |
| Environmental sciences and pollution management | Base de données pluridisciplinaires, mise à jour mensuellement. Elle répertorie la littérature internationale dans tous les domaines des sciences environnementales | Les références et les résumés de cette base de données proviennent de plus de 4 000 revues scientifiques et d'autres sources, incluant des comptes rendus de conférences, des rapports, des livres et des publications gouvernementales. |
| Environmental studies and policy collection | Collection portant sur les problématiques et politiques liées à l'environnement, y compris les diverses perspectives de la communauté scientifique, des décideurs publics et des entreprises. | Traite des questions relatives aux problèmes de l'environnement et aux stratégies mises en place pour les résoudre. |
| Eric | Base de données bibliographiques du Département américain de l'éducation et d'autres organismes affiliés. ERIC (Educational Resources Information Center) | Elle couvre la littérature universitaire et professionnelle en éducation et s'avère utile dans plusieurs domaines connexes dont les sujets ont un lien avec l'éducation, (par exemple, la |

| | | |
|---------|--|--|
| | | psychopédagogie, la psychologie, la sociologie.) |
| Erudit | Plateforme québécoise interuniversitaire (Université de Montréal, Université Laval, Université du Québec à Montréal). On y trouve une variété de revues, d'articles et d'ouvrages électroniques. Elle est la plus importante plateforme de revues francophones révisées par les pairs en Amérique du Nord. | Elle rassemble en un seul point près de 150 éditeurs canadiens universitaires et culturels, y compris les plus prestigieuses presses universitaires canadiennes de langue française. |
| Francis | Base de données bibliographiques multidisciplinaires et multilingues signalant près de 1.1 million de références bibliographiques dans les domaines des sciences humaines (incluant la littérature) et des sciences sociales, depuis 1984. | Analyse plus de 2000 revues scientifiques internationales |
| Repère | Références bibliographiques et articles en texte intégral. | Références à plus de 500 revues de langue française dans tous les domaines provenant du Québec, autres provinces canadiennes et de l'Europe (France, Belgique, Suisse). |

Ces bases de données favorisent l'acquisition d'un large éventail de documents sélectionnés après un survol de chaque texte choisi dans le domaine de l'éducation et de l'environnement. Une fois réuni tout ce matériel d'ordre qualitatif, une « lecture flottante » a été faite dans le but de pouvoir faire des sélections (Bardin, 2001).

Ce procédé rejoint Quivy R. et Van Campenhout L., (1995, p.43) qui soulignent que : « Tout travail de recherche s'inscrit dans un continuum et peut être situé dans ou par rapport à des courants de pensées qui le précèdent et l'influencent. Il est donc normal qu'un chercheur prenne connaissance des travaux antérieurs qui portent sur des objets comparables et qu'il soit explicite sur ce qui rapproche et sur ce qui distingue son travail de ces courants de pensées ». Cette situation démontre l'importance de cet exercice qui facilite la prise de connaissance des positions de différents auteurs et spécialistes en ERE. Il sert aussi à dresser une liste de définitions de l'ERE et de l'éducation au développement durable (ÉDD) par auteur, et à donner une signification à chacune d'elles, selon les catégorisations faites par Lucas (1980-1981), Giordan et Souchon (1991) et Sauvé (1994). Ces catégories sont : l'éducation au sujet de l'environnement ; l'éducation dans l'environnement et l'éducation pour l'environnement. D'après ces auteurs, l'éducation au sujet de l'environnement fait appel à l'acquisition de connaissances en écologie et en sciences physiques principalement. Celle « dans l'environnement » est axée sur l'apprentissage au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur, soit à l'école, en exploitant la pédagogie de terrain. L'éducation pour l'environnement concerne l'adoption de comportements responsables, mais aussi celle d'un regard critique sur les enjeux environnementaux, par le débat, la prévention ou/et la résolution des problèmes. Les contenus sont consignés dans un tableau divisé en deux parties, dont la première présente les données synthétisées sur l'ÉDD et la deuxième celles relatives à l'ERE.

L'analyse des contenus de ces documents permet en outre de faire ressortir non seulement, l'importance accordée à la notion d'éducation relative à l'environnement, mais aussi de démontrer la possibilité d'intégrer cette notion dans les curricula scolaires et de la faire appliquer dans les écoles. Les grands thèmes des principales conférences internationales sur l'ERE sont utilisés comme base pour la grille d'analyse des documents curriculaires. Cette analyse comparée des contenus des programmes d'éducation relative à l'environnement vise à déterminer la qualité, l'applicabilité et l'importance d'un tel programme dans le cursus scolaire haïtien. Les documents consultés nous conduisent à la formulation de la problématique, des objectifs de travail, et finalement à l'élaboration d'une synthèse renforçant l'interprétation des données (L'Écuyer, 1987).

5.2.1. Analyse des contenus des curricula

Cette deuxième phase renvoie à la méthodologie de la comparaison en éducation qui entre dans le quotidien des chercheurs ou professionnels de l'éducation ou autre, soit de manière spontanée, ou organisée. On a souvent tendance à se référer à ce qui se fait ailleurs, pour soutenir nos idées ou pour démontrer la faisabilité d'une action. Cette posture adoptée dans le traitement des données nous permet de faire ressortir les ressemblances et les similitudes existant dans les trois curricula étudiés. Elle offre aussi la possibilité de comprendre les caractéristiques de chaque système éducatif en ce qui concerne le champ d'application de l'ERE, et d'en repérer des points communs ou des différences à chacun d'eux. Ainsi, la méthodologie de la comparaison nous est utile à bien des égards. Elle souscrit à l'appréciation de l'existence de problématiques éducatives communes aux divers pays (Perez, Groux, Ferrer 2000). Son apport est important à un double point de vue, dans la mesure où elle « permet une approche cognitive des grandes questions qui relèvent de l'éducation et aboutit à la connaissance des causes. Elle ouvre ensuite la voie aux propositions capables de répondre à ces questions (Meuris, 2015). » Pour mieux comprendre ce qui se passe dans le système éducatif haïtien, en matière de l'ERE, il nous semble important de comparer d'autres systèmes scolaires où les réalités peuvent paraître similaires ou presque, sinon différentes.

Cet exercice nous conduit à dénombrer, dans les programmes des sciences à l'élémentaire des trois pays déjà mentionnés dans notre recherche, les contenus d'apprentissage relatifs à l'ERE. Les résultats de l'analyse des contenus d'apprentissage sont listés et consignés dans une grille. Chaque contenu d'apprentissage est classé dans une catégorie, selon la typologie décrite par Sauvé et Girault, (2008).

Une analyse inter-juge nous permet d'évaluer le degré de fidélité de l'analyse des données. Ce processus, qui implique l'intervention de deux chercheurs dans l'analyse des contenus du curriculum est important, vu qu'il permet d'entériner les significations et les catégories retenues pour chaque contenu d'apprentissage. Les significations « valeurs sociétales, écologie et sciences physiques » provenant de la première phase de l'analyse, sont retenues et attribuées à chaque contenu, selon son libellé pour l'élaboration de la grille.

5.2.2. Avantages et limites de la recherche documentaire

La recherche documentaire permet non seulement d'avoir un éventail d'informations sur le thème abordé, mais aussi elle aide à établir le modèle conceptuel qui caractérise notre recherche. Elle demeure une étape importante dans la réalisation d'un travail de recherche dont la qualité est directement liée à celle de l'information utilisée. Excellent moyen de chercher des réponses à des questions ou préoccupations, elle facilite la création de notre grille d'analyse et d'observations. Si les documents trouvés permettent d'avoir une vue éclairée sur une question de recherche, toutefois, ils ne renseignent pas suffisamment sur nos préoccupations. Ainsi, une enquête de terrain s'avère-t-elle nécessaire pour compléter notre travail.

5.2.3. Avantages et limites de l'analyse de contenus

L'analyse de contenus est une technique d'étude détaillée des contenus des documents. Elle vise à dégager les significations, associations, intentions, qui ne sont pas directement perceptibles à la simple lecture des documents (Aktouf, 1987, p. 112). Elle revêt un caractère très exhaustif et permet de faire des comparaisons. Elle confère une certaine liberté aux chercheurs dans l'interprétation du message, et aux enquêtés l'assurance que leurs discours sont interprétés tels que produits. Cependant, cette stratégie présente certaines limites. Si elle permet de couvrir plusieurs types de phénomènes, il va sans dire qu'elle requiert aussi beaucoup de temps pour la collecte des documents. Elle porte moins sur la réalité que sur des perceptions de la réalité, elle est une technique d'analyse indirecte et peut occasionner des biais lors de l'interprétation des données. (Dépelteau, 2000).

5.3. L'enquête de terrain

La troisième phase se veut une recherche empirique menée de manière informelle dans une salle de classe de maternelle à Ottawa, à la fin d'une année scolaire. Le comportement des enfants de quatre (4) ans dans la gestion des déchets fait réveiller une conscience éco citoyenne et suscite un questionnement allant dans le sens de comparaison de ce système scolaire à celui d'Haïti, en ce qui a trait à l'éducation relative à l'environnement. De là est née une grande curiosité : celle

d'investir ce champ aux fins de chercher des réponses aux préoccupations que suscite la dégradation de l'environnement en Haïti. À cet effet, des professionnels, travaillant à la protection de l'environnement en Haïti, des professeurs d'universités et ceux des écoles primaires, des journalistes allant à de simples citoyens sont contactés afin d'obtenir leur point de vue sur la situation environnementale en Haïti.

Dans le cadre de cette démarche d'exploration, une première séance d'observation préalable « libre » est organisée pour mieux cerner la réalité existante. Cette initiative permet de saisir des faits pertinents pouvant aider dans l'accumulation des données nécessaires pour la construction d'une grille d'observations. Cette attitude adoptée est en harmonie avec la position d'Auguste Comte – cité par Le Flanchec (2011) – soutenant que dans le cadre d'une vérification empirique, « l'observation des faits est la seule base solide des connaissances humaines. » Dans la même lignée de Comte, Dépelteau (2000) définit « l'observation comme un mode d'investigation direct qui permet au chercheur de porter son regard sur le phénomène à étudier et non sur la perception du phénomène en question. » Aussi, les observations directes et les entretiens semi-dirigés sont-ils utilisés comme outils dans le but de collecter un corpus empirique qui nous permet de pénétrer le sens des phénomènes observés.

5.3.1. Les observations directes

Selon De Ketele (1980, p.27) «observer est un processus, incluant l'attention volontaire et l'intelligence, orienté par un objectif terminal ou organisateur et dirigé sur un objet pour en recueillir des informations.» Cette façon de collecter des informations exige qu'on soit sur le terrain afin d'observer et de comprendre les comportements effectifs des individus travaillant ou agissant dans un cadre institutionnel ou réglementaire (Perez, 2004). L'observation ne serait autre chose qu'une méthode de recherches servant à décrire le comportement des individus ou un phénomène quelconque.

Les travaux des chercheurs tels : Cohen, Manion, Morrison (2000); Jones (2000), Juan (1999), Jaccoud et Mayer (1997), ont des points de ralliement, en ce qui a trait à la définition de cette technique de recherche. Pour Martineau (2005), l'observation demeure «Un outil de cueillette de

données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes, en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent. Ainsi, certaines écoles primaires haïtiennes sont-elles requises pour l'observation, laquelle se porte sur le traitement concret, par les directions des écoles des questions d'eau potable et d'assainissement (EPA) dans les écoles, sur l'état global des locaux scolaires et sur le comportement des élèves sur la cour des écoles et dans les salles de classe. Nous nous informons également sur les moyens pédagogiques utilisés pour enseigner l'ERE dans les écoles adhérentes.

Ces observations visent à contrôler la matérialisation de la pédagogie par la modélisation, laquelle repose sur le principe que l'exemple est à la fois un espace de vie et de micro environnement à gérer. Dans ce sens, nous projetons un regard sur l'aspect sanitaire des cours d'école et des salles de classes. Nous observons également le comportement des élèves dans la cour de récréation et en salle de classe, relativement au respect et à la protection de leur environnement immédiat. De ce fait, la grille d'observation sert à évaluer les pratiques écologiques et d'hygiène à l'école, ainsi que l'état des bâtiments logeant les établissements.

5.3.2. Les entretiens semi-dirigés

Les recherches qualitatives sont souvent l'expression méthodologique d'une lecture constructiviste de la réalité en raison notamment de leur sensibilité au contexte (Turcotte *et al.*, 2009). L'étude que nous avons choisie de faire sur le système scolaire haïtien, en ce qui concerne l'ERE, requiert une prise de contact avec les enseignants et les directions d'écoles. Outre la recherche documentaire et l'observation directe, l'utilisation d'un autre instrument de collecte de données, à savoir l'entretien semi-dirigé, s'avère-t-elle nécessaire pour approfondir notre champ d'étude. À cet effet, chaque interviewé aura l'occasion de donner son point de vue sur la question, de sorte que le savoir produit par ce travail, soit socialement construit. Des entretiens ont été réalisés au moyen de deux guides structurés; l'un destiné aux responsables d'établissements scolaires des deux premiers cycles du niveau fondamental; et l'autre, aux enseignants des établissements faisant l'objet de notre enquête. Des écoles sont choisies selon la technique probabiliste d'échantillonnage (Dépelteau, 2000). Dans le cadre de cette recherche, nous avons prévu d'interviewer :

- Les enseignants et directeurs de vingt (20) écoles religieuses (catholiques et protestantes);
- Les enseignants et directeurs de dix (10) écoles publiques communément appelées écoles nationales ;
- Les enseignants et directeurs de dix (10) écoles non publiques
- Les enseignants et directeurs de dix (10) écoles se faisant appeler « écoles vertes ».

Tout en étant constamment en interaction avec le milieu dans lequel ils évoluent, ces acteurs ont la capacité d'avoir une vision stratégique de la réalité. Notre guide d'entretien est constitué à partir de la recherche documentaire et du résultat des données de la grille d'analyse des contenus des curricula. L'entretien semi-dirigé, comme stratégie de recherche, nous place dans une démarche de «co-construction de sens avec les répondants, en vue d'une nouvelle compréhension du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009, p. 338) ». Les questions sont portées sur la perception, le comportement adopté, les stratégies développées des acteurs, eu égard à l'ERE et sur les représentations construites à partir des symboles et des réalités sociales. L'entretien dure environ 20 minutes. Une rencontre post entretien est prévue, le cas échéant, pour clarifier certains aspects importants pour la poursuite de la recherche.

5.3.3. L'échantillonnage

Cette recherche va être réalisée dans le département de l'Ouest et dans celui de l'Artibonite. Elle prend en compte des écoles congréganistes, protestantes, publiques et non publiques des deux premiers cycles du niveau fondamental ; et au sein de ces trois catégories, sont incluses les écoles dites vertes. Le choix de ces aires géographiques est fonction de nos moyens financiers limités et de l'accessibilité à des écoles, qui seront choisies de façon aléatoire parmi les trois groupes d'écoles susmentionnées. Les écoles religieuses sont gérées soit par une congrégation, pour les écoles catholiques appelées aussi écoles congréganistes ; soit par une mission évangélique, pour les protestantes. Les écoles non publiques, quant à elles, sont gérées par leur propriétaire fondateur, tandis que les écoles publiques sont gérées par l'État. Les écoles vertes sont celles qui sont appuyées par certaines organisations non gouvernementales et ayant un programme apparenté à l'ERE, comme le tri des déchets ou reforestation. Elles sont sélectionnées dans des milieux favorisés et défavorisés. Un total de deux cent douze (212) enseignants, soit plus de quatre (4) par cycle et par école, et une cinquantaine de directeurs d'écoles seront interviewés.

Les enseignants sont choisis selon la méthode de l'échantillonnage aléatoire, à partir de listes d'écoles disponibles au Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), ou auprès des directions d'écoles. Une correspondance est envoyée aux responsables d'établissements scolaires pour leur faire part de l'enquête et pour solliciter leur participation et celle de leurs enseignants. On téléphone à ceux qui acceptent que leur établissement soit enquêté, afin d'établir un premier contact. Les enseignants sont titulaires des classes des premier et deuxième cycles du niveau fondamental des écoles figurant dans l'échantillon de l'enquête.

5.3.4. Les guides d'entretien

Les guides d'entretien, une adaptation revue de Sauvé (1997), sont rédigés en français. Ils comprennent en grande partie des questions ouvertes et quelques unes fermées qui prendront la forme d'échelle nominale. Les dirigeants ainsi que les enseignants des écoles sont par la suite classés selon différentes modalités se rapportant aux trois variables axiales principales suivantes :

- Le niveau de connaissance en matière d'ERE et du contenu du programme d'enseignement en matière d'éducation à la citoyenneté en Haïti
- Les attitudes par rapport aux problèmes environnementaux globalement, de façon particulière à l'ERE, ainsi qu'au contenu du programme tel que défini dans le PEC.
- Les comportements par rapport à l'applicabilité de l'ERE dans les écoles. Est-elle enseignée ? Si oui, qu'est-ce qui est enseigné et de quelle façon l'est-elle ? Si non, pourquoi ? Ces questions sont évaluées qualitativement par un expert du domaine de l'ERE, qui apporte son jugement sur leurs formulations, leur clarté, leur pertinence et leur utilité. Un pré-test est effectué par deux chercheurs chargés de vérifier la neutralité et l'objectivité du guide d'entretien.

5.3.5. Avantages et limites de l'observation directe

La démarche exploratoire conduit à la construction d'une grille générale d'observations (Bressoux, 2002) dans laquelle est dressée une liste de comportements observables liés au problème de recherche (Mialaret, 2004). L'observation a la vertu de placer le chercheur au cœur même de la réalité et lui permet de vivre de manière spontanée les comportements directement observables en pénétrant l'univers de l'observé. Cette méthode trouve sa justification dans les travaux de Malinowski (1963) qui a vécu parmi les indigènes pendant plusieurs mois aux fins de

pouvoir tirer les informations de sources sûres. Tout en partageant le milieu de vie de l'observé, l'observateur peut confronter les comportements qu'il observe avec les conversations de l'observé. Cette technique peu couteuse est utile dans la mesure où elle permet «d'appréhender une réalité vécue, plutôt que d'en obtenir un écho éventuellement déformé, au travers des représentations que les gens s'en forgent³⁵.» Elle minimise les biais qui peuvent exister dans la communication.

Malgré tous ces avantages, il est à noter que l'observation in situ, en tant que technique de collecte de données, présente certaines limites. Dans toute procédure d'observations, les personnes observées ont tendance à modifier leur comportement. L'observateur est limité par le lieu et par le temps : il ne peut ni observer n'importe où, ni n'importe quand. Sa présence inhabituelle peut faire l'objet de diverses interprétations, même si l'observé connaît les raisons pour lesquelles quelqu'un l'observe. Dans l'observation directe, l'observateur doit se considérer comme un témoin, mais il s'avère assez souvent difficile pour le chercheur de ne pas s'impliquer personnellement dans la recherche. Son implication personnelle dans la collecte des données génère une perte d'objectivité.

5.3.6. Avantages et limites des entretiens semi-dirigés

Les entretiens semi-dirigés confèrent la possibilité, au chercheur, de cibler les informations qu'il veut obtenir, et à l'interviewé, celle d'obtenir des clarifications sur les questions qui lui paraissent obscures (Charron 2004), Savoie-Zajc 2009). Ces entretiens préparés à partir d'une série de questions ouvertes et quelques unes fermées, permettent au chercheur de recueillir des informations assez explicites ; ils offrent aussi à l'interviewé beaucoup de liberté dans les choix de ses réponses. Réalisés en face à face, les entretiens semi-dirigés aident à établir une relation de confiance entre les deux parties (Ibid.). Il faut souligner cependant qu'on ne peut pas faire une analyse statistique de toutes les données recueillies des entretiens réalisés. Le traitement de ces données requiert un important travail d'analyse de contenus et d'interprétation.

³⁵ Cette citation est tirée d'un plan de cours préparé par Joëlle Berrewaerts sur le site de http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/MET/MET-DON/ELE%20MET-DON%208166.pdf

5.3.7. Déroulement de l'enquête

Les guides d'entretien sont directement administrés lors des entretiens individuels. Les réponses sont notées directement sur le document, mais également enregistrées sur bande magnétique à partir d'un enregistreur vocal numérique. Chaque enregistrement est identifié par un numéro alphanumérique désignant l'école et le professeur ou directeur interviewé. Toute la stratégie, mise en branle pour la cueillette d'informations, sera consignée dans un journal de bord qui demeure une sorte de «mémoire vive» de la recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2010. Aussi présentons-nous notre stratégie de cueillette et d'analyse de données dans un tableau selon le modèle préconisé par ces auteurs et repris par Orellana (2000).

Tableau 7: Journal de bord

| Recherche documentaire et analyse de contenus | | | | | |
|---|--|---|------------------------------------|--|--|
| Stratégies de cueillette de données | Outils | Sources des données | Nombre d'éléments de l'échantillon | Informations recherchées | Analyse des données |
| Recherche documentaire | Utilisation des notices bibliographiques | Bibliothèques des Universités, Bases de données spécialisées en éducation, Internet, Librairies | Non définis | Théories et pratiques de l'ERE, Fondements, approches, stratégies, méthodes d'application et en enjeux de l'ERE. | Analyse de contenus des documents et celle des curricula des sciences à l'élémentaire. |
| Recension des écrits | Grille de lecture | | | | |
| Recherche empirique | | | | | |
| Observations directe | Grille d'observation | Visites dans les écoles ciblées | Deux (2) visites en continu | État de salubrité des cours et salles de classe dans un contexte de l'ERE. Comportement des élèves, disposition des commodités de bases fonctionnelles dans les écoles | Analyse de la grille d'observation |

| | | | | | |
|--------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|--|---|
| Enquête de terrain | Deux(2) questionnaires d'enquête | Responsables d'établissements scolaire et enseignants | 50 directeurs et 212 enseignants | Caractéristiques des participants, intérêts, motivations, perceptions des interviewés, approches, stratégies pédagogiques de l'ERE | Analyse et interprétation des résultats des données |
|--------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|--|---|

5.4. Méthode d'analyse des données

Nous procédons au fur et à mesure à l'analyse des données recueillies de la recherche documentaire et de l'entretien semi-dirigé. L'étude est principalement descriptive et qualitative. Elle permet de classer, de mesurer et de résumer, à partir de tableaux de fréquence, de graphiques et de certaines mesures de tendances centrales, des dimensions qualitatives du phénomène d'intégration et d'application de programmes se rapportant à l'ERE en Haïti. En ce sens, nous faisons, surtout et avant tout, un tri à plat des données traitées à partir des logiciels appropriés. Cependant, tenant compte des relations existant entre connaissances, attitudes et comportements, nous faisons aussi des tris croisés pour deux et même plusieurs dimensions, pour nos variables qui sont qualitatives avec des dendrogrammes à l'appui.

L'analyse de contenu s'effectue selon le modèle de Mayer et Deslauriers, (2000) qui la préconisent pour les données collectées à partir des entrevues où il est question de restituer les significations possibles des informations recueillies. Cette analyse se réfère à la méthode thématique traitant des « problèmes sociaux en sciences sociales appliquées où les chercheurs visent plus à connaître la vie sociale du point de vue d'un diagnostic et à évaluer la présence des attitudes pour les résoudre, qu'à connaître d'une façon approfondie les différenciations sociales composant les situations étudiées. » (Sabourin, 2009, p.425). Cette façon de traiter les données place le chercheur dans une situation de confort dans l'analyse des documents ayant « un certain degré de profondeur et de complexité, comme par exemple les rapports d'entrevues semi-directifs ». (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.202).

DEUXIÈME PARTIE :

ANALYSE DES DONNÉES THÉORIQUES, DES CURRICULA DE SCIENCES À
L'ÉLÉMENTAIRE ET DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE

Chapitre 6. Présentation et analyse des données

Ce chapitre présente les résultats des trois phases de la recherche, comme il a été clairement expliqué dans la partie traitant de la méthodologie utilisée. Nos grilles d'analyse sont le résultat de lectures de diverses sources combinées, à partir desquelles nous faisons ressortir les significations et les catégories d'ERE, selon la typologie de Lucas (1981). Des données issues d'ouvrages, articles et textes gouvernementaux ; celles provenant des curricula sélectionnés et celles de l'enquête de terrain font l'objet de ce chapitre.

6.1. Présentation et analyse des données de la première phase

Ces données réfèrent à un ensemble de positions de certains auteurs, et à des textes gouvernementaux sur l'éducation relative à l'environnement. Ce qui permet de compiler un certain nombre de textes et de sélectionner des définitions relatives tant à l'éducation au développement durable qu'à celle concernant l'éducation relative à l'environnement. Ces définitions sont consignées dans deux tableaux-synthèses présentés ci-après. Le premier tableau présente les définitions et les significations de l'ÉDD avec les références. L'analyse de ces éléments révèle que l'éducation au développement durable fait l'objet de quelques controverses de la part de certains auteurs, du fait du caractère dogmatique et de l'ambiguïté que présente une telle approche. Le deuxième tableau présente une synthèse qui permet d'apprécier, dans la littérature sur l'éducation relative à l'environnement, les valeurs sociétales imbriquées dans des types d'apprentissage « dans et pour l'environnement », lesquelles valeurs occupent une place de choix dans les contenus analysés.

Tableau 8: Synthèse des définitions de l'ÉDD et signification

| Nos | Définitions de l'ÉDD | Significations |
|-----|---|----------------|
| | L'éducation au développement durable (ÉDD) : solution indiscutable, généralisable et décidée en haut lieu. (Girault et Sauvé, | Dogme |

| | | |
|--|--|--|
| | 2008) | |
| | Le développement durable (DD) est une stratégie de séduction à l'intention des acteurs politiques et économiques. Entreprise de récupération philosophique, stratégique et pédagogique. Dans le DD, pas de synthèse inédite, moule à penser étroit, déformant. Pas de calibre ni pour un projet de société ni pour un projet éducatif. (Sauvé, 2007) | Stratégie de séduction, récupération philosophique, dogme |
| | Le DD : concept flou. Chacun peut y mettre ce qu'il veut. Concept universel qui fait appel à une définition démocratique. L'important c'est d'y croire comme un dogme ou une religion. Concept pavé des meilleures intentions du monde (Sauvé, 2007) | Ambiguïté, dogme |
| | ÉDD vise développement humain intégral. Laissant place à l'autonomie et sens de responsabilités. Respect des ressources écologiques. Recherche équité pour générations futures. (Legendre, 2005) | Développement actuel vs développement futur, modernité et valeurs sociétales |
| | Réconciliation locale et planétaire, nature vue comme ressource et comme système. Générations futures. Concept ambigu qui légitime le développement, questionne la science et cautionne la technologie. Concept qui veut juxtaposer l'ici-maintenant avec demain-là-bas, pour justifier des choix. (Meunier, 2004) | Besoins actuels vs besoins futurs; nature vue comme ressource, concept ambigu, légitimation du développement |

| | |
|--|---|
| ÉDD s'inscrit dans le nouvel ordre éducatif mondial de conception libérale et utilitariste (Laval et Weber, 2002) | Mot d'ordre, utilitarisme |
| ÉDD : viol de l'imaginaire des sociétés n'ayant pas de culture nord occidentale (Traore, 2002). | Mot d'ordre |
| ÉDD développement qui répond aux besoins des générations actuelles sans compromettre les besoins des générations futures. (CMED, 1987) | Besoins actuels vs besoins futurs |
| ÉDD : processus conciliant écologie, économie et social. Développement économique efficace, équitable et écologique. Respectueux des ressources terrestres garantissant efficacité économique, sans négliger la lutte contre la pauvreté, l'exclusion et l'inéquité (Ibid.). | Écologie, efficacité économique, lutte à la pauvreté. |

Suite à la lecture de ces textes émanant de différents chercheurs, notre regard se fixe sur les éclairages apportés par ces auteurs dont les écrits sur l'ÉDD sont utilisés dans le tableau ci-dessus. Dans ce tableau-synthèse, sont décortiqués neuf (9) textes provenant de six (6) auteurs. Lesquels textes font état des ambiguïtés et du caractère dogmatique dont est imprégné le concept de l'ÉDD. La présentation de ces données dans le tableau-synthèse démontre que les auteurs ne s'accordent pas, en ce qui a trait à l'idée d'une éducation au développement durable. Certains l'appréhendent comme un mot d'ordre de plus qui contribue au viol de l'imaginaire des sociétés qui ne sont pas de culture nord-occidentale (Traoré, 2002). L'écologie et les valeurs sociétales ne sont qu'à peine mentionnées.

Les auteurs ne s'entendent pas trop sur la définition de l'éducation au développement durable. Cette mésentente prend sa source dans la façon dont ils perçoivent le concept de développement durable. Il devient un concept contestable et contesté, auquel on peut attribuer une définition

différente, dépendamment du domaine dans lequel on évolue. Un biologiste, un économiste, ou un écologiste n'ont pas la même vision du concept de développement durable. D'un point de vue théorique, un économiste définirait le développement durable comme « le dernier avatar d'une interrogation portant sur l'évolution économique et la place qu'y occupe la dynamique capitaliste » (Boisvert & Vivien, 2006, p. 15). L'accumulation du capital, en ce sens, devient la condition première de l'amélioration des conditions de vie de l'ensemble de la population. La nature devient une ressource inépuisable dans laquelle l'homme peut prélever ce dont il a besoin pour se satisfaire (Mayeu, 2005). Cependant, la théorie de la croissance économique prônée par les classiques va être remise en cause par les critiques de la doctrine, du fait des effets dévastateurs de la croissance économique.

Hertig (2011) résume les différentes positions relatives au développement durable, perçu comme un concept idéologique s'appuyant sur des référentiels scientifiques disparates ; voire même controversés. Aussi lui a-t-il conféré un statut de concept scientifique. Selon Latouche (1994), le développement durable est un concept alibi, une main invisible et une mainmise sur la nature. Dans une étude pour la Banque Mondiale, John Pezzey dénombre 60 définitions relatives au développement soutenable, provenant de 36 sources différentes. S'inspirant de cette étude, l'auteur d'un article,³⁶ intitulé: «L'ambiguïté du concept de développement durable» repère de ces 60 définitions, 21 concernant strictement la notion de soutenabilité, 27 faisant référence explicitement au développement durable, neuf (9) à la croissance durable, et trois (3) rappelant la différence entre croissance et développement».

Dans le dictionnaire français, les deux mots n'ont pas la même signification si l'on se réfère au dictionnaire Larousse qui définit le mot durable comme quelque chose qui est « de nature à durer longtemps, qui présente une certaine stabilité, une certaine résistance » alors que l'adjectif soutenable signifie quelque chose « qui peut être défendu, appuyé par des arguments sérieux ; qui peut être supporté, enduré. » Face à une telle ambiguïté, eu égard aux différentes acceptions attribuées à chacun des deux concepts en question il se pose un problème de définition qui vient aggraver le flou empêchant une bonne appréhension de la notion de développement durable. La

³⁶ Cet article se trouve en ligne sur le site suivant : <http://harribey.u-bordeaux4.fr/travaux/ouvrages/these-chapitre6.pdf>. Le nom de l'auteur et la date de publication ne sont mentionnés.

question est donc de savoir quelle option privilégiée : développement durable ou développement soutenable ? La synthèse des définitions de l'ERE et de l'EDD est circonscrite dans le tableau 9.

Tableau 9: Synthèse des définitions de l'ERE

| Définitions de l'ERE | Significations |
|---|--------------------|
| ERE : Vise à construire une identité environnementale et un sens à notre vie. Développe un sentiment d'appartenance et une culture de l'engagement (Sauvé, 2009). | Valeurs sociétales |
| ERE : éducation au sujet de, par, dans et pour l'environnement. À la fois centrée sur les contenus, sur la personne et sur les problèmes environnementaux. Développement harmonieux de l'humain au contact de la nature. Empathie environnementale (van Zanten, 2008) | Valeurs sociétales |
| ERE est à la croisée de plusieurs disciplines. A été sérieusement confondue avec l'écologie. Est une possibilité offerte pour approcher les compétences citoyennes dans une société démocratique (Berthou-Gueydan et Clément, 2008) | Valeurs sociétales |
| ERE en milieu communautaire vise l'empowerment des communautés et de leurs membres. Projets communautaires intégrant préoccupations sociales, culturelles, communautaires et écologiques, mais aussi intégrant valeurs de solidarité : coopération, participation, responsabilité mutuelle entre les vivants. Rebâtir les fondements d'une société moins aliénante, et destructrice, en inventant de nouvelles façons de vivre plus écologiques. (Villemagne, 2005) | Valeurs sociétales |
| L'ERE tient compte des liens étroits existant entre économie, sociétés et environnement, l'adoption de perspectives locales et mondiales, la promotion de la solidarité internationale. (Ibid.) | Valeurs sociétales |
| L'ERE n'est pas qu'un « outil » de résolution de problèmes ou de gestion environnementale. Il s'agit d'une dimension essentielle de l'éducation fondamentale qui concerne une sphère d'interactions à la base du développement personnel et social. Elle intègre une véritable éducation | Valeurs sociétales |

| | |
|---|--------------------|
| économique. (Unesco, 2002) | |
| L'ERE vise le développement des personnes et des groupes sociaux dans leur rapport avec l'environnement. Elle permet de développer un savoir-être qui optimise les relations visant à préserver, restaurer, ou améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de vie. (Sauvé, 1994) | Valeurs sociétales |
| L'ERE est une éducation pour une rationalité explicite et pour une pensée orientée vers le futur. (Ibid.) | Valeurs sociétales |
| L'ERE est une façon de voir la vie et les interrelations existant entre les différentes espèces. Elle permet d'apprendre à reconnaître les effets (bons et mauvais) de nos activités sur les milieux physiques, et les responsabilités que nous devons accepter, du seul fait de notre présence et de nos interactions dans nos environnements. (Ibid.) | Valeurs sociétales |
| Promotion pour des niveaux de vie améliorés, en accord avec les prescrits environnementaux, culturels et sociaux. (Ibid.) | Valeurs sociétales |
| L'ERE est interdisciplinaire, elle est une dimension éducative qui doit s'intégrer à l'ensemble des disciplines scolaires. (UNESCO-PNUE, 1978). | Valeurs sociétales |
| L'ERE est une réponse à un besoin de survie et de qualité (Sauvé, 1994). | Valeurs sociétales |
| Développement de comportements civiques responsables, relativement aux questions sociales litigieuses. (Ibid.) | Valeurs sociétales |
| L'ERE fait appel au développement d'un curriculum en vue de stimuler la pratique d'un processus de décision juste. Elle pointe du doigt le mode de fonctionnement du monde et le changement qui pourrait s'ensuivre. (Ibid.) | Valeurs sociétales |
| L'ERE se trouve imbriquée dans les trois perspectives complémentaires suivantes : (environnementale, éducative, pédagogique). (Sauvé, 1994) | Valeurs sociétales |
| L'ERE fait appel à toutes les dimensions de la personne, afin de comprendre son environnement, de s'y comporter de manière positive et | Valeurs sociétales |

| | |
|--|--------------------|
| d'évaluer correctement les incidences sur l'environnement de son propre mode de vie.(Goffin, 1993) | |
| Dans le cadre de développement durable, l'ERE est un processus qui permet aux individus de répondre à leurs besoins, sans compromettre l'avenir des générations futures. » (OCDE, 1993). | Valeurs sociétales |
| L'ERE est un processus d'apprentissage qui implique la participation de toutes les couches sociales. (OCDE, 1993) | Valeurs sociétales |
| L'éducation relative à l'environnement 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, en vue de résoudre les problèmes de l'environnement. (UNESCO-PNUE, 1988) | Valeurs sociétales |
| Permettre aux enfants de comprendre physiquement et mentalement leur environnement global, en vue de les préparer à assumer le rôle qui est ou devrait être celui de tout être humain. (Vaquette, 1987) | Valeurs sociétales |
| L'ERE est une réorientation de l'éducation qui n'est plus capable de répondre aux attentes actuelles, ni aux diverses situations que nous vivons.(Malgache, 1987) | Valeurs sociétales |
| Dimension intégrante de l'éducation globale contemporaine, comme une dimension fondamentale de l'« éducation totale» (Legendre, 1983). | Valeurs sociétales |
| L'ERE doit apporter sa forte contribution à la rénovation du processus éducatif. (UNESCO, 1978) | Valeurs sociétales |
| L'ERE est un processus qui s'étend sur le long terme. Elle doit être une vision autour de laquelle s'articulent diverses disciplines et expériences éducatives, qui visent à faciliter la perception intégrée des problèmes de l'environnement et à rendre possible une action plus rationnelle correspondant aux besoins de la société. (UNESCO, 1977) | Valeurs sociétales |
| Le but est « de développer des connaissances et des compétences, des valeurs et des attitudes nouvelles ; éléments essentiels d'un mouvement | Valeurs sociétales |

| | |
|--|--------------------|
| vers une meilleure qualité de l'environnement. Charte de Belgrade, 1975) | |
| L'ERE est un principe essentiel pour assurer un développement durable. | Valeurs sociétales |

Une constatation est faite dans la documentation utilisée pour l'élaboration de cette synthèse. Les définitions répertoriées mettent en exergue les valeurs qui définissent et orientent les comportements en société. Les auteurs passés en revue se rendent sans doute compte que la construction des valeurs est d'une importance capitale en éducation relative à l'environnement, parce qu'elles confèrent un sens profond à nos actions et à notre vie (Clary, 2009). Ces valeurs vont permettre de construire une conscience identitaire, une citoyenneté qui repose sur la responsabilité et la solidarité (ibid.). Le tableau synthèse sur l'ERE permet de constater, que dans la littérature sur l'éducation relative à l'environnement, les valeurs sociétales prennent le dessus sur les autres significations. On note, à travers ces écrits, une certaine unanimité chez les auteurs œuvrant dans le domaine de l'ERE. Les thèmes valeurs sociétales, écologie, éducation, constituent la toile de fond de leurs approches. Tel n'est pas le cas dans les approches faites sur l'ÉDD.

6.2. Interprétation des résultats relatifs aux définitions de l'ÉDD et de l'ERE

Comme il est fait mention précédemment, outre les curricula, plusieurs textes sur l'ERE et sur l'ÉDD des auteurs de diverses tendances, sont considérés dans la rédaction de cette thèse. Les approches relevées à travers ces textes permettent de diviser les auteurs en deux grandes catégories : la première regroupe les adeptes de l'ÉDD, et la deuxième, les praticiens ou chercheurs en ERE. L'analyse de ces deux (2) concepts permet d'établir la partielle inadéquation existant entre les contenus d'apprentissage et la définition de l'ERE mise en exergue dans la documentation scientifique. Dans toutes ses formes, l'éducation relative à l'environnement cherche à habiliter les gens à comprendre et à agir sur des problèmes environnementaux (par ex. la pollution, le manque d'eau) ayant des implications soit sur la qualité de la vie humaine, soit sur la plus grande durabilité de l'écosystème (Jickling et Wals, 2008). Lors de la conférence de Thessalonique en 1997, l'appellation de l'ERE change pour celle de l'éducation au service d'un

développement durable. Ce virage dans la dénomination induit les critiques à se questionner de la façon suivante sur la nouvelle vision de l'ERE : « Est-ce une avancée ou un recul par rapport à une série de travaux effectués sur l'ERE ? » La difficulté de trouver une réponse précise à cette question réside dans la divergence observée à travers les opinions émises sur les concepts. Les praticiens et chercheurs en ERE défendent cette appellation avec conviction (Sauvé et Girault, 2008 ; Jickling et Wals, 2008 ; Meunier, 2004 ; Légendre, 2005), alors que ceux qui prônent l'ÉDD s'en vont à leur rencontre.

En effet, certains auteurs du domaine de l'ERE prônent l'idée du développement durable en tant que nouvel objectif de l'éducation relative à l'environnement. Ils s'insurgent contre le fait que l'éducation au développement durable soit considérée comme un instrument permettant de changer le comportement des gens dans une direction prédéterminée, soit la rentabilité économique. Selon eux, de telles attitudes laisseraient moins d'espace pour l'autodétermination réfléchie et l'adoption d'une attitude critique à propos des résultats éducatifs, de la pensée autonome et de l'exploration de plus de pistes qui permettent de cheminer vers une conscientisation effective des générations présentes et futures, en ce qui a trait à l'importance de l'environnement. L'ÉDD est donc qualifiée de concept de diversion et devient très controversée lorsqu'elle est perçue comme un objectif de l'éducation (Jickling et Wals, 2008).

D'aucuns réfutent la thèse de Jickling et Wals et optent pour l'hypothèse voulant que « L'éducation pour le développement durable soit une éducation qui vise un développement humain intégral. Elle doit faire place à l'autonomie et au sens des responsabilités, dans le respect de la pérennité des ressources écologiques, et recherche de l'équité aussi bien à l'intérieur d'une même génération qu'envers les générations à venir. L'éducation pour le développement durable doit promouvoir une culture de la modernité ouverte à la complexité et aux changements qui encouragent les êtres humains à exercer une solidarité renouvelée envers leurs semblables et à se préoccuper de l'environnement à la fois comme ressource et comme valeur de la société » (Légendre, 2005, p.525).

Si le concept d'éducation au développement durable paraît flou aux yeux de certains auteurs, (Sauvé, 2007, Theys 2002, Tarrit 2011), l'éducation relative à l'environnement est appréhendée

comme étant la solution aux problèmes environnementaux, parce qu'elle donne des directives centrées beaucoup plus sur les valeurs sociétales et donc vers un type d'apprentissage « pour et dans l'environnement » (Berthou-Gueydan et Clément, 2008). Souchon (1998-1999, Deléage et Souchon, 1993), pour leur part, plaident en faveur du renforcement de l'institutionnalisation et de la généralisation de l'ERE dans les systèmes éducatifs, sans pour autant en faire une discipline, afin d'éviter des pièges ; telle une approche transdisciplinaire trop codifiée et spécialisée. Bruxelles (2000), s'inscrivant dans la logique de l'interdisciplinarité de l'ERE, met en garde ceux qui se seraient tentés de confondre l'enseignement de l'environnement avec l'éducation relative à l'environnement. Le premier est très formel tandis que la seconde peut se faire de deux manières (formelle et informelle).

À l'instar de ces auteurs qui croient que l'institutionnalisation de l'ERE serait un moyen efficace pour lutter contre les problèmes environnementaux, Weston, 1996, et Désautels (1999) placent l'ERE dans un contexte d'activités pédagogiques qui permettent aux élèves de poser des gestes positifs concrets à l'égard du milieu dans lequel ils évoluent.

6.3. Présentation et analyse des données de la deuxième phase

La lecture des curricula permet d'élaborer une grille, selon la typologie classique proposée par Lucas (1980-1981) dans laquelle sont associés les contenus d'apprentissage avec leurs significations et les catégories d'ERE auxquelles ils correspondent. La position adoptée se réfère aux courants positiviste, interprétatif, et critique sociale. Tandis que le premier met l'accent sur l'acquisition des connaissances au sujet de l'environnement, le deuxième fait appel au développement des personnes par la réalisation d'activités dans l'environnement alors que le troisième planche sur des actions posées en faveur de l'environnement (Girault et Fortin-Debart, 2006). Robottom (1987) désigne ce courant de pensée sous la rubrique de « l'éducation pour l'environnement, » auquel est liée l'éducation relative à l'environnement socialement critique dont l'objectif est de développer chez l'individu des connaissances et l'esprit critique, lui permettant d'adopter des attitudes positives quant à la préservation et à la bonne gestion de l'environnement (Sauvé, 1997).

6.3.1. Présentation et analyse des données du curriculum de l'Ontario

En juin 2007, le groupe de travail présidé par madame Roberta BONDAR a élaboré un document retraçant la vision du Ministère de l'Éducation relative à l'éducation environnementale. Cette vision s'articule autour des « résultats positifs d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les compétences et les connaissances nécessaires afin de pouvoir efficacement apporter leur contribution à la prospérité et au bien-être de la société » (Bondar, 2007). De ce document « Préparons nos élèves, préparons l'avenir » ressortent 32 recommandations qui précisent de manière approfondie le bien-fondé de l'introduction d'une éducation environnementale dans des salles de classe en Ontario. Ces recommandations conduisent à la révision du curriculum des sciences et technologie à l'élémentaire, mis en œuvre en septembre 2008. Cette révision se manifeste par l'insertion dans ce document d'attentes et de contenus d'apprentissage relatifs à l'environnement, et par l'élaboration d'un guide d'enseignement en éducation relative à l'environnement. Ce guide est conçu dans le but de renforcer l'enseignement de l'ERE en salle de classe, afin de faciliter l'intégration et la participation des élèves dans le processus de transformation de leur environnement. En guise d'illustration, et en prenant la deuxième année comme exemple, nous présentons, à l'aide du tableau 10, une analyse des contenus du curriculum se rapportant à l'ERE.

Tableau 10: Analyse des contenus d'apprentissage en ERE dans le curriculum (exemple de la 2^{ème} année)

| Curriculum | Contenus du curriculum | Significations | Catégories d'ERE |
|-------------------------|--|----------------|------------------|
| Sciences et technologie | I. Systèmes vivants (Les animaux) | | |
| | 1. Examiner les cycles de vie d'une variété d'animaux en utilisant une variété de ressources | Écologie | Au sujet de |
| | 2. Comparer les changements en apparence et au niveau du développement chez les animaux, de même que leurs activités tout au | Écologie | Au sujet de |

| | | | |
|--|---|--------------------|-------------|
| | long de leur cycle de vie | | |
| | 3. Explorer l'environnement naturel pour identifier les façons dont divers animaux s'adaptent à leur environnement ou aux changements dans leur environnement | Écologie | Dans (flou) |
| | II. Matière et énergie (Liquides et solides) | | |
| | 4. Identifier des substances dans l'environnement en tant que solides et en tant que liquides. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 5. Analyser l'utilisation quotidienne des liquides et des solides à domicile, en considérant divers aspects dont l'entreposage, la mise au rebut, la sécurité et la responsabilité environnementale ; et suggérer des façons d'améliorer les actions non appropriées. | Valeurs sociétales | Pour |
| | III. Systèmes de la Terre et de l'espace | | |
| | 6. Reconnaître que l'air est une substance qui est tout autour de nous et dont nous ressentons le mouvement lorsqu'il vente. | Sciences physiques | Dans (flou) |
| | 7. Identifier différentes sources d'eau dans l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 8. Identifier les trois états de l'eau dans l'environnement, en donner des exemples et les associer dans le | Sciences physiques | Au sujet de |

| | | | |
|--|---|--------------------|-------------|
| | cycle de l'eau | | |
| | 9. Expliquer que l'eau potable est une ressource de plus en plus rare dans plusieurs parties du monde | Écologie | Au sujet de |
| | 10. Identifier les effets de l'activité humaine sur l'eau et l'air dans l'environnement et élaborer un plan d'action pour maintenir l'eau et l'air propres dans sa communauté | Écologie | Pour |
| | 11. Examiner des raisons de l'insuffisance ou de la rareté de l'eau potable à divers endroits dans le monde | Écologie | Au sujet de |
| | 12. Évaluer l'utilisation quotidienne de l'eau et celle de sa famille, et concevoir un plan pour en diminuer la quantité utilisée. | Sciences physiques | Pour |
| Total : Au sujet de: 7, Pour :3, Dans : 2 | | | |

L'analyse du curriculum des sciences et technologie à l'élémentaire, de la 1^{ère} à la 6^{ème} année, permet de repérer environ 89 contenus d'apprentissage en ERE. Ces contenus sont classés par niveaux scolaires et par catégories. Le tableau suivant illustre les résultats par niveau de ce dénombrement.

Tableau 11: Répartition des catégories d'ERE par niveau dans le curriculum des sciences et technologie en Ontario.

| Catégories d'ERE | 1 ^e année | 2 ^e année | 3 ^e année | 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année |
|------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Au sujet de | 18 contenus | 7 contenus | 10 contenus | 7 contenus | 5 contenus | 11 contenus |
| Dans | 3 contenus | 2 contenus | 0 contenu | 1 contenu | 0 contenu | 0 contenu |

| | | | | | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Pour | 7 contenus | 3 contenus | 5 contenus | 2 contenus | 5 contenus | 3 contenus |
| Total | 28 contenus | 12 contenus | 15 contenus | 10 contenus | 10 contenus | 14 contenus |

Les 89 contenus insérés dans le tableau ci-dessus se répartissent comme suit : 58 contenus sont attribués à la catégorie « au sujet de l'environnement ». La catégorie « pour l'environnement » compte 25 contenus et celle « dans l'environnement », seulement six contenus. Ainsi, l'enseignement relatif à l'ERE se rapproche beaucoup plus de la catégorie « au sujet de l'environnement » qu'à celle « pour l'environnement » qui vient en deuxième position. On retrouve en dernier lieu, la catégorie « dans l'environnement » avec un faible pourcentage. À certains niveaux 3^e, 5^e et 6^e années, il n'y a aucun contenu relatif au type d'apprentissage « dans l'environnement ». Cette constatation démontre la tendance d'un enseignement en ERE basé sur les connaissances factuelles.

6.3.2. Présentation et analyse des données du curriculum de sciences de l'élémentaire en France

« Enseigner les sciences à l'élémentaire » est l'un des programmes d'enseignement du Ministère de l'Éducation en France. Cet enseignement se fait dans le but d'apprendre aux élèves à être responsables, face à l'environnement, au monde vivant et à la santé. À l'école élémentaire, les documents de progressions: découverte du monde pour le cycle 2, les sciences expérimentales pour le cycle 3, dans lequel se trouvent le cours élémentaire 2 et les cours moyens 1 et 2³⁷ orientent les enseignants en sciences vers le savoir à enseigner, afin de mieux organiser la progressivité des apprentissages.

Dans ces documents, sont répartis des contenus d'enseignement pour chaque année de classe, dans les deux cycles. Ils constituent des référentiels de base pour les enseignants, relativement à la programmation des activités, afin que l'ensemble des connaissances et compétences du

³⁷ Le cycle 2 renferme les classes de préparatoires et le cours élémentaire 1. Tandis que le cycle 3 est composé des cours élémentaire 2, moyen 1 et moyen 2. Ces appellations correspondent respectivement à la première, deuxième, troisième, quatrième et cinquième année en Ontario. En ce qui concerne Haïti, c'est la même dénomination avec un ajout. On parle des années fondamentales pour désigner ces cycles.

programme soit bien maîtrisé³⁸. Les deux documents sont analysés, des contenus d'enseignement en ERE en sont extraits et consignés dans un tableau synthèse. L'analyse de contenus du cours moyen I est présentée en exemple dans le tableau 12.

Tableau 12: Analyse des contenus en ERE, dans les documents «découverte du monde et les sciences expérimentales et technologie

| Curriculum | Contenus du curriculum | Significations | Catégorie d'ERE |
|--|--|-----------------------|-----------------|
| Les sciences expérimentales et technologie CM 1 | I. Ciel et terre | Sciences | Au sujet de |
| | 1. Repérer et comprendre le mouvement apparent du soleil au cours d'une journée et son évolution au cours de l'année. | physiques | |
| | 2. Connaître le sens et la durée de rotation de la terre sur elle-même. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 3. Savoir interpréter le mouvement apparent du Soleil par une modélisation. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 4. Identifier les risques que représentent les séismes, les tsunamis et les éruptions volcaniques pour la population, notamment en lien avec les événements naturels se produisant au cours de l'année scolaire. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | II. Matière et énergie | Écologie | Au sujet de |
| | 5. Connaître le trajet de l'eau domestique, de sa provenance à l'utilisateur. | | |
| 6. Différencier eau trouble, limpide, pure, potable. | Écologie | Au sujet de | |
| 7. Connaître des méthodes de traitement permettant d'obtenir de l'eau potable. | Écologie | Au sujet de/ pour | |

³⁸ Ces informations ont été trouvées sur le site du ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie active en France: eduscol.education.fr/prog.

| | | | |
|---|--|--------------------|-------------|
| | 8. Connaître différentes énergies, leurs sources et savoir que certaines sont épuisables. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 9. Classer les énergies selon qu'elles sont ou non renouvelables. | Sciences physiques | Pour |
| | III. Unité et diversité 10. Rechercher des différences et des ressemblances entre espèces vivantes | Écologie | Au sujet de |
| Total: Au sujet de = 8, Pour = 1, Dans = 0 | | | |

L'analyse des contenus des deux documents de progression en sciences conduit au dénombrement de 43 contenus d'enseignement répartis dans les deux cycles. L'enseignement de l'éducation relative à l'environnement en France est reconnu dans la circulaire du 29 août 1977. Malgré le virage de la France pour éduquer les jeunes à l'éducation à l'environnement pour un développement durable dès l'année 2004, il n'en demeure pas moins que l'ERE demeure active dans les documents servant de référentiels pédagogiques, en vue d'orienter la pratique des enseignants dans l'enseignement des sciences, à l'élémentaire. De cet exercice ressort une synthèse des résultats par niveau scolaire selon les différentes catégories d'ERE.

Tableau 13: Nombre de contenus par catégories d'ERE dans le curriculum des sciences en France.

| Catégories d'ERE | CP | CE1 | CE2 | CM1 | CM2 |
|------------------|------------|------------|-------------|------------|------------|
| Au sujet de | 4 contenus | 4 contenus | 10 contenus | 8 contenus | 5 contenus |
| Pour | 1 contenu | 2 contenus | 4 contenus | 1 contenu | 2 contenus |
| Dans | 1 contenu | 0 contenu | 0 contenu | 0 contenu | 1 contenu |
| Total | 6 contenus | 6 contenus | 14 contenus | 9 contenus | 8 contenus |

Dans tous les cas de figure analysés, la catégorie «au sujet de l'environnement » occupe une grande place dans l'enseignement de l'ERE, avec 31 contenus sur un total de 43. Elle est suivie de

celle de « pour l'environnement, » avec 10 contenus ; et la plus faible part est attribuée à la catégorie « dans l'environnement, » n'ayant que deux contenus. Dans les classes élémentaire et moyen, il n'existe aucun contenu « dans ». La typologie dominante dans l'approche environnementale, « au sujet de » trouve son point d'ancrage dans l'écologie et dans les sciences physiques. Les valeurs sociétales occupent peu de places dans les contenus d'apprentissage. Cette inégalité constatée dans la répartition des contenus peut nous amener à questionner l'intérêt des membres du Conseil supérieur des programmes (CSP), en ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement et au développement durable. Le CSP est une instance forte qui, en plus des autorités de l'État, réunit aussi des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif nommés pour cinq ans. Ils ont pour mandat de proposer au Ministre de l'éducation des orientations nouvelles, et de soumettre des projets dont l'objectif est avant tout centré sur la réussite des élèves.

On n'est pas sans savoir que les programmes scolaires jouent un rôle déterminant dans un système éducatif, ils peuvent façonner la société de demain. Il s'avère donc important que leurs contenus se trouvent à la dimension de cette société, qu'on veut créer, capable de poser des gestes responsables. Tenant compte de l'importance et du rôle des experts dans le CSP, un équilibre des contenus intégrant une « éducation dans l'environnement » ne ferait certainement aucun problème au curriculum. Le manque de culture de l'éducation relative à l'environnement a un effet domino sur l'ensemble du corps enseignant, lequel effet rejaillit à son tour sur les élèves, par le biais de l'enseignement qu'ils reçoivent.

6.3.3. Présentation et analyse des données du curriculum scolaire haïtien

Le programme des sciences expérimentales à l'élémentaire, en Haïti, est fondé sur «la pédagogie par objectifs, » impliquant surtout la transmission des connaissances sans mettre en exergue des situations d'apprentissage contextualisées par des réalités signifiantes (Charland, 2011). » De la 1^o à la 6^e année fondamentale, le programme présente cinq grands thèmes desquels ressortent les objectifs généraux et spécifiques que l'élève est censé être capable d'atteindre, de par lui-même, une fois achevé le processus pédagogique. Le programme est conçu d'une manière telle qu'on ne saurait utiliser ni les éléments du contenu, ni les suggestions d'activités d'enseignement et d'apprentissage, pour faire l'analyse. Ainsi, le recours aux objectifs généraux et spécifiques peut-

il servir de référents pour la présentation et l'analyse des données. L'analyse de contenus suit le même schéma que celle des deux (2) curricula présentés et analysés plus haut. Du tableau-synthèse d'analyse de contenus du programme de sciences expérimentales, au niveau des deux cycles du fondamental, est sélectionné aléatoirement le programme de la sixième année, présenté en exemple, dans le tableau suivant.

Tableau 14: Analyse des contenus d'apprentissage en ERE dans le programme de sciences expérimentales en Haïti

| Curriculum | Contenus du curriculum | Significations | Catégories d'ERE |
|--|--|----------------|------------------|
| Sciences expérimentales 6 ^{ème} année fondamentale | I. Les animaux du milieu | Écologie | Au sujet de |
| | 1. Distinguer un être vivant d'un être non vivant et découvrir leurs principales caractéristiques. | | |
| | 2. Citer les différentes étapes du développement d'un être vivant. | Écologie | Au sujet de |
| | 3. expliquer la notion d'espèce d'animaux du milieu. | Écologie | Au sujet de |
| | 4. Définir le rôle de la maturité dans la reproduction des êtres vivants et expliquer le rôle du phénomène de la reproduction. | Écologie | Au sujet de |
| | II. Les plantes du milieu | Écologie | Au sujet de |
| | 5. Identifier et décrire les plantes sans fleurs et leur mode de reproduction. | | |
| 6. Déterminer le cycle de la vie d'un végétal. | Écologie | Au sujet de | |
| III. Les éléments naturels | Sciences physiques | Au sujet de | |
| 7. Identifier la pesanteur comme une force agissant à distance, puis définir et expliquer les différentes sources d'énergie. | | | |

| | | |
|---|--------------------|----------------------------|
| 8. Distinguer les propriétés énergétiques du vent et de l'eau. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 9. Expliquer sommairement les principes du magnétisme et découvrir les lois de l'attraction et de la répulsion des aimants. | Sciences physiques | Au sujet de Au sujet de |
| 10. Identifier l'énergie solaire comme alternative pour la satisfaction des besoins d'énergie. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 11. Établir les rapports entre les sons ou les bruits du monde environnant et les objets ou les êtres qui les produisent. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 12. Comparer les milieux de propagation du son et expliquer le phénomène de l'écho. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 13. Distinguer les sons graves des sons aigus par rapport aux corps qui les produisent. | Sciences physiques | Au sujet de |
| IV. Les interactions des composantes du milieu 14. Montrer l'interdépendance des êtres vivants. | Écologie | Au sujet de |
| 15. Expliquer quelques caractéristiques morphologiques dues aux transformations provoquées par la lutte pour l'existence chez certains animaux. | Écologie | Au sujet de |
| 16. Définir le processus de la chaîne alimentaire. | Écologie | Au sujet de |

| | | | |
|--|--|----------|-------------|
| | 17. Définir les relations entre les êtres vivants et leur milieu. | Écologie | Au sujet de |
| | 18. Comparer les fonctions vitales chez les plantes et les animaux. | Écologie | Au sujet de |
| | 19. Découvrir la décomposition des végétaux comme phénomène essentiel à la survie de l'homme et des animaux. | Écologie | Au sujet de |
| | 20. Évaluer les actions négatives de l'homme sur l'environnement et les moyens d'y remédier. | Écologie | Pour |
| Total : Au sujet de= 19, Pour =1, Dans =0 | | | |

Selon le tableau présenté ci-dessus, les contenus analysés trouvent essentiellement leur ancrage dans la science des systèmes et des relations, soit l'écologie ; les sciences physiques occupent le deuxième rang et une infime partie a été accordée aux valeurs sociétales. Le terme environnement n'est pas nommément cité dans les contenus d'apprentissages, dans le curriculum de sciences expérimentales d'Haïti ; toutefois une analyse de sens permet de faire ressortir la signification et de catégoriser les contenus. Toutes les catégories sont synthétisées pour les six années d'études. Les données des contenus repérés sont présentées dans le tableau ci-dessous et dans lequel soixante-seize (76) contenus relatifs à l'ERE sont identifiés et classés de la manière suivante.

Tableau 15: Nombre de contenus par catégories d'ERE dans le curriculum des sciences expérimentales en Haïti.

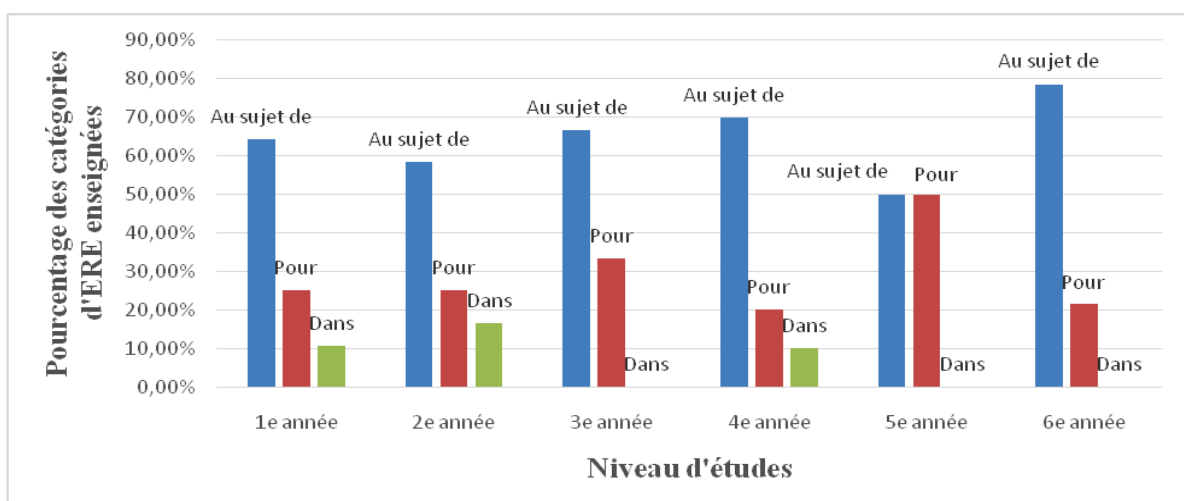
| Catégories d'ERE | 1 ^e AF | 2 ^e AF | 3 ^e AF | 4 ^e AF | 5 ^e AF | 6 ^e AF |
|------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Au sujet de | 9 contenus | 9 contenus | 9 contenus | 11 contenus | 11 contenus | 19 contenus |
| Dans | 0 contenu | 0 contenu | 0 contenu | 0 contenu | 0 contenu | 0 contenu |
| Pour | 0 contenu | 0 contenu | 2 contenus | 2 contenus | 3 contenus | 1 contenu |
| Total | 9 contenus | 9 contenus | 11 contenus | 13 contenus | 14 contenus | 20 contenus |

L'analyse de ces contenus d'apprentissage permet de valider et de compléter le corpus des données. De ces 76 contenus d'apprentissages dénombrés, la majorité des catégories d'ERE se rapporte à une éducation «au sujet de l'environnement», elles sont au nombre de 68. Les huit (8) autres tombent dans la catégorie «pour l'environnement», et aucun contenu n'est attribué à celle de «dans l'environnement.» Cela prouve qu'on intéresse beaucoup plus les élèves à l'acquisition du savoir, en matière d'ERE, qu'à l'adoption de comportements positifs à l'égard de l'environnement, et à la détermination, la construction des liens d'appartenance ou à l'appréciation des valeurs environnementales susceptibles d'être bénéfiques à la société.

6.4. Interprétation des résultats des données provenant du curriculum des sciences et technologie de l'Ontario

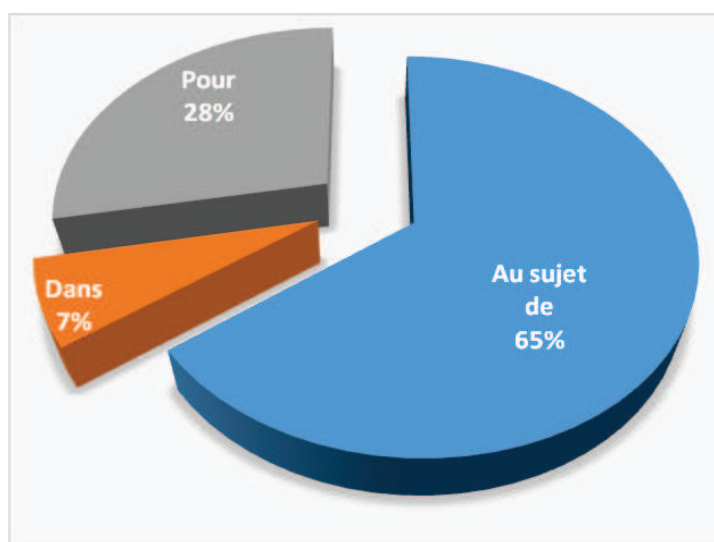
Cette étape consiste à interroger le matériel utilisé en vue de faire des interprétations, c'est-à-dire effectuer des inférences par le biais d'analyses qualitatives de par les données recueillies. Comme on peut l'observer dans le graphique ci-dessous présenté, en Ontario la catégorie d'ERE «au sujet de l'environnement» atteint le sommet le plus élevé; et ce, à tous les niveaux scolaires. De la première à la sixième année, son niveau d'enseignement se situe entre 50% à 78%, la catégorie «pour l'environnement» se trouve entre 21% et 50% ; quant à celle «dans l'environnement», elle est la plus négligée. Elle est entre zéro et 17% .

Graphique 5: Résultat en pourcentage des catégories d'ERE en Ontario.



L'éducation au sujet de l'environnement occupe environ 65 % des contenus contre 28% de la catégorie «pour l'environnement» et 7% restants sont conférés à l'éducation «dans l'environnement». Ces 7% ne sont pas répartis à tous les niveaux, les 1^e, 2^e et 4^e années en sont les seules bénéficiaires. Aux niveaux des 3^e, 5^e et 6^e années, aucun pourcentage n'est assigné. Ces constatations nous font avancer que ce partage non équitable des catégories d'ERE ne peut point permettre à l'enseignant d'approfondir l'éducation environnementale avec ses élèves. Le curriculum ne lui offre pas la possibilité de placer l'enfant dans des conditions où il peut être en contact direct avec l'environnement, pour développer un rapport affectif envers ce dernier. La situation se présente comme suit dans le graphique suivant.

Graphique 6: Pourcentage global des catégories d'ERE dans les contenus d'apprentissage du curriculum des sciences et technologie de l'Ontario.



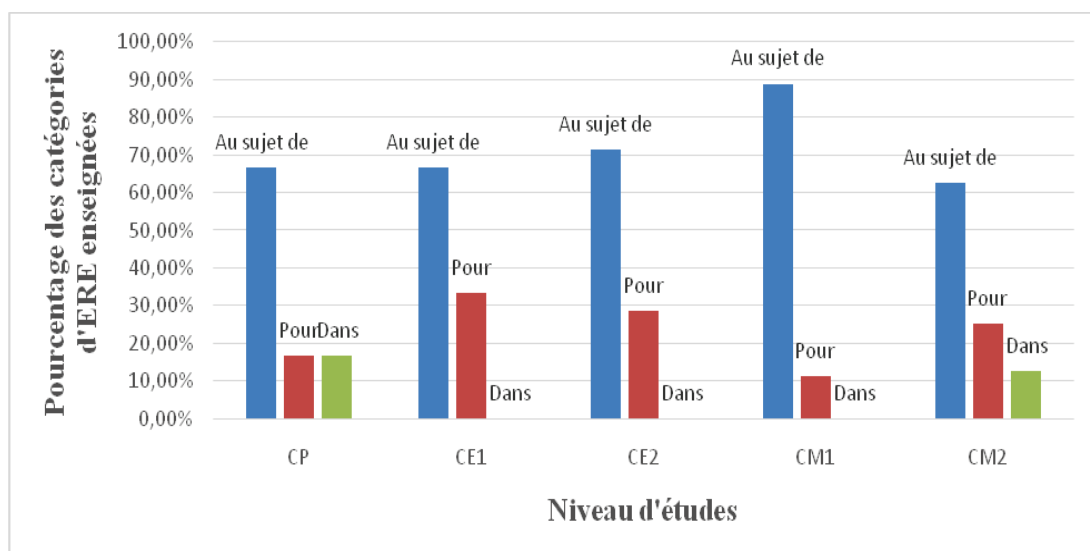
Une telle répartition des contenus ne place pas tous les élèves dans les mêmes conditions d'apprentissage. Elle ne rencontre pas la vision du Ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière d'ERE. Cette vision, qui met à l'avant-garde le système éducatif ontarien, doit «permettre aux élèves d'acquérir les connaissances, les habiletés, les perspectives et les pratiques dont ils ont besoin, pour devenir des citoyennes et citoyens responsables par rapport à l'environnement» (MEO, 2007). La révision du curriculum conduit à l'élaboration d'un guide d'enseignement relatif à l'éducation environnementale, dont l'objectif est d'épauler le personnel enseignant dans

l'intégration de l'ERE. Ce guide, malgré son appellation «Portée et enchaînement des attentes et des contenus d'apprentissage», semble avoir une efficacité limitée. Il se veut être une réminiscence des attentes et contenus relatés dans le curriculum, donc concentrés surtout sur les connaissances factuelles, au sujet de l'environnement. Compte tenu de son appellation, ce document devrait indiquer à l'enseignant tous les moyens à mettre en œuvre pour dispenser un enseignement de qualité, au lieu d'être une reprise des attentes et contenus réels du programme-cadre, sans apporter de ressources complémentaires.

6.5. Interprétation des résultats des données provenant des documents de découverte et sciences expérimentales et technologie en France

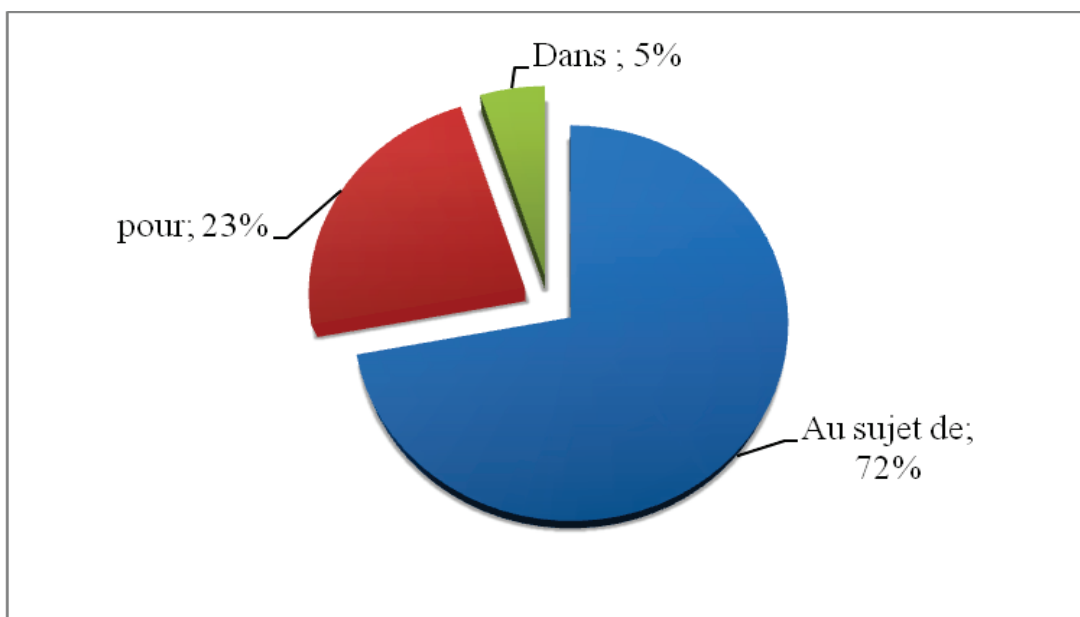
En France, le tableau n'est pas différent de celui de l'Ontario. La propension à faire de l'éducation «au sujet de l'environnement» est très élevée. Sur l'ensemble de contenus analysés, la catégorie d'éducation «au sujet de », du cours préparatoire au cours moyen, se trouve entre 63% et 90%. La catégorie «pour l'environnement» occupe les rangs de 11% à 33%, tandis que celle de «dans l'environnement» présente à peu près le même schéma; elle est entre zéro et 17%. Le traitement des données permet de représenter les résultats dans le graphique ci-contre.

Graphique 7: Contenus d'apprentissage par niveau et par catégories dans le curriculum des sciences en France



Globalement, l'éducation «au sujet de l'environnement» occupe environ les trois-quarts des contenus en ERE. Elle représente à elle seule 72%. Celle relative à un enseignement visant à favoriser un changement de comportement de la société, appelée «éducation pour», occupe 23% des contenus. L'éducation «dans» n'a que 5 %, répartis entre 3 niveaux: les cours préparatoires et le cours moyen II. Quant aux cours élémentaires et moyen I, aucun contenu dans l'environnement n'est trouvé dans les documents étudiés. Le graphique huit (8) illustre la situation telle qu'elle s'est présentée.

Graphique 8: Pourcentage global des catégories d'ERE dans les contenus d'apprentissage du curriculum des sciences en France.



La schématisation de la situation de l'ERE en France, par l'analyse des documents de découverte et de progressions en sciences à l'élémentaire, démontre que les élèves sont placés en situation pour recevoir et acquérir des connaissances en écologie et en sciences physiques. Ils disposent très peu d'outils devant conduire à des changements de comportements face à l'environnement. Les moyens à même de les amener à adopter de nouveaux modes de vie ou utiliser des méthodes pour résoudre les problèmes environnementaux, sont très précaires. La catégorie «au sujet de» qui, selon Lucas, correspond aux savoirs à acquérir, l'emporte; la typologie qui place l'élève en

contact réel avec l'environnement par l'organisation des sorties éducatives dans le milieu naturel, celle «dans l'environnement» est quasi absente. La catégorie «pour l'environnement» est parfois présente, mais les contenus pouvant lui être associés sont souvent flous. En lien avec la catégorie «au sujet de», en haut de la liste, se trouvent des contenus qui sont typiquement écologiques ou concernent plutôt les sciences physiques. Les contenus porteurs de valeurs sociétales associées généralement à «pour l'environnement», se font définitivement plus rares.

Le manque de contenus tant dans le document de découverte que dans le curriculum des sciences expérimentales, ne saurait constituer le seul obstacle à l'application de l'ERE ou de l'ÉEDD en France. Les modèles de formation classique adoptés par le système éducatif demeurent inadaptés au prescrit curriculaire qui impose la généralisation de la notion à tous les niveaux scolaires (Girault , Lange , Fortin-Debart , Simonneaux ,et Lebeaume ,2007). Le rapport des inspecteurs, (Bonhoure et Hagnerelle 2003), reproche au Ministère de l'éducation nationale de France de n'avoir envisagé aucun plan d'accompagnement des enseignants relativement à l'ÉEDD dans leur plan d'action pédagogique. Un tel plan d'accompagnement aurait facilité ou déterminé les choix pédagogiques des enseignants, marqués par leur rapport au savoir défini comme étant «un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social». Aussi le rapport Bonhoure et Hagnerelle conclue-t-il : «Alors que l'introduction de l'environnement dans notre système éducatif date du début des années soixante-dix, force est de constater qu'il n'existe pas aujourd'hui à l'école, une éducation à l'environnement construite et cohérente.

La situation est plutôt globalement en stagnation, sinon en recul, par rapport à celle du milieu des années quatre-vingt-dix. En effet, les contenus des programmes ne fournissent que des apports ponctuels, disjoints; les projets réalisés en dehors des horaires obligatoires restent isolés et ne touchent qu'un nombre limité d'élèves. [...] L'éducation nationale n'ayant pas inscrit l'éducation à l'environnement parmi ses priorités et n'ayant pas « occupé le terrain », il en résulte une absence de cohérence.»

Cet ensemble de considérations nous conduit au constat évident d'une école inégalitaire, encouragée par le Ministère de l'Éducation. Les enseignants n'ayant pas été pédagogiquement

accompagnés pour véhiculer l'ÉEDD, comme système de valeurs implicites et profondément intériorisées, ne pourraient pas contribuer à transmettre efficacement les acquis nécessaires à l'adoption d'un comportement responsable. Cet état de fait ne concerne pas uniquement l'école élémentaire faisant l'objet de notre étude. Le rapport des inspecteurs Bonhoure et Hagnerelle permet de déduire que l'absence d'accompagnement des enseignants a un effet systémique sur l'institution ayant la mission de transformer positivement la société, en ce sens que les autres niveaux scolaires ne bénéficient pas d'un traitement autre que celui sur lequel a été porté notre attention.

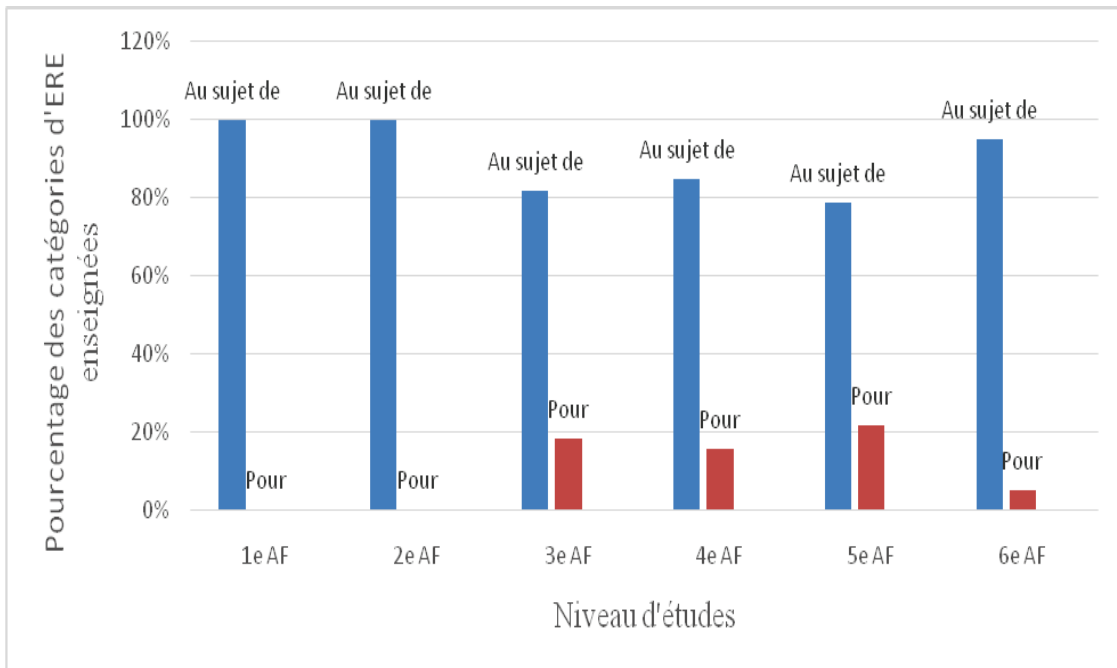
L'ERE ne constitue pas d'ailleurs la seule problématique à avoir été mal ou peu abordée par le système éducatif français. Xavier Pons (2011) a d'ailleurs rendu compte de l'incertitude que témoigne l'histoire de l'évaluation en France depuis les années 1970, en ce sens que « La référence à l'évaluation a ainsi pu rythmer le discours sur les politiques éducatives durant plus de trente années sans qu'un sens précis ne lui ait jamais été assigné» (Le Morvan, 2011). Pons (2011, p.61) a constaté que « la question de l'impact des évaluations, menées sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif, a été peu abordée en tant que telle, par les chercheurs, les conclusions de quelques recherches disponibles vont souvent à rebours des effets attendus, les effets les plus probants ne concernent pas tant les destinataires des évaluations, qui prennent le plus souvent leurs distances vis-à-vis des procédures d'évaluation, que les évaluateurs eux-mêmes...»

6.6. Interprétation des résultats des données du programme des sciences expérimentales en Haïti.

En Haïti, le constat n'est pas différent. Les données analysées montrent que tout au long des années scolaires, les élèves de la première année reçoivent un enseignement théorique, lié à la catégorie «au sujet de l'environnement». Cette catégorie représente dans la liste des contenus sur l'ERE, repérés dans le curriculum des sciences expérimentales, 79% à 100%. Cependant, la catégorie «pour l'environnement» connaît un déclin et, comparativement aux autres systèmes scolaires étudiés, elle atteint son plus bas niveau, avec un pourcentage se situant entre 5% et 18%. Elle est enseignée seulement dans les classes de troisième à la sixième année. Celles des première et deuxième années ne bénéficient d'aucun contenu de cette catégorie. En ce qui concerne la

catégorie «dans l'environnement», elle n'est enseignée dans aucune classe. Elle représente zéro pourcent partout. La représentation du graphique 9 permet mieux de visualiser la situation

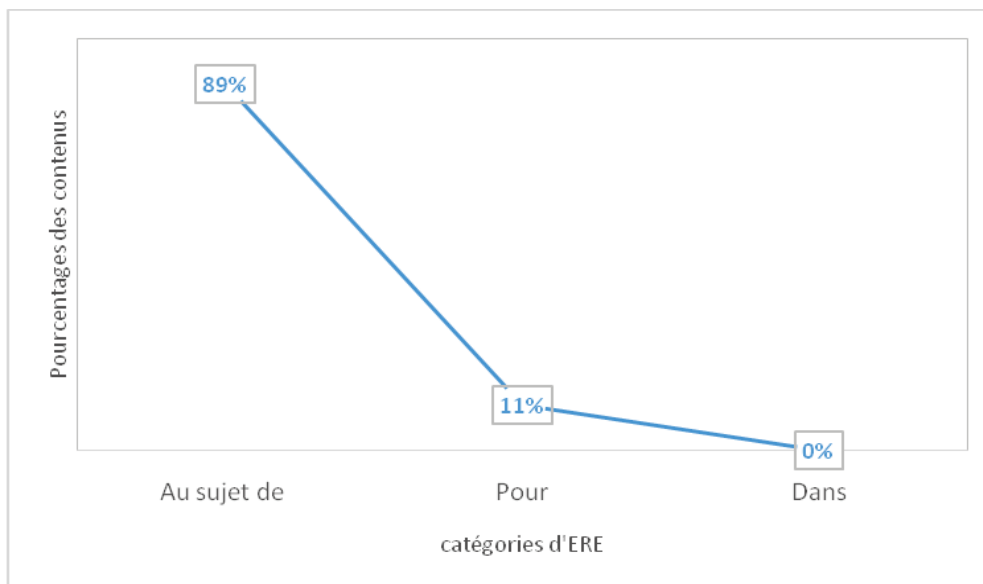
Graphique 9: Contenus d'apprentissage par catégories d'ERE et par niveau dans le curriculum des sciences expérimentales en Haïti.



D'un point de vue général, «l'éducation au sujet de l'environnement» occupe 89% de contenus classés dans cette catégorie et 11% sont attribués à la catégorie «pour l'environnement». Dans les trois (3) systèmes scolaires, ce n'est que dans le curriculum des sciences expérimentales en Haïti que les contenus «dans l'environnement» sont totalement absents. Les enseignants des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti orientent leur enseignement d'éducation relative à l'environnement vers un champ de savoir général plutôt vers un grand attachement direct de la nature et des actions en faveur de l'environnement.

Un tel manquement dans les catégories «pour l'environnement», une telle absence de catégorie «dans l'environnement» et une telle répartition des notions des contenus ne peuvent point placer tous les enfants dans les mêmes conditions d'apprentissage ni dans les mêmes ambiances d'éducation relative à l'environnement, comme peut en témoigner le graphique 10.

Graphique 10: Pourcentage des catégories d'ERE dans les contenus d'apprentissage du curriculum des sciences expérimentales en Haïti.



Ce constat nous amène à admettre que si les élèves acquièrent certaines connaissances en ERE, ils n'ont pas pu profiter de celles qui leur permettraient de développer des liens d'appartenance avec le milieu dans lequel ils évoluent et qu'ils partagent forcément avec les autres. Ils ne peuvent non plus mettre en œuvre des pratiques adéquates nécessaires à consolider ces liens en question. Ils ont grandement besoin des notions relatives à «l'éducation dans et pour l'environnement» lesquelles peuvent les rendre aptes à devenir des gestionnaires et des protecteurs de l'environnement

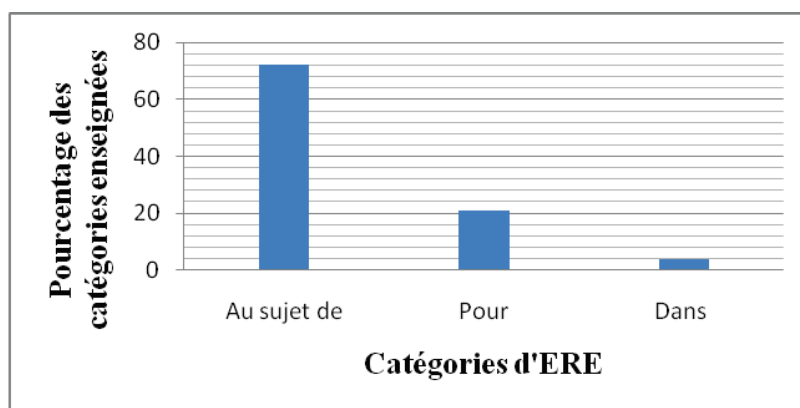
6.7. Tendance exprimée par les trois pays

Les catégories «éducation au sujet de, pour, dans l'environnement» ne sont pas des synonymes. Chaque type a un objectif et mérite d'être analysé sur le plan sémantique, selon la nuance qu'il présente. Dans les trois systèmes scolaires étudiés, l'éducation au sujet de l'environnement domine largement le champ d'action de l'ERE. L'analyse statistique fait montre de la prédominance de cette catégorie sur les trois autres, et ce, dans les trois systèmes scolaires étudiés. Cette catégorie représente globalement 76% des contenus en ERE enseignés dans les

deux cycles du fondamental dans les trois pays. Cela supposerait que les enfants de la première à la sixième année ont acquis suffisamment de connaissances sur l'environnement. Cette situation laisse comprendre que l'ERE dans les programmes de sciences à l'élémentaire est fondée sur une approche cognitive de l'éducation. Il s'agit pour les enseignants de transmettre aux élèves des connaissances sur l'environnement. Le volet instruction est donc priorisé à ce niveau. L'acquisition de connaissances est une étape, mais pas la plus importante dans toute démarche d'enseignement/apprentissage. Il en est de même en ce qui concerne l'éducation relative à l'environnement.

Les systèmes scolaires négligent un peu l'éducation «pour l'environnement.» Cette dernière catégorie, qui s'inscrit dans une perspective de protection de l'environnement, se trouve à 21%. Curieusement, en Haïti, où les problèmes environnementaux sont des plus criants, où le respect des normes sociales environnementales est quasi inexistant, cette forme d'éducation est très peu représentée, comme peut en témoigner le graphique 11 ci-après présenté.

Graphique 11: Tendances des catégories d'ERE exprimées par les trois pays.



Dans les trois systèmes scolaires, si la catégorie dans l'environnement n'est pas totalement absente, elle n'occupe qu'une place réduite, alors que l'environnement peut être utilisé comme support pédagogique; le milieu où l'interaction directe peut être établie pour un apprentissage autonome. La catégorie «dans l'environnement» n'est enseignée qu'à seulement 4%. En conclusion, l'on peut avancer que ces trois systèmes se rapprochent, du fait même qu'ils laissent

un grand vide en ce qui concerne l'application de la typologie de «l'éducation dans l'environnement». Cependant, nous sommes bien consciente que la situation n'est pas pareille partout. Aussi tenons-nous à faire remarquer que les systèmes ontarien et français se démarquent de celui d'Haïti à bien des égards, vu qu'ils offrent, tant peu soit-il, des possibilités aux enseignants de faire vivre un enseignement concret et pratique à leurs élèves, en les plaçant dans un contexte environnemental approprié à leur approche pédagogique; alors qu'en Haïti, des contenus à même de faciliter un tel enseignement sont totalement absents. L'élève est astreint à répéter perpétuellement, sans possibilité aucune de forger sa propre représentation d'une situation, d'un fait ou d'un événement. Naturellement, nous mettons l'accent beaucoup plus sur la dimension formelle d'acquisition de connaissances; cependant, l'éducation informelle n'est pas à négliger, vu qu'elle permet d'acquérir du savoir, du savoir-faire et surtout du savoir-être. Elle permet d'affronter certaines difficultés et constitue ainsi un maillon fondamental dans la conscientisation des problèmes environnementaux, et la mise en œuvre des actions positives sur l'environnement.

Chapitre 7. Présentation et analyse des données de la troisième phase en Haïti.

La troisième phase de la recherche consiste à intervenir à partir du recueil des données au niveau des deux premiers cycles de l'école fondamentale. Cette opération permet de mesurer le degré d'applicabilité de l'ERE et l'impact de son intégration dans les établissements scolaires. Dans le souci d'atteindre au maximum les objectifs fixés dans le cadre de cette recherche, deux guides d'entretien visant des directeurs et des enseignants, et une grille d'observation sont conçus. Les guides d'entretien permettent de mesurer les connaissances et le comportement des directeurs d'écoles et des enseignants sur l'ERE. La grille d'observation est notamment élaborée pour observer la situation actuelle des écoles à savoir, celle des salles de classe et des cours de récréation. Elle sert à la vérification du niveau de salubrité et à mesurer la pratique des principes de base de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles faisant l'objet de l'enquête. Les résultats de cette opération démontrent qu'il y a encore du chemin à parcourir pour contrer les inégalités scolaires constatées relativement à l'ERE. L'échelle nominale est utilisée pour la codification des données. Les étapes permettant de réaliser le recueil des données dans les écoles sont décrites dans les paragraphes ci-après.

7.1. Méthodologie de l'enquête

Cette enquête, réalisée sur un échantillon de 50 écoles fondamentales, implique 212 enseignants et 50 directeurs d'écoles. Les rencontres se déroulent sous forme d'entretiens semi-dirigés, dans les deux (2) départements visés : ceux de l'Ouest et de l'Artibonite. Selon le dernier recensement scolaire réalisé par le MENFP, ils constituent les départements les plus importants du pays, eu égard à leur nombre d'institutions scolaires. On dénombre en effet, 37% des écoles fondamentales du pays dans le département de l'Ouest et 13% dans celui de l'Artibonite. Par rapport à leur position géographique, un certain nombre d'écoles, soit vingt-cinq (25) par département, sont choisies de manière aléatoire, sans toutefois, tenir compte de leur importance, de leur valeur, relativement à la qualité d'enseignement dispensé. Pour établir l'équilibre dans la représentativité et observer de plus près la situation dans un plus grand nombre de zones, des écoles dans onze (11) communes des deux (2) départements ont été ciblées. Dans le département de l'Artibonite,

les écoles sont choisies dans cinq communes différentes (haut et bas Artibonite³⁹); et dans celui de l'Ouest, elles sont sélectionnées dans six communes de l'aire métropolitaine⁴⁰. La liste des écoles vertes dans l'Ouest provient du REPIE; et celles de l'Artibonite, du Réseau des Ecoles Vertes - AOG Gros - Morne⁴¹. Les écoles enquêtées sont choisies à partir de ces listes.

7.1.1. Opérationnalisation de l'enquête

L'ensemble des variables prises en compte, dans le cadre de la réalisation de l'enquête, sont : la connaissance, l'importance, l'existence de programmes et la pratique de l'ERE dans les écoles. L'ampleur du travail et le facteur temps contraignent au recrutement de deux (2) enquêteurs sélectionnés, du fait de leur expérience en éducation et de leur pratique dans la collecte d'informations.

7.1.2. Formation des enquêteurs

Les enquêteurs reçoivent une formation leur permettant de s'habituer à la structure des guides d'entretien, de la grille d'observation et au jargon qui est lié à l'ERE, dans le but de bien appréhender la notion et de pouvoir réaliser une meilleure collecte d'informations relatives au prescrit de l'enquête. Un volet très important de cette formation est la lecture critique des guides d'entretien. Cette initiative permet aux enquêteurs de s'imprégner de l'importance de la démarche, autant pour assurer la clarté de chaque question et de son bien-fondé, que pour susciter chez eux les réactions et demandes de clarification, susceptibles de renforcer la compréhension de leur rôle et des caractéristiques spécifiques de l'objet de l'enquête.

39 Artibonite : Bas Artibonite (Saint-Marc, Verettes, Marchand,) et Haut Artibonite (Gonaïves et Gros mornes

40 Aire Métropolitaine de Port-au-Prince : Carrefour, Port-au-Prince, Delmas, Pétion-ville, Tabarre et Croix-des-Bouquets

41 REPIE est un acronyme signifiant Réseau d'Enseignement Professionnel et d'Interventions Écologiques (REPIE). AOG-Gros-Morne est l'Association des originaires de Grand Plaine, une localité dans la commune de Gros-Morne, département de l'Artibonite. Ces deux entités sont des organisations non gouvernementales militant dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

7.1.3. Échantillons d'écoles choisies pour l'étude

Pour pouvoir collecter les informations relatives aux écoles ayant une pratique, quelle qu'elle soit, de l'éducation relative à l'environnement, des écoles sont répertoriées à partir de trois (3) sources différentes qui constituent la base de l'enquête, la Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE) du MENFP, le REPIE et l'AOG- Gros-Morne. La localisation exacte des écoles est obtenue grâce à une liste fournie par cette institution et ces organisations. Il est prévu, au départ, d'enquêter dans les écoles, suivant une répartition très équilibrée; cependant une certaine réticence des écoles congréganistes, empêche de conserver le schéma initialement envisagé. Deux (2) écoles congréganistes, parmi celles préalablement choisies, ne participent pas à l'enquête; elles sont remplacées par deux (2) autres écoles: une école non publique dans l'Ouest et une école publique dans l'Artibonite. Dans les catégories d'écoles, est inclus un sous-groupe, «les écoles vertes», qui ne constitue pas en fait une catégorie en soi, parce qu'il se trouve en grande partie dans la catégorie des écoles non publiques. Pour la commodité, et pour faciliter la compréhension, il est présenté, dans le tableau suivant les catégories d'écoles faisant partie de l'enquête. Les écoles congréganistes, non publiques, protestantes et privées constituent la base de notre échantillon.

Tableau 16: Répartition des écoles prévues pour l'enquête et celles enquêtées selon leur catégories

| Catégories d'écoles | Ouest | | Artibonite | | Ensemble | |
|----------------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
| | Prévue | enquêtée | Prévue | enquêtée | Prévue | enquêtée |
| Congréganistes | 5 | 4 | 5 | 4 | 10 | 8 |
| Protestantes | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 |
| Publiques | 5 | 4 | 5 | 6 | 10 | 10 |
| Non publiques | 5 | 7 | 5 | 5 | 10 | 12 |
| Vertes ⁴² | 5 | 5 | 5 | 5 | 10 | 10 |
| Total | 25 | 25 | 25 | 25 | 50 | 50 |

⁴²Réseau d'Enseignement Professionnel et d'Interventions Écologiques (REPIE)

Le tableau 16 regroupe toutes les catégories d'écoles retenues pour l'enquête dans les deux (2) départements du pays. Dans chacun des deux départements en question, cinq des 25 écoles choisies font partie du réseau des écoles vertes. Ces dix (10) écoles vertes sont des écoles privées. Dans l'Ouest, on retrouve cinq (5) écoles qui se déclarent être vertes et cinq (5) dans l'Artibonite dont deux (2) non publiques, deux (2) protestantes et la dernière, congréganiste. Aucune école publique ne fait pas partie du réseau des écoles vertes. Ce qui ne signifie nullement qu'elles ne croient pas à l'importance de l'ERE dans l'éducation des enfants ni qu'elles n'aient aucune politique environnementale. Plusieurs motifs peuvent expliquer une telle approche: a) l'enseignement de l'ERE n'est pas une prescription du curriculum; ce n'est donc pas une obligation imposée aux écoles par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, b) le réseau des écoles vertes est constitué d'organisations non gouvernementales, offrant des services en ERE, et les directions d'écoles publiques ne peuvent donc être assujetties, sans l'autorisation du Ministère, aux actions posées par ces organisations dans le cadre de l'ERE; c) le manque de motivation et de dévouement de l'enseignant à intégrer une nouvelle thématique dans sa planification pédagogique.

7.1.4. Opération de collecte

Le temps prévu pour la collecte des données se révèle plus long, du fait du refus de certains enseignants, déclarant n'avoir pas été avisés par leur direction d'école, alors que les directeurs d'école ont chacun reçu une lettre de demande d'autorisation d'administrer les guides d'entretien et un appel téléphonique en vue de confirmer leur accord. En dépit de toute cette mise en place, nous nous sommes cependant heurté contre un mur dans certains cas, car quand ce n'est pas un enseignant, c'est un directeur qui refuse de répondre à toutes les questions, sous prétexte que dans son école, il n'existe pas un programme d'ERE. Par ailleurs, il nous faut souligner que les enseignants prennent généralement leur temps pour répondre aux questions, de même nous avons attendu longtemps pour avoir l'autorisation et la confirmation des responsables des écoles vertes de Gros-Morne, pour questionner les acteurs concernés dans les écoles de cette zone. Faut-il ajouter que certaines écoles présentent des problèmes plus complexes, où le directeur répond convenablement alors que les enseignants ne s'expriment pas. Un tel comportement pourrait s'expliquer par les représentations que l'enseignant se forge du fait de sa vision à lui de son

supérieur hiérarchique. Certains enseignants placent les responsables d'établissements scolaires au-dessus de tout et pensent qu'ils n'ont pas à intervenir eux-mêmes sur un sujet qui impliquerait l'école. D'autres déclarent vouloir s'orienter dans la même direction que leur responsable d'établissement, et que n'ayant pas eu la possibilité de concerter avec lui, ils choisissent de ne pas collaborer à l'enquête, par crainte d'aller à l'encontre des directives de l'école. Cet état de fait constitue à la fois un frein à l'acquisition des informations qui pourraient aider à équilibrer celles venant des directeurs d'établissement, et un obstacle accepté à la construction du soi enseignant.

La vérification préliminaire sur le terrain indique que l'enquête a touché la totalité des écoles, avec certaines modifications au niveau du nombre des écoles par département, initialement prévu. Toutefois, les problèmes relatifs au refus des responsables empêchent l'accomplissement, dans le délai imparti, du processus de collecte. Pour traiter convenablement les données collectées dans les écoles, une plateforme est finalement conçue sur Excel aux fins de faciliter la saisie des informations et leur exploitation dans la base de données.

7.1.5. Limites de la recherche

Aucun chercheur ne saurait prétendre conduire une recherche sans se heurter à des embûches et des limites de toutes catégories ralentissant certaines fois ses élans et compliquant son travail. Cette recherche est réalisée sur la base de la triangulation des données, qui permet de combiner trois techniques de recherches différentes: l'analyse documentaire, l'observation directe et l'enquête de terrain. Les limites de chacune de ces techniques étant déjà présentées, il s'agit ici de s'attarder sur les limites liées à la passation des guides d'entretien et celles de l'observation. Dans le cadre de ce travail, nous avons rencontré des contraintes ayant constitué des freins à notre démarche. La première limite est liée au désistement spontané ou à l'absence de certains directeurs d'écoles et enseignants ayant préalablement accepté de répondre aux questions. Cette situation a imposé d'effectuer de nouvelles démarches auprès d'autres institutions scolaires pour garantir la représentativité de notre échantillon; ce qui aurait nécessité un délai plus long, sans recours au service de deux (2) enquêteurs expérimentés dans la collecte des données. La participation de ces tiers peut en quelque sorte constituer des biais, par rapport aux influences qu'ils pourraient exercer sur les réponses des enquêtés. Une deuxième limite est inhérente à l'observation directe. Les directeurs des écoles observées étant bien informés de notre présence,

même s'ils ne savaient pas sur quoi portait réellement la grille d'observation, pourraient prendre toutes les dispositions nécessaires pour que l'espace soit nettoyé au mieux, avant notre arrivée. Notre visite annoncée pourrait bien influencer sur les résultats. Une troisième limite concerne la réponse des sujets par rapport aux guides d'entretien, les directeurs ne jugent pas important de nous fournir un document écrit permettant de valider effectivement que l'ERE est présente dans leurs écoles et les enseignants, pour leur part, nous ont refusé l'accès à leur planification pédagogique.

7.2. Identité des écoles enquêtées

Les établissements scolaires présentent bien des différences, en fonction de leurs catégories et de leur position géographique. Cette phase du travail permet de saisir l'identité des cinquante (50) établissements scolaires pris en compte dans l'étude, et donne également l'opportunité d'avoir une représentation d'ensemble du personnel enseignant de chaque établissement. En effet, pour bien appréhender la situation des écoles et le comportement des enseignants rencontrés dans le cadre de cette étude sur l'éducation relative à l'environnement, les indicateurs suivants sont aussi pris en compte :

- Catégories de l'école
- Sexes des responsables, enseignants et élèves
- Niveau d'expérimentation des responsables et des enseignants
- Effectif des écoles
- Existence des commodités dans les écoles.

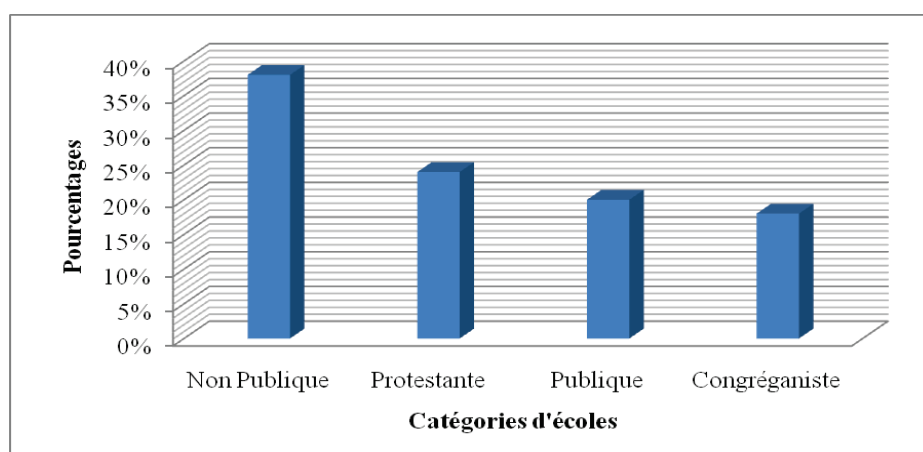
Ces informations jouent un rôle complémentaire à celles ayant un rapport direct avec l'ERE et le programme d'éducation à la citoyenneté.

7.2.1. Catégories des écoles

Les écoles congréganistes, non publiques, protestantes et publiques sont les quatre (4) grandes catégories d'écoles retenues dans le cadre de l'enquête. Les trois (3) premières catégories regroupent les écoles privées qui constituent l'offre scolaire majoritaire en Haïti. Les écoles non publiques sont celles qui ne fondent pas leur appartenance sur la marque d'une religion quelconque. C'est une catégorie d'écoles qui accepte des élèves de toutes confessions. Le

graphique ci-après tient compte des écoles vertes qui se trouvent au sein de trois (3) des quatre (4) catégories précitées, et présente le taux de représentativité de chacune d'elles. Pour respecter les exigences méthodologiques, nous nous proposons de travailler avec ces quatre (4) catégories d'écoles; cependant il est important de mentionner qu'il existe d'autres catégories⁴³ qui obéissent aux critères exigés par le schéma du Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP). Le graphique 12 présente en pourcentage les catégories d'écoles faisant l'objet de cette recherche.

Graphique 12: Taux des écoles enquêtées par département selon leurs catégories



Le même nombre d'écoles est sélectionné dans chacune des quatre (4) catégories choisies, toutefois, les 10 écoles vertes ne sont pas considérées comme étant une catégorie. Ce choix se justifie par le fait que celles-ci se trouvent dans les trois (3) types d'écoles susmentionnées car une école verte pourrait bien être une école congréganiste, tout aussi bien qu'une école non publique, publique ou protestante. Cette imbrication change en quelque sorte la donne. Ainsi, le

⁴³ Les autres catégories sont: 1) École Laïque : C'est une école dont la direction et l'administration sont tenues par des particuliers laïcs, soit en leur nom propre (indépendant), soit au nom du Ministère de l'Éducation Nationale de la Formation Professionnelle. 2) École Presbytérale : C'est une école dirigée par un ou plusieurs laïcs, mais souvent administrée par un prêtre catholique qui est généralement le curé de la paroisse ou se situe l'école. 3) École Communautaire : C'est une école laïque, fondée et administrée par une communauté. 4) École Communale : C'est une école créée et administrée par l'administration communale. Elle correspond à la définition d'une école publique, et est donc pas considérée comme telle. 5) École à Double (multiple) vacation : Une école qui, sous la même dénomination, utilise les mêmes locaux, les mêmes équipements, parfois le même directeur et parfois les mêmes maîtres, pour dispenser, le plus souvent les mêmes cours d'un même niveau, à deux (plusieurs) groupes d'élèves différents, à deux (plusieurs) périodes différentes de la journée. L'idée de la vacation multiple est donc de permettre à plus d'élèves d'aller à l'école en utilisant le même espace et les mêmes ressources.

résultat des données présentées dans le graphique ci-dessus montre que les écoles non publiques représentent 38 % et qu'elles sont suivies des protestantes avec un pourcentage de 24%. Les deux (2) dernières catégories, qui regroupent les écoles publiques et celles des congréganistes, affichent les pourcentages respectifs de 20% et 18%. Par département, la situation se présente de cette manière dans le tableau 17.

Tableau 17: Catégories d'écoles enquêtées par département

| Catégories | | Départements | | Total |
|----------------|------|--------------|------------|--------|
| | | Ouest | Artibonite | |
| Congréganistes | Nbre | 4 | 5 | 9 |
| | % | 16.0% | 20.0% | 18.0% |
| Non publiques | Nbre | 12 | 7 | 19 |
| | % | 48.0% | 28.0% | 38.0% |
| Protestantes | Nbre | 5 | 7 | 12 |
| | % | 20.0% | 28.0% | 24.0% |
| Publiques | Nbre | 4 | 6 | 10 |
| | % | 16.0% | 24.0% | 20.0% |
| Total | Nbre | 25 | 25 | 50 |
| | % | 100.0% | 100.0% | 100.0% |

À remarquer que le choix des catégories d'écoles est plus ou moins équilibré dans le département de l'Artibonite, concernant les écoles non publiques et protestantes; alors que dans l'Ouest les écoles non publiques représentent à elles seules 48 % des écoles enquêtées, ce qui s'explique par le refus d'une école congréganiste et la présence de cinq (5) écoles dites vertes dans cette catégorie; comme mentionné auparavant.

7.2. 2. Effectifs, sexe des enfants et des répondants aux questionnaires

Les données analysées accusent un certain déficit à ce niveau. Bien des écoles ne fournissent pas leur effectif et il est difficile, voire impossible, de trouver des informations les concernant. Pour cela, ces écoles n'ont pas été retenues. Les données affichées aux prochains tableaux représentent en fait l'ensemble des informations recueillies dans les registres de quarante-quatre (44) écoles sur les cinquante ayant participé à l'enquête. Les six (6) écoles aux effectifs manquants se retrouvent dans le département de l'Ouest.

7.2.2.1. *Effectifs et sexe des enfants*

Les données pour les effectifs d'élèves répertoriés dans les registres d'écoles regroupent les établissements des deux départements. Le tableau suivant contient les effectifs et le pourcentage par sexe des enfants ayant fréquenté une école faisant partie de l'échantillon considéré pour l'enquête.

Tableau 18: Répartition des effectifs des écoles enquêtées par région et par sexe.

| Sexes | Ouest | | Artibonite | | Total | |
|--------|----------|-------|------------|-------|----------|-------|
| | Effectif | % | Effectif | % | Effectif | % |
| Fille | 4735 | 56.8 | 4846 | 57.5 | 9581 | 57.2 |
| Garçon | 3594 | 43.2 | 3587 | 42.5 | 7181 | 42.8 |
| | | | | | | |
| Total | 8329 | 100.0 | 8433 | 100.0 | 16762 | 100.0 |

Notre travail couvre plus de 16700 enfants. Il faut dire que la tendance reste la même en comparant les enfants de sexe masculin à ceux de sexe féminin, les filles dominent toujours en termes de représentativité, soit 57.2 %. Dans d'autres études réalisées dans le milieu, il est à faire remarquer que les filles sont toujours plus présentes à l'école, quel que soit le niveau considéré.

On ne peut cependant pas comparer les effectifs de l'Ouest à ceux de l'Artibonite, car, six (6) écoles dans l'Ouest n'ayant pas fourni leur effectif.

7.2.2.2. *Sexe des responsables et du personnel enseignant*

Dans le milieu scolaire haïtien, les hommes occupent les postes de direction dans les établissements scolaires, selon un pourcentage très élevé; toutefois, dans les écoles congréganistes, dirigées souvent par des religieux, on observe la situation inverse. L'enquête de terrain permet d'observer que la parité d'emploi homme-femme, en ce qui a trait aux postes de direction, est loin d'être une réalité. Le tableau 19 présenté ci-après fait la comparaison entre le pourcentage d'hommes ayant occupé un poste de direction et le pourcentage de femmes ayant accédé à ce niveau dans les deux (2) cycles du fondamental. Cette comparaison tient aussi compte du personnel enseignant selon leur sexe.

Tableau 19: Répartition des directeurs et enseignants par région et par sexe.

| | | Directeur | | Total | Enseignant | | Total |
|------------|-----|-----------|-------|-------|------------|-------|-------|
| | | Femme | Homme | | Femme | Homme | |
| Ouest | Abs | 5 | 20 | 25 | 51 | 48 | 99 |
| | % | 20.0 | 80.0 | 100 | 51.5 | 48.5 | 100 |
| Artibonite | Abs | 5 | 20 | 25 | 75 | 38 | 113 |
| | % | 20.0 | 80.0 | 100 | 66.4 | 33.6 | 100 |
| Totale | Abs | 10 | 40 | 50 | 126 | 86 | 212 |
| | % | 20 | 80 | 100 | 59.4 | 40.6 | 100 |

Notre recherche nous permet d'observer, au niveau des directions, une prépondérance des hommes à occuper la fonction de responsables d'établissements dans les deux départements. En effet, 80 % des directeurs des écoles enquêtés sont des hommes. Cette réalité reflète la tendance générale. Cependant, en ce qui concerne les enseignants, la situation observée est tout à fait

différente. Dans les deux (2) départements, les femmes enseignantes représentent 59.4% contre 40.6% d'hommes enseignants. Dans le département de l'Artibonite, on trouve beaucoup plus de femmes qui enseignent au niveau fondamental, elles représentent 66.4%; dans l'Ouest elles sont 51.5%.

7.2.2.3. Niveau d'expériences des directeurs d'écoles

L'ERE est complexe. Elle n'est pas qu'une simple sous-discipline des sciences expérimentales, mais, au contraire, un vaste champ interdisciplinaire. Sa mise en application requiert une certaine expérience des responsables des établissements scolaires. Dans le cadre de cette étude, l'un des indicateurs permettant de déterminer le niveau d'expériences des responsables est leur nombre moyen d'années dans le système. Donc, une attention particulière devrait être apportée à cet aspect, car le niveau d'expérience a, en principe, une incidence sur la qualité de l'éducation des enfants. Les années d'expériences des enseignants constituent un bon indicateur et une vraie balise pour analyser et comprendre la qualité de l'éducation fournie dans ces écoles. En effet, si le nombre d'années d'expériences ne confère pas pour autant de la compétence à un enseignant, il constitue cependant, un atout non négligeable pour l'intéressé, relativement à sa capacité de dispenser un enseignement visant l'éducation relative à l'environnement, compte tenu de la complexité de la tâche. Le tableau suivant donne une idée de la situation dans les deux (2) départements.

Tableau 20: Nombre d'années d'expériences des directeurs d'école et des enseignants dans les deux départements.

| Région | | Directeurs | | | Enseignants | | |
|------------|------|------------|-------|-------|-------------|-------|-------|
| | | Homme | Femme | Total | Homme | Femme | Total |
| Artibonite | Min | 2 | 24 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Moy. | 16 | 30 | 19 | 6 | 5 | 6 |
| | Max | 29 | 40 | 40 | 30 | 17 | 30 |
| Ouest | Min | 8 | 6 | 6 | 2 | 1 | 1 |

| | | | | | | | | |
|----------|------|----|----|----|--|----|----|----|
| | Moy. | 22 | 19 | 21 | | 8 | 9 | 8 |
| | Max | 50 | 25 | 50 | | 31 | 25 | 31 |
| Ensemble | Min | 2 | 6 | 2 | | 1 | 1 | 1 |
| | Moy. | 19 | 24 | 21 | | 7 | 7 | 7 |
| | Max | 50 | 40 | 50 | | 31 | 25 | 31 |

Cette représentation permet de comprendre qu'une majeure partie des enseignants au sein des écoles enquêtées n'a cumulé qu'en moyenne sept (7) années d'expériences dans l'enseignement. On constate aussi, dans de nombreux cas, une absence de qualification. Il est clair que l'accumulation des années d'expériences ne constitue pas un élément de compétence à l'enseignement de l'ERE; cependant, ce dernier requiert un minimum d'expertise pour le faire. Selon Perrenoud (2004) «Tout formateur doit avoir une certaine maîtrise de ce qu'il veut faire apprendre; cependant, le degré d'expertise requis est en effet sujet à discussion». Se basant sur cette affirmation, il nous serait donc difficile de traduire, en chiffre réel, ce minimum d'expertise que demande l'enseignement de l'ERE. En général, la majorité des enseignants déclare avoir un nombre d'années d'expérience se situant dans la fourchette de un (1) à 31 ans d'expériences, ce qui constitue une moyenne de six (6) à sept (7) ans d'expériences en enseignement pour un enseignant dans les écoles enquêtées (six années pour l'Artibonite et huit dans l'ouest). Dans l'ensemble, il n'existe pas de différence de genres, en termes d'expériences chez les enseignants, dans les écoles participantes. Toutefois, il serait de bon ton de préciser que les directeurs des écoles, de leur côté, cumulent en moyenne plus de 20 années d'ancienneté dans le système.

Chapitre 8. Les directeurs d'écoles et l'ERE.

Les directeurs d'écoles sont unanimes à reconnaître l'importance de l'éducation relative à l'environnement dans la vie des jeunes. Ils justifient leur position en se référant aux nombreuses catastrophes naturelles dont la plus récente est la secousse sismique de janvier 2010, qui a ravagé le pays de manière impitoyable durant les dernières décennies. Ce tremblement de terre ne fait qu'aggraver l'état dans lequel se trouvait l'environnement en Haïti. Lequel se dégrade davantage et ce, de jour en jour. À cet effet, les directeurs d'écoles croient qu'éduquer autrement les jeunes, en faisant converger le regard vers une autre forme d'éducation, peut contribuer à résoudre bon nombre de problèmes liés à l'écosystème. Les directeurs et les enseignants interviewés démontrent un intérêt plutôt marqué pour l'enseignement de l'ERE dans les écoles. Le tableau suivant présente le nombre total des directeurs d'écoles ayant répondu oui à la question relative à l'importance de l'ERE dans les écoles.

Tableau 21: L'importance de l'ERE pour les directeurs d'école

| Catégories d'écoles | Départements | | | |
|-----------------------|--------------|-----|-------|-----|
| | Artibonite | | Ouest | |
| | Non | Oui | Non | Oui |
| Congréganistes | 0 | 5 | 0 | 4 |
| Laïques | 0 | 7 | 0 | 12 |
| Protestantes | 0 | 7 | 0 | 5 |
| Publiques | 0 | 6 | 0 | 4 |
| Total | 0 | 25 | 0 | 25 |

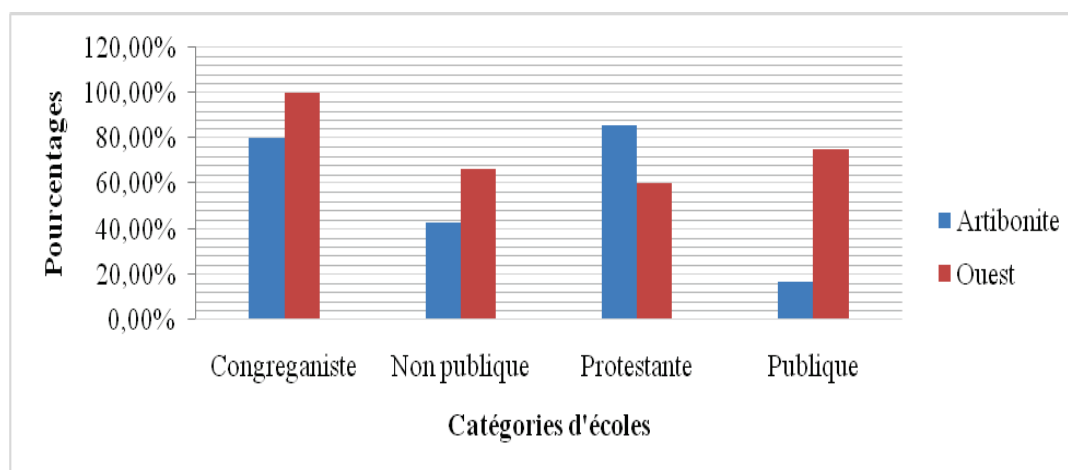
La totalité des directeurs déclarent que l'éducation relative à l'environnement dans les écoles serait une valeur ajoutée à la formation des jeunes; elle est non seulement essentielle à

l'amélioration de la qualité de vie, mais aussi et surtout, importante au développement d'une société plus apte à vivre ensemble. Ces directeurs appréhendent l'ERE dans une dynamique de conscientisation des jeunes visant à les amener à œuvrer dans le sens de la protection et de la sauvegarde de l'environnement. Ils mettent l'emphase sur l'impact positif que l'enseignement d'une telle notion peut engendrer sur le futur des jeunes. Ils reconnaissent le bien-fondé d'une telle approche pédagogique qui devrait s'inscrire dans le cadre d'une nouvelle vision de l'éducation en Haïti. Les cinquante (50) directeurs d'écoles ayant participé à l'enquête affirment que l'éducation relative à l'environnement peut permettre de:

1. Faire prendre conscience aux jeunes que leur destinée est fonction de la protection et de la sauvegarde de leur environnement.
2. Instaurer dans leur esprit la culture de la protection de l'environnement en tant que bien commun.
3. Faire comprendre l'importance de l'environnement dans la vie d'une communauté, et de son incidence positive sur la santé des gens qui y vivent.
4. Inculquer aux jeunes des notions qui auront des répercussions sur leur comportement face à l'environnement, et qui seront bénéfiques pour le pays et les sensibiliser aux avantages qu'ils peuvent tirer de la protection et de la gestion adéquates de leur environnement;
5. Porter les jeunes à adopter des comportements tendant à l'amélioration des conditions de l'environnement et à poser des actions concrètes en vue de juguler sa détérioration persistante.

La représentation graphique 13 laisse augurer que certains directeurs articulent leur représentation relative à l'importance de l'ERE en tant qu'élément déterminant pouvant contribuer à changer les comportements des individus. Certains ont mis en place des stratégies qui regroupent une série de mesures allant de la gestion des déchets au reboisement. Quant aux autres, leur intention reste encore au stade de discours.

Graphique 13: Pourcentage des écoles ayant un programme axé sur la protection et la sauvegarde de l'environnement



La représentation selon laquelle l'ERE peut apporter un bienfait à la société ne se traduit pas encore dans les faits, sous forme d'application d'un programme environnemental dans toutes les écoles. Penser et déclarer qu'il est important d'enseigner l'ERE aux jeunes ne suffit pas, encore faut-il que certains programmes attestent de leur mise en œuvre, pour concrétiser cette intention. En effet, même si tous les directeurs des établissements scolaires interviewés manifestent de grands intérêts, en invoquant des raisons assez significatives pour l'intégration de l'ERE dans l'enseignement, seulement 64 % ont dans leur établissement scolaire une politique axée sur la protection et la sauvegarde de l'environnement. Cette réalité diffère d'un département à l'autre; dans l'Ouest 72% des directeurs ont plus tendance à mettre en œuvre des politiques environnementales, comparativement à 56% dans l'Artibonite, qui normalement devrait être beaucoup plus intéressée à l'application d'une telle politique, du fait même du niveau de vulnérabilité de cette région, en termes de risques environnementaux. Il faut aussi mentionner que les écoles congréganistes dans les deux départements représentent de 80 à 100% dans leurs catégories intéressées à mettre en place une politique axée sur la protection et la sauvegarde de l'environnement. Cette politique, mise en œuvre par les 64% des écoles enquêtées, se matérialise dans chacune de ces écoles sous des formes différentes se traduisant par:

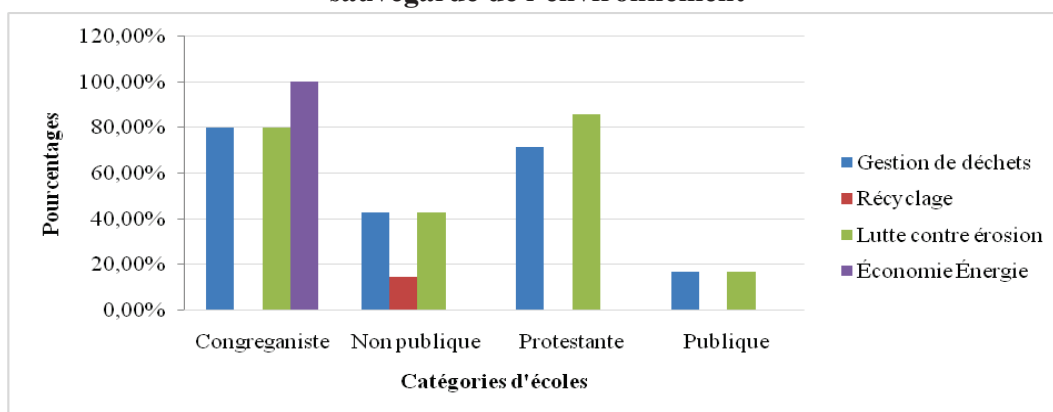
1. L'apprentissage aux enfants des bienfaits d'une bonne gestion de l'environnement pour la protection de leur propre vie et de celle des autres;

2. L'intégration des enfants, à travers des clubs écologiques, dans des comités de protection de l'environnement et de gestion des déchets, relativement à l'utilisation des poubelles et à la vulgarisation des principes d'hygiène environnementale dans le but de combattre les maladies contagieuses ;
3. L'installation de poubelles dans les cours de récréation et dans les salles de classe, en vue de garder l'environnement scolaire toujours propre ;
4. L'intégration et l'enseignement du civisme axé sur la gestion et la destruction des déchets aux fins de lutter contre leur jet dans la rue.
5. La mise en place de comités de classe responsables de la gestion des déchets.

8.1. Programmes, axés sur la protection et la sauvegarde de l'environnement, mis en œuvre dans les écoles.

Le programme axé sur la protection et la sauvegarde de l'environnement se traduit par la mise en place d'une série de mesures dans les écoles. Il aborde notamment certaines thématiques dont la gestion des déchets, le recyclage, la lutte contre l'érosion, l'économie d'énergie. Ces mesures visent à apprendre aux élèves les différentes manières de contribuer à limiter ou à supprimer l'impact négatif des activités de l'homme sur l'environnement. Dans l'application de ces mesures par ces écoles, il existe un écart considérable; comme peut le montrer le graphique 14 présenté ci-dessous.

Graphique 14: Écoles dans l'Artibonite ayant appliqué une mesure visant la protection et la sauvegarde de l'environnement



Ce graphique révèle que les écoles congréganistes de ce département abandonnent totalement la préoccupation du recyclage, au profit de la gestion des déchets, de la lutte contre l'érosion et de

l'économie d'énergie. Environ 80% de ces écoles appliquent des mesures relatives à la gestion des déchets et à la lutte contre l'érosion, 40% s'intéressent à la gestion de l'énergie. Les écoles protestantes, pour leur part s'inscrivent quasiment dans cette même logique. 71,43% de ces écoles priorisent la gestion des déchets tandis que la lutte contre l'érosion est mise en exergue selon un pourcentage de 85,71%. Les écoles congréganistes, de même que les écoles protestantes ne mettent pas l'accent sur le recyclage, cependant, 14,29% de ces dernières s'intéressent à l'économie d'énergie. Le pourcentage des écoles non publiques, se consacrant à la gestion des débris dans leur espace s'élève, à 42,86%; le même pourcentage s'engage dans la lutte contre l'érosion. Par ailleurs, 14,29% de la catégorie des écoles non publiques s'intéressent au recyclage. Quant aux écoles publiques fonctionnant sous l'égide de l'État, elles représentent 16,67% du secteur public ayant un programme de gestion de déchets. Ce même pourcentage s'organise pour lutter contre l'érosion; cependant aucun programme de recyclage n'est prévu, relativement à l'économie de l'énergie.

Cette analyse statistique permet globalement de constater que dans le département de l'Artibonite, 52% des écoles ont un programme de gestion de déchets, 4% font du recyclage, 44% intègrent la lutte contre l'érosion dans leur activité et 12% favorisent l'économie d'énergie. Le constat n'est pas différent dans le département de l'Ouest pour ce qui concerne des disparités existant dans l'application des mesures visant à permettre aux jeunes d'avoir une attitude positive face à l'environnement, comme le démontre le tableau 22 présenté ci-dessous.

Tableau 22: Catégories d'écoles dans l'Ouest appliquant mesure qui vise la protection et la sauvegarde de l'environnement.

| Catégories d'écoles | Département de l'Ouest | | | |
|---------------------|------------------------|-----------|----------------------|------------------|
| | Gestion de déchets | Recyclage | Lutte contre érosion | Économie énergie |
| Congréganistes | 75,00% | 75,00% | 0,00% | 25,00% |
| Laïques | 66,67% | 25,00% | 16,67% | 16,67% |
| Protestante | 60,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |

| | | | | |
|----------|--------|--------|-------|--------|
| Publique | 50,00% | 0,00% | 0,00% | 0,00% |
| Total | 64,00% | 24,00% | 8,00% | 12,00% |

Contrairement aux écoles congréganistes du département de l'Artibonite, qui n'ont aucun programme relatif au recyclage, 75% de ces écoles, se trouvant dans le département de l'Ouest, l'insèrent dans leur activité, au même titre que la gestion des déchets. La lutte contre l'érosion ne retient pas leur attention. Les 25% restantes inscrivent dans leur programme des thématiques liées à l'économie d'énergie. Dans la rubrique relative à la lutte contre l'érosion, ainsi que dans celle concernant l'économie d'énergie, les écoles laïques ont le même pourcentage, soit 16,67%; elles occupent 66,67% sur la question de la gestion des déchets, et 25% sur celle du recyclage. Les écoles publiques de l'Ouest dépassent de loin celles de l'Artibonite, relativement à la gestion des déchets. Même si elles n'appliquent aucune autre mesure dans les thématiques mentionnées plus haut, elles représentent 50% de leurs catégories à appliquer cette mesure. Les écoles protestantes, de leur côté, suivent le même schéma que les écoles publiques, en les dépassant de 10%. Elles n'appliquent non plus aucune autre mesure. Globalement, dans le département de l'Ouest, 64% des écoles se consacrent à la gestion de déchets, 24% à celle du recyclage, 8 % à la lutte contre l'érosion et 12 % interviennent à propos de l'économie d'énergie.

8.1.1. La gestion des déchets par catégorie d'écoles

Dans l'article L541-1 du code de l'environnement, les déchets se définissent comme étant «tout résidu d'un processus de production, de transformation ou d'utilisation; toute substance, matériau, produit ou, plus généralement, tout bien meuble abandonné ou que le détenteur destine à l'abandon.» La gestion des déchets consiste ici en leur collecte et en leur transport périodiques dans des lieux destinés à cet effet. Une école est un lieu d'interaction où les élèves et le personnel en général passent une bonne partie de leur journée. Pendant cette période, tous les occupants de l'espace scolaire mangent, boivent et utilisent certains objets qui produisent des déchets. Il ressort de l'analyse des données, par catégorie d'écoles dans les deux départements, que toutes les écoles ne manifestent pas les mêmes intérêts relativement à la gestion des déchets, du fait du grand écart constaté entre les catégories étudiées. Les écoles congréganistes sont placées en tête de liste dans la gestion des déchets avec un pourcentage de 75 à 80%. Les écoles protestantes viennent en

deuxième position avec des taux de 60 à 71,43%. Les écoles non publiques occupent la troisième place avec des taux variant entre 43 et 67%. Quant aux écoles publiques, gérées essentiellement par l'État, elles se trouvent en dernière position, avec leurs taux allant de 17 à 50 %.

8.1.2. Le recyclage

Le recyclage est un moyen de transformer les déchets en une nouvelle matière première qu'on peut réutiliser. Les déchets, produits à l'école par les élèves, pourraient être recyclés et considérés comme une activité pédagogique dans le cadre de la réalisation de certains projets. Les résidus d'aliments, par exemple, pourraient être réutilisés pour faire du compostage biologique. Cependant, si certaines écoles s'inscrivent dans cette logique, il faut admettre que d'autres ne s'en soucient guère. Ainsi existe-t-il une différence assez marquée entre les deux départements dont les contextes sont différents. Cependant, élèves et professeurs consomment, peu importe donc la catégorie et le lieu où ils se trouvent. Les écoles congréganistes s'intéressent au recyclage à 75% dans l'Ouest et ne prennent aucune mesure en ce sens dans l'Artibonite. Contrairement aux catégories publique et protestante qui ne font absolument rien dans le domaine, 14,29 % des écoles non publiques dans l'Artibonite et 25 % dans l'Ouest déclarent se mobiliser en faveur du recyclage. Encore une fois, les écoles publiques étant gérées par l'État, qui, semble-t-il, se devraient de donner le ton dans l'application des mesures pouvant contribuer à une bonne gestion de l'environnement, se trouvent au bas de l'échelle.

8.1.3. La lutte contre l'érosion

Certains écrits portant sur l'environnement haïtien mettent souvent l'accent sur la dégradation accélérée de l'écosystème. Dans ce tableau, pour le moins non attirant, la déforestation est considérée comme l'une des causes aggravant l'érosion; elle est plutôt perçue comme un élément important dans la destabilisation de l'équilibre écologique. Aussi doit-on lutter contre l'érosion, en limitant les inondations résultant des ouragans qui ravagent le pays et occasionnent des pertes tant en vies humaines qu'en dégâts matériels assez considérables. La promotion d'une citoyenneté active de par des activités pédagogiques liées à cette thématique ne pourraient que permettre aux jeunes de devenir des partenaires actifs appelés à participer à la transformation positive de leurs communautés sur le plan environnemental. Cependant, dans toutes les catégories répondantes, il

n'y a que 17 % des écoles non publiques dans l'Ouest qui inscrivent cette thématique dans leur programme d'éducation relative à l'environnement; soit un total général de 8%.

Du côté des écoles congréganistes, publiques et protestantes, il n'existe aucune initiative de ce genre dans ce département. Dans l'Artibonite, les réponses des enseignants permettent de constater la situation inverse. Cette thématique fait partie intégrante des activités pédagogiques d'un nombre non négligeable d'écoles de ce département, dépassant celui de l'Ouest avec un pourcentage de 44%. Dans une moindre mesure, certaines initiatives, qui permettent aux jeunes d'adopter un comportement responsable en cas de tremblement de terre, ont été considérées par 9,4% de l'ensemble de la population malgré la désastreuse expérience du 12 janvier 2010.

8.2. Les sources des connaissances des directeurs d'écoles sur l'ERE

L'ERE en Haïti, de manière non officielle, est à ses premiers balbutiements. Il s'agit d'une notion nouvelle qui n'est pas explicitement mentionnée dans le programme scolaire haïtien. Cette absence, cependant, n'empêche pas les directeurs de certains établissements de s'intéresser à la notion et de prendre des dispositions pour éduquer autrement les jeunes. L'ERE n'étant pas inscrite dans les programmes du système scolaire haïtien, il importe de comprendre l'intérêt de ces directeurs à l'enseigner et leur degré d'appropriation du concept. Des 50 directeurs d'écoles interviewés, seulement 34 dont 21 dans l'Ouest et 13 dans l'Artibonite déclarent avoir entendu parler de cette thématique; ce qui représente 68% des responsables d'établissements scolaires dans ces deux (2) départements. Les 32% restants n'ont aucune y information relative à celle-ci, d'où sa non insertion dans les programmes de certaines écoles. Ils font état de leur ignorance absolue quant à cette thématique. Le tableau suivant présente de manière évidente la situation.

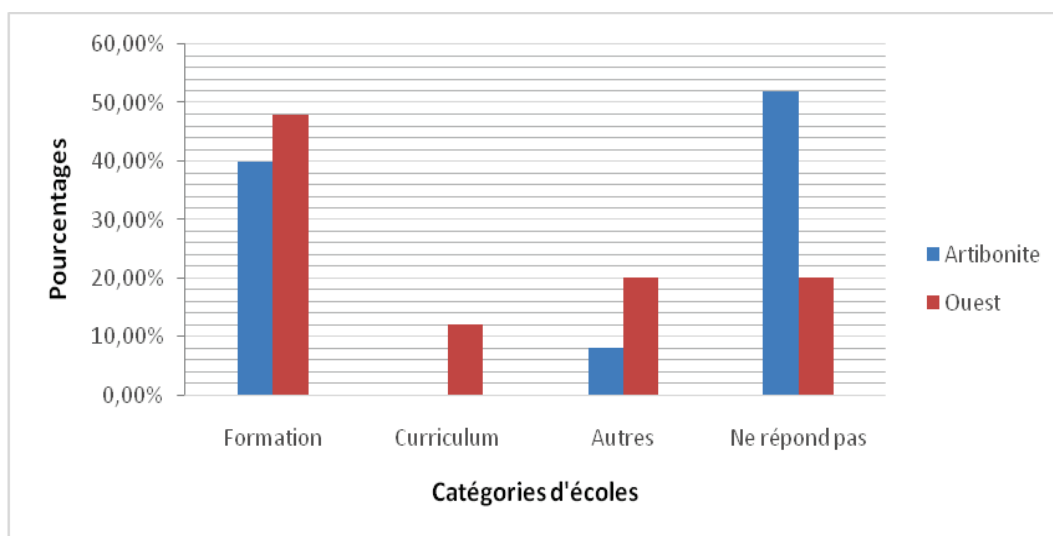
Tableau 23: Directeurs d'écoles informés ou non de l'ERE

| Catégories d'écoles | Départements | | | |
|---------------------|--------------|-----|-------|-----|
| | Artibonite | | Ouest | |
| | Non | Oui | Non | Oui |
| Congréganistes | 2 | 3 | 0 | 4 |
| Laiques | 3 | 4 | 2 | 10 |

| | | | | |
|--------------|----|----|---|----|
| | | | | |
| Protestantes | 3 | 4 | 1 | 4 |
| Publiques | 4 | 2 | 1 | 3 |
| Total | 12 | 13 | 4 | 21 |

Ce tableau permet de constater que l'ERE est méconnue dans le milieu de l'enseignement fondamental, presque un tiers des directeurs affichant leur totale ignorance de la notion. Au terme de cette constatation, il semble bien que le manque de connaissances du concept explique sa non application dans certaines écoles. Les directeurs détenteurs d'informations et des connaissances sur l'ERE, interrogés sur la façon dont ils ont pu acquérir la formation, se réfèrent à des sources différentes, telles que celles mentionnées dans le graphique ci-après.

Graphique 15: Sources d'informations ou de connaissances sur l'ERE



De cette analyse, il appert que, dans les deux (2) départements, environ plus de 40% des directeurs d'écoles ont suivi une formation en ERE par le biais du REPIE ou AOG-verte de Gros-Mornes, qui organisent des séminaires à l'intention des acteurs en éducation. Dans le département de l'Ouest, 12% des directeurs ont entendu parler de l'ERE à travers le curriculum, contre zéro pour cent dans l'Artibonite. Ils sont 20% dans l'Ouest et 8% dans l'Artibonite à prendre

connaissance de la notion, de par la presse ou par l'entremise des amis qui en parlent. Il faut aussi relater que 52% de cet échantillon dans l'Artibonite, et 20% dans l'Ouest n'ont pas répondu à la question. Malheureusement, les inspecteurs ne peuvent pas jouer leur rôle d'accompagnateurs pédagogiques en la matière, vu que l'ERE n'est pas inscrite en tant qu'une prérogative dans le programme scolaire. Quand bien même ils auraient voulu encadrer les écoles dans cette démarche, ils se seraient heurtés à de sérieux problèmes. Le nombre d'écoles et d'enseignants à superviser est élevé, la moyenne étant de 40 écoles et de 127 enseignants par inspecteur (MENFP 2004). Dépourvus de moyens, les inspecteurs ne peuvent pas répondre convenablement à leur mission. L'inspection se fait sur une base irrégulière, la distance à parcourir pour se rendre d'une école à l'autre est parfois plutôt longue, et bon nombre de ces écoles se trouvent dans des zones d'accès difficile. Pour enseigner l'ERE, il faut avoir des connaissances appropriées; l'inspecteur accompagnateur, s'il n'en possède aucune, ne pourrait certainement pas encadrer convenablement les enseignants.

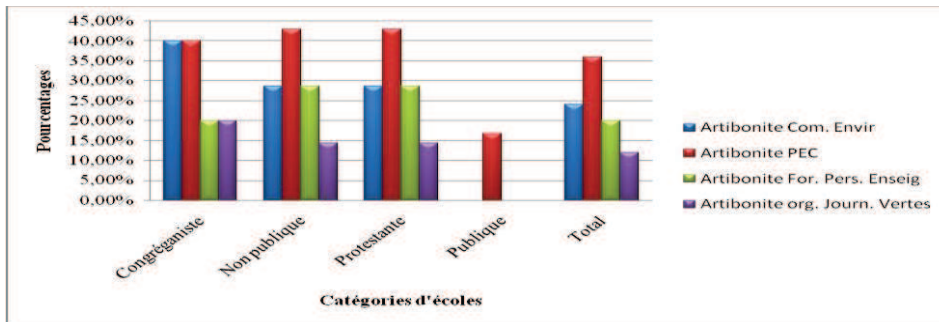
8.3. Moyens de promotion ou de vulgarisation de l'ERE

Dans les écoles où l'ERE est présente, les responsables utilisent certains canaux de vulgarisation pour promouvoir leurs activités, de par la mise en place d'un ensemble de mécanismes visant la promotion et la vulgarisation de cet important programme dans leurs écoles. Au niveau des départements où sont situées les écoles choisies comme échantillons de l'enquête, en l'occurrence le département de l'Ouest et celui de l'Artibonite, les directeurs sont d'un commun accord pour une éducation relative à l'environnement. Toutefois, seulement quelques-uns d'entre eux introduisent ce programme dans leurs établissements en prenant des mesures telles que: la mise en place d'un comité environnemental, la formation du personnel enseignant, l'organisation de journées vertes et incitent le personnel enseignant à organiser des projets éducatifs axés sur la protection de l'environnement dans le but d'assurer la vulgarisation et la promotion de l'ERE.

Ces choix s'expliquent de par le rôle majeur que peut jouer une telle démarche, en favorisant une meilleure compréhension des problèmes environnementaux. Les responsables reconnaissent que cette façon de faire leur permet de placer l'ERE dans un cadre formel dans leurs écoles, en impliquant les jeunes, les enseignants et les parents, selon un processus régulier d'adoption d'attitudes favorables à l'égard de l'environnement. Les graphiques 16 et 17 présentent le

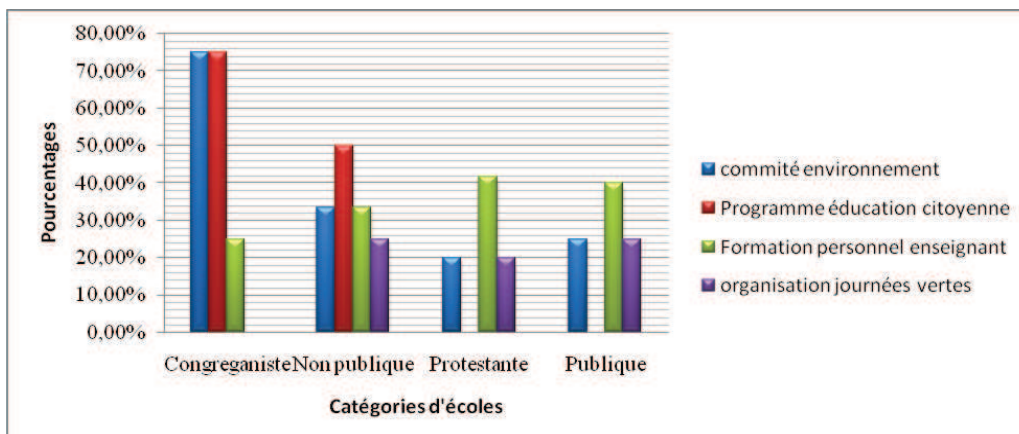
pourcentage d'écoles, dans l'Artibonite et dans l'Ouest, ayant utilisé l'une des mesures énumérées plus haut pour vulgariser l'éducation relative à l'environnement.

Graphique 16: Stratégies utilisées pour promouvoir l'ERE dans les écoles du département de l'Artibonite



Quelque 24% des directeurs d'écoles de ce département expriment une préférence pour la mise en place des comités environnementaux. Dans cette initiative, les écoles congréganistes sont en hausse, soit 40% contre 29% des écoles protestantes et non publiques. Ces écoles s'impliquent aussi dans la formation de leurs enseignants; environ 29% utilisent cette stratégie pour la vulgarisation de l'ERE. En ce qui a trait à l'organisation des journées vertes, les écoles non publiques et protestantes occupent le même rang, environ 14%; tandis que 20% des écoles congréganistes s'inscrivent dans l'organisation de ces activités. Les écoles publiques, quant à elles, se trouvent en dehors de cette dynamique. Dans l'Artibonite, elles ne font pas la promotion de l'ERE.

Graphique 17: Stratégies utilisées pour promouvoir l'ERE dans les écoles du département de l'Ouest



De l'analyse des pratiques mises en œuvre pour promouvoir l'ERE dans les deux(2) départements, il ressort que 75% des écoles congréganistes de l'Ouest promeuvent l'ERE en créant des comités environnementaux, 25% forment leur personnel enseignant, aucun engagement n'est signalé en ce qui concerne l'organisation des journées vertes. Dans les deux (2) premières rubriques, les écoles non publiques représentent 33 % dans chacune d'elle et 25% pour la dernière. Concernant les écoles protestantes, 20% d'entre elles disposent d'un comité environnement, le même pourcentage est attribué à l'organisation des journées vertes; plus de 40% forment leur personnel enseignant et 0,20% utilise les réunions des groupes de jeunes au sein de leur assemblée pour vulgariser l'ERE. Quant aux écoles publiques de l'Ouest, contrairement au département de l'Artibonite où il existe une absence totale des stratégies de promotion de l'ERE, 40% d'entre elles forment leur personnel enseignant, 4% utilisent la presse et 25% mettent en place un comité environnement. Le même pourcentage est assigné à l'organisation des journées vertes.

Parmi les stratégies mises en œuvre pour promouvoir l'éducation relative à l'environnement, il est reconnu que l'existence de comité environnemental se révèle être la plus répandue. Sur la totalité de la population étudiée, il existe un comité environnement dans environ la moitié de celle-ci. Ce comité a une double mission. Il s'agit d'une part de dénoncer les menaces de dégradation de notre environnement, et d'autre part, de veiller au respect des décisions prises dans le cadre des stratégies utilisées pour œuvrer à la protection, à la défense ou à l'amélioration de notre espace vital. Cette initiative est prise dans beaucoup plus d'écoles de l'Ouest, soit un pourcentage de 36 %, contre 24% dans celles du département de l'Artibonite. De tels comités sont composés de plusieurs entités ou personnalités dont les élèves. Le tableau suivant donne une vue statistique sur la composante des entités faisant partie des comités environnementaux.

Tableau 24: Entités ou personnes faisant partie du comité de l'environnement.

| Entités / personnes | Région | | |
|---------------------|--------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | Ensemble |
| Direction | 38.9 | 6.3 | 23.5 |

| | | | |
|----------------------------------|------|------|------|
| Enseignants | 55.6 | 31.3 | 44.1 |
| Parents | 22.2 | 62.5 | 41.2 |
| Elèves | 83.3 | 75.0 | 79.4 |
| Association d'enseignants | 5.6 | | 2.9 |
| Sur un ensemble | 18 | 16 | 34 |
| % | 91.1 | 75.0 | 33.3 |

L'analyse des données établit que dans les deux régions étudiées (Ouest et Artibonite), les élèves s'avèrent plus nombreux dans les comités (respectivement 83,3% et 75%). Seulement 31,3% des enseignants de l'Artibonite font partie du comité environnemental contre 55,6% dans l'Ouest. En effet, pour ce qui a trait aux membres de direction, ils sont beaucoup plus impliqués dans l'Ouest (38,9%) que dans l'Artibonite (6,3%) ; cependant, contrairement à l'Ouest (22,2%), les parents sont beaucoup plus impliqués dans l'Artibonite (62,5%). Et finalement, ajoutons une dernière entité participante, une association d'enseignants qui représente 5,6%. Sa participation dans une activité relative à la promotion de l'ERE est remarquée dans le département de l'Ouest seulement. Toutefois, l'existence d'un comité environnemental n'est pas la seule initiative visant à inculquer aux enfants les savoir-faire nécessaires pour le respect et la protection de l'environnement. En effet, 24% des écoles enquêtées dans l'Ouest déclarent procéder à la formation de leurs enseignants contre 20% dans l'Artibonite et quelque 20% des établissements scolaires du département de l'Ouest organisent des journées vertes contre 12% dans l'Artibonite.

8.4. Le programme d'éducation à la citoyenneté dans les écoles

Pour répondre au vœu du plan national d'éducation (PNEF), le Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle (MENFP) impose, depuis 2001, le programme d'éducation à la citoyenneté (PEC) dans toutes les écoles du pays. Ce programme englobe l'éducation à la vie familiale, la formation et l'information à l'environnement; l'éducation aux droits humains, l'éducation à la paix, l'éducation pour le développement, pour ne citer que ces thématiques-là. Le

volet «information à l'environnement» mérite qu'on s'y attarde même si information et éducation ne sont pas synonymes, elles relèvent cependant d'interventions distinctes qui ne sont pas disjointes pour autant. L'information peut servir à porter un fait à la connaissance de quelqu'un tandis que l'éducation vise à inculquer le savoir, le savoir-être et le savoir-faire utiles à la vie sociale. Le PEC n'est pas un programme d'ERE, cependant, il présente dans ses contenus quelques caractéristiques se rapprochant de l'ERE. Ce constat exige donc de porter un regard sur le degré de son application, après plus de dix (10) ans qu'il a été autorisé à être enseigné dans son intégralité. Le niveau de connaissances des directeurs, l'enseignement de ce programme dans les écoles, la qualification du personnel enseignant et l'existence des matériels didactiques destinés à cet effet, constituent autant de points vers lesquels est dirigée notre attention. Cette analyse démontre que tous les directeurs d'écoles ne sont pas informés de ce programme mis en place par le Ministère et qui devrait obligatoirement être enseigné. Le tableau suivant illustre fort bien la situation telle que présentée dans les deux départements.

Tableau 25. Connaissance et enseignement du programme d'éducation à la citoyenneté.

| Catégories d'écoles | Départements | | | |
|------------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
| | Artibonite | | Ouest | |
| | Connaître PEC | Enseigne PEC | Connaitre PEC | Enseigne PEC |
| Congréganistes | 80,00% | 60,00% | 100,00% | 100,00% |
| Non publiques | 57,14% | 57,14% | 50,00% | 41,67% |
| Protestantes | 42,86% | 28,57% | 40,00% | 20,00% |
| Publiques | 33,33% | 16,67% | 75,00% | 50,00% |

L'éducation à la citoyenneté est un élément novateur dans le projet global de l'école. Compte tenu du niveau de dégradation des valeurs dans le pays, son insertion dans le programme scolaire du niveau fondamental pourrait contribuer à l'émergence d'une nouvelle école qui aurait la mission de préparer des citoyens à même d'œuvrer efficacement à l'éclosion et à l'expansion d'une meilleure société. Cependant, l'écart entre les directeurs qui connaissent et maîtrisent le programme et ceux qui n'en ont aucune idée, en fonction des catégories et du département, laisse

perplexe. Dans l'Artibonite tout comme dans l'Ouest, les écoles congréganistes démontrent une bonne connaissance du PEC. Toutefois, dans l'Ouest, si tous les directeurs affirment avoir pris connaissance du PEC, dans l'Artibonite, où l'on enregistre un manque à gagner de 20%, il en est autrement. Cette différence est aussi constatée dans l'enseignement du programme à travers ces écoles.

Dans l'Ouest, le PEC est enseigné dans les écoles congréganistes à 100%, alors que dans l'Artibonite, seulement 60% de ces écoles l'intègrent dans leurs activités de classe. Près de la moitié des responsables d'établissements scolaires non publics déclarent n'avoir aucune connaissance du programme d'éducation à la citoyenneté dans les deux départements. Seulement 57,14% des responsables de ces établissements dans l'Artibonite déclarent connaître le programme et 41,67% l'enseignent, contrairement aux écoles congréganistes qui sont plus présentes en ce sens dans l'Ouest.

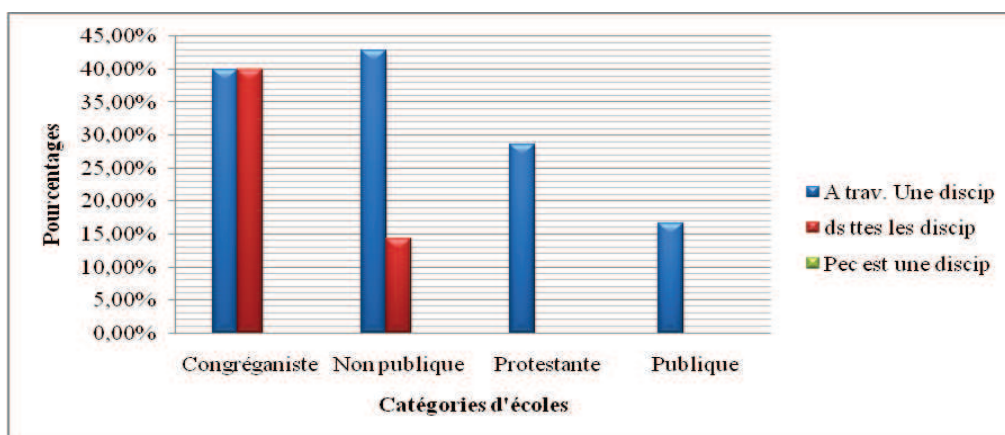
Les écoles publiques suivent à peu près le même schéma que les écoles congréganistes dans l'Ouest. Environ 75% des directeurs d'écoles de ces catégories connaissent le PEC, et de ce pourcentage, 50% l'enseignent. Dans le département de l'Artibonite, ceux qui le connaissent, représentent 33,33% et seulement 16,67% l'enseignent. Quant aux écoles protestantes, elles sont 28,57% dans l'Artibonite et 20% dans l'Ouest à appliquer le programme d'éducation à la citoyenneté. Elles devancent les écoles publiques se trouvant dans les deux (2) départements et occupant le bas de la liste, relativement à l'enseignement de ce programme.

Certains directeurs, pour des raisons non explicitées, ont décidé de ne pas enseigner le PEC, malgré son caractère obligatoire. Ce refus peut se comprendre du fait même que le Ministère n'a prévu aucun processus d'évaluation de ce document; ce qui fait douter de la position du Ministère quant à sa réelle volonté de s'impliquer dans un processus visant à offrir à tous les enfants haïtiens l'opportunité de s'approprier des connaissances, des valeurs et des principes qui fondent un apprentissage progressif de la citoyenneté (PEC, 2000). En termes de différences régionales et scolaires, relatives à l'enseignement de ce programme, les écoles du département de l'Ouest se trouvent en première position.

8.4.1. Mécanismes d'enseignement de l'éducation à la citoyenneté

Pour bien cerner la situation, il a été demandé aux responsables, qui enseignent l'éducation à la citoyenneté dans leurs écoles, de préciser leurs pédagogies; car il ne s'agit pas de déclarer connaître et enseigner le programme, sans toutefois être à même de renseigner sur la manière de le faire. Les réponses apportées à cette question révèlent qu'il n'existe aucune synergie dans l'enseignement du PEC; lequel enseignement, devrait être fait à partir des manuels scolaires d'éducation à la citoyenneté et du matériel audiovisuel (Ibid., 2000). Les choix des directeurs varient en fonction de leur propre jugement. Si certains croient que c'est un programme, d'autres le présentent comme une discipline à part entière ou utilisent une discipline comme vecteur pour l'enseigner. Bon nombre d'entre eux utilisent des projets parascolaires ou pédagogiques, pour la transmission de ce savoir. Les moyens utilisés, pour appliquer le PEC dans les écoles, sont présentés par département, dans deux (2) graphiques séparés.

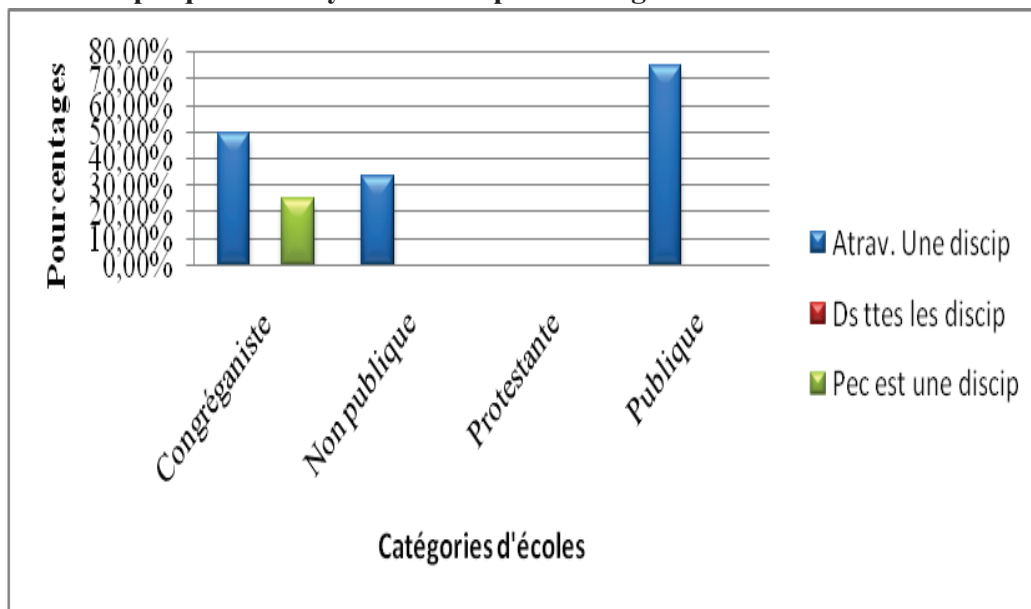
Graphique 18: Moyens utilisés pour enseigner le PEC dans l'Artibonite



Les directeurs n'ont pas une vision universelle du PEC qui devrait être enseigné à partir des manuels scolaires édités à cet effet et très clairement mentionnés dans le chapitre du programme ayant pour titre «Matériel didactique pour le programme d'éducation à la citoyenneté». Dans toutes les catégories d'écoles représentées dans le graphique 18, les écoles publiques et les écoles protestantes sont les seules à enseigner le PEC à travers une discipline. Quant aux autres catégories, le PEC est enseigné dans toutes les disciplines ou à travers une discipline. Il est vrai que ce programme présente dans son essence un caractère transversal dans la démarche

d'enseignement dont il a été fait état; cependant, on doute de l'efficacité de l'enseignement de ce programme, à la fois dans une discipline et dans toutes les disciplines, dans une même catégorie d'écoles.

Graphique 19: Moyens utilisés pour enseigner le PEC dans l'Ouest.



L'analyse de ces données, prouve qu'il n'existe aucune harmonisation dans l'enseignement de ce programme. Les écoles congréganistes dans un même département choisissent deux (2) voies différentes pour appliquer un même programme. Quant aux écoles non publiques, le tableau n'est pas différent. Certaines enseignent le PEC à travers une discipline, et que d'autres le font à travers toutes les disciplines. Contrairement à l'Artibonite où le PEC est enseigné à la fois dans une discipline et ou dans toutes les disciplines, le graphique 19 montre que dans l'Ouest, toutes les catégories d'écoles étudiées appliquent le PEC à travers une discipline. Les écoles publiques occupent dans ce département la première place avec un pourcentage de 75%, suivies des écoles congréganistes représentant 50% de sa population, puis les écoles non publiques qui sont 33,33% à appliquer le PEC à travers une discipline. Cependant, ce résultat prouve aussi que tous les directeurs ne sont pas bien au fait de ce qu'est le PEC, un pourcentage non négligeable, soit 25% des directeurs des écoles congréganistes dans l'Ouest, affirment que le PEC est une discipline.

L'analyse des données, relatives aux moyens utilisés pour enseigner le PEC, montre qu'il y a un manque de vulgarisation de ce dernier. Dans toutes les catégories confondues pour les deux (2)

départements, on trouve près de 50% de directeurs qui ne connaissent pas le programme d'éducation à la citoyenneté. Et, parmi ceux qui le connaissent, tous ne l'enseignent pas. Quant aux écoles qui en ont une relative connaissance, celles des congréganistes sont prépondérantes; toutefois les écoles protestantes connaissent le PEC très faiblement. Pour ce qui est des écoles enquêtées qui l'enseignent, il nous faut dire que le fait de connaître le programme influe très fortement sur son enseignement dans les écoles; cette remarque concerne, évidemment beaucoup plus les écoles publiques et les écoles congréganistes. Il est à noter que des disciplines telles que: les sciences sociales, les sciences expérimentales, l'instruction civique, demeurent le point d'ancrage des responsables d'établissements scolaires pour l'enseignement du PEC.

8.4.2. Qualification des enseignants et matériel pour l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté

L'intégration d'un nouveau programme dans le cursus scolaire haïtien ne saurait être envisagée sans la formation adéquate d'un personnel enseignant qualifié et prêt à assurer les cours. La disponibilité de matériels didactiques adaptés, nécessaires à cet enseignement, est d'une extrême importance. Par rapport à la totalité du nombre d'écoles dont le personnel enseignant est formé dans le cadre de ce programme, on constate que les écoles congréganistes disposent de 40% de personnel enseignant formé dans l'Ouest et 75% dans l'Artibonite. Les écoles non publiques accusent une moyenne de 34% pour les deux (2) départements, avec une prépondérance dans l'Ouest. Les écoles protestantes et les écoles publiques se situent respectivement dans une moyenne de 24% et de 20%.

Tableau 26: Formation du personnel enseignant et existence des matériels pour l'enseignement du PEC

| Catégories d'écoles | Départements | | | |
|---------------------|--------------|----------|-----------|----------|
| | Artibonite | | Ouest | |
| | Formation | Matériel | Formation | Matériel |
| Congréganistes | 40,00% | 60,00% | 75,00% | 75,00% |
| Non publiques | 42,86% | 28,57% | 25,00% | 16,67% |

| | | | | |
|--------------|--------|--------|--------|--------|
| Protestantes | 28,57% | 28,57% | 20,00% | 20,00% |
| Publiques | 16,67% | 16,67% | 25,00% | 25,00% |

Le matériel didactique relatif à l'enseignement du PEC est disponible dans toutes les écoles. Il dépasse même les besoins dans certains endroits, si l'on tient compte de l'effectif du personnel enseignant ayant reçu la formation dans le domaine. Ce qui pourrait signifier que des enseignants; n'ayant aucune formation correspondant au programme, sont en possession de matériel nécessaire à un tel enseignement. Ainsi, dans les écoles congréganistes, on dénombre 40% de personnel formé, alors que le pourcentage des écoles affirmant avoir en leur possession des outils pédagogiques liés au PEC, s'élève à 60%. L'inverse est tout aussi évident pour les catégories d'écoles non publiques et protestantes, où le pourcentage de personnel formé dépasse le nombre d'établissements disposant du matériel adéquat dans le cadre du PEC. On se trouve face à une situation paradoxale où, dans certains cas, les enseignants peinent à mettre en pratique leur savoir, faute d'outils nécessaires; et dans d'autres, on se retrouve avec du matériel inutilisé, faute de connaissances, et ce, malgré l'existence du besoin. Les écoles publiques sont à égalité dans l'Artibonite, les deux variables représentent chacune 16,67% et dans l'Ouest 25% de part et d'autre.

Chapitre 9. Enseignants et éducation relative à l'environnement.

Les enseignants jouent un rôle de premier plan dans la transmission des connaissances. L'intégration d'une nouvelle thématique dans le système éducatif haïtien ne peut pas donner les résultats escomptés sans leur participation. À cet effet, il est important de prendre en compte leur vision et leur degré de connaissances quant à l'éducation relative à l'environnement. Disons d'emblée qu'il ne s'agit pas d'une comparaison directe des savoirs des responsables d'établissements scolaires à ceux des enseignants, mais il est important de comprendre comment les enseignants appréhendent la notion. Les directeurs pourraient ou voudraient bien aborder la problématique de l'environnement dans leurs écoles, cependant si les enseignants ne détiennent aucune compétence en la matière, ils ne pourront pas apporter la contribution nécessaire visant l'intégration de ce nouveau programme.

La thématique de l'environnement n'est pas nouvelle en Haïti. Les multiples menaces auxquelles le pays est exposé soulèvent des débats pour le moins épineux. Depuis le séisme du 12 janvier 2010, la problématique de l'environnement haïtien se trouve en toile de fond des discours de nombreuses personnalités scientifiques, éducatives, politiques et même de simples citoyens alertés par la catastrophe. Cette tragédie provoque une certaine prise de conscience et fait naître une volonté, chez la plupart des professionnels, de considérer l'éducation comme une arme efficace pour lutter contre les diverses agressions de l'humain sur l'environnement. Ainsi, certains d'entre eux décident de faire un «virage au vert». Ce «virage» s'explique par leur choix de s'adonner à la pratique de l'enseignement de l'éducation relative à l'environnement, un programme qui se donne pour objectif de contribuer à la résolution des problèmes environnementaux.

9.1. Perception des enseignants par rapport à l'ERE

L'apport des enseignants dans l'éducation relative à l'environnement n'est pas à négliger, compte tenu de leur rôle et de leur importance dans l'apprentissage des enfants. Sur la base des déclarations faites par les responsables des écoles, il y a lieu de comprendre le bien-fondé et la nécessité d'enseigner l'éducation relative à l'environnement aux jeunes, même s'ils ne sont pas tous acquis à une telle approche. La vision des enseignants n'est pas différente de celle des

responsables scolaires qui s'accordent pour placer l'ERE dans le rang des incitatifs positifs pouvant conduire les jeunes à poser des gestes responsables à l'égard de l'environnement. Pour y parvenir, ces derniers doivent être amenés à bien comprendre ce que représentent les bons choix environnementaux, pour les membres d'une société évoluant dans un espace vital, et pourquoi il est si important de les faire. Les enseignants doivent être en mesure de placer ces jeunes en situation d'apprentissage en ERE, afin de leur permettre d'appréhender le domaine et aussi de bien saisir la portée des bienfaits des pratiques enseignées.

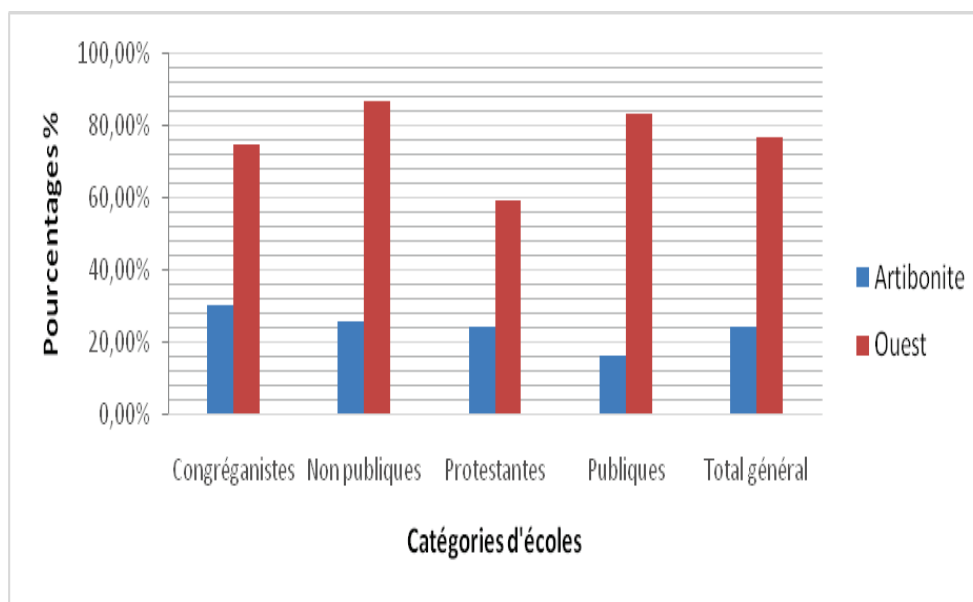
Comme tout nouveau programme, l'ERE nécessite une ingénierie de formation appropriée de l'ensemble des enseignants qui sont en interaction directe avec les enfants. On ne saurait prétendre intégrer l'ERE dans les écoles si les enseignants ne sont pas, d'abord et avant tout, bien rôdés, eu égard aux notions à transmettre aux élèves. En effet, les enseignants doivent être bien outillés en vue d'intervenir efficacement auprès des élèves, et de les accompagner dans cette dynamique de changement positif de comportement vis à vis de l'environnement. Quand à l'analyse du fonctionnement de certaines écoles par rapport à l'ERE, on comprend que les directeurs d'écoles ne soient pas les seuls à avoir une faible connaissance du domaine. Bon nombre d'enseignants n'en ont jamais entendu parler ou ne sont pas bien au fait de ce programme. Ceux qui ont une part de connaissance de la notion, ne l'intègrent pas tous dans leur planification pédagogique. Les données inscrites dans le tableau suivant situent les enseignants par rapport à leur connaissance en ERE, et à ce qu'ils font de ces savoirs en question.

Tableau 27: Connaissance et appropriation des enseignants de l'ERE dans les écoles

| | | Entendu parler de l'éducation relative à l'environnement | Enseigne l'éducation relative à l'environnement |
|------------|-----|--|---|
| Ouest | Abs | 76 | 56 |
| | % | 76.8 | 73.7 |
| Artibonite | Abs | 27 | 16 |
| | % | 23.9 | 59.3 |
| Ensemble | Abs | 103 | 72 |
| | % | 48.6 | 69.9 |

Des 212 enseignants représentant la population totale de cet échantillon, seulement 103 entendent parler de l'éducation relative à l'environnement. Plus de la moitié de cette population, soit 51,41%, n'ont aucune définition de la notion. Qu'ils aient une part de connaissance de l'ERE ne signifie pas que celle-ci soit intégrée dans les planifications pédagogiques. Sur l'ensemble des établissements scolaires observés dans le département de l'Ouest, 76 enseignants disent avoir entendu parler de l'éducation relative à l'environnement et parmi eux, seulement 56 affirment l'enseigner. Par contre, dans le département de l'Artibonite, 27 enseignants, soit 23,9 % de l'effectif entendent parler de l'ERE mais seulement 16 l'enseignent. Cette réalité laisse sous entendre que plus de la moitié de ce groupe d'enseignants ayant répondu à nos questionnaires, n'est affectée à aucune activité liée à l'ERE. De manière plus précise, on constate que les enseignants des écoles congréganistes et ceux des écoles publiques représentent le plus fort pourcentage à entendre parler de l'ERE. Le graphique ci-dessous fait état de la situation par catégorie d'écoles et par département.

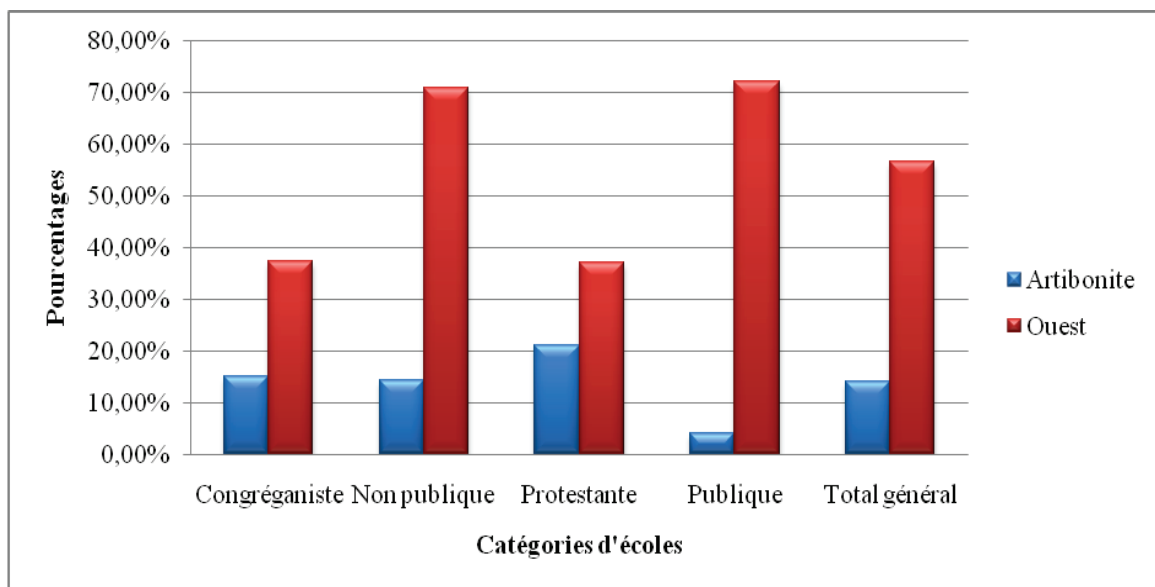
Graphique 20: Enseignants ayant entendu parler de l'ERE



Ce graphique met en évidence que dans l'Artibonite, il y a un manque de connaissances de l'ERE par rapport à l'Ouest. Dans les écoles, non publiques et publiques, les enseignants représentent respectivement 86,84% et 83,33% dans le département de l'Ouest à entendre parler de l'ERE;

viennent en troisième position les enseignants des écoles congréganistes avec un pourcentage de 75%, et, en dernier lieu, ceux des écoles protestantes avec un pourcentage de 59,26%. Dans l'Artibonite, le pourcentage des enseignants, des catégories non publique et publique, accuse une baisse. Ils sont respectivement de 25,71% et de 16%, tandis que les enseignants des écoles congréganistes sont de 30% et les protestantes représentent 24,24%. Cette disparité est aussi observée dans l'enseignement de l'ERE dans les écoles. Tous les enseignants qui ont une part de connaissance de l'ERE ne l'intègrent pas forcément dans leur planification pédagogique. On constate que les enseignants des écoles non publiques représentent plus de 85% à entendre parler de l'ERE dans le département de l'Ouest, cependant qu'ils ne sont que 71,05% à l'enseigner. Une représentation, par catégorie d'écoles et par département, établit la part apportée par les enseignants dans leur catégorie respective.

Graphique 21: Enseignants intégrant l'ERE dans leurs activités pédagogiques



Selon les données de ce graphique, l'ERE est enseignée beaucoup plus dans l'Ouest que dans l'Artibonite. Le fort pourcentage des enseignants des écoles non publiques et publiques à entendre parler de l'ERE explique en quelque sorte qu'ils soient plus nombreux à l'enseigner. Ils représentent respectivement 71,05% et 72,22% contre 37,50% des enseignants des écoles congréganistes et 37,04% des écoles protestantes. Il ressort de ces pourcentages que les écarts en matière de connaissances de l'ERE, entre écoles et/ou départements, sont énormes pour la

plupart. Complexes et variées, les explications à apporter à ces différences se trouvent au croisement de plusieurs paramètres dont les faiblesses d'un système mal défini, duquel on pourrait faire dépendre les contenus curriculaires, les courroies de transmission des décisions, le niveau des enseignants variant avec les zones administratives territoriales, les sources d'informations notamment.

Pour comprendre de tels écarts, il faudrait interroger, le projet d'école où les directions auraient choisi d'intégrer l'ERE, comme une composante d'enseignement, en mobilisant leur personnel sur la question environnementale. Par ailleurs, la prise en compte du capital culturel des enseignants et des directeurs d'école s'avère plutôt nécessaire pour saisir et comprendre leur intérêt ou leur indifférence à l'ERE. Soulignons tout de suite que cet aspect n'a pas été pris en compte dans le cadre de notre enquête. Enfin, le département de l'Ouest, précisément la ville de Port-au-Prince, de par son niveau de développement économique et social relativement plus élevé que partout ailleurs dans le pays, attire plus de gens formés, en quête d'un milieu leur offrant la possibilité d'un épanouissement économique, social et professionnel. Les Port-au-Princiens, (département de l'Ouest) sont donc plus exposés aux discours mettant en exergue les problèmes environnementaux et les solutions possibles à y apporter. Ces discours, dans le cadre d'une conscientisation, peuvent être traduits en objets d'enseignement destinés à former des jeunes pour la génération à venir.

9.1.1. Appréhension de l'ERE et disciplines d'enseignement

Chaque enseignant est appelé à dire comment il s'est intéressé à l'ERE. Les réponses données ne sont pas linéaires, car la connaissance de cette notion provient de sources différentes. Certains enseignants affirment en avoir eu connaissance en suivant des formations; d'autres, par le biais des émissions de radio ou de télévision, ou par l'organisation de projets pédagogiques d'autres institutions scolaires. Enfin, quelques uns d'entre eux déclarent que c'est par l'intermédiaire du curriculum des sciences expérimentales, qui leur permet de décoder certains contenus d'apprentissage qui, à leur avis, laissent entrevoir une démarche liée au respect et à la protection de l'environnement. Le tableau 28, ci-après mentionné, présente une analyse statistique des moyens ayant permis aux enseignants des deux départements de rentrer en contact avec l'ERE.

Tableau 28: Moyens par lesquels, les enseignants ont entendu parler de l'ERE

| Sources d'informations | Départements | | Ensemble |
|------------------------|--------------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Curriculum | 5,3 | 14,3 | 7,8 |
| Formation | 59,2 | 51,9 | 57,3 |
| Projets pédagogiques | 17,1 | 33,3 | 21,4 |
| À travers les médias | 11,8 | 0 | 8,7 |
| Autres | 6,6 | | 4,9 |
| Sur un ensemble de | 76 | 27 | 103 |
| % | 76,8 | 23,9 | 48,6 |

Comme le montrent les chiffres du tableau ci-dessus, la formation est de loin le moyen le plus répandu de tous ceux ayant été relatés par les enseignants, en ce qui concerne l'origine de leur connaissance en ERE. Ces données tiennent seulement compte du nombre des enseignants ayant entendu parler de l'éducation relative à l'environnement. En effet, les statistiques révèlent que sur les 76 enseignants du département de l'Ouest, 45, soit 59,2 % de cette population, entendent parler de l'éducation relative à l'environnement à partir des formations qu'ils ont suivies, contre 14 sur 27 du département de l'Artibonite, soit 51,9 %. Les projets d'écoles viennent tout juste après, soit 33,3 % dans l'Artibonite contre seulement 17,1 % dans l'Ouest. Certains enseignants affirment que les projets pédagogiques, organisés dans le cadre de l'ERE par d'autres collègues dans d'autres institutions, leur ont servi de point de repère pour la découverte de l'ERE.

Les autres sources, tels que: le curriculum et les médias, complètent la panoplie des moyens utilisés par les enseignants. Ainsi, 14,3 % des enseignants de l'Artibonite et 5,3 % de l'Ouest entendent parler de l'ERE à partir du curriculum des sciences expérimentales ou dans les listes d'activités de leurs écoles respectives. Finalement, 11,8 % des enseignants de la région de l'Ouest

déclarent avoir entendu parler de l'ERE dans les médias également, et 6.6 % mentionnent d'autres voies, comme: les conversations relatives à l'environnement, initiées par d'autres collègues; les rencontres organisées par des organisations œuvrant dans le domaine de l'environnement. Pour bien cerner cet aspect très important de la question, nous nous proposons de poursuivre notre analyse, en nous basant sur les disciplines dans lesquelles les enseignants déclarent intégrer l'éducation relative à l'environnement.

Tableau 29: Disciplines d'enseignement de l'éducation relative à l'environnement

| Disciplines enseignées | Départements | | Ensemble |
|-------------------------|--------------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Sciences expérimentales | 71,4 | 56,3 | 68,1 |
| Sciences sociales | 0 | 12,5 | 9,7 |
| Français | 3,6 | 12,5 | 5,6 |
| Mathématiques | 1,8 | 0 | 1,4 |
| Autres | 14,3 | 18,8 | 15,3 |
| Total | 100 | 100 | 100 |
| Sur un ensemble de | 56 | 16 | 72 |
| % | 73,7 | 59,3 | 69,9 |

Dans la population d'étude, plusieurs disciplines sont utilisées pour assurer l'enseignement de l'éducation relative à l'environnement. Parmi celles-ci, nous retenons: les sciences expérimentales, les sciences sociales, le français, les mathématiques. Ces données concernent les 72 enseignants des deux départements qui affirment enseigner l'éducation relative à l'environnement. Dans le département de l'Ouest, 40 enseignants sur 56 soit un pourcentage de 71,4 %, utilisent les sciences expérimentales comme discipline pour transmettre l'ERE contre 9 sur 16, soit 56,25 % pour le département de l'Artibonite. Les sciences expérimentales sont en

définitive un terrain fertile pour l'application de l'éducation relative à l'environnement dans les deux départements.

Les sciences sociales ne sont utilisées que par deux (2) enseignants dans le département de l'Artibonite; ce qui représente un pourcentage de 12,5% des écoles du département. Dans celui de l'Ouest, seulement cinq (5) enseignants sur les 56, soit 8,9% des écoles l'utilisent à travers les sciences sociales. Puis, on enchaine avec le français, qui n'est utilisé que par deux (2) enseignants dans chacun des départements; ce qui équivaut à un pourcentage de 3,6% des établissements scolaires du département de l'Ouest et 12,5% des établissements de l'Artibonite. Par ailleurs, les mathématiques ne sont utilisées que par un (1) enseignant et uniquement dans l'Ouest, soit 1,8% des écoles dudit département. Dans l'Artibonite, les institutions scolaires n'utilisent pas les mathématiques, comme discipline d'enseignement et d'intégration de l'éducation relative à l'environnement.

9.1.2. Contexte d'enseignement de l'ERE dans les écoles

Depuis très longtemps, le problème de l'environnement en Haïti a été une préoccupation pour tous les citoyens avisés. Cependant, les responsables n'ont jamais envisagé des moyens forts pour tout au moins juguler le mal, en attendant de trouver des stratégies à mettre en œuvre pour une solution définitive. Le 12 janvier 2010, la gravité de la situation est telle que des voix diverses montent au créneau pour faire non seulement un bilan des dégâts, mais aussi pour dénoncer les exactions humaines sur cet espace commun et tenter de former la population en utilisant les médias, en cas d'éventuelles catastrophes. L'éducation relative à l'environnement, dans les écoles devient à cet effet une nécessité, car on doit apprendre aux enfants quoi et comment faire face aux problèmes environnementaux, les gérer et œuvrer de manière à en réduire les impacts sur l'environnement. D'où l'importance de faire sa promotion dans un contexte d'enseignement lequel se démarque du contexte traditionnel. La mise en œuvre d'une démarche, relative à une telle façon d'enseigner, mérite d'être envisagée avec une certaine habileté, vu la complexité et la diversité qui entourent le concept de l'environnement.

Tout étant complexe et diverse, une démarche d'enseignement incluant l'ERE doit être bien pensée, en offrant aux enseignants les outils nécessaires à sa mise en place. L'acquisition de ces

outils passe par la formation, qui permet aux acteurs de transmission des savoirs de se placer dans une démarche active, dans le but de chercher à comprendre le degré de savoir des élèves sur le sujet; ce qu'ils veulent savoir, ainsi que leurs intérêts à s'inscrire dans une approche productive ou génératrice de comportements positifs. Les enseignants sont des acteurs de première ligne, dans un système scolaire où leurs propres représentations et leur impact pédagogique ont des incidences directes sur le comportement des jeunes ayant souvent tendance à modéliser.

Le choix d'enseigner un tel programme à l'élémentaire peut se révéler un atout majeur dans la lutte contre les différents obstacles environnementaux. Les enfants bénéficiaires de cette formation sont susceptibles de la transmettre dans leurs familles et à d'autres concitoyens. Par ailleurs, il est important de souligner que les enseignants ne s'inscrivent pas dans une démarche uniforme en matière d'enseignement de l'ERE; certains choisissent de transmettre leur connaissance en la matière, soit dans des projets interdisciplinaires ou parascolaires, soit dans des activités interclasses. Le tableau suivant présente en pourcentage les pratiques d'enseignement favorisées par les enseignants dans les écoles cibles, au niveau des deux départements.

Tableau 30: Contexte d'enseignement de l'ERE

| Contexte d'enseignement | Région | | |
|-----------------------------|--------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | Ensemble |
| Projets intradisciplinaires | 3,03% | 0% | 3,03% |
| Projets interdisciplinaires | 5,4 | 0% | 4,2 |
| Activités interclasses | 69,6 | 87,5 | 73,6 |
| Cadre parascolaire | 26,8 | 6,3 | 22,2 |
| Autres contextes | 5,4 | 0% | 4,2 |
| Sur un ensemble de | 56 | 16 | 72 |
| % | 73,7 | 59,3 | 69,9 |

Le tableau précédent présente les différents contextes utilisés par les enseignants des deux départements pour inculquer aux élèves les notions relatives à l'ERE. L'éducation relative à l'environnement est enseignée dans des contextes bien particuliers dont, projets intra ou interdisciplinaires, activités interclasses, ou cadre parascolaire. De toutes les pratiques utilisées dans les deux (2) régions, celle des activités interclasses est très privilégiée avec un pourcentage de 87,5 % dans le département de l'Artibonite et de 69,6 % dans celui de l'Ouest. Le département de l'Artibonite ne recourt pas à des projets interdisciplinaires comme contexte d'enseignement, contrairement au département de l'Ouest avec ses 5,4 %.

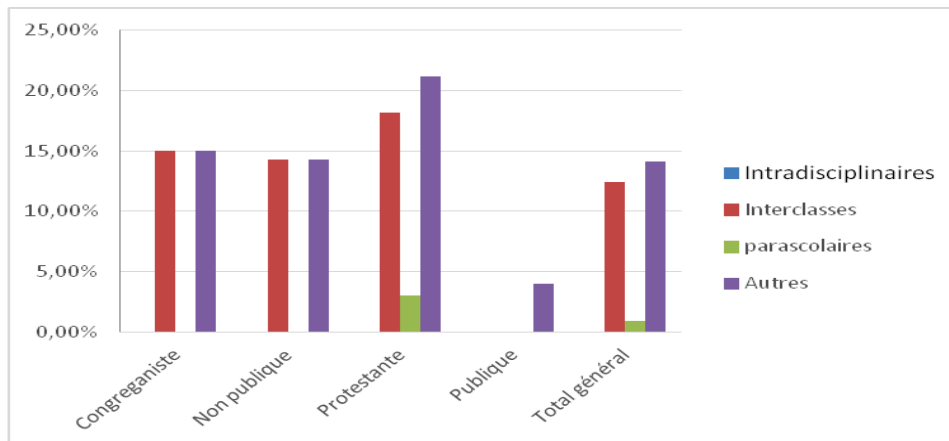
Le cadre parascolaire est utilisé par 26,8 % des écoles du département de l'Ouest et par 6,3% de celles du département de l'Artibonite. Enfin, en plus de ces quatre principaux contextes⁴⁴, d'autres, tels les concours de dessins, de chansons, de poésies sont utilisés dans le département de l'ouest. Ceux-ci représentent un pourcentage de 5,4 %. Le département de l'Artibonite s'est limité à l'utilisation de deux (2) contextes: les activités interclasses dont la pratique se trouve au sommet avec un pourcentage de 87,5% et cadre parascolaire utilisé présente un faible pourcentage de 6,3%.

Les approches intradisciplinaires ne sont pas utilisées dans l'enseignement de l'ERE dans les écoles de l'Artibonite. Cette approche consiste à placer l'élève dans une situation où les objets qu'on lui présente et les opérateurs qu'il doit utiliser appartiennent tous à un même corps du savoir. Cependant, elle n'est plus entièrement pertinente, par rapport aux finalités actuelles de l'éducation générale qui concerne la résolution des problèmes de vie et la satisfaction des aspirations des personnes, incluant aussi les besoins de la collectivité. Il reste cependant adéquat par rapport aux finalités d'enseignements spécialisés ou approfondis, lesquelles servent de point de départ et d'axe d'organisation à l'ensemble de l'apprentissage (UNESCO, 1986). Cette approche, de par ses finalités, mériterait d'être considérée par les enseignants, alors que seulement un pourcentage de 3,03% des enseignants dans le département de l'Ouest, l'utilise pour transmettre l'ERE. Dans l'Artibonite les enseignants des écoles publiques précisent avoir organisé des concours de dessins et des tables de discussion avec leurs élèves sur des thèmes liés à l'ERE, au détriment des approches intradisciplinaires, des activités interclasses ou parascolaires. Le

⁴⁴Des projets intradisciplinaires et interdisciplinaires, activités interclasses, ou cadre parascolaire

graphique suivant montre la tendance des contextes d'enseignement de l'ERE par catégorie d'écoles, dans le département de l'Artibonite.

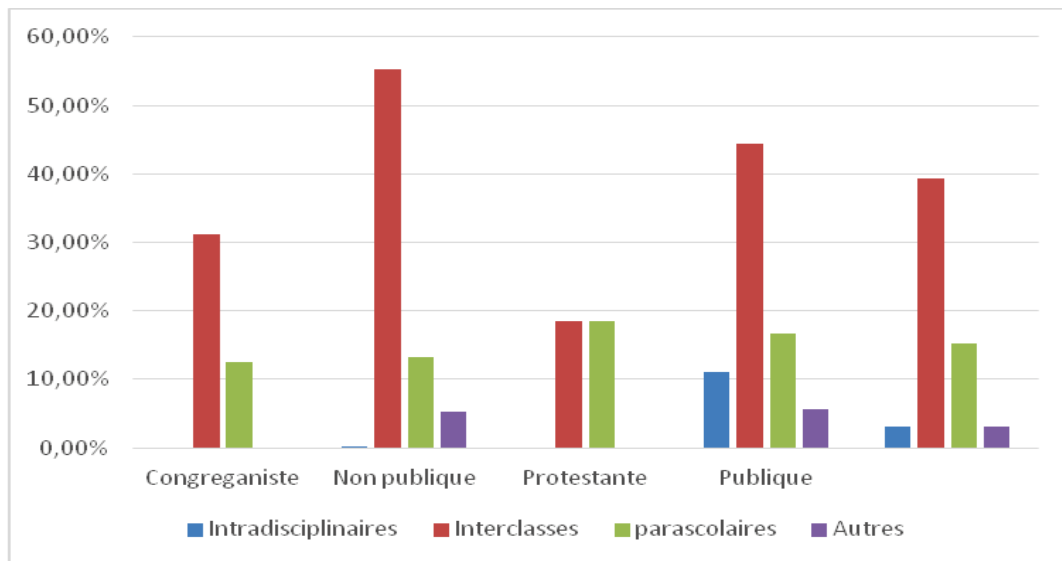
Graphique 22: Contextes d'enseignement de l'ERE dans l'Artibonite



Tel que démontré dans le graphique précédent, aucune des catégories d'écoles ne favorise l'approche intradisciplinaire dans l'enseignement de l'ERE, et moins de 1% des enseignants organise des activités parascolaires. Les activités interclasses demeurent le choix privilégié des enseignants, parce qu'elles, selon leur avis, leur permettent de maximiser le travail d'équipe, par le fait même qu'elles apprennent aux élèves à travailler avec d'autres qu'ils ne connaissent pas forcément. Les enseignants des écoles protestantes représentent 18,18% à choisir des activités interclasses, contre 15% des enseignants des écoles congréganistes, suivis de 14,29% des écoles non publiques. Les activités interclasses sont organisées pour l'ensemble des catégories, soit 12,39%.

Mentionnons que des activités parascolaires sont réalisées seulement à 3,03%, par des enseignants des écoles protestantes. Indépendamment de ces activités, d'autres contextes d'enseignement de l'ERE sont utilisés par des enseignants de toutes les catégories d'écoles. Le département de l'Ouest est avantagé par rapport à celui de l'Artibonite, relativement aux approches d'enseignement adoptées. Le graphique 23 illustre la situation de cette manière.

Graphique 23: Contextes d'enseignement de l'ERE dans le département de l'Ouest



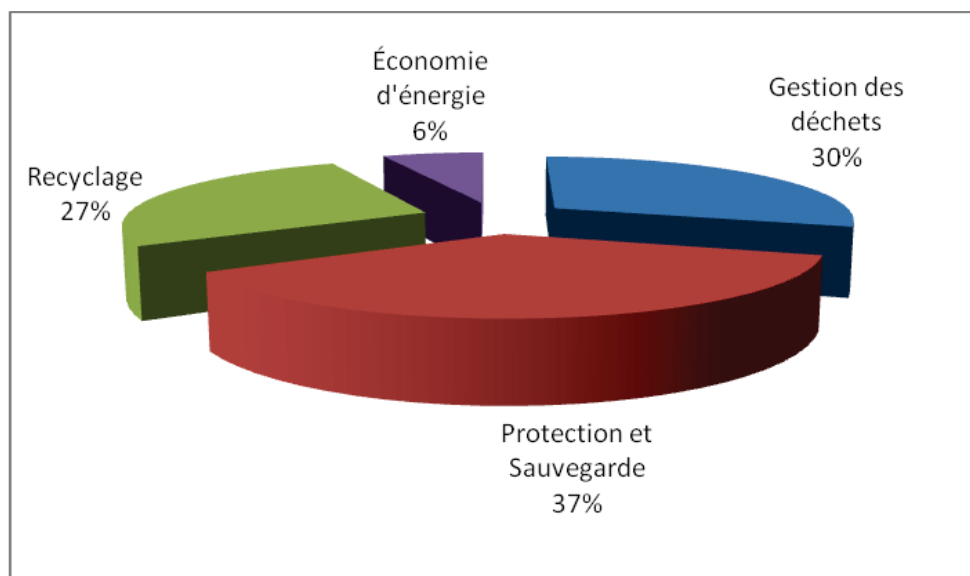
Contrairement aux enseignants de l'Artibonite, qui n'ont pas adopté l'approche intradisciplinaire, les enseignants de l'Ouest sont 3,03% à l'utiliser, dans le cadre de l'enseignement de l'ERE. Les enseignants des écoles publiques et non publiques représentent respectivement 11,11% et 0,03%. Dans les activités interclasses, les écoles publiques, quant à elles, se trouvent en tête avec un pourcentage de 55,26% d'enseignants adhérant à une telle pratique; les enseignants des écoles publiques viennent en deuxième position, avec 44,44%. Ceux des écoles congréganistes accusent un pourcentage de 31,25%, et les protestantes 18,52%. Dans l'ensemble, les activités interclasses représentent un pourcentage de 39,39%, alors que les parascolaires sont à 15,15%. Quant aux autres moyens utilisés, ils regroupent 3,03% des enseignants.

9.1.3. Thématiques abordées pour enseigner l'ERE dans l'Ouest et dans l'Artibonite

Pour assurer un enseignement adéquat de l'ERE dans les régions étudiées, diverses thématiques sont abordées. Les enseignants priorisent certains thèmes par rapport à d'autres. Au nombre des principaux thèmes faisant l'objet d'activités pédagogiques en ERE, se retrouvent la gestion des déchets, la protection et la sauvegarde de l'environnement, le recyclage et l'économie d'énergie. Certains enseignants mentionnent le déboisement et le reboisement, comme autres activités réalisées. En réalité, ces activités relèvent de la protection et de la sauvegarde de l'environnement. Les thématiques mentionnées sont abordées dans le but de mieux conscientiser et outiller les

élèves à faire face à certains problèmes environnementaux. Une analyse statistique nous permet de classer les données par département, et de les représenter dans le graphique suivant.

Graphique 24 : Thèmes abordés en ERE dans le département de l'Ouest

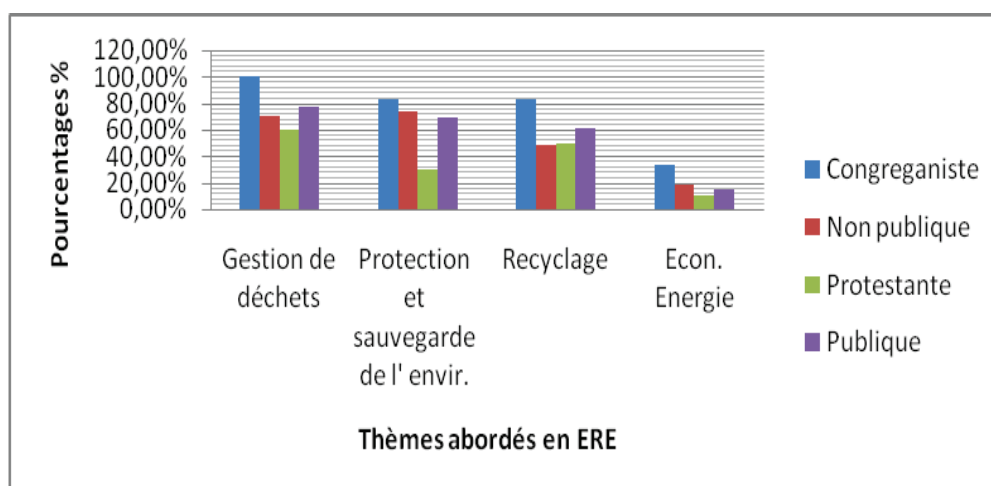


Les enseignants du département de l'Ouest font de la protection et de la sauvegarde de l'environnement, la thématique la plus abordée. Ce choix peut s'expliquer par le fait que l'environnement en Haïti se trouve dans un état dégradé et que les actions posées à son égard ne font que contribuer à renforcer son dépérissement. Ce département paraît être plus affecté sur le plan environnemental que celui de l'Artibonite, en raison de l'intensification des flux de bidonvilles, des constructions anarchiques et de la présence constante des déchets sur les trottoirs de la capitale nationale. L'insalubrité et l'anarchie deviennent la règle, sans aucun respect des lois garantissant à tous les citoyens le droit de vivre dans un environnement sain et paisible.

Le département de l'Artibonite, il est vrai, tout comme celui de l'Ouest, a connu dans son histoire plusieurs épisodes de cataclysmes naturels qui altèrent son espace environnemental, mais aussi fait face à de sérieux problèmes environnementaux s'apparentant à ceux que le département de l'Ouest a connus. Cependant, le flux des migrants laissant les zones rurales pour s'installer dans les grandes villes, la présence des déchets constatés dans les rues, les constructions anarchiques des bidonvilles sont moins importants, par rapport à ce qu'on pourrait constater à Port-au-Prince.

L'analyse montre que la thématique «protection et sauvegarde de l'environnement» préalablement citée, est abordée à 37%, suivie de la gestion des déchets, à 30%. Le recyclage cité à hauteur de 27%, et le thème d'économie d'énergie accuse le plus faible pourcentage soit 6%. En réalité, cette thématique ne retient pas trop l'attention des enseignants des écoles en raison du manque accentué d'énergie dans ce pays. Cependant, ce fait devrait les motiver afin d'inculquer aux élèves le sens de la gestion de cette ressource rare qui fait partie en effet des droits fondamentaux d'un peuple. La situation par catégorie d'écoles n'est pas linéaire, le graphique suivant montre la prépondérance des écoles congréganistes sur les autres catégories, au regard des thématiques abordées relatives à l'ERE.

Graphique 25: Thèmes abordés en ERE par catégories d'écoles dans le département de l'Ouest

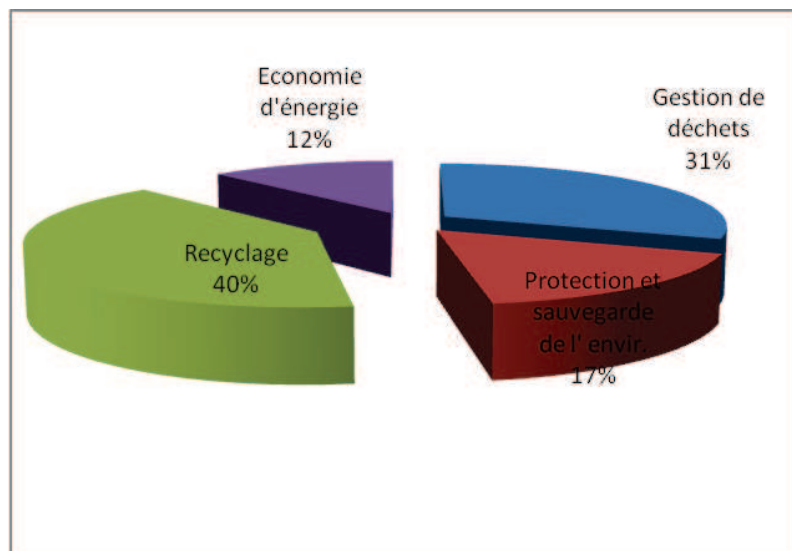


Dans le département de l'Ouest, notre base de données permet de répertorier six (6) des 16 enseignants des écoles congréganistes enseignant l'ERE. Tous les six (6) font de la gestion des déchets, ce qui représente un pourcentage de 100%. La protection et la sauvegarde de l'environnement ainsi que le recyclage, font partie de la planification de plus de 80% d'enseignants. Ils sont en effet, cinq sur six à avoir des activités liées à ces thèmes. Le traitement de ces données permet de comprendre que la gestion des déchets demeure une priorité des enseignants de toutes les catégories d'écoles. Les non publiques, publiques et protestantes regroupent respectivement 76,92%, 70,37% et 60% des enseignants, qui incluent cette thématique dans leur enseignement. S'ils sont nombreux à choisir cette thématique, on ne peut cependant

confirmer cette synergie, en ce qui concerne l'économie d'énergie. Ils sont peu nombreux, de 10 à 33%, à s'engager dans cette voie.

Dans le département de l'Artibonite, on assiste à une volonté d'intégrer beaucoup plus les thématiques suivantes: le recyclage, la protection et sauvegarde de l'environnement dans les activités de classe. Le recyclage est beaucoup plus centré sur des tris des matières en verre et certaines plastiques pouvant être réutilisées dans d'autres circonstances. Quant à la gestion des déchets, le choix se porte sur des résidus d'aliments, des pelures de fruits pouvant servir à faire du compostage. Le graphique suivant témoigne d'une situation tout à fait différente de celle du département de l'Ouest où les enseignants sont plus portés à aborder des thèmes qui sont liés beaucoup plus à la protection et à la sauvegarde de l'environnement qu'au recyclage. Dans le département de l'Artibonite, le recyclage occupe la plus grande partie des thèmes liés à l'ERE, d'après les réponses fournies par des enseignants de ce département.

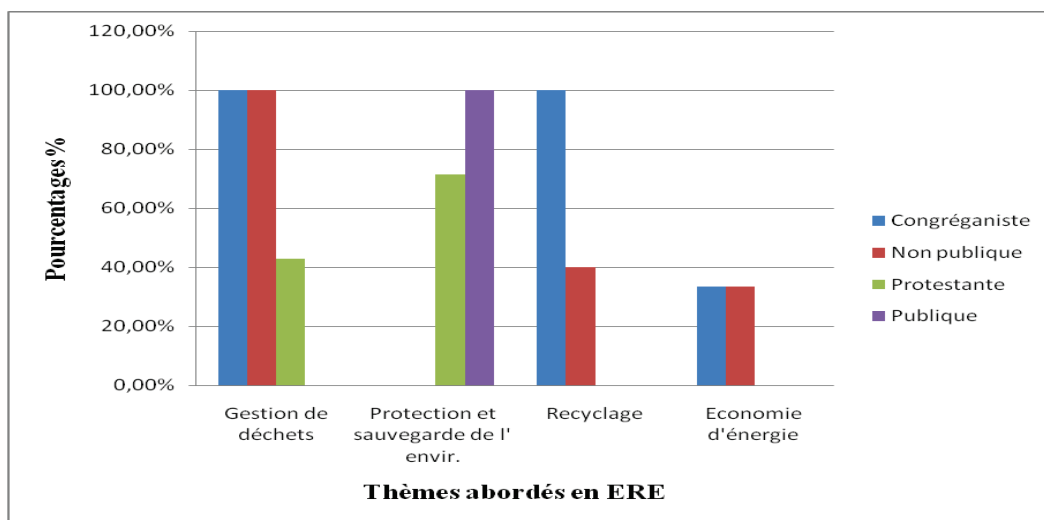
Graphique 26: Thèmes abordés en ERE dans le département de l'Artibonite.



Considérant la question par catégorie d'écoles, on arrive à établir que les écoles congréganistes, protestantes et non publiques se concurrencent certaines fois; cependant l'enquête permet de constater la constance des enseignants des écoles congréganistes, dans la réalisation des activités liées à l'ERE. Dans le département de l'Artibonite, rappelons-le, il a été démontré, après l'analyse

des données, que sur les 113 enseignants interviewés, seulement 16 enseignants enseignent l'éducation relative à l'environnement. Ils sont trois (3) dans les écoles congréganistes, cinq (5) dans les non publiques, un (1) dans les publiques et sept (7) dans les écoles protestantes. Le graphique suivant révèle que parmi ces catégories d'écoles, celle des écoles publiques accuse une certaine faiblesse dans l'intégration des thématiques liées à l'ERE dans les activités de classe.

Graphique 27: Thèmes abordés en ERE par catégories d'écoles dans le département de l'Artibonite



Certains enseignants du département de l'Artibonite, qui intègrent l'ERE dans leur planification pédagogique choisissent de traiter certaines questions avec leurs élèves. Ainsi, nous pouvons constater que les 3 (trois) enseignants (soit un pourcentage de 100%) des écoles congréganistes incluant l'ERE dans leurs activités de classe, abordent, comme thématiques liées à la question de l'environnement, la gestion des déchets et le recyclage. Un enseignant sur trois (3), dans cette catégorie, introduit l'économie d'énergie dans son enseignement. Dans la catégorie des écoles publiques, il faut rappeler qu'il n'y a qu'un (1) enseignant déclarant inclure l'ERE dans son enseignement et c'est aussi ce seul enseignant qui inclut la protection et la sauvegarde de l'environnement dans ses activités. La thématique liée à la protection et à la sauvegarde de l'environnement, n'est pas inscrite dans la planification des enseignants des écoles congréganistes; tout comme les enseignants des écoles protestantes laissent de côté le recyclage et l'économie

d'énergie, au profit de la gestion des déchets et la protection de l'environnement. Des sept (7) enseignants affirmant enseigner l'ERE, trois (3) soit environ 42%, intègrent la gestion des déchets dans leur enseignement, et cinq (5), soit 71,42%, déclarent inclure la protection et la sauvegarde de l'environnement dans leurs activités de classe.

9.1.4. Temps consacré aux activités de l'enseignement de l'ERE

Haïti étant un pays à haut risque environnemental, l'éducation relative à l'environnement représente un intérêt majeur pour la population qui devrait faire des choix responsables et durables vis-à-vis de l'environnement. Ces choix doivent être enseignés parce qu'ils ne sont pas automatiquement inscrits dans l'agir de nombreuses personnes sur l'environnement. Sachant que cette forme d'éducation conduit à des changements positifs de comportement, il est sans équivoque que des périodes de formation doivent lui être attribuées en vue de permettre aux élèves de s'imprégner de cette nouvelle façon de faire et d'agir. Ainsi, pour assurer une bonne transmission des notions en vue d'offrir aux élèves une formation de qualité, un certain nombre d'heures doit-t-il lui être affecté. Le tableau 31, ci-après présenté, fait état du nombre d'enseignants et du temps consacré par étape à l'enseignement de l'ERE.

Tableau 31: Temps moyen consacré aux activités d'ERE selon le département

| Nombre d'heures par étapes | Région | | Total |
|----------------------------|--------|------------|--------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Plus de 24 heures | 1 | 0 | 1 |
| | 1,8% | 0,0% | 1,4% |
| 12 à 24 heures | 4 | 1 | 5 |
| | 7,1% | 6,3% | 6,9% |
| 6 à 12 heures | 4 | 5 | 9 |
| | 7,1% | 31,3% | 12,5% |
| Moins de 6 heures | 47 | 10 | 57 |
| | 83,9% | 62,5% | 79,2% |
| Total | 56 | 16 | 72 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Selon le tableau qui précède, sur un total de 56 enseignants des établissements de l'Ouest, 47 (soit 83,9 %) d'entre eux déclarent consacrer moins de 6 heures par étape, aux activités d'éducation relative à l'environnement, et quatre (4) soit 7,1 % entre 6 et 12 heures; quatre (4) autres (7,1%) attestent accorder entre 12 et 24 heures. Un seul enseignant, soit 1,8 %, affirme consacrer plus de 24 heures par étape. S'agissant des 16 enseignants des établissements scolaires de la région de l'Artibonite, dix (10), soit 62,5 %, consacrent, aux activités de l'ERE, moins de six (6) heures par semaine, et cinq (5), soit 31,3 %, accordent de 6 à 12 heures par semaine aux activités liées à l'éducation relative à l'environnement; et, finalement, un (1) seul enseignant, soit 6,3 % consacre de 12 à 24 heures par étape, aux activités en ERE.

9.1.5. Durée moyenne consacrée par les enseignants aux activités d'ERE

Les statistiques, dans le tableau ci-après présenté, établissent que plus de trois quarts des enseignants des établissements scolaires rencontrés consacrent moins de six (6) heures par étape, dans des activités liées à l'éducation relative à l'environnement. Pour mieux établir la différence entre les catégories d'écoles, relativement au temps consacré à des activités en ERE, on se propose d'analyser cet aspect selon chaque catégorie d'école.

Tableau 32: Temps moyen consacré aux activités d'ERE selon la catégorie d'écoles

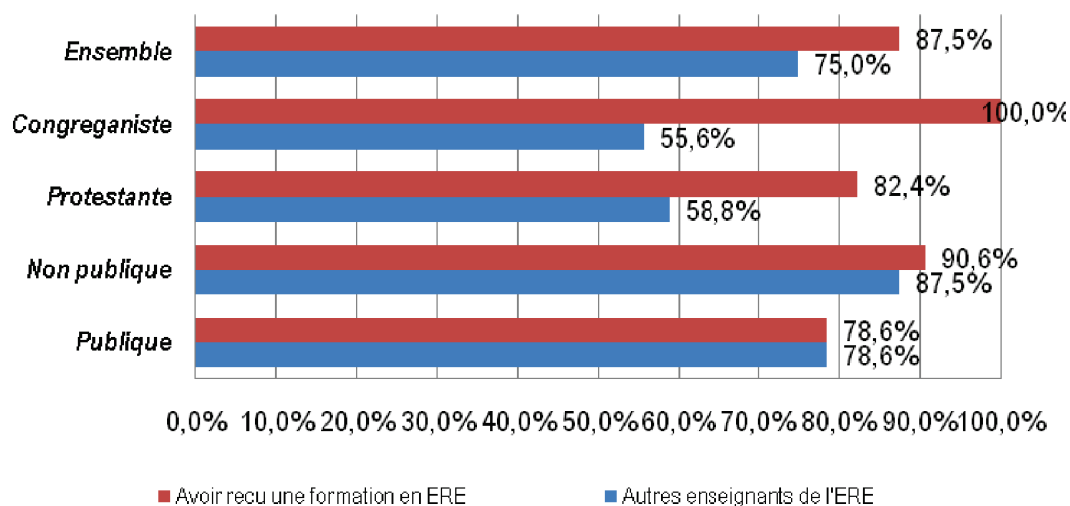
| Catégories | Durée moyenne consacrée aux activités d'ERE | | | | Total |
|---------------|---|------------|-------------|----------------|--------|
| | Moins de 6 hrs | 6 à 12 hrs | 12 à 24 hrs | plus de 24 hrs | |
| Publique | 78,6% | 21,4% | 0,0% | 0,0% | 100,0% |
| Non publique | 90,6% | 6,3% | 3,1% | 0,0% | 100,0% |
| Protestante | 82,4% | 11,8% | 0,0% | 5,9% | 100,0% |
| Congréganiste | 33,3% | 22,2% | 44,4% | 0,0% | 100,0% |
| Total | 79,2% | 12,5% | 6,9% | 1,4% | 100,0% |

La répartition du temps moyen consacré aux activités relatives à l'ERE se veut plus ou moins homogène. Les écoles congréganistes soit 44% affectent 12 à 24 heures par étape. Presque la totalité des écoles non publiques et protestantes, soit 90,6%, pour la première catégorie et 82,4%, pour la deuxième, consacrent moins de six heures par étape. Enfin, dans les écoles publiques, 78,6% consacrent moins de six (6) heures, et 21,4% consacrent six à douze (12) heures, aux activités de l'éducation relative à l'environnement. Les écoles congréganistes sont les catégories qui consacrent le plus de temps à la formation des élèves en ERE. Loin d'être suffisant le nombre d'heures allouées à l'enseignement de l'ERE, on convient cependant que ce sont des pas franchis dans la bonne direction.

9.2. Formation des enseignants en ERE

Plus de 87% des enseignants se disent formés en éducation relative à l'environnement parmi ceux qui l'enseignent d'une manière ou d'une autre dans leur salle de classe. Tous les enseignants des écoles congréganistes et 90,6% de ceux des écoles non publiques ont reçu une formation en ERE. Selon les déclarations de 87,5% des enseignants des écoles non publiques, il existerait d'autres collègues enseignants dans des écoles ne faisant pas l'objet de cette enquête, qui intègrent l'ERE dans leur planification. De ceux des écoles publiques ayant participé à l'enquête, 78,6% disent avoir reçu une formation en ERE. Ces données concernent 72 enseignants de 27 écoles, qui appliquent l'ERE sur un échantillon de 212, issus de 50 écoles. La majorité de ces enseignants affirment connaître des pairs travaillant dans d'autres écoles qui enseignent l'ERE. Le graphique suivant fait état de la situation en établissant le pourcentage des enseignants formés à l'ERE dans chaque catégorie d'écoles.

Graphique 28: Enseignants formés à l'ERE



9.2.1. Lieux où les enseignants ont reçu la formation sur l'ERE

Les enseignants des institutions scolaires faisant partie de l'échantillon, déclarent avoir reçu une formation en éducation relative à l'environnement. L'école primaire a été mentionnée en majeure partie, comme lieu de formation, vient ensuite l'école normale. D'autres occasions de formation comme des séminaires organisés à l'université ou à l'école secondaire, par des organisations non gouvernementales travaillant dans le domaine de l'environnement, ont été évoquées. Il faut dire que les sujets, se déclarant formés à l'école primaire et au secondaire, associent l'ERE uniquement à leur participation à une ou deux sorties pédagogiques ayant eu rapport au reboisement. Le tableau suivant établit le pourcentage des enseignants se disant formés dans l'une de ces institutions précitées. La statistique présente le résultat pour les deux (2) départements.

Tableau 33: Lieux où les enseignants ont reçu la formation sur l'ERE.

| Niveau | Région | | |
|--------------------|--------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | Ensemble |
| En primaire | 7,1% | 62,5% | 19,4% |
| En secondaire | 16,1% | 0,0% | 12,5% |
| A l'école normale | 32,1% | 0,0% | 25,0% |
| A l'université | 26,8% | 6,3% | 22,2% |
| Autres | 28,6% | 0,0% | 22,2% |
| Sur un ensemble de | 51 | 12 | 63 |
| % | 91.1 | 75.0 | 87.5 |

Dans la région de l'Artibonite, un pourcentage de 62,5 % des enseignants interrogés déclarent avoir suivi une formation en ERE à l'école primaire, contre 7,1 % dans la région de l'Ouest. Par ailleurs, les enseignants du département de l'Artibonite n'en ont eu aucune, à l'école secondaire, encore moins à l'école normale; alors que le département de l'Ouest compte respectivement 16,1 % et 32,1 % d'enseignants qui disent avoir été formés respectivement au niveau secondaire et à

l'école normale. Le pourcentage d'enseignants déclarant avoir reçu une formation en ERE à l'université, se chiffre à 26,8 %, pour le département de l'Ouest, et à 6,3 %, pour l'Artibonite. Les 28,6 % représentent la catégorie formée par des organismes non gouvernementaux, comme ci-avant mentionné dans le tableau 33.

9.2.2. Besoin de savoir ce qu'est l'ERE

Les enseignants, qui n'ont jamais entendu parler de l'éducation relative à l'environnement, sont unanimes à exprimer leur besoin d'appréhender le fondement d'une telle notion. Tenant compte de cette variable, il n'existe en effet aucune différence en termes de catégories d'écoles. Les enseignants démontrent tous une grande volonté de savoir ce qu'est effectivement l'ERE. Les données montrent, indistinctement, que tous les enseignants n'ayant jamais entendu parler de l'éducation relative à l'environnement manifestent le désir d'appréhender la notion et d'apprendre quelque chose en la matière, tant pour enseigner aux élèves que pour leur formation personnelle. Le tableau ci-dessous donne le nombre d'enseignants exprimant ce besoin de savoir.

Tableau 34: Nombre d'enseignants voulant savoir ce qu'est l'ERE.

| Départements | | Besoin de savoir ce qu'est l'éducation relative à l'environnement | pour leur formation personnelle | Pour l'enseigner aux enfants |
|--------------|-----|---|---------------------------------|------------------------------|
| Ouest | Abs | 23 | 20 | 22 |
| | % | 100,00 | 87,00 | 95,70 |
| Artibonite | Abs | 87 | 87 | 87 |
| | % | 100,00 | 100,00 | 100,00 |
| Ensemble | Abs | 110 | 107 | 109 |
| | % | 100,00 | 97,30 | 99,10 |

Lors de l'entretien, on remarque que les enseignants ont manifesté beaucoup d'intérêt pour connaître la finalité de l'éducation relative à l'environnement. Ceci dit, ceux de la région de l'Ouest (100 %), et ceux de la région de l'Artibonite (100 %), ont tous déclaré vouloir savoir et comprendre ce qu'est l'ERE. Les enseignants de l'Artibonite sont unanimes à affirmer avoir besoin de l'ERE, tant pour leur formation personnelle que pour l'enseigner aux enfants. Quant au département de l'Ouest, ils sont respectivement 20 (soit 87 %) et 22 (soit 95.7 %) à affirmer en avoir besoin pour les mêmes raisons que ceux du département de l'Artibonite. Une représentation par catégorie d'écoles fait ressortir une certaine homogénéité entre certaines catégories d'écoles, en même temps qu'elle témoigne du vide existant dans le domaine de l'ERE en Haïti.

Tableau 35: Pourcentage d'enseignants exprimant le besoin de savoir ce qu'est l'ERE.

| Catégories | Besoin de savoir ce qu'est l'ERE | pour leur formation personnelle | Pour l'enseigner aux enfants |
|-------------------|---|--|-------------------------------------|
| Publique | 100% | 100% | 100% |
| Non publique | 100% | 100% | 100% |
| Protestante | 100% | 95% | 100% |
| Congréganiste | 100% | 94% | 94% |
| Ensemble | 100% | 97% | 99% |

Tous les enseignants des écoles publiques et non publiques manifestent ce besoin, ils s'inscrivent dans la même logique que ceux de l'Artibonite. Quant aux enseignants des écoles protestantes, tous ont manifesté le besoin de cette formation pour l'enseigner seulement aux enfants mais certains en ont besoin à d'autres fins. Selon les données, un fort pourcentage d'enseignants, soit 97% déclarent en avoir besoin pour leur formation personnelle et 99% pour l'enseigner aux enfants.

Les 212 enseignants de diverses catégories d'écoles, requis pour l'enquête, manifestent un grand intérêt pour l'ERE. La raison justifiant un tel engouement est l'apport positif de cette nouvelle notion dans le changement des comportements individuels et collectifs. Tous les enseignants des écoles publiques et protestantes expriment un très grand intérêt par rapport à l'ERE. Ceux des écoles publiques et congréganistes représentent respectivement 97.6% et 94.4% de leurs catégories. En considérant l'état actuel de l'environnement en Haïti, ils affirment, à un pourcentage très élevé, que l'ERE devrait être enseignée au même titre que les autres matières. Le tableau suivant donne une indication sur le nombre d'enseignants acquis à une telle intégration de l'ERE.

Tableau 36: Représentation de l'enseignement de l'ERE comme les autres matières.

| | Départements | | Ensemble |
|-------|--------------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Oui | 96 | 113 | 209 |
| % | 97,0 | 100,0 | 98,6 |
| Non | 3 | 0 | 3 |
| % | 3,0 | 0,0 | 1,4 |
| Total | 99 | 113 | 212 |
| % | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Dans la région de l'Artibonite, tous les établissements scolaires se disent convaincus de l'importance de l'enseignement de l'ERE au même titre que les autres matières. Dans l'Ouest, ils sont 96 à y croire, contre 3 seulement qui n'y croient pas. Cette position indique que l'intégration et l'application de l'ERE s'annoncent très prometteuses, ce qui signifie que l'ERE ne devrait faire l'objet d'aucune réticence de la part de ceux chargés de sa mise en œuvre.

9.2.3. Appartenance à un réseau d'écoles vertes

Les directeurs de certaines écoles de l’Ouest et de l’Artibonite se regroupent au sein d’un réseau communément appelé «Réseau des écoles vertes», dans le but de favoriser la promotion et la vulgarisation de l’ERE. Cependant, dans les deux départements, les écoles sont très peu nombreuses à adhérer à de telles initiatives. Sur les 212 enseignants, seulement 40 déclarent que leur institution adhère au réseau d’écoles vertes. Ces initiatives démontrent que les institutions adhérentes cherchent à combler un vide, de par leurs propres moyens et prouvent aussi qu’elles sont prêtes à se constituer en acteurs de changement dans le cadre d’un programme visant l’éducation complète des jeunes. Le nombre des enseignants ayant répondu à la question relative à l’adhésion de leur école à un tel réseau, de même que leur pourcentage sont consignés dans le tableau suivant.

Tableau 37: Adhésion à un réseau d’écoles vertes des organisations non gouvernementales.

| Appartenance | Départements | | Ensemble |
|--------------|--------------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Oui | 17 | 23 | 40 |
| % | 17,2 | 20,4 | 18,9 |
| Non | 82 | 90 | 172 |
| % | 82,8 | 79,6 | 81,1 |
| Total | 99 | 113 | 212 |
| % | 100,0 | 100,0 | 1000 |

Le traitement des données recueillies nous permet de déduire que plus de trois-quarts des enseignants des établissements des départements de l’Ouest et de l’Artibonite (*respectivement 82.8% et 79.6%*) ne font point partie d’un quelconque réseau d’écoles vertes, de certaines organisations non gouvernementales, mais seulement 17 établissements dans le département de l’Ouest (17.2%) et 23 dans l’Artibonite (20.4%) y adhèrent.

9.3. Enseignants et programme d’éducation à la citoyenneté

Abordons la représentation des enseignants vis-à-vis de l'éducation à la citoyenneté, en référence aux écrits de Coq. Il affirme que «L'éducation à la citoyenneté, comme d'ailleurs toute éducation, est indissociable du champ social dans lequel elle s'exerce. Elle s'inscrit dans la temporalité et vise une certaine stabilité de la société.» Pour Coq⁴⁵, «Éduquer l'enfant, c'est le faire entrer dans une culture déjà là, dans une société qui précède, donc s'inscrire dans des liens qu'on n'a pas choisis (...)». L'éducation à la citoyenneté est un programme prescrit par le Ministère de l'éducation pour enseigner les notions de valeurs aux enfants. Dans ce programme, il est fait mention de l'environnement que l'on pourrait attribuer, par extrapolation, à une éducation relative à l'environnement. Nous le disons, par extrapolation, parce que l'ERE n'y est pas explicitement mentionnée. Cependant, ce programme qui devrait être enseigné obligatoirement dans toutes les écoles souffre d'un déficit de popularité. Si certains directeurs affirment ne rien savoir du PEC, bon nombre d'enseignants se trouvent aussi dans la même situation. Le nombre d'enseignants ayant pris connaissance du PEC et qui l'enseignent est présenté dans le tableau ci-après.

Tableau 38: Connaissance du programme d'éducation à la citoyenneté.

| Départements | | Connaissance du programme par les enseignants | Si oui, l'enseigne-t-on |
|--------------|-----|---|-------------------------|
| Ouest | Abs | 66 | 31 |
| | % | 66,7 | 47,0 |
| Artibonite | Abs | 18 | 16 |
| | % | 15,9 | 88,9 |
| Ensemble | Abs | 84 | 47 |
| | % | 39,6 | 56,0 |

Le résultat des données montre que le PEC est méconnu. La plupart des 212 enseignants, qui ont répondu au questionnaire, ignorent l'existence d'un tel programme. Seulement 84 enseignants

⁴⁵Guy Coq in Transmettre. Quel est le prix de nos ruptures, sous la direction de Jean-Noël Dumont, avec la participation de Michel Serres et al., Éditions de l'Emmanuel/Le Collège Supérieur, Lyon, 2003.

soit un pourcentage de 39.6% affirment en avoir pris connaissance du PEC. De ce nombre, seulement 47, soit 56% l'enseignent. Les enseignants du département de l'Ouest semblent en être mieux informés que ceux de l'Artibonite. Sur 99 enseignants dans l'Ouest, 66 connaissent le PEC, mais moins de la moitié l'enseigne. Sur les 113 enseignants dans l'Artibonite, seulement 18 connaissent ce programme, dit pourtant obligatoire; il n'y a que 16 à l'enseigner. Cependant, nous tenons à préciser que l'enseignement du PEC ne suit pas un schéma unique, plusieurs moyens sont utilisés pour la transmission des connaissances liées à ce dit programme, selon le tableau 39 présenté ci-dessous.

Tableau 39: Disciplines et moyens utilisés pour enseigner l'éducation à la citoyenneté.

| Moyens d'enseigner le PEC | Région | | |
|--------------------------------|--------|------------|----------|
| | Ouest | Artibonite | Ensemble |
| A travers d'une discipline | 39,4 | 77,8 | 47,6 |
| Dans toutes les disciplines | 4,5 | 11,1 | 6,0 |
| C'est une discipline | 1,5 | 0,0 | 1,2 |
| Dans des projets pédagogiques | 3,0 | 0,0 | 2,4 |
| Dans des projets parascolaires | 1,5 | 0,0 | 1,2 |
| Sur un ensemble | 31 | 16 | 47 |
| % | 47,0 | 88,9 | 56,0 |

L'interprétation de ces données permet ainsi d'affirmer que 47,6% des enseignants des deux départements utilisent une discipline pour mettre en œuvre le PEC. Ceux qui le font à travers toutes les disciplines, sont très peu nombreux. Il est à faire remarquer que, même parmi les enseignants qui disent avoir connu le PEC, il existe une mauvaise compréhension de ce programme. Même si le pourcentage est faible, certains enseignants n'arrivent pas à dissocier un programme d'une discipline. Dans l'Artibonite, l'éducation à la citoyenneté est enseignée à

travers une discipline dans les écoles, avec un pourcentage de 77.8 %, contre 39.4 % dans le département de l'Ouest.

9.3.1. Application du PEC par catégories d'écoles

Les activités, liées à l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté, requièrent un mécanisme approprié et des outils adaptés. Il est répertorié 22 écoles, 12 dans l'Ouest et 10 dans l'Artibonite, qui affirment enseigner le PEC. Des 50 écoles ayant constitué l'échantillon, quelque 212 enseignants sont interviewés; cependant on n'en répertorie que 47 ayant intégré le programme d'éducation à la citoyenneté, dans leur planification pédagogique. Les enseignants des écoles congréganistes représentent le pourcentage le plus élevé de leur catégorie, dépassant ceux des autres écoles. Il faut avancer que, dans presque tous les résultats des données recueillies, les écoles congréganistes se placent en meilleure position dans cette enquête. Une catégorisation des écoles nous permet de présenter le pourcentage des enseignants appliquant le PEC à l'école, tout en nous questionnant sur les raisons d'une si grande disparité dans son application.

Tableau 40: Enseignants en pourcentage ayant appliqué le PEC.

| Catégories | Nombre d'enseignants | Enseignant PEC | Nombre d'enseignants |
|-----------------------|----------------------|----------------|----------------------|
| Congréganistes | 36 | 10 | 27,77% |
| Non publiques | 73 | 19 | 26,02% |
| Protestantes | 60 | 9 | 15,00% |
| Publiques | 43 | 9 | 20,93% |
| Total | 212 | 47 | 22,16% |

Nous basant sur les réponses des participants à l'enquête, une telle disparité dans l'enseignement du PEC pourrait s'expliquer par le fait que ledit programme est soumis à la discrétion des responsables d'établissements, lesquels auraient le choix de l'appliquer ou non. Le programme

n'étant pas connu, ni les enseignants formés en la matière. Les responsables d'établissements scolaires ne se sentent donc pas obligés de l'utiliser dans leur programme d'enseignement.

9.3.2. Formation des enseignants et matériels pédagogiques pour enseigner le PEC

Le nombre d'enseignants ayant suivi une formation liée au PEC est très faible. Le traitement des données permet de constater que les enseignants qui appliquent ce programme s'élèvent à 47 sur les 212 interviewés. L'enseignement du PEC ne signifie pas automatiquement l'acquisition préalable des connaissances pour ce faire. De ce nombre affirmant l'enseigner, seulement 34 disent avoir reçu des formations. Un pourcentage de 27,65% n'a jamais été formé pour enseigner un tel programme. Seulement 34 des 212 enseignants disent recevoir une formation relative au PEC, 43 disposent de manuels de support et seulement 4 ont dans leurs classes des affiches ou des pictogrammes illustrant une démarche relative à l'éducation à la citoyenneté. Le département de l'Ouest accuse une grande avance sur l'Artibonite qui n'a que neuf (9) enseignants formés pour le programme, 13 recourant à des manuels; mais aucun d'entre eux ne dispose d'affiches ni de pictogrammes dans leur salle de classe.

Tableau 41: Formation et matériels pour enseigner le PEC.

| Départements | Nbre d'enseignants appliquant le PEC | Réception de formation y relative | Avoir des manuels de support en PEC | Existence des affiches, pictogrammes illustrant une démarche de PEC |
|--------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|---|
| Ouest | 31 | 25 | 30 | 4 |
| Artibonite | 16 | 9 | 13 | 0 |
| Ensemble | 47 | 34 | 43 | 4 |

De ces résultats, l'on pourrait déduire que le Ministère de l'Éducation Nationale n'a pas pris toutes les dispositions nécessaires pour doter les enseignants de formation utile à l'enseignement d'un nouveau programme. L'absence de toute illustration relative à l'éducation à la citoyenneté

dans des salles de classe constitue une grande faiblesse quant à sa matérialisation. Des affiches ou des pictogrammes pourraient permettre de mieux aller à la rencontre des enfants visuels, en envoyant des signaux clairs quant au comportement positif à observer à l'égard de l'environnement.

Ces outils sont importants dans l'enseignement du PEC; ils peuvent inciter les élèves à prendre conscience de leurs actions et réactions face à leurs environnements. Concernant le traitement de ces variables par catégorie d'écoles, il est toutefois démontré que les écoles non publiques occupent la première place en termes de pourcentage d'enseignants formés et disposant de certains outils de support pour l'enseignement du PEC. Le tableau suivant montre la disponibilité de matériels, suivant les catégories d'école pour l'enseignement du PEC.

Tableau 42: Formation des enseignants, existence de manuels de support et affiches/pictogrammes par catégorie

| Catégories d'écoles | Enseignants formés | Disposent des manuels de support pour le PEC | Ont des affiches, pictogrammes illustrant une démarche du PEC |
|----------------------------|---------------------------|---|--|
| Non publiques | 94.7% | 100.0% | 10.5% |
| Protestantes | 44.4% | 88.9% | 0.0% |
| Congréganistes | 50.0% | 90.0% | 0.0% |
| Ensemble | 72.3% | 91.5% | 8.5% |

Ainsi pouvons-nous constater que 72,3% des enseignants des écoles, soit, 37 des 47 enseignants disent avoir reçu une formation dans le cadre du PEC. Ceux appartenant au secteur non public déclarent, dans une grande proportion de 94%, avoir reçu une formation relative à l'enseignement du programme d'éducation à la citoyenneté. Les écoles protestantes présentent le plus faible pourcentage en ce sens, car sur dix (10) enseignants des écoles protestantes, seulement quatre (4) affirment recevoir une formation. Relativement à l'existence de manuels de support permettant aux enseignants de transmettre le savoir, les écoles non publiques viennent encore en tête de liste,

suivies par des écoles congréganistes. Toutefois, on constate qu'il n'existe pas vraiment d'éléments visuels tels des affiches ou pictogrammes illustrant une démarche d'éducation à la citoyenneté.

Les écoles, qui affirment appliquer le PEC, y attribuent un certain nombre d'heures. Chaque catégorie d'écoles utilise son jugement pour affecter une quantité d'heures à l'enseignement de ce programme. Dans un cadre normalisé, les catégories d'écoles devraient suivre un schéma unique, en ce qui concerne le nombre d'heures allouées et à la répartition de ce temps. Au fait, on note une grande différence dans la répartition des tranches d'horaire. Le tableau suivant illustre fort bien cette disparité.

Tableau 43: Nombre d'heures allouées par étape au PEC par département.

| Temps par étape | Départements | | Total |
|--------------------------|--------------|------------|--------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Moins de 6 heures | 23 | 8 | 31 |
| | 74,2% | 50,0% | 66,0% |
| 6 à 12 heures | 3 | 6 | 9 |
| | 9,7% | 37,5% | 19,1% |
| 12 à 24 heures | 3 | 0 | 3 |
| | 9,7% | 0,0% | 6,4% |
| Autres | 2 | 2 | 4 |
| | 6,5% | 12,5% | 8,5% |
| Total | 31 | 16 | 47 |
| | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Dans le département de l'Artibonite la moitié des enseignants accordent moins de 6 heures au programme d'éducation à la citoyenneté; ils sont environ 23 dans le département de l'Ouest, soit

(74.8%) à suivre le même schéma que leurs collègues dans l'Artibonite. Au total, on pourrait conclure que près de deux tiers des enseignants allouent moins de six heures par étape au programme d'éducation à la citoyenneté. Toutefois, trois (3) enseignants du département de l'Ouest et six (6) de l'Artibonite affirment y consacrer entre six et douze heures par étape, et trois (3) autres (soit 9.7 %) de ce même département, entre 12 et 24 heures. Enfin, seulement deux (2) enseignants des écoles non publiques, dans les deux départements, déclarent accorder plus de 24 heures au programme d'éducation à la citoyenneté.

Chapitre 10. Aspect pratique de l'ERE dans les écoles au regard de la grille d'observation

Une école propre reflète l'image de tous ses opérateurs ainsi que leur volonté de s'impliquer dans la problématique de l'environnement. Elle est aussi «une voie pour qualifier l'école, mobiliser la communauté et protéger l'environnement (Barry,2001)». Dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement, la salubrité dans les écoles attire fortement notre attention; et compte tenu du niveau d'insalubrité constatée dans le pays, comprendre le fonctionnement des écoles, en matière de propreté, n'est pas à négliger. Les élèves se doivent d'évoluer dans un espace salubre, ils doivent aussi savoir ce que cela nécessite, pour maintenir en bon état l'espace dans lequel ils passent une bonne partie de leur temps. Les adultes ont la responsabilité, à cet effet, de servir de modèle aux tout-petits, en posant des gestes concrets allant dans le sens du respect de l'environnement et de son semblable. Si un adulte mange sa banane et jette sa pelure n'importe où, il serait normal que l'enfant répète le même geste; mais si le contraire est produit, et que cet adulte dépose la pelure dans une poubelle, l'enfant aura le même comportement. Un tel modelage constituerait un bon outil d'apprentissage; car en regardant ce qui se fait dans leur école, les enfants pourraient contribuer, si nécessaire, à corriger les mauvaises pratiques observées chez ses pairs, dans la rue ou à la maison. L'école, espace de socialisation et de formation, doit être à même d'inculquer les bonnes façons de faire aux enfants d'aujourd'hui, citoyens responsables de demain.

En Haïti, on fait souvent face à des situations d'insalubrité dans les rues, dues au manque d'infrastructures de base, mais surtout à un manque d'éducation. On peut prendre en exemple, un citoyen, qui, ayant quitté son domicile pour aller au centre-ville ou ailleurs, éprouve soudain un besoin physiologique qu'il ne peut satisfaire qu'en allant frapper chez un concitoyen ou trouver un quelconque lieu, pour ce faire: pilonnes électriques, murs ou recoins des maisons servent alors de toilettes mobiles à bien des égards. La notion d'intimité, le respect de soi et d'autrui cèdent donc la place aux urgences. Pour ce qui concerne des déchets, le réflexe de la majorité des citoyens est de les jeter par terre, quand bien même il y aurait des poubelles destinées à cet effet. Aussi des tas de détritiques, à même le sol, sont-ils répandus ça et là, dans tous les coins de la capitale, alors que le nettoyage se fait plutôt très rare sinon tout simplement absent. De tels comportements ont forcément des incidences sur l'école vu que la salubrité ou l'insalubrité des rues est le résultat de l'action et de l'inaction humaine. L'école n'est-elle pas un vaste champ d'interaction ?

L'existence des infrastructures ou commodités de base dans les écoles est aussi l'un des points sur lesquels porte notre grille d'observation. Nombre d'écoles existent ou agissent dans un cadre hors norme: espaces réduits, salles de classes encombrées, cours de récréation quasiment inexistantes, entre autres. L'existence de certaines infrastructures de bases ou commodités, telles que :la disposition d'eau potable, de toilettes et accessoires pour l'hygiène, d'outils d'assainissement, sont des variables sur lesquelles nous avons travaillé en vue de compléter notre recherche en ERE.

Ces dernières années, bien des écoles du pays bénéficient de multiples programmes de subvention leur permettant de consacrer une partie des fonds à la réalisation de petits travaux d'aménagement dans leurs locaux, de façon à offrir de meilleures conditions d'apprentissage aux élèves. Ce qui permettrait à certains directeurs du département de l'Ouest et de l'Artibonite de mettre en œuvre un ensemble de mesures visant la lutte contre l'insalubrité dans leurs établissements scolaires respectifs. Après le tremblement de terre de 2010, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle, en collaboration avec l'UNICEF, met en œuvre le programme «Eau, Assainissement et Hygiène en Milieu Scolaire (EAHMS).» Ce, aux fins de combler certains manquements constituant autant de violations des droits de l'enfant à une éducation de qualité; sachant qu'une école ne saurait fonctionner, sans prévoir au préalable un espace destiné à la satisfaction des besoins physiologiques des acteurs qui la fréquentent. Donc, dans les lignes qui suivent, nous présentons la situation des écoles en nous basant sur les points suivants.

- Existence de matériels permettant de lutter contre l'insalubrité
- Niveau de salubrité des écoles
- Existence de commodité dans les écoles
- Mesure prise dans les écoles pour combattre l'insalubrité

10.1. Existence de matériels permettant de lutter contre l'insalubrité

Lutter contre l'insalubrité, en plus d'être conscient du tort que vivre dans de telles situations peut causer; c'est disposer aussi de matériels pouvant aider à contrer le phénomène. Un document de l'OMS cible les écoles, parmi tant d'autres lieux dans lesquels on trouve les plus grandes menaces pour la santé des enfants. La contamination de l'eau, la pollution de l'air ambiant, l'absence

d'assainissement, les insectes vecteurs de maladies et les produits chimiques constituent autant de risques sanitaires dont les enfants souffrent, de manière disproportionnée, provoquant une morbidité et mortalité énormes, qui pourraient être évitées (OMS, 2003). D'où la nécessité et l'importance d'un espace salubre, pour l'épanouissement des jeunes; ce qui pourrait non seulement influencer leur rendement scolaire, mais aussi contribuer à leur formation en ERE.

Certains directeurs des 50 écoles consultées ne prennent aucune disposition pour lutter contre l'insalubrité. Ces écoles ont même tendance à fonctionner sans certaines infrastructures de base au mépris des normes étatiques qui exigent que toutes les institutions scolaires se dotent des infrastructures nécessaires à un fonctionnement adéquat. Le tableau 34 donne une idée des dispositifs mis en place par les écoles pour contrer l'insalubrité.

Tableau 44: Existence de matériels permettant de lutter contre l'insalubrité dans les établissements scolaires selon le département.

| Modalités d'observation (usage de poubelles dans la cour et dans les classes) | Départements | | Total |
|---|--------------|------------|-------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Poubelles sur la cour de l'école | 23 | 16 | 39 |
| | 92 | 64 | 78 |
| Poubelles dans les salles de classe | 18 | 12 | 30 |
| | 72 | 48 | 60 |
| Poubelles devant la classe | 2 | 7 | 9 |
| | 8 | 28 | 18 |
| Les élèves jettent leurs déchets dans les poubelles | 15 | 18 | 33 |
| | 60 | 72 | 66 |

Dans le but de lutter contre l'insalubrité dans les différents établissements scolaires de l'Ouest comme dans ceux de l'Artibonite, un ensemble d'initiatives sont prises telle : l'installation des poubelles dans divers espaces (sur la cour, dans les salles, devant les salles) de l'institution. Ces

initiatives se résument à des activités qui prennent appui sur la pédagogie de Paulo Freire dite: «Pédagogie de conscientisation» (Freire, 1975). En effet, cette pédagogie insiste sur l'être (ontologie) c'est-à-dire sur tout ce qui agit tant par le discours et les actions sur l'individu lui-même. La réflexion de Freire peut bien être transposée dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement car, il présente la conscientisation comme un instrument libérateur dans le processus d'éducation et de transformation sociale. Donc l'application de l'ERE passe par un travail ardu, celui de conscientiser.

Ainsi, le traitement des données recueillies à partir de la grille d'observation et au moment des entretiens avec les responsables nous permet d'avancer que 23 établissements scolaires de l'Ouest (soit 92 %) disposent de poubelles dans la cour de l'école, contre 16 établissements du département de l'Artibonite (pour un pourcentage de 64%). Par ailleurs, 30 écoles au total (18 du département de l'Ouest (soit 72 %) et 12 de la région de l'Artibonite (soit 48 %) ont des poubelles dans des salles de classe. Cependant, seulement 18 % des établissements soit un total de neuf (9) disposent des poubelles devant la salle classe. Des poubelles où les élèves jettent soigneusement leurs déchets sont disponibles dans 15 établissements scolaires du département de l'Ouest. Ce nombre représente 60% des écoles enquêtées. Dans la région de l'Artibonite, on en compte 18. Ces poubelles sont soigneusement utilisées par les élèves de ces établissements. En résumé, les élèves appliquent ce principe dans 66 % des écoles; ce qui pourrait être plus élevé si les responsables des établissements scolaires s'inscrivaient à la fois dans une logique liée à l'ERE et à la conscientisation des enfants. Donc, pour une démonstration pratique de quelques principes de l'éducation relative à l'environnement, ensuite pour une lutte soutenue contre l'insalubrité dans les établissements scolaires, des mesures devraient être envisagées afin d'inciter plus de jeunes à modifier leur comportement.

Il n'est cependant pas très encourageant de constater qu'il existe neuf (9) écoles n'ayant des poubelles ni dans les classes, ni devant la porte d'entrée, ni dans la cour de récréation. Il a été répertorié dans la base de données 66% des établissements scolaires qui n'offrent pas aux élèves un espace commun pour prendre leur diner. On pourrait imaginer le décor après la récréation dans les écoles n'ayant pas de cafétéria où les poubelles n'existent pas.

10.2. Degré de salubrité dans les écoles

L'analyse de cette variable tient compte de l'état des cours, des salles de classe et du comportement des élèves en salle de classe par rapport à la gestion des déchets considérée comme un aspect pratique parmi les multiples activités de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles. Selon ce qui est constaté, il reste encore beaucoup à faire pour favoriser une prise de conscience qui va dans le sens du respect et de la protection de l'environnement. Le tableau suivant illustre le niveau de salubrité dans les établissements scolaires des deux départements étudiés.

Tableau 45: Degré de salubrité des établissements scolaires selon les départements.

| Modalités d'observation (présence et gestion de déchets) | Départements | | Total |
|--|--------------|------------|-------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Présence des déchets sur la cour | 5 | 7 | 12 |
| | 20% | 28% | 24% |
| Présence des déchets dans la salle de classe | 10 | 1 | 11 |
| | 40% | 4% | 22% |
| Les élèves jettent leurs déchets dans la salle de classe | 7 | 3 | 10 |
| | 28% | 12% | 20% |
| Les élèves retournent à la maison avec leurs déchets dans leur boîte à diner | 4 | 4 | 8 |
| | 16% | 16% | 16% |

Il convient de préciser que des déchets sont observés dans la cour de 5 (soit 20 %) des établissements scolaires de la région de l'Ouest et dans celle de 7 (soit 28 %) des établissements de la région de l'Artibonite. Ces douze établissements représentent 24% des écoles dans lesquelles on observe des déchets dans leur cour. Dans le département de l'Ouest, on constate des déchets dans les salles de classe dans dix (10) établissements, représentant 40% des catégories d'écoles observées. Par ailleurs, dans le département de l'Artibonite, des déchets sont constatés dans une seule école, soit 4% de la population enquêtée. Quel que soit le département considéré, on remarque que dans 16 % des établissements scolaires, les élèves retournent à la maison avec

leurs déchets dans leur boîte à diner. Autrement, ils jettent leurs déchets dans la salle de classe dans 28 % des établissements scolaires du département de l'Ouest; ce qui correspond à sept (7) établissements sur 25 et dans 12 % des établissements de l'Artibonite, soit trois (3) écoles.

10.3. Existence de commodité dans les écoles

Les écoles enquêtées ne disposent pas de toutes les infrastructures de base nécessaires à leur fonctionnement. Cette constatation est évidente et prévisible, tenant compte de la situation qui prévaut dans la majorité des écoles du pays, et plus spécifiquement dans les écoles non publiques. Il est souvent exigé des écoles de disposer latrines ou toilettes propres, séparées par sexe, permettant ainsi aux élèves de satisfaire leurs besoins physiologiques de base et qui garantissent aussi leur sécurité et leur intimité. Les latrines rentrent dans la catégorie de commodité de base que toute école se doit de se procurer.

Tableau 46: Existence de commodité de base dans les établissements scolaires selon la région.

| Modalités d'observation (latrines dans les écoles) | Départements | | Total |
|--|--------------|------------|-------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Existence des latrines | 11 | 23 | 34 |
| | 44% | 92% | 68% |
| les latrines sont propres | 4 | 12 | 16 |
| | 36% | 52% | 47% |
| Existence des papiers dans les latrines | 2 | 12 | 14 |
| | 18% | 52% | 41% |

Les lieux d'aisance (latrines), commodités basiques très importantes pour les besoins des gens, sont en manque dans les établissements scolaires observés, par rapport à la réglementation en vigueur. L'analyse des données révèle que onze (11) des vingt-cinq (25) établissements scolaires

du département de l'Ouest, soit 44%, et vingt-trois (23) des vingt-cinq (25) institutions scolaires du département de l'Artibonite, (soit 92 %), disposent de latrines. Par contre, quatre (4) établissements scolaires dans l'Ouest, soit 36%, et 12 établissements dans l'Artibonite, soit 52 % de cet échantillon, possèdent des latrines jugées propres. Et enfin, 18% des écoles de la région de l'Ouest et 52% des établissements de l'Artibonite disposent de papiers de toilette dans les latrines. En résumé, 68 % des écoles enquêtées disposent de latrines dont près de la moitié sont en état de propreté. Ces latrines n'ont pas toutes à leur portée des papiers de toilette disponibles pour les besoins des élèves, seulement 41% en ont.

Les toilettes rentrent dans la catégorie des commodités intermédiaires, au même titre que la commodité de base. Dans le cadre de l'application de l'ERE dans les écoles, il importe de savoir si les institutions sont dotées de toilettes répondant aux normes de fonctionnement. Le tableau suivant fait état du nombre d'écoles ayant des toilettes et des conditions nécessaires à leur bon fonctionnement.

Tableau 47: Existence de commodité intermédiaire dans les écoles selon la région

| Modalités d'observation (toilettes dans les écoles) | Départements | | Total |
|---|--------------|------------|-------|
| | Ouest | Artibonite | |
| Existence de toilettes | 15 | 9 | 24 |
| | 60% | 36% | 48% |
| Existence de papiers dans les toilettes | 9 | 8 | 17 |
| | 60% | 89% | 71% |
| Chasse d'eau des toilettes fonctionne | 11 | 4 | 15 |
| | 73% | 44% | 62.5% |
| Toilettes propres | 13 | 7 | 20 |
| | 87% | 78% | 83% |
| Toilettes communes aux élèves et enseignants | 2 | 8 | 10 |
| | 13% | 89% | 42% |

Pour le département de l'Ouest, 15 établissements scolaires seulement, soit 60 %, sont pourvus de toilettes, tandis que dans celui de l'Artibonite, le constat est pour le moins pitoyable, puisque seulement 36 % des établissements scolaires en disposent. D'autre part, dans 60% des écoles du

département de l'Ouest, des papiers de toilette sont disponibles contre 89% des écoles de l'Artibonite. Il ne suffit pas d'avoir des toilettes, mais encore faut-il qu'elles fonctionnent convenablement pour desservir les élèves et le personnel. Ainsi, est-il constaté que les chasses d'eau fonctionnent dans 73% des toilettes du département de l'Ouest mais seulement dans 44 % de celles de l'Artibonite. Il s'ensuit donc que toutes les toilettes inventoriées dans les deux (2) départements ont un certain niveau de propreté, 87% et 78%, respectivement dans l'Ouest et dans l'Artibonite; et que 24% des écoles des deux (2) départements ont à la fois des latrines et des toilettes dont seulement la moitié fonctionne normalement.

Les toilettes sont communes aux deux groupes dans deux (2) établissements scolaires du département de l'Ouest. Elles sont utilisées tant par les élèves (garçons et filles) que par les enseignants, elles représentent 13% de l'échantillon. De telle situation est très fréquente dans 89% des cas dans les écoles du département de l'Artibonite. Selon les observations, il existe des toilettes dans 48% des écoles, du papier de toilette disponible dans 71% des cas, et 83% de ces toilettes sont propres. Globalement, quelque 62,5% des chasses d'eau fonctionnent, et les toilettes sont communes dans 42% de ces écoles, une situation plutôt anormale dans l'administration d'un établissement scolaire appelé à former et à éduquer des enfants.

10.4. Mesures prises dans les écoles pour combattre l'insalubrité

Les mesures prises pour contrer l'insalubrité dans les écoles tel que présenté dans le tableau 44 pourraient constituer pour l'école un ensemble d'activités susceptibles d'influencer les enfants dans l'apprentissage de l'ERE et du même coup combattre l'insalubrité. Certaines de ces mesures ne sont pas considérées comme étant des commodités primordiales, au même titre que les infrastructures basiques, cependant, elles sont nécessaires, non seulement pour faciliter l'ambiance d'un meilleur apprentissage mais surtout, elles font partie des besoins essentiels dont l'homme ne peut point se passer. À cet effet, notre observation a été aussi portée sur certaines modalités listées dans le tableau suivant.

Tableau 48: Existence d'autres infrastructures dans les établissements scolaires selon le département

| Modalités d'observation | Région | Total |
|-------------------------|--------|-------|
|-------------------------|--------|-------|

| | Ouest | Artibonite | |
|--|-------|------------|----|
| Pictogramme sur l'environnement | 6 | 3 | 9 |
| | 24 | 12 | 18 |
| Existence de l'eau courante dans la cour de l'école | 15 | 2 | 17 |
| | 60 | 8 | 34 |
| Existence d'une cafeteria | 10 | 7 | 17 |
| | 40 | 28 | 34 |
| Etat des murs de l'école | 18 | 23 | 41 |
| | 72 | 92 | 82 |
| Propreté de la classe | 21 | 22 | 43 |
| | 84 | 88 | 86 |
| Salles de classes décorées | 3 | 4 | 7 |
| | 12 | 16 | 14 |
| Existence de fleurs, des plantes naturelles dans la classe | 2 | 4 | 6 |
| | 8 | 16 | 12 |

Dans les deux (2) départements étudiés, seulement 18% des écoles recourent à des pictogrammes placardés aux murs pour sensibiliser les élèves à leurs environnements immédiats. Considérée comme étant un besoin important, l'eau courante est cependant, en manque dans les écoles; quelque 60 % des écoles de l'Ouest et seulement 8 % de celles de l'Artibonite disposent de l'eau courante dans la cour, pour répondre aux besoins des enfants. On entend par l'eau courante, celle qui coule d'un robinet. On évite de parler de l'eau potable, faute d'outils de contrôle. Pour se restaurer dans les moments de récréation, seulement 40 % des établissements de l'Ouest et 28 % des établissements de l'Artibonite disposent d'une cafétéria.

Toutefois, il faut noter également que les classes sont en grande partie plutôt propres. On répertorie dans cette catégorie 84 % des salles de classes des établissements scolaires du département de l'Ouest et 88 % de celles de l'Artibonite. Les murs des écoles sont également propres, respectivement 72 % et 92 % des écoles de l'Ouest et de l'Artibonite. Et pour rendre l'école de plus en plus attrayante, 12 % et 16% des écoles des départements respectifs de l'Ouest et de l'Artibonite ont décoré leurs salles de classes avec des affiches ou des pictogrammes. Ce matériel n'a pas seulement la fonction d'embellir l'espace mais il est aussi utilisé pour enseigner certains thèmes.

Chapitre 11. Discussion générale

Notre démarche s'articule autour de deux axes visant à répondre à une préoccupation relative au degré de l'applicabilité et à la qualité de l'ERE enseignée dans les deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti. Il convient de rappeler que notre recherche est réalisée en trois phases. Dans ce chapitre, nous voulons jeter un regard réflexif pour examiner l'atteinte des objectifs préalablement fixés, interroger et de nous interroger en référence au champ théorique de l'ERE, explicité dans la première phase de la recherche. La deuxième phase concerne l'analyse de contenus de (3) trois programmes de sciences à l'élémentaire, de (3) trois systèmes scolaires différents; laquelle analyse relève certaines ambiguïtés. La troisième phase se veut être descriptive et qualitative; elle nous conduit sur le terrain, afin de saisir la démarche des écoles, leur compréhension et leur conception de l'ERE. Nous nous proposons de soulever la discussion en tenant compte de la structure de la recherche, pour faire apparaître les observations faites à l'intérieur de chacun de ces éléments susmentionnés et qui pourront servir pour explorer d'autres pistes de recherches

11.1. Brève discussion relative aux objectifs de recherche

L'objectif général initialement fixé était de fournir des éléments d'analyse et de propositions susceptibles de contribuer à l'application effective de l'éducation relative à l'environnement, dans le curriculum scolaire du niveau fondamental en Haïti. Il était question d'apprécier la qualité du contenu du programme des sciences expérimentales de l'école fondamentale en Haïti, de par une analyse comparée des contenus d'apprentissage à ceux de la France et du Canada. Il s'agissait aussi d'étudier, dans les différentes catégories d'écoles des deux (2) départements géographiques du pays (l'Ouest et l'Artibonite), le comportement des enseignants et des directeurs d'école, relativement à la qualité et à l'applicabilité de l'ERE, ainsi que le niveau de leurs connaissances en la matière. Ces objectifs ont pu être atteints de par la démarche globale de l'anasynthèse, qui permet de combiner les phases théorique et pratique, pour aboutir à la formulation des propositions pouvant contribuer à une réforme curriculaire visant à insérer l'ERE, compte tenu de son importance, dans la formation des jeunes. Les résultats de l'enquête révèlent une grande disparité dans le champ notionnel de l'ERE entre certaines écoles et nous confortent à plaider

pour une intégration effective de l'ERE dans le programme scolaire. Une fois intégrée et institutionnalisée, son application ne dépendra plus du bon vouloir de certains acteurs en éducation, mais se vaudra une exigence à satisfaire au regard des prescrits du curriculum.

11.2. Éléments de discussion relative à la première phase de la recherche.

L'analyse des documents portant sur L'ÉDD et L'ERE, nécessaire pour la réalisation de la première phase, nous amène au constat d'une guerre inopportune de concepts, d'une querelle sémantique futile, entretenue par les secteurs œuvrant dans le domaine de l'environnement. En dépit des controverses observées chez les auteurs, dans leurs productions relatives à l'ÉDD, le constat reste que les idées, véhiculées à travers leurs textes, sont inhérentes à la protection de l'intégrité du système mondial de l'environnement et du développement durable. Les adeptes de L'ERE, de leur côté, mettent tous l'accent sur les valeurs sociétales et l'écologie. Dans les deux cas, l'espace humain se trouve au centre de leurs préoccupations. Il est donc opportun d'admettre la thèse de Giordan et Souchon (2008) ainsi libellée: « l'ERE et l'ÉDD sont des formes d'éducation dans lesquelles les thèmes abordés sont relatifs aux problèmes d'environnement. Elles devraient permettre à l'individu, dans le cadre des systèmes sociaux, d'agir sur son environnement, de trouver des solutions aux problèmes d'environnement; en un mot d'en acquérir une certaine maîtrise en vue de satisfaire ses besoins essentiels et ses aspirations.» L'approche de ces auteurs confirme que les deux concepts poursuivent le même objectif et se complètent. Les deux concepts fondent leur démarche sur l'interdisciplinarité, sur des mises en dialogues et en débats des connaissances pouvant ou devant conduire à des décisions plus éclairées et réfléchies (Bader, 2012).

11.3. L'ERE dans les contenus d'apprentissage

Les contenus sur l'ERE sont analysés dans les trois curricula selon les trois catégories, à savoir: «l'éducation au sujet de – dans – pour l'environnement». Ils font pour la plupart référence à des apprentissages relatifs à l'écologie, aux sciences physiques et aux valeurs sociétales. L'analyse de ces trois aspects met en évidence l'impossibilité pour un enseignant de rendre opérationnel son enseignement en ERE, compte tenu des ambiguïtés observées dans les attentes et contenus d'apprentissage liés à l'environnement (Dionne et Orange Ravachol, 2010). En effet, l'enseignant

dépourvu d'outils nécessaires s'accroche beaucoup plus à la catégorie «au sujet de l'environnement» au détriment des deux (2) autres catégories. La catégorie «dans l'environnement» est donc peu introduite dans l'enseignement, du fait du très peu de contenus habilitant l'enseignant à effectuer des sorties où la nature peut lui servir de cadre ou de support pédagogique. Mettant en relief les contenus, il se voit donc obligé de statuer en salle de classe sans pouvoir mettre l'enfant en contact avec l'environnement.

Les résultats préliminaires font état d'un manque de contenus ayant rapport avec le type d'apprentissage « dans l'environnement » à tous les niveaux scolaires analysés. Ces mêmes résultats indiquent que les contenus concernant le type d'apprentissage «pour l'environnement» s'accompagnent d'une réflexion critique limitée. Certains contenus associés à ces deux types paraissent flous. Cette faible occurrence des contenus qui abordent l'éducation relative à l'environnement «dans l'environnement», laisse à penser que les élèves actuels pourraient ne pouvoir développer ni leur culture environnementale, ni les valeurs qui la sous-tendent, aux fins de devenir des citoyens réfléchis et agissants quant à la préservation de l'environnement, de leur milieu de vie pour eux-mêmes et pour les générations futures (Ibid.). Ces variations dans la répartition des contenus par catégories d'ERE font ressortir que le domaine de l'éducation relative à l'environnement est encore en phase de construction, en même temps qu'elles témoignent aussi des difficultés éprouvées par les enseignants, quant aux finalités à poursuivre dans l'enseignement de l'ERE. En plus de ces difficultés s'ajoute, dans le cas d'Haïti, le climat sociopolitique qui n'offre pas de cadre propice à la réalisation des sorties à des fins pédagogiques. L'existence des contenus «dans» n'est pas suffisante pour se prévaloir d'un certain confort à analyser l'environnement comme moyen pédagogique. Les écoles se voient obligées de tenir compte du climat d'insécurité dans lequel se trouve le pays depuis plus de deux décennies, pour ni exposer, ni risquer la vie des enfants dans des sorties éducatives en pleine nature.

11.4. Ambiguïté dans les contenus d'apprentissage

L'ambiguïté des contenus se caractérise par une sorte d'ambivalence constatée lors de l'analyse et s'explique par le fait que certains contenus appartenant à une catégorie d'ERE pourraient être classés dans une autre catégorie alors que d'autres ne permettent pas à l'enseignant d'aller droit au but. Évidemment, cette ambiguïté ne favorise pas un bon enseignement de l'ERE et présente une

absence d'outils pour opérationnaliser l'ERE dans toute sa totalité. En 1^e année par exemple, dans le curriculum des sciences et technologie de l'Ontario, on demande aux enseignants d'«examiner l'impact des changements quotidiens et saisonniers sur la société et l'environnement.» De tels contenus sont à rapprocher du type d'apprentissage de l'«éducation au sujet de l'environnement»; cependant, cela aurait pu être placé dans le type «pour l'environnement». En 2^e année, il est recommandé «d'explorer l'environnement naturel pour identifier les façons dont divers animaux s'adaptent à leur environnement ou aux changements dans leur environnement⁴⁶». Ce contenu prête encore à confusion, relativement à la catégorie d'ERE, vu qu'il ne donne pas de piste claire à l'enseignant. En France, les enseignants doivent amener les élèves de cours préparatoire à «Observer le développement de quelques végétaux, de la graine au fruit, à travers la pratique de plantations». Ce contenu s'inscrit dans la catégorie «au sujet de l'environnement, mais aurait pu être placé aussi dans celle de «dans l'environnement.». En Haïti, en 3^e année, l'élève devrait être capable de «prodiguer des soins aux plantes». Or, ce contenu peut être enseigné non seulement dans le but de doter l'élève d'une certaine connaissance par rapport aux différentes actions qu'il peut entreprendre «pour l'environnement», mais, il pourrait être aussi réalisé «dans l'environnement» dans le cadre d'un apprentissage pratique. En plus d'autres constats déjà mentionnés de par l'analyse des curricula, s'ajoutent les contenus qui ne sont pas décrits clairement. Le flou entourant certains libellés empêche l'enseignant d'approfondir les apprentissages des élèves en ERE. Face à ces ambiguïtés caractérisées, comment l'enseignant peut-il s'y prendre pour inculquer, comme il se doit, cette notion aux élèves? Cela devient une tâche extrêmement ardue.

Les contenus du curriculum relatifs à l'ERE ne doivent pas être considérés comme étant de simples notions à mémoriser. Ils doivent plutôt s'inscrire dans une dynamique fondée sur le développement des compétences nécessaires, susceptibles, d'une part, de faciliter la rationalisation des décisions écologiques qui seront prises par les futurs acteurs de la société, et, d'autre part, d'attirer l'attention des adultes du présent et de l'avenir sur l'ensemble des règles de conduite à adopter eu égard à l'environnement (Iozzi, 1987).

⁴⁶ Voir curriculum 1^{er} année sciences et technologie de l'Ontario.

11.5. Observations et discussions sur les résultats de l'enquête

Le résultat de l'enquête fait ressortir une disparité persistante au sein des écoles en Haïti, du fait de l'écart existant dans l'enseignement de l'ERE dans les diverses catégories d'écoles. Dans cette partie, nous nous proposons d'engager la discussion relativement aux résultats de l'enquête en tenant compte des réponses des responsables d'établissements scolaires, des enseignants ainsi que les données de la grille d'observation.

11.5.1. Responsables d'établissements scolaires et enseignants

L'enquête de terrain nous a permis de vérifier la qualité et le degré d'applicabilité de l'ERE dans les institutions scolaires en Haïti. De l'analyse des données recueillies, nous pouvons retenir que les entretiens réalisés avec des responsables scolaires et des enseignants laissent présager un avenir très prometteur pour l'institutionnalisation de l'ERE dans les écoles. Directeurs et enseignants reconnaissent que l'ERE est un outil nécessaire, voire indispensable pouvant aider à développer de bons réflexes comportementaux chez les individus agissant en tant qu'acteurs dans la résolution des problèmes environnementaux. Cet avenir prometteur s'explique par le fait que ces participants à l'enquête reconnaissent tous l'importance de l'ERE dans la transformation de l'être.

L'étude permet également de constater que la non institutionnalisation et la non intégration effective et explicite de l'ERE dans les curricula semblent avoir un impact négatif tant sur son enseignement que sur la capacité des enseignants à l'appliquer correctement. L'application d'un tel programme implique la formation obligatoire des enseignants appelés à transmettre les connaissances aux futurs citoyens de demain. L'enquête de terrain permet entre autre de relever certains contrastes, car si les sujets attribuent à l'ERE une importance énorme, cette homogénéité n'est pas constatée dans la pratique. Ainsi arrive -t-on à la conclusion que l'enseignement en Haïti est basé sur une logique d'inégalité des chances scolaires. Des résultats de l'enquête il ressort que les élèves ne bénéficient pas tous de la même opportunité d'être formés adéquatement à l'éducation relative à l'environnement, vu que 16 des 50 écoles enquêtées ignorent tout de l'ERE. Ce chiffre représente 32% de la gent scolaire, pourcentage non négligeable, du fait que sur un effectif de plus de 16762 élèves, ceux qui n'ont jamais eu un enseignement lié à l'ERE sont assez

nombreux. En termes de connaissances de l'ERE et de son application, les écoles congréganistes, qui sont aussi des écoles privées, occupent une place importante par rapport aux écoles publiques dont la gestion relève de l'État.

En ce qui concerne le programme d'éducation à la citoyenneté, mis en œuvre par le Ministère de l'Éducation Nationale, les écoles congréganistes démontrent une bonne performance dans l'application de ce programme dans les deux départements. Cette catégorie d'écoles est considérée comme la référence en matière scolaire en Haïti. Une partie de la bourgeoisie et de la classe moyenne haïtienne se tourne vers celle-ci, pour avoir bénéficié d'une bonne renommée en fonction de la qualité de l'enseignement, de la discipline imposée, de la gestion préconisée et mise en œuvre par ses dirigeants, sans oublier le fort pourcentage de réussite aux examens officiels.

Les écoles congréganistes ont la réputation d'être avant-gardistes dans la formation de leur personnel. Elles se dotent d'excellentes infrastructures et d'un personnel enseignant qualifié bénéficiant, de leur supérieur hiérarchique compétent d'une supervision pédagogique continue. D'aucuns pensent que leurs structures et leur discipline les placent dans une position de premier rang. Leur réussite renvoie à ce que décrivent les recherches de Anyon (1980) concernant ce qu'il appelle le «Hidden curriculum». Il ne serait pas surprenant que les écoles congréganistes utilisent un «curriculum caché», c'est à dire «une part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement, mais qui est enseignée et évaluée (Perrenoud, 1993).» Anyon, dans ses recherches, avance que si ces écoles sont bien différentes sur le plan financier, elles le sont encore davantage sur le plan pédagogique et diffèrent à bien des égards quant à leur philosophie de l'éducation.

L'ERE ne fait que rejoindre la longue liste des inégalités scolaires en Haïti. On peut citer en exemple:

a) l'offre scolaire majoritairement privée et l'accessibilité limitée des écoles publiques de même que les mauvaises conditions de travail des enseignants du secteur public etc. constituent un autre élément caractérisant l'inégalité des chances scolaires en Haïti.

La majorité des parents se trouvant dans des conditions misérables voire même exécrables, ont du mal à envoyer leurs enfants à l'école. Ils ne peuvent que recourir aux écoles publiques où l'instruction est quasiment gratuite, mais dont la capacité d'accueil est plus réduite et la qualité de l'enseignement, mise en question de par la faiblesse même du système éducatif. Les rapports entretenus entre les dirigeants et les enseignants ne sont pas toujours des plus cordiaux, du fait de revendications de salaires et de meilleures conditions de travail et autres. Ces réclamations se soldent fort souvent par des arrêts de travail voire des grèves de longue durée handicapant complètement alors que des écoles publiques, les écoles privées continuent à bénéficier de la présence des enseignants. Il y a lieu de dire que les enfants d'écoles publiques, bien des fois sont pénalisés par rapport à ceux d'écoles privées.

b) la situation de diglossie français-créole dans le pays.

Le créole est en effet consacré langue d'enseignement, à côté du français, de par la constitution haïtienne; il n'en demeure pas moins que les préceptes constitutionnels ne concordent pas toujours avec les pratiques d'enseignement. Le respect de cette prescription de la loi-mère est fonction des types d'école et de la clientèle retrouvée dans chaque catégorie. Dans les grandes villes, et surtout dans les écoles privées congréganistes, l'enseignement se fait généralement en français, tandis que dans les zones les plus reculées du pays, dans les écoles dénommées écoles «borlette» (Joint, 2000), le contraire est observé. Les enseignants de ces écoles sont très peu formés et ne transmettent que ce qu'ils peuvent. Quant aux élèves, leur niveau de formation dépend de l'école fréquentée, et du capital culturel de leurs parents (PNUD, 2008).

11.5.2. Discussions relatives aux réponses des enseignants

Les enseignants de l'école fondamentale en Haïti ne sont pas obligés d'aborder l'ERE dans leur enseignement, puisqu'elle n'est pas inscrite au programme. Cependant, certains, plus motivés ou plus conscients et/ou plus convaincus de l'importance de la notion, se joignent à leur direction d'école pour inciter les élèves à une prise de conscience des problèmes environnementaux. Cette incitation se traduit, en l'absence d'implication ministérielle, par la mise en œuvre des activités découlant de leurs propres initiatives à inscrire des thématiques fondées sur la protection de l'environnement, la gestion de déchets, le recyclage ou l'économie d'énergie notamment. Les

enseignants contactés affirment avoir peu ou pas du tout de connaissances ou d'expériences en éducation relative à l'environnement. La pratique de l'ERE dans l'école fondamentale en Haïti n'est pas soutenue par une politique éducative favorable à sa mise en œuvre, et émanant du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. Elle est l'apanage des organisations non gouvernementales, qui offrent des programmes en ERE à certaines écoles, permettant ainsi au personnel enseignant de faire des actions, pour le moins irrégulières en salle de classe ou dans le cadre des activités parascolaires. Les enseignants motivés pour l'enseignement de l'ERE font état d'une carence de formation, de matériels pédagogiques et d'encadrement nécessaire à un tel enseignement.

En ce qui concerne le PEC, un programme dit obligatoire par le Ministère de l'Éducation Nationale, les enseignants démontrent une grande méconnaissance. Sur un total de 212 enseignants seulement 84 déclarent avoir pris connaissance du PEC. Le MENFP a donc failli à son devoir d'utiliser des outils appropriés et efficaces pour informer ses employés en particulier, et le public en général. Devant cet état de fait, on ne peut pas prétendre à un enseignement général de ce programme certes qualifié d'obligatoire, mais peu ou pas connu par ceux qui doivent le mettre en œuvre.

11.5.3. Discussion relative au résultat de la grille d'observation

Le résultat de la grille d'observation nous porte à admettre que des initiatives sont prises pour améliorer l'aspect physique des écoles et maintenir un certain niveau de propreté. Si ces initiatives témoignent d'un grand effort consenti dans le but de conscientiser les élèves, on ne peut pas s'en réjouir totalement, lorsque, au 21^{ème} siècle, on trouve encore des établissements de formation dépourvus de certaines infrastructures ou commodités de base. Dans les deux (2) départements, il existe encore des écoles qui n'ont aucune poubelle ni sur la cour, ni dans les salles de classe, ni même devant les salles de classes. Dans les deux départements, ces écoles représentent 18% de l'échantillon, cependant le département de l'Artibonite compte dans cette catégorie huit (8) écoles, et l'Ouest une seule. Il est donc inconcevable qu'en 2015, même si le pourcentage est faible, 8% d'établissements scolaires n'aient ni toilettes, ni latrines à leur disposition. Si l'on n'offre pas aux enfants les moyens nécessaires leur permettant de poser des

actes et des gestes responsables envers leur espace, il est tout à fait normal qu'ils affichent un comportement irrespectueux vis à vis de l'environnement. Faute de poubelles réelles, la salle de classe et/ou la cour de récréation tiennent lieu de « dépotoir » où se rencontrent toutes sortes de déchets. Faute de latrines ou de toilettes et d'accessoires d'hygiène, l'espace, dans lequel évoluent personnel, élèves et enseignants pourrait être une source de maladies.

11.6. Perspectives de recherche

Les participants à cette enquête, directeurs et enseignants, s'accordent à admettre que l'ERE est un outil de changement propre à aider les gens à adopter un comportement responsable face à l'environnement. Cependant, l'ERE, dont il est question ici, n'entre pas dans l'agir quotidien ; elle n'est ni dans les usages, ni dans les consciences. L'environnement est donc perçu, dans ce contexte, comme quelque chose auquel on n'accorde pas trop de valeur. Haïti, est un pays très fragile sur le plan environnemental, mais encore vierge en matière d'ERE. Les propositions qui émergent de cette recherche peuvent conduire à l'orientation et à l'élaboration d'une stratégie nationale d'expansion de l'éducation relative à l'environnement. Cette expansion visera deux volets : a) la recherche, b) la formation.

L'avenir de la recherche en ERE est très prometteur. Des chercheurs peuvent bien se servir de cette étude pour approfondir ce champ et faire d'autres propositions pouvant contribuer à la résolution des problèmes environnementaux. Haïti est un terrain vierge, dirait-on même inexploré en matière d'ERE. Des chercheurs en éducation, tout comme en environnement, et même d'autres professionnels, pourraient travailler davantage en complémentarité, aux fins de promouvoir l'ERE. En ce qui a trait au volet formation, les répondants aux guides d'entretien ne font pas preuve d'une connaissance suffisante du concept de l'ERE, les approches et les stratégies utilisées ne rentrant nullement dans un cadre uniforme. Chaque acteur mentionnant avoir enseigné l'ERE aux jeunes, est libre de faire ce qu'il veut, à sa manière ; ce qui révèle un besoin de formation en la matière. En ce sens, la formation initiale des maîtres de même que la formation continue sont des pistes à encourager.

Cette recherche pourrait servir de point de repère à l'État pour diriger ses actions vers l'intégration de l'ERE dans le curriculum scolaire. Elle pourrait aussi permettre aux universités

d'élargir leur champ de formation, de par l'insertion d'un cours d'ERE dans les programmes ou instaurant un programme de formation à la disposition des étudiants qui veulent faire carrière dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Conclusion et pistes d'amélioration

À l'heure actuelle, aucun pays ne peut se prévaloir d'être à l'abri des problèmes environnementaux ayant forcément des répercussions négatives sur le reste du monde. Contemplant la grandeur et la beauté de l'univers, Bondar⁴⁷ (2007) se questionne sur les actions et les inactions de l'homme sur l'environnement. Son séjour dans l'espace lui a permis d'observer la planète et de constater les merveilles de la nature. Elle l'a d'ailleurs confirmé dans ses propos formulés en ces termes «Chaque particule de terre, chaque plante et chaque animal est unique. Je m'émerveille également devant la créativité et l'ingéniosité de nos propres espèces ; mais aussi, je me demande pourquoi personne d'entre nous ne se rend compte que nous créons notre futur chaque jour et que ce que nous faisons localement peut nuire à la collectivité mondiale maintenant et pour les générations à venir.» D'autres études déjà citées dans notre travail corroborent l'approche de Roberta Bondar démontrant que l'homme est l'un des responsables du niveau accéléré de la dégradation environnementale et constitue par là un accroc au développement durable. Le Pape François exprime lui aussi sa préoccupation environnementale en admettant que «L'humanité est appelée à prendre conscience de la nécessité de réaliser des changements de style de vie, de production et de consommation, pour combattre ce réchauffement ou, tout au moins, les causes humaines qui le provoquent ou l'accroissent⁴⁸.»

Le Pape a aussi mis l'accent sur le rôle de l'école, en tant que lieu de socialisation et de formation qui constitue un bon instrument pouvant contribuer à la résolution des problèmes environnementaux; en inculquant aux jeunes des valeurs comportementales telles que «solidarité, tolérance, autonomie, responsabilité.» Ce quatuor dont l'acronyme est STAR est défini et présenté par Goffin (1976) en tant que valeurs relationnelles et intuitives à incidences positives sur l'environnement. Aussi tous les systèmes éducatifs n'ayant pas encore intégré l'ERE officiellement dans leur programme devraient-ils prendre des mesures nécessaires aux fins d'insérer la problématique environnementale dans leur cursus; car « une bonne éducation scolaire, dès le plus jeune âge, sème des graines qui peuvent produire des effets tout au long

⁴⁷ Roberta Bondar est plutôt connue comme la première femme canadienne à aller dans l'espace en 1992, mais elle est aussi une chercheuse éminente en neurologie.

⁴⁸ Voir l'encyclique du Pape François sur la sauvegarde de la maison commune.

d'une vie⁴⁹.» Les sociétés dites démocratiques, comme «celle d'Haïti,» prônent l'égalité des individus et considèrent l'égalité des chances scolaires comme une valeur fondamentale de l'école (Dubet, 2008). «Égalité», convient-il de le rappeler, est le deuxième mot de la trilogie formant la devise nationale haïtienne (article 4 de la constitution haïtienne, 1987). Les pouvoirs politiques, les organismes de défense des droits humains, les partis politiques font toujours référence à ce vocable visant à asseoir le bien-fondé de leurs discours. Dans le contexte de l'ERE, cette «égalité» semble ne pas être prise en compte, du fait même de la disparité évidente existant au sein du système scolaire haïtien. Joint (2007) a touché la pertinence de la question sur les inégalités scolaires, de par la mise en exergue du fonctionnement des écoles congréganistes, privées et publiques, dans le système éducatif haïtien. Pour mieux démontrer la question de ces inégalités en Haïti, Joint a, dans ses recherches, prouvé qu'il existe quatre (4) catégories d'écoles; il présente les écoles congréganistes comme des institutions ayant une équipe d'enseignants bien formés, des structures pédagogiques, des matériels didactiques plus ou moins adéquats et un suivi pédagogique régulier. L'enquête menée dans les écoles a tendance à lui donner raison même si des fois on dénote un manque d'homogénéité dans les pratiques du personnel enseignant de cette même institution.

Cette recherche se veut le résultat d'un ensemble de questionnements sur l'éducation relative à l'environnement, d'une curiosité intellectuelle à pénétrer ce champ pour mesurer sa qualité et son applicabilité dans les deux cycles du niveau fondamental en Haïti. Il s'agissait de répondre à une préoccupation fondée sur les questions suivantes: 1) degré de la qualité et de l'applicabilité de l'ERE enseignée dans les écoles haïtiennes? 2) implication du MENFP en vue de susciter chez les jeunes des comportements individuels favorables à une gestion judicieuse de l'environnement? 3) Comment rendre durables ces implications?

Dans certaines écoles, l'ERE est présente tandis que d'autres affichent une ignorance totale de la notion, comment est-elle incorporée en termes de qualité et d'applicabilité dans les pratiques pédagogiques des écoles? Quel est le comportement des enseignants et des directeurs par rapport à l'intégration et l'application de l'ERE dans le programme scolaire haïtien? Trois méthodes de

⁴⁹ Voir l'encyclique du Saint Père à la page 162.

recherche ont été adoptées pour parvenir à apporter des réponses à ces questions préoccupantes. La recherche documentaire, l'entretien semi-dirigé et l'observation directe.

La recherche documentaire a permis de corréler et de confronter diverses approches théoriques de l'éducation relative à l'environnement pour aboutir à l'analyse des curricula de sciences à l'élémentaire des trois (3) systèmes éducatifs de trois pays différents. L'analyse du programme cadre des sciences et technologies à l'élémentaire dans les systèmes éducatifs étudiés, consistait à faire ressortir les significations et les catégories de l'éducation relative à l'environnement. L'analyse de la documentation scientifique rejoint la définition de l'ERE qui tient compte des trois catégories présentées par Lucas et décrites par Sauvé, soit: «l'éducation au sujet de l'environnement», «l'éducation pour l'environnement» et «l'éducation dans l'environnement». L'étude des attentes et contenus en ERE dans lesdits programmes fait état de manques flagrants relativement à l'application de cette définition. Ces manques, caractérisés par la mise en relief du volet « éducation au sujet de l'environnement» au détriment des deux autres, «éducation pour l'environnement» et «éducation dans l'environnement,» constituent pour l'enseignant un obstacle majeur à un enseignement judicieux en ERE, puisqu'il ne réfère pas suffisamment à un apprentissage affectif et effectif de l'environnement (Greenall Gough, 1993).

Il apparaît clairement que 75% des contenus d'apprentissage dans les trois systèmes font référence à l'éducation au sujet de l'environnement. Le pourcentage restant, soit environ 25% des contenus, est partagé sans équité entre « pour » et « dans ». Les contenus relatifs à la catégorie «dans l'environnement» sont traités en parent pauvre et ne sont enseignés qu'à 4%. Cette inégalité, observée de façon non équivoque dans la répartition des contenus d'apprentissage et contrairement aux prescrits de la définition adoptée, met les enseignants formés à l'ERE dans une zone d'inconfort; quant à ceux n'ayant aucune formation en la matière ne pourront tout simplement pas répondre aux prescrits des curricula. En effet, les enseignants, assujettis aux contenus d'apprentissage, sont confrontés à toutes sortes de difficultés au moment de la planification de leur enseignement. De tels obstacles exercent une influence négative sur la qualité et l'applicabilité de l'éducation relative à l'environnement. Un pareil état de fait peut se révéler préjudiciable pour l'avenir de l'ERE. Selon l'analyse des données des curricula, la

tendance des instances officielles de faire une éducation « au sujet de l'environnement » s'avère évidente.

Une grande emphase est mise sur l'inculcation des connaissances sans toutefois tenir compte de la participation effective des élèves à la recherche de solutions aux problèmes environnementaux. De même, on dénote aussi une focalisation sur l'action touchant les domaines de l'écologie, des sciences physiques, ou plus précisément de l'environnement. Cependant, permettre à l'élève d'établir toutes formes de contact direct avec l'environnement, aux fins de mieux le comprendre, est un facteur très négligé. Placer l'élève dans des conditions où il peut questionner ses propres actions et celles des autres, lui permettre de trouver des réponses et de résoudre certains problèmes à lui posés, c'est aussi faciliter son développement personnel et l'orienter vers un comportement responsable à l'égard de l'environnement.

Les contenus des curricula analysés démontrent une inadéquation au niveau des catégories d'éducation relative à l'environnement enseignées dans les salles de classe. Les enseignants, dépourvus d'outils, n'ont d'autre choix que de placer les élèves dans un contexte beaucoup plus théorique que pratique. L'ERE nécessite un contact direct avec l'environnement. Tel contact, établi par les contenus relatifs à la catégorie « éducation dans l'environnement, » place l'élève dans une posture où il peut apprendre à se questionner sur les questions environnementales et à poser des gestes responsables vis à vis de son milieu de vie, est très fortement négligé. Les ministères de l'Éducation de la France et de l'Ontario se devraient de procéder à la révision de leur curricula en y incluant plus de contenus d'apprentissage des catégories « dans et pour l'environnement » et de mettre à la disposition des enseignants des moyens nécessaires à de tels enseignements. Tel modèle permettrait aux enseignants de lier la théorie à la pratique, en classe et hors les murs, pour un apprentissage réussi en éducation relative à l'environnement.

La pratique de l'éducation relative à l'environnement dans le système scolaire haïtien est très éparse et peu scolaire. Les actions menées, en ce sens, dans les écoles sont en grande partie l'œuvre des instances non gouvernementales. Dans un tel contexte, les initiatives prises dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement ne peuvent être pérennisées, parce que dépendant du bon vouloir et des initiatives personnelles de certains responsables d'établissements.

On constate le caractère très inégalitaire que revêt l'enseignement de l'ERE qui ne s'inscrit d'ailleurs pas dans une dynamique de durabilité et de viabilité.

Pour contrer ces inégalités nous voulons proposer quelques pistes visant à améliorer la pratique de l'ERE en Haïti. S'agissant du curriculum, nulle part dans ce document important⁵⁰, il n'est mentionné l'éducation relative à l'environnement. Les contenus s'apparentant à l'ERE continuent d'être enseignés comme d'habitude; ni l'élève, ni même l'enseignant ne sont contraints d'incorporer une telle notion dans leurs pratiques quotidiennes. Les responsables d'établissements scolaires et leur personnel enseignant démontrent une connaissance limitée de l'éducation relative à l'environnement et même du programme d'éducation à la citoyenneté, mis en œuvre par le MENFP. Les enseignements qui en résultent souffrent d'un déficit de cohérence. En vue d'orienter efficacement la question, il serait utile que le MENFP, par l'intermédiaire de la commission de réforme curriculaire créée en décembre 2014, prenne des dispositions pour :

- Intégrer explicitement l'ERE dans les objectifs généraux et spécifiques des programmes offerts aux élèves.
- Conférer à l'ERE un statut officiel et obligatoire dans l'enseignement.
- Ajouter au curriculum des objectifs relatifs aux catégories «dans l'environnement», augmenter ceux qui caractérisent le type d'apprentissage «pour» et en éliminer toutes sortes d'ambiguïtés.
- Pourvoir à une formation soutenue en ERE des enseignants et directeurs d'écoles à même de former des citoyens de demain responsables et éduqués;
- Doter l'enseignant d'outils pertinents pour enseigner l'éducation « dans et pour » l'environnement ;
- Établir un système efficace d'information à même d'atteindre directeurs d'écoles et enseignants.

Les enseignants des deux premiers cycles du fondamental enseignent toutes les matières à un même groupe, ils ont à cet effet une grande responsabilité dans l'enseignement des programmes d'études et dans l'apprentissage des élèves. Ces programmes devraient incorporer des thèmes

⁵⁰ Programme des sciences expérimentales aux 1e et 2e cycles du niveau fondamental en Haïti.

touchant de près l'élève, comme par exemple la gestion de l'eau, les déchets, le reboisement, le déboisement, l'érosion, l'hygiène et la propreté en général. L'enseignement de ces thèmes peut être réinvesti dans des activités spéciales comme la collecte de déchets, le recyclage des matières organiques, le compostage, le jardin scolaire, l'entretien et l'embellissement de la cour. Pour ne pas alourdir la charge de travail, notre modèle propose un enseignement de l'ERE interdisciplinaire partiel qui retiendrait notamment deux domaines : les sciences expérimentales et les études sociales. Ces deux matières, étant d'ailleurs très impliquées dans les problématiques environnementales, demeurent un terrain de prédilection, en raison du lien étroit existant entre elles et l'environnement. Le MENFP pourrait envisager une division de tâches dans les matières à enseigner, en assignant ces domaines à des enseignants spécialistes qui auront la responsabilité d'enseigner ces deux domaines dans toutes les classes des deux cycles du niveau fondamental. L'ERE deviendra tout aussi bien une compétence à évaluer.

Il serait aussi important que le MENFP envisage une collaboration conjointe avec le ministère de l'environnement pour élaborer un programme d'éducation relative à l'environnement. Ce programme viserait à sensibiliser les élèves aux problèmes de l'environnement; à leur apprendre à aimer, à préserver leur environnement naturel et à vivre ensemble sur terre, et aussi à acquérir certaines connaissances préliminaires relatives aux phénomènes environnementaux. Ces acquis, pour être durables, doivent rentrer dans une démarche globale du Ministère de l'Environnement qui se doit d'établir des règles d'éthique environnementale capables d'appuyer et de promouvoir l'ERE dans le cursus scolaire.

Les résultats de l'enquête sont concluants, compte tenu des intérêts manifestés par les sujets pour l'éducation relative à l'environnement. L'ERE est importante pour tous les directeurs et enseignants ayant répondu aux questionnaires d'enquête. Ils ne détiennent cependant pas tous des informations, voire des connaissances sur la notion et ne l'ont pas tous intégrée dans leur planification pédagogique. Comme cela a déjà été démontré dans le document, on dénote un manque de connaissances dans le domaine qui varie selon le département. Presque la moitié de la population étudiée n'a aucune connaissance en la matière. Les directeurs et enseignants qui en sont plus ou moins convaincus se trouvent concentrés dans le département de l'Ouest, précisément à Port-au-Prince et ses environs. Toutefois, il faut bien noter que l'analyse des

données par catégories d'écoles place en grande partie les écoles congréganistes dans les deux départements en tête de liste et les écoles publiques au plus bas degré de l'échelle. Le programme d'éducation à la citoyenneté mis en œuvre par le Ministère n'est pas mieux perçu. Plusieurs responsables d'établissements scolaires et enseignants ne sont pas à l'affût en ce qui concerne ce dit programme. Leurs réponses aux questions relatives à l'importance de l'ERE dans le programme scolaire confirment notre hypothèse de départ prônant l'intégration explicite et l'application effective d'un programme d'éducation relative à l'environnement dans le programme scolaire pour influencer et transformer positivement les comportements individuels. Ce qui pourrait contribuer à redresser la situation catastrophique dans laquelle a toujours stagné l'environnement haïtien.

En se basant sur l'étude réalisée dans les écoles choisies, on constate que les écoles de la capitale auraient eu des directeurs mieux outillés que celles enquêtées dans des villes de province. Finalement, les professionnels semblent beaucoup plus intéressés à offrir leurs services dans la capitale qu'à se diriger vers les villes éloignées de Port-au-Prince. Ce penchant s'expliquerait par le manque d'infrastructures et de services publics disponibles dans les régions en question. Si l'on considère la part des répondants par catégories d'écoles, on arrive à la conclusion que les écoles congréganistes tiennent compte des grands défis environnementaux et prennent les dispositions qui s'imposent.

La connaissance de l'ERE par les directeurs et les enseignants ne sous-entend pas son application effective dans les écoles. Dans l'Ouest, elles sont 64% contre 44% dans l'Artibonite à pratiquer l'ERE, en mettant en place des dispositifs visant la protection et la sauvegarde de l'environnement. Force est donc de constater et d'admettre que le degré de la qualité et de l'applicabilité de l'ERE est très faible par rapport à ce qu'il devrait être, compte tenu de l'importance d'un tel programme dans les écoles à l'heure actuelle. Le PEC, quoique obligatoire dans le système éducatif haïtien, ne se porte pas mieux. Il est peu connu et très peu appliqué par les professionnels de l'éducation. En terme de salubrité, on constate un grand effort, mais toujours est-il que certaines écoles ne disposent pas de poubelles dans des coins stratégiques et quatre (4) des écoles constituant notre échantillon n'ont ni latrines ni toilettes. La finalité de l'école est de façonner des individus socialisés, renvoyant ainsi, selon Durkheim (1963) à un processus qui

s'accomplit à travers une éducation et dont l'objectif est de former des citoyens autonomes, capables de s'intégrer, avec une certaine aisance, dans la «grande société» et de s'y familiariser. Cette intégration aisée, dont fait mention Durkheim, est loin d'être une réalité en Haïti; car, elle n'est pas attribuable à tous les élèves d'une manière générale; et spécifiquement, par rapport à l'ERE dans les écoles haïtiennes.

Références

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: une introduction à la démarche classique et une critique*. Sillery, Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 5-31.
- André G., Christian, S. (2008). *Une éducation pour l'environnement vers un développement durable*. Paris : Delagrave. De Boeck-Université.
- Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162(1), 67-92.
- AQPERE, (2007). *Un environnement gagnant ! Les facteurs de succès à l'intégration de l'environnement dans les écoles primaires et secondaires : le cas de huit écoles québécoises*. Montréal : AQPERE.
- Bernadin, E. A. (2011). *L'Espace rural haïtien. Bilan de 40 ans d'exécution des programmes nationaux et internationaux de développement 1950-1990*. Paris: L'Harmathan.
- Berryman, T. (1997). L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition. *Sur la montagne* 13(1), 4-8.
- Bissiriou, G., Kern, F. E. (2005). L'éducation comme bien public mondial est-elle compatible avec l'Accord général sur le commerce des services ? *Mondes en développement*, 132 (4), 39-55.
- Boisvert, V. et Vivien, F.-D. (2010). Le développement soutenable : deux siècles de controverses économiques. In Aubertin, C. et Vivien, F.-D., *Le développement durable : enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris : La Documentation Française - IRD. 15-45
- Bonhoure, G. et Hagnerelle, M. (2003). *L'éducation relative à l'environnement et au développement durable*. Paris France: Inspection générale de l'éducation en France.
- Boutet, M. (2007). Forum pour la promotion de l'éducation à l'environnement en milieu scolaire. Document d'accompagnement pour les participants déposé lors de ce *forum national*, 26-27 octobre Port-au-Prince, Haïti.
- Bréchet, T. (2009). *Croissance économique, environnement et bien-être*. [En ligne]. Disponible le 29 septembre 2009 : <http://ses.ens-lyon.fr/croissance-economique-environnement-et-bien-etre-74702.kjsp>
- Bressoux, P. (2002). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. [En ligne]. Disponible le 25 novembre 2003 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/>

- Brundtland, G.H. (1987). «*Notre avenir est à tous*». Commission mondiale de l'environnement et du développement (CMED). [En ligne]. Disponible le 16 août 2006 : <http://www.mediaterre.org/international/actu,20060816174238.html>
- Caillaud, S. (2010). Représentations sociales et significations des pratiques écologiques : Perspectives de recherche. *Vertigo*, 10(2), 1-14.
- Charron, A. (2004). La description de pratiques d'orthographes approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. Document déposé lors du 9^e colloque de l'Association Internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF). 26-28 août, Québec, Québec.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods In Education*. 5e édition. New York : Routledge Falmer.
- D'Humières, P. (2010). *Le développement durable va-t-il tuer le capitalisme?* Maxima.
- De Meulemeester, J.-L. (2003). Éducation et capital humain. La contribution des théories économiques à la définition des politiques éducatives. *Agone*, 29-30, 177-191.
- Deleage, J.-P., et Souchon, C., (1993). Une éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire. *Institut de planification de l'éducation*. Paris.
- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche scientifique en sciences humaines*. Québec : Presses de l'Université de Laval. De Boeck Université.
- Djane, K. A., Konate, A. K., Fabrice, C. (2009). *Éducation environnementale à l'école primaire et adoption du comportement par l'élève*. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.rocare.org/grants/2009/Education%20environnementale%20et%20adoption%20du%20comportement%20environnemental.pdf>
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1999 c1922). *Éducation et Sociologie*. Paris : PUF. 7^e édition.
- FAO. (1999). *Aperçus Nutritionnels par Pays – Haiti*. Rome : FAO
- Freire, D. L.P. (1975). Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution. *Revue française de pédagogie*. 30(1), 62-64
- Gadrey, J. (2005). L'impact de la croissance sur l'environnement. *Alternatives Économiques*, 242
- Gilbert, M. (1986). *La patrie haïtienne: de Boyer Bazelais à l'unité historique du peuple haïtien*. Sans lieu d'éditions.

Girault, Y., Lange, J.M., Fortin Débart, C., Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement* (6).

Goffin, L. (1976). *Environnement et évolution des mentalités*. Thèse de doctorat. F.U.L.

Good, T. L. et Brophy, J. E. (1990). *Educational Psychology: A Realistic Approach*. New York, NY, US.: Longman/Addison Wesley Longman.

Gouvernement Haïtien. (2001). Programme d'action pour le développement d'Haïti. Document déposé lors de la 3^e Conférence des Nations Unies sur les pays moins avancés. Bruxelles.

Greenall, Gough, A. (1993), *Founders in environmental education*. Geelong, Victoria, Australia : Deakin University Press.

Hagège, H., Reynaud, C., Caussidier, C. et Favre, D., 2009. HAGÈGE, H. (2009). Évaluer l'efficacité de l'éducation relative à l'environnement grâce à des indicateurs d'une posture éthique et d'une attitude responsable. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 109-127.

Hertig (2011). Le développement durable : Un projet multidimensionnel, un concept discuté. [En ligne]. Disponible sur : http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/13_files/

Illich, V. (2014). *La convivialité*. Paris, Seuil.

Institut national de la santé et de la recherche médicale - ISERM (2013). *Pesticides : Effets sur la santé. Synthèse et recommandations. Synthèse et recommandations*. [En ligne]. Disponible sur: le 13 juin 2013 <http://www.inserm.fr/content/>

Jaccoud, M., & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans Poupart, J., Deslauriers, J-P., Groulx, L.-H., , A., Laperrière, R., Mayer & A., Pires (Éds.) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* . Montréal : Gaëtan Morin

Jones, R. (2000). *Méthodes de recherche en sciences humaines* (traduction et adaptation de la deuxième édition américaine par Nathalie Burnay et Olivier Servais). Bruxelles, De Boeck.

Juan, S. (1999). *Méthodes de recherche en sciences socio-humaines. Exploration critique des techniques*. Paris : PUF.

Karsenti, T., et Savoie-Zajc, L., (2011), *Introduction à la recherche en éducation*. Éditions du CRP, Sherbrooke.

Kaul I., Grunberg I., et Stern M.A. (1999). *Global public goods : International cooperation in the 21st century*. New York, Oxford University Press.

Kiss, A., Sicault, J-D., (1972). La Conférence des Nations Unies sur l'environnement. *Annuaire français de droit international*, 18, 603-628.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans Deslauriers, J.-P. (Éd.), *Les Méthodes de la recherche qualitative*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R., (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lange, J-M. (2011). Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, (1) , 71-85

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G., (1995). *La recherche qualitative fondements et pratiques*. 2e édition : Montréal, Éditions nouvelles.

LUCAS A.M. (1980-1981). The role of science Education for the environment. *Journal of Environmental Education*, vol. 12, n° 2, p. 32-37.

Lundahl, M. (1993). *Politics or Markets? Essays on Haitian underdevelopment*. London and New York, Routledge, Chapman and Hall.

Malaret, G., (2004), *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*, PUF, Paris.

Malinowski, B., (1963) : *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Gallimard, Paris.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2 5-17.

Mayer, R. et Deslauriers, J.P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. Dans Robert Mayer et coll., (Dir.) : *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherchille : Gaëtan Morin.

Mayeu, A. (2005). Grandeur et décroissance. Le regard de l'économiste. In P. Gauchon & C. Tellenne (Ed.), *Géopolitique du développement durable* (pp. 69-92). Paris : PUF.

Meirieu, P., (2001). Éduquer à l'environnement : pourquoi? Comment ? Du monde-objet au monde sujet. Document déposé lors du *congrès international Planet'ère*. UNESCO.

MENFP, (2000). Éducation à la citoyenneté. Programme d'études 1e à 9e année fondamentale. Gouvernement Haïtien.

MEO (2007). *Curriculum de l'Ontario*. Ottawa, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

MEO (2007). *Préparons nos élèves, préparons notre avenir. L'éducation environnementale dans nos écoles en Ontario*. Ottawa, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

MEO. (2004). *Le développement de l'éducation*. Haïti: Gouvernement Haïtien.

- Meuris, G. (2008). L'éducation comparée, pour faire connaissance. *Recherches & éducations*. [En ligne]. Disponible le 15 octobre 2008 : <http://rechercheseducations.revues.org/45>
- Morin E., (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- OCDE (1993). *L'éducation environnementale : Approches pour un développement durable*. Paris : OCDE.
- Orellana, I. et Fauteux, S. (2000). L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire. Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (Dir.), *A colloquium on the future of environmental education in a postmodern world ? Proceedings of an on-line colloquium held October 19-30 1998*. Disponible sur: http://www.ec.gc.ca/education/ee_info_f.htm.
- Orlando, H. R. et Bridgewater, P., (2003) Éducation environnementale: pilier du développement durable. *Perpectives*, 33(3), 1-155.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- Perez, S., Groux, D., Ferrer, F.(2000) Éducation interculturelle : éléments de comparaison. *Raisons éducatives*, 3,49-65.
- Perrenoud, Ph. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris: ESF. 2^e éd. 61-76.
- Perrenoud, Ph. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? [En ligne]. Disponible sur <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>
- Perroux, F. (1991). *L'économie du XXème siècle*. Presses universitaire de Grenoble.
- Piaget, J., (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : Delachaux & Niestlé S.A.
- PNUD, (2008). Stratégie nationale de programme. PNUD. [En ligne]. Disponible sur le site: http://www.ht.undp.org/_assets/fichier/publication/pubdoc39.pdf
- PNUD, (2011). Durabilité et équité : un meilleur avenir pour tous. [En ligne]. Disponible sur le site: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_FR_Complete.pdf
- PNUE - UNESCO, (1978). Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement. Tbilissi (URSS). *Document déposé lors de cette manifestation à Tbilissi en Russie*, 14 - 26 octobre 1977, Paris
- PNUE (2002). *L'avenir de l'environnement mondial 3. GEO3*. De Boeck.
- PNUE, (1972). La déclaration des Nations Unies sur l'environnement humain. [En ligne]. Disponible sur le site : <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?>

- Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : Que sais-je ?
- Quivy R. et Van Campenhoudt L. (1988). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Rosnay J. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes*. London : Clarenton Press.
- Rousseau, J-J., (1762). *Émile ou de l'éducation*. Paris. Garnier.
- Royer , C. (2007). Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives? *Recherches qualitatives – Hors Série*, 5, 82-98.
- Sabourin, P. (2009). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Sauvé, L. (2009). «Vivre Ensemble, Sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement». *Education et Francophonie, Vol. 37(2)*.
- Sauvé, L. (1999). Un patrimoine de recherche en construction. *Éducation relative à l'environnement - Regards, Recherches, Réflexions*, 1, 13-40.
- Sauvé, L. (1997). L'approche critique en éducation relative à l'environnement : origines théoriques et applications à la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 169-187.
- Sauvé, L. (1997). L'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise : état de la situation : rapport d'une enquête diagnostique dans le cadre d'un programme de recherches intitulé Théories et pratiques de l'éducation relative à l'environnement à l'école secondaire québécoise. Québec: UQAM.
- Sauvé, L. (1994). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier B. (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, liberté, justice*. Coll. Poches, éd. Odile Jacob
- Skinner, B.F. (1974). *About behaviorism*. New York: Knopf.
- Smith, A. (1776). Recherches sur la richesse des nations. Traduction française de Germain Garnier, 1881 à partir de l'édition revue par Adolphe Blanqui en 1843. [En ligne]. Disponible le 25 avril 2002 : http://classiques.uqac.ca/classiques/Smith_adam/richeesse
- Suzuki, D. (2003). L 'équilibre sacré. Redécouvrir sa place dans la nature. Montréal : Fides.

- Tassy, G. (2008). Haïti/Environnement/Réflexion et Action pour l'année 2009: renforcer et développer les acquis. [En ligne]. Disponible le 5 février 2009: <http://env/haitienvironnementreflexion-et-action.html>
- Thorndike, E.L. (1913). *Educational psychology : The psychology of learning*. New York: Teachers College Press.
- Thünen, J. H. V. (1875). Costs of Education as Formation of Productive Capital. UNESCO. Dans M. J. Bowman (Dir.): *Readings in the Economics of Education*. Paris: UNESCO.
- Troger, V. (2005) La sociologie de l'éducation en France. Enquêtes sur la lecture. Au-delà des idées reçues. Courants et disciplines (161)
- Turcotte, Daniel et al (2009). Les apports de la recherche qualitative en évaluation de programme. Dans Dessureault, D. et Caron, V. (Dir.), *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- UNESCO, (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'Éducation en vue du Développement Durable (2005-2014) : Plan international de mise en œuvre*. [En ligne]. Disponible sur : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654f.pdf>
- UNESCO, (2002). *Education pour un avenir viable*. Johannesburg.
- UNESCO-PNUE, (1988). Le développement durable grâce à l'éducation environnementale. *Connexion*, 13(2)
- UNESCO-PNUE, (1987). *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*. [En ligne]. <http://unesdoc.unesco.org/images.pdf>
- UNESCO, (1986). L'interdisciplinarité dans l'enseignement général. Disponible en ligne sur le site: http://www.unesco.org/education/pdf/31_14_f.pdf
- UNESCO-PNUE, (1975). *La Charte de Belgrade. Un cadre mondial pour l'éducation relative à l'environnement*. [En ligne]. Disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/00017772>.
- Wackermann, G., (2011). *Environnement et écosociété : histoire, acteurs, économie, gestion, droit, écologie, patrimoine, santé et sécurité publique*. Paris : Ellipses.
- Wargny, C. (2008). *Haïti n'existe pas. 1804-2004 deux cents ans de solitude*. Frontières.
- Wolcott, H.F. (2001). *Writing up qualitative research, 2nd ed.* . Thousand Oaks, CA : Sage.

Annexes

Annexe 1 : Analyse des contenus en ÉE dans le curriculum des sciences et technologie de l'Ontario

| Contenus du curriculum | Significations | Catégories d'ÉE |
|--|--------------------|-----------------|
| Curriculum 1^{ère} année | Valeurs sociétales | Pour |
| I. Systèmes vivants (besoins des vivants) | | |
| 1. Reconnaître le rôle des humains dans le maintien d'un environnement sain | | |
| 2. Identifier l'« environnement » comme étant un lieu dans lequel quelqu'un ou quelque chose existe | Écologie | Au sujet de |
| 3. Identifier les besoins essentiels d'une variété d'êtres vivants, en particulier le besoin d'air, d'eau, d'éléments nutritifs, de chaleur, d'abri, d'espace | Écologie | Au sujet de |
| 4. Décrire les caractéristiques d'un environnement sain, dont la qualité de l'air et de l'eau, et identifier comment maintenir un environnement sain pour les humains et les autres êtres vivants | Valeurs sociétales | Pour |
| 5. Décrire comment les êtres vivants utilisent les ressources de l'environnement naturel pour combler leurs besoins essentiels et les retournent par la suite mais dans un état différent | Écologie | Au sujet de |
| 6. Examiner les besoins essentiels des humains et d'autres êtres vivants, y compris les besoins d'eau, d'air, d'éléments nutritifs, d'abri, de chaleur et d'espace, en ayant recours à diverses ressources | Écologie | Au sujet de |
| 7. Utiliser une variété de ressources comme l'observation directe de plantes vivantes, les connaissances déjà acquises, ses expériences personnelles, des diagrammes et des tableaux, pour explorer comment les plantes utilisent leurs caractéristiques physiques pour combler leurs besoins essentiels | Écologie | Dans |
| II. Matière et Énergie (l'énergie qui nous entoure) | Écologie | Au sujet de |
| 8. Explorer les différentes façons dont l'énergie est utilisée quotidiennement par des êtres vivants comme un moyen de survie | | |
| 9. Reconnaître que l'énergie est la source de tout ce qui se passe autour de nous | Écologie | Au sujet de |
| 10. Identifier le Soleil comme source principale d'énergie sur la Terre en reconnaissant qu'il réchauffe | Écologie | Au sujet de |

| | | |
|---|--------------------|-------------|
| l'air, l'eau et le sol et qu'il procure aux plantes la lumière dont elles ont besoin pour produire de la nourriture | | |
| 11. Reconnaître que la nourriture constitue la principale source d'énergie pour les êtres vivants, y compris les humains | Sciences physiques | Au sujet de |
| 12. Dresser une liste d'utilisations quotidiennes de l'énergie | Sciences physiques | Au sujet de |
| 13. Expliquer comment les humains obtiennent l'énergie dont ils ont besoin du monde qui les entoure | Sciences physiques | Au sujet de |
| 14. Explorer les effets du Soleil sur l'air, sur le sol et sur l'eau en utilisant une variété de ressources | Sciences physiques | Au sujet de |
| 15. Concevoir et construire un dispositif qui requiert de l'énergie pour fonctionner | Sciences physiques | Au sujet de |
| 16. Explorer et comparer les façons dont notre utilisation de l'énergie et des types d'énergie change de saison en saison | Valeurs sociétales | Pour |
| 17. Identifier les objets usuels qui consomment de l'énergie et énumérer des mesures permettant de réduire la consommation d'énergie en considérant diverses perspectives | Sciences physiques | Pour |
| 18. Démontrer une compréhension du fait que l'énergie est source de tout ce qui se passe dans le monde qui nous entoure, et qu'elle provient du Soleil | Sciences physiques | Au sujet de |
| 19. Explorer comment l'énergie fait partie de notre quotidien | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| 20. Examiner différentes utilisations de l'énergie à la maison, à l'école et dans la communauté et suggérer des façons d'en réduire sa consommation | Valeurs sociétales | Pour |
| III. Structures et mécanismes | Valeurs sociétales | Pour |
| 21. Identifier des moyens de réutiliser des matériaux et des objets utilisés au quotidien et déterminer l'usage supplémentaire qu'on peut en faire | Valeurs sociétales | Pour |
| 22. Mettre en pratique un plan d'action pour minimiser les déchets en salle de classe à partir des principes suivants : respecter, repenser, réduire, réutiliser et recycler | Valeurs sociétales | Pour |
| 23. Évaluer la quantité de déchets produits dans la salle de classe selon diverses perspectives, établir et mettre en action un plan de minimisation de déchets dans la salle de classe et expliquer l'importance de chacune de ces | Sciences physiques | Pour |

| | | |
|---|--------------------|-------------|
| actions | | |
| 24 Reconnaître que le Soleil est la source primaire de chaleur et de lumière de la Terre ainsi que la cause des cycles quotidiens et saisonniers | Sciences physiques | Au sujet de |
| 25. Décrire et comparer les différentes caractéristiques des quatre saisons. Décrire les variations dans la quantité de lumière et de chaleur provenant du soleil au cours d'une journée | Sciences physiques | Dans |
| 26. Explorer les variations de chaleur provenant du soleil au cours de la journée et à travers les saisons en décrivant ses expériences personnelles et en mesurant, en notant et en comparant la température à l'extérieur à différents moments | Sciences physiques | Dans |
| 27. Examiner l'effet des changements quotidiens et saisonniers sur les activités humaines de plein air, et identifier les installations spécialisées qui permettent de s'adonner à ces activités hors saison | Sciences physiques | Au sujet de |
| 28. Examiner l'impact des changements quotidiens et saisonniers sur la société et l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de |
| Total : Au sujet de : 18 contenus, Dans : 3 contenus, Pour : 7 contenus | | |
| I. Systèmes vivants (les animaux) | Écologie | Au sujet de |
| 1. Examiner les cycles de vie d'une variété d'animaux en utilisant une variété de ressources | | |
| 2. Comparer les changements en apparence et au niveau du développement chez les animaux de même que leurs activités tout au long de leur cycle de vie | Écologie | Au sujet de |
| 3. Explorer l'environnement naturel pour identifier les façons dont divers animaux s'adaptent à leur environnement ou aux changements dans leur environnement | Écologie | Dans (flou) |
| II. Matière et énergie (liquides et solides) | Écologie | Au sujet de |
| 4. Identifier des substances dans l'environnement en tant que solides et en tant que liquides | | |
| 5. Analyser l'utilisation quotidienne des liquides et des solides à domicile en considérant divers aspects dont l'entreposage, la mise au rebut, la sécurité et la responsabilité environnementale, et suggérer des façons d'améliorer les actions non appropriées. | Valeurs sociétales | Pour |
| III. Systèmes de la Terre et de l'espace | Sciences physiques | Dans (flou) |

| | | |
|---|--------------------|-------------|
| 6. Reconnaître que l'air est une substance qui est tout autour de nous et dont nous ressentons le mouvement lorsqu'il vente. | | |
| 7. Identifier différentes sources d'eau dans l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de |
| 8. Identifier les trois états de l'eau dans l'environnement, en donner des exemples et les associer dans le cycle de l'eau. | Sciences physiques | Pour |
| 9. Expliquer que l'eau potable est une ressource de plus en plus rare dans plusieurs parties du monde | Sciences physiques | Dans (Flou) |
| 10. Identifier les effets de l'activité humaine sur l'eau et l'air dans l'environnement et élaborer un plan d'action pour maintenir l'eau et l'air propres dans sa communauté | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| 11. Examiner des raisons de l'insuffisance ou de la rareté de l'eau potable à divers endroits dans le monde | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| 12. Évaluer son utilisation quotidienne de l'eau et celle de sa famille, et créer un plan pour en diminuer la quantité utilisée. | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| Total :Au sujet de : 7 contenus, Dans : 2 contenus, Pour : 3 contenus | | |
| I. Systèmes vivants (les plantes) | Écologie | Au sujet de |
| 1. Démontrer sa compréhension du fait que les plantes poussent et changent et qu'elles ont des caractéristiques distinctes | | |
| 2. Explorer les similarités et les différences entre diverses plantes et les façons dont leurs caractéristiques sont liées à l'environnement où elles poussent | Écologie | Au sujet de |
| 3. Évaluer les effets positifs et négatifs de l'activité humaine sur les plantes et leurs habitats, et les effets des plantes sur la société et l'environnement | Valeurs sociétales | Pour |
| 4. Identifier des exemples de conditions environnementales qui peuvent menacer la survie des plantes et des animaux | Écologie | Au sujet de |
| 5. Explorer les adaptations d'une variété de plantes à leur environnement ou aux changements saisonniers et les réactions des plantes à certains changements dans leur environnement | Écologie | Au sujet de |
| 6. Décrire les effets positifs et négatifs des humains sur les plantes et leur habitat, et élaborer un plan d'action individuel contenant des mesures concrètes à prendre pour contrer certains des effets négatifs | Valeurs sociétales | Pour |

| | | |
|--|--------------------|---|
| II. Matière et énergie (les forces) 7. Examiner les effets des forces, incluant les forces de la nature, sur la société et sur l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de |
| 8. Décrire les effets visibles des forces naturelles sur divers objets et sur l'environnement et identifier les façons dont les humains peuvent réduire ou accentuer ces effets | Valeurs sociétales | Pour |
| III. Structures et mécanismes (les structures) 9. Évaluer l'impact de la construction de structures sur la société et l'environnement examiner l'importance de construire des structures stables et solides | Sciences physiques | Au sujet de |
| IV. Sciences de la Terre et de l'Espace (le sol) 10. Démontrer sa compréhension de la composition du sol, des différents types de sol et de la relation entre le sol et les autres organismes vivants | Écologie | Au sujet de (aurait pu être pour mais flou) |
| 11. Explorer les différentes composantes et caractéristiques de divers types de sols | Sciences physiques | Au sujet de |
| 12. Évaluer l'importance des sols pour les êtres vivants, y compris les humains, et l'impact de l'activité humaine sur les sols | Écologie | Au sujet de (aurait pu être pour mais flou) |
| 13. Décrire comment les caractéristiques de différents types de sols déterminent l'utilisation qu'en font les êtres vivants | Écologie | Au sujet de |
| 14. Expliquer l'importance de recycler les matières organiques dans le sol | Valeurs sociétales | Pour |
| 15. Évaluer l'impact de l'activité humaine sur les sols et suggérer des façons dont les humains peuvent augmenter ou diminuer ces effets | Écologie | Pour |
| Total: Au sujet de : 10 contenus, Dans :1, Pour : 5 | | |
| Curriculum 4^{ème} année | | |
| I. Systèmes vivants (Habitats et communautés) 1. Analyser les impacts positifs et négatifs de l'activité humaine sur les habitats naturels et les communautés en considérant diverses perspectives et explorer des façons de réduire ces impacts | Sciences physiques | Pour |
| 2. Explorer l'interdépendance entre les plantes, les animaux et leurs habitats et identifier des facteurs qui influent sur les habitats et les communautés | Sciences physiques | Au sujet de |
| 3. Examiner les répercussions de la diminution en | Sciences physiques | Au sujet de |

| | | |
|--|--------------------|---|
| nombre ou de la disparition d'une espèce animale ou végétale sur le reste de la communauté et sur les humains en considérant les causes de la diminution ou de la disparition et les préventions possibles. | | |
| II. Matière et énergie 4. Évaluer l'impact sur la société et l'environnement des innovations technologiques associées à la lumière et au son | Sciences physiques | Au sujet de |
| 5. Évaluer les avantages de produits qui font appel aux propriétés du son et/ou de la lumière pour nous protéger et élaborer un plan de sensibilisation à l'importance de l'usage de ces produits dans son quotidien | Sciences physiques | Dans |
| 6. Distinguer les sources de lumière qui émettent de la lumière et de la chaleur des sources qui émettent de la lumière et très peu de chaleur | Sciences physiques | Au sujet de |
| III. Sciences de la Terre et de l'Espace 7. Décrire l'impact, sur les plans économique, environnemental et social, de l'utilisation des roches et des minéraux. | Écologie | Au sujet de (aurait pu être pour mais flou) |
| 8. Utiliser la démarche de recherche pour suivre le trajet, de l'extraction jusqu'à l'utilisation, le recyclage et l'élimination, d'une roche ou d'un minéral utilisé couramment dans son quotidien | Valeurs sociétales | Au sujet de (aurait pu être pour mais flou) |
| 9. Analyser l'impact sur la société et l'environnement de l'extraction de roches et de minéraux pour l'utilisation par les humains en considérant diverses perspectives | Sciences physiques | Au sujet de |
| 10. Évaluer les avantages et les inconvénients de l'utilisation quotidienne des roches et des minéraux pour la société et l'environnement | Sciences physiques | Pour |
| Total: au sujet de 7, Dans: 1, Pour 2 | | |
| I. Systèmes vivants 1. Évaluer l'impact de facteurs sociaux et environnementaux sur la santé et proposer des solutions de rechange permettant d'en contrer les inconvénients et de profiter des bienfaits | Sciences physiques | Au sujet de |
| II. Matière et énergie 2. Évaluer l'impact de diverses substances utilisées dans la fabrication des produits courants sur l'environnement et sur la société | Sciences physiques | Pour |

| | | |
|--|--------------------|-------------|
| 3. Analyser les impacts sur la société et sur l'environnement de la sur utilisation de matériaux dans des produits de consommation et prendre des actions pour maintenir le niveau actuel d'utilisation ou pour le réduire | Sciences physiques | Au sujet de |
| 4. Évaluer l'impact environnemental d'un processus qui transforme un produit en un autre par des changements physiques ou chimiques | Sciences physiques | Au sujet de |
| III. Structures et mécanismes 5. Analyser les répercussions des forces sur la société et l'environnement | Valeurs sociétales | Pour |
| 6. Évaluer les répercussions des forces résultant de phénomènes naturels sur l'environnement naturel et l'environnement bâti | Écologie | Au sujet de |
| III. Sciences de la Terre et de l'Espace 7. Évaluer les raisons du choix de l'utilisation de l'énergie et des ressources naturelles par les humains, les effets immédiats et les effets à long terme de cette utilisation sur l'environnement et la société, et l'importance d'économiser l'énergie en ayant recours à une utilisation responsable des ressources renouvelables et non renouvelables | Écologie | Au sujet de |
| 8. Reconnaître que la chaleur est souvent la dernière forme d'énergie dans une transformation énergétique et qu'elle est souvent non récupérable lorsqu'elle est libérée dans l'environnement | Écologie | Pour |
| 9. Évaluer l'incidence des innovations technologiques sur notre capacité d'économiser l'énergie et proposer un plan d'action personnel pour diminuer sa consommation | Écologie | Pour |
| 10. Analyser les répercussions à long terme des différentes pratiques et utilisations courantes de l'énergie et des ressources naturelles sur la société et l'environnement et suggérer des solutions de rechange à ces pratiques d'énergie | Sciences physiques | Pour |
| Curriculum 6^{ème} année | | |
| Total: au sujet de 5, Dans: 0, Pour: 5 | | |
| I. Systèmes vivants 1. Démontrer sa compréhension de la notion de biodiversité et décrire des façons dont divers organismes sont classifiés selon leurs caractéristiques | Écologie | Au sujet de |

| | | |
|--|--------------------|---|
| 2. Évaluer de quelles façons la biodiversité contribue à la stabilité des communautés naturelles et comment l'activité humaine influe sur la biodiversité | Valeurs sociétales | Pour |
| 3. Décrire la biodiversité comme la diversité de la vie sur la Terre, incluant la diversité au sein d'une espèce (plantes ou animaux), la diversité parmi les espèces, la diversité parmi les communautés et l'environnement physique les supportant | Sciences physiques | Pour |
| 4. Décrire les interrelations existant parmi des espèces et entre des espèces et leur environnement, et décrire comment ces relations améliorent la biodiversité | Sciences physiques | Au sujet de |
| 5. Examiner un sujet d'ordre local qui porte sur la biodiversité, adopter une position de défense face au sujet, élaborer un plan d'action par rapport à cette position et agir en fonction de ce plan | Sciences physiques | Pour (flou) |
| 6. Analyser les effets de l'activité humaine sur les populations de différentes espèces et proposer des actions pour diminuer ces impacts | Sciences physiques | Au Sujet de |
| II. Matière et énergie 7. Analyser l'impact de la production et de l'utilisation de l'électricité sur la qualité de vie et sur l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de (aurait pu être pour mais flou) |
| 8. Évaluer les différentes méthodes de production d'électricité en Ontario en examinant les effets de chacune de ces méthodes sur les ressources naturelles et sur les êtres vivants dans l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de |
| 9. Élaborer un plan de réduction de consommation d'énergie électrique à domicile ou à l'école et identifier les effets positifs de la mise en œuvre de ce plan sur l'utilisation des ressources naturelles. | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| III. Structures et mécanismes 10. Décrire des innovations technologiques et des produits, incluant des dispositifs volants qui utilisent les propriétés de l'air, et évaluer leur impact sur la société et sur l'environnement | Sciences physiques | Au sujet de |
| 11. Évaluer les impacts sociaux et environnementaux des innovations technologiques dans le domaine de l'aviation en considérant diverses perspectives | Sciences physiques | Au sujet de |
| 12. Évaluer les répercussions sur l'environnement des produits usuels utilisant les propriétés de l'air | Sciences physiques | Au sujet de |

| | | |
|--|--|-------------|
| IV. Sciences de la Terre et de l'espace | | Au sujet de |
| 13. Évaluer l'impact de l'exploration spatiale sur la société et l'environnement | | |
| 14. Évaluer les avantages et les inconvénients de l'exploration spatiale pour la société et l'environnement. | | Au sujet de |
| Total: au sujet de 11, Dans: 0, Pour: 3 | | |

Annexe 2 : Analyse des contenus en ERE dans les documents «découverte du monde et les sciences expérimentales et technologie en France

| Documents | Contenus d'enseignement | Significations | Catégories |
|--|---|--------------------|------------------|
| Découverte du monde | Niveau: CP1 et CP2 | Écologie | Au sujet de |
| | I. Découvrir le monde du vivant | | |
| | 1. Découvrir ce qui caractérise le vivant (quelques animaux et végétaux). | | |
| | 2. Prendre conscience des besoins vitaux de quelques végétaux. | Écologie | Pour |
| | 3. Observer le développement de quelques végétaux, de la graine au fruit à travers la pratique de plantations | Écologie | Dans |
| | 4. Découvrir le monde du vivant et savoir que respecter les êtres vivants passe par le respect de l'environnement dans lequel ils vivent. | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| | II. Découvrir le monde de la matière et des objets | Écologie | Au sujet de/dans |
| | 5. Observer la fusion et la solidification de l'eau. | | |
| 6. Savoir que l'eau, sous forme liquide et sous forme de glace, est une même substance | Écologie | Au sujet de | |
| Total: Au sujet de: 4, Pour : 1, Dans: 1 | | | |
| | | | |

| Cours élémentaire 1 (CE1) | | | |
|--|--|--------------------|-------------|
| | I. Découvrir le monde du vivant et ses caractéristiques | Écologie | Pour |
| | 1. Connaître le cycle de la vie des êtres vivants : naissance, croissance, reproduction, fin de vie (animaux, plantations). | | |
| | 2. Prendre conscience que les animaux dépendent des plantes pour se nourrir. | Écologie | Pour |
| | 3. Être sensibilisé aux déchets produits au cours d'une journée, à l'école, à la maison. | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| | 4. Savoir que certaines substances peuvent passer de l'état solide à l'état liquide et inversement. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 5. Connaître les états liquide et solide de l'eau dans la nature et en relation avec certains phénomènes météorologiques observés (formation de glace, | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 6. Être sensibilisé à l'importance de l'eau et à la nécessité de l'économiser. | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| Total: Au sujet de :4, Pour: 2, Dans :0 | | | |
| Les sciences expérimentales et technologie | Cours élémentaire 2 (CE2) | | |
| | I. Matière et énergie | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 1. Connaître les trois états physiques de l'eau. | | |
| | 2. Savoir que d'autres matières changent d'état. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 3. Mettre en évidence les caractéristiques de différents états physiques observés. | Sciences physiques | Au sujet de | |

| | | | |
|--|--|--------------------|-------------|
| | | | |
| | 4. Mobiliser ses connaissances sur le cycle de l'eau pour faire le lien avec la prévention des risques majeurs, ici les inondations. | Valeurs sociétales | Pour |
| | 5. Identifier diverses sources d'énergie utilisées dans le cadre de l'école ou à proximité. | Sciences physiques | Pour |
| | 6. Savoir que l'utilisation d'une source d'énergie est nécessaire pour chauffer, éclairer, mettre en mouvement. | Sciences physiques | Pour |
| | 7. Utiliser un dispositif permettant de mettre en évidence la transformation de l'énergie | Sciences physiques | Pour |
| | II. Ciel et terre 8. Savoir que le Soleil est une étoile, centre d'un système solaire constitué de planètes dont la Terre | Sciences physiques | Au sujet de |
| | III. Unité et la diversité du vivant 9. Identifier les différentes caractéristiques du vivant (s'alimenter, se reproduire...). | Écologie | Au sujet de |
| | 10. Découvrir que les êtres vivants ont une organisation et des fonctions semblables | Écologie | Au sujet de |
| | 11. construire le cycle de vie naturel d'un végétal (de la graine à la plante, de la fleur au fruit, du fruit à la graine) | Écologie | Au sujet de |
| | 12. Construire le cycle de vie d'un animal. | Écologie | Au sujet de |

| | | | |
|--|---|--------------------|-------------|
| | 13. Établir des relations de prédation. | Écologie | Au sujet de |
| | 14. Établir la notion de ressources alimentaires, de peuplement. | Écologie | Au sujet de |
| | Total: Au sujet de : 10, Pour : 4, Dans : 0 | | |
| | Cours moyen 1 (CM1) | | |
| Les sciences expérimentales et technologie | I. Ciel et terre | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 1. Repérer et comprendre le mouvement apparent du soleil au cours d'une journée et son évolution au cours de l'année. | | |
| | 2. Connaître le sens et la durée de rotation de la Terre sur elle-même. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 3. Savoir interpréter le mouvement apparent du Soleil par une modélisation. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 4. Identifier les risques que représentent les séismes, les tsunamis et les éruptions volcaniques pour la population, notamment en lien avec les événements naturels se produisant au cours de l'année scolaire | Sciences physiques | Au sujet de |
| | II. Matière et énergie | Écologie | Au sujet de |
| | 5. Connaître le trajet de l'eau domestique de sa provenance à l'utilisateur. | | |
| 6. Différencier eau trouble, limpide, pure, potable. | Écologie | Au sujet de | |
| 7. Connaître des méthodes de traitement permettant d'obtenir de l'eau potable. | Écologie | Au sujet de/ pour | |

| | | | |
|---|--|--------------------|-------------|
| | 8. Connaître différentes énergies, leur source et savoir que certaines sont épuisables | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 9. Classer les énergies selon qu'elles soient ou non renouvelables. | Sciences physiques | Pour |
| | III. Unité et diversité 10. Rechercher des différences et des ressemblances entre espèces vivantes | Écologie | Au sujet de |
| | Total: Au sujet de : 8, Pour : 1, Dans= 0 | | |
| | Cours moyen 2 (CM2) | | |
| Les sciences expérimentales et technologie | I. Ciel et terre 1. Connaître les différentes phases de la Lune, savoir que ces phases se reproduisent toujours dans le même ordre et la même durée. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 2. Savoir que les phases de la Lune s'expliquent par la révolution de la lune autour de la Terre. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 3. Comprendre les phases de la lune par une modélisation. | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 4. Mobiliser ses connaissances sur les risques sismiques et volcaniques pour faire le lien avec la prévention des risques majeurs, notamment à propos des événements naturels se produisant au cours de l'année scolaire | Sciences physiques | Au sujet de |

| | | | |
|--|--|--------------------|-------------|
| | II. Matière et énergie 5. Savoir que les changements d'état de l'eau se font à température fixe (0°C et 100°C sous la pression atmosphérique normale). | Sciences physiques | Au sujet de |
| | 6. Caractériser diverses formes de pollution de l'air. et identifier différentes sources de pollution de l'air. | Écologie | Pour |
| | 7. Comprendre et mettre en œuvre des gestes citoyens pour faire des économies d'énergie dans les situations de la vie quotidienne (à la maison, dans les transports...). | Valeurs sociétales | Pour |
| | III. Unité et diversité du vivant 8. Constaté la biodiversité animale et végétale d'un milieu proche. | Écologie | Dans |
| | Au sujet de: 5, Pour : 2, Dans : 1 Nombre de contenus d'enseignement : 44 Total général : Au sujet de : 32, Pour = 10, Dans = 2 | | |
| | | | |

Annexe 3 : Analyse des contenus en ERE dans le programme des sciences expérimentales d'Haïti.

| Contenus du curriculum | Significations | Catégories d'ERE |
|--|--------------------|------------------|
| Sciences expérimentales 1^e Année fondamentale | | |
| I. Les animaux du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 1. Citer et classer les animaux du milieu en fonction de leur mode de déplacement, leur mode de protection et leurs moyens de défense. | | |
| 2. Distinguer le mâle et la femelle dans une même espèce animale | Écologie | Au sujet de |
| II. Les plantes du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 3. Nommer et identifier les plantes du milieu | | |
| 4. distinguer les plantes du milieu selon leurs utilisations | Écologie | Au sujet de |
| III. Les éléments naturels | Sciences physiques | Au sujet de |
| 5. Localiser et identifier les constituants du sol | | |
| 6. Estimer l'importance du sol dans la vie de l'homme, des plantes et des animaux | Écologie | Au sujet de |
| 7. Identifier les besoins en eau des êtres vivants | Écologie | Au sujet de |
| 8. Démontrer l'existence de l'air partout dans la nature et dans la vie des êtres vivants | Écologie | Au sujet de |
| 9. Identifier les différents milieux de vie des êtres vivants dans la communauté | Écologie | Au sujet de |
| Total : Au sujet de : 9, Dans : 0, Pour : 0 | | |
| Sciences expérimentales 2^e Année fondamentale | | |
| I. Les éléments naturels | Sciences physiques | Au sujet de |
| 1. Déterminer quelques propriétés et utilisations des roches | | |
| 2. Expliquer la formation du sol | Sciences physiques | Au sujet de |
| 3. Citer quelques propriétés de l'eau | Sciences physiques | Au sujet de |
| 4. Citer quelques utilisations de l'air par l'homme | Sciences physiques | Au sujet de |
| II. Les plantes du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 5. Déterminer les principaux besoins des plantes | | |
| 6. Classer les plantes du milieu à partir de leur utilisation | Écologie | Au sujet de |
| III. Les animaux du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 7. Citer les milieux de vie de certains oiseaux | | |

| | | |
|--|---|-------------|
| IV. Interaction des composantes du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 8. Citer les êtres vivants trouvés dans l'eau, la montagne ou la plaine | | |
| 9. Repartir des plantes et des animaux trouvés dans les différents milieux de vie | Écologie | Au sujet de |
| Total : Au sujet de : 9, Dans : 0, Pour : 0 | | |
| Sciences expérimentales 3^e Année fondamentale | | |
| I. Les animaux du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 1. Distinguer les différentes parties du corps des reptiles, des batraciens et des poissons, leurs modes de reproduction et leurs caractéristiques | | |
| 2. Identifier le milieu de vie des reptiles, des batraciens et des poissons | Écologie | Au sujet de |
| II. Les plantes du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 3. Identifier les différentes parties d'une plante et énumérer les rôles de chacune des parties | | |
| 4. Prodiger des soins des plantes | Écologie | Au sujet de |
| III. Les éléments naturels | Sciences physiques | Pour |
| 5. Identifier les différents états de l'eau | | |
| 6. Expliquer le mécanisme du cycle de l'eau | Sciences physiques | Au sujet de |
| 7. Énumérer les différentes caractéristiques de l'air en mouvement | Sciences physiques | Au sujet de |
| 8. Identifier les principaux vents qui soufflent sur le pays et les régions soumises à leur influence (Nordé, Alizé etc) | Sciences physiques | Au sujet de |
| 9. Expliquer les effets d'un cyclone et les mesures à adopter à cet effet | Écologie (peut être sciences physiques) | Au sujet de |
| 10. Identifier les différents types de roches et de sols | Sciences physiques | Pour |
| 11. Sélectionner les sols les plus favorables à la culture | Sciences physiques | Au sujet de |
| Total : Au sujet de : 9, Dans : 0, Pour : 2 | | |
| Sciences expérimentales 4^e Année fondamentale | | |
| I. Les animaux du milieu : les insectes | | |
| 1. Définir le mode de vie de certains insectes | Écologie | Au sujet de |
| 2. Reconnaître qu'il existe des insectes nuisibles et des insectes utiles | Écologie | Au sujet de |
| 3. Identifier le lombric, son milieu de vie et son | Écologie | Au sujet de |

| | | |
|--|--------------------|--------------------|
| mode d'alimentation | | |
| II. Les plantes du milieu | | |
| 4. Reconnaître l'importance de la lumière pour les plantes vertes | Écologie | Au sujet de |
| 5. Expliquer le mécanisme de la respiration, de la nutrition et de la reproduction chez les plantes à fleurs | Écologie | Au sujet de |
| 6. Démontrer la présence de la chlorophylle dans toutes les plantes vertes qui se développent à la lumière solaire | Écologie | Au sujet de |
| III. Les éléments naturels | | |
| 7. Identifier les principaux constituants du sol | Écologie | Au sujet de |
| 8. Expliquer les mesures de protection à adopter contre la pollution de l'eau | Valeurs sociétales | Au sujet de |
| 9. Identifier les différentes causes de pollution de l'air | Écologie | Au sujet de |
| 10. Énumérer les moyens de prévention de la pollution de l'air | Écologie | Pour |
| IV. Interaction entre les composantes du milieu | | |
| 11. Expliquer les effets négatifs de l'action de l'homme sur le milieu | Écologie | Pour |
| 12. Apprécier l'action destructive du vent sur le milieu. | Écologie | Au sujet de (dans) |
| 13. Apprécier l'action érosive de l'eau sur le milieu | Écologie | Au sujet de (dans) |
| Total: Au sujet de : 11, Dans: 0, Pour: 2 | | |
| Sciences expérimentales 5^e Année fondamentale | | |
| I. Les éléments naturels | | |
| 1. Reconnaître la matière et ses manifestations | Sciences physiques | Au sujet de |
| 2. Distinguer les caractéristiques de la matière à l'état gazeux, solide, liquide | Sciences physiques | Au sujet de |
| 3. Expliquer le phénomène de la vaporisation dans ses différents aspects | Sciences physiques | Au sujet de |
| 4. Expliquer le phénomène de la condensation ou liquéfaction dans ses différents aspects | Sciences physiques | Au sujet de |
| 5. distinguer le phénomène de la fusion, de la solidification et de la dissolution de l'eau. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 6. Expliquer le phénomène de la cristallisation et les procédés d'extraction de sel marin et du sel | Sciences physiques | Au sujet de |

| | | |
|---|----------|-------------|
| gemme. | | |
| II. Les plantes du milieu 7. Déterminer l'utilité des méthodes de multiplication végétative et leur application aux plantes du milieu. | Écologie | Au sujet de |
| 8. Reproduire une plante par l'une des méthodes végétatives étudiées (Bouturage, marcottage et greffage) | Écologie | Pour |
| III. Les animaux du milieu 9. Distinguer les vertébrés des invertébrés les plus connus dans le milieu. | Écologie | Au sujet de |
| 10. expliquer les caractéristiques des êtres unicellulaires et les caractéristiques qu'ils peuvent causer chez l'humain. | Écologie | Au sujet de |
| IV. Interaction entre les composantes du milieu 11. Expliquer quelques modes d'intervention de l'homme en vue de la conservation du milieu. | Écologie | Au sujet de |
| 12. Distinguer les principales mesures d'hygiène nécessaires à la lutte contre la pollution du milieu. | Écologie | Pour |
| 13. Déterminer la relation entre la végétation et la température atmosphérique. | Écologie | Au sujet de |
| 14. Formuler des mesures visant la protection des animaux. | Écologie | Pour |
| Total : au sujet de : 11, Dans : 0, Pour 3 | | |
| Sciences expérimentales 6^e Année fondamentale | | |
| . Les animaux du milieu 1. Distinguer un être vivant d'un être non vivant et découvrir leurs principales caractéristiques. | Écologie | Au sujet de |
| 2. Citer les différentes étapes du développement d'un être vivant. | Écologie | Au sujet de |
| 3. Expliquer la notion d'espèce d'animaux du milieu. | Écologie | Au sujet de |
| 4. Définir le rôle de la maturité dans la reproduction des êtres vivants et expliquer le rôle du phénomène de la reproduction. | Écologie | Au sujet de |
| II. Les plantes du milieu 5. Identifier et décrire les plantes sans fleurs et leur mode de reproduction. | Écologie | Au sujet de |
| 6. Déterminer le cycle de la vie d'un végétal. | Écologie | Au sujet de |

| | | |
|--|-----------------------|-------------|
| | | |
| III. Les éléments naturels | Sciences physiques | Au sujet de |
| 7. Identifier la pesanteur comme une force agissant à distance, puis définir et expliquer les différentes sources d'énergie. | | |
| 8. Distinguer les propriétés énergétiques du vent et de l'eau. | Sciences en physiques | Au sujet de |
| 9. Expliquer sommairement les principes du magnétisme et découvrir les lois de l'attraction et de la répulsion des aimants. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 10. Identifier l'énergie solaire comme alternative pour la satisfaction des besoins d'énergie | Sciences physiques | Au sujet de |
| 11. Établir les rapports entre les sons ou les bruits du monde environnant et les objets ou les êtres qui les produisent. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 12. Comparer les milieux de propagation du son et expliquer le phénomène de l'écho. | Sciences physiques | Au sujet de |
| 13. Distinguer les sons graves des sons aigus par rapport aux corps qui les produisent. | Sciences physiques | Au sujet de |
| IV. Les interactions des composantes du milieu | Écologie | Au sujet de |
| 14. Montrer l'interdépendance des êtres vivants | | |
| 15. Expliquer quelques caractéristiques morphologiques dues aux transformations provoquées par la lutte pour l'existence chez certain animaux. | Écologie | Au sujet de |
| 16. Définir le processus de la chaîne alimentaire. | Écologie | Au sujet de |
| 17. Définir les relations entre les êtres vivants et leur milieu. | Écologie | Au sujet de |
| 18. Comparer les fonctions vitales chez les plantes et les animaux. | Écologie | Au sujet de |
| 19. Découvrir la décomposition des végétaux comme phénomène essentiel à la survie de l'homme et des animaux. | Écologie | Au sujet de |
| 20. Évaluer les actions négatives de l'homme sur l'environnement et les moyens d'y remédier. | Écologie | Pour |
| Total : Au sujet de : 19, Dans : 0, Pour : 1 | | |

Annexe 4 : Guide d'entretien avec les directeurs

Date _____

1. Nom et Prénom _____

Sexe : Homme

Femme

2. Nom de l'école _____

3. Catégorie de l'école

Publique

Privée

Protestante

Congréganiste

4. Adresse de l'école _____ Numéro de téléphone de
l'école _____

Cellulaire _____

Courriel _____

5. Fonction à l'école _____

6. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement _____

1. Entendez-vous parler de l'éducation relative à l'environnement? Si oui, comment?

2. L'ERE, fait-elle partie de votre programme scolaire ?

Oui Non

3. Croyez-vous qu'un tel enseignement peut contribuer à changer les comportements des individus par rapport à l'environnement?

Oui Non

4. Croyez-vous qu'il est important d'enseigner l'éducation relative à l'environnement aux jeunes? Si oui ou non, pourquoi?

5. Croyez-vous que l'éducation relative à l'environnement devrait être intégrée dans le curriculum scolaire? Si oui ou non, pourquoi?

6. Y a-t-il une politique axée sur la protection et la sauvegarde de l'environnement à votre école? Si oui en quoi consiste-t-elle?

7. A votre école y a-t-il des initiatives formelles visant à promouvoir l'éducation relative?

Oui Non

8. Si oui quel moyen votre école utilise-t-elle pour promouvoir ou favoriser l'éducation relative à l'environnement?

9. Votre école fait-elle partie des écoles vertes de certaines Organisations non gouvernementales? Si oui, en quoi cela vous est-il utile?

10. Connaissez-vous le programme d'éducation à la citoyenneté?

Oui Non

11. Si oui, est-ce qu'elle est enseignée à votre école? Comment l'enseignez-vous? Si non, pourquoi?

12. Si vous l'enseignez, votre personnel enseignant a-t-il été formé à cet effet?

Oui Non

13. Avez-vous du matériel didactique pour enseigner l'éducation à la citoyenneté?

Oui Non

14. Avez-vous des affiches, des pictogrammes illustratives d'une démarche d'éducation à la citoyenneté dans votre école?

Oui Non

15. Combien d'heures allouez-vous au programme d'éducation à la citoyenneté par étape?

16. Souhaitez-vous être informé (e) des résultats de cette enquête à laquelle vous contribuez?

Oui Non

Si oui, à quelle adresse:

Annexe 5 : Guide d'entretien avec les enseignants

Date _____

2. Nom et Prénom _____

Sexe : Homme

Femme

2. Nom de l'école _____

3. Catégorie de l'école

Publique

Privée

Protestante

Congréganiste

4. Adresse de l'école _____ Numéro de téléphone de
l'école _____

Cellulaire _____

Courriel _____

5. Fonction à l'école _____

6. Niveau enseigné _____

7. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement _____

1. Entendez-vous parler de l'éducation relative à l'environnement? Si oui comment?

2. Enseignez-vous l'ERE? Si oui dans quelle discipline, si non pourquoi?

3. Dans quel contexte se situent vos activités en ERE?

4. Quels thèmes abordez-vous principalement dans vos activités en ERE?

5. Combien de temps en moyenne avez-vous consacré aux activités d'ERE?

6. Dans votre milieu de travail y a-t'il d'autres enseignants qui font de l'ERE?

7. Avez-vous reçu une formation en éducation relative à l'environnement? Si oui où l'aviez-vous reçue? si non aimeriez-vous en recevoir et pourquoi?

8. Si vous n'aviez jamais entendu parler de l'ERE, aimeriez-vous savoir ce que c'est? Si oui pourquoi?

9. Croyez-vous qu'un tel enseignement peut contribuer à changer les comportements des individus par rapport à l'environnement.

10. Y a-t-il une politique axée sur la protection et la sauvegarde de l'environnement?

Oui

Non

11. Y a-t-il un comité en environnement dans votre école?

Oui Non

12. Qui fait partie de ce comité?

13. Croyez-vous que l'éducation relative à l'environnement devrait être intégrée dans le curriculum scolaire?

Oui Non

13.1. Si oui, pourquoi? _____

13.2. Si non, pourquoi? _____

14. Votre école fait-elle partie des écoles vertes de certaines Organisations non gouvernementales?

Oui Non

15. Connaissez-vous le programme d'éducation à la citoyenneté?

Oui Non

16. Si oui, est-ce que vous l'enseignez et comment?

17. Si vous l'enseignez, avez-vous reçu une formation y relative?

Oui Non

18. Quels sont les manuels de support disposez-vous pour enseigner le PEC?

19. Combien d'heures allouez-vous au programme d'éducation à la citoyenneté par étape?

20. Souhaitez-vous être informé (e) des résultats de cette enquête à laquelle vous contribué?

Oui Non

Si oui, à quelle adresse:

Annexe 6 : Grille d'observation des comportements dans les salles de classe et sur la cour.

| | | |
|--|------------|------------|
| Nom de l'école : | | |
| Adresse de l'école : | | |
| Effectif de l'école | | |
| Nombre de garçons : | | |
| Nombre de filles : | | |
| | | |
| Variables | Oui | Non |
| Poubelles sur la cour | | |
| Pictogramme sur l'environnement | | |
| Poubelle dans les salles de classe | | |
| Poubelle devant la classe | | |
| Existence de l'eau courante dans la cour de l'école | | |
| Existence d'une cafétéria | | |
| État des murs de l'école | | |
| La classe est propre | | |
| Existence des toilettes | | |
| Existence des papiers dans les toilettes | | |
| Chasse d'eau dans les toilettes fonctionnent | | |
| Les toilettes sont propres | | |
| Existence des latrines | | |
| Les latrines sont propres | | |
| Existence des papiers dans les latrines | | |
| Présence des déchets sur la cour | | |
| Présence des déchets dans les salles de classe | | |
| Les élèves jettent leurs déchets dans la poubelle | | |
| Les élèves jettent leurs déchets dans la salle de classe | | |
| Les élèves retournent à la maison avec leurs déchets dans leur boîte à diner | | |
| Classe décorée | | |
| Des fleurs, des plantes naturels dans la classe | | |
| Les toilettes sont communes aux élèves et aux enseignants | | |
| | | |