



HAL
open science

L'éducation au développement durable (EDD) dans le secondaire général en Côte d'Ivoire : approche curriculaire en géographie

Kouadio Jean-Pierre Oussou

► **To cite this version:**

Kouadio Jean-Pierre Oussou. L'éducation au développement durable (EDD) dans le secondaire général en Côte d'Ivoire : approche curriculaire en géographie. Education. Université Paris Cité, 2022. Français. NNT : 2022UNIP7199 . tel-04390288

HAL Id: tel-04390288

<https://theses.hal.science/tel-04390288>

Submitted on 12 Jan 2024

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.

**Université Paris Cité
En cotutelle avec l'Université de vacances de l'Ecole
Normale Supérieure d'Abidjan**



Ecole doctorale 623 : Savoirs, Sciences, Education

Laboratoire : EA 4434 LDAR

**L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE (EDD)
DANS LE SECONDAIRE GENERAL EN COTE D'IVOIRE :
APPROCHE CURRICULAIRE EN GEOGRAPHIE**

Par Kouadio Jean-Pierre OUSSOU

Thèse de doctorat de Didactique des disciplines- Géographie

Dirigée par de Caroline LEININGER-FRÉZAL (Université de Paris Cité) et la codirection de
Maurice ARCHER (Université de vacances d'Abidjan/ ENS d'Abidjan)

Présentée et soutenue publiquement le 27/06/2022

Devant un jury composé de :

Pascal CLERC, Professeur des Universités, Université de Cergy Pontoise, (Président du jury Examineur)

Jean-Marc LANGE, Professeur des Universités, Université de Montpellier, (Rapporteur)

Angela BARTHES, Professeure des Universités, Université de Marseille, (Rapporteur)

Maryvonne DUSSAUX, Maître de conférences, UPEC, (Examinatrice)

Caroline LEININGER-FREZAL, Maître de Conférence-HDR, Université de Paris cité, (Directrice)

Maurice ARCHER, Maître de Conférence-HDR, ENS d'Abidjan, (co-directeur)

A mon défunt père Koffi Bernard OUSSOU

Tu as de ton vivant toujours souhaité que nous tes enfants, voyions plus loin, plus grand...

Cette recherche en thèse de doctorat en ce qui me concerne constitue une étape de ce : « voir loin et grand ».

Merci pour tout

A ma défunte mère partie depuis le 11 juin 2021, repose en paix.

REMERCIEMENTS

Quelques pages ne pourraient pas suffire à traduire mes remerciements et à lister toutes ces bonnes volontés qui m'ont accompagnée durant ces trois années de recherches doctorales. Toutefois certaines personnes ont été des acteurs essentiels de ce travail. De l'implication de ces personnes dépend l'achèvement de ce travail de recherche. Je tiens à remercier particulièrement :

- Caroline Leininger-Frezal, directrice de cette thèse de doctorat, pour avoir cru en moi et accepté de diriger cette thèse. Ses qualités humaines et professionnelles m'ont poussé à me dépasser pour achever mon travail de recherche. Pour elle, je n'aurai jamais assez de mots. Mille fois merci...
- Maurice Archer, co-directeur de ce travail de recherche qui par ses conseils avisés, sa présence lors des travaux du groupe de recherche collaborative, m'a montré le chemin et encouragé.
- Monsieur Yao Yao, inspecteur pédagogique à l'antenne pédagogique d'Aboisso pour sa disponibilité et son implication dans les travaux du groupe de recherche collaborative.
- Aux membres de mon comité de suivi de thèse (Corinne Fortin, Pascal Clerc, Vincent Kissiedou) pour leurs orientations avisées.
- A tous les doctorants encadrés par Caroline (Cédric Naudet, Aurore Lecomte, Eliane Perrin, Julie Maurice), vous êtes une famille.
- A tous les membres du groupe de recherche collaborative (Ahouasso, Gbogouri, Goubo, Koné, Allabra, Kissi, Goué, Gaston Kouamé, Bah Serges, Gnama Guy)
- Aux membres de l'administration du lycée moderne d'Aboisso avec à sa tête le proviseur Siaka Traoré
- A mes amis Kouassi Urbain, Karamoko Yahaya
- A ma famille en général et mes enfants en particulier

Titre de la thèse en français :

L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE (EDD) DANS LE SECONDAIRE GÉNÉRAL EN
CÔTE D'IVOIRE : APPROCHE CURRICULAIRE EN GÉOGRAPHIE

RESUME

Cette thèse s'appuie sur une démarche de diagnostic territoriale à l'école qui a permis de montrer que les écoles en Côte d'Ivoire font face à de nombreux problèmes liés à la durabilité : de la pollution des salles de classe et des cours des établissements, le gaspillage de l'eau en milieu scolaire, de gestion des déchets etc. Cette situation m'a amené à questionner les curriculums de géographie dans le cadre d'un groupe de recherche collaborative. L'éducation au développement durable en Côte d'Ivoire, n'existe pas de manière formelle dans les prescriptions curriculaires et dans la formation des enseignants. Les curriculums prescrits actuels de géographie sont centrés sur une approche par compétences mais les pratiques des enseignants sont centrés sur les contenus à apprendre ce qui ne favorisent pas l'acquisition de compétences notamment en EDD liées au développement durable.

Cette recherche a contribué à élaborer une réécriture de ces curriculums pour favoriser le développement de savoir-faire, d'attitudes et de valeurs liées à l'EDD chez les élèves. Des stratégies pédagogiques ont été testées dans le cadre des conditions de scolarisation ordinaires en Côte d'Ivoire (classe pléthorique, peu de moyens matériels).

Mots clés : démarche de diagnostic territoriale - éducation au développement durable-
curriculums prescrits- curriculums implémentés – recherche collaborative

Thesis title in English:

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT (ESD) IN GENERAL SECONDARY EDUCATION IN COTE D'IVOIRE: CURRICULAR APPROACH IN GEOGRAPHY

Abstract

This thesis is based on a territorial diagnostic approach in schools which has shown that schools in Côte d'Ivoire face many problems related to sustainability: pollution of classrooms and school yards, water wastage in schools, waste management, etc. This situation led me to question the geography curricula in the framework of a collaborative research group. This situation led me to question geography curricula as part of a collaborative research group. Education for sustainable development in Côte d'Ivoire does not exist in a formal way in the curricular prescriptions and in the training of teachers. The current prescribed curricula for geography are centered on a competency-based approach, but teachers' practices are centered on the content to be learned, which does not promote the acquisition of competencies, particularly in ESD, related to sustainable development.

This research contributed to the development of a rewriting of these curricula to promote the development of know-how, attitudes and values related to ESD in students. Pedagogical strategies were tested in the context of ordinary schooling conditions in Côte d'Ivoire (large classes, few material resources).

Key words: territorial diagnostic approach - education for sustainable development - prescribed curricula - implemented curricula - collaborative research

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
RESUME.....	7
AVANT-PROPOS.....	15
INTRODUCTION GENERALE	21
PARTIE 1 : EDUQUER AU DEVELOPPEMENT DURABLE, UNE NECESSITE POUR LES ELEVES DES LYCEES ET COLLEGES DE CÔTE D’IVOIRE.....	29
Chapitre 1 : L’école face aux enjeux de développement durable	31
1. Introduction.....	31
2. Percevoir les problématiques de développement durable par le truchement d’une démarche de diagnostic du territoire des établissements secondaire	31
2.1. Une investigation dans une posture de praticien-chercheur ou plus précisément de « prof-chercheur ».....	32
2.2. Ma procédure de diagnostic des établissements du secondaire général sous le prisme du développement durable.....	40
3. Une école face aux enjeux pluriels de développement durable.....	70
3.1. Un environnement dégradé.....	70
3.2. L’émergence d’autres problématiques de développement durable.....	85
4. Conclusion	89
Chapitre 2 : Du développement durable (DD) à l’éducation au développement durable (EDD) : quels enjeux et voies d’entrée dans l’éducation formelle ?	91
1. Introduction.....	91
2. Le développement durable, une réponse aux inquiétudes des humains ?.....	91
2.1. Qu’est-ce que le développement durable ?	92

2.2. Quelle est l'idée que les élèves des lycées et collèges de Côte d'Ivoire se font du développement durable ?	97
2.3. De la nécessité d'éduquer au développement durable.....	103
3. Les enjeux de l'éducation au développement durable	106
3.1. L'EDD : un levier pour le changement social	107
3.2. L'EDD : un moyen pour réaliser de nouveaux apprentissages	108
4. Les voies d'entrée de l'EDD dans l'éducation formelle.....	110
4.1. L'entrée par les actions éducatives pour le développement durable	111
4.2. L'entrée par les disciplines scolaires.....	114
5. Conclusion	120
PARTIE 2 : ANALYSE DU CURRICULUM PRESCRIT ET IMPLEMENTE	121
Chapitre 3 : L'EDD dans le secondaire général ivoirien : analyse du curriculum prescrit ...	123
1. Introduction.....	123
2. Motivation, constitution et étape du groupe de travail collaboratif.....	123
2.1. Qu'est-ce qu'une recherche collaborative	123
2.2. De la motivation d'une posture à la constitution du groupe pour une recherche collaborative.....	127
3. Quelles problématiques de développement durable dans les curriculums de géographie ?.....	134
3.1. La recherche de contenus susceptibles d'être ceux d'éducation au développement durable (EDD)	135
3.2. La géographie savante et scolaire au cœur de la diffusion des problématiques en lien avec l'homme et son milieu	151
3.3. Un curriculum de géographie plus ou moins adapté à la diffusion de l'EDD	156
4. L'APC, un levier de changement ou un obstacle ?.....	172
4.1. L'APC, levier de changement et de diffusion de l'EDD	172

4.2. De nombreux obstacles à la mise en œuvre de l'APC dans le contexte ivoirien.	176
5. Conclusion	178

Chapitre 4 : Les pratiques enseignantes en classe de géographie181

1. Introduction.....	181
2. L'analyse des pratiques enseignantes en classe de géographie	181
2.1. L'observation de séances de cours	181
2.2. L'observation de séquences de cours sur des leçons en géographie.....	187
2.3. L'entretien semi-dirigé avec les enseignants d'histoire-géographie (Préparation et biais) 195	
3. Quels curriculums implémentés en cours de géographie ?.....	200
3.1. Une prédominance de cours dicté et de cours magistral dialogué.....	201
3.2. Les méthodes actives peu pratiquées par les enseignants	206
3.3. Les autres traits marquants des pratiques enseignantes en cours de géographie	221
4. Des pratiques qui évincent les enjeux de durabilité	225
4.1. L'interface sociétés / milieu, peu traitées	225
4.2. Un foisonnement des vulgates chez les enseignants	232
5. Conclusion	233

PARTIE 3 : QUEL CURRICULUM DE GEOGRAPHIE POSSIBLE SOUS L'ANGLE DE L'EDD ?235

Chapitre 5 : Proposition de réécriture d'un curriculum prescrit de géographie sous l'angle de l'EDD237

1. Introduction.....	237
2. Une réécriture du curriculum en mode collaboratif	237
2.1. Une recherche collaborative.....	237

2.2.	Des entretiens semi-dirigés avec les acteurs de l'école	245
3.	Quels profils de sorties pour une éducation forte en EDD ?	247
3.1.	Un profil de sortie à orienter vers le DD	247
3.2.	Quelle théorisation des stratégies pédagogiques en l'EDD ?	258
3.3.	Une hybridation contextuelle pour mettre en oeuvre l'EDD	265
3.4.	Réflexions sur l'hybridation contextuelle des stratégies pédagogiques :	267
4.	L'élaboration d'un projet de curriculum sous le prisme de l'EDD	272
4.1.	Quel profil de sortie pour une éducation forte au développement durable ?....	275
4.2.	La mise en musique de l'EDD.....	278
5.	Conclusion	300

Chapitre 6 : Quelles stratégies pédagogiques pour construire des compétences en EDD ?

.....	303	
1.	Introduction.....	303
2.	Eduquer ou enseigner le développement durable	303
2.1	Un questionnement partagé.....	305
2.2	Deux notions qui impliquent des démarches différentes	306
3.	Enseigner le DD à partir des stratégies entre les murs et hors les murs	309
3.1	Les stratégies entre les murs en EDD.....	309
3.2	Les stratégies hors les murs en EDD	322
3.3	Les différentes stratégies en EDD	344
4.	L'organisation pédagogique en groupe d'apprentissage.....	346
4.1	L'adaptation aux classes pléthoriques.....	346
4.2	Un intérêt majeur pour l'EDD	348
4.3	Des limites surmontables.....	351
5.	Conclusion	352

Conclusion générale.....	355
1. Un curriculum prescrit et implémenté inadapté à l'EDD.....	355
1.1 Un curriculum prescrit qui évince la relation homme/milieu	355
1.2 La difficile mise en œuvre de l'EDD	356
2. La réécriture du curriculum prescrit et implémenté.....	357
2.1 Un projet de réécriture du curriculum.....	357
2.2 La mise en œuvre de stratégie et organisation pédagogique favorables à l'EDD.....	358
Table des tableaux.....	361
Table des figures.....	365
Table des encadrés	371
Bibliographie	372
ANNEXES.....	393

AVANT-PROPOS

Enseignants d'histoire-géographie dans le secondaire général ivoirien depuis 2010, j'ai fait le constat au fil des années scolaires de pratiques enseignantes inadaptées sur les problématiques environnementales. Ma pratique réflexive (Vacher, 2015) sur cette question n'a pas trouvé d'écho favorable en raison du dogme que représente pour certains enseignants, les formations reçues des structures de formation d'enseignants du secondaire. Faire autre chose pour valoriser son enseignement peut être considéré comme une sortie de route par les autres (enseignants, inspecteurs pédagogiques). L'une des voix que j'ai explorée est la recherche d'une formation qui valorise l'enseignement de la géographie et qui peut me permettre de justifier mes nouvelles pratiques en vue d'avoir un impact sur l'enseignement des valeurs humaines liées à l'environnement.

En 2016, j'ai postulé à au master didactique des disciplines (parcours histoire-géographie) de l'Université Paris Diderot (aujourd'hui Université de Paris Cité). En 2018, après la soutenance d'un mon mémoire de recherche sur l'éducation relative à l'environnement dans les curriculums de géographie de l'enseignement secondaire général ivoirien, j'ai décidé de creuser le sujet dans le cadre d'une thèse de doctorat. Mais qui trouver pour diriger cette recherche ? Comment la financer ? Comment mener à bien une telle recherche à distance ? De nombreuses questions foisonnaient et je me suis mis à rechercher des réponses. J'ai contacté cinq chercheurs émérites dont trois européens et deux ivoiriens. Les réponses n'ont pas été favorables et je me souviens de cette réponse de l'un d'eux dans un mail datant du 3 septembre 2018 « *merci d'avoir pensé à moi mais pourquoi ne pas continuer avec ma collègue Leininger-Frézal ? ou avec le Pr Vergnolle-Mainar ? ...* »

J'ai adressé un courriel à Caroline Leininger-Frézal, qui m'a promis qu'à l'issue de son HDR, elle examinerait ma demande. Le 15 octobre 2019, elle m'annonce que je fais partie des étudiants qu'elle a décidé d'encadrer. C'est avec une grande joie que j'ai accueilli cette information mais en même temps débutait un nouveau challenge. En effet, je dois financer cette recherche avec mes propres fonds et cela n'était pas gagné d'avance. Caroline Leininger-Frézal m'a donc offert une immense opportunité en acceptant de diriger les travaux de cette thèse de doctorat. Cette recherche m'a permis de découvrir l'image de la France solidaire, ouverte au monde que je n'avais pas auparavant. J'ai fait des rencontres de personnes qui m'ont donné

une autre perception, un autre regard de la France et des Français. Merci pour votre générosité et votre sens du partage.

Etant à distance (Abidjan-Paris), l'idée d'une codirection m'a paru plus adaptée à cette recherche. J'ai contacté pour ce faire Maurice Archer, maître de conférences à l'École Normale Supérieure d'Abidjan qui à son tour a accepté de participer à cette aventure en tant que co-directeur. Pour cette thèse, j'ai centré mon travail sur les problématiques d'éducation au développement durable dans les curriculums (prescrit et implémenté) (Jonnaert, 2011; Perrenoud, 1993) de géographie. L'implication de ces deux chercheurs a été complémentaire pour l'achèvement de cette recherche. Le co-directeur s'est fortement impliqué dans la collecte des données sur le terrain. La directrice quant à elle, a orienté l'analyse, la méthodologie et l'étude de l'art de cette recherche.

Cette recherche en thèse de doctorat qui est pionnière en didactique de la géographie m'a permis de relever de nombreux écarts entre ce qui est fait ici (Côte d'Ivoire) et ce qui est fait ailleurs (France par exemple). Aujourd'hui fort de cette expérience, de nombreuses questions me viennent en tête et n'ont malheureusement pas encore de réponses. Pourquoi les formateurs de formateurs en géographie ne s'inspirent-ils pas de ce qui est fait ailleurs pour l'adapter à nos réalités ? Pourquoi des travaux d'hybridation contextuelle (Jankowski & Lewandowski, 2017) de certaines pratiques enseignantes, méthodes d'enseignement ne sont pas faites avant de les introduire dans les curriculums ?

Toutes ces questions pour mettre en évidence ce « copier-coller » sans adaptation, sans travail réflexif qui ne marche pas.

Je me souviens qu'en 2010, à l'annonce du passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par compétence (APC), j'ai éprouvé une joie en raison de ma pratique réflexive qui est favorable à un changement des pratiques enseignantes. En effet, j'ai pensé que cette introduction de l'APC, transformerait les pratiques enseignantes et que cette dernière influencerait positivement le savoir-faire et le savoir-être des élèves mais que non, les précontraintes que sont les effectifs pléthoriques des classes, le sous-équipement des établissements, le recrutement d'enseignants non-formés n'ont pas été résolues et les pratiques enseignantes n'ont en général pas évolué.

J'ai, dans le cadre de cette recherche, adopté une posture qui a contribué à changer mes rapports professionnels avec mes collègues et cela m'a permis de développer des compétences d'organisation de groupe de travail, d'écoute, de solidarité. De plus, étudier le développement durable a participé en la transformation de ma personne. En effet, si au départ ma volonté a été de trouver des stratégies pour améliorer l'enseignement des contenus d'EDD, donc de changer les autres, je me suis retrouvé moi-même transformé (solidarité, précaution, empathie, esprit critique sur tous ce qui touche au DD). Aussi quand je demande à mes filles d'éviter de gaspiller l'eau ou d'entretenir au jour le jour leur cadre de vie ou encore, quand je suis regardant sur les dépenses que nous effectuons, l'une d'elle me retourne : « *papa, tu ne vas pas nous imposer tes idées de développement durable à la maison quand même !* » et moi de leur répondre: « *le développement durable commence avec nous les parents, si vous êtes transformé ici, vous serez des citoyennes respectueuses de l'environnement, prévoyantes et solidaires. Vous aurez des valeurs nécessaires à la vie aujourd'hui.* »

« La plus grande révolution de notre génération est la découverte que les êtres humains peuvent transformer leur vie en changeant simplement de mentalité »

William James, psychologue à Harvard

INTRODUCTION GENERALE

Dans l'établissement dans lequel j'exerce tout comme dans ceux dans les lesquels j'ai exercé en tant que professeur d'histoire-géographie, j'ai fait le constat d'un gaspillage de l'eau, de la pollution et la dégradation des salles de classe et de la cour de l'école par des déchets, le sous-équipement des établissements, la question de l'égalité homme/femme, des grossesses en milieu scolaire etc. Cette situation a suscité en moi, des questionnements quasi-quotidiens sur la portée de mes pratiques enseignantes face à ces problématiques. Cette recherche en thèse de doctorat en est motivée.

Les élèves d'aujourd'hui sont amenés à être des décideurs (dirigeants politiques, chefs d'entreprises) ou de « simples » citoyens de demain. Les conduire à comprendre les enjeux des questions liées à la durabilité, c'est participer à la construction du citoyen de demain. En effet, la manière dont ces élèves se comportent dans le milieu scolaire, reflète celle qu'ils ont dans la société. Les conséquences de ces comportements peu responsables et parfois inciviques sur la vie des populations et sur le milieu biophysique (climat, relief, sols, végétation etc.), sont nombreuses. On peut citer entre autres, la recrudescence de maladies comme le paludisme, la fièvre typhoïde, la diarrhée, le cholera etc. ; les inondations ; l'érosion ; le réchauffement climatique ; la déforestation ; la mise à l'écart des femmes dans la prise de décision ; la division sexuelle du travail etc. Ces situations sont de nature à compromettre la vie des populations actuelles et celle des générations à venir.

Face à de tels agissements, il est urgent de changer la « façon de penser et de faire des apprenants ». Brundtland (1987) a réitéré cette inquiétude face à certains choix de développement économique non-prudent et proposé la notion de développement durable qui a été bien accueillie dans le monde politique et adoubé par les instances internationales. Les différentes rencontres d'acteurs politiques à l'exemple des conférences des parties (COP) en vue de discuter et prendre des décisions d'envergure planétaire sur les conditions de la durabilité, traduisent l'implication des acteurs du monde politique et des instances internationales sur ces problématiques.

L'éducation formelle est l'un des canaux privilégiés pour la diffusion des problématiques de développement durable. Les savoirs transmis doivent aboutir à une prise de conscience, un changement du comportement, une responsabilité, un libre choix des apprenants. Ainsi sous

la houlette de l'Unesco, une décennie de l'Education au Développement Durable (EDD) a vu le jour et a permis de multiplier les réflexions autour des stratégies à mettre en œuvre pour une diffusion des problématiques du développement durable (DD) à l'école. Aussi pour l'UNESCO, « *il y a une nécessité d'améliorer les systèmes éducatifs et la conception des programmes d'apprentissage du développement durable afin de faire mieux comprendre à tous comment promouvoir et réaliser le développement durable.* » (Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 2005, p. 8). La question de l'éducation au développement durable est soutenue par les pouvoirs publics et s'est même muée en injonction. Les acteurs de la recherche pour certains, questionnent la justesse de la présence de ces contenus d'EDD dans des curriculums comme ceux de la géographie, d'autres comme moi se positionnent aujourd'hui à l'interface entre les contenus à transmettre et les stratégies de transmission à travers une analyse didactique. « *En l'absence d'une clarification institutionnelle programmatique, il revient au chercheur en éducation d'effectuer cette tâche au moyen d'un effort d'explicitation et de compréhension de l'existant, mais aussi d'un effort prospectif d'élaboration et de propositions* » (Lange, 2014, p. 42).

Je mène une recherche sur une notion qui n'existe pas au niveau institutionnel en Côte d'Ivoire. En effet, le terme "EDD", n'existe pas in extenso dans le curriculum ivoirien et dans les directives ministérielles. Aussi les contenus potentiellement d'EDD, ne sont-ils pas connus sous l'appellation "EDD". Déjà en master, j'ai mené des recherches sur la thématique de l'éducation relative à l'environnement (ERE) (Oussou, 2018), où j'ai pu identifier des contenus d'ERE qui ne sont pas de même connus sous l'étiquette d'ERE. L'analyse des pratiques enseignantes pour ces contenus d'ERE a montré qu'ils sont enseignés suivant le même modèle (cours magistral dialogué, méthode active avec comme socle "*la boucle didactique*" (Tutiaux-Guillon, 1998) et explique en partie la faiblesse des compétences des apprenants sur les problématiques environnementales. De nombreuses motivations ont orienté mon choix d'investiguer dans le domaine de l'éducation au développement durable dans le cadre de cette thèse de doctorat. Ce champ reste plus ou moins vierge en Côte d'Ivoire et ma qualité de didacticien me donne une légitimité pour comprendre et proposer des stratégies pédagogiques et didactiques pour une diffusion des contenus d'EDD. L'éducation au développement durable constitue pour moi un prolongement des recherches que j'ai mené en master. Elle est plus englobante car elle prend en compte en plus de l'environnement, la société et l'économie domaine classique du DD. De plus, l'EDD est aujourd'hui au cœur des

réflexions des instances internationales, des pouvoirs publics, des ONG etc. Son implémentation dans les systèmes éducatifs fait partie des priorités.

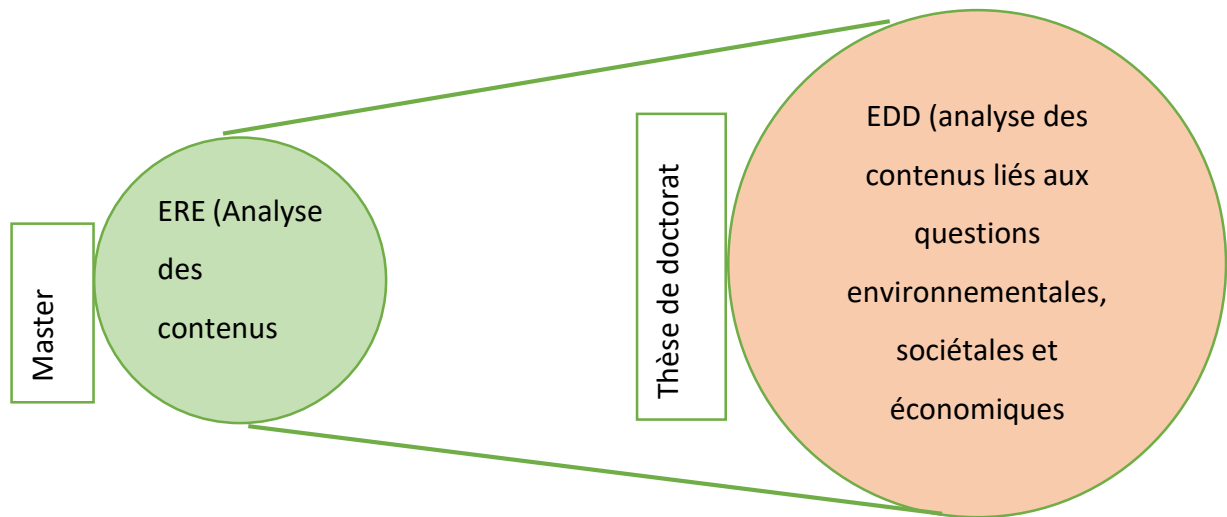


Figure 1: De mon master sur l'ERE à ma thèse de doctorat sur l'EDD

Tout est partie d'une pratique réflexive (Vacher, 2015) sur les possibilités que des pratiques enseignantes en géographie, peuvent amener les élèves à modifier leur manière de penser les problématiques liées à l'environnement, à la société et à l'économie. En effet, la Côte d'Ivoire présente de nombreuses problématiques de développement durable qui doivent faire l'objet de sensibilisation et d'éducation des populations. L'exemple le plus saisissant est celui de la dégradation du couvert végétal. La superficie de cette forêt a connu une forte décroissance. Ainsi de soixante millions d'hectares en 1900, la superficie de la forêt ivoirienne est-elle passée à seize millions d'hectares en 1960 puis à trois millions d'hectares en 2000) (PNAE, 1995). Les établissements scolaires présentent un état de pollution et de dégradation orchestré par les apprenants eux-mêmes. C'est une preuve de l'absence de prise conscience et de compétences des élèves en ce qui concerne la gestion des ressources environnementales et l'assainissement du cadre de vie.

La conduite de cette présente thèse de doctorat s'inscrit dans le cadre du Laboratoire de Didactique André Revuz (LDAR) au sein de l'équipe de géographie. Cette recherche a pour terrain d'étude des établissements secondaires en Côte d'Ivoire et est traitée en France sous

la houlette de chercheur(e)s qui ont une expérience dans l'examen de cette question. C'est une aubaine pour jeter des bases solides de connaissances, de questionnements et d'analyses sur la didactique de l'éducation au développement durable dans le secondaire général ivoirien.

C'est en tant que praticien-chercheur (je suis professeur de lycée d'histoire-géographie) que je mène cette recherche. Cette posture de praticien-chercheur ou de « prof-chercheur » (Gaujal, 2016), offre de nombreux avantages dans les recherches en didactique en permettant au chercheur de pratiquer son terrain d'étude. Mon immersion dans le champ de recherche (classe, espace de l'école), la collaboration de mes collègues ainsi que des membres de l'administration, des inspecteurs pédagogiques, de certains élèves sont des atouts indéniables. Cette recherche se veut une recherche collaborative (Asloum & Guy, 2017). Les contenus potentiellement d'EDD sont présents dans divers curriculums du secondaire général ivoirien. Les disciplines scolaires qui l'abordent sont : la géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et l'Education aux Droits de l'Homme et du Citoyen (ex-ECM).

C'est donc en tant qu'enseignant de géographie avec une quinzaine d'année d'expérience professionnelle, (quatre années dans l'enseignement privé et onze dans le public) que je mène cette recherche. Cette dernière vise à analyser le curriculum de géographie sous l'angle de l'EDD puis à proposer des stratégies pour une dynamisation de l'enseignement des savoirs ou des contenus d'EDD. L'enseignant qui exerce dans le privé se distingue de celui du public par la formation. Le premier n'est pas obligé de passer par une école de formation d'enseignants. Il est recruté à partir de ses diplômes universitaires et s'"auto-forme" sur le tas. Le second reçoit une formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, seule structure en charge de la formation des enseignants du secondaire.

Les stratégies et techniques de collecte de données que je mets en place en amont de ma recherche ont été vite éprouvées par la pandémie de COVID 19 et ses restrictions. Les activités du groupe de travail collaboratif constitué par des enseignants d'histoire-géographie, ont connu un ralentissement et moins d'engouement au fur et mesure de la persistance et de l'amplification de cette crise sanitaire mondiale. La fermeture des écoles (champ de notre investigation) a freiné notre élan mais ne l'a pas stoppé. J'ai donc adapté les techniques d'enquête à la nouvelle donne. Je me suis appuyé sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour répondre aux défis qui m'étaient posés. Pour

mener à bien la suite de mon enquête, j'ai créé un groupe WhatsApp regroupant les acteurs du groupe de recherche collaborative. A travers des appels téléphoniques, certains entretiens semi-dirigés et informels ont pu être menés.

L'objectif est de promouvoir l'EDD dans l'enseignement secondaire général ivoirien à travers une réécriture du curriculum dans les deux premiers niveaux décrits par Keeves (Depover & Jonnaert, 2014) : curriculum prescrit et curriculum implémenté. L'enjeu étant de permettre un transfert dans les pratiques enseignantes.

L'hypothèse générale de cette recherche est qu'une réécriture des curriculums de géographie pourrait-être un moyen de modifier les pratiques enseignantes et de favoriser la diffusion de l'éducation au développement durable en Côte d'Ivoire.

La vérification d'une telle hypothèse m'a conduit vers le déploiement d'une méthodologie de façon graduelle et simultanée suivante :

- Pourquoi enseigner l'EDD dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire ? A quel besoin cet enseignement répond-il ? Quelles sont les problématiques de DD constatées dans les lycées et collèges ? Un diagnostic du territoire des lycées et collèges (Besancenot, 2008; Dumont, 2016) a permis d'identifier les problématiques de développement durable.
- Quels sont les contenus d'éducation au développement durable dans le curriculum prescrit de géographie ? Quelle est la répartition de ces contenus autour des piliers classique du DD (environnement, société et économie) ? Quel est le positionnement de ces contenus dans les progressions de géographie par niveau ?
- Quelles sont les pratiques enseignantes en cours de géographie ? L'enjeu est de savoir si l'enseignement tel que réalisé favorise ou non une transmission de compétence d'EDD.
- Enfin, quels types de curriculums de géographie pour favoriser une transmission de compétences et une prise de conscience des apprenants sur les questions d'EDD ?

En bref, la mise en œuvre des contenus et savoirs d'éducation au développement durable en classe de géographie, favorise-t-elle une acquisition de compétence ?

Pour analyser ces différentes questions, différents corpus ont été mobilisés comme le montre le schéma ci-dessous.

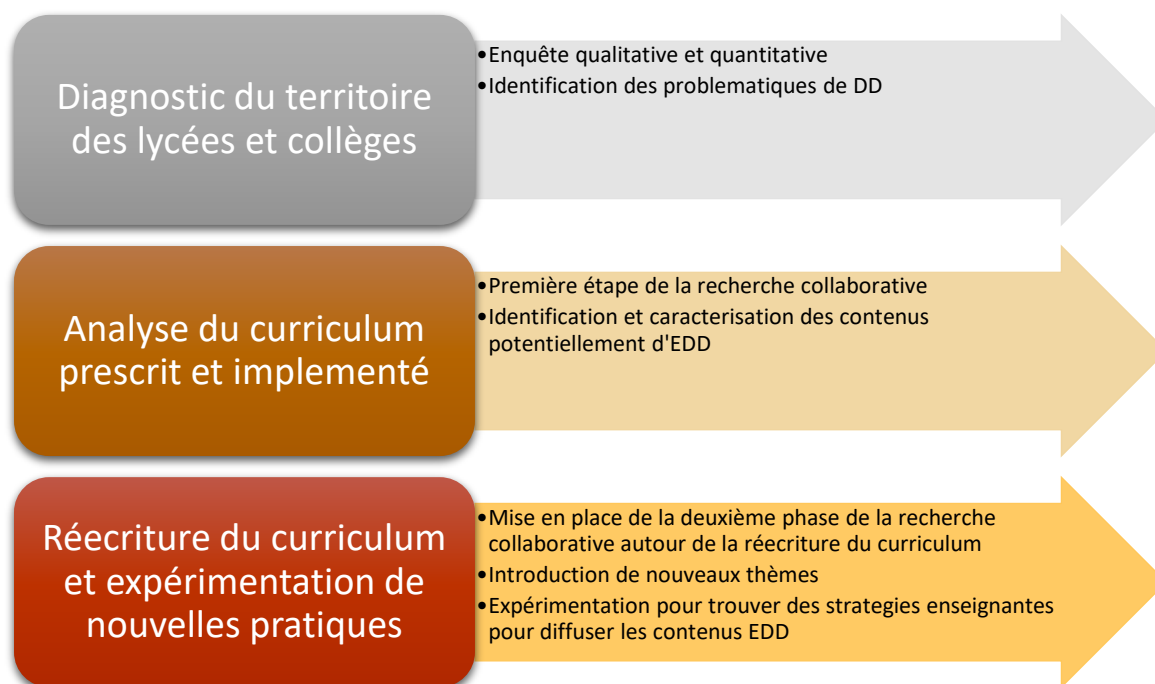


Figure 2: Les grands axes et les techniques de collecte de données de ma recherche

Mon travail de recherche est organisé en trois parties. La première comprend deux chapitres et fait l'état des lieux de la question de l'éducation au développement durable dans le secondaire général ivoirien. Le chapitre 1 présente à partir d'une démarche de diagnostic de territoire, l'école face aux enjeux de développement durable. Le chapitre 2 permet d'examiner les enjeux et les voies d'entrée de l'EDD dans l'éducation formelle.

La deuxième partie présente deux chapitres et analyse le curriculum actuel de géographie. Le chapitre 3 est un examen de l'EDD dans le curriculum prescrit de géographie et le chapitre 4 analyse des pratiques enseignantes en cours de géographie (le curriculum implémenté de géographie).

La troisième et dernière partie présente les différentes expérimentations qui ont abouti à une réécriture du curriculum prescrit et du curriculum implémenté. Elle s'articule autour de deux chapitres. Le premier présente une réécriture du curriculum prescrit à travers l'entrée de nouveaux savoirs, stratégies et organisation pédagogiques. Le dernier chapitre s'intéresse à l'expérimentation et à l'adaptation des stratégies pédagogiques et didactiques à même de

favoriser une transmission de compétences sur les thématiques de développement durable dans le contexte ivoirien.

Les parties	Objectifs	Les chapitres	Objectifs
<i>Partie 1 : Eduquer au développement durable, une nécessité pour les élèves des lycées et collèges de Côte d'Ivoire</i>	Mise en contexte de l'objet de la recherche par un diagnostic du territoire des établissements en lien avec les enjeux du développement durable	Chapitre 1 : L'école face aux enjeux de développement durable	Présenter la situation de pollution des établissements favorisée par les actions des élèves ainsi que la posture des acteurs de l'école sur cette question
		Chapitre 2 : Du développement durable (DD) à l'éducation au développement durable	Analyse du parcours du développement durable (DD) à l'EDD en géographie
<i>Partie 2 : Analyse du curriculum prescrit et implémenté de géographie du secondaire général ivoirien</i>	Identifier les contenus d'EDD et les pratiques enseignantes, leurs différents traits	Chapitre 3 : L'EDD dans le secondaire général ivoirien : analyse du curriculum prescrit	Identifier le contenu d'EDD, les structurer par rapport aux domaines du DD. Le positionnement dans la progression
		Chapitre 4 : Les pratiques enseignantes en classe de géographie	Identifier les pratiques enseignantes et leur influence sur les apprentissages en cours sur les contenus d'EDD
<i>Partie 3 : Quel curriculum de géographie possible sous l'angle de l'EDD ?</i>	Répondre en partie à la problématique de la recherche par une proposition d'une réécriture d'un curriculum prescrit et une expérimentation de la faisabilité de stratégies pédagogiques favorables à l'EDD	Chapitre 5 : Proposition de réécriture d'un curriculum prescrit sous l'angle de l'EDD	Élaborer un projet qui met l'EDD au cœur du curriculum prescrit
		Chapitre 6 : Quelles stratégies pédagogiques pour construire des compétences en EDD	Proposer des stratégies et des organisations pédagogiques favorables à l'EDD et tester leur faisabilité par une hybridation contextuelle en Côte d'Ivoire

Tableau 1: Les principales articulations de la recherche

PARTIE 1 : EDUQUER AU DEVELOPPEMENT
DURABLE, UNE NECESSITE POUR LES ELEVES
DES LYCEES ET COLLEGES DE CÔTE D'IVOIRE

Chapitre 1 : L'école face aux enjeux de développement durable

1. Introduction

Les problématiques du développement durable sont nées d'une volonté d'ajuster les politiques de développement et la protection de l'environnement. Ces problématiques sont devenues incontournables dans tous les milieux de réflexion en raison de leur caractère urgent. Si les politiques en ont fait écho à partir de la conférence de Brundtland en 1987, le développement durable a émergé un peu plutôt (depuis les années 70-80) dans les instances onusiennes (Marhold et al., 2009). Les dégradations et les pollutions de l'environnement par les populations en général et les élèves en particulier, sont de nature à soulever des inquiétudes pour la qualité de la vie future, pour la disponibilité des ressources naturelles dans les années et siècles à venir.

Les établissements scolaires sont des lieux de transmission de l'éducation formelle à travers des curriculums mais aussi d'exposition du comportement des apprenants. En tant que praticien-chercheur et précisément « prof-chercheur » (Gaujal, 2016), j'ai été interpellé par la situation de pollution et de dégradation de l'environnement scolaire et le comportement parfois incivique de certains apprenants. Cette situation m'a amené à entreprendre une démarche de diagnostic territoriale.

2. Percevoir les problématiques de développement durable par le truchement d'une démarche de diagnostic du territoire des établissements secondaires

Le diagnostic du territoire (Besancenot, 2008; Droyer & Nouvelot, 2014; Dumont, 2016) des lycées et collèges a permis de mettre en relief les problématiques de développement durable vécues dans ces établissements. Cette approche du territoire de l'école a été effectuée dans la posture d'un praticien-chercheur (Lavergne, 2007). Le concept de praticien chercheur est

proche de plusieurs autres terminologies (Gaujal, 2016). Je vais donc au cours de cette recherche épouser différentes postures proches du praticien-chercheur.

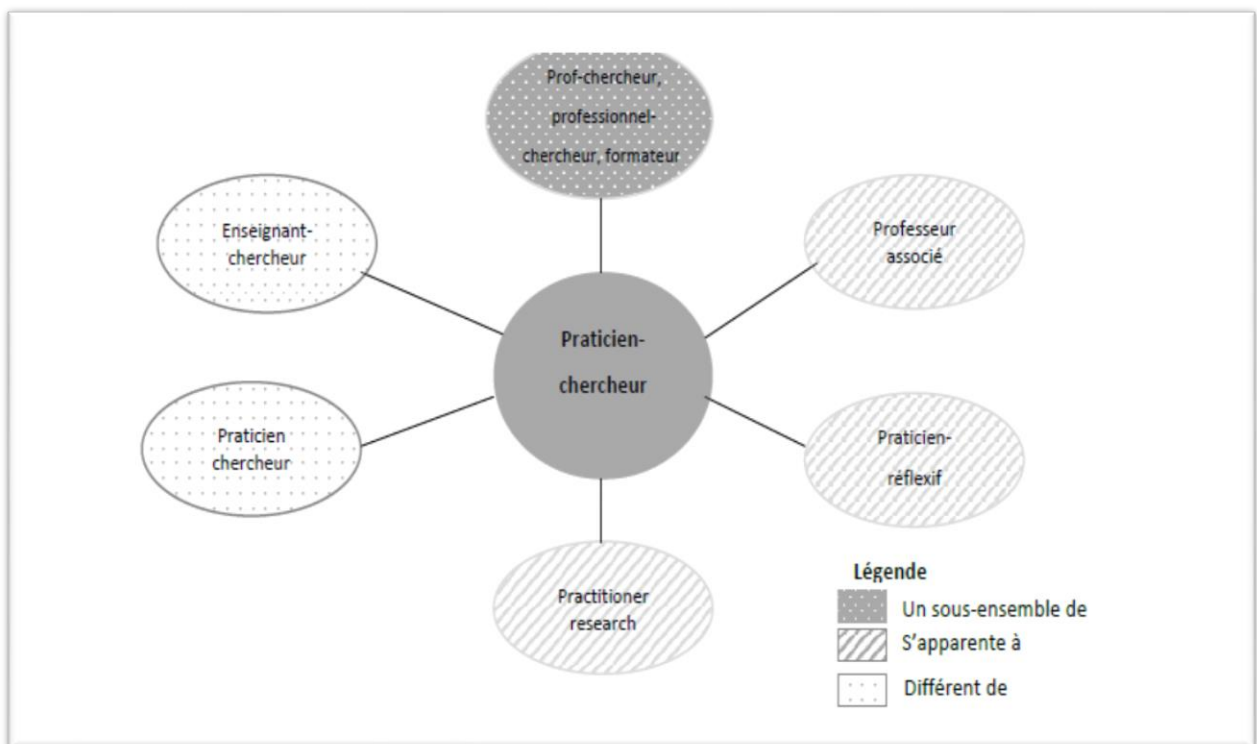


Figure 3: les différentes terminologies proches du praticien-chercheur par (Gaujal, 2016, p.239)

Cette auteure propose six terminologies auxquelles renvoie le concept de praticien-chercheur. Ces terminologies peuvent être des sous-ensembles, s'apparenter à, ou être différentes de. Le praticien-réflexif, le praticien-chercheur, le prof-chercheur, le formateur-chercheur sont des postures qui ont été mienne tout au long de cette recherche.

2.1. Une investigation dans une posture de praticien-chercheur ou plus précisément de « prof-chercheur »

2.1.1. Mon parcours de praticien-réflexif à celui de praticien-chercheur

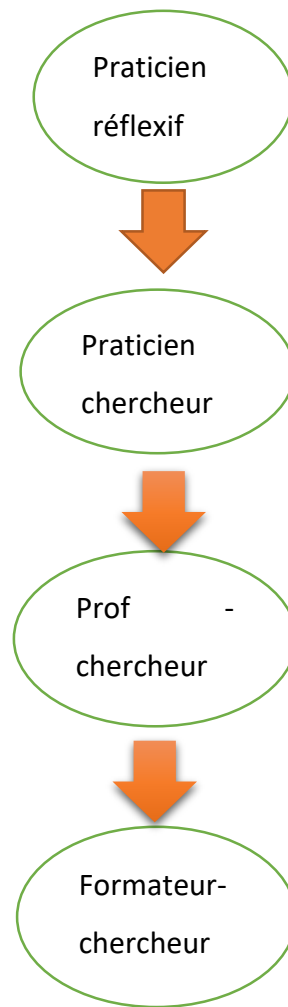


Figure 4: L'évolution dans mes pratiques pendant la recherche : du praticien réflexif au formateur chercheur

2.1.1.1. Moi, praticien- réflexif

(Albarello, 2004, p. 21) distingue le praticien-réflexif du praticien-chercheur. Le premier réfléchit sur sa propre pratique et le second sur son champ de pratique. Mes questions de recherche se sont progressivement mises en place à partir des nombreuses d'observations que j'ai effectuées dans les différents établissements scolaires dans les lesquels j'ai exercé et/ou j'exerce encore en tant que professeur d'histoire-géographie. Deux points d'achoppements affleurent à ma réflexion. D'une part, celui en lien avec les comportements inciviques des élèves caractérisés par la pollution des établissements par des déchets qu'ils produisent, le gaspillage de l'eau et d'autre part les pratiques enseignantes. Je prenais souvent

de la distance avec mes formations initiales et continues pour tester des stratégies que je trouvais à même de m'aider à faire comprendre les contenus proposés par le curriculum prescrit. J'ai fait par moment, intervenir pendant certaines leçons des personnes extérieures spécialisées dans certains domaines que je maîtrisais peu. C'est un moyen de pallier à la difficulté de trouver une documentation et des informations, Par exemple, sur l'étude environnementale des régions administratives de la Côte d'Ivoire, (cours portant sur les techniques et les méthodes agricoles en classe de géographie, niveau 5^e), j'ai invité un agent de l'agence nationale d'appui au développement rural (ANADER) pour échanger sur les techniques et méthodes agricoles propres à la région dans laquelle se trouve l'établissement. Son intervention a été suivie de questions et a permis une meilleure compréhension des contenus de cette leçon par les élèves et par moi. Cette posture propre à celui qui s'engage pour une transformation des pratiques enseignantes pour les rendre plus accessibles et plus utiles dans le vécu des apprenants, est celle d'un praticien-réflexif. A ce propos, (Schön, 1997) souligne que « *pour surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, les professionnels se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation fondamentale que sur une certaine improvisation acquise au cours de leur pratique professionnelle ; largement inexploré et tout à fait inarticulé à ce processus des apprentissages et de la recherche.* ». La pratique-réflexif ajoute Bru (2002) « *utilise un métalangage permettant une mise en commun des pratiques* ». La pratique réflexive m'a conduit au-delà de mes expérimentations à un questionnement des pratiques des autres enseignants, l'apprentissage des élèves et le développement de leurs compétences. C'est donc de ma pratique réflexive que découle une première recherche dans le cadre de mon master de l'université Paris Diderot sous la direction de Caroline Leininger-Frézal. Ce mémoire de recherche dont j'ai parlé plus haut, m'a permis de questionner les pratiques enseignantes autour des contenus d'éducation relative à l'environnement (ERE) en classe de géographie. Il ressort de ce travail de recherche que l'ERE, ne fait pas partie du langage des formateurs et des enseignants. Les supports utilisés (documents textuels, iconographiques) sont inadaptés à la mise en œuvre de l'ERE et explique en partie la mauvaise compréhension et les compétences limitées des apprenants sur les questions environnementales. Les acquis de ma recherche en master et les nouveaux questionnements qui ont émergé sur mes propres pratiques, ont guidé et irrigué ma recherche autour de l'éducation au développement durable (EDD), un champ plus ample que celui du master. De cette posture de praticien-réflexif va progressivement se mettre en place

celle de praticien-chercheur. La différence entre ces deux postures se situe « *dans le niveau d'engagement dans le champ de la recherche* » (Gaujal, 2016, p. 237).

2.1.1.2. Moi, praticien-chercheur

. La posture de praticien-chercheur, « *met en relief, beaucoup de questions et de situations qui se posent à tout chercheur.* » (Kohn, 1984). Dans le cas d'un enseignant, la recherche peut avoir une foison de finalités dont le changement de paradigme, l'adaptation de stratégies de façon contextuelle, des propositions curriculaires etc. Gaujal, (2016, p. 261), décrit le parcours du praticien-chercheur depuis son objet de sa recherche en ces termes :

« Le praticien-chercheur définit son objet depuis le champ de sa pratique, en partant d'un questionnement ou d'un problème qu'il se pose, qu'il rencontre dans sa pratique professionnelle, et qu'il traduit ensuite en terme scientifique. Pour tous les praticiens-chercheurs, le questionnement émerge dans la pratique, et s'élabore en fonction des dysfonctionnements qu'il a repérés, ou des difficultés qu'il rencontre dans son enseignement. Ce qui devient son objet de recherche est souvent un sujet auquel il réfléchit depuis longtemps et qui a donc une épaisseur temporelle. »

« Le praticien-chercheur signifie qu'une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux prennent le pas sur l'autre. » (Lavergne, 2007, p. 28) . Je me positionne à l'interface entre le champ de ma recherche et le champ de la pratique de terrain. Ma pratique de terrain, c'est-à-dire professionnelle, est celle d'un enseignant d'histoire-géographie avec une quinzaine d'année d'expérience dans le secteur privé et public.

J'ai donc une connaissance des pratiques enseignantes proposées par ces deux catégories d'établissements scolaires mises à la disposition des élèves et des parents d'élèves. Je suis en contact permanent avec certains acteurs de mon terrain de recherche. Plusieurs établissements m'ont servi de terrain d'enquête. Mon identité de praticien-chercheur s'exerce tant dans mes classes, que dans d'autres classes tenues par des collègues où je mène des observations et aussi dans le groupe de travail que j'ai mis en place. Une sorte de va-et-vient permanent se met en place entre l'activité professionnelle et l'activité de recherche. « *La*

recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants. » (Soliveres, 2001, p. 46). De nombreux chercheurs issus de différents champs notamment des sciences de l'éducation et de la sociologie ont proposé des textes théoriques autour de la posture du praticien-chercheur (Mackiewicz, 2001 ; Albarello, 2004 ; Clerc et Tomamichel, 2004 ; Cros, 2004 ; Drouard, 2006 ; De Lavergne, 2007 ; Wentzel 2008, 2011). A côté de ces chercheurs, on peut citer les praticien-chercheur qui en tant que professeur d'histoire-géographie, ont mené des réflexions sur leur pratique pour en faire des sujets de recherche (Leininger-Frézal, 2011 ; Brian, 2014 ; Gaujal, 2016). C'est donc une posture qui fait tache d'huile aujourd'hui, surtout dans le domaine de la didactique.

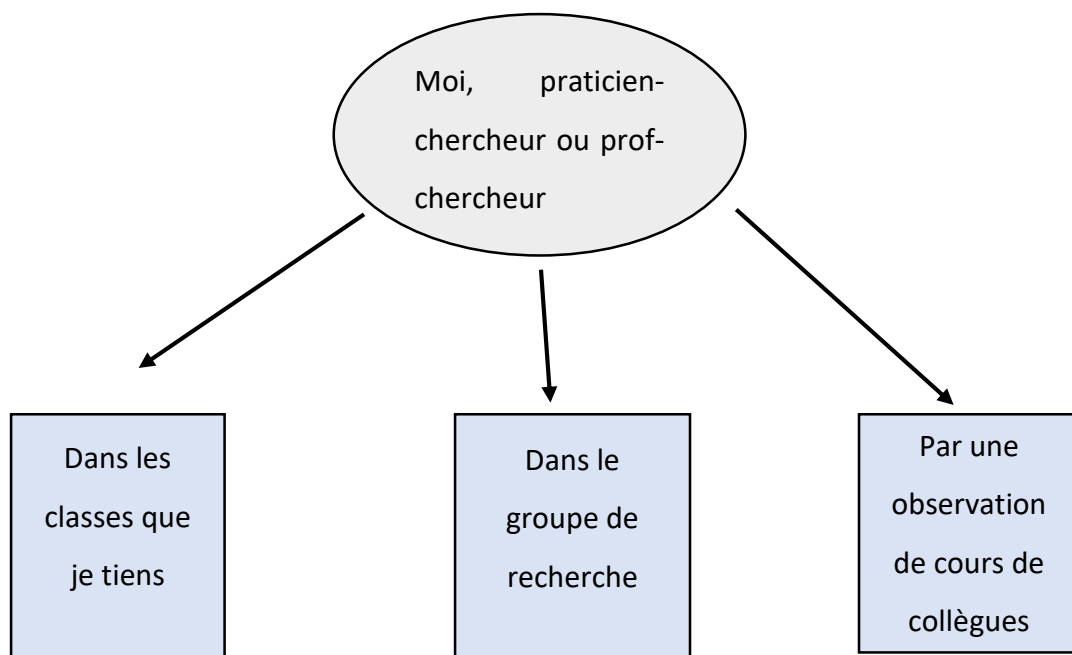


Figure 5: Les lieux d'exercice de ma posture de praticien-chercheur

2.1.2. *La subjectivité un élément indissociable dans les recherches menées par le praticien-chercheur*

Gaujal (2016, p.263) souligne que le praticien-chercheur dans son positionnement par rapport à son objet de recherche est « *sur le terrain, voire il est le terrain lui-même* ». De nombreuses recherches récentes en épistémologie des sciences humaines ont permis de renouveler la perception du travail de recherche du praticien-chercheur surtout dans la mise en avant des limites. Cette auteure souligne à ce sujet que les recherches en épistémologie des sciences humaines proposent de « *voir la subjectivité du chercheur comme un élément indissociable de sa recherche, voir un levier de la recherche.* » (2016, p. 255). Les travaux de (Volvey et al., 2012) mettent en relief la prise en compte de cette dimension subjective et son importance dans la recherche.

Toutefois, le praticien-chercheur est souvent présenté comme un « cas limite » (Kohn, 1984). (Lavergne, 2007, p. 29) estime qu'il s'agit de là « *où la même personne se met en observation tout en étant éventuellement un sujet observé parmi d'autres* ». Les limites de cette posture s'affirment davantage « *lorsque le praticien-chercheur choisit non seulement de mener une enquête sur son champ de pratique, mais plus précisément sur sa propre pratique. Il devient alors un cas limite extrême* »(Lavergne, 2007, p. 29). Les différentes difficultés du praticien-chercheur suscitent des questionnements sur le caractère scientifique de sa recherche par lui-même et par ses lecteurs étant donné qu'il jette un regard sur sa propre activité professionnelle (sa propre pratique enseignante). Les choix, la posture et même son opinion peuvent prendre le pas sur une analyse objective. Pour Jean-Louis Le Grand (2000, p.223), l'auto-analyse des implications, sert à produire des images dévalorisantes, elle peut « *jeter un discrédit sur la production intellectuelle, la déshabiller.* »

La dimension subjective a des incidences sur le choix des objets et sur la méthodologie de recherche. Ils « *portent souvent sur des échelles d'opération réduite (micro-procédures)* » (Volvey, Calberac et Houssay-Holzschuch, 2012) et le savoir qui en résulte est « *défini comme « situé » (situated knowledge), c'est-à-dire non universel et comme partiel, parce qu'issu d'une positionnalité* ».

C'est fort de ces différents cadrages nécessaires à une bonne articulation méthodologique que je décide de démarrer ma recherche. Travaillant sur une notion peu connue par les formateurs ainsi que les formateurs des formateurs mais qui toutefois, a des traces implicites

(les savoirs) et explicites (titre du thème 3 en classe de seconde) dans les curriculums de géographie, je décide d'effectuer un diagnostic du territoire des établissements scolaires durant l'année scolaire (2019-2020) et de constituer un groupe de travail pour recueillir une partie des données de cette recherche.

2.1.2.1. Le prof-chercheur, une posture singulière en didactique ?

Le prof-chercheur (le néologisme choisi par (Gaujal, 2016, p. 257) pour désigner le praticien-chercheur) est mieux indiqué pour décrire la recherche menée par un enseignant qui exerce la profession d'enseignant du second degré. L'abréviation « prof » dit-elle, vise à éviter toute confusion avec le terme de professeur qui est un titre propre aux enseignants du supérieur. Le terme « enseignant-chercheur » n'est non plus approprié en raison du fait qu'il correspond à un enseignant titulaire qui partage statutairement son activité entre la recherche scientifique et l'enseignement supérieur. L'enseignement de ce dernier, porte en partie sur les résultats de ses recherches. En tant qu'enseignant du secondaire, je suis donc un prof-chercheur.

Dans le contexte ivoirien, je suis orienté dans mes pratiques enseignantes par l'inspection pédagogique régionale et je dois m'appuyer sur le conseil d'enseignement (C.E) de mon établissement et de l'unité pédagogique (U.P.) d'histoire-géographie de ma ville, voire de ma région d'exercice. « Le prof-chercheur » que je suis, est entouré des ressources humaines et matérielles importantes sur lesquelles je peux m'appuyer pour ma recherche. Il faut aussi noter plusieurs écueils tant au niveau de la structure dans laquelle j'exerce, que dans le déroulement de ma recherche. En effet, entre le respect des injonctions de l'administration scolaire et les recommandations de la direction de la thèse, le prof-chercheur se trouve souvent bien embarrassé. Comme illustration, je me souviens de ce vendredi où la direction de la thèse a eu à concocter un programme dans lequel je devais présenter un article et au dernier moment j'ai reçu un message de l'administration scolaire qui me demande d'être présent à la surveillance d'un devoir de niveau des classes de 3^e. En dépit de mes explications, l'administration m'a laissé entendre que mon absence pourrait causer des fraudes et que je serai tenu pour responsable. Cet embarras influence négativement la recherche mais est l'un des challenges que j'ai eu à relever. Ma qualité de prof-chercheur conjuguée à celle de didacticien (titulaire d'un master didactique) me rend légitime dans le traitement de questions

liées au curriculum de la discipline scolaire que je dispense. Les recherches dans le champ de la didactique de la géographie datent d'une trentaine d'années. Sophie Gaujal (2016, p.258), souligne que « *la didactique de la géographie s'est donc formée progressivement, empruntant aux autres didactiques et forgeant ses propres concepts et outils méthodologiques, conjointement avec la didactique de l'histoire avec laquelle, elle partage la même discipline scolaire.* ». Elle ajoute que le prof-chercheur et le chercheur utilisent des outils communs. Ce sont des chercheurs tout courts. Ils « *mobilisent les mêmes cadres conceptuels, les mêmes méthodologies, et se répartissent autour de différents objets de recherche, selon deux types d'objectifs, recherche en intelligibilité et recherche en optimisation.* » (p.259).

C'est donc dans un moment de crise disciplinaire marqué par une sorte de stagnation des pratiques enseignantes et de compréhension de l'étymologie des disciplines scolaires que la didactique de la géographie est née. « *Cette discipline travaille à comprendre l'écart entre, d'une part, les finalités officielles d'éducation à la responsabilité sur les espaces et les territoires et, d'autre part, les apprentissages effectifs en classe de géographie* » (Thémines, 2016). Retailé (2000, p.273) souligne que « *la didactique de la géographie a comme centre d'intérêt principal la transmission et l'appropriation de façons de penser le monde tel que la géographie le conçoit : "avec la Terre comme référence" ; c'est-à-dire sa surface qu'aménagent et transforment les sociétés humaines* ». La géographie scolaire a été la focale principale des travaux de recherche en didactique de la géographie. C'est d'ailleurs ce qui va pousser Thémines (2016,) à dire que « *la didactique de la géographie a consacré l'essentiel de ses analyses et ses propositions à la géographie scolaire ; c'est dans la transformation avec le terrain qu'elle s'est construite* ». Les différentes recherches en didactiques permettent : de questionner des dispositifs institutionnels, interroger leur bien fondé ; de questionner des pratiques enseignantes.

En Côte d'Ivoire, les recherches en didactiques des disciplines en géographie, ont démarré récemment avec des enseignants inscrits au centre d'accompagnement des pratiques enseignantes (CAPE) de l'université Paris Diderot à partir de 2015.

2.1.2.2. Quelques apparitions épisodiques comme formateur-chercheur

Il m'est arrivé durant les moments d'étude du groupe de recherche que je joue le rôle de formateur auprès de mes collègues. Cette posture s'explique par l'absence de connaissance de certains membres sur les questions de DD (connaissances théoriques, connaissances de stratégies pédagogiques). Je m'appuie sur des connaissances acquises durant les petits séminaires et sur des lectures pour proposer à travers des PowerPoint, des formations. J'ai proposé deux formations ; une sur des questions purement théoriques de l'EDD (évolution de la question en Europe, finalité etc.) et des questions plus pratiques (les stratégies du débat, des sorties sensibles, le jeu de rôle etc.).

2.2. Ma procédure de diagnostic des établissements du secondaire général sous le prisme du développement durable

Mon diagnostic du territoire des établissements secondaires publics, durant l'année scolaire 2019-2020, s'appuie sur le « carré magique » de Dumont (2016).

Pour Dumont (2016, p.16) « *le diagnostic territorial monographique commence par la fixation d'une échelle géographique consistant à définir le périmètre d'application du diagnostic territorial.* ». Pour y parvenir, il préconise d'une part le choix d'une échelle géographique pertinente car satisfaisant un besoin de diagnostic et d'autre part, le respect du déroulé des quatre composantes du diagnostic qui forment ensemble un « carré magique ». Si on s'en tient à ces critères, le territoire des établissements du secondaire peut être soumis à un diagnostic. L'angle choisi pour ce diagnostic est celui du développement durable. Il s'articule autour des questions de production et de gestion des ordures et de l'eau, des grossesses en milieu scolaire, du sous-équipement des établissements scolaires.

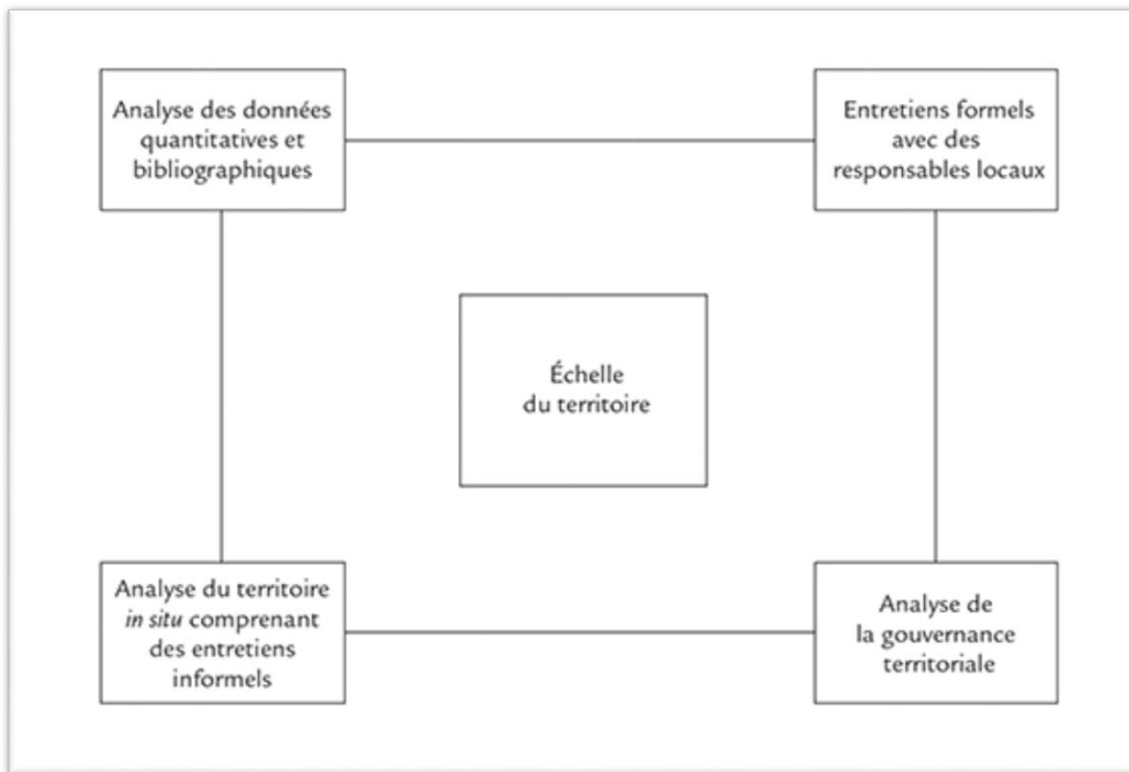


Figure 6: Schema général de la méthode de diagnostic territorial (Dumont, 2016, p.17)

L'application du « carré magique » de Dumont a permis d'examiner successivement des données quantitatives et bibliographiques du territoire diagnostiqué ; l'analyse du territoire in situ ; des entretiens formels avec les membres de l'administration en charge des questions de salubrité et l'analyse de la gouvernance territoriale. Ce « carré magique » de Dumont m'a conduit à analyser les données quantitatives et bibliographiques des établissements de mon champ d'étude ; d'analyser le territoire in situ (les équipements des salles de classes et des établissements, l'état de pollution des établissements par les ordures, la gestion des points d'eau par les apprenants), de mener des entretiens informels avec les élèves pour comprendre le pourquoi de leurs agissements ; de mener des entretiens formels avec les membres de l'administration en charge des questions de salubrité pour comprendre les politiques de gestion des déchets mises en œuvre dans les établissements et pour terminer la question de la gouvernance territoriale ou plus précisément de la gestion administrative des établissements scolaires à travers des entretiens formels avec les chefs d'établissement.

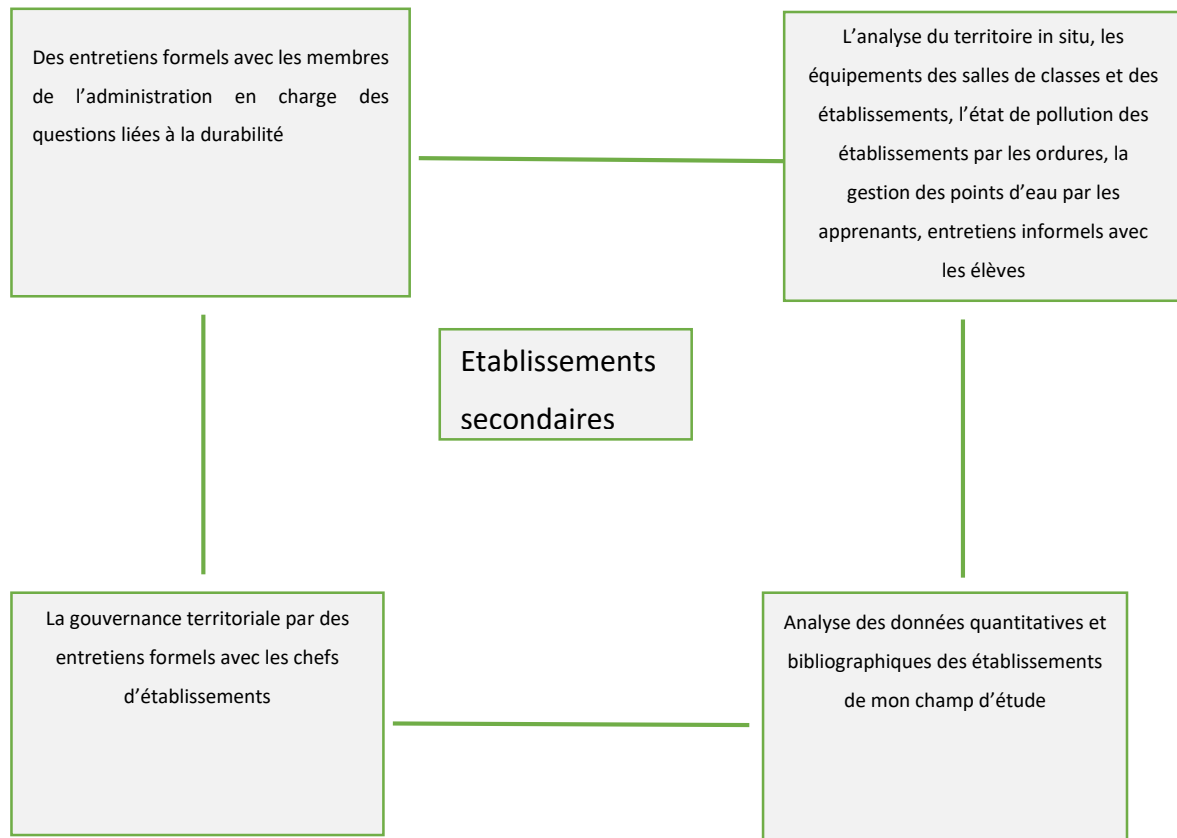


Figure 7: Adaptation du carré magique de Dumont (schéma du diagnostic du territoire) à notre champ d'étude

2.2.1. Analyse des données quantitatives et bibliographiques des établissements de mon champ d'étude

J'ai recueilli différentes données quantitatives en m'appuyant sur certains critères en lien avec les contenus d'éducation au développement durable. Les données qui m'ont intéressées sont celles de la population d'élèves par établissement en milieu urbain et en milieu rural, l'effectif moyen dans chaque classe, le nombre de salles de classe par établissement, le nombre total d'enseignants, le nombre d'enseignants d'histoire-géographie, le nombre d'éducateurs (personnel en charge des questions de salubrité), le nombre de poubelles, de points d'eau et de points de vente formels et informels installés à l'intérieur des établissements.

La distinction en termes de situation géographique des établissements (zone urbaine /zone rurale) a pour objectif de procéder in fine à une comparaison des problématiques de DD. La population d'élève est aussi capitale pour comprendre la pression exercée par les élèves sur leur espace d'apprentissage et sur les points d'eau et de vente de nourriture à l'école. Aussi

ai-je cherché à connaître le nombre de point de vente de nourriture dans les établissements scolaires. L'objectif étant de comprendre pourquoi les élèves mettent tant de temps par exemple, pendant les récréations. Le nombre de grossesse en milieu scolaire dans ces établissements pour en comprendre les facteurs

	Des lycées en zone urbaine			Des collèges de proximité en zone rurale		
<i>Etablissements diagnostiqués</i>	Lycée moderne d'Aboisso	Lycée moderne 3 d'Agboville	Lycée moderne de Bonoua	Collège moderne de Krinjabo	Collège moderne d'Affienou	Collège moderne de Gbonné
<i>Population totale d'élèves</i>	5500	4800	4700	2700	2337	2100
<i>Effectif moyen d'élèves par classe</i>	70	75	80	90	90	65
<i>Nombre de grossesse d'élève</i>	21	15	18	23	13	06
<i>Existence de bibliothèque</i>	Oui	Non	Non	Non	Non	Non
<i>Nombre de salle de classe</i>	65	37	52	21	16	12
<i>Nombre total d'enseignants</i>	130	82	122	31	24	13
<i>Nombre d'enseignants d'histoire-géo</i>	16	14	14	03	03	02
<i>Nombre d'éducateurs</i>	12	08	11	04	02	02
<i>Nombre de poubelles</i>	30	26	41	14	15	08
<i>Nombre de points d'eau</i>	03	02	02	01	01	02
<i>Point de vente informelle et formelle de nourriture à l'intérieur de l'établissement</i>	02	02	02	02	02	02

Tableau 2:Données quantitatives recueillies des établissements de notre champ d'étude

2.2.1.1. Analyse des données quantitatives

De ces données quantitatives, il ressort que les lycées en zone urbaine ont des populations d'élèves variant entre quatre milles et six milles élèves. Les collèges en Côte d'Ivoire, ont une population moyenne de trois milles élèves. Les effectifs moyens d'élèves par classe au premier cycle (6^e, 5^e, 4^e, 3^e) sont de quatre-vingts élèves et ceux du second cycle (2^{nde}, 1^{ère}, terminale) soixante élèves.

Dans les collèges dits de proximité, les populations d'élèves sont de moins de 5000 élèves. Les effectifs moyens par classe sont de 30 à 40 élèves. Cette situation est due au peu d'attrait que représente un collège de proximité pour les élèves et les enseignants. Les localités sont en général reculées des villes et sont d'un accès difficile. Si les parents d'élèves trouvent intéressant d'avoir leurs progénitures dans un établissement proche de leur zone de vie, ils sont souvent confrontés au manque d'enseignants et sont par conséquent contraint d'opter pour une orientation en ville.

Les établissements des zones urbaines ont une forte population d'élèves tandis que ceux des zones rurales ont des populations faibles. On peut ajouter que la densité de population d'élèves en zones forestière (sud et ouest de la Côte d'Ivoire) économiquement plus forte est plus élevée que celle des zones de savanes moins nantis.



Figure 8 Une classe de soixante-trois (63) élèves en classe de première, crédit : Oussou, 20 octobre 2021, Lycée Aboisso

Le nombre de poubelle recensé est inférieur au nombre de classe. A l'intérieur de chaque établissement, il y a un ou deux marchés (point de vente). Des vendeurs et vendeuses sont installés dans des points de vente de nourriture proposés à eux par l'administration scolaire sous certaines conditions. Ce sont ces points de vente que je qualifie de formels. On y propose de la nourriture : du pain, de l'attiéké au poisson frais, des beignets, de l'eau glacée, des jus de fruit. Le service se fait dans du papier et des sachets. Ces feuilles de papier sont tirées de cahiers des années antérieures d'élèves. Par manque de moyen, certains élèves cèdent leurs anciens cahiers aux vendeuses en échange de nourriture ou de quelques pièces.

2.2.1.2. Analyse des données bibliographiques

Des données bibliographiques ont été nécessaires pour comprendre le fonctionnement des établissements secondaires de proximité (Idrissa, 2019; Kouadio et al., 2018), des lycées en milieu urbain et certaines problématiques de DD qui s'y développent.

Le flux important des élèves au secondaire s'explique par la « *suppression du concours d'entrée en 6e et la barre d'admission en 6e. L'entrée en 6e a été fixé à 85 points (10/20 par le conseil des ministres du 19 octobre 2011* » (Kouadio et al., 2018, p. 27). Cette décision n'a pas tenu compte des capacités d'accueil des lycées et collèges en témoignent les effectifs pléthoriques des classes. Les collèges de proximité sont créés pour contribuer au désengorgement de certains lycées et collèges. Le collège de proximité se veut « *un établissement de petite taille construit dans les zones reculées du pays afin d'être proche des populations rurales. L'idée formulée est de permettre aux enfants scolarisés du milieu rural d'accroître leur chance d'accès au premier cycle du secondaire et d'être proche de leurs parents* » (2018, p. 29) . Cette proximité des élèves avec leurs parents par le truchement des collèges de proximité contribue à régler les problèmes de tuteur pour les élèves, de réduire les grossesses en milieu scolaire et de favoriser un meilleur encadrement des élèves. Ces établissements réalisés en zones rurales n'attirent pas les enseignants en raison du manque d'infrastructures de base (route, eaux, électricité). Ces derniers ne passent pas, plus de deux ans dans ces localités après leur première affectation. Les lycées et collèges de Côte d'Ivoire sont dépourvus d'internat depuis les années 2000. Les élèves qui y sont affectés, faute

d'internat et de tuteur font des locations de maisons d'une pièce pour plusieurs élèves souvent de sexe différent. Toute chose qui concoure à la recrudescence des grossesses en milieu scolaire. La gestion des établissements scolaires publics a été confiée à des comités de gestion des établissements scolaires publics (COGES)¹. Jusqu'en 2020, en plus des subventions que l'Etat ivoirien alloue à cette structure, les parents d'élèves à travers des cotisations annuelles ont participé aux dépenses effectuées dans les établissements scolaires. De nombreuses critiques sur la gestion des sommes cotisées par les parents d'élèves, a amené l'Etat à les supprimer.

2.2.2. *L'analyse des établissements in situ*

2.2.2.1. Une analyse en observation directe

Cette analyse in situ s'est faite à la suite d'observation directe (Arborio & Fournier, 2010; Chauvin & Jounin, 2012) de certaines réalités en lien avec la production et la gestion des déchets et de l'eau à l'intérieur des écoles. Arborio & Fournier, (2010, p. 63), définissent l'observation directe « *comme une observation menée sans recours à des instruments interposés entre le chercheur et son objet* ». Chauvin & Jounin, (2012, p. 144) abondent dans le même sens. Pour ces auteurs, l'observation directe « *cherche à éliminer les dispositifs sociaux et les opérations bureaucratiques qui s'interposent habituellement entre le chercheur et son objet.* » Ils ajoutent plus loin (p.146) qu'« *elle est une méthode essentielle pour donner accès à ce qui se cache, retracer l'enchaînement des actions et des interactions, ou encore saisir ce qui ne se dit pas ou "ce qui va sans dire"* ». Elle met le chercheur en contact avec les réalités, l'environnement qu'il étudie sans recours à un intermédiaire.

¹ Le comité de gestion des établissements scolaires publics (COGES) a été créé en 2012 par la loi n° 2012-488 du 7 juin 2012. Il s'occupe de l'entretien courant des bâtiments, des équipements et la sauvegarde du patrimoine des établissements publics. Jusqu'à l'année scolaire 2021-2022, il fonctionnait en partie avec les cotisations prélevées auprès des parents d'élèves. Ces dernières sont désormais interdites. L'Etat ayant décidé de prendre toute la responsabilité des dépenses à effectués dans les établissements scolaires.

Cette observation s'est déroulée sur deux périodes. La première, est celle que nous avons réalisée dans le cadre de notre recherche répondant à la problématique de notre master 2. En effet, sur une période de six mois, nous avons scruté le comportement des élèves relatif aux déchets qu'ils produisent au lycée moderne 3 d'Agboville. La seconde, est celle que nous avons menée au cours de notre première année de thèse (2019-2020). Dans ma posture de professeur-chercheur, mon implication dans les terrains étudiés fait de cette observation directe, une observation participante. (Chauvin et Jounin, *ibidem*) diront par ailleurs qu'« *on pourrait considérer que toute observation est nécessairement participante, dans la mesure où l'observateur n'est jamais ni invisible, ni inactif dans le milieu qu'il étudie.* »

La collecte des données s'est faite à l'aide d'enregistreurs numériques (prise de photos, enregistrement de vidéos), de prise de note manuscrite, d'entretiens informels pour conserver des dialogues en situation. C'est à l'aide de la grille d'observation ci-après que nous avons parcouru ces différents établissements.

N°	Questions	Objectifs
1	Existe-t-il des poubelles dans l'établissement ? quels types de poubelles, où sont-elles disposées ?	Identifier les équipements utilisés pour la collecte des ordures
2	Les poubelles sont-elles en nombre suffisant pour la collecte des déchets produits par les apprenants ?	La proximité et l'éloignement des poubelles
3	Les salles de classe sont-elles salubres le long d'une journée de cours ?	La tenue d'une classe le long d'une journée de cours
4	Quels sont les types de déchets produits par les apprenants ?	Identifiez les types de déchets produits.
5	Les poubelles sont-elles vidées ? A quel moment et par qui ?	Connaître le parcours d'une poubelle pleine et les acteurs qui les vident
6	Comment sont traitées les ordures jetées dans les grands dépotoirs à l'intérieur des écoles ?	Connaître ce qui est fait des ordures jetées dans les dépotoirs
7	Comment les élèves utilisent-ils l'eau dans les différents points d'eau dans les établissements ?	La gestion de l'eau par les élèves
8	A quelles fins utilisent-ils l'eau ?	L'eau utilisée pour quoi faire ?
9	Les apprenants ferment-ils correctement les robinets ?	La responsabilité des apprenants

Tableau 3 Grille d'observation du comportement des élèves en salles et dans la cour des établissements

:

Des points 1 à 6 de cette grille d'observation, notre intérêt s'est orienté sur la gestion des ordures par les élèves. Des points 7 à 9, nous nous sommes intéressés à la gestion de l'eau dans les différents établissements secondaires. La gestion de l'eau et des ordures sont des compétences promues par l'éducation au développement durable. Ces observations ont pour objectif in fine, de nous instruire sur l'attitude des élèves vis-à-vis des déchets et leur niveau d'acquisition de compétences sur les questions liées à la gestion des ordures et de l'eau.

2.2.2.2. L'état de pollution des établissements secondaires

Si l'analyse quantitative m'a permis de connaître le nombre de poubelles par établissement, l'observation directe permet de distinguer les types de poubelles, les types de déchets produits, les moments de production de ces déchets, le système de nettoyage et les lieux de déversement de ces déchets. On distingue trois types de poubelle. Il s'agit de poubelles en carton qu'on retrouve en général à l'intérieur de certaines classes sous une initiative de certains délégués de classe ; de poubelles conçues à partir de bidon de vingt-cinq litres, proposées par le comité de gestion des établissements scolaires (COGES) que nous avons appelé "bidon-poubelle"². La troisième catégorie de poubelle est celle offerte aux établissements par les structures décentralisées (commune et conseil régional) (voir photo ci-dessous). Trois d'entre les établissements visités, (lycée moderne 3 d'Agboville, lycée moderne de Grand-Bassam et lycée moderne d'Aboisso) ont bénéficié de ces dons. Ces dernières poubelles sont plus volumineuses et ont une couverture. Elles sont disposées dans les lieux de grandes concentrations d'élèves.

² Les bidon-poubelles désignent des poubelles qui ont été réalisés de façon artisanale à partir de bidon de vingt-cinq litres dont on a coupé la partie supérieure en prenant soin de garder la manche.



Figure 9: Les types de poubelles dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, lycée moderne d'Aboisso et d'Agboville, crédit : Kouadio Jean-Pierre OUSSOU, novembre 2019)

- Des salles de classes aux poubelles

La propreté des salles de classes a été observée à trois moments de la journée. Le matin avant le début des cours, à midi après les cours du matin et le soir après les cours de l'après-midi. Différents types de services sont mis en place par le délégué de classe. Nous avons pu en distinguer quatre. Certaines classes optent pour le balayage par de grands groupes (les rangées), d'autres procèdent par un ordre issu de la liste alphabétique, ou par table-blanc, quand un autre type privilégie une division des tâches selon le sexe. Ainsi dans cette dernière catégorie, les jeunes filles sont-elles chargées du balayage de la salle de classe quand les jeunes garçons essuient le tableau. Le matériel utilisé est constitué de balaie, fabriqué de façon artisanale, de seau pour recueillir l'eau, de petite pelle etc.

❖ Le matin :

La plupart des salles de classes sont propres. Elles ont été balayées la veille ou avant le début des cours du jour par des élèves suivant un programme établi par le délégué et les élèves.



Figure 10 Matériels de nettoyage des salles de classes, crédit Oussou octobre 2020

❖ A midi :

Après les cours du matin, les salles de classe sont insalubres. On y retrouve des déchets de toutes sortes partant du papier, aux sachets vides de jus et d'eau, des restes de nourriture. En effet, au cours de la récréation de 10 heures les élèves achètent de la nourriture qu'ils mangent à l'intérieur de la classe. D'autres élèves, font venir leur nourriture depuis la maison et la consomment le plus souvent en pleine séance de cours.



Figure 11 Début de pollution des salles de classe, crédit Oussou du 13 novembre 2020 à 10h 10

❖ Le soir après les cours de l'après-midi

Après les cours du soir, l'insalubrité des salles de classe est plus criante. En plus des déchets produits le matin, il faut ajouter ceux d'entre midi et deux. En effet, certains élèves en raison de leur éloignement, restent en classe pour attendre les cours de l'après-midi. On distingue les mêmes types de déchets.



Figure 12 Pollution observée dans une classe de 5e, Aboisso, crédit : Oussou, octobre 2021

Hors des classes, dans la cour des établissements, nos observations visaient à répondre aux questionnements suivants : les élèves jettent-ils les ordures dans les grands bacs à ordures ou les jettent-ils dans la cour de l'école ?

On a observé que les élèves après avoir fini de manger, jettent les épluchures d'aliments, les emballages, les sachets d'eau et de jus etc. dans la cour de l'école. A l'extérieur des classes, nous avons remarqué la présence de nombreuses feuilles de papier et des restes d'aliments jetés à travers les claustras.



Figure 13: Ordures jetées hors des classes par les élèves à partir des claustras, Lycée Moderne 3 d'Agboville, crédit Oussou, octobre 2019

- Parcours des poubelles jusqu'aux lieux de déversement des ordures

La figure 14 ci-dessous, présente des élèves des classes de 5^e, réquisitionnés par l'administration scolaire pendant une heure creuse pour des travaux manuels. Les jeunes filles ont des balaies en main tandis que les garçons ont des outils de jardin (des dabs, brouettes). Ils sont aussi chargés de pousser la brouette jusqu'à un lieu choisi par l'administration pour le déversement de l'ensemble des ordures. Ces ordures collectées sont celles récupérées dans la cour de l'école, des poubelles présentes devant les salles de classes et devant l'administration.



Figure 14 Activités de travaux manuels, crédit Oussou décembre 2020, Aboisso



Figure 15 Dépotoir d'ordures au lycée moderne d'Aboisso, crédit Oussou octobre 2020



Figure 16 Dépotoir d'ordures au lycée moderne 3 d'Agboville, crédit Oussou octobre 2019

Ces tas d'ordures joutent les classes et produisent des odeurs nauséabondes. Dans ces décharges, on retrouve divers types de déchets (feuilles de papiers, de restes de nourriture ;

d'emballages de nourriture, de bonbons, de biscuits ; de masques de protection COVID, les sachets d'eau et de jus vides, etc.)



Figure 17 Les éléments constitutifs des déchets produits par les élèves, crédit, Oussou, Octobre 2020

J'ai cherché à connaître le circuit des déchets depuis les salles de classe jusqu'à des endroits prédéfinis par l'administration pour le déversement des ordures collectées. Les élèves après avoir balayé leurs salles de classes, remettent les ordures dans les bidon-poubelles et les laissent devant les salles de classe. Pour vider ces bidon-poubelles, l'administration plus spécifiquement les éducateurs, confient cette tâche à des élèves qui ont enfreint aux règlements intérieurs de l'école. Ces poubelles sont aussi vidées pendant les activités de travaux manuels (T.M). Il n'est donc pas rare de voir des poubelles pleines d'ordures en attente d'un élève sanctionné ou d'une séance de travaux manuels.

Type de service de nettoyage	Caractéristiques	Nombre d'élèves concerné
Par table-banc	Ne tient pas compte du sexe de l'élève. Le délégué inscrit le nom de ceux qui sont de service au tableau.	2 à 4
Par ordre issu de la liste alphabétique	Ne tient pas compte du sexe de l'élève. Le délégué inscrit le nom de ceux qui sont de service au tableau.	2 à 4
Par rangée	Ne tient pas compte du sexe des apprenants. Les noms ne sont pas inscrits au tableau	15 à 20
Par sexe	Les filles balayent et les garçons nettoient le tableau-craie	Choix du délégué 2 à 4

Tableau 4: Organisation du service de nettoyage des salles de classe

En bref, l'observation directe que j'ai effectuée à l'intérieur des salles de classe et dans les cours de différents établissements, m'a permis de faire le constat d'une pollution et d'une dégradation avancées de l'environnement de l'école par les déchets produits par les élèves et par l'administration.

La question de la propreté de l'école est confiée aux élèves. Les matins, les salles sont propres mais à partir de 10 heures (heure de la récréation de la matinée), les classes commencent à être chargées de déchets constitués pour la plupart de restes de nourritures. Cette pollution concerne tous les niveaux (de la 6^e à la terminale). L'administration use des instruments comme les travaux manuels et les journées de salubrité pour amener une partie ou l'ensemble des élèves à rendre leur cadre de vie propre.

2.2.2.3. La gestion des points d'eau dans les lycées et collèges

- Nombre de points d'eau et qualité des installations

Le nombre de point d'eau varie en fonction de la population d'élèves (cinq à six points d'eau dans les lycées et deux à quatre points d'eau dans les collèges). Ces différents points d'eau ne sont pas regroupés dans le même espace mais disséminés sur l'étendue de la superficie de

l'établissement. Ils sont visités par plusieurs élèves au même moment (à l'heure de récréation du matin, du soir, avant et après l'épreuve physique et sportive). En général, celui qui ouvre le robinet, n'est pas celui qui le referme en raison du fait qu'il est automatiquement suivi par un autre élève surtout pendant les moments de pause.

Les comités de gestion des établissements secondaires publics, recrutent des plombiers qui s'occupent d'installer et de réparer les robinets et les fuites d'eau. Notons qu'aucune structure ne s'intéresse au suivi de l'utilisation de l'eau dans ces points d'eau. Aussi avons-nous constaté que certains élèves laissent les robinets ouverts, laissant ainsi couler l'eau. Certains tuyaux d'évacuation d'eau rompus ne sont pas réparés immédiatement. Il n'est donc pas rare de voir des points d'eau non-fonctionnels pour une longue durée ce qui entraîne une pression sur les points d'eau restants.

- L'usage de l'eau par les élèves

L'eau issue des robinets est utilisée par les élèves pour divers besoins (consommation, nettoyage du tableau etc.). Certains élèves à l'aide de petites bouteilles en plastique se servent en eau à partir des robinets. D'autres la boivent directement depuis les robinets. L'eau est aussi utilisée pour se laver les mains avant la consommation de nourriture.

Hormis la consommation, après les séances de sport, l'eau est utilisée par certains élèves pour se nettoyer les membres supérieurs et inférieurs, les chaussures etc. Pour essuyer le tableau, les élèves se servent de l'eau dans un seau. Cette eau sert à mouiller le chiffon.



Figure 18 Action de gaspillage de l'eau en milieu scolaire, Lycée moderne Aboisso, crédit : Oussou, janvier 2020

L'observation directe que j'ai menée autour de l'attitude des élèves quant à la gestion de l'eau qu'ils utilisent au sein des différents établissements, montre une mauvaise gestion de l'eau qui se traduit par son gaspillage. Les robinets sont ouverts et ne sont pas refermés. Les fuites d'eau ne sont pas signalées à l'administration. Mais comment ces élèves expliquent-ils ce gaspillage de l'eau ?

2.2.3. Des entretiens formels et informels pour approfondir la compréhension du milieu in situ

J'ai eu recours à deux types d'entretiens : entretiens formels et informels (Lanzarini & Bruneteaux, 1998) pour étoffer mon corpus et approfondir la compréhension de certaines variables. Des entretiens semi-dirigés formels ont été menés avec les membres de l'administration (des éducateurs, des inspecteurs d'éducation, des proviseurs) en lien avec les questions de durabilité au sein des établissements et certains élèves. Des entretiens informels de type semi-dirigé ont été menés avec une partie des élèves.

2.2.3.1. Les entretiens formels semi-dirigés

L'entretien de recherche,

« Est une technique de collecte de données informatives. Cette technique permet de récolter et d'analyser plusieurs éléments : l'avis, l'attitude, les sentiments, les représentations de la personne interrogée (...) il établit une relation particulière entre le chercheur et l'individu interrogé. Il sert à vérifier des hypothèses et à en faire émerger de nouvelles. » (Gaspard, 2019)

L'entretien semi-dirigé représente un des types d'entretiens de recherche. Il est aussi connu sous le nom d'«*entretien qualitatif ou approfondi*». Il est basé sur des interrogations généralement formulées et ouvertes. Il offre la possibilité de proposer des relances si la personne interviewée soulève un aspect qui paraît flou.

L'entretien formel suit une procédure et une préparation en amont. Les interviewés sont prévenus à l'avance, les thèmes au cœur de l'échange leur sont généralement communiqués évitant l'effet de surprise. L'interviewé après avoir donné un avis favorable, propose le moment où il compte avoir du temps pour répondre aux questions. Mes entretiens formels se sont tenus dans des bureaux après les cours de l'après-midi. En effet, à l'issue de mes observations, il me fallait donner du sens à tous ce que j'ai pu observer. J'ai donc besoin de certaines explications auprès des membres de l'administration chargés de la gestion des questions se rapportant à l'environnement. Mes guides d'entretien se sont appuyés sur le procédé CAMI (comportement- attitude- motivation- investissement).

- Guide d'entretien avec les éducateurs, les inspecteurs d'éducation, les proviseurs

Questions	Objectifs	Variables
<i>Pouvez-vous nous instruire sur les mesures mises en place dans les établissements secondaires pour gérer les problèmes d'insalubrité et de gaspillage d'eau ?</i>	Connaître les mesures mises en place pour gérer les questions liées à l'entretien de l'environnement scolaire	-Equiper les établissements en poubelles -Mettre en place les travaux manuels, le club-environnement -Impliquer les éducateurs
<i>Qu'est ce qui explique la dégradation de l'environnement et le sous équipement de certaines salles de classes en table-banc, en électricité ?</i>	Connaître la position de l'administration scolaire sur les responsables de la dégradation de l'environnement	-Incivisme de certains élèves -Effectif pléthorique des élèves par classe -Insuffisance du personnel administratif
<i>Que faites-vous à votre niveau pour trouver une solution aux problèmes de salubrité</i>	L'implication des acteurs	-Une implication insuffisante -Une démotivation du personnel d'encadrement
<i>La situation n'étant pas propre à votre établissement, quelles solutions préconisez-vous pour régler cette situation.</i>	Des propositions de solutions.	-Sanctions des contrevenants -Educations des élèves depuis la maison sur les questions environnementales

Tableau 5: Guide d'entretien des membres de l'administration scolaire

Ces entretiens ont été pour certains retranscrits et se trouvent en annexe de cette recherche. Dans les établissements secondaires, les membres de l'administration en général et les éducateurs en particulier sont en première ligne en ce qui concerne les questions pratiques de la salubrité au sein des établissements.

- Guide d'entretien avec les élèves

Questions	Objectifs	Variables
<i>Qu'est ce qui explique la pollution de l'environnement et le gaspillage de l'eau par les élèves ?</i>	-Connaître les raisons de la pollution proposées par les élèves, acteur de cette pollution	-Incivisme de certains élèves -Effectif pléthorique des élèves par classe -Absence de sanction ? favoritisme
<i>Quelle est ton implication dans la pollution constatée dans les salles de classes, la cour de l'école et aussi le gaspillage de l'eau ?</i>	Connaitre l'implication des interviewés dans la dégradation de l'environnement	-Ressortir les raisons de la pollution (insuffisance de poubelles, la question du genre,)
<i>Quelles sont les solutions pour un environnement propre et une bonne gestion de l'eau dans votre établissement ?</i>	Connaitre les solutions des élèves	-Sanctions des pollueurs -Sensibilisation

Tableau 6: Guide d'entretien pour les élèves

Certains élèves sont des acteurs de la pollution des établissements. De loin, on pourrait expliquer cette pollution par leur effectif et leur âge. Leurs avis à partir de cet entretien qu'ils m'ont accordé (voir en annexe pour certains qui ont été retranscrits), permet de faire ressortir les facteurs et les solutions de cette pollution de l'environnement scolaire.

- La mise en œuvre des entretiens formels
- ❖ *De la préparation de l'entretien avec les élèves, à sa mise en œuvre*

La population d'élèves interviewés est constituée de soixante-dix élèves. J'ai décidé d'interroger dix élèves par niveau, un échantillon pour avoir une idée des postures des apprenants sur mes variables. Au niveau du genre, nous avons interrogé autant de filles que de garçons. Les entretiens ont été réalisés dans des établissements des milieux urbains et ruraux.

Cycle au secondaire	Premier cycle				Second cycle		
<i>Niveaux d'étude</i>	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 nd	1 ^{ère}	Terminale
<i>Milieu urbain</i>	05	05	05	05	10	10	10
<i>Milieu rural</i>	05	05	05	05	-	-	-

Tableau 7: Les catégories et nombre d'élèves interrogés

✓ *Le déroulé de l'entretien formel avec les élèves*

Les entretiens se sont tenus dans divers établissements et dans diverses localités de la Côte d'Ivoire. Dans l'établissement où j'interviens (lycée moderne d'Aboisso), il a été aisé de trouver les élèves souhaitant répondre à mes questions en raison de ma qualité de professeur d'histoire-géographie dans cet établissement et de mon « immersion totale dans ce milieu de recherche ». Il s'agit d'élèves que j'ai en partie sous ma responsabilité en cette année-scolaire. Sur l'ensemble des soixante-dix élèves interrogés, trente proviennent du lycée où j'exerce. J'ai demandé aux élèves qui ont accepté de répondre à mes questions de me retrouver dans une salle. Je leur ai fait connaître par la suite les questions que j'allais leur poser, les rassurant sur la confidentialité des informations et qu'ils pouvaient exposer leur point de vue sans craindre. Après ce bref échange, ils sortaient tous et je les recevais un par un. Les entretiens ont duré entre quatre et six minutes au maximum. Les élèves ont été pour la plupart peu prolixes. J'interrogeais cinq élèves dans la matinée et cinq dans la soirée.

Concernant les élèves d'établissements d'autres villes que j'ai interrogés, c'est par le truchement des certains collègues et amis professeurs d'histoire-géographie, que j'ai pu avoir leur adhésion. Ce sont ces collègues qui ont effectué le choix des élèves à interroger et les ont convaincus ; puis ont interrompu pour quelques minutes leurs cours pour me permettre d'adresser mes entretiens. Les enseignements reprenaient une fois mes entretiens achevés.

2.2.3.2. *Les entretiens informels avec les élèves*

La moitié des élèves interrogés l'ont été lors d'entretiens informels. Ce choix s'est imposé à moi au fil des entretiens formels. En effet, certains élèves au vu de l'enregistrement que je leur ai proposé, ont refusé d'échanger avec moi. En effet, « *les entretiens informels permettent de contribuer à neutraliser un certain nombre de biais. Ils s'appuient sur des rôles variables destinés à neutraliser autant que possible les effets de position de l'enquêteur.* » (Lanzarini & Bruneteaux, 1998, p. 163). La démarche de l'entretien informel ne s'oppose pas aux autres

démarches que j'ai convoquées. C'est donc un complément utile. C. Lanzarini (1997) souligne à cet effet que :

« Les entretiens informels s'inscrivent dans une démarche classique d'observation (soit participante avec l'emprunt de rôles précis, soit interstitielle avec observation en marge de l'action étudiée à un moment donné) qui ne récuse aucunement l'emploi d'autres outils complémentaires (entretien semi-directif pour l'essentiel ou débat collectif) ou le couplage des deux registres (parenthèse formelle mais gestion informelle des discussions dans le temps) ».

Je n'ai donc pas constitué de guide d'entretien en tant que tel. J'avais des questions de mon cahier de bord et une fois en face d'un élève qui posait des actes de pollution, je m'approchais de lui et commençais à lui poser des questions pour comprendre ses agissements et ceux d'élèves qui se comportent comme lui. Les lieux dans lesquels se déroulaient ces entretiens variaient d'un interviewé à un autre (salle de classe, cour de l'école, séance de cours). Pendant les séances de cours, profitant de quelques minutes de « lifeskills », ou après que j'ai demandé aux élèves de procéder aux nettoyages de la classe avant que je débute le cours, je soumettais la question de la pollution de l'environnement par les élèves, à un débat et je relevais les idées essentielles dans mon carnet de bord. Cette forme d'entretien a le mérite de délier les langues sur le sujet.

Questions	Objectifs
<i>Que sais-tu du développement durable ?</i>	La conception du développement durable par les apprenants
<i>Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans leurs classes et dans la cour de l'école ?</i>	Connaître les mobiles pour lesquels certains élèves salissent la cour de l'école et les salles de classe
<i>Tous les élèves acceptent-ils de nettoyer et de balayer les salles de classes</i>	Connaître l'implication des élèves dans le nettoyage des salles de classe et de la cour de l'école
<i>Tous les élèves participent-ils aux T.M ?</i>	Comprendre les motivations des élèves qui acceptent ou qui rejettent les T.M

<i>Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classe et la cour de l'école ?</i>	Connaître les stratégies proposées par les élèves eux-mêmes pour résoudre les questions de pollution et dégradation de l'environnement par les élèves.
<i>Dans quelles disciplines scolaires des compétences, des connaissances sur la protection, la gestion de l'environnement, l'entretien de votre cadre de vie vous sont enseignées ?</i>	Identifiez les disciplines scolaires qui à l'esprit des apprenants concourent à leur donner des compétences, des connaissances sur les questions environnementales.
<i>Participez-vous aux activités des clubs en général et à celui de l'environnement en particulier ?</i>	Avoir une idée de l'intérêt que les élèves accordent aux clubs

Tableau 8: Guide d'entretien pour l'entretien informel avec les élèves

Durant les vingt-cinq entretiens informels menés avec des élèves et des groupes d'élèves, le ton et l'expression ont changé. Certains les élèves s'exprimaient le plus souvent dans l'argot ivoirien le nouchi³ preuve d'une certaine confiance, qu'ils ont finie par tisser avec moi. L'absence de microphone les rassurait. Aussi ont-ils utilisé des termes comme "mousso" pour parler des jeunes filles, de "gnaman-gnaman" pour parler des ordures, de "dji" pour parler de l'eau, "choco" pour parler de quelqu'un qui se la joue.

2 -3- 3 Les biais des entretiens formels et informels

L'exécution des différents entretiens a mis en relief de nombreux biais. Les entretiens formels avec les membres de l'administration et même certains élèves ont laissé transparaître « l'effet

³ Le nouchi est l'argot ivoirien. Il est un mélange des langues ivoiriennes et du français. Il est principalement utilisé par les jeunes pour communiquer. Il est considéré comme une richesse culturelle mais influence négativement le niveau de langue des élèves notamment dans la langue française.

halo »⁴ et l'effet « hawthorne⁵ ». J'ai descélé lors de ces entretiens « *le biais de désirabilité sociale* » qui se traduit par un comportement consistant à se montrer sous une facette positive lorsque l'on est interrogé et observé. « *Lorsque le chercheur sollicite un entretien formel, il risque de ne recueillir que ces histoires préfabriquées et "condensées" destinées à légitimer les demandes adressées aux services sociaux* » (Lanzarini & Bruneteaux, ibidem). Certains chefs d'établissement présentent les situations en tentant de masquer les réalités et en insistant davantage sur les quelques acquis que sur les difficultés. Ces entretiens prennent souvent la forme d'un interrogatoire et ils perturbent les interviewés qui n'ont pas l'habitude de la parole publique et du microphone. Au cours des différents entretiens, un des éducateurs interrogés, m'a demandé de reprendre l'entretien parce qu'il a titubé sur certains mots de vocabulaire et malgré mes assurances que cette partie ne sera pas prise en compte, il m'invita à tout recommencer.

En compagnie des élèves ; les biais ont pour nom, l'autorité du professeur, la gêne de certains élèves, la peur du micro et le fait de se faire enregistrer. L'autorité du professeur que je suis a plané tout au long de ces entretiens. Cela s'est traduit par l'utilisation du terme "Monsieur" par les apprenants, (signe de respect et d'autorité du professeur) avant leurs réponses à mes questions. On a aussi noté de nombreux balbutiements, et des refus de dernière minute de certains élèves qui se sont sentis gênés. La lettre du CEDIP⁶, n°58 (2014 p.2) identifie quatre types de biais en matière de recueil d'information. Ces derniers peuvent relever de plusieurs aspects :

- « *Cognitifs, liés aux facultés de connaître, par le biais des fonctions cognitives suivantes : la perception, l'attention, la mémoire, le langage et le raisonnement,*

⁴ L'effet « halo » est un concept évoqué pour la première fois par le psychologue Edward I. Thorndike en 1920. C'est la tendance à rendre plus positives et inversement plus négatives certaines caractéristiques d'une personne, d'un groupe, même si on ne le connaît pas, ou bien sans vérification à partir d'une de ses caractéristiques que l'on avait préalablement jugée positive ou inversement, négative.

⁵ L'effet Hawthorne tire son nom des études de sociologie du travail menées par Elton Mayo et al. Il décrit la situation dans laquelle les résultats d'une expérience ne sont pas dus aux facteurs expérimentaux mais au fait que les sujets ont une conscience de participer à une expérience dans laquelle ils sont testés, ce qui se traduit par une plus grande motivation.

⁶ Le CEDIP est le centre d'évaluation de documentation et d'innovation pédagogique (une structure française)

- *Affectifs, relatifs à nos sentiments et/ou à nos émotions,*
- *Méthodologiques, liés aux erreurs de méthodes utilisées en matière de recueil d'information,*
- *Sociaux et culturels, liés à notre tissu de relations sociales et culturelles (famille, école, amis, milieu professionnel...) dans lequel nous avons évolué et évoluons. »*

Il existe une complexité et des interactions entre les biais. Au niveau méthodologique, le choix de certaine question n'ont pas permis aux apprenants d'analyser en profondeur certains sujets abordés, soit parce qu'ils n'ont pas compris ou saisis la question. Il me fallait à partir de relance leur permettre de mieux approfondir leurs pensées. Le niveau de langue de certains élèves a été une des difficultés dans la mise en œuvre de ces entretiens.

Le biais affectif signalé plus haut, se traduit par une certaine tétanisation des élèves en présence de leur professeur que je suis. Certains élèves jugés brillants accumulaient de nombreuses fautes, des maladresses et confusions dans les réponses qu'ils me proposaient. En effet, les élèves interrogés sur les facteurs de la présence d'autant d'ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école, indexaient les autres élèves et semblaient se dédouaner. Quand j'interroge leurs propres expériences et leur part de responsabilité, la réponse que je reçois est qu'ils n'ont participé qu'une seule fois ou jamais à la pollution de leurs classes.

2 – 3- 4 Ma procédure d'analyse des données recueillies

L'ensemble des données quantitatives et qualitatives ont été analysé en m'appuyant sur les travaux de Bardin (2013) et Robert & Bouillaguet (2007).

Les techniques d'analyse de ces catégories de données ont émergé depuis l'antiquité dans la logique, la rhétorique et l'herméneutique. B. Berelson est connu comme étant l'un des connaisseurs de l'histoire de l'analyse de contenu et même le fondateur de cette méthode d'analyse. C'est bien aux Etats-Unis que la méthode de l'analyse de contenu va naître dans le champ de l'analyse de la presse comme méthode spécifique. Mais toutefois « *le premier grand nom qui marque de son empreinte la méthode d'analyse de contenu et lui confère un statut de rigueur scientifique, celui d'Harold D. Lasswell, figure dans le champ des études politiques et*

de propagande » (Robert & Bouillaguet, 2007, p. 12). Ces auteurs proposent quatre moments dans le déroulement d'une analyse de contenu « *pré-analyse, catégorisation, codage et comptage, interprétation* »

« Dans La pré-analyse, le chercheur sait dans quelle direction et en fonction de quelles questions s'orienter, il ne sait pas encore nécessairement ce qui constituera le support de son analyse de contenu, bien qu'il puisse en avoir une idée préalable (...)

La catégorisation consiste à appliquer aux textes retenus un traitement permettant d'accéder à une signification non immédiatement visible (notamment par le biais de dénominations) qui – tout en le présentant sous une forme différente – n'en dénature pas le contenu initial, mais répond également aux questions de la problématique. D'où une double exigence de fidélité et d'originalité. Comme le souligne B. Berelson, " les hypothèses doivent exprimer le problème le plus adéquatement possible, de même les catégories les hypothèses, et les indicateurs les catégories " (...)

Le codage et comptage des unités permet de fragmenter les corpus qui sont à notre disposition. C'est une phase importante car, elle permet une structuration, un découpage du corpus en unité de sens. Elle peut aboutir à la réalisation de graphique.

Pour appliquer les catégories au corpus et remplir les grilles d'analyse, il convient de délimiter des unités de découpage du contenu : on distingue généralement les unités d'enregistrement, de numération et de contexte. (...)

L'interprétation des résultats est le moment où le chercheur fait ressortir le pourquoi des unités qu'il a constituées. Elle permet d'expliquer en s'appuyant sur du verbatim.

Cette quatrième phase de l'analyse, la plus intéressante parce qu'elle est celle qui permet d'évaluer la fécondité du dispositif en même temps que la valeur des hypothèses, consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. »

Les différents entretiens formels réalisés et enregistrés à partir de mon smartphone ont été tous retranscrits. Les informations recueillis (entretiens informels) dans mon cahier de bord⁷ ont fait l'objet d'une organisation autour des thèmes que j'avais identifié de l'analyse des données quantitatives et de l'observation directe. Les réponses des interviewés suivant leur récurrence seront considérées comme des variables. Ainsi après une pré-analyse des entretiens, j'ai procédé à une catégorisation en m'appuyant sur mes questionnements principaux. A ces catégories, j'ai trouvé des variables. Le contenu des entretiens est constitué de mots ou d'expressions qui reviennent à chaque fois dans le discours des interviewés.

Les différentes catégories	Les variables
<i>Les facteurs de la dégradation de l'environnement scolaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Irresponsabilité de certains élèves - Insuffisance de poubelles - Laxisme des éducateurs - Activités réservées aux femmes - Des délégués sans autorité
<i>Participation aux activités d'intérêt général</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Non
<i>Les raisons de la non-participation des élèves aux activités d'intérêt général</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistence de club environnement - Activité pas rémunérée - Absence de fermeté des éducateurs - Les activités pour la propreté sont réservées aux femmes

⁷ Le cahier de bord du chercheur ou cahier journal est un document important pour le chercheur. Il l'aide à consigner ses notes d'observation sur le terrain, ses rendez-vous etc.

<i>Facteurs du gaspillage de l'eau par les élèves</i>	<ul style="list-style-type: none"> - C'est l'Etat qui paie les factures - C'est la contrepartie de nos frais d'inscription - Mauvaise éducation de certains élèves depuis la maison
<i>Solutions pour un cadre de vie propre</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La sensibilisation - Equiper les établissements - Sanctionner les contrevenants - Compétition de salubrité entre classes et entre établissements - Fermeté des membres de l'administration
<i>Les stratégies pour réduire les naissances</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilisation - Planning familial - Des politiques antinatalistes - Une prise de conscience des populations

Tableau 9: La préanalyse des entretiens semi-dirigés

J'ai dans mon cas utilisé après la retranscription des entretiens, le logiciel Excel en vue de procéder au codage. Des tableaux dynamiques et croisés dynamiques ont été réalisés pour dégager les différentes proportions de mes variables. Ces tableaux m'ont permis de réaliser différents types de graphiques : des secteurs, des histogrammes, des courbes, des camemberts. L'analyse de contenu s'est poursuivie par une interprétation des différents graphiques et tableaux obtenus.

L'utilisation de l'ordinateur a certes des avantages dans l'analyse des contenus mais a aussi ces inconvénients. Il ne peut pas permettre de prendre en compte les joies, les peines, étonnements, les balbutiements des interviewés. Aussi, « *l'ordinateur, malgré la progression actuelle de ses possibilités (systèmes experts, intelligence artificielle), se heurte là à une complexité difficilement programmable.* » (Bardin, 2013, p. 93). Cette auteure propose des stratégies de contournements de ces écueils.

« Il est possible de pallier certaines de ces insuffisances, en repérant quantitativement des co-occurrences, par exemple, ou de coder des thèmes sur une base latente... Néanmoins, la technique thématique fréquentielle, type Berelson, quoique indispensable, s'avère, utilisée seule sur ce type de matériel, trop limitée. La manipulation

thématique revenant alors à jeter l'ensemble des éléments signifiants dans une sorte de « sac à thèmes », détruisant définitivement l'architecture cognitive et affective des personnes singulières. » (Bardin, ibidem)

3. Une école face aux enjeux pluriels de développement durable

L'école est caractérisée par la présence de déchet, le gaspillage de l'eau, un sous-équipement, des grossesses d'élèves etc. Toutes ces caractéristiques évoquées, peuvent avoir des inconvénients sur les générations actuelles et les générations futures. Qu'est-ce qui pousse les élèves à dégrader leur environnement ? Quelles solutions pour changer cette situation ?

3.1. Un environnement dégradé

Par environnement dégradé des écoles, je vais exposer la question de la production et de la gestion des ordures produites par les élèves d'une part et d'autre part celle du gaspillage de l'eau. Les élèves et les membres de l'administration scolaire ont identifié les causes de la pollution de l'environnement et du gaspillage de l'eau et proposent des solutions.

3.1.1. Une cohabitation avec les déchets

Dans les salles de classe et dans la cour des écoles, on observe une cohabitation des élèves d'avec les déchets. L'ensemble des acteurs interviewés à savoir les élèves, les membres de l'administration et même les professeurs se rejettent la responsabilité de cette pollution de l'environnement scolaire. C'est à ce "jeu de ping-pong" que nous avons pu relever les facteurs de cette insalubrité et du gaspillage de l'eau en milieu scolaire.

3.1.1.1. Les facteurs de l'insalubrité et du gaspillage de l'eau à l'école

La responsabilité dans le gaspillage de l'eau et la pollution des classes et de la cour de l'école incombe à l'ensemble des acteurs de l'école à savoir les membres de l'administration, les élèves et les professeurs et même hors de l'école (les familles d'élèves). Si les acteurs directs de cette pollution sont certains élèves, les acteurs indirects sont la cellule familiale, les enseignants et les membres de l'administration.

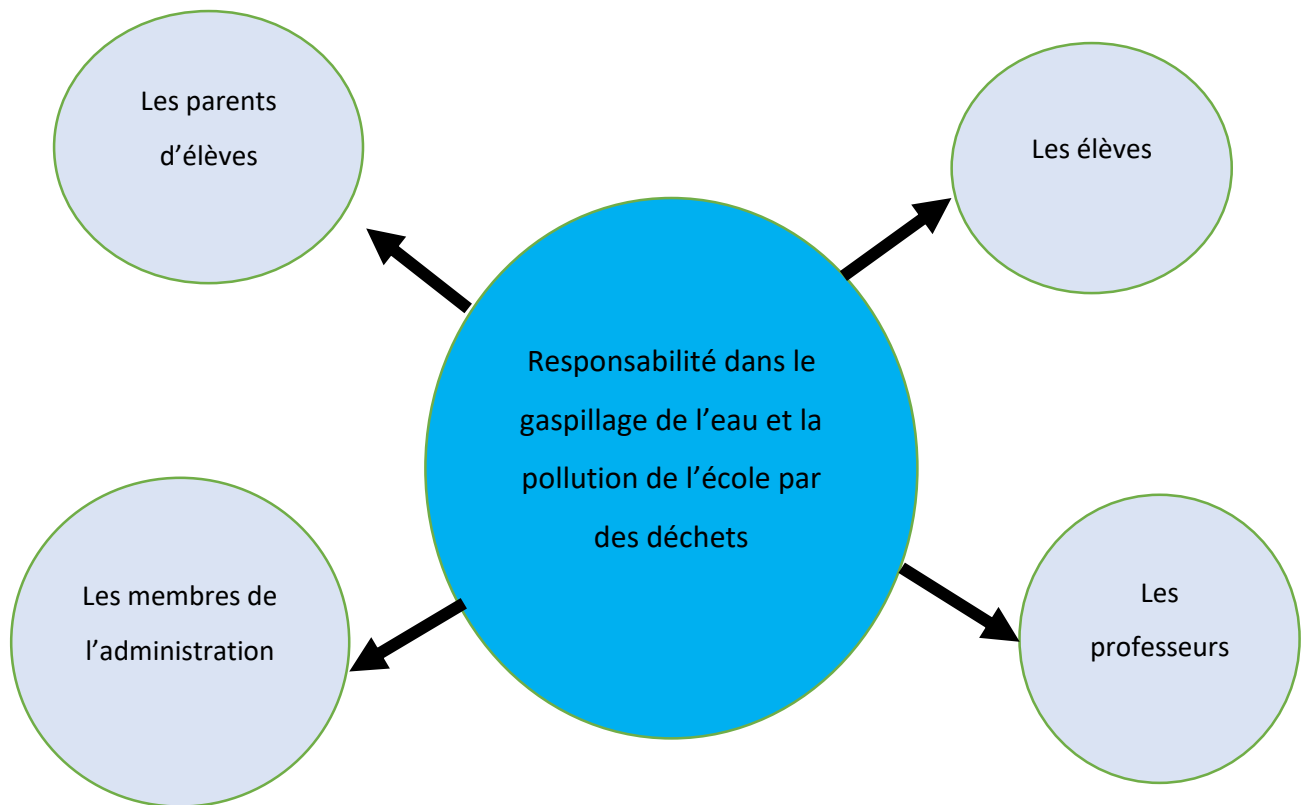


Figure 19: Les responsables de l'insalubrité et du gaspillage de l'eau constatés à l'école

- Une forte implication des élèves et de la cellule familiale

Les élèves sont des acteurs de premier plan de la pollution des établissements scolaires par les déchets de tous ordres (les classes et la cour de l'école). Cette culpabilité des élèves est relayée par TC, membre de l'administration au lycée moderne d'Aboisso. Pour lui, « *les élèves ne respectent pas les injonctions de l'administration, ils font le contraire de ce qu'on leur demande. C'est un comportement qu'ils ont en eux-mêmes.* ». En effet, l'administration recommande aux élèves de nettoyer régulièrement leur salle de classe, de jeter les déchets dans les poubelles, mais le constat est plutôt une pollution de l'environnement scolaire conjuguée à un gaspillage d'eau. Mais pourquoi polluent-ils leur environnement ?

Les entretiens semi-dirigés formels et informels que j'ai réalisés avec les élèves ont permis de dégager six principaux facteurs qui expliquent leur implication dans la pollution de l'école. Ces derniers sont par ordre d'importance, l'irresponsabilité des élèves (44% des interviewés), c'est une activité réservée aux femmes (28%), une insuffisance de poubelle (12%), des délégués de

classes sans autorité (8%), des élèves qui ne se sentent pas concernés par la propreté de leur classe et de la cour de l'école (4%). La répartition de ces facteurs soulevés par les élèves eux-mêmes, a été rapportée dans le graphique ci-après.

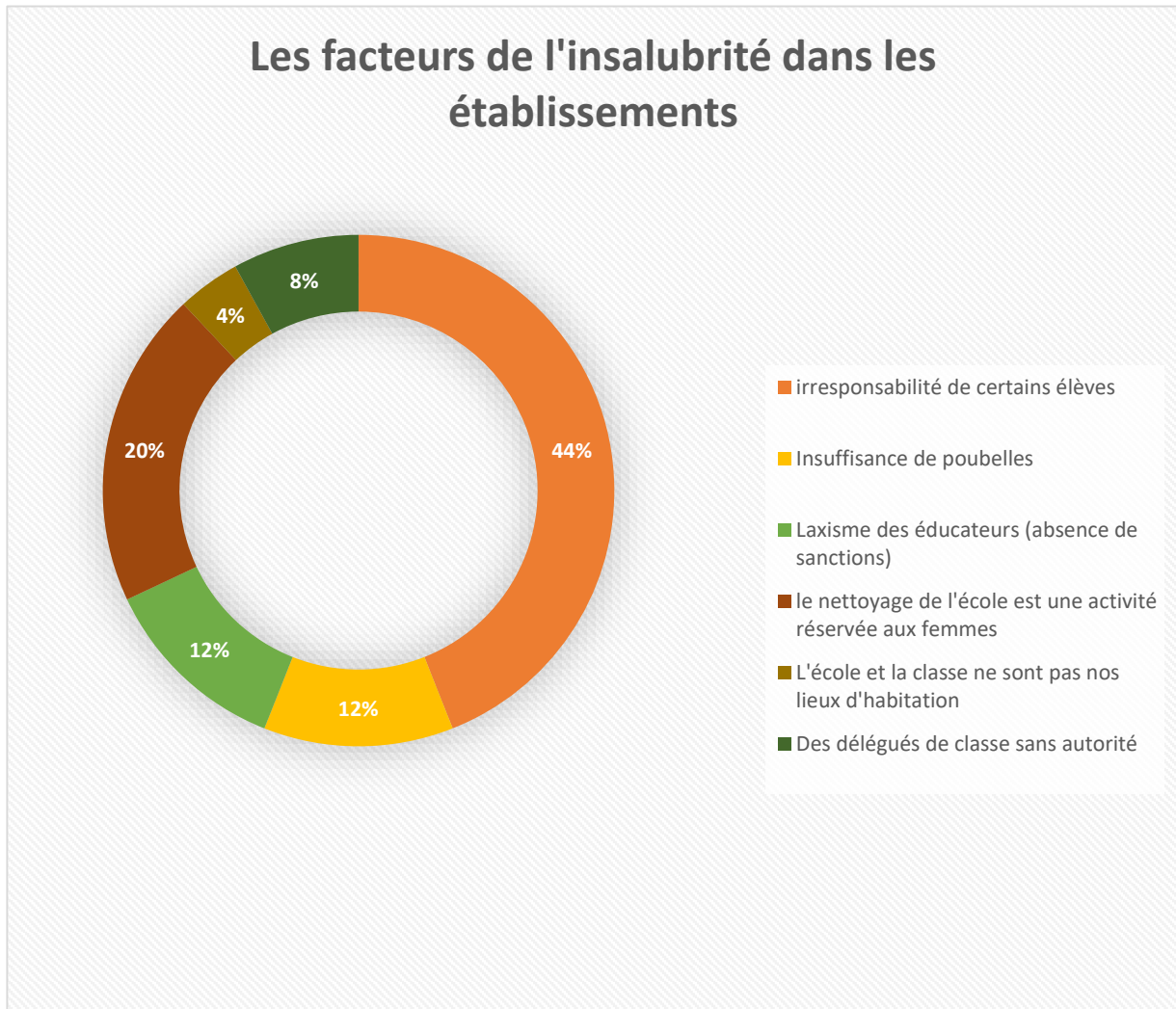


Figure 20: Les facteurs de l'insalubrité dans les établissements scolaires suggérés par les élèves (Source traitement des entretiens semi-dirigés avec les élèves, Oussou, 2020)

L'irresponsabilité de certains élèves est perçue comme étant le facteur clé de l'insalubrité en milieu scolaire. L'état d'esprit « la façon de penser » des élèves, n'est pas favorable à l'entretien, à la gestion et à la protection de l'environnement à l'intérieur de l'école ; que ce soit pour l'eau ou pour les déchets. Le terme que ces élèves utilisent pour évoquer l'irresponsabilité de certains des leurs est « le manque d'éducation ». Mais qu'est-ce qu'il faut

mettre dans l'expression « manque d'éducation » qui ressemble bien à un fourre-tout. Faut-il entendre par là une absence de contenus d'EDD, ou d'ERE dans les disciplines scolaires ou autres choses ?



Figure 21: Poubelle pleine en attente d'être vidée, lycée Aboisso, crédit Kouadio Jean-Pierre Oussou, novembre 2021

Si je jette un regard du côté de l'ensemble des disciplines scolaires, certaines comme la géographie, l'éducation au droit de l'homme et à la citoyenneté (EDHC), les sciences de la vie et de la Terre (SVT), ont des contenus qui traitent des questions environnementales. Les élèves identifient d'ailleurs ces trois disciplines scolaires comme étant celles qui diffusent des savoirs en lien avec les problématiques environnementales. Mais pourquoi disent-ils ne pas être éduqués sur ces questions ?

On pourrait donc indexer la qualité de ce qui est transmis aux élèves en séance de cours sur l'environnement. L'élève CL de la 5^e s'exprimant sur la qualité de ce qui est transmis dit ceci :

« c'est parce qu'ils (les apprenants) ne sont pas informés que les saletés peuvent causer des dégâts sur la santé de l'homme en provoquant des maladies. ». Certains élèves ignorent les conséquences de l'insalubrité parce que non éduqués sur ces questions. C'est en tout cas l'impression que l'état de l'environnement scolaire donne à tout visiteur qui franchit la porte de certains établissements à partir de 10h ou jette un œil dans les salles de classes.

Une éducation des élèves sur les questions de durabilité a pour origine l'école à travers les disciplines scolaires et les actions d'éducation à l'environnement a-disciplinaires et/ou la famille dans laquelle l'élève grandit. C'est ce rôle de la famille qui est pointé du doigt par l'élève YBC. Ce dernier dit en effet, que : « *ce phénomène-là, (une référence à la pollution de l'école par les élèves) je pense que les élèves d'abord n'aiment pas. Je crois que ça vient déjà de la maison. Comme ils n'aiment pas travailler à la maison, ils appliquent ce même comportement là, à l'école, raison pour laquelle les salles de classe sont à peu près sales.* » L'inconduite des élèves envers leur environnement prend sa source depuis le domicile familial. La cellule familiale a donc une part de responsabilité dans cette absence de savoir-faire chez les élèves.

L'éducation familiale sur les questions de salubrité est donc indexée comme faisant défaut chez de nombreux élèves. Les adultes dans le milieu de vie des élèves constitués de parents, de tuteurs etc. ne contribuent pas à l'inculcation des compétences sur les problématiques environnementales. Ce laisser-aller depuis la cellule familiale se fixe comme une habitude et est reproduit dans le milieu scolaire. Le rôle et de la place de la famille dans l'éducation sur les questions se rapportant à la citoyenneté au niveau de la cellule familiale est capital et doit constituer le substrat sur lequel doit se greffer les éducations formelles. « *La famille en tant que milieu de vie et groupe social (Wallon, 1959) est à la fois un contexte et un groupe d'acteurs essentiels pour la construction de la citoyenneté des enfants.* » (Huet-Gueye & Rouyer, 2017, p. 15)

Ces auteures voient en la famille un canal d'éducation sur les questions de développement durable à savoir l'environnement, la question de l'égalité homme/femme, la gestion des ressources naturelles. Les parents doivent inculquer ces savoir-faire par l'expérience, la démonstration. Le cadre familial plus que tout autre lieu, s'y prête bien. La conjugaison de l'éducation reçue dans la cellule familiale et celle promue par les disciplines scolaires sur les questions de développement durable devraient donner plus de consistance en termes de

compétences acquises par les élèves. « *Le caractère pluriel des processus d'éducation au DD au sein des différentes instances éducatives que sont le collège et la famille et leur nécessaire articulation du point de vue des jeunes est primordiale.* » (Huet-Gueye & Rouyer, ibidem). Dissocier ces deux entités (cellule familiale et école) est contre-productif en termes d'acquisition de compétences. Une situation de non-complémentarité entre l'école et la cellule familiale qui inquiète KF, inspecteur d'éducation pour qui « *les élèves essaient d'appliquer ce qu'on leur dit à l'école, mais une fois de retour à la maison, ils retombent dans les habitudes non contraignantes de la cellule familiale.* »

A l'école, le manque d'autorité de certains délégués de classe contribue à accentuer l'insalubrité dans les classes et la cour de l'école. En effet, ne voulant pas voir ses camarades de classe être sanctionnés, et aussi de peur que ces derniers ne les prennent à partie, certains délégués n'interpellent pas les élèves auprès des éducateurs et des professeurs. Les autres élèves constatant que certains élèves d'entre eux, sont "protégés" par le délégué de classe, décident eux-aussi par mimétisme de ne pas balayer. Un pourrissement de la situation conduit toute la classe à ne pas s'intéresser à la salubrité de la classe. A ce sujet, l'élève AKO relève que : « *Les salles de classes sont sales parce que souvent ce sont les chefs de classe qui ne font pas bien leur travail. Pourtant, ils ont la possibilité de rendre les classes propres avec des listes alphabétiques, faire sanctionner ceux qui refusent par nos éducateurs. Mais c'est eux-mêmes qui font ça, ils sont responsables.* » Relativement à la responsabilité de certains chefs de classe, l'élève YA, indique que : « *Les salles de classe, moi je trouve que euh, c'est le chef de classe d'abord qui ne met pas la pression sur les élèves donc eux aussi salissent comme ils veulent sans balayer...* ». Les délégués de classe jouent un rôle de relais entre l'administration scolaire et les élèves. Un certain laxisme de leur part peut conduire à une désorganisation du service de nettoyage des salles de classes. De plus, un délégué qui n'a pas une prédisposition à l'entretien et à la gestion de l'environnement peut constituer un frein à la mise en œuvre des directives de l'administration scolaire. Ces délégués favorables aux questions de DD sont dans certains systèmes éducatifs des éco-délégués (Jacquin, 2008). « *Les éco-délégués sont des élèves et étudiants désireux de s'impliquer en faveur du développement durable* ». (2008, p. 204)

L'indiscipline de certains élèves est pointée du doigt par l'élève KAN quand elle dit que certains élèves : « *se disent que chacun est venu à son propre compte, souvent quand tu dis à un élève*

de balayer, il te dit non ! que c'est pas toi qui a payer mon droit d'inscription, il refuse de balayer. » C'est dans ce même ordre d'idée d'indiscipline de certains élèves que réagis l'élève EJK. Pour lui, « certains élèves jettent les ordures dans les classes, dans la cour de l'école, parce qu'ils se disent que ce n'est pas leur lieu d'habitation donc c'est un lieu public, ils ont le droit, ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent. »

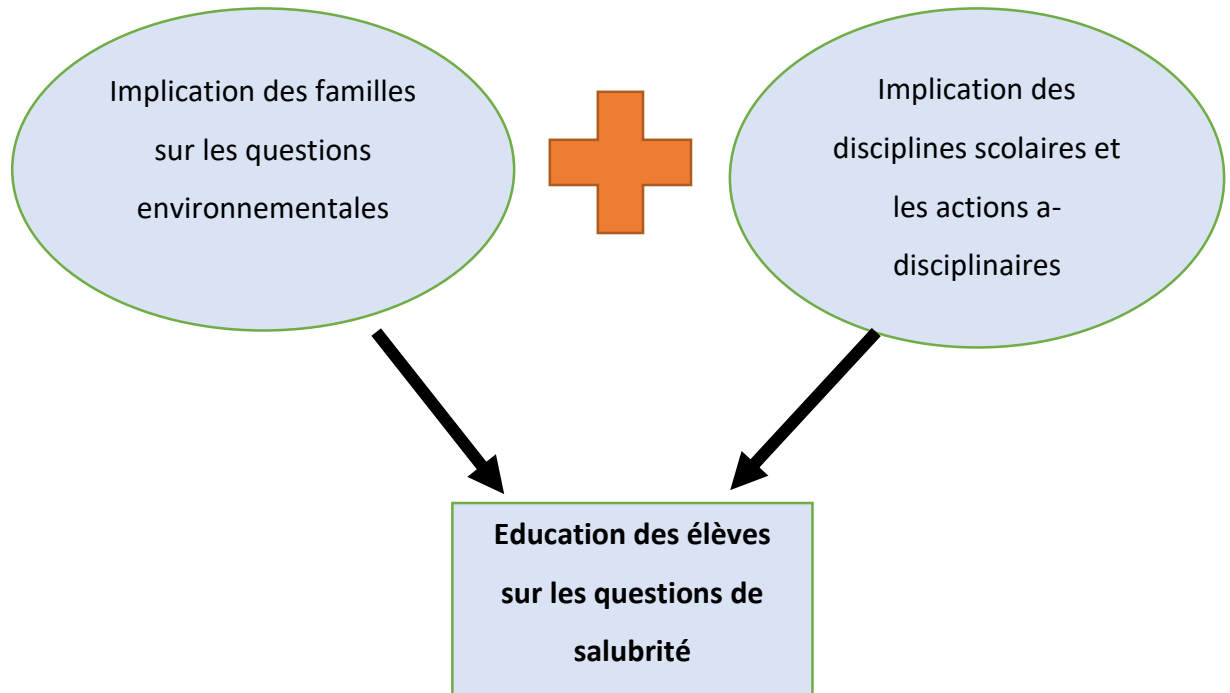


Figure 22: Les acteurs de l'éducation des élèves sur les questions environnementales

Sur la question de gaspillage de l'eau en milieu scolaire, j'ai de même interrogé des élèves pour identifier les facteurs qui expliquent leurs comportements. Quatre facteurs à savoir c'est « c'est l'Etat qui paie, c'est une contrepartie à nos frais d'inscription, une indiscipline de certains élèves, mauvaise éducation familiale » expliquent leurs actions.

Les élèves ont une façon de penser la gestion de l'eau qui explique en partie son gaspillage. Ils gaspillent l'eau parce que c'est l'Etat qui paie. L'élève EJK en classe de terminale à propos des facteurs du gaspillage de l'eau, relève que : « *cet esprit de gaspillage est vu que, l'établissement est un lieu public donc vu en ouvrant le robinet. Ils se disent qu'ils ne paieront pas de facture ou ils se disent qu'ils ne sont pas chez eux pour ne pas gaspiller. A la maison, le parent dira : si tu gaspilles l'eau, c'est ton déjeuner, on prendra pour payer. A l'école, ils se disent qu'ils ne sont pas menacés par les ordres de leurs parents.* ». Les élèves se considèrent comme étant hors de l'Etat ou du moins, il y a un Etat, eux et leurs familles. La question de la

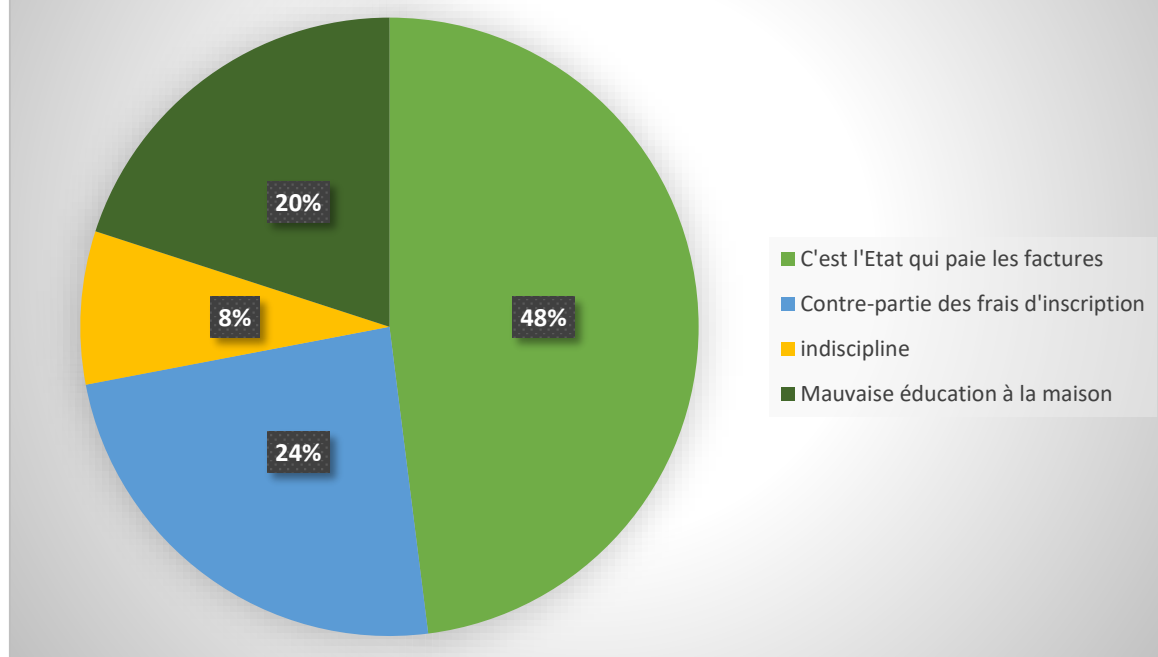
citoyenneté et de l'Etat est-elle donc mal cernée par les apprenants ou est-elle au cœur d'un conflit larvé entre les adolescents et l'autorité ?

L'élève DM abonde dans le même sens et est un peu plus précis dans sa position. Il dit qu'« *au fait, nous (les élèves) gaspillons l'eau parce que, on se dit que c'est l'Etat qui paie. Ici c'est l'école, ce n'est pas chez nos parents, ce n'est pas nous-même qui payons et quand c'est ça, on utilise comme nous voulons. Souvent, par exemple, si on fait cours et peut-être l'éducatrice nous parle mal (faire des réprimandes aux élèves) et on se dit que, s'est-elle qui paye, donc pour la punir, nous aussi nous partons ouvrir le robinet et nous laissons l'eau couler.* »

Comment les élèves peuvent-ils penser qu'en laissant les robinets d'eau ouverts, ils punissent certains membres de l'administration ? Une telle posture montre bien qu'il ne s'agit pas d'un problème lié à l'éducation formelle ou familiale mais à une culture d'insouciance, de défiance des autorités de l'école. Aussi faut-il rappeler que ces dernières années, l'école ivoirienne est-elle marquée par le départ en congés des élèves avant les dates officielles ? La question du comportement déviant, voire de l'incivisme des élèves peut donc être plus profonde qu'elle ne paraît. Pour d'autres élèves, quand ce n'est pas l'Etat qui paie les factures, gaspiller l'eau représente une contrepartie de l'inscription et des frais qu'ils paient aux comités de gestion des établissements scolaires (COGES), frais payés en début de chaque année scolaire. C'est ce que traduit l'élève COI en ces termes : « *les élèves se disent qu'ils ont payé leur 6500f, comment dirai-je de COGES donc ils doivent gâter, ils doivent gâter, qu'eux-mêmes ils paient, ils ne voient pas ce que l'administration réalise à l'école ici donc c'est sur l'eau, ils vont en profiter. Voilà !!* »

En effet, certains élèves soupçonnent l'administration scolaire de les faire cotiser et de ne "rien faire avec". Ils disent s'en prendre aux points d'eau et gaspiller l'eau en sectionnant les tuyaux de raccordement ou en laissant l'eau couler du robinet sans les refermer, à titre de contrepartie.

Facteurs du gaspillage de l'eau par les apprenants



Graphique 1: Facteurs de gaspillage de l'eau en milieu scolaire (réalisé à partir d'entretiens semi-dirigés avec les élèves), Oussou, 2020

- La part non négligeable des membres de l'administration et des enseignants

Les membres de l'administration et les enseignants sont associés à la pollution et au gaspillage de l'eau en milieu scolaire de façon indirecte. Certains membres de l'administration ne montrent pas le bon exemple. Tout comme les élèves, ils déversent les papiers qu'ils produisent hors des poubelles. De plus, certains sont indexés par les élèves comme faisant du favoritisme.

Certains éducateurs, (entité administrative chargée de mettre en œuvre la politique de salubrité dans chaque établissement) manquent de fermeté face aux élèves qui jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école et ceux qui refusent de balayer. Selon les élèves interviewés, ils ne les sanctionnent pas. Ces élèves ne sont pas l'objet d'un suivi, d'un contrôle. Certains membres de l'administration des lycées et collèges sont légers, mous dans leurs rapports avec les apprenants quand il s'agit de les interpeler et de les sanctionner pour punir leurs mauvais comportements. Ce manque de fermeté est la source d'un laisser-aller chez des élèves. D'autres élèves s'appuient sur cette absence de sanction pour polluer

davantage les classes et les écoles. L'absence de sanction et de fermeté des éducateurs sont pointées du doigt par l'élève TE pour qui : *« c'est parce que, quand ils jettent les déchets, ils ne reçoivent pas de sanctions. On ne leur fait rien quand ils les jettent. Ils font comme ils veulent. Ils vont juste parler et ils ne vont rien faire après. Les professeurs vont juste parler, ils vont dire que : ce n'est pas bon ! Ramassez ! Mais ils ne vont rien faire après. »*. Ici, l'élève met aussi en lumière la passivité des professeurs face à cette insalubrité des classes. Plusieurs d'entre eux n'osent pas interpellier les élèves sur l'état de pollution des classes. Ils ne s'intéressent qu'à la dispensation de leurs cours. Et même en cours sur les questions liés à l'environnement, les élèves ne perçoivent pas le message.

L'élève TAV a la même approche. Pour lui, c'est *« parce que d'autres sont habitués à jeter les ordures partout, même les directeurs (membres de l'administration) ne viennent pas pour nous dire de ramasser les papiers. Ils laissent comme cela. Quand ils voient une personne entrain de jeter les ordures, ils ne lui disent pas de ramasser, il le dépasse. »*. L'élève AA ne dit pas autre chose quand il prétend que c'est *« à cause de l'indiscipline, l'indiscipline règne dans les établissements de nos jours. Les éducateurs ne sanctionnent plus, n'expliquent plus que en jetant les papiers dans la cour de l'école, ça détruit l'environnement en fait, il n'y a pas d'explication. Quand vous dites à un élève ne jetez pas ! Il vous répond, pourquoi ? Mais personne ne lui dit pourquoi ce qu'il fait est mal. Donc il n'y a pas de répression, pas d'explication. »*.

Pour certains élèves, il y a une inaction des adultes. Faut-il être sévère avec ses élèves en les sanctionnant ou en les faisant faire des corvées ? Faut-il être trop souple (doux) avec eux en ne les sanctionnant pas ? La question des relations entre les adultes (membre de l'administration et professeurs) et les élèves au sujet des questions de salubrité doit être éclairée et mieux définis.

3.1.1.2. Des préconisations pour un cadre de vie et d'étude sains et une meilleure gestion de l'eau

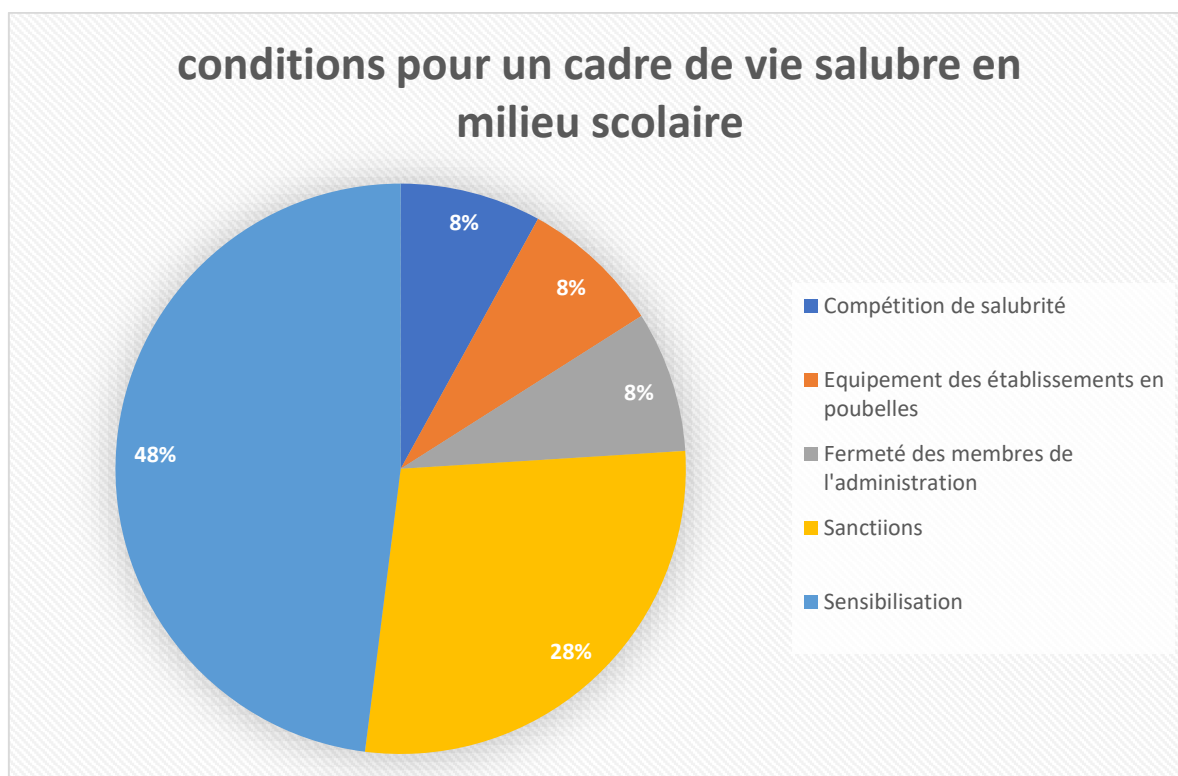


Figure 23: Solutions préconisées par les élèves pour un environnement scolaire propre (Source : traitement des entretiens semi-dirigés avec des élèves, Oussou, octobre 2021)

Les élèves acteurs directs de la pollution et du gaspillage de l'eau à l'école interrogés, ont proposé des solutions qui leur paraissent pouvoir résoudre les problèmes liés à l'environnement dans le milieu scolaire. Les proportions suivantes se sont dégagées (voir graphique) : 48% estime qu'il faut poursuivre la sensibilisation, 28% suggère qu'il faut sanctionner les pollueurs, 8% propose une fermeté des membres de l'administration, 8% préconise qu'il faut équiper les établissements en poubelles et 8% propose une compétition interclasse et inter-établissement pour régler les problèmes de salubrité. Analysons ces différentes propositions de plus près pour en comprendre la teneur et la portée.

- Sensibiliser ! Oui mais comment ?

Près de la moitié des acteurs interrogés (élèves, membres de l'administration) estime qu'il faut sensibiliser les élèves pour une transformation de leur pratique polluante. Que renferme cette sensibilisation tant prônée ? Qui sensibilise ? Quand ? Où ? Et comment ?

Le dictionnaire Larousse définit la sensibilisation comme « *le fait de rendre quelqu'un, un groupe sensible, réceptif à quelque chose pour lequel il ne manifestait pas d'intérêt.* ». La question de désintérêt des élèves pour les questions liées à l'entretien de leur cadre de vie est réelle et commence à faire date. Faut-il croire qu'aucune sensibilisation n'est menée sur ces questions en milieu scolaire ? Ce n'est toutefois pas l'avis de l'éducateur TC qui estime que « *la sensibilisation est terminée, il faut trouver d'autres stratégies* ». Un tel avis traduit une certaine exaspération des membres de l'administration face à une situation qui ne change pas. Une situation qui peut s'expliquer par l'impression que le message de salubrité auprès des élèves ne passe pas ou plus exactement un message qui est rejeté voir refoulé par ceux pour qui, il est adressé. L'idée d'une sensibilisation qui ne rend pas les élèves sensibles aux questions environnementales est partagée par aussi par les élèves. L'élève EEJM interrogé sur la question de savoir si les élèves ne sont pas suffisamment sensibilisés sur les questions de salubrité répond : « *s'ils (les apprenants) continuent jusque-là de salir, c'est parce que le message ne passe pas, le message ne passe pas et quand le message ne passe pas, il faut trouver d'autres moyens pour le faire.* » Il y a donc une sensibilisation qui ne contribue pas à un changement du savoir-faire et du savoir-agir des élèves. Quels sont les acteurs de la sensibilisation sur les questions environnementales ?

La sensibilisation sur les questions de salubrité est menée par les membres de l'administration scolaire en général et plus particulièrement des éducateurs. Certains professeurs y contribuent à travers leurs disciplines scolaires et à travers des séances de life skills⁸. La sensibilisation proposée par les éducateurs est davantage orientée vers des activités pratiques de ramassage des déchets pendant les séances de travaux manuels. Il ne s'agit donc pas d'une communication visant à faire comprendre la nécessité d'avoir un environnement propre aux élèves. L'inspecteur d'éducation KF dira au sujet du rôle des membres de l'administration dans la gestion des questions de salubrité que « *les éducateurs peuvent tout comme les enseignants, encadrer les clubs-environnement, ils font balayer les salles de classes par les élèves avant le début des enseignements. L'administration de notre établissement, a consacré*

⁸ Les life skills (ou compétences de vie en français) sont des compétences acquises durant notre vie, des aptitudes plus profondes et personnelles développés par des expériences. L'enseignant de ces life skills ont été introduites dans les curriculums de l'enseignement secondaire concomitamment avec l'APC pour permettre aux enseignants de toutes les disciplines scolaires de communiquer avec les élèves sur des problématiques qui émergent à l'école. (Grossesses en milieu scolaire, violence, mis à mal de l'autorité des enseignants).

des plages horaires pour entretenir l'environnement scolaire à travers des coopératives environnementales. » Un autre acteur qui œuvre dans le domaine de la sensibilisation est la direction de la vie scolaire (DVS), qui organise pour chaque trimestre une opération de salubrité, d'assainissement du cadre de vie scolaire. Ces méthodes ayant montré leurs limites, il faut « *trouver d'autres moyens pour le faire* » comme l'a signifié l'élève EEJM.

Ces moyens pour sensibiliser autrement sur les questions environnementales, sont regroupés d'une part dans les actions d'éducation au DD (Lange, 2014), à mener au sein des établissements et d'autre part, par une réforme de l'enseignement des contenus sur les questions environnementales. Audigier et al., (2011) disent qu'il y a deux manières de procéder au sujet de la mise en œuvre des problématiques liées à l'environnement : « *une entrée par des projets d'action (par exemple, les éco-établissements, (un agenda 21 pour leur établissement scolaire) et une entrée par l'étude d'une situation ou d'un évènement. Dans les deux cas, ce sont les disciplines les mieux à même de répondre aux buts fixés qui seront retenus.* »

Les clubs-environnement qui sont des structures d'élèves de la vie scolaire existent dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire (voir leurs dénominations en annexe). Leurs dynamismes dépendent de l'implication de l'administration scolaire et des encadreurs comme l'indique le chargé des questions de vie scolaire à la direction régionale de l'éducation nationale du Sud-Comoé. Pour lui, si « *les clubs au sein des établissements ont du mal à fonctionner, parce que certains chefs de l'administration n'en descendent pas l'importance.* » Ces clubs peuvent cependant contribuer à la sensibilisation des élèves en témoigne les propos de l'élève NE, membre du bureau du club-environnement qui donne les missions assignées à ce club. « *Nos activités dans ce club de santé et d'environnement sont les suivantes : mener des actions afin de pouvoir vivre dans un cadre de vie propre, sensibiliser les élèves de sorte à ne plus jeter les ordures dans les salles classe et à se diriger vers les endroits appropriés pour pouvoir jeter cela.* ».

(Lange, 2017, p. 84)⁹ appelle ces différentes actions menées hors les murs au profit de l'environnement, les actions éducatives pour le développement durable (AEDD). Elles

⁹ Cet article se retrouve dans un dictionnaire qui éclaire des notions du développement durable (Barthes et al., 2017)

« prennent des formats diversifiés selon l'échelle des projets mis en œuvre : clubs "environnement", projets d'écoles ou d'établissement (éco-écoles, agenda 21, lycées écoresponsables...). Elles se caractérisent à l'échelle des établissements par la mise en place de comités de pilotage incluant les élèves menant des opérations de diagnostics centrés sur les indicateurs de DD, puis des projets variés. Les compétences développées chez les élèves sont riches, diversifiées et parfois l'objet de certificats (lycées écoresponsables, éco-délégués, enseignement agricole). »

Ces actions éducatives sont perceptibles dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire mais se font généralement sous la contrainte et ne permettent pas d'asseoir les compétences des élèves dans la durée.



Figure 24 Travaux manuels sous injonctions de l'administration ? Lycée moderne Aboisso, crédit : Oussou, octobre 2021

J'ai aussi découvert dans l'emploi du temps des élèves de sixième et de cinquième de certains établissements qu'une plage horaire est réservée pour la coopérative pour l'environnement (CE) et les élèves qui y participent, reçoivent en retour des moyennes en fin de chaque trimestre. A la question posée à l'élève FME de la classe de cinquième de savoir si tous les élèves sont impliqués dans l'activité de la CE, elle répond en disant : « Non !! Tout le monde ne participe pas parce que des fois, ceux qui participent c'est à cause des moyennes de classe, pour boucher, (comblé le déficit de moyenne) boucher les moyennes de classe. (Combien de moyenne as-tu eu à la CE ?) J'ai eu 16 de moyenne. » Les activités liées aux questions

environnementales sont menées ici sous la contrainte ou en échange de moyenne. Cette pratique visant à proposer une contrepartie aux activités de salubrité ne laisse pas prospérer l'acte volontaire.

Aussi certains élèves évoquent-ils comme raison principale de leur non-implication dans les activités de la vie scolaire, le fait qu'elles ne soient pas rémunérées et par conséquent, ne leur procurent aucun intérêt. 52% des apprenants dit ne pas participer aux activités des clubs, aux travaux manuels lors de la journée de salubrité parce qu'ils ne reçoivent rien en retour de leur prestation. L'élève EJK interrogé sur sa participation ou non aux activités des clubs répond : *« moi particulièrement, je n'ai pas encore participé, je ne participe pas aux évènements des clubs. (Qu'est ce qui explique que les élèves ne participent pas aux activités des clubs ?) C'est que les élèves, ne participent pas aux évènements du club parce qu'il n'y a pas d'intérêt dans ces clubs-là. »*. Au sujet des activités de travaux manuels, l'élève GKJ de la cinquième met en lumière l'indifférence de certains élèves sur les questions de salubrité en ces termes : *« si certains élèves décident de ne pas participer aux activités, bon ! Selon moi je pense que, eux ils pensent que ce n'est pas important au fait, que la cour soit propre, que les salles soient propres. Bon ! Selon moi, c'est ça ! Ils ne veulent pas, ils pensent que ce n'est pas important quoi ! La propreté au sein de son établissement, ce n'est pas important pour eux. »*

- La sanction résout-elle la question de l'adhésion des élèves à la participation aux activités de salubrité et de gestion de l'eau ?

La sanction est vue par une proportion importante des acteurs de l'école comme un moyen pouvant amener les élèves à adhérer aux activités de salubrité. L'éducateur TC favorable aux sanctions, parle de répressions et, elles doivent se traduire par *« des corvées aux réfractaires, des travaux manuels sur une longue durée, des retraits de points sur la conduite. »*. L'élève TE, propose que *« des sanctions très dures »* soient infligées aux élèves qui refusent de prendre part aux activités de salubrité. L'élève OCD dit de la sensibilisation qu'elle ne peut pas changer les choses. Elle propose *« des sanctions très très sévères »*. Elle poursuit pour dire *« entre nous ici, on se sensibilise mais certains élèves n'écoutent pas. Les éducateurs viennent souvent parler mais c'est zéro. Il faut pour moi leur retirer des points sur la conduite. »*. Les retraits de points sur la conduite ainsi que les corvées adressées à certains élèves sont utilisés pour faire fléchir des réfractaires aux activités de salubrité, mais restent contre-productif en raison de son caractère unilatéral. Ces sanctions, si elles doivent contribuer à un changement des

pratiques doivent être certainement repensées car celles proposées actuellement n'ont aucune influence sur les élèves. La proposition de l'inspecteur d'éducation K.F qui est d'associer les parents d'élèves réfractaires à la prise de décision ou de sanction est une piste à explorer. « *Les élèves écoutent leurs parents et si ces derniers sont associés dans la prise de décision ou de sanction, cela pourrait faire prendre conscience aux apprenants.* »

La sanction peut de façon ponctuelle régler un problème mais elle est peu efficace dans la recherche de changement durable. Elle est étroitement liée au souhait des élèves de voir les membres de l'administration être plus ferme dans leur prise de décision. Quand un élève est privilégié par rapport aux autres sur les questions de salubrité à travers une absence d'interpellation, une absence de sanction, cela peut avoir un effet boule de neige. C'est ce que traduit l'élève KAN quand elle dit : « *j'ai pour habitude de balayer, mais quand un élève refuse de balayer et qu'il n'est pas sanctionné, moi à mon tour, je refuse de balayer.* »

En somme, les acteurs de l'école souhaitent comme solution aux questions d'insalubrité, une poursuite de la sensibilisation, une sanction des élèves réfractaires, une fermeté des membres de l'administration. De ces propositions ne figurent pas l'apport des disciplines scolaires à une prise de conscience sur les questions de pollution et de dégradation de l'environnement.

3.2. L'émergence d'autres problématiques de développement durable

Il n'y a pas que les problèmes environnementaux comme problématique de développement durable qui émergent dans le milieu scolaire ivoirien, on a aussi la question de l'égalité homme/femme, des grossesses en milieu scolaire et du sous équipement des établissements.

3.2.1. *L'inégalité entre les sexes est-elle source de pollution en milieu scolaire ?*

La question de l'égalité homme/femme affleure dans les relations entre les élèves dans la répartition des tâches. Elle est rattachée à de nombreux modes de vie et pensées propres à certaines traditions en Côte d'Ivoire. La société traditionnelle africaine est marquée par une répartition des tâches en fonction du sexe. Les femmes dans une maison sont chargées des tâches liées à la propreté (lessive, vaisselle, cuisine, propreté de la maison etc.) tandis que les hommes sont chargés de faire des commissions et des activités qui nécessite l'utilisation de la

force humaine. Cette gestion des tâches est transmise de génération en génération dans la plupart des familles. Les apprenants issus de familles qui développent ce type de pensée s'opposent à l'idée de participer au service de balayage de leur classe ou de la cour de l'école en présence de jeunes filles. A ce sujet, BA une jeune fille élève en 3^e au collège Krinjabo en zone rurale relevant les raisons de l'insalubrité dira que : *« c'est parce que les élèves n'aiment pas balayer, il y a d'autre qui croient que non, à la maison les garçons ne balayaient pas donc, à l'école, ils ne doivent pas balayer ; donc les filles aussi selon elles, comme les garçons ne balayaient pas, elles aussi, elles ne veulent pas balayer. C'est la raison pour laquelle les salles de classe sont sales. »* Il découle de cette position que dans certaines familles, les jeunes garçons ne sont pas associés aux questions de salubrité et par mimétisme, certaines jeunes filles ont décidé de faire comme ces jeunes garçons. D'ailleurs, un jeune élève (garçon) EJK, en classe de terminale et chef de classe interrogé sur les raisons pour lesquelles il pourrait refuser de balayer une classe, répond en disant : *« je me disais que non ! Il y a des filles en classe, mais pourquoi moi je suis le garçon, pourquoi c'est moi qui dois balayer la classe. Ce sont les filles qui doivent être chargées du nettoyage de la classe. »*. KF un autre élève indexe les traditions africaines qui interdisent aux hommes de sexe masculin certaines activités comme facteur de la résistance que font certains jeunes garçons sur les questions de nettoyage des salles de classe. Aussi dira-t-il qu' : *« il y a des élèves comme les garçons comme ça, ils refusent de balayer les salles de classe. Pour eux, dans leurs traditions, les garçons ne doivent pas toucher au balaies. Ils ne doivent pas balayer leur maison donc ils ne peuvent pas balayer la classe ni la cour de l'école. »*

Cette question du poids de certaines traditions évoquée par certains élèves interrogés n'est pas partagée par les membres de l'administration qui y voit plutôt une manière pour certains d'entre eux, de chercher à se soustraire des activités visant à rendre propre la cour de l'école et les salles de classes. Pour eux, si cela existe, il ne doit concerner que la sphère familiale et pas plus. K F, inspecteur d'éducation parle d' *« un faux-fuyant de certains élèves qui ne veulent pas participer aux activités de salubrité. »* mais ajoute que cela peut-être le fait de certains parents d'élèves qui chez eux repartissent les tâches par sexe. Ainsi par habitude, certains élèves considèrent cela comme une tradition.

3.2.2. *Des établissements aux moyens limités et des élèves en situation précaire*

La question des moyens alloués aux établissements secondaires en termes de montant ne m'a pas été communiquée, toutefois un budget est mis à la disposition de chaque chef d'administration scolaire pour régler certains problèmes courants. Mon analyse s'appuie sur les données quantitatives et qualitatives recueillies auprès des chefs d'établissements. La question de l'équipement des établissements en poubelles est du ressort des comités de gestion des établissements scolaires (COGES). Ce sont les chefs d'établissements qui expriment leurs besoins et le COGES fait des commandes.

Cet équipement des établissements en poubelles est de la responsabilité de l'administration. Une administration dont certains membres récusent l'accusation des élèves visant à dire qu'il n'y a pas de poubelle. L'éducateur NK dira des élèves qu'*« ils n'utilisent pas les poubelles mis à leur disposition et prétendent que c'est insuffisant »*.

Quid de la question de l'équipement des établissements en poubelle ? Les élèves estiment qu'il n'y a pas suffisamment de poubelle ou que ces poubelles sont éloignées des points d'affluence d'élèves. Cette insuffisance de poubelles n'a pas échappé à DM, élève dans un établissement en milieu rural qui traduit sa position en ces termes : *« Tu es obligé de manger ici et d'aller jeter le sachet de l'autre côté, et quand c'est comme ça, nous n'avons que quinze minutes pour la récréation, nous n'avons pas trop de temps pour se déplacer et nous profitons et nous jetons là où nous avons mangé et nous rentrons en classe. Et c'est pour cela que souvent la cour de l'école est salle. »* Pour cet élève, ce n'est pas un manque de volonté de jeter des ordures dans une poubelle mais plutôt, l'insuffisance de ces poubelles qui poussent certains élèves à jeter les ordures dans la cour de l'école. Il ajoute que le temps de la récréation est court et ne permet pas à un élève de rechercher les quelques poubelles existantes. Quinze minutes de récréation peuvent sembler importantes mais vu le nombre d'élèves de chaque établissement, ce temps devient court. En effet, les élèves doivent d'abord rejoindre le marché de l'école, patienter pour être servi, consommer la nourriture, trouver une poubelle avant de retrouver sa salle de classe. Cette idée est partagée par un autre élève de 3^e rencontré dans un établissement à Krinjabo qui répondait à la question de savoir si, il lui est arrivé de jeter des ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Il répond en substance qu'*« en classe pas trop, mais dans la cour de l'école oui ! Parce qu'on ne trouve pas de poubelles et pour moi, c'est difficile de conserver les déchets, bon !! Ça peut être des sachets*

ou bien des feuilles mais souvent par oubli, je jette après avoir mangé hors des poubelles. »

AK, élève d'un lycée de Bonoua abonde dans le même sens et estime que l'insuffisance de poubelle est la première raison de l'insalubrité constatée dans les établissements secondaire. Il dira à cet effet que : *« les salles de classe sont sales parce que premièrement il y a un manque de poubelles dans les salles de classe et souvent même devant les salles de classe il n'y a pas de poubelles. »* Mes observations me permettent d'indiquer qu'il n'y a certes pas des poubelles pour toutes les salles de classes mais celles qui existent ne sont malheureusement pas vidées à temps et par conséquent, réduisent les possibilités pour les élèves de trouver un point pour jeter leurs déchets.

En termes d'équipement, il n'y a pas que la question de l'insuffisance des poubelles même si elle est étroitement liée à la question de la pollution de l'environnement. Le tableau 1 montre que sur six établissements, un seul possède une bibliothèque.

Une autre problématique est celle des grossesses en milieu scolaire. Le tableau 1 indique que quatre-vingt-seize élèves portent une grossesse soit une moyenne de seize jeunes filles portant une grossesse dans les établissements de notre champ d'enquête. Les grossesses en milieu scolaire sont de véritables freins à la poursuite scolaire de ces jeunes filles. Elles sont liées à la précarité dans laquelle vit ces jeunes filles, la démission de la cellule familiale et l'existence de contenus non adaptés à la diffusion des questions liées aux précautions que les élèves doivent prendre pour éviter les grossesses.

En bref, il ressort de cette analyse deux types de facteurs qui expliquent l'absence de compétence et de prise de conscience des élèves sur les questions de durabilité en général et environnementales en particulier. Il s'agit de facteurs liés aux élèves (facteurs endogènes) et des facteurs qui ne sont pas dus aux élèves (facteurs exogènes). Cette multi causalité montre bien la complexité et le caractère systémique des questions de durabilité à l'école.

Types de facteurs	Raisons correspondantes
<i>Facteurs endogènes (liés aux élèves)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Une irresponsabilité de certains élèves - Indiscipline - La question liée à l'égalité des sexes
<i>Facteurs exogènes (liés aux autres acteurs de l'école)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Insuffisance de poubelles - Laxisme de certains éducateurs

Tableau 10: Les différents facteurs de pollution des établissements

L'irresponsabilité des élèves sur les questions environnementales (gestion des déchets et de l'eau) s'entrevoit autour de la manière de penser l'entretien et la protection de l'environnement, le gaspillage de l'eau de la part des élèves et la faible contribution de l'éducation formelle et familiale sur ces questions.

4. Conclusion

Le diagnostic du territoire (Dumont, 2016) des établissements secondaires généraux ivoiriens a fait émerger leur niveau de pollution marqué par les jets de déchets dans les salles de classe et dans la cour de l'école, le gaspillage de l'eau, les grossesses en milieu scolaires, le sous-équipement des établissements.

Cette pollution de l'environnement scolaire est en grande partie de la responsabilité des élèves. La posture de ces derniers, montre qu'ils le font avec insouciance. Cette situation témoigne d'une absence d'une éducation à des valeurs et d'un manque de compétence des élèves sur les questions d'éducation au développement durable. Le tableau ci-dessous, résume les problématiques de développement durable présentes dans les établissements scolaires.

Problématiques de développement durable en lieu scolaire	Constats	Responsables	Facteurs
<i>Environnementale</i>	-Pollution des salles de classe et de la cour de l'école -Gaspillage de l'eau	-Les élèves -L'administration scolaire	-Insouciance ; -Absence d'une éducation sur les problématiques de DD
<i>Sociétale</i>	-Émergence des inégalités hommes/femmes -La plupart des élèves sont issus de milieu pauvre (grossesse en milieu scolaire)	-Les élèves	-Certaines traditions -Les choix de développement
<i>Économique et gouvernance</i>	Sous-équipement des établissements (insuffisance de table-bancs, de salles de classes, d'enseignants, de matériels informatiques, de photocopieuses, des salles non-éclairées)	L'Etat Les COGES	-Des choix politiques -La corruption

Tableau 11: Les problématiques de DD présentes dans les établissements scolaires

Chapitre 2 : Du développement durable (DD) à l'éducation au développement durable (EDD) : quels enjeux et voies d'entrée dans l'éducation formelle ?

1. Introduction

Porté sur les fonts baptismaux par les instances internationales, le développement durable a émergé depuis la conférence de Stockholm sur l'environnement et le développement tenue en 1972. Les réflexions qui y sont relatives se sont poursuivies pour aboutir en 1987 à la mise en route de la notion « sustainable development » dont la traduction française emploie d'abord « développement soutenable » avant de le remplacer par « développement durable ». La conciliation entre développement et protection de l'environnement (Lange, 2014), se présente comme un leitmotiv dans les différentes approches de durabilité. Pour une diffusion, voire un partage des sujets liés au développement durable, l'éducation au développement durable est promue par l'ONU par le truchement de l'Unesco. Une dimension internationale de la recherche autour des "éducation à" (Albero & Barthes, 2020) va progressivement se mettre en place pour questionner les rapports entre les contenus à enseigner et les normes académiques et scolaires.

2. Le développement durable, une réponse aux inquiétudes des humains ?

Le développement durable se présente comme une réponse aux inquiétudes suscitées par une pression des populations sur les ressources naturelles qui se traduit par une utilisation non rationnelle de celles-ci, un accroissement de la production industrielle pour satisfaire les besoins d'une population mondiale de plus en plus croissante. Que renferme la notion de développement durable ? Quels sont ses enjeux ? Quelle est l'idée que les élèves des collèges et lycées de Côte d'Ivoire s'en font ?

2.1. Qu'est-ce que le développement durable ?

Difficile de donner un sens univoque et précis au développement durable, tant sa compréhension est fluctuante en fonction des domaines dans le lequel il est employé et des postures des chercheurs sur ce sujet. (Chetouani, 2014, p. 35) signale que « *le sens du développement durable varie selon que l'utilisateur de ce mot soit un locuteur politique, un militant syndical ou un citoyen lambda, selon que ses préoccupations soient régionales, nationales ou internationales et selon que les enjeux du discours soient environnementaux ou développementaux.* »

La diversité d'interprétation de la notion de développement durable, issue des divers domaines d'activités (économie, agriculture, industrie, santé, finance etc.) ne facilite pas son appréhension. « *C'est un terme passe-partout provoquant une nébuleuse de sens* » (Chetouani, ibidem). Toutefois depuis le rapport Brundtland (1987), cette notion est omniprésente dans toutes les communications portant sur les questions environnementales et de développement. Ces deux idées sont relativement peu stables. Il est aujourd'hui présent dans de nombreux dictionnaires généraux et spécialisés. Le dictionnaire Le Robert définit le développement durable comme un développement : « *qui correspond aux besoins présents et ne compromet pas la satisfaction de ceux des générations futures* ».

Le dictionnaire historique et géographique du XXe siècle (Cordellier, 2002) note que le développement durable « *repose sur la nécessité de trouver un équilibre dans la prise en compte respective du patrimoine naturel de la planète et la valeur des productions marchandes. Il constitue un objectif s'articulant sur l'écologie, la politique et l'économie* ». Le dictionnaire encyclopédique du développement durable (Jacquemot, 2021), indique que « *le développement durable est un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins.* » Cette dernière définition est reprise in extenso par le dictionnaire Géoconfluences qui ajoute que les trois composantes du DD engendrent trois propriétés : équitabilité, viabilité vivabilité.

Chacun des dictionnaires utilise ses propres mots pour définir le développement durable en vue d'aboutir à une explication de la définition référence universelle, celle adoptée dans le Rapport (« *notre avenir commun* », 1987) repris par le dictionnaire encyclopédique du développement durable. Le DD se veut une nouvelle façon de penser les questions de développement qui intègre l'idée de prudence, de projection vers le futur. Le développement

renvoie donc à une action achevée ou en cours de réalisation qui se traduit par le progrès. Ce qui est "durable" est ce qui dure dans le temps. L'équation ici posée aux populations vivantes sur la planète Terre en général et aux décideurs politiques en particulier, c'est une meilleure conjugaison du développement économique, de la protection de l'environnement et de la biodiversité.

Le développement durable est conçu au départ autour de trois piliers qui sont : l'environnement, l'économie et la société (Jacquet & al, 2007). L'imbrication de ces trois dimensions est vectrice de durabilité. Pour y parvenir, il faut une équité dans la gestion des ressources économiques, un environnement viable, une projection dans le futur dans l'utilisation des ressources environnementales au compte de l'économie. La vie des humains et de la biodiversité d'aujourd'hui et de demain doivent être mise au centre de nos préoccupations.

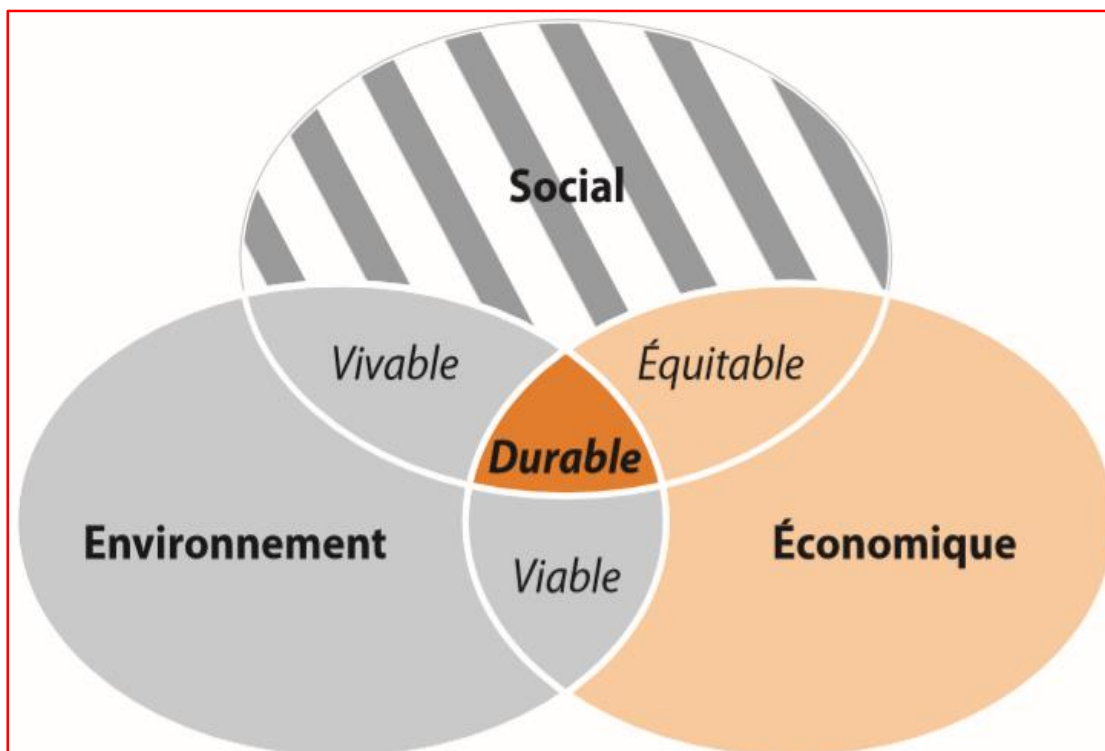


Figure 25: Les piliers classiques du développement durable in Jacquet (P) et al, 2007

Ce schéma présente des dimensions autonomes qui s'enchevêtrent entre elles. (Sauvé, 2014, p. 128) souligne fort à propos que :

« Le schème conceptuel du développement durable correspond à une fragmentation du monde en trois sphères distinctes. L'économie est ici considérée comme une entité à part entière,

désocialisée, autonome et dont la rationalité détermine les relations entre société et environnement. L'environnement se restreint à un ensemble de ressources pour le développement, qu'il importe de ne pas épuiser pour ne pas entraver la durabilité de celle-ci. La société se compose alors de producteurs et consommateurs de ressources ou service de l'économie. »

Les différents théoriciens du DD ont proposé l'ajout d'une « *quatrième sphère ou pilier* » : la politique. En effet, comme l'indique Sauvé (ibidem), résumer le développement durable au trois piliers « *laisse dans l'ombre des réalités importantes* ». La prise en compte des orientations de développement économique prise par les décideurs politiques, les questions de gouvernance et de démocratie sont entre autres sujets qui ont été ajoutés à l'agenda du développement durable. Cette auteure poursuit pour dire qu'« *ils ont aussi mis en lumière l'importance de la culture comme filtre incontournable pour l'implantation de la prescription du développement durable. La diversité culturelle sera prise en compte pour mieux propager la monoculture du développement durable.* » Dix ans après Rio,   Johannesburg (2002), deux nouveaux piliers sont pris en compte dans les problématiques de DD à savoir la culture et de la gouvernance participative (bonne gouvernance). Dans ce développement durable à cinq piliers, le social occupe une place centrale. (Jégou, 2007b, p. 10) parle d'une « *acception large* » du développement durable. On se retrouve dit-elle dans une « *vision utilitariste de la nature qui n'a pour raison d'être que la survie de l'homme, conduisant à privilégier le sort de l'humanité que celui de la planète.* »

2.1.1. Les finalités du développement durable

Pestre, (2011, p. 32) préfère le terme d'idéal pour parler des finalités du développement durable. Pour lui, l'idéal du DD, peut s'entrevoir autour de trois principes.

« *Un idéal d'abord de justice sociale pour les populations de la planète, un idéal pour aujourd'hui et pour les générations futures. Il s'agit ensuite d'un idéal de précaution et de justice environnementale à intégrer aux projets de développement sociaux et économiques, à articuler avec eux, il s'agit enfin d'un idéal politique, d'un idéal de délibération, d'un idéal de débat ouvert et de participation de tous à la décision et au choix.* »

De cette proposition d'idéal du DD (Pestre, (2011), j'ai fait correspondre la figure ci-après.

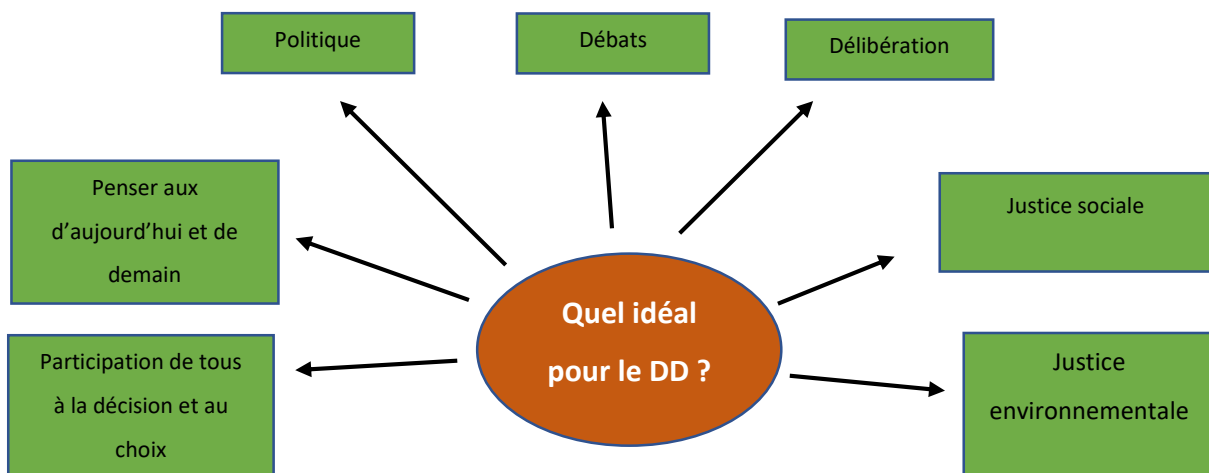


Figure 26: Quel idéal pour le développement durable ? Inspirée de Pestre (2011), Oussou 2020

Parler d'idéal de développement durable, c'est faire état de ce qui est rêvé, attendu du développement durable. Le chantier visant un changement de la façon de penser, de la façon de vivre s'étend à divers domaines et s'adapte à la spécificité des régions du monde. On a donc des problèmes de développement durable d'envergure mondiale et des problèmes propres ou plus accrus dans certaines régions du monde.

Le développement durable est

« un développement à la fois supportable pour les écosystèmes dans lesquels nous vivons, donc économe en ressources naturelles et aussi "propre" que possible ; viable, autosuffisant à long terme, c'est-à-dire fondé sur des ressources renouvelables et autorisant une croissance économique riche en emplois notamment là où les besoins essentiels ne sont pas couverts et viable pour les individus, et les collectivités donc orienté vers la cohésion sociale et l'accès pour tous à haute qualité de vie. » (Chetouani, 2014, p. 48)

Le développement durable est un développement de la juste mesure, un développement réfléchi. C'est une projection d'un développement global et inclusif dans l'utilisation rationnelle des ressources naturelles. Face aux échecs constatés des politiques nationales (locales) en matière de gestion environnementale, une gouvernance internationale est pensée et vise à termes à prendre les choses en main et donner le tempo des priorités en termes

développement. Ces priorités ont été fixées dans les différentes rencontres internationales et ont permis l'identification des objectifs du millénaire (OMD, 2000-2015) et les objectifs du développement durable (ODD, 2015-2030). Une lecture transversale des différents objectifs identifiés pour les objectifs du Millénaire pour le développement, des ODD et des différents « conference of parties » en abrégé COP tenues ici et là, montre une volonté des instances internationales à œuvrer pour réduire les inégalités de développement ; à interpeller les Etats les plus puissants sur leur responsabilité dans la pollution de l'environnement, à contribuer pour une réduction de la pauvreté.

Les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), adoptés en 2000 à New York avec la déclaration du millénaire de l'organisation des Nations Unies par les 193 états membres de l'ONU s'articulent autour de huit objectifs à atteindre en quinze ans soit en 2015. Ces objectifs sont : l'élimination de l'extrême pauvreté et de la faim ; assurer une éducation primaire pour tous ; la promotion de l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes ; la réduction de la mortalité infantile ; l'amélioration de la santé maternelle ; la lutte contre le VIH/SIDA, le paludisme, et d'autres maladies ; la préservation de l'environnement, la mise en place d'un partenariat mondial pour le développement.

Ces différents objectifs traduisent la diversité des préoccupations et des besoins en termes de développement et des spécificités par Régions du monde. Les besoins varient en fonction du niveau de développement et diffèrent d'un continent ou d'un pays à l'autre.

Les objectifs du développement durable (ODD) ou agenda 2030 adoptés à la suite des OMD, en septembre 2015 par 193 pays au siège des Nations Unies présentent dix-sept objectifs. Ces objectifs sont : Pas de pauvreté ; faim « zéro » ; bonne santé et bien-être ; Education de qualité ; Egalité entre les sexes ; Eau propre et assainissement ; Energie propre et d'un coût abordable ; Travail décent et croissance économique ; Industrie, innovation et infrastructure ; inégalités réduites ; Villes et communautés durable ; Consommation et production responsables ; Lutte contre les changements climatiques ; Vie aquatique ; Vie terrestre ; Paix, justice et institutions efficaces ; Partenariats pour la réalisation des objectifs.

Le développement économique mondial n'étant pas homogène, la recherche d'un équilibre laisse transparaître de nombreuses disparités entre continents et entre les régions du monde. De nombreux pays restent marqués par une pauvreté qu'on pourrait qualifier de durable. Les

ODD, prennent en compte l'intégralité des enjeux de développement dans tous les pays. Les questions de démocratie, de bonne gouvernance sont désormais scrutées avec attention. La thérapie des ODD ne peut être appliquée aux différents pays signataires avec la même intensité, d'autres étant plus fragiles, pauvres que d'autres. Si les questions de pauvreté, de famine se posent avec plus d'acuité dans les pays en développement, les questions de pollution industrielle sont le fait de certains pays développés. La solidarité, l'empathie, la tolérance, le savoir-gérer deviennent des attitudes incontournables pour une atteinte de la durabilité. Pour Coulet (2011), le DD sert à « *contribuer à maintenir ou rétablir les principaux équilibres des écosystèmes dont dépend la vie de l'humanité* ». Pour ce même auteur, (Coulet, 2016) deux règles d'actions découlent d'une telle approche à savoir : « *organiser différemment les activités humaines et aider les individus, les organisations et les territoires à construire les nouvelles compétences pour le faire.* »

Au total, le développement durable est un ensemble d'idée dont la finalité est d'apporter un bien-être aux générations actuelles et à celles à venir. Pour y parvenir, les politiques de développement économique des pouvoirs publics, doivent s'appuyer sur les problématiques locales et globales de développement durable « *La notion de développement durable est devenue productive et transférable* »(Chetouani, 2014, p. 46) et ce depuis les travaux de Brundtland, (1987) en témoigne son omniprésence dans les travaux de scientifiques, de politiques et aussi l'émergence de concepts tels que : la ville durable, l'agriculture durable, l'éducation au développement durable. Le souhait est orienté vers un passage de tout ce qui est entrepris par l'homme vers une prise en compte de la durabilité. Mais quel est le sens que les élèves du secondaire général donnent au développement durable ?

2.2. Quelle est l'idée que les élèves des lycées et collèges de Côte d'Ivoire se font du développement durable ?

Au nombre de ce que je cherche à appréhender chez les élèves figure leur connaissance de la notion de développement durable. L'entretien informel que j'ai réalisé avec eux m'a permis d'avoir une idée de l'introduction de cette notion dans le milieu scolaire ivoirien.

2.2.1. Un flou autour de la définition du développement durable

Les apprenants du secondaire général ivoirien ont-ils des connaissances de la notion du développement durable ? Les différentes réactions qu'ils ont eues à ce sujet indiquent que 52% des élèves ne savent rien du développement durable. Le, « *je n'en ai jamais entendu parler* » de BT, élève en classe de première, ainsi que le : « *le développement durable, ah bon ! çà là, je ne sais rien du développement durable* » de SN élève de 6^e ; montrent que cette notion leur est étrangère. Par ailleurs, quarante-huit pour cent (48%) des élèves interrogés ont suggéré des définitions qu'on peut regrouper en deux catégories. 20% de ces apprenants propose une définition avec une approche de durabilité forte, quand 28% oriente leur définition vers une durabilité faible.

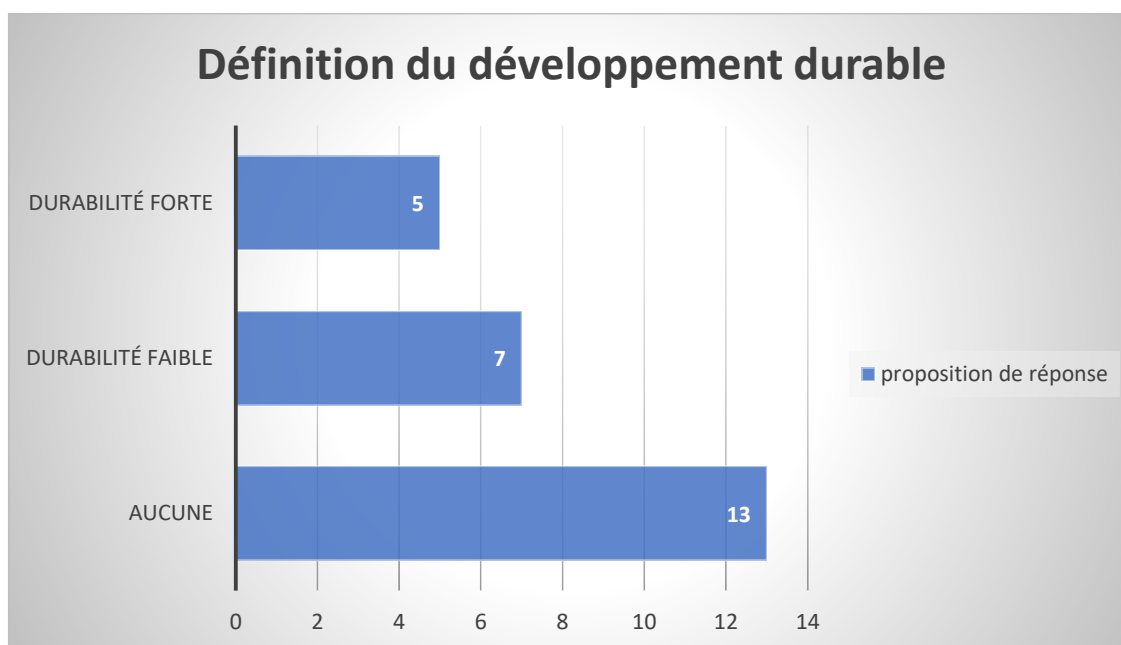


Figure 27: Les approches définitionnelles du développement durable par les élèves (source : entretiens semi-dirigés décriptés des élèves, Oussou, 2021)

La notion de DD n'est peu, voire pas maîtrisée par la majorité des élèves interrogés. Ce manque de maîtrise concerne les élèves de tous les niveaux de la 6^e à la Terminale. Le tableau croisé dynamique montre que certains élèves dans un même niveau d'étude ont parfois des connaissances, tandis que d'autres non. Qu'est-ce qui explique cette absence ou non de connaissances sur le DD chez certains élèves ?

Définition du DD par niveau	Propositions
1ère	10
Aucune	5
Durabilité faible	3
Durabilité forte	2
2nde	3
Aucune	1
Durabilité faible	1
Durabilité forte	1
3e	3
Durabilité faible	2
Durabilité forte	1
4e	2
Aucune	2
5e	3
Aucune	3
6e	1
Aucune	1
Terminale	3
Aucune	1
Durabilité faible	1
Durabilité forte	1

Figure 28: Les approches définitionnelles par niveau (source : entretiens semi-dirigés décryptés des élèves, Oussou, 2021)

Les élèves qui n'apportent pas de connaissances sur la question de DD, disent n'en n'avoir jamais entendu parler. En revanche, ceux qui ont proposé une esquisse de définition, disent s'appuyer sur des informations reçues des médias. L'élève K.S. du niveau "première" nous donne l'origine de ces connaissances sur le développement durable : « C'est à travers la télévision parce que souvent mon oncle aime regarder les documentaires sur la France 24 et c'est un peu comme ça que j'ai retenu des trucs. ». L'école est donc mise de côté comme source

de connaissances des sujets et du concept de DD. Cela explique-t-il cette forte proportion d'élèves n'ayant pas de connaissance sur le DD ? Fort probable vu que plusieurs élèves en raison de leur niveau de vie n'ont pas un accès régulier aux médias comme la télévision.

La particularité des élèves ayant proposé des réponses est qu'ils ou elles sont issues de familles « éduquées ». Ces dernières ont un contact avec l'information locale et internationale. Les problématiques de développement durable (réchauffement climatique, pauvreté, accès à l'eau potable, inégalité etc.) font partie des thèmes les plus exploités par les médias et pour quiconque a un accès plus ou moins régulier à l'actualité internationale, a des informations sur ces thématiques. Notons que la notion de DD est quasiment absente des curriculums.

2.2.2. *Quelle approche de la durabilité chez les élèves ?*

- Une tendance plus affirmée pour la durabilité faible

De la définition, *“référence universelle”* de Brundtland (1987), se dégage deux approches à savoir la durabilité faible et la durabilité forte. Jacquet et al (2007, p.248) disent que ces deux approches de la durabilité sont liées aux objectifs attendus (qu'on se fixe). Pour ces auteurs, *« la durabilité faible implique de transmettre un capital global dans lequel l'équilibre entre les composantes économiques, sociales et environnementales peut varier. La durabilité forte exige que chaque capital soit intégralement conservé pour la génération suivante. »*

La question de durabilité voulu ou mise en œuvre en Côte d'Ivoire n'est pas encore théorisée. On ne peut donc pas attribuer à la Côte d'Ivoire, une orientation vers une telle ou telle approche de durabilité. Toutefois, les pratiques en termes de choix de développement économique, disons le vécu nous donne une idée du choix de durabilité. Les définitions et approches des élèves sur les questions environnementales découlent d'une part de ce qu'ils apprennent en classe, écoutent dans les médias et voient dans leur vie quotidienne.

En effet, 28% des apprenants s'appuyant sur ce qu'ils apprennent en classe, entendent dans les médias etc. ont une approche de durabilité faible. Les économistes classiques, initiateur des questions de durabilité indique que « la soutenabilité faible » ou durabilité faible consiste à transmettre de manière égalitaire un capital naturel et matériel. Elle admet le principe de substitution entre les stocks de capitaux, du moment que la somme totale du stock reste

inchangée. Jacquet et al (2007, ibidem) donnent certains traits caractéristiques de la durabilité faible.

« Le capital environnemental doit être géré de manière à garantir sa conservation globale, certaines ressources naturelles pouvant se substituer à d'autres. Il peut aussi être compensé par des éléments sociaux ou économiques. Par exemple, le progrès technologique permet de pallier la disparition de certaines ressources comme le pétrole. »

Dans cette approche, il n'y a pas de contraintes fortes, on a une possibilité de remplacer le capital naturel par ce qui a été créé par l'homme. Elle admet une commensurabilité forte qui se traduit par des aides publiques pour maintenir le bien-être humain.

L'élève EEJM de niveau terminale définit le développement durable comme *« les moyens mis en œuvre pour un développement qui va durer c'est-à-dire un ensemble de facteurs qui permet aussi le développement »*. L'élève KAN, en classe de première définit quant à elle le DD comme étant *« les activités de la Côte d'Ivoire qui durent longtemps. »*. Ces approches définitionnelles somme toute, floues semblent s'appuyer sur les expériences de vie des apprenants, leurs constats au quotidien, ce qu'ils entendent dans les médias etc.

- **Des propositions pour une durabilité forte**

La durabilité forte se nourrit de contrainte forte. Les traits les plus marquants sont : le rejet de substituabilité et la préconisation de la complémentarité, la question de la monnaie (la commensurabilité) est faible, il faut transmettre aux générations à venir un capital naturel critique. Jacquet et al (ibidem) définissent la durabilité forte comme étant *« un capital naturel critique qui doit à tout prix être préservé et transmis aux générations futures. Les actifs environnementaux, sociaux et économiques ne peuvent pas être substitués l'un à l'autre. »*

Cette durabilité forte se perçoit à travers certaines définitions proposées par une partie des élèves interrogés. Ils s'érigent en défenseur d'un environnement en forte dégradation et dénoncent cette situation critique. L'élève NE dira pour ce faire que : *« Pour moi le développement durable c'est le fait de pouvoir sensibiliser la population à prendre en compte la propreté et la protection de l'environnement. »*.

Certains élèves préconisent l'usage de la sensibilisation, la pérennisation des actions pour parvenir à une durabilité forte. Leurs connaissances sur les problématiques environnementales à commencer par la définition restent confuses.

En somme, plus de la moitié des élèves n'ont aucune connaissance du concept développement durable. Certains ont toutefois une approche confuse de durabilité faible et de durabilité forte. Ces positionnements des élèves relèvent probablement de la situation hybride de la Côte d'Ivoire sur le choix de ces objectifs en termes de durabilité et aussi d'une faible diffusion des connaissances liées au DD par le curriculum prescrit et implémenté.

2.2.3. Dimensions du DD : quelle prédominance entre la dimension sociale, économique et environnementale chez les élèves ?

Pour mener à bien le DD, il faut parvenir à un enchevêtrement des trois dimensions classiques en particulier et de l'ensemble des dimensions de DD en général. Les différents entretiens réalisés avec les apprenants ont permis de dégager l'orientation de ces derniers autour de ces piliers. Autrement dit, une indication du domaine dans lequel ils font allusion quand ils parlent des questions liées au DD.

Des trois domaines classiques du développement durable, celui sur lequel s'appuient les élèves pour évoquer ou faire référence au développement durable est l'environnement. Ces élèves font mention ou caractérise l'environnement pour parler de DD (20% des élèves interrogés). L'environnement en effet est certes capital dans l'analyse des problématiques de développement durable mais ne peut pas occulter les autres domaines. Elle apparaît plus perceptible que les autres domaines en raison des actes de dégradations et pollution de l'environnement dont les humains sont partie prenante et les effets de ces actions anthropiques sur notre vie à court et long terme. Les autres domaines classiques (social et économique) sont aussi évoqués pour désigner le développement durable (16% des interrogés par domaine). Près de 50% des élèves n'ont pas proposé de domaine car n'ayant pas de connaissance sur le DD. Il y a donc une nécessité d'éduquer au développement durable (Barthes & Alpe, 2012).

LES DOMAINES DE DEVELOPPEMENT DURABLE EN LIEN AVEC LES DEFINITIONS D'ÉLÈVES

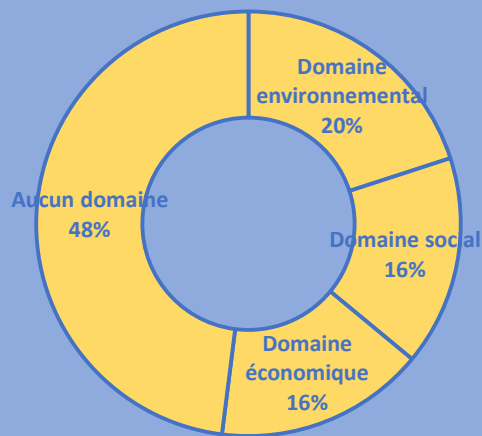


Figure 29: Les domaines de développement durable correspondant aux définitions proposées par les élèves (source, entretiens semi-dirigé avec les élèves, Oussou, 2020)

« L'Éducation pour le développement durable consiste à intégrer dans l'enseignement et l'apprentissage les thèmes du développement durable » (Sauvé, *ibidem*). Cette « éducation à » dont les contours restent vagues, bénéficie tout de même du soutien des décideurs politiques et des instances supranationales qui vont l'imposer aux différents systèmes éducatifs. Lange, (2017, p. 82) souligne à cet effet que « le DD est une idée hybride, politique, mobilisatrice et contestée, fluctuant au gré des compromis et à fort contenu scientifique, ce qui en fait un objet relativement singulier pour le monde de l'éducation. »

2.3. De la nécessité d'éduquer au développement durable

Pour une implication des populations, voire leur adhésion au projet de DD, il est nécessaire de leur expliquer le bien-fondé d'un développement durable global et local. Les questions de durabilité ne se posent pas de la même manière partout. Les pays en développement sont par exemple, confrontés à des problèmes d'éducation, de démocratie, de mal gouvernance, de corruption, de démographie non-maîtrisée, de famine etc. Les pays développés quant à eux, présentent d'autres problèmes à l'exemple des pollutions industrielles, le chômage, les discriminations etc.

L'Unesco principale diffuseur des questions liées à l'éducation au développement durable à travers *"la décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable"* (2005-2014) apporte un soutien à l'introduction des thèmes de développement durable dans les différents curriculums de l'éducation formelle. Aussi souligne-t-elle qu'

« Il importe, dans l'intérêt des sociétés actuelles et futures, de repenser et de réviser l'enseignement de l'école maternelle jusqu'à l'université pour y intégrer davantage de principes, de connaissances, de compétences, de modes de pensée et de valeurs à l'appui de la durabilité dans chacun des trois domaines : social, environnemental et économique. Il conviendrait, pour ce faire, d'adopter une approche holistique et interdisciplinaire qui implique la société dans son ensemble, mais dont la mise en œuvre sur le plan national soit localement pertinente et culturellement appropriée. » (Unesco, 2004, p. 34)

Cette décennie du DD a été marquée par un foisonnement des réflexions, des recherches sur une accommodation, un ajustement des thèmes de développement durable à l'enseignement, une appropriation par les disciplines scolaires de ces problématiques liées à la durabilité. L'éducation au développement durable se distingue de l'éducation à la citoyenneté et de l'éducation à l'environnement stricto sensu. Le champ de compétence et de connaissances de l'Education au développement durable est plus vaste, plus englobant que les autres « éducation à ». Elle a un apport plus étendu dans le domaine cognitif, de l'éthique et des valeurs de même que dans les principes et règles d'action. Dans le domaine cognitif, l'EDD développe les capacités argumentatives et réflexives pour une prise de décision tout comme les autres « éducation à », mais prend en compte les savoirs économiques, culturels, politiques, sociologiques, historiques, biologiques et écologiques. En revanche, l'éducation à la citoyenneté n'aborde que certains aspects abordés par l'EDD (culturels, politiques, sociologiques, historiques et juridiques), tout comme l'éducation à l'environnement (savoirs biologiques et écologiques, agronomiques).

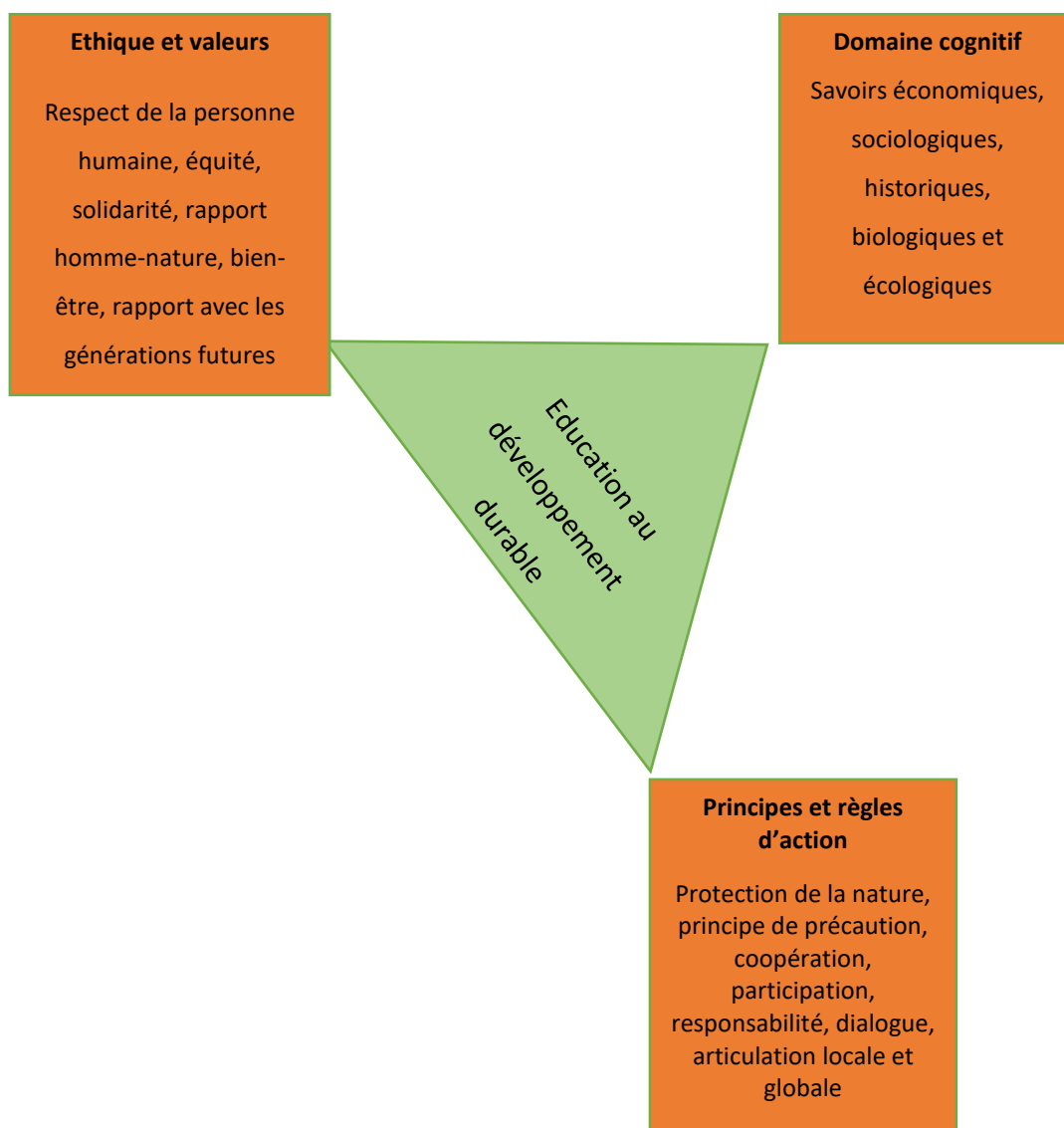


Figure 30: Caractéristiques de l'éducation au développement durable

L'une des caractéristiques capitales de l'EDD est la promotion de valeurs. Ces dernières (respect de la personne humaine, équité, solidarité, rapport homme-nature, bien-être, rapport avec les générations futures), sont essentielles dans l'éducation des populations. Inculquer à un individu les valeurs promues par le développement durable, c'est le préparer à répondre aux enjeux du monde actuel et du monde de demain. « *L'Education pour le développement durable permet à chacun d'acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour bâtir un avenir durable* » (Sauvé, 2014). Ce qui est inculqué comme savoirs en éducation au développement durable, s'articule autour des

domaines économiques, culturels, politiques, sociologiques, historiques, biologiques et écologiques.

Mais quelles sont les finalités et les compétences attendues de l'Education au développement durable (EDD) ?

3. Les enjeux de l'éducation au développement durable

Leininger-Frézal (2011, p.81) souligne que « *l'EEDD comme l'EDD s'inscrit dans la perspective du développement durable. Leur finalité première n'est pas éducative. L'EEDD ou EDD vise à préparer une population aux changements économiques et sociaux qu'implique le développement durable.* »

La protection, la préservation, la conservation ou la gestion de l'environnement et de la biodiversité occupent une place de choix en EDD. Les enjeux environnementaux sont cruciaux si l'on s'en tient aux évolutions climatiques à l'échelle mondiale marquées par son réchauffement, les inondations, les feux de forêt etc. Aussi se pose-t-il la question de la prévention pour éviter le pire en termes de climat quand on connaît par exemple les effets du changement climatique. Ici encore, les réalités des pays industrialisés sont différentes de celles des pays en développement. « *Dans ces derniers, la colonisation a laissé des rapports étroits qui influencent la prise de décision des dirigeants de ces pays en ce qui concerne l'exploitation des ressources naturelles. Dans les pays industriels, il y a une nécessité de précautions face aux catastrophes « naturelles et « technologiques », chimiques, nucléaires* » (Martinand, 2016). La Côte d'Ivoire dont le développement repose en grande partie sur l'agriculture, doit mettre en place des stratégies visant par exemple une agriculture durable.

La diffusion de l'EDD fait émerger des questions socialement vives (Barthes & Tebbaa, 2019), favorise le débat, la discussion chez les jeunes pour aboutir à des démocraties délibératives et participatives (Fabre, 1999c), le droit des femmes, des minorités etc. Ces débats doivent se faire sans faux fuyants. L'enjeu est d'inculquer les valeurs de la démocratie, du partage, de la solidarité etc. pour un développement humain et de la durabilité environnementale. « *Il y a EDD si, et seulement si, ce sont des enjeux de développement humain et de durabilité*

environnementale qui constituent les "contenus" de cette "éducation" dans un "dispositif" pragmatique et démocratique. » (Martinand, 2016, p.29)

3.1. L'EDD : un levier pour le changement social

L'éducation au développement durable tout comme les autres « éducations à », propose un ensemble d'apprentissages dont la finalité est de produire des individus responsables, capables de faire des choix, des individus qui agissent en connaissance de cause, qui placent l'intérêt général au-dessus de l'intérêt particulier. Dans les lycées et collèges ivoiriens, l'EDD vise à développer chez les élèves un sentiment d'empathie envers leur milieu et les amener à participer aux activités de salubrité et de gestion de l'eau de façon volontaire. Le caractère volontaire de l'action à mener est important car il justifie la responsabilité de celui qui la mène. Son libre arbitre et son choix marque son adhésion et sa prise de conscience de la nécessité d'avoir par exemple un environnement sain. C'est aussi une traduction d'un changement au niveau cognitif. L'EDD « *doit ainsi sensibiliser les jeunes comme les adultes, à la complexité des enjeux de société, les inciter à changer leurs comportements et à agir en citoyens responsables* » (Diemer, 2014, p. 104).

(Chetouani, 2014, p. 36) indique que l'EDD « *rend nécessaire le changement de la façon de penser* ». Pour faire face aux problématiques de DD, l'EDD se propose donc d'inculquer les valeurs de responsabilité (Dussaux, 2011), de changement de la façon de penser, de solidarité, de respect de la personne humaine etc. Ces valeurs contribuent à une transformation des populations et de la société.

« Être responsable », a plusieurs sens. En termes d'attitude, selon le dictionnaire le Larousse, c'est ce « *qui est réfléchi, sérieux, qui prend en considération les conséquences de ses actes.* » Amener les populations vers la responsabilité, c'est leur donner des moyens de faire des choix, de peser les conséquences de leurs actes. En amont de ces prises de décision, les populations ont besoin de connaissances, de savoir-faire et de savoir-agir en lien avec les problématiques de DD. L'élève qui a une attitude responsable est celui qui pose des actes réfléchis, muris. Comme exemple de responsabilité dans le contexte des élèves et lycées de Côte d'Ivoire, l'EDD doit conduire les élèves à prendre des décisions au profit de l'ensemble des élèves et non pour leur propre intérêt (pouvoir vider des poubelles sans attendre une injonction de l'administration ou d'un professeur). Les valeurs de solidarité peuvent se traduire en acte concret par la participation volontaire des élèves, à des activités d'intérêt général sans

attendre en retour une rémunération ou des faveurs du professeur ou de l'éducateur (augmentation de la moyenne de conduite¹⁰). Cette transformation visée par l'EDD, se conçoit aussi comme souligné plus haut en termes de changement de la façon de penser.

Ce "*changement de la façon de penser*" est nécessaire dans le traitement des questions liées au DD. Dans le cas des élèves que nous avons observés et interrogés, il faut par exemple les rendre sensible à l'idée que "*ce n'est pas parce que c'est l'Etat qui paie qu'il faut gaspiller l'eau*", en leur inculquant les bonnes pratiques et la prise en compte des enjeux environnementaux. L'équité et la justice sont nécessaires pour réduire les violences, les tensions qui prennent place dans nos sociétés. Il faut noter que la nature est souvent marginalisée dans certaines sociétés. Ces dernières accordent peu d'intérêt à la biodiversité. Amener les élèves à avoir de l'empathie pour les différentes espèces est l'un des challenges de l'EDD.

Ces différentes valeurs, doivent in fine, conduire à l'émancipation des individus ; c'est-à-dire leurs accès à un libre arbitre, à un jugement par soi-même des situations. L'EDD, fait entrer l'individu « *dans un processus d'émancipation en permettant l'épanouissement d'un esprit critique et analytique* » (Diemer, 2014).

En bref, l'EDD tend « *à répondre à la question de la construction individuelle et collective* » (Maurel, 2010), autour de trois directions qui sont : l'émancipation des individus ; l'action pour une reprise de son destin en main, l'engagement dans la transformation de rapports sociaux et politiques. L'EDD est un levier qui doit permettre de modifier la manière de pensée des élèves en leur faisant acquérir de nouvelles compétences (Girault & Barthes, 2016).

3.2. L'EDD : un moyen pour réaliser de nouveaux apprentissages

L'EDD contribue à transmettre aux apprenants des valeurs et aussi des savoir-faire. Ces derniers doivent permettre leur implication, leur décision, leur action pour un avenir commun "*soutenable*". L'EDD se traduit par des pratiques effectives. Lange, (2017, p. 82) parle d' « *une*

¹⁰ Dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, une moyenne pour la conduite est attribuée aux élèves en fin de trimestre ou de semestre. Cette moyenne est bonifiée pour certains élèves ayant eu un comportement exceptionnel (éco citoyen).

approche utilitariste et comportementaliste, soit une continuité "environnementaliste" ». L'auteur prend l'exemple du primaire en France. Pour ce niveau d'étude dit-il « elle prend le plus souvent une éducation aux "éco-gestes" et "bonnes pratiques" moralisatrices sans perspective critique. Ainsi le tri des déchets devient une activité répandue, parfois complétée par des études faunistiques du développement durable » (Lange, ibidem). L'école peut servir de cadre d'apprentissage d'éco gestes (rechercher la poubelle la plus proche pour y déverser les déchets produits, vider volontairement des poubelles, fermer un robinet d'eau, informer un adulte lorsqu'on aperçoit un tuyau d'évacuation d'eau cassé etc.). Martinand, (2016) préconise que le geste de cette transmission de compétences pratiques se fasse en tenant compte de la spécificité des établissements, du niveau d'étude et des élèves auxquels, on a affaire. « Pour un collège, on peut penser à des enjeux obligatoires ou optionnels pour chaque année du cursus scolaire, avec éventuellement des « enjeux de l'année » pour toute une école, voire pour les écoles d'une collectivité territoriale, des choix analogues. »

La question de la transmission et de l'acquisition de compétences est donc au cœur de l'EDD. Beckers & Voos, (2014, p. 35) disent de la compétence qu'elle est « *généralement admise comme la capacité à mobiliser, à bon escient, diverses ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) pour faire face à une tâche complexe.* ». Mais qu'est-ce que le savoir, le savoir-être et le savoir-faire ?

Le dictionnaire Robert définit le savoir comme l'ensemble de ce que l'on sait pour l'avoir appris. Ce même dictionnaire définit le savoir-être comme un ensemble des qualités relationnelles et comportementales adaptées au monde de l'entreprise. Le savoir-être relève donc des attitudes mentales, des valeurs morales et spirituelles, des jugements, des opinions etc. Le savoir-faire est l'habileté à résoudre les problèmes pratiques. Compétence, dextérité, ingéniosité, maestria, qualification, doigté etc. sont des synonymes du mot savoir-faire.

Les enseignants de façon générale et ceux de géographie en particulier s'appuyant sur les contenus d'EDD tirés des curriculums peuvent éveiller la conscience des apprenants sur les dangers que courent les êtres vivants en général et les humains en particulier. Ils s'y prennent à travers une transmission de savoir, de savoir-faire pour un savoir-être, autour des questions relatives au territoire rural (Blanc-Maximin & Barthes, 2017), à l'évolution démographique (Barthes & Hedjerassi, 2017), du patrimoine local (Barthes, 2015, 2015; Barthes et al., 2021; Roth & Barthes, 2021) au DD. L'EDD peut contribuer à amener les élèves à penser à la gestion

de ressources naturelles et la transmission d'un héritage au niveau environnemental, sociétal et économique aux générations futures à travers la promotion d'une solidarité intergénérationnelle. Pour y parvenir, les populations doivent avoir certaines compétences.

La compétence selon le dictionnaire Robert est « *une connaissance approfondie, reconnue qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières* ». Le dictionnaire interministériel suggère la définition suivante : « la compétence résulte d'une combinaison de savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés pour agir de manière adaptée, face à une situation professionnelle donnée. Elle est évaluable. ». Du point de vue de Le Boterf, (1994), la compétence doit être comprise comme « *un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être associé à l'agir, qui conduit à accorder une place très importante tant à l'action qu'aux situations de départ.* » De ces différentes approches définitionnelles se dégagent des points importants. Dans une situation initiale, on aide à construire des compétences chez un individu ou un groupe d'individu non-compétents et in fine, ce qui est attendu, c'est un individu compétent ou en voie d'acquérir des compétences à même de lui permettre de prendre des décisions et de faire des choix. Quel que soit la définition, la compétence est un ensemble composite qui se mobilise en action.

La transmission des problématiques de développement durable nécessite un emboîtement entre les compétences individuelles et celles, collectives. La compétence collective « *va au-delà de la logique d'échelle, elle suppose une acceptation de ses limites et une prise en compte de la complémentarité entre les individus et le groupe.* » (Mulnet, 2014, p. 197)

4. Les voies d'entrée de l'EDD dans l'éducation formelle

L'entrée de l'EDD dans l'éducation formelle est récente. Si je prends le cas de la France, le processus d'introduction des contenus d'EDD, débute en 2004 avec une généralisation de l'éducation à l'environnement vers le développement durable (EEDD). Trois ans plus tard en 2007, de l'EEDD, on passe à une généralisation de l'EDD. Dès 2008, elle est introduite dans les nouveaux programmes éducatifs. Cette EDD se diffuse d'une part par ce que Lange (2017) appelle les actions éducatives pour le développement durable (AEDD) et par les disciplines scolaires. Pour Audigier (2011), pour initier un travail sur le DD, il y a deux manières de procéder : « *une entrée par des projets d'action (par exemple, les éco-établissements, un*

agenda 21 pour leur établissement scolaire) et une entrée par l'étude d'une situation ou d'un évènement. Dans les deux, ce sont les disciplines les mieux à même de répondre aux buts fixés qui seront retenus. »

4.1. L'entrée par les actions éducatives pour le développement durable

Lange, (2017, p. 358) s'appuyant sur une étude menée auprès de certaines écoles en France, indiquent que les « *actions éducatives prennent des formats diversifiés selon l'échelle des projets mis en œuvre : clubs "environnement", projets d'écoles ou d'établissement (éco-écoles, agenda 21, lycées éco-responsables* ». A l'école, certains établissements ont choisi d'impliquer fortement les apprenants à la gestion des différentes ressources. Des éco-délégués sont élus et bénéficient d'une formation-action. Nouvelot (2008, p. 205), indique que « *les éco-délégués sont des élèves et étudiants désireux de s'impliquer en faveur du DD au sein de leur établissement (...) la mise en place d'éco-délégués est un moyen efficace d'impulser une dynamique favorable à la prise en compte du DD au sein d'un établissement d'enseignement.* ».

On rencontre ces "AEDD" dans les lycées et collèges ivoiriens sous d'autres dénominations. Elles existent et fonctionnent plus ou moins selon le dynamisme des chefs d'établissement et sont organisées et supervisées par la direction de la vie scolaire et par l'administration des établissements. Elles se traduisent dans la pratique par la mise en place de club (club "environnement-santé"), de coopérative pour l'environnement (CE), de journées de salubrité et de travaux manuels. La création des clubs au sein des établissements est régie par des textes officiels. Des trois clubs obligatoires dans le cadre de la vie scolaire, figure le club environnement-santé. Ce club est encadré par un enseignant ou par un membre de l'administration volontaire. Ce dernier fait passer des messages de constitution de ce club auprès des élèves s'il n'existe pas encore et fait constituer un bureau en vue d'établir un programme d'activité annuelle. La coopérative pour l'environnement (CE) est une initiative de certains chefs d'établissements pour des actions locales. Elle est constituée de volontaires qui mènent des actions pour la propreté de l'école. Ces volontaires reçoivent en contrepartie des bonifications sur les moyennes de conduite et sont constitués en majorité d'élèves des classes de 6^e et de 5^e plus réceptifs à ce message. Les journées de salubrité sont régies par des textes de la direction de la vie scolaire. Une fois dans le mois, une demi-journée voire une journée

est consacrée aux activités de salubrité. Les élèves viennent avec des outils de nettoyage et débarrassent les établissements des ordures. Les travaux manuels (TM) sont des opérations de salubrité quasi-quotidienne menées par des élèves sanctionnés pour indiscipline par l'administration d'une part et d'autre part des élèves réquisitionnés par cette même administration. Mais comment les élèves perçoivent-ils ces activités ?

Au lycée moderne d'Aboisso, l'élève NE membre du club-environnement donne quelques missions de ce club en ces termes : « *nos activités dans ce club de santé et d'environnement sont les suivantes : mener des actions afin de pouvoir vivre dans un cadre de vie propre, sensibiliser les élèves de sorte à ne plus jeter les ordures dans les salles classe et à se diriger vers les endroits appropriés pour pouvoir jeter cela.* » J'ai aussi découvert dans cet établissement que dans l'emploi du temps des élèves de sixième et de cinquième, une plage horaire est réservée pour la coopérative pour l'environnement (CE). Comme dans une séance de cours, quand l'heure impartie à la CE se présente, les élèves sortent des classes et sous la conduite d'un éducateur, mènent des activités de salubrité. A la question posée à l'élève FME de la classe de cinquième de savoir si tous les élèves sont impliqués dans l'activité de la CE, elle répond en disant : « *Non !! Tout le monde ne participe pas parce que des fois, ceux qui participent c'est à cause des moyennes de classe, pour boucher, boucher les moyennes de classe.* » A la question de savoir combien de moyenne a-t-elle eu à la CE ? Elle répond : « *16 de moyenne.* »

Mais les élèves participent-ils aux activités de salubrité dans les établissements ? 52% des élèves interrogés estiment que les élèves ne participent pas à ces activités. Diverses raisons expliquent cette posture des élèves. Les plus prégnantes sont l'absence d'accompagnement véritable en séance de cours à travers les disciplines scolaires et le manque d'intérêt des apprenants pour les activités d'intérêt général. La raison principale qu'ils évoquent est que ces activités ne sont pas rémunérées et par conséquent, ne leur procurent aucun intérêt. L'élève EJK interrogé sur sa participation ou non aux activités des clubs répond : « *moi particulièrement, je n'ai pas encore participé, je ne participe pas aux événements des clubs. (Qu'est ce qui explique que les élèves ne participent pas aux activités des clubs ?) C'est que les élèves, ne participent pas aux événements du club parce qu'il n'y a pas d'intérêt dans ces clubs-là.* ». Au sujet des activités de travaux manuels, l'élève GKJ de la cinquième met en lumière l'indifférence de certains élèves pour ces activités en ces termes : « *si certains élèves décident*

de ne pas participer aux activités, bon ! Selon moi je pense que, eux ils pensent que ce n'est pas important au fait, que la cour soit propre, que les salles soient propres. Bon ! Selon moi, c'est ça ! Ils ne veulent pas, ils pensent que ce n'est pas important quoi ! La propreté au sein de son établissement, ce n'est pas important pour eux. Voilà un peu mon idée sur cette question. » Ainsi, 40% des apprenants évoque l'inexistence de club dans leur établissement, l'insuffisance de temps, l'absence de fermeté de l'administration, la question de l'égalité homme/femme et le fait que les activités de salubrité ne doivent être réservées qu'aux élèves de 6^e et de 5^e pour justifier leur non-participation à ces activités. Seuls 8% des apprenants voit plutôt les clubs comme des moyens pour leurs formations.

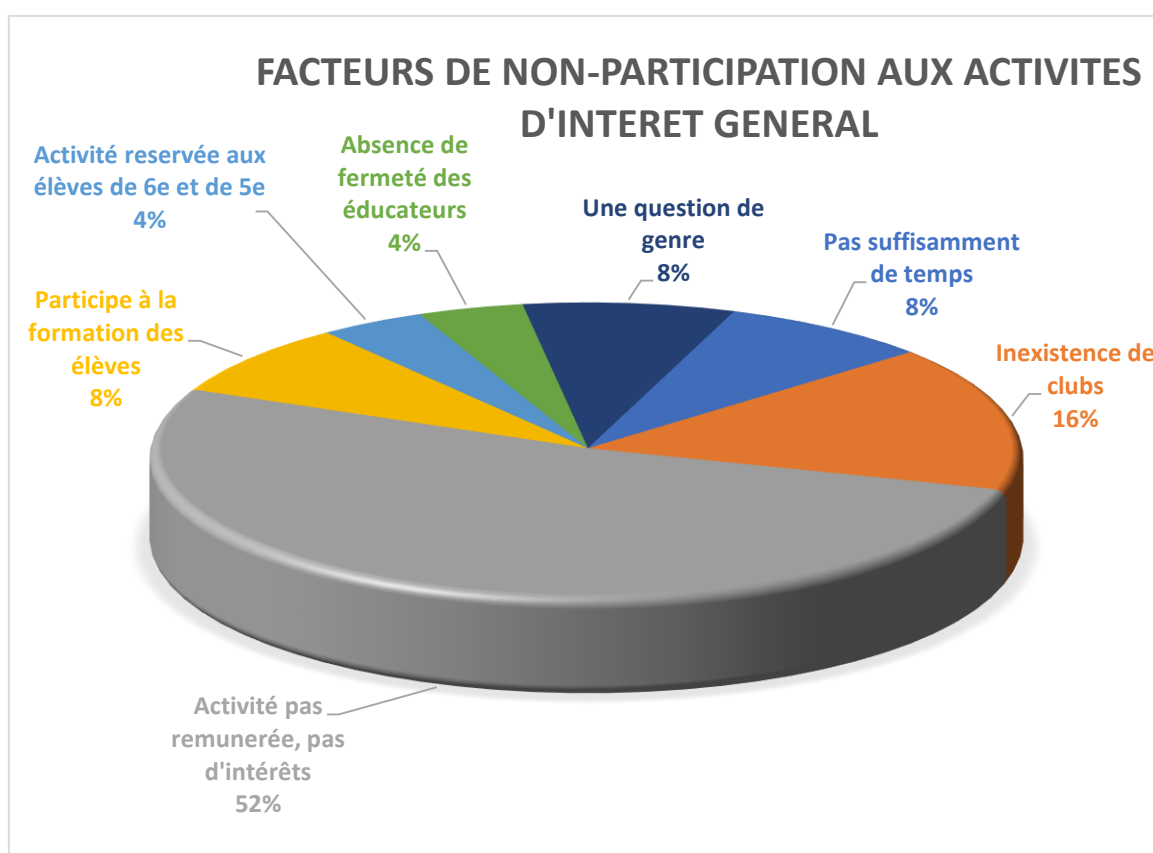


Figure 31 Facteurs de la non-participation des élèves aux activités d'intérêt général Source : Oussou, 2022)

Les AEDD existent dans le milieu scolaire ivoirien mais semblent peu impacter les savoir-faire et les savoir-agir des apprenants. Ces derniers sont en attente d'une contrepartie pécuniaire pour y participer. Comment les amener à comprendre l'intérêt du « apprendre à gérer pour soi sans omettre les générations à venir ». Ces AEDD ou ADD représentent un pôle essentiel

dans la mise en œuvre des questions liées au DD. Face à la complexité des questions de sociétés auxquels ces actions de développement durable confrontent les élèves, Lange, (2014, p.50) suggère un recours aux « investigations multi référentielle d'enjeu ». Ces dernières constituent des liens pour approfondir, voire expérimenter ce qui est vu et appris à l'école. C'est un continuum nécessaire à l'apprentissage.

4.2. L'entrée par les disciplines scolaires

Hormis les AEDD, les thématiques d'EDD, peuvent être diffusées dans l'éducation formelle à partir de plusieurs disciplines. Plusieurs auteurs notamment (Aziz et al., 2019; Barthes et al., 2019; Diemer, 2014; Lange, 2014, 2017) évoquent l'association des disciplines scolaires comme moyen de dynamisation de la diffusion des problématiques d'éducation au développement durable. Jean-Marc Lange (2017) considère les disciplines scolaires comme un deuxième complément à l'acquisition de compétences en lien avec le DD. Les disciplines scolaires sont donc essentielles dans le vaste chantier d'élaboration d'un curriculum d'EDD. « *La clarification des concepts et la formation de l'esprit qu'elles permettent, donnent alors toutes leur place aux disciplines scolaires. C'est donc en termes de contribution à l'étude des enjeux sociétaux que l'éducation scientifique peut-être pensée.* »

Les apprenants du secondaire général ont peu de connaissances, de compréhension et de compétences sur les questions liées à la gestion des ressources (ex : l'eau), à la responsabilité et à la prise de conscience du danger que constituent certains actes posés au détriment de l'environnement, de société et de l'économie ; Il est urgent de mettre en place une éducation forte par le truchement de disciplines scolaires qui portent haut les sujets d'EDD. Quatre visées fortes pour une éducation à la durabilité sont envisagées et empruntées à divers auteurs par (Lange, 2014, p. 45) :

« - Apprendre le collectif par la pratique social (Rosanvallon, 2011)

-Etayer l'appartenance au monde par la mise à jour des enjeux sociétaux (Aubertin et Vivien, 2006)

-Apprendre à anticiper et à réduire nos vulnérabilités par l'élaboration collective de solutions durables (Bidou et Droy, 2009)

-Développer le sentiment d'empathie pour l'humanité actuelle et future, et vis-à-vis des non-humains (Rifkin, 2011)

-Se transformer soi-même pour transformer le monde »

Intégrer des thématiques d'EDD conjugués à des ADD dans les curriculums, ne conduit pas inéluctablement à faire acquérir des compétences aux élèves. Aussi pouvons-nous distinguer des éducations fortes et des éducations faibles au DD. La qualité de cette éducation peut conduire à une soutenabilité faible ou forte. Lange dont nous commentons cette figure ci-dessous, évoque le principe d'éducation faible (« Grennwashing », éducatif, dérive moralisatrice) d'une part et d'un principe d'éducation forte par des projets émancipateur de l'autre. L'éducation forte nécessite l'implication de gouvernance, d'organisation, de modes d'apprentissages, de contenu). En fonction de la qualité de l'investissement des acteurs au cœur de la diffusion de l'EDD, le curseur peut changer de position entre éducation forte et éducation faible.

Ce qui est souhaitable, c'est l'atteinte d'une soutenabilité forte et cette dernière passe par une éducation forte. Cette éducation forte est pensée en termes d'association de plusieurs disciplines scolaires pour une meilleure diffusion des problématiques d'EDD.

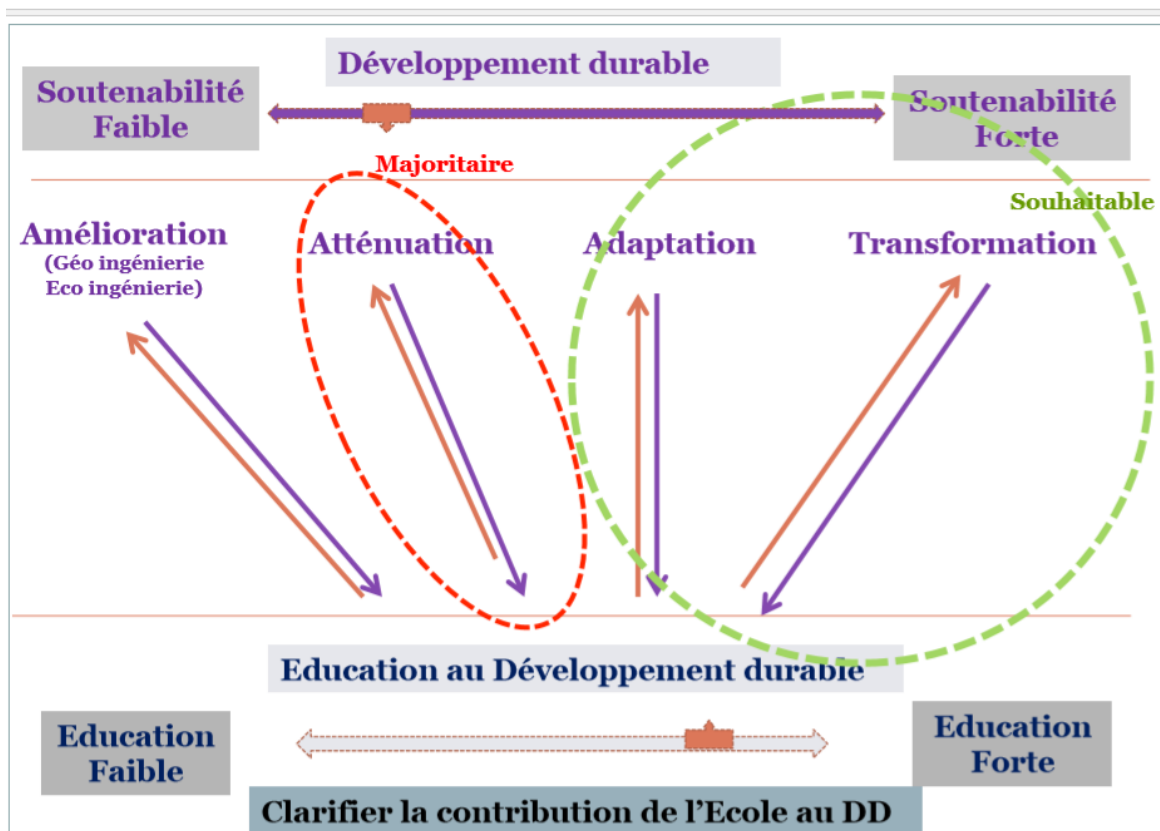


Figure 32: Positionnement entre éducation faible et éducation forte in Lange, sans page¹¹

Cette éducation forte disciplinaire s'appuie sur différentes disciplines scolaires. Les préfixes « pluri, inter et trans » sont utilisés pour reconnecter les sciences et les disciplines entre elles. Ladsous, (2005, p. 7) définit ces préfixes de la manière suivante « *pluri= constate, inter = met en relation et trans, tisse entre les personnes quelque chose de nouveau.* » Pour Nicolescu, (1996, p. 64), « *la pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines.* ». On parle aussi de multidisciplinarité. Chaque spécialiste travaille sur divers aspects de la même problématique. Lange, (2014) au sujet de l'approche interdisciplinaire parle d'« *une juxtaposition de disciplines sur un même objet, chaque discipline utilisant ses propres concepts.* » Dans la même perspective, Diemer, (2014) étaye cette question à travers l'exemple de l'économiste et de l'écologue sur le sujet de l'environnement. Il souligne à cet effet que « *dans le cas du développement durable,*

¹¹ Cette figure est extraite d'un PowerPoint de Jean-Marc Lange retrouvé sur le net http://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/cohep/materialien/130613_Lange.pdf

l'économiste proposera une méthode visant à prendre en compte les effets de l'activité économique sur l'environnement et délimitera ainsi le champ de l'économie, de l'environnement : l'écologue tendra à montrer que les organismes vivants et les populations sont organisées de façon à former des communautés et des associations. » (p.105). La pluridisciplinarité va donc engendrer une juxtaposition des données produites dans chaque discipline. Pour Nicolescu, (1996, p. 65) « la démarche pluridisciplinaire déborde les disciplines, mais sa finalité reste inscrite dans le cadre de la recherche disciplinaire. »

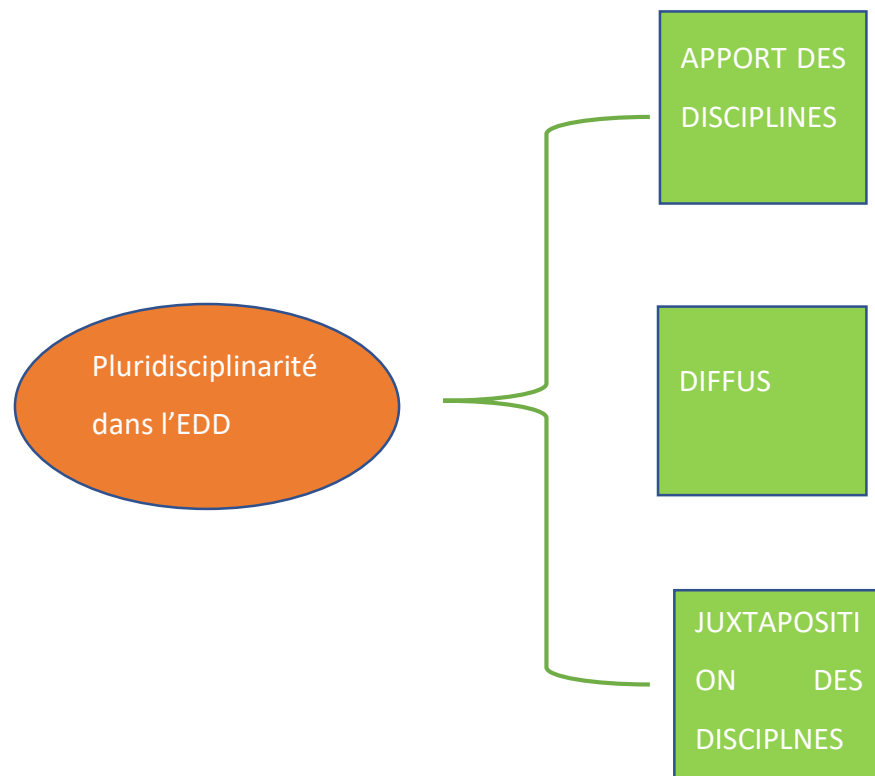


Figure 33: L'EDD dans la pluridisciplinarité (Oussou, 2022)

La pluridisciplinarité, se distingue de l'interdisciplinarité qui va plus loin dans la reconnexion des sciences. Ici, la connaissance « ne se construit pas selon la logique cumulative, par simple empilement des disciplines, mais selon la logique intégratrice, par un apprentissage durable et transférable. » (Colet, 2002, p. 23). Il s'agit de traiter une problématique dans son ensemble, en identifiant et en intégrant toutes les relations entre différents éléments imbriqués. L'interdisciplinarité permet « de construire une représentation commune d'un problème ou d'une situation en vue de l'action » (Fourez, 1998). Nicolescu (1996, p. 65) distingue trois degrés de l'interdisciplinarité : « un degré d'application, un degré épistémologique et un degré

d'engendrement de nouvelles disciplines. ». L'interdisciplinarité peut constituer une association de compétences en vue d'un projet commun.

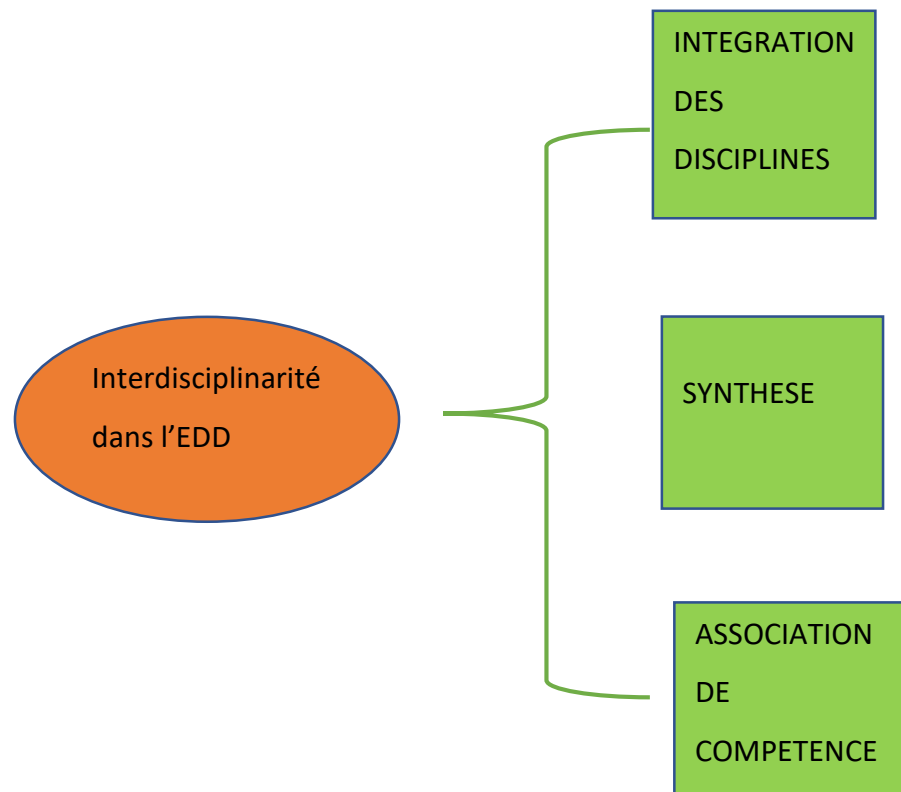


Figure 34: Interdisciplinarité en EDD (Oussou, 2022)

La transdisciplinarité constitue une autre voie de mise en commun des disciplines. Dans cette situation, « *il s'agit d'être à la fois entre les disciplines et au-delà de toute discipline* » (Nicolescu, 1996, p. 66). Pour (Diemer, 2014), trois piliers permettent de déterminer la méthodologie transdisciplinaire. La transdisciplinarité permet de considérer une réalité multidimensionnelle structurée à plusieurs niveaux, la logique du tiers inclus (présence d'un tiers inclus unifiant) et la complexité (l'impossibilité de décomposer un problème en parties simples). La finalité de la transdisciplinarité est la compréhension du monde présent avec pour impératif l'unité de connaissance.

« La transdisciplinarité est censée construire ses propres contenus et méthodes afin de saisir une réalité multidimensionnelle. Elle prend les traits d'un paradigme cognitif dont la mission principale est d'établir des ponts entre les disciplines. »(Diemer, ibidem)

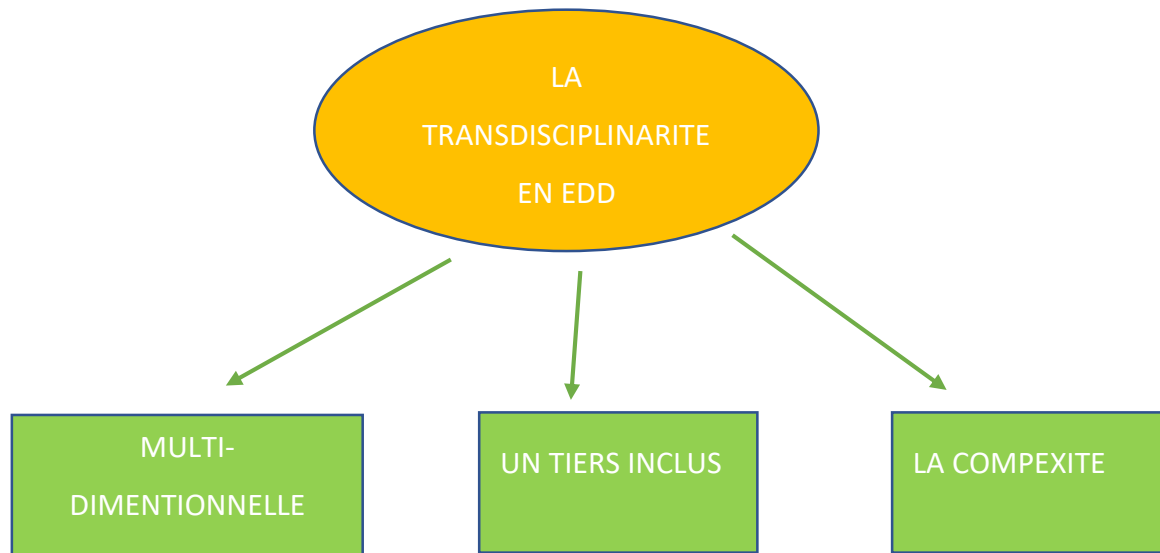


Figure 35: Les piliers de la transdisciplinarité (Oussou, 2022)

Les disciplines scolaires sont utilisées pour diffuser les problématiques de l'EDD soit par une pluridisciplinarité ou par l'interdisciplinarité ou encore par la transdisciplinarité. Dans le système scolaire ivoirien, trois disciplines dont la géographie ont des contenus qui traitent des questions de DD. Toutefois, on ne peut pas parler pour l'heure de transdisciplinarité, pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité tant que la question de l'EDD ne sera pas codifiée, institutionnalisée et prise en charge dans les formations d'enseignants.

L'EDD nécessite une approche pluridisciplinaire pour sa diffusion. Pour y parvenir, « il y a une nécessité d'améliorer les systèmes éducatifs et la conception des programmes d'apprentissage du développement durable afin de faire mieux comprendre à tous comment promouvoir et réaliser le développement durable. » (Unesco, 2004, p.8)

5. Conclusion

En définitive, de ces définitions du Développement Durable, (Sauvé, 2014, p. 128) suggère que l'important, ce ne soit pas de connaissance de la définition du DD. Elle souligne que « *peu importe la modulation de la réponse, l'important, c'est d'adopter l'idée* ». A propos de cette idée, Lange, (2017) indique que le développement durable « *peut-être considéré comme une tentative de concilier développement, croissance économique, respect de l'environnement et des capacités planétaires et justice sociale, y compris intergénérationnelle.* ». Pour parvenir à une éducation forte, Lange (ibidem) s'appuyant sur les travaux de Ross & Ross (2000) propose un tri-pôle : les actions éducatives de développement durable, la contribution disciplinaire et les investigations multiréférentielle pour élucider des enjeux de développement et de durabilité. La géographie scolaire étant une des disciplines engagées dans la diffusion des problématiques d'EDD, quelles sont les caractéristiques des curriculums prescrit et implémenté de géographie des lycées et collèges de Côte d'Ivoire ?

PARTIE 2 : ANALYSE DU CURRICULUM PRESCRIT ET IMPLEMENTE

Chapitre 3 : L'EDD dans le secondaire général ivoirien : analyse du curriculum prescrit

1. Introduction

Le curriculum dit prescrit ou formel est « *celui de la programmation d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur* » (Perrenoud, 1993). De ce niveau curriculaire, découle plusieurs autres. L'EDD n'est pas un enseignement présent dans les textes officiels du ministère de l'éducation nationale ivoirien et dans les formations d'enseignants. Toutefois existe-t-il des savoirs dans le curriculum prescrit de géographie qu'on peut qualifier comme ceux d'EDD ?

Pour répondre à ce questionnement, j'ai interrogé le curriculum prescrit de géographie sous le prisme de l'EDD. Cette investigation s'est faite dans le cadre d'une recherche collaborative (Asloum & Guy, 2017; Bednarz et al., 2015; Desgagné et al., 2001) constitué par un groupe d'enseignants d'histoire-géographie, d'un inspecteur pédagogique et d'un encadreur de l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan.

2. Motivation, constitution et étape du groupe de travail collaboratif

2.1. Qu'est-ce qu'une recherche collaborative

La recherche collaborative est une investigation que mènent plusieurs personnes ressources autour d'un sujet, d'un thème ou d'un projet. Elle implique une participation de tous les membres à la conception et à l'aboutissement du projet. Dans le cadre de l'enseignement, il est question de mettre en synergie différentes intelligences des membres d'un groupe d'enseignants en vue d'analyser une situation d'enseignement, une adaptation de stratégies ou de pratiques dans un contexte, des propositions sur un tel ou un autre contenu. Cette co-construction ou co-élaboration est dans certains cas comme le mien, un appui à une recherche d'un des membres et dans d'autres cas, un moyen d'élaboration collective d'un travail de recherche. On la retrouve en fonction de certaines spécificités, sous d'autres

dénomination (recherche-action, recherche collaborative, recherche-action-collaborative, recherche participative, recherche en partenariat, etc.). (Asloum & Guy, 2017, p. 76) dit de la collaboration qu'elle est « *un processus par lequel les membres s'engagent dans une action et interagissent dans le but d'atteindre un objectif commun.* » La désignation ou l'association des membres d'un groupe répond à des critères de compétences, de disponibilité et des valeurs en termes de savoir-être de chacun. Une fois le groupe constitué, des principes de base sont mis en place. Faut-il privilégier La relation hiérarchique quand un des membres à un emploi plus important que les autres ou celle réticulaire ?

Privilégier la hiérarchie dans un groupe de recherche présente des limites dans l'action. Aussi assiste-t-on à la non-participation de certains membres du groupe en raison du poids de cette hiérarchie. Mais tout n'est pas négatif. En effet, évoluer dans un cadre hiérarchique favorise la discipline, le respect des rendez-vous etc. Faire fonctionner le groupe en mode réticulaire peut être source de manque de concentration, de distraction au sein du groupe pendant les moments d'étude. Toujours est-il que quel que soit la qualité des membres du groupe, des limites et avantages des choix effectués émergent. Une recherche collaborative peut être mise en place pour répondre à une commande ou pour faire des suggestions sur un champ d'étude peu exploré. Quand il s'agit d'une recherche pilotée par un chercheur ou par un groupe de chercheur, le reste du groupe est à l'écoute des orientations de ces derniers. Dans les groupes de recherche collaborative, le nombre des acteurs varie en fonction des compétences recherchées. L'idée de co-construction à l'issue de confrontation d'idées est une des finalités de la recherche collaborative. Son importance est mise en évidence par (Desgagné et al., 2001, p. 37), qui le traduit en ces termes « *les recherches collaboratives visent un double objectif. Il s'agit d'une part de produire des connaissances et, d'autre part, de permettre le développement professionnel des praticiens engagés dans la recherche.* »

Collaborer ou décider de rentrer en collaboration avec d'autres personnes dans le cadre de la recherche n'est pas une chose aisée. Cette demande de collaboration autour d'un sujet suscite de nombreuses interrogations de la part de ceux qui sont sollicités surtout dans les milieux marqués par une apathie de la recherche scientifique. « *Aurais-je le temps d'être présent ? Que vais-je apporter à cette recherche ? Puis-je me faire remplacer ?* » Autant d'interrogation pour soit refuser poliment la demande ou mieux comprendre. Du côté de celui qui sollicite la

collaboration émerge aussi des questionnements. « *Comment regrouper des responsables qui ont leurs propres agendas ? Comment les stimuler, les intéresser ?* »

En dépit de ces écueils, la recherche « avec », plutôt que la recherche « sur » les enseignants (Lieberman, 1986), a pris de plus en plus de place dans les recherches scientifiques en général et celles de didactiques en particulier. Les travaux sur l'épistémologie du savoir professionnel (Schön, (1983-1987) ont permis de légitimer le « *savoir d'expérience* ». L'un des atouts de la recherche collaborative que je promeus auprès des membres que je souhaite associer à mes moments d'étude, est ses retombés en termes de formation pour tous. En effet, vu que l'éducation au développement durable n'existe pas pour l'heure dans les curriculums et que son introduction dans ces dits curriculums est inéluctable, je leur fais comprendre que nous sommes en train de prendre de l'avance dans la compréhension et la mise en œuvre d'un type d'enseignement. La recherche collaborative en effet, « *participe d'une formation continue dans le sens où elle contribue dans l'espace réflexif au développement professionnel des enseignants, même si cela n'est pas sa visée première* » (Bednarz et al., 2015, p. 177). Cette légitimation se traduit par la prise en compte du caractère contextualisé et personnalisé du savoir de la pratique. Collaborer dira St-Arnaud (1989) « *ne signifie pas seulement pour des chercheurs et des professionnels faire ensemble, c'est avant tout reconnaître les compétences de chacun et les mettre en commun au profit de l'objet de recherche.* »

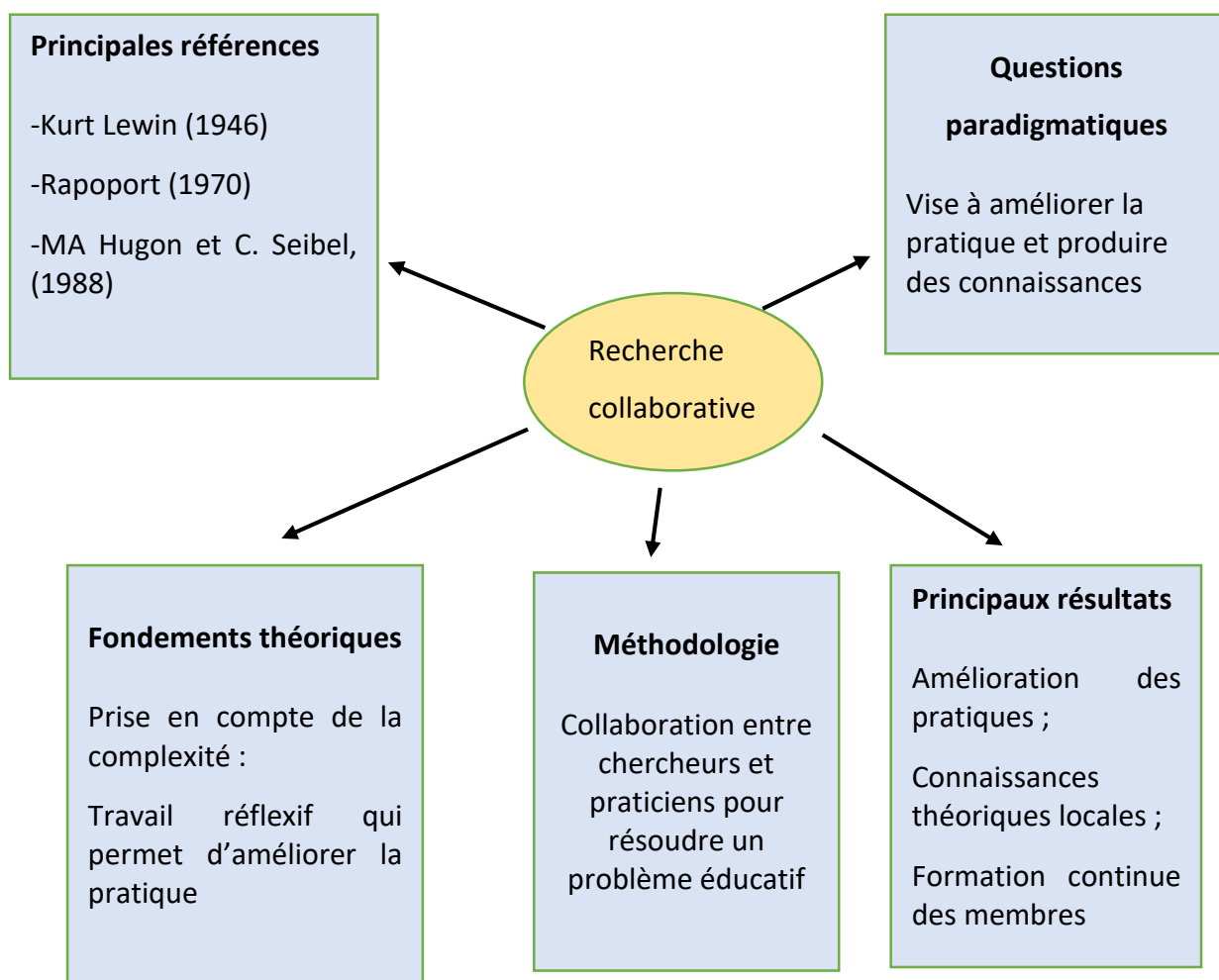


Figure 36: Les caractéristiques de la recherche collaborative

Cette figure résume la recherche de type collaboratif en mettant en relief les principales références, les questions paradigmatiques, les fondements théoriques, la méthodologie et les principaux résultats attendus.

En bref, collaborer sur des questions de recherche est une pratique de plus en plus répandue aujourd'hui. Elle ne sous-entend pas seulement pour des chercheurs et des professionnels, faire ensemble, c'est avant tout reconnaître les compétences de chacun et les mettre en commun au service de l'objet de recherche. « *La recherche collaborative est une pratique réflexive en co-construction.* ». (Vacher, 2015, p. 7)

2.2. De la motivation d'une posture à la constitution du groupe pour une recherche collaborative

2.2.1. Pourquoi constituer un groupe pour l'analyse du curriculum de géographie sous le prisme de l'EDD ?

La constitution d'un groupe en vue de réfléchir sur la présence ou non de contenus d'EDD dans les curriculums de géographie vise plusieurs objectifs :

- Objectif 1 : Caractériser les contenus d'EDD et mettre en relief la manière dont ces contenus sont inscrits dans les curriculums de géographie.
- Objectif 2 : Faire correspondre les contenus ou savoirs avec les stratégies ou techniques pédagogiques proposés pour la mise en œuvre de ces contenus.
- Objectif 3 : Cerner les pratiques enseignantes actuelles en cours sur ces contenus.

La recherche collaborative s'est organisée autour de deux thèmes. Un premier thème qui interroge les curriculums actuels en ce qui concerne son aspect prescrit et implémenté. Il a permis de répondre à la question de savoir quels sont les contenus d'EDD ou potentiellement d'EDD dans le curriculum prescrit et comment les enseignants les mettent-ils en œuvre ?

L'analyse du thème 2 de cette recherche a permis de répondre aux questions suivantes : quelle réécriture du curriculum de géographie sous le prisme de l'EDD ? Quelles sont les stratégies pédagogiques et/ou didactiques favorables à une transmission de compétences aux élèves dans le contexte ivoirien ?

Chaque thématique a nécessité des moments d'étude. Aussi trois moments d'étude ont-ils été initiés pour épuiser les problématiques du thème 1. Les données de recherche issues de ces trois moments d'étude sont analysées dans les chapitres 3 et 4. Quatre moments d'étude ont été nécessaires pour examiner les questions de recherche du thème 2. Les données sont traitées dans les chapitres 5 et 6 de cette recherche.

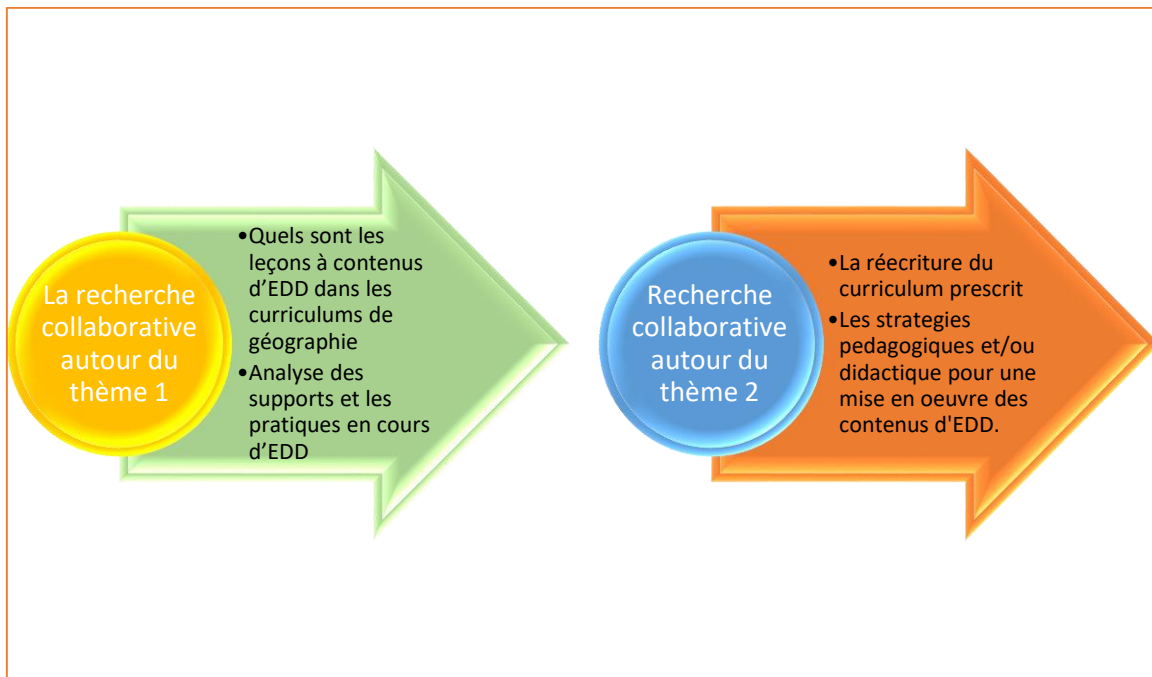


Figure 37: La recherche collaborative : du thème 1 au thème 2

Au total, sept moments d'étude ont été organisés d'octobre 2019 à février 2022 et ont permis de répondre à la question : quels curriculums prescrit et implémenté d'EDD en classe de géographie ? Une question qui a permis d'analyser le curriculum actuel et de se projeter dans un curriculum possible de géographie sous l'angle de l'EDD.

2.2.2. Un groupe de travail régi par une relation hiérarchique que réticulaire

Le groupe s'est constitué au cours du mois d'octobre 2019. Il m'a fallu être persuasif pour convaincre mes collègues de participer à ces différents ateliers que j'organisais. Nombre d'entre eux, jugeaient qu'en raison de leur manque de connaissances dans le domaine, ils n'auraient aucun impact sur les travaux, quand d'autres par curiosité et envie d'apprendre ont accepté de m'accompagner dans les réflexions sur les thématiques de la recherche. Ceux qui m'ont donné leur accord de principe, n'ont pas manqué de me rappeler que leur présence dépendrait de leur disponibilité. Aussi ai-je pu avoir l'accord de principe de dix-huit professionnels de l'éducation constitués d'enseignants et d'enseignantes de collège et de lycée, de formation initiale différentes (formés à l'ENS d'Abidjan ou bien recrutés

directement), issus de milieu rural ou du milieu urbain. Les autres professionnels de l'éducation sont : un formateur de l'ENS d'Abidjan et un inspecteur comme l'indique le tableau ci-dessous. A l'arrivée, ce sont douze enseignants qui ont répondu présent, un formateur de l'ENS, et un inspecteur pédagogique.

	Enseignants formés à l'ENS d'Abidjan	Enseignants recrutés directement et formés par la DPFC	Enseignants stagiaires	Enseignants issus des établissements de proximité (monde rural)	Enseignants issus des établissements en milieu urbain	Total
Professeurs de lycée	02	02	02	00	06	06
Professeurs de collège	02	02	02	03	03	06

Tableau 12: La population des enseignants membres de la recherche collaborative

Ce tableau présente les caractéristiques en termes de formation et l'origine des enseignants que j'ai associés à cette recherche. Il s'agit de six enseignants (professeurs de lycée) qui ont effectué leur formation initiale à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan pour deux d'entre eux ; qui ont été recruté directement (deux enseignants) et des stagiaires (deux enseignants). Six professeurs de collège dont le choix obéit aux mêmes critères que ceux des professeurs de lycée participent aux activités du groupe de recherche.

Disons qu'en Côte d'Ivoire, il y a deux types d'enseignants d'histoire-géographie au secondaire en fonction de leur mode de recrutement. D'une part, nous avons des enseignants qui intègrent l'enseignement secondaire après une formation de deux ans à l'ENS d'Abidjan et d'autre part, des enseignants issus d'un recrutement direct pour combler des déficits importants d'enseignants. Ces derniers sont recrutés après analyse de dossiers. Au niveau académique, certains enseignants d'histoire-géographie ont suivi une formation en histoire et d'autres en géographie.

Statut	Nombre
Enseignants associés	12
Inspecteur pédagogique	01
Encadreur ENS	01
Praticien-chercheur	01
Total	15

Tableau 13: Les différents statuts des membres de la recherche collaborative

A côté des douze enseignants, un inspecteur pédagogique responsable de la formation continue et un encadreur de l'ENS chargé de la formation initiale des enseignants du secondaire ont été associés à la recherche.



Figure 38: Les membres de la recherche collaborative, crédit : Oussou, novembre 2020, lycée moderne d'Aboisso

La participation à nos travaux d'un inspecteur pédagogique et d'un formateur des formateurs issus de l'ENS d'Abidjan a rehaussé le niveau du groupe de recherche en qualité. Les atouts que conférait leur présence sont de plusieurs ordres. En tant que formateurs dans la formation continue et dans la formation initiale, leur contribution permet de cadrer nos échanges. Leur analyse des questions d'EDD a été d'une grande utilité. L'inspecteur pédagogique du secondaire a pour mission première de veiller à l'application du curriculum prescrit. Ils sont partie prenante de l'élaboration des curriculums. De plus, ce sont deux anciens praticiens dont

l'expérience peut aider à nous situer quant à l'évolution de la discipline et des pratiques scolaires.

Les enseignants d'histoire-géographie, ne se bousculent pas dans les activités menées dans le cadre des Conseils d'Enseignement (CE) et de l'Unité Pédagogique (UP) en raison du fait qu'elles sont effectuées dans un cadre réticulaire. L'apport des formateurs associés est source d'engouement et d'attraction. Le fait que ces derniers soient des supérieurs hiérarchiques des enseignants associés est capital dans l'organisation des moments d'étude. Le seul fait d'avoir avec nous un encadreur de l'ENS, constitue un attrait pour nos travaux. Les stagiaires sont invités dans « leur feuille de route », à suivre toutes les activités pédagogiques concernant leurs disciplines scolaires. La présence du responsable de la discipline histoire-géographie de notre antenne pédagogique mobilise d'une autre part, les enseignants titulaires et les enseignants contractuels.

2.2.3. Les différents moments d'étude du thème 1

La première rencontre du groupe de la recherche collaborative a eu lieu en novembre 2019. Elle a permis aux différents membres de faire connaissance. J'ai présenté le projet et indiqué les différents moments d'étude, de même que les problématiques à analyser dans ce thème 1. Au cours de nos échanges, les enseignants associés ont questionné l'intérêt de l'analyse de contenus qui n'existe pas encore de façon formelle. D'autres ont cherché à savoir s'il y avait un intérêt pécuniaire à l'issue des travaux. Ma réponse était qu'il n'y a pas d'intérêt pécuniaire à proprement parlé. Toutefois ce projet présente un grand intérêt en termes de connaissance. L'assurance que je leur donne, se résume en ces termes « *L'EDD n'est certes encore intégrée aux curriculums ivoiriens mais son insertion est inéluctable. Être parmi les pionniers dans l'analyse de ces questions est une opportunité à saisir.* »

Nous avons prévu de traiter les questions liées à l'analyse curriculaires en trois moments autour. Un premier moment d'étude au cours duquel nous aurons à identifier et catégoriser les leçons à contenus potentiellement d'EDD. Un second, a permis d'analyser les supports et les pratiques enseignantes en cours sur les contenus susceptibles d'être ceux d'EDD et un troisième qui a mis l'accent sur les difficultés des enseignants dans la mise en œuvre des contenus susceptibles d'être ceux d'EDD.

Le premier acte s'est tenu le 14 décembre 2019. Vu que les enseignants associés m'ont informé à l'avance qu'ils n'ont aucune connaissance sur l'éducation au développement durable, et qu'il est difficile pour eux, d'identifier des contenus potentiellement d'EDD, j'ai proposé à l'entame de nos travaux, un court exposé sur l'EDD (définition, évolution, les différents domaines, les habiletés et les contenus qui peuvent l'exprimer). Un autre exposé proposé à ma suite par l'inspecteur pédagogique associé a porté sur les curriculums de géographie et l'EDD. Par la suite deux groupes ont été constitués pour un travail en atelier. Un groupe a été chargé d'identifier les leçons à contenus potentiellement d'EDD dans les curriculums du premier cycle (6^e, 5^e, 4^e, et 3^e) quand l'autre groupe fut chargé du second cycle (2^{nde}, 1^{ère}, terminale). Au cours des travaux en atelier, j'ai distribué les corpus (curriculum de géographie de chaque niveau du secondaire), géré le timing, recueilli les questions, enregistré les réactions pour les exploiter plu tard. Après les trente premières minutes les deux groupes ont interchangé les corpus. Nous sommes passés par la suite à la restitution des travaux de groupes. L'idée de faire travailler chaque groupe sur l'ensemble des curriculums a pour objectif de comparer les différents résultats et d'avoir les explications des écarts. A la suite du compte rendu de chaque rapporteur de groupe, des questions ont été posées à chaque groupe pour comprendre leur choix. En plénière, les leçons à contenus d'EDD ont été identifiées. La stratégie de travail que nous avons mis en place a permis à chaque participant de mieux s'approprier l'EDD. Pour préparer la séance suivante, il a été demandé aux enseignants de venir avec les différents supports qu'ils utilisent en cours sur les leçons identifiées comme ceux d'EDD. Nous nous sommes retrouvés par moment dans ce que Gaujal, (2016, p. 180) a appelé le « *bricolage* » durant les recherches collaboratives. Elle dira à cet effet que « *si les recherches collaboratives permettent aux enseignants de « bricoler », l'initiative de l'objet de recherche revient au(x) chercheurs qui mènent la recherche.* » Ma posture de prof-chercheur m'a conduit à faire des éclairages quand cela s'est avéré nécessaire.

La deuxième séance s'est tenue le 08 février 2020. Pour ce deuxième acte, deux autres groupes ont été constitués. Chacun des groupes a identifié les supports et les pratiques enseignantes utilisés en cours sur les contenus identifiés durant le premier moment comme ceux d'EDD. J'ai gardé le même rôle, celui de transmettre les documents aux groupes, d'enregistrer à l'aide de mon smartphone le déroulement verbal de la séance, de susciter le

débat à travers certaines questions. Par la suite, les deux formateurs associés ont partagé leurs expériences de praticiens et de formateurs sur la question des sorties de terrain.

Il a été question pour chaque groupe d'identifier les supports proposés dans les curriculums de géographie pour une mise en œuvre des leçons à contenus d'EDD. Chaque groupe a listé les supports suggérés

Le troisième moment s'est tenu un an plus tard, le 14 novembre 2020 en raison de la pandémie du COVID 19 qui à ses premières heures, a suscité de nombreuses restrictions. Nous avons identifié et catégorisé les difficultés liées à la mise en œuvre des contenus d'EDD. Les différents groupes ont donné leurs appréciations sur la qualité et les limites des supports iconographiques et textuels qui sont utilisés en cours sur les leçons à contenus d'EDD. Les limites recensées étaient la faible qualité de certains supports iconographiques (des images à peine visibles, des cartes non actualisées ou non existantes, des données non actualisées des supports statistiques).

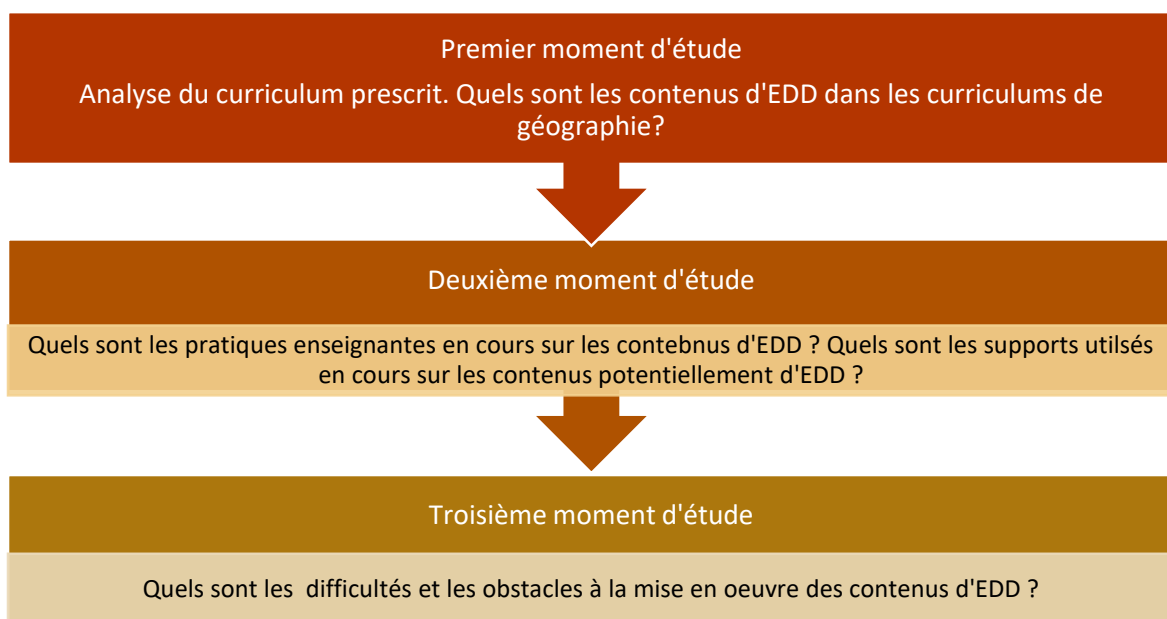


Figure 39: Les différents moments d'étude de la recherche collaborative autour du thème 1

2.2.4. Les écueils de cette recherche collaborative

Les travaux étaient programmés les samedis et je rencontrais des difficultés à mobiliser les différents membres de ce groupe de travail. Les moments d'étude ont toujours enregistré des absents pour diverses raisons. Il y avait toujours entre une heure trente et deux heures de

retard pour démarrer nos travaux. L'encadreur de l'École Normale Supérieure d'Abidjan par ailleurs co-directeur de cette thèse de doctorat, devait quant à lui parcourir la distance Abidjan- Aboisso, longue de près de cent kilomètres pour nous rejoindre. Les travaux prévus pour démarrer à huit heures, commençait vers dix heures. Une autre difficulté était l'absence de consensus sur certains problématiques tant certains groupes sont restés campés sur leur position. Le non-aboutissement de ces débats a été certes une des motivations de cette recherche, mais laisse certains membres partir sans satisfaction et éclaircissements de leurs incompréhensions. Altet et al., (2013) indique que « *la pratique ne va pas de soi qu'elle soit sous la forme d'une recherche collaborative, ou individuel. Il y a des "obstacles" et des résistances à sa mise en œuvre.* ».

La hiérarchisation voulue dans cette recherche collaborative présente par moment des limites. Les travaux du groupe sont étroitement liés à l'agenda des formateurs de formateurs associés. Au cœur des travaux en atelier, leurs points de vue supplantent parfois celles du prof-chercheur que je suis. Desgagné et al., (2001) souligne à cet effet que « *la hiérarchie et des jeux de pouvoir ne facilitent pas la collaboration.* » Ces auteurs invitent à distinguer la collaboration de la coordination. « *La collaboration appartient à la sphère de l'agir, alors que la coordination à celle du dire, de la prescription.* »

Une autre limite de ces travaux, est que ces derniers se tiennent dans une période de crise sanitaire mondiale. L'école en Côte d'Ivoire a fermé ses portes à partir du 12 mars 2020. Les contacts physiques n'étant plus possible, c'est par téléphone que j'ai décidé de poursuivre le contact avec les autres membres. Fort heureusement, l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), et la réouverture de l'école l'année scolaire suivante a permis la reprise de notre enquête sur le terrain.

3. Quelles problématiques de développement durable dans les curriculums de géographie ?

3.1. La recherche de contenus susceptibles d'être ceux d'éducation au développement durable (EDD)

De façon globale, hormis l'éducation aux droits de l'homme et du citoyen (EDHC) instituée depuis 2011 en remplacement de l'éducation civique et morale, les autres « éducation à » ne sont pas prise en compte de façon explicite et institutionnelle dans les différents curriculums de l'enseignement secondaire général en Côte d'Ivoire. Toutefois, un regard sur les habiletés et les contenus des curriculums formels laisse entrevoir la présence d'autres "éducations à" notamment l'éducation relative à l'environnement (ERE) et éducation au développement durable (EDD). Le questionnement du curriculum prescrit de géographie a permis l'identification des contenus de DD à partir de la grille d'analyse ci-après

	Questions	Objectifs
1	Quelles sont les leçons qui abordent les problématiques liées à l'environnement ?	Identifier les leçons qui abordent les problématiques liées à l'environnement.
2	Quelles sont les leçons qui abordent les problématiques liées à l'économie ?	Identifier les leçons qui abordent les problématiques liées à l'économie
3	Quelles sont les leçons qui abordent les problématiques liées à la société ?	Identifier les leçons qui abordent les problématiques liées à la société
4	De ces différentes leçons, quelles sont celles qui invitent l'enseignant à inculquer de bonnes pratiques (savoir-faire) et un changement de la façon de penser (savoir-être) des apprenants ?	Identifier les leçons dont les contenus invitent l'enseignant à inculquer de bonnes pratiques (savoir-faire) et un changement de la façon de penser (savoir-être) des apprenants

Tableau 14: Grille d'analyse des curriculums de géographie par le groupe de recherche collaboratif

Les échanges menés dans le cadre du travail collaboratif ont permis de dégager deux positions divergentes. La première est favorable à une identification des contenus d'EDD en s'appuyant essentiellement sur les prescriptions du curriculum formel (Jonnaert, 2011; Perrenoud, 1993). Pour cette tendance, il ne faut s'en tenir qu'à la lettre des programmes et non à l'esprit pour apprécier si un tel ou un autre contenu est celui qui invite à éduquer au développement

durable. Le rapporteur de ce groupe soutient « *qu'il n'y a que le curriculum qui peut donner une injonction à l'enseignant pour mettre en œuvre un contenu* ». La seconde tendance est quant à elle, plus flexible dans sa position. Elle suggère, au nom du "*curriculum caché du DD*" (Barthes & Alpe, 2013), que certains enseignants pourraient aborder des questions de DD pendant leurs séances de cours, sans se référer nécessairement aux habiletés, donc aux prescriptions curriculaires. La clarification de la notion de curriculum, des niveaux curriculaires, et même le profil de sortie se pose donc.

3.1.1. *Le curriculum : définition et structure*

La définition d'un curriculum permet d'entrevoir les possibilités offertes à un enseignant dans la mise en œuvre d'une leçon. Cette définition du curriculum varie selon qu'on soit dans le système éducatif du monde anglo-saxon ou dans celui du monde francophone. Mais quelle définition donne-t-on au curriculum dans le système éducatif francophone dans lequel baigne la Côte d'Ivoire et quels sont ses différents niveaux ?

Dans le système franco-européen, « *le curriculum désigne la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité*» (Reuter et al., 2013, p. 10). Pour Danvers, (1992), le curriculum désigne « *des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement.* ». Jonnaert, (2011, p. 136) ajoute que « *dans la littérature franco-européenne contemporaine, curriculum et programmes d'études se superposent et traitent prioritairement de savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leur programmation, de leur structuration et de leur organisation.* ». D'Hainaut, (1988) a une vision plus large du curriculum qui privilégie les actions pédagogiques, il « *s'exprime en termes d'intentions, de méthodes, de contenus, de moyens à mettre en œuvre pour enseigner et évaluer* ».

Cette définition générique du curriculum ne permet pas de mieux cerner le positionnement des différents groupes du travail collaboratif. Toutefois, la mise en œuvre du curriculum aide à mieux cerner les différentes postures. En effet, de la préparation d'une leçon à sa mise en œuvre, le curriculum connaît différents niveaux. Keeves (1992) distingue et décrit trois niveaux de curriculum. Le curriculum prescrit (intended curriculum), le curriculum enseigné dans les salles de classe (implemented curriculum) et le curriculum assimilé par les élèves

(achieved curriculum). (Perrenoud, 1993) quant à lui ajoute à ces trois formes curriculaires, une quatrième qu'il a baptisé « *le curriculum caché* ».

Le curriculum est prescrit « parce qu'il a le statut d'une norme, d'une injonction faite aux acteurs, principalement aux maîtres, mais indirectement à tous ceux dont dépend le respect du programme, notamment aux élèves » (Lange, 2017, p. 351). Il est formel « *au sens de la sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration : son organigramme, ses règles de fonctionnement, les lignes hiérarchiques et fonctionnelles, les pratiques qui régissent la division des tâches, les compétences statutaires des uns et des autres, les procédures de consultation, de décision, de transmission de l'information* » (Lange, *ibidem*).

Jonnaert (2011) met au cœur de la conception du curriculum prescrit ou encore officiel les pouvoirs politiques notamment le ministère de l'éducation. Lantheaume & Simonian (2012) ne remettent pas en cause cette vision fonctionnaliste du curriculum mais estiment qu'elle est dépassée. Le curriculum est un produit de compromis entre plusieurs acteurs : parents, syndicats d'enseignants, chercheurs, associations etc. Cette auteure précise que « *le curriculum se construit de haut en bas mais aussi de bas en haut et surtout, de façon horizontale dans les interactions formelles ou informelles. Le compromis et l'hybridation sont à tous les niveaux* » (Lantheaume, 2014, p.25). La diversité d'acteurs pour l'écriture des curriculums d'histoire d'après les recherches de Legris (2013) date des années 1960. On retrouve dans « le circuit d'écriture » des didacticiens, historiens universitaires, groupes mémoriels, politiques etc. les travaux de Legris portent sur l'histoire mais peuvent bien s'appliquer à la géographie. En effet, Leininger-Frézal, (2019, p. 20) s'appuyant sur le fait que l'histoire et la géographie ont toujours évolué en couple dans le système éducatif dira qu'« *on peut partir du postulat qu'il en est de même pour les programmes de géographie.* ». Pour leur part, Barthes & Alpe (2013, p. 3) ajoutent un autre acteur incontournable à savoir les instances supranationales. Elle dit à cet effet qu'« *aujourd'hui des instances supranationales peuvent influencer sur le curriculum et c'est le cas dans le cadre de la mise en place par l'Unesco de la décennie de l'éducation au DD (2004-2014)* ». En Côte d'Ivoire, l'élaboration du curriculum prescrit est confiée à de nombreux acteurs notamment les inspecteurs généraux disciplinaires, des inspecteurs pédagogiques régionaux, des enseignants, des universitaires, des formateurs

de l'ENS, des membres de syndicats. Chacun de ces acteurs a un rôle plus ou moins clé dans l'élaboration du curriculum.

Dans son cheminement vers sa mise en œuvre, le curriculum prescrit (premier niveau curriculaire) subit des modifications. Jonnaert (2011, p. 139) indique qu'il s'agit d'une « *transposition proche de celle définie pour les didactiques par Chevallard (1985)* ». Le deuxième niveau est celui du curriculum « réel ». Ce qualificatif met-il en exergue une certaine primauté de ce niveau de curriculum par rapport aux autres. A ce propos, Leininger-Frézal (2019, p.17) souligne que qualifier ce niveau du curriculum de « réel » « *sous-tend de manière implicite que les autres formes de curriculum ne seraient pas « réelles », seul compterait ce qui se passe dans les classes.* ». Ph. Perrenoud cité par J-M Lange (2017, p.352) souligne que « *les apprentissages de haut niveau, l'appropriation de connaissances, de représentations, de valeurs, de concepts, de techniques complexes passent généralement par une succession cohérente, d'expériences formatrices. C'est cette succession, ce parcours qu'on définira comme un curriculum réel.* » Jonnaert a représenté ces différents curriculums dans le tableau ci-dessous.

A quel niveau du curriculum ?	Où ?	Qui ?	Quoi ?	Quels résultats ?
1. Niveau du curriculum prescrit	1.1 Cabinet du ministère de l'éducation	1.1.1 conseillers techniques du ministre de l'éducation	1.1.2 définissent les grandes orientations curriculaires	1.1.3 Des finalités précisées dans un document cadre : le cadre d'orientation du curriculum
	1.2 Ministères	1.2.1 fonctionnaires, technicienne spécialisée dans la rédaction de programmes d'étude, inspecteurs, conseiller pédagogiques, spécialistes des domaines d'apprentissage, enseignants	1.2.2 analyses les finalités et les grandes orientations du curriculum, recherche leurs modalités de mise en œuvre dans le système éducatif, conçoivent les programmes officiels en fonction des prescrits curriculaires, définissent les modalités administratives de mise en œuvre de nouveaux programmes	1.2.3 Contenus désapprentissage codifiés dans des programmes officiels et prescriptifs, diffusés dans le système éducatif. Textes définissant les politiques et les modalités de l'évaluation désapprentissage. Circulaires opérationnalisant la mise en œuvre des nouveaux programmes.
2. Niveau du curriculum et des programmes enseignés	2.1 Etablissements scolaires, bureaux des enseignants et salles de classe	2.1.1 Enseignants	2.1.2 Analysent, interprètent et enseignent en fonction de leur degré d'adhésion aux orientations du curriculum et de leur compréhension de ces orientations et du contenu des programmes	2.1.3 Des contenus de programmes interprétés et transposés par les enseignants dans les salles de classe.
	2.2 Maison d'édition et de conception de matériel didactique	2.2.1 Editeurs et auteurs des manuels scolaires, concepteurs du matériel didactique.	2.2.2 Analysent, interprètent et traduisent dans des manuels scolaires, des guides pédagogiques et du matériel didactique, les orientations curriculaires et les contenus des programmes.	2.2.3 Des manuels scolaires, des guides pédagogiques, des référentiels divers, du matériel didactique, etc.
3. Niveau des apprentissages scolaires et de leurs résultats	3.1 Salles de classe, espaces d'activités pour les apprenants.	3.1.1 Apprenants.	3.1.2 Construisent des connaissances et développent des compétences en fonctions de certaines orientations du curriculum et de certains éléments des programmes interprétés par les enseignants.	3.1.3 Des connaissances et des compétences construites par les élèves à partir d'éléments des programmes interprétés et sélectionnés par l'enseignant et les acteurs des manuels scolaires et du matériel didactique.

Tableau 15: Les différents niveaux curriculaires (Jonnaert, 2011, p. 138)

Il faut signaler que les différents niveaux décrit par Keeves (1992) ne signifient pas la présence de trois curriculums différents mais plutôt le parcours d'un même curriculum depuis son élaboration jusqu'aux apprentissages scolaires. Le curriculum prescrit sert de boussole à

l'enseignant qui en fonction des réalités (le milieu d'apprentissage, le niveau des apprenants) l'adapte. Le curriculum prescrit sera dès lors interprété différemment par les enseignants entraînant par conséquent des écarts surtout pour les contenus d'EDD. Parlant de ces écarts, Leininger-Frézal, (2019) soutient que

« cet écart n'est pas un manque de l'enseignant qui a mal compris les programmes, ou n'a pas les compétences ou les connaissances pour le mettre en œuvre. L'écart est inhérent au processus de transposition curriculaires. Les enseignants ne sont pas que des exécutants d'un programme, les agents d'un système, pensé ailleurs par d'autres. Ils sont les artisans à leur niveau (curriculum enseigné) du curriculum, ils gèrent les écarts entre le prescrit et l'enseigné. »

C'est d'autant plus parlant dans les curriculums de géographie du secondaire ivoirien en ce sens qu'une part des contenus pour certains niveaux d'étude, porte sur l'étude de la région dans laquelle est situé un établissement.

La question du curriculum caché ne peut être ignoré dans la compréhension globale des curriculums ; et de ceux d'EDD en particulier. Il comprend ce qui est implicite. Perrenoud (1993) dit du curriculum caché *« qu'il est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement »*. Ce niveau curriculaires a une place importante dans le développement durable (Barthes & Alpe, 2013). Pour cerner le curriculum caché, la démarche doit se faire en amont de toute analyse ou suggestion didactique ou pédagogique. La question du curriculum caché remonte depuis Durkheim ((1992), 1^{ère} édition 1922). Il notait déjà que l'apprentissage à l'école va au-delà de la classe. Vu sous cet angle, le prescrit ne saurait être le seul fondement dans la mise en œuvre de contenu. L'enseignant doit s'appuyer sur un environnement plus vaste de la thématique abordée par une leçon. Il n'y a donc pas que ce qui est contenu dans les programmes qui constitue les connaissances des apprenants. Drebeen (1968) donne une fonction de régulation sociale au curriculum caché. Pour lui, ce dernier *« prépare chaque élève dont les milieux sociaux et les antécédents parentaux sont différents à recevoir une culture commune, un système de normes qui prépare à impliquer l'ensemble des élèves dans la sphère publique et productive. »*. L'école est le lieu d'application d'idéologies pédagogiques en vue d'un maintien

de l'existence de cultures dominantes. Pour Bowles et Gims (1976), Willis (1977) puis Gordon (1984), le curriculum caché a une fonction de maintien de la structure de classe de la société. Lahire, (2004) ajoute que le curriculum caché répond davantage à « *une complexité de la culture qu'à un déterminisme économique.* »

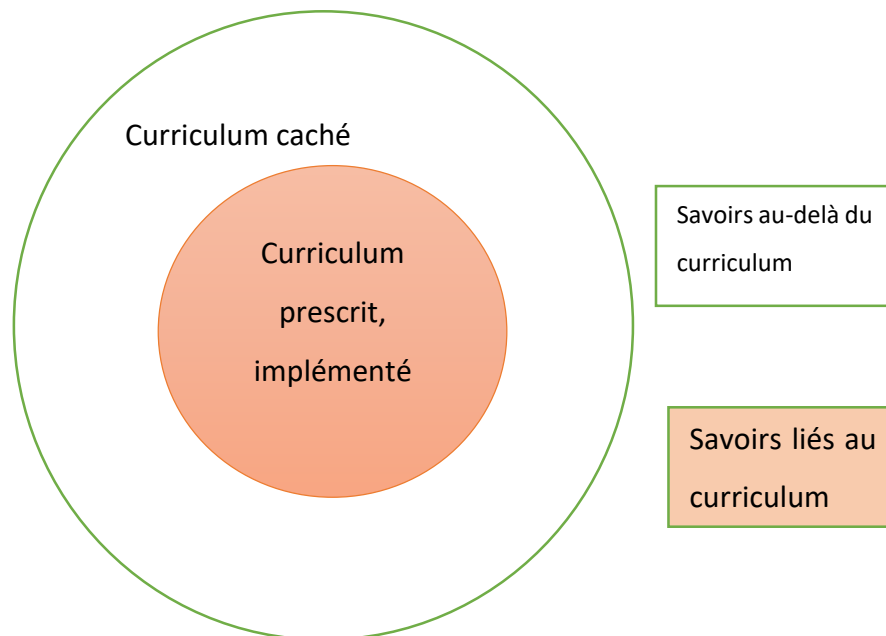


Figure 40: Un curriculum au-delà de la classe

Le curriculum comme je le présente dans cette figure 40, le curriculum caché va au-delà du curriculum prescrit pour explorer des aspects non pris en compte. L'EDD étant un enseignement qui fait émerger les questions socialement vives a recours à cet aspect du curriculum.

3.1.2. Les contenus potentiellement d'EDD

Si nous nous appuyons sur les différents niveaux curriculaires, on peut déduire que le groupe qui souhaitait s'en tenir qu'aux contenus explicites du curriculum, considère que le curriculum prescrit est une injonction et qu'il faut l'appliquer au pied de la lettre. Le groupe qui s'est appuyé sur la capacité des enseignants à aller au-delà du curriculum, s'appuie quant à lui sur la dimension qu'offre le curriculum caché.

A l'issue de ces travaux, nous avons comparé les résultats obtenus par chacun des deux groupes constitués ainsi que l'explication de leurs choix. Les différentes propositions ont été consignées dans le tableau ci-après.

N° Groupe	Nombre de leçons d'EDD au premier cycle				Nombre de leçons d'EDD au second cycle			Totaux
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 nd e	1 ^{ère}	Terminale	
Un	07	06	00	03	05	02	03	26
Deux	03	05	00	01	03	03	01	16

Tableau 16: Les propositions de contenus d'EDD par les groupes durant les ateliers du groupe de recherche collaboratif

Sur 48 leçons de géographie, le premier groupe a identifié 26 leçons à contenu d'EDD contre 16 pour le second groupe. Cette différence de dix leçons a suscité des échanges et des explications de la part de chaque groupe.

Pour le groupe 1, l'enseignant peut pendant une séance de cours, aborder des problématiques de DD en lien avec le thème étudié. L'exemple proposé par ce groupe est la leçon sur le relief. Le curriculum prescrit propose les habiletés et contenus à transmettre suivants. (Voir tableau ci-dessous)

HABILETES	CONTENUS
Définir	Notion de relief
Identifier	Les formes de relief
Connaître	Les éléments du relief
Lire	Une carte du relief
Schématiser	Le relief

Tableau 17 : Habiletés et contenus de la leçon sur le relief en classe de 6e in curriculum d'histoire-géographie 6^e

GRE, rapporteuse au compte du groupe 1, indique que : « Dans cette leçon par exemple, l'enseignants peut évoquer les facteurs de la dégradation du relief et proposer des actions de reboisement comme solution. ». C'est une conception behavioriste qui pose une réflexion à

l'interface homme/milieu. D'autres exemples et explications sur des leçons comme le climat en classe de 6^e, les fondements de l'économie ivoirienne en classe de terminale etc. ont été proposé par ce groupe.

Le groupe 2 quant à lui, a identifié seize (16) leçons sur quarante-huit (48). Ce groupe dit s'être appuyé sur les prescriptions curriculaires. Ainsi son rapporteur YK dira-t-il que « *lorsque dans le curriculum, il est fait injonction à l'enseignant par exemple de proposer des actions pour une meilleure gestion de l'eau, des actions de préservation de l'environnement, etc. il doit normalement mettre ces contenus en œuvre.* » Il poursuit en prenant le contre-pied de la position du groupe 1. Il ajoute en effet qu'« *un enseignant qui exploite un aspect caché du curriculum n'est pas à blâmer mais il ne peut pas être interpellé s'il ne le fait pas.* »

Un membre du groupe 1 a demandé pourquoi les leçons sur les impôts (6^e et 5^e) ont été considérées comme relevant de l'EDD par le groupe 2 ; YK a souligné que le curriculum prescrit invite l'enseignant à transmettre des valeurs de solidarité intergénérationnelle. « *Transmettre des valeurs tel que celles du paiement des impôts, permet de préparer les jeunes à contribuer au développement économique de la Côte d'Ivoire. Les devises issues du paiement des impôts sont nécessaires pour améliorer la qualité de vie des populations d'aujourd'hui et ceux de demain.* ». On peut classer cette leçon dans la dimension économique du développement durable.

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'impôt
Identifier	Les formes d'impôt
Reconnaître	La part de l'impôt sur une facture
Formuler	Des slogans en faveur du paiement de l'impôt
Apprécier	Le rôle de l'impôt

Tableau 18: Habiletés et contenus de leçon sur les impôts en classe de 6e in curriculum d'histoire-géographie 6^e Leçon 3/ thème 2/ niveau 6^e

La dernière étape a consisté pour les deux groupes à s'appuyer sur les critiques et les analyses, pour établir une grille de sélection des leçons à contenus de DD. Cette grille se présente comme suit :

<i>N° d'ordre</i>	<i>Questions d'investigation</i>	<i>Objectifs</i>
1	A quelle dimension de DD renvoie les savoirs contenus dans les leçons d'EDD ?	Catégoriser ces leçons entre les dimensions classiques de DD (environnement-économie-société)
2	Quel est le positionnement de ces leçons d'EDD dans la progression annuelle ?	Identifier à quel moment est abordé les leçons d'EDD (en début ou en fin de progression)
3	Les habiletés de DD sont-elles effectivement abordées en cours ?	Un recours au cahier de texte pour consulter le plan du cours, les supports utilisés, de même que les cahiers d'élèves a été nécessaire pour vérifier si les habiletés de DD étaient prises en compte.
5	Quel est le type de durabilité que traduisent ces savoirs d'EDD ?	Découvrir à quel type de durabilité, les habiletés de DD peuvent être affectées.

Tableau 19: Grille d'analyse et de sélection des leçons à contenus d'EDD

Le groupe en séance plénière n'a donc pas tenu compte d'une probabilité pour un enseignant d'aller au-delà de ce qui lui est prescrit. Les autres questions de cette grille n'ont pas été abordées par l'ensemble du groupe. Elles m'ont servi à approfondir mon investigation. L'utilité de mentionner le positionnement des leçons dans la progression découle du fait que de façon générale, les enseignants d'histoire-géographie n'achèvent pas leur programme dans les classes intermédiaires (6^e, 5^e, 4^e, 2nde, 1^{ère}) en témoigne les cahiers de texte que nous avons consultés.

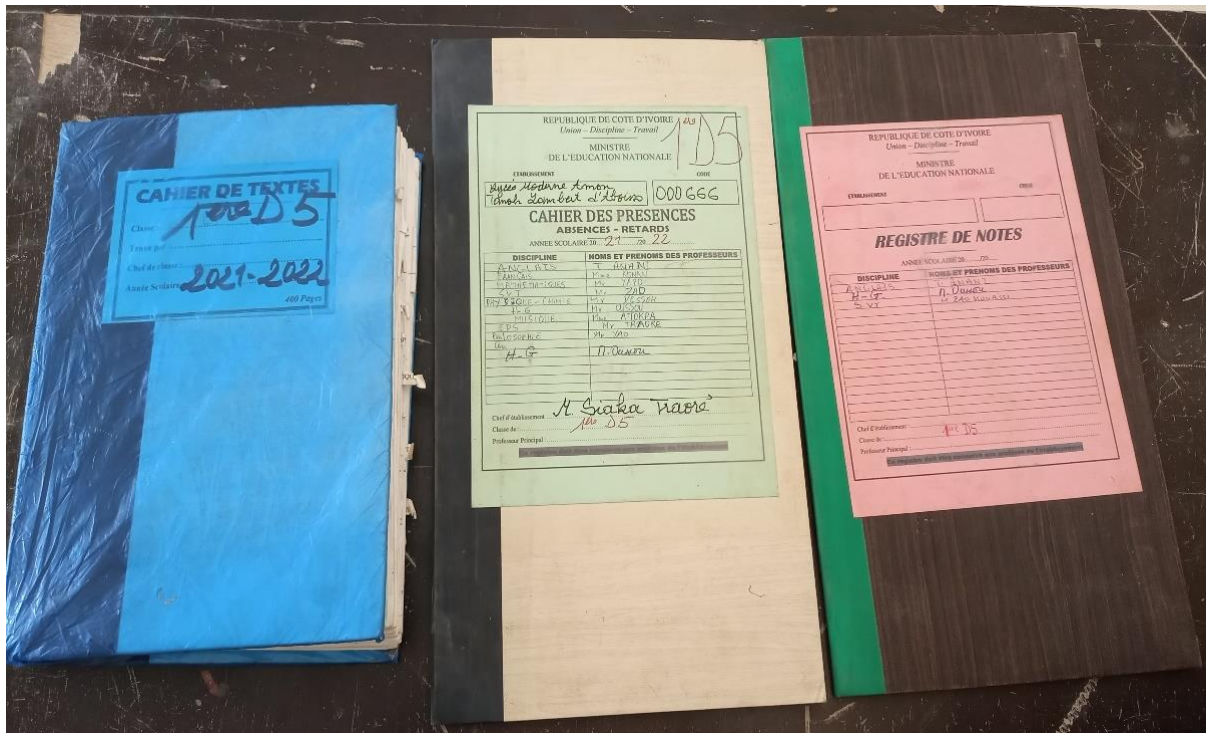


Figure 41 Documents pédagogiques (cahier de texte, cahier des présences, registre de notes) encore en vigueur dans le système éducatif ivoirien, crédit Oussou, octobre 2021

L'analyse des cahiers de texte (enseignants) et des cahiers de cours (élèves) a permis de vérifier la mise en œuvre réelle des leçons potentiellement d'EDD. Par la suite, j'ai analysé ces contenus de DD en fonction des types de durabilité. Cet exercice m'a permis de positionner les contenus des curriculums entre durabilité forte (volonté de préservation du capital environnemental existant) et durabilité faible qui se traduirait par une faible implication des contenus pour un changement.

Niveaux	Nbre de leçon d'EDD	Dimensions du DD abordées			Nbre de leçons avec d'autres contenus	Total de leçon de géo par niveau
		Environnement	Economie	Société		
6 ^e	03	02	01	00	06	09
5 ^e	05	03	01	01	01	06
4 ^e	00	00	00	00	05	05
3 ^e	01	00	01	00	04	05
2 ^{nde}	03	03	00	00	05	08
1 ^{ère}	03	01	00	02	05	08
Terminale	01	00	01	00	06	07
Totaux	.16	09	04	03	32	48

Tableau 20: Les différentes leçons à contenus d'EDD du curriculum de géographie

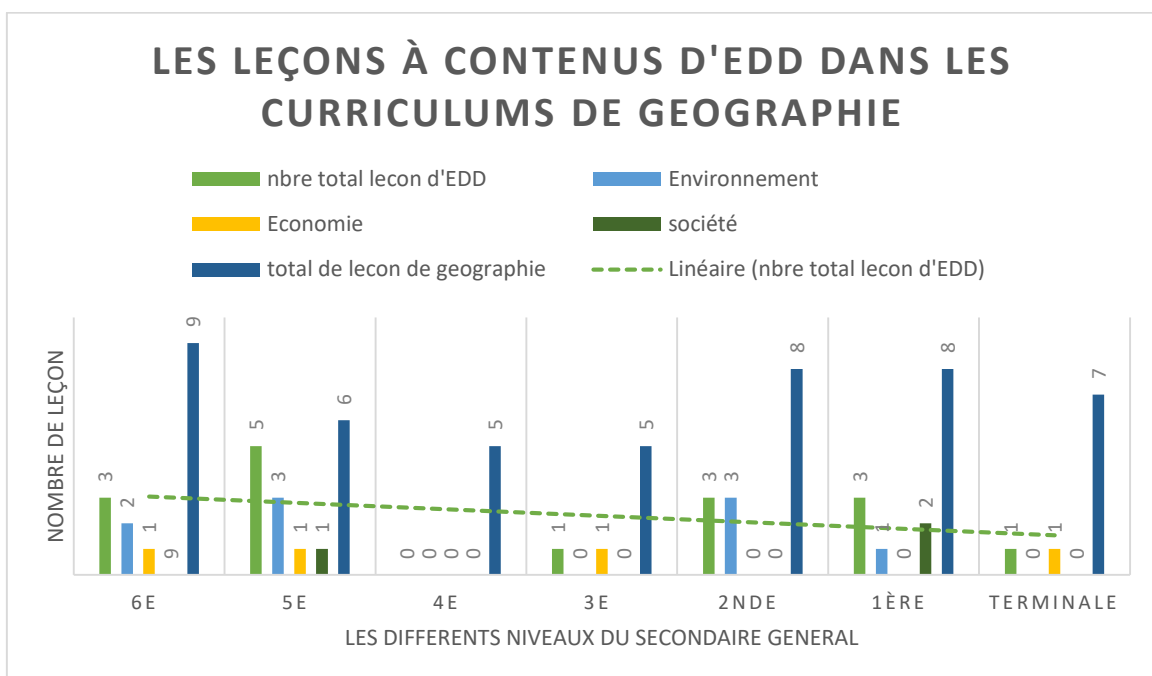


Figure 42: Catégorisation des contenus d'EDD extraits du curriculum de géographie

Ce graphique (figure 42), présente le nombre total de leçon de géographie, le nombre de leçon à contenu potentiellement d'EDD par niveau, ainsi que le pilier principal du DD auquel ces leçons peuvent être associées.

La consultation des cahiers de texte ou de bord d'enseignants conjuguée à la prise de note des élèves relativement à certaines leçons à contenus d'EDD, a pour objectif d'identifier le nombre de leçons de géographie dispensé par niveau pour chacune des progressions. Les cahiers de texte concernés sont ceux des années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Certaines années scolaires comme celles de 2019-2020 et 2020-2021 n'ont pas été prises en compte car bouleversées par le COVID19. Par niveau d'étude, j'ai cherché à savoir combien de leçons de géographie sont dispensées. Pour les cahiers de cours d'élèves consultés, j'ai cherché à savoir si les savoirs d'EDD sont pris en compte.

3.1.3. *La question du profil de sortie*

Le profil de sortie constitue l'ensemble des compétences qu'un apprenant doit acquérir à la sortie d'un cycle ou d'un niveau d'étude. Ainsi, les curriculums de géographie présentent un profil de sortie pour chaque niveau d'étude à leurs premières pages. « *Ce profil relève des orientations politiques de l'éducation, elles-mêmes déterminées par le contexte économique et social, par les valeurs à promouvoir, et surtout par la demande sociale* » (Roegiers, 2016, p. 12). La traduction d'un profil de sortie est étroitement liée aux finalités du système éducatif, à la vision des détenteurs du pouvoir central quant à la qualité des futurs citoyens qu'ils veulent avoir. Cet auteur distingue trois conceptions des profils de sortie qui pour lui « *ne s'opposent pas mais sont complémentaires.* ». Ces profils différents sont : le profil général, le profil en termes de standards, le profil en termes de familles de situations complexes.

Le profil général selon ce même auteur se caractérise par une prééminence des connaissances déclaratives. Le maintien et le développement d'une culture est la finalité principale de ce type de profil. « *C'est le profil traditionnellement véhiculé par l'école, en particulier dans les curricula de tradition latine. (...) Les épreuves d'évaluations sont encore souvent dominées par la restitution des connaissances* » (Roegiers, 2016, ibidem). La capacité de l'élève à penser est mise en avant.

Le profil en termes de standards est beaucoup utilisé dans les curriculums du monde anglo-saxon. « *Ces standards consistent en une liste de connaissances, habiletés et attitudes, qui constituent autant d'objectifs minimaux de maîtrise exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis.* » (Roegiers, 2016, ibidem)

Ce qui est attendu chez l'apprenant, c'est « son potentiel à savoir répondre » aux exigences du monde économique, dans une optique de circulation des personnes et de valorisation des qualifications.

Le profil en termes de familles de situations complexes dans l'enseignement général est né d'une volonté de trouver un type de curriculum à même de favoriser l'insertion de l'apprenant dans un tissu socio-économique et culturel adapté au contexte d'un monde en mutation. « *Ces familles de situations répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles, l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à "savoir-agir" de manière critique dans un environnement évolutif.* » (2016, p. 13)

Si je m'appuie sur ces catégories de profil de sortie proposées par Roegiers (2016), le profil général est celui qui est le plus proche des curriculums de l'enseignement secondaire général ivoirien en général et ceux de géographie en particulier. En effet, chaque cycle a un profil identique en géographie. Ainsi les curriculums du premier cycle du secondaire général (de la 6^e à la 3^e) présentent le même profil de sortie. Il en est de même pour les curriculums du second cycle (2nde à la terminale).

Profil de sortie du 1^{er} cycle	Profil de sortie du 2nd cycle
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Comprendre un document</i> - <i>Manipuler des données statistiques</i> - <i>S'orienter dans l'espace et le temps</i> - <i>Relever des informations dans des textes et des cartes</i> - <i>Représenter sur un axe chronologique des faits et des évènements</i> - <i>Construire des cartes et des graphiques</i> - <i>Expliquer des textes, des représentations graphiques, des faits cartographiques</i> - <i>Critiquer des opinions relatives à des faits historiques et/ou géographiques</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer un document - Rédiger une dissertation en géographie - Commenter des documents graphiques, cartographiques - Exploiter des séries statistiques - Exploiter des séries ou trames chronologiques - Construire un raisonnement cohérent sur un sujet de géographie - Prendre des positions argumentées sur des questions en géographie - Relever des informations dans des textes, des cartes et séries statistiques - Représenter des évènements sur un axe chronologique - Construire des cartes et des graphiques

Tableau 21 Profils de sortie en géographie en Côte d'Ivoire

Les différentes compétences proposées dans les profils de sortie du premier et du second cycle des curriculums de géographie des lycées et collèges ivoiriens ne prennent pas en compte les compétences liées au DD (gestion des ordures, tri des déchets, gestion des ressources tel que l'eau etc.) de même qu'une initiation à la pensée complexe et systémique. En revanche, les profils de sortie des curricula des SVT et de l'EDHC en vigueur, mentionnent l'idée d'un développement de compétences sur les questions environnementales. Si l'on s'en tient donc aux différents profils de sortie, la géographie contribue peu à faire acquérir des compétences sur les questions environnementales et plus globalement, sur les autres sujets liés aux piliers essentiels du DD que sont l'économie et la société. Cet évincement des

questions d'éducation au développement durable depuis le profil de sortie a fait dire à l'inspecteur pédagogique associé à la recherche collaborative qu'« *il n'y a pas de contenu d'EDD dans les curriculums de géographie.* » Le profil de sortie a un lien étroit avec les contenus.

Roegiers (2016, p. 13) distingue trois grandes familles de contenus dans les curriculums inspirés par l'approche par compétence. Il s'agit des contenus structurés autour des savoirs et les savoir-faire, puis ceux qui s'appuient sur les savoir-être et les « *life skills* » et enfin la catégorie dont les contenus s'appuient sur des capacités mobilisées dans toutes les disciplines, souvent appelées « *compétences transversales* » ou « *capacités transversales* ». Les contenus des curriculums de géographie du secondaire général ivoirien relèvent de la catégorie structurée autour des savoirs et savoir-faire. Dans une telle configuration les contenus sont « *plutôt organisés en disciplines si on privilégie les savoirs et les savoir-faire.* » (Roegiers, *ibidem*)

Contenus prioritaires	Profils de sortie prioritaires
<i>Savoirs et savoir-faire</i>	Profil général
<i>Savoir-être, life skills</i>	Profil en termes de standards
<i>Capacités transversales</i>	Profil en termes de familles de situations

Tableau 22: Contenus et profils de sortie prioritaires ((Roegiers, 2016, p. 15)

Le travail collaboratif a permis de dresser les caractéristiques contenues dans le tableau ci-dessous.

PROFIL GÉNÉRAL	CATÉGORIES DE SAVOIR	HABILETÉS CONVOQUÉES DANS LES CURRICULUMS
SAVOIR	Connaissances	Définir,
SAVOIR-ÊTRE	Savoir-faire lié à la compréhension d'un document (abstrait)	Identifier, distinguer, répertorier, relever, exploiter
	Savoir-faire lié aux pratiques, aux comportements (concret)	Traiter, formuler, mener, proposer

Tableau 23: Les caractéristiques du profil général

3.2. La géographie savante et scolaire au cœur de la diffusion des problématiques en lien avec l'homme et son milieu

L'étude des questions liées au milieu et à l'homme préoccupe la géographie depuis les origines de cette science. La question de l'éducation au développement durable n'est pas comme je l'ai mentionné plus haut présente, explicitement et institutionnellement pris en compte dans les curriculums de géographie du secondaire général ivoirien. Toutefois, nous y avons identifié des contenus potentiels de développement durable. Cette présence se justifie par la longue tradition de la géographie dans la recherche autour de la relation homme/milieu. Robic (2019, p. 182) dit à propos de cet investissement des géographes que : « *Si les géographes abordent la notion de façon distanciée, leurs recherches éclairent la compréhension des enjeux qui sont associés au DD* ».

La prise en compte des interactions sociétés / milieu par la géographie s'appuie sur un héritage disciplinaire conséquent, datant de l'école française de la géographie. Mais c'est surtout depuis les années 1970 que l'évolution de la géographie scolaire a favorisé les réflexions sur « l'environnement ». L'environnement en géographie comprend le milieu biophysique mais ne s'y limite pas. Il inclut également les sociétés et leurs interactions avec le milieu. Les géographes ont traditionnellement mené des recherches en lien avec les domaines pris en compte par le Développement Durable. Autrement dit les géographes n'ont pas attendu les années 1970 ou même 1980 pour s'investir sur les questions environnementales, sociétales et économiques. Les questions abordées par le DD sont donc au cœur de la géographie. Le curriculum de géographie du secondaire général ivoirien inspiré de ceux de la France ont toujours fait une part belle à la relation homme/milieu. Les prises de positions des géographes sur les questions de DD dépendent de leurs postures « *épistémologiques générales* ». Jégou, (2007a, p. 15) fait écho de cette diversité de posture en ces termes.

« *F. Mancebo est le seul à préciser explicitement sa conception du développement durable, qu'il dit très proche du "sustainable development". Les autres géographes, peu explicites sur leur positionnement exact, présentent eux aussi une conception du DD proche du sustainable development, mais qui oscille entre conservation de l'environnement et rapport de Brundtland.* »

Une définition du DD large correspond à celle de Johannesburg. Elle prend en compte la gouvernance et la coopération internationale. La majorité des géographes actuels sont plutôt proches d'une vision étroite du DD. De plus, « *rare sont les géographes qui en ont une vision active, ce qui présente un fort décalage avec une EDD prônant la participation et la coopération internationale.* » (Jégou, 2007a)

Positionnement épistémologique	Définition étroite	Définition large	Gouvernance	Coopération internationale
Géographie de l'environnement	A. Miossec, P. Arnould, Y. Veyret, V. Clément	N. Mathieu M.-C. Robic		
Géographie du développement		S. Brunel	S. Brunel	S. Brunel
Géographie urbaine et Aménagement	F. Mancebo	J.-P. Paulet	F. Mancebo	
Géopolitique et géographie économique	Association Anthéios			

Tableau 24: Le positionnement des géographes français sur les problématiques de DD in Jégou (2007, p.16)

L'environnement, la société et l'économie, pilier d'origine du développement durable sont des objets d'étude de la géographie et ce, depuis l'émergence de la géographie moderne. Disons que les réflexions des géographes sur les questions environnementales ont évolué au fil du temps. Elles partent en effet, de la description du milieu physique, à la compréhension de la relation nature/société, puis à la mise en avant aujourd'hui d'inquiétudes. Les géographes s'appuient sur une longue tradition avec les questions environnementales pour l'aborder. (Robic, 2019, ibidem) souligne à cet effet que :

« Les postures de recherche qui permettent aux géographes d'aborder les questions environnementales s'enracinent dans l'histoire de la discipline [Robic et Mathieu, 2001]. C'est Alexandre de Humboldt (1769-1859) qui initie d'abord l'étude « des rapports entre l'homme et le milieu physique », ce qui permet ensuite à la géographie humaine de naître comme une « écologie de l'homme ». Alors qu'Élisée Reclus privilégie le rapport entre « histoire et nature »

[Robic et Mathieu, 2001, p. 168], Paul Vidal de la Blache associe l'homme à la nature. Pour lui, « *l'œuvre géographique est essentiellement biologique, dans ses procédés comme dans ses résultats* » ; sa géographie humaine procède « *de la même origine que la géographie botanique et zoologique* » : elle opère une biologisation de l'homme en l'insérant dans son milieu géographique. La volonté d'étudier la complexité des rapports entre les hommes et leurs milieux relève de la tradition vidalienne... »

Les différentes littératures au niveau de géographie savante montrent bien que la question environnementale depuis le siècle des lumières a constitué un des centres de réflexion des géographes. D'autres auteurs à l'exemple de Veyret, (2016) dans ses réflexions géographiques sur les questions de développement durable fait un large écho de l'évolution de la prise en compte des problématiques se rapportant à cette thématique par les géographes. Des réflexions sur le développement et le sous-développement vont être menées par de nombreux géographes le long du XIXe siècle et à la première moitié du XXe siècle. Veyret (op.cit.) propose une chronologie pour montrer l'évolution du rapport des géographes avec les problématiques environnementales. Aussi dit-elle que les Allemands Ratzel (1891), E. Friedrich (1903) mettent en avant une utilisation rationnée des ressources naturelles, l'Ecole de géographie de Berkley aux Etats-Unis met quant à elle l'accent sur les relations homme/milieu. Au cours du XXe siècle, des géographes comme De Martonne, E. Reclus (1871) se sont intéressés au fonctionnement, à la compréhension des éléments du milieu physique (climat, sous-sol). E. Reclus (1871) dans son ouvrage "la Terre" évoque les populations « *devenus de véritables agents géologiques, qui ont transformé de diverses manières la surface des continents, changé l'économie des eaux courantes, modifié les climats eux-mêmes.* ». La position d'Elisée Reclus par exemple est souvent contestée. Loin d'accuser les hommes comme agent de destruction du milieu physique, il soutient qu'il y a des aménagements nécessaires pour la vie humaine. En témoigne son avis sur les travaux que les hollandais ont accompli pour protéger leur territoire contre les irrptions de la mer et des fleuves. Il parle d'ailleurs d'« *heureux changements* » à propos de cette action menée.

Ces différentes postures montrent bien que les géographes ont un lien étroit avec développement durable avant la mise en exécution du concept en 1987 à Brundtland.

Y. Veyret (2016) indique que « *c'est à partir des années 1970, qu'apparaissent une démarche géographique qui associe faits de la nature et faits de sociétés.* ». Des géographes comme

George, (1971) dans un '*Que-sais-je ?*' développe une réflexion sur les rapports nature/société et propose « *la défense de l'environnement c'est-à-dire des conditions d'existence des groupes humains dans leur cadre spatiale* ». Cet auteur indique dans le même sillage que « *la doctrine du développement économique et social devra faire une place plus large et plus organique aux problèmes du milieu naturel et de l'environnement humain* ». L'homme a fini par avoir le dessus sur la nature mais il en fait un peu trop en ne songeant pas aux conséquences de ces actes. Les années 1980 sont marquées par l'émergence du géosystème avec des géographes comme G. Bertrand, (1972, 1991, 2002). Les questions d'érosion, de dégradation rapide des sols des sols en relation avec l'agriculture et ses mutations, de la variabilité climatique et de ses effets sur les sociétés sont au cœur des sujets abordés par les géographes. « *C'est sans doute dans le domaine de la géographie environnementale que se trouve la filiation la plus évidente avec le développement durable. Ce concept prend naturellement sa place dans l'évolution des recherches sur le rapport entre les sociétés et leur environnement.* » (Clément, 2004, sans page¹²)

Le contact de la géographie avec l'EDD de façon officielle, sous cette dénomination date des années 2000 dans de nombreux pays développés qui en général sont au cœur des prises de décisions au sein des instances onusiennes en charge des questions de diffusion des vertus du DD. Nous allons nous saisir de l'expérience de la France pour comprendre la qualité de la cohabitation entre la géographie et l'EDD. Doussot (2013, p.90) indique que « *la forte présence dans le débat public n'est certainement pas sans influence sur la classe de géographie, à commencer par les modifications de programmes comme celles qui, depuis 2008 associent, comme dans aucune autre discipline, le savoir et l'éducation au développement durable.* »

Les géographes ont réagi à la notion du développement durable, en faisant émerger différentes postures à travers des publications. Aussi des articles, des thèses, des colloques scientifiques, des atlas etc. sur les problématiques de développement durable sont-ils proposés par des géographes. A titre d'exemple, un "que-sais-je" de Sylvie (Brunel, 2004), des Atlas des villes durables, du développement durable et bien d'autres ouvrages scientifiques aident les praticiens à mieux cerner et prendre un recul par rapport à la notion de DD. De

¹² Cet article de Clément Vincent est extrait du site de geoconfluences <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm>

nombreux didacticiens à l'instar de Leininger-Fézal et Genevois (2012) ont mené des recherches en vue de trouver des stratégies pour une transmission de compétences aux apprenants à travers le jeu. La prolifération de publications de géographes sur les questions de DD est étroitement liée à son introduction à la géographie scolaire d'une part et aux injonctions et impatiences des pouvoirs publics quant à la mise en œuvre du DD d'autre part.

La géographie présente-t-elle des atouts dans la transmission de compétences sur les questions relatives au DD ? A cette interrogation, Jegou (2007) propose une diversité de pistes : le concept du milieu dans une approche écocentrée, l'articulation des échelles et des temporalités, l'interface science de la nature/ sciences de la société, la question du choix sur les problématiques de démographie, choix des méthodes et techniques agricoles, gestion de l'eau etc.

Les recherches sur les problématiques de DD, permettent de concilier l'apprentissage de concept, d'initier des démarches géographiques (par exemple sur l'organisation d'une métropole régionale, les déplacements, les échelles et les densités). Le savoir géographique est considéré comme une ressource (outil, vocabulaire) pour construire un raisonnement et un argumentaire. Les fonctions de la géographie font d'elle une discipline essentielle pour le DD. Doussot (2013, p. 91) dit que « *la géographie n'a pas pour fonction de questionner une politique d'aménagement du territoire, mais plutôt de l'illustrer ou de la décrire. En effet, Les questions relatives à l'EDD ne doivent pas être inculquées mais transmises par l'exercice.* »

La didactique de la géographie fournit des situations d'apprentissages pouvant contribuer à l'instruction et à l'éducation des apprenants sur les problématiques de DD. Audigier et al., (2011) parle d'un double jeu de situation. « *La situation sociale étudiée, celle qui est choisie et élaborée en référence à une situation sociale réelle. La situation scolaire au sens de dispositif scolaire de travail. (...) Elle aussi se réfère ou peut se référer à situations de la vie.* » Cet auteur ajoute que « *ces situations de la vie permettraient de prendre en charge la dimension non disciplinaire des questions de DD.* » Les géographes se sont certes accommodés de l'intrusion du développement durable tant dans la géographie savante que dans la géographie scolaire mais restent prudent face à ce concept. Jegou (2007, p.15) parle d'une notion malléable, porteuse de plusieurs sens, non encore stabilisée. « *La notion du développement durable a largement évolué et s'est montrée d'une grande plasticité.* ». L'homme est considéré comme une menace pour la planète Terre, l'être par lequel tous les maux de la planète sont apparus.

3.3. Un curriculum de géographie plus ou moins adapté à la diffusion de l'EDD

Le curriculum de géographie de l'enseignement secondaire général ivoirien depuis le profil de sortie jusqu'aux contenus proposés par le prescrit, comporte certes quelques contenus potentielles d'EDD mais ne privilégie pas la question de l'acquisition des compétences autour des problématiques environnementales par les apprenants. Le curriculum est dominé par la géographie physique avec une approche idéographique (Hertig, 2018)

3.3.1. Un curriculum dominé par la géographie physique d'inspiration vidalienne

Les contenus de leçons de géographie se résument en grande partie à la description des milieux. Les habiletés généralement convoquées sont : définir, identifier et décrire. L'exemple d'une leçon en classe de 6^e sur le climat, une thématique au cœur des réflexions, en raison du changement climatique et surtout des tords que cette situation pose aux populations de la planète tout entière, traduit bien mes propos. Au regard du tableau des habiletés et des contenus, cette leçon ne prend pas en compte les problèmes contemporains d'environnement. Ils sont loin des préoccupations actuelles. Cette leçon est plutôt orientée vers des connaissances qui évincent le rapport entre l'homme/milieu.

Thème 1/ Leçon 3 : Le climat

HABILETES	CONTENUS
<i>Définir</i>	-La notion de temps -La notion de climat
<i>Identifier</i>	-Les éléments du climat -Les instruments de mesure du temps
<i>Caractériser</i>	Les instruments de mesure du temps
<i>Manipuler</i>	Les instruments de mesure du temps
<i>Localiser</i>	Les principales zones climatiques dans le monde
<i>Schématiser</i>	Les principales zones climatiques dans le monde
<i>Effectuer</i>	Des calculs en rapport avec les données climatiques
<i>Exploiter</i>	Les données climatiques
<i>Réaliser</i>	Un diagramme ombrothermique

Tableau 25: Habiletés et contenus de la leçon sur le climat en classe de 6e in curriculum d'histoire-géographie 6e (2011)

De nombreuses leçons ont des contenus écrits sous cette forme. Elles peuvent être classées dans la catégorie de l'éducation relative à l'environnement (ERE). A propos de ces catégories d'ERE, Sauvé, (1997) et Fortin-Debart, (2004) indiquent qu'elles sont constituées d'une éducation au sujet de l'environnement, une éducation pour l'environnement et une éducation par et dans l'environnement. Or l'atteinte des objectifs de l'ERE passe par l'acquisition des connaissances sur l'environnement, un changement des pratiques, une adoption de gestes favorables à l'entretien et à la protection de l'environnement, une transformation des pratiques sociales à partir d'investigations et de choix collectifs. Les connaissances sur l'environnement sont certes nécessaires mais vu les enjeux actuels, elles restent insuffisantes. Oussou (2018, p.58) indique que « sur l'ensemble des quinze leçons à contenus d'Education Relative à l'Environnement dans les curriculums de géographie, cinq ne portent que sur la description et la connaissance du milieu physique. Il s'agit des leçons numéro 2 ; 3et 4 du thème 1 du niveau 6e et des leçons 1 et 2 du thème 2 du niveau 5e. »

Sur un total de quarante-huit leçons (48) de géographie au secondaire général, trente-deux ne possèdent aucun contenu potentiel de DD. En effet, les contenus à dispenser aux

apprenants partent de la connaissance du milieu local au global (la connaissance de la géographie de la Côte d'Ivoire, puis à la connaissance de la géographie du continent, des autres pays et de la planète Terre). Le curriculum du niveau 4^e par exemple ne comporte aucune leçon à contenu potentiel de DD. Il présente des contenus sont orientés vers l'organisation administrative de la Côte d'Ivoire, la connaissance d'organisation sous régionale (CEDEAO) et au-delà du continent (UE).

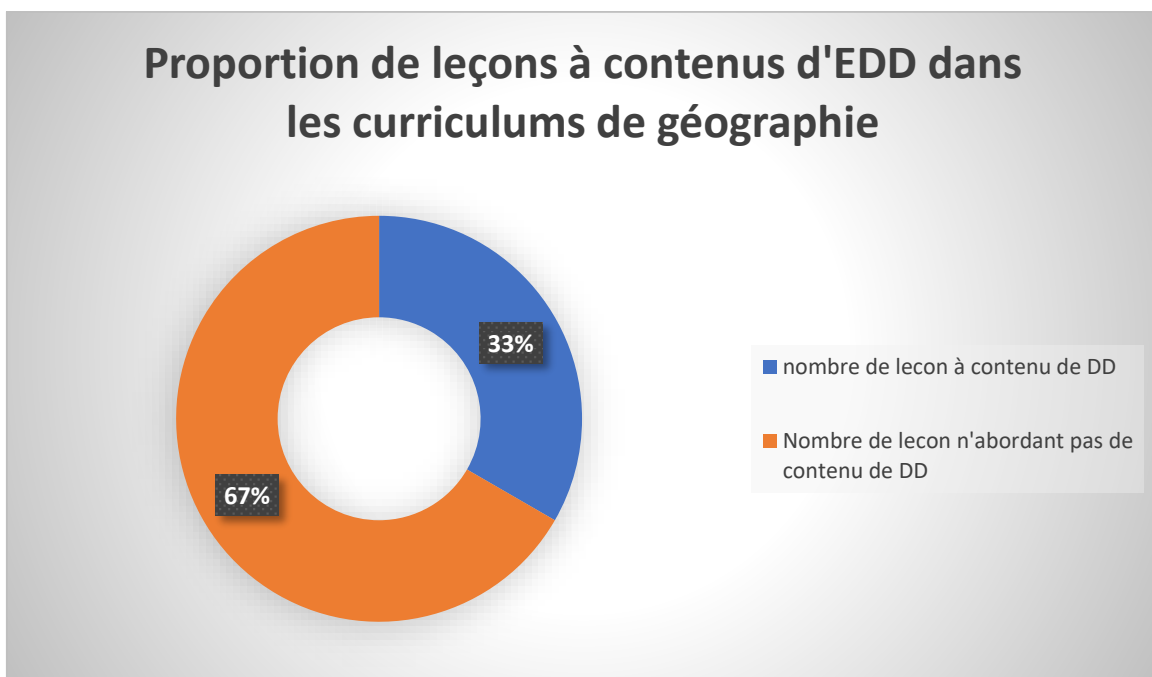


Figure 43: Proportion des leçons d'EDD dans les curriculums de géographie

67% des leçons du curriculum de géographie de l'enseignement secondaire général est constitué de contenus qui abordent d'autres questions de géographie loin de celles du DD. Les facteurs de cette situation sont dans une grande partie liée au cadre institutionnel marqué par une non prise en compte de façon formelle des questions des « éducations à » en général et de l'EDD en particulier. Les curriculums de géographie de Côte d'Ivoire reste adossés à un model ancien qui privilégie la transmission de connaissance centrée sur la description des milieux.

3.3.2. Une présence de contenus d'EDD peu mis en œuvre

Si nous nous appuyons sur les contenus de leçon, on s'aperçoit bien qu'à partir des curriculums prescrit de géographie de l'enseignement secondaire général ivoirien, il y a une invitation faite aux enseignants à faire du DD ou du moins, à faire acquérir des compétences sur ses questions en fin de séquence. Le contenu de ces leçons reste centré sur des connaissances à acquérir.

Seize (16) leçons sur quarante-huit (48) contiennent des contenus de DD. Neuf (09) de ces seize leçons ont des contenus qui sont polarisés par (de la dimension environnementale, trois par des questions sociétales principalement aux questions de démographie et quatre leçons par des contenus liés à la dimension économique du DD).

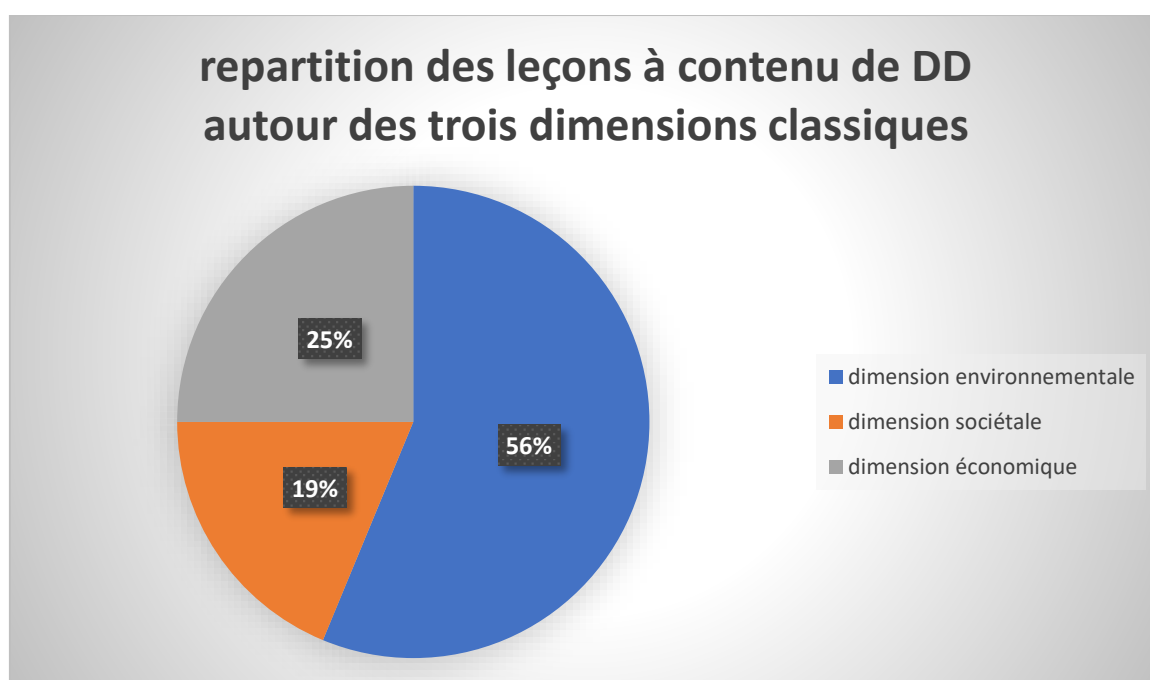


Figure 44: Répartitions des leçons d'EDD autour des trois dimensions classiques du DD

Les problématiques liées à l'environnement sont celles qui dominent. Ces leçons représentent, plus de la moitié de l'ensemble des leçons à contenus de DD. Les habiletés suggérées aux enseignants par le curriculum prescrit sont pour le niveau 6^e : la gestion rationnelle de l'environnement, la préservation de l'environnement, la gestion rationnelle de

l'eau par des techniques simples. Ce sont donc les problématiques de gestion de l'eau et de l'environnement qui sont mis en avant.

Pour le niveau 5^e, les mêmes thèmes (environnement, eau et lien entre croissance démographique et problèmes environnement) sont mis en avant. L'enseignant doit amener les apprenants à percevoir les incidences de la pression humaine sur les espaces naturels, la gestion rationnelle de l'eau, de même que la protection de l'environnement sont à nouveau évoquées.

Pour les classes de 4^e, aucune leçon ne propose des contenus de DD.

Pour les élèves du niveau 3^e, l'enseignant doit amener les apprenants à proposer des pistes de solutions aux différents problèmes environnementaux.

Au second cycle, le niveau 2nde, comporte trois leçons à contenu de DD toutes orientées vers la dimension environnementale du DD. L'enseignant doit amener les apprenants à identifier des dangers qui menacent le milieu ivoirien, initier des actions en faveur de la préservation de l'environnement, faire l'état du changement climatique (permanence de la chaleur, variété des précipitations, les nuances climatiques, l'irrégularité des cours d'eau), identifier les dangers qui menacent le monde actuel : réchauffement climatique, catastrophes écologiques, la sécheresse, la rareté de l'eau potable, la destruction de l'écosystème ; faire expliquer les problèmes environnementaux, les activités des sociétés humaines, l'accroissement rapide de la population mondiale ; montrer l'impact de la dégradation de l'environnement sur la santé humaine et la qualité de vie et des populations ; amener les apprenants à apprécier les actions internationales de préservation et de sauvegarde de l'environnement mondial.

En classe de première, les habiletés et contenus mettent en lien les questions démographiques et les problèmes environnementaux. L'enseignant doit montrer en quoi la croissance démographique et la croissance économique menacent l'environnement, dégager les problèmes liés à l'explosion démographique mondiale (menace sur l'environnement).

En classe de terminale une seule leçon à proprement parlé à des contenus de DD. L'enseignant doit amener l'apprenant à identifier les effets de la pollution ; proposer des pistes de solutions aux différents problèmes, analyser les problèmes du secteur primaire, secondaire et tertiaire.

Les problèmes environnementaux contenus dans les curriculums prescrit partent du local (Côte d'Ivoire) au global (monde). Les habiletés visent à donner des connaissances, à repérer des problèmes et trouver des solutions.

Trois leçons ont des contenus de DD orientés vers les questions de société au sens de la démographie. Ces contenus sont présents dans les classes de 5^e et de 1^{ère}. En 5^e, l'enseignant doit faire état de la croissance rapide de la population ivoirienne en s'appuyant sur les facteurs que sont le mariage précoce, l'analphabétisme, la polygamie etc. Pour les classes de 1^{ère}, l'enseignant doit expliquer la politique de l'espacement des naissances, les dangers des mariages précoces, l'avantage de la scolarisation des filles. Il doit amener les apprenants à montrer que l'explosion démographique ivoirienne influence négativement la qualité de la vie et est vecteur de la propagation du VIH/SIDA ; amener les apprenants à dégager les interrelations multiples entre ressources disponibles et l'augmentation de la population, conduire les apprenants à adopter un comportement sexuel responsable ; faire relever que les problèmes alimentaires, sanitaires, de chômage, d'encadrement, d'environnement sont liés à la forte croissance de la population dans les pays en développement. Ici encore, l'enseignant est amené à inculquer les bonnes pratiques par l'exposition des dangers de certaines situations au niveau démographique en partant du local au général.

Quatre leçons présentent des contenus qui mobilisent les problématiques liées à la dimension économique du DD. La transmission de valeurs de solidarité à travers le paiement des impôts est incluse dans les curriculums de 6^e et de 5^e. En classe de géographie du niveau 3^e, les contenus de la leçon 3, suggère une identification des problèmes de développement économiques de la Côte d'Ivoire et proposer des solutions. En classe de Terminale du secondaire général, figure des contenus de DD en lien avec le pilier économique, tout comme en classe de 3^e, l'enseignant doit faire expliquer l'importance de l'endettement et de la pauvreté dans l'économie ivoirienne, proposer des pistes de solution aux différents problèmes de développement économique.

Les contenus de DD inscrits dans les curriculums de géographie sont en interaction avec de nombreux autres contenus. Les leçons qui les portent sont situées pour la plupart en fin des progressions annuelles et doivent être réalisées dans un intervalle de temps (cloisonnement horaire). L'analyse des curriculums de géographie a permis de faire émerger ses caractéristiques principales. Je les ai structurés en quatre catégories (figure 19) qui sont

successivement l'écriture des contenus liés au développement durable, le positionnement des leçons à contenus d'EDD, les types de problématiques abordées, les prescriptions en termes d'action à mener par l'enseignant et les élèves.

Ce qui saute à l'œil dans l'écriture des contenus liés à l'EDD, c'est le cloisonnement horaire (une attribution d'une durée pour chaque leçon). S'il est vrai qu'il concerne toutes les leçons, cette prescription joue un rôle important dans la conception du plan et du nombre de séance. Plusieurs habiletés sont proposées en lien avec le développement durable en fin des tableaux des habiletés et contenus (exemple voir tableau 26). Les leçons qui ont des contenus d'EDD sont situées en fin de progression. En classe de 6^e, il s'agit des trois dernières leçons sur les 9 (7^e, 8^e et 9^e) ; En classe de seconde, il s'agit des 4 dernières leçons sur 8.



Figure 45: Les caractéristiques des leçons à contenus d'EDD

Le système de contraintes dans lequel s'inscrivent les contenus potentielles d'EDD explique que ces derniers soient peu mis en œuvre dans la classe.

3.3.3. Des leçons à contenus d'EDD, peu exécutées

Certaines leçons peuvent ne pas être exécutées par les enseignants ou bien sont exécutées partiellement. Les questions qui émergent sont de savoir si les leçons à contenus d'EDD sont exécutées par les enseignants, sont-ils pris en compte dans la mise en œuvre des leçons à contenus de problématiques de DD ?

L'analyse du curriculum de géographie, des cahiers de texte d'enseignants et de cahiers de cours a permis d'avoir des réponses à ces interrogations. Le curriculum de géographie propose des progressions annuelles et le constat qui se dégage de l'analyse des cahiers de texte montre que les enseignants achèvent les progressions que dans les classes d'examens (3^e et Terminale). En revanche, dans les classes dites intermédiaires (6^e, 5^e, 4^e, 2nde et 1^{ère}), les enseignants exécutent en moyenne les quatre premières leçons. Cela sous-entend qu'en classe de 6^e, les leçons à contenus de DD ne sont pas toujours exécutées. Seuls les enseignants en stage atteignent les septièmes et huitièmes leçons et là encore pour cette catégorie d'enseignants, la neuvième leçon est rarement abordée. En classe de 5^e en dépit du fait que la progression ne présente que 6 leçons, la cinquième et la sixième leçon ne sont pas exécutées par les enseignants. En classe de 3^e, classe d'examen couplée au fait que la leçon d'EDD soit en troisième position, favorise son exécution par les enseignants. En classe de seconde, les contenus d'EDD, ne sont pas exécutés à l'exception des stagiaires qui n'abordent généralement pas la dernière leçon. En classe de 1^{ère}, les leçons un, deux et trois sont exécutées en raison de leur positionnement en début de progression. Il en est de même pour la leçon trois des classes de terminale.

Le point que nous avons fait présente huit leçons sur seize qui sont généralement exécutées donc dans une zone verte et huit leçons dont la probabilité d'exécution est faible donc dans la zone rouge.

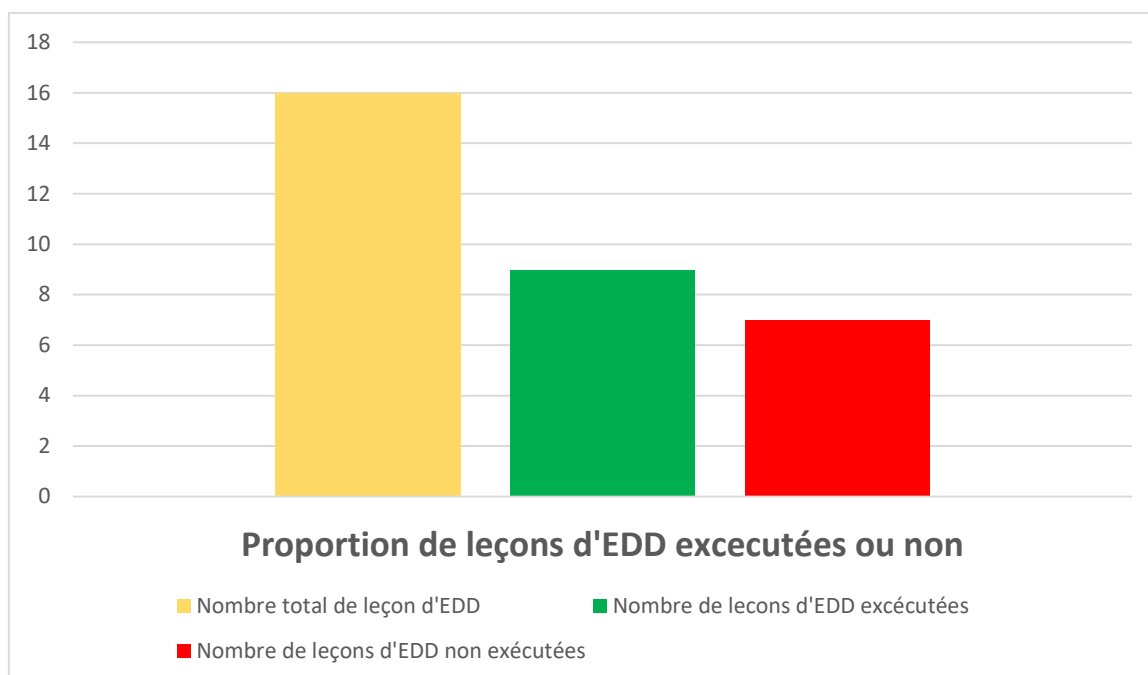


Figure 46: Proportion de leçon d'EDD exécutées en moyenne

Mais quels sont les facteurs de ce non achèvement des programmes ? A cette question, l'enseignant d'histoire géographie K KU du lycée BAD de Yamoussoukro, nous oriente vers des pistes. Pour lui, « *le non-achèvement du programme de géographie, ne dépend pas des enseignants. Cela intervient pour plusieurs raisons à savoir : les récurrentes grèves d'enseignants et d'élèves au secondaire général, le départ précipité des élèves en congés et l'absence de motivation pour la plupart des enseignants* ». L'enseignante KN au lycée d'Aboisso ajoute que « *les programmes d'histoire-géographie sont trop long comparativement aux autres disciplines, un enseignant doit préparer plus de quinze leçons par niveau histoire et géographie compris. Les enseignants ont à leur charge entre quatre cents et cinq cents élèves, c'est donc compliqué d'achever les programmes.* »

Ces deux réactions ont été choisies car elles résument les facteurs proposés par les enseignants interrogés en général.

- De la question des grèves des enseignants et d'élèves dans le secondaire : elle est réelle tant au niveau des enseignants qu'au niveau des élèves. Ces grèves durent parfois longtemps et perturbent les enseignements. Les élèves ces dernières années, sont devenus les maîtres du calendrier scolaire. Ils décident très souvent de partir plutôt en

congé (une à deux semaines avant les congés de Noël, de Pâques). Les enseignants en réaction de ce comportement des élèves se donnent de même des jours supplémentaires de congés.

- De l'absence de motivation des enseignants : elle se traduit par une absence de certains enseignants à leur poste, une non-implication dans les activités pédagogiques, un manque d'amour de certains pour le métier d'enseignant.
- Des programmes trop longs cumulés à une charge trop importante : l'enseignant d'histoire-géographie est soumis à l'exécution de deux progressions et les programmes contiennent de nombreuses leçons. En moyenne dans l'enseignement secondaire chaque niveau comporte douze leçons d'histoire et de géographie. Les progressions cumulées d'histoire-géographie des niveaux 6^e, 2nde, 1^{ère} et Terminale sont les plus longues (quinze à dix-sept leçons). De plus avec des effectifs importants, chaque enseignant a en charge entre trois cents et quatre élèves. Les évaluations et remédiations rendent complexes le travail de l'enseignant.

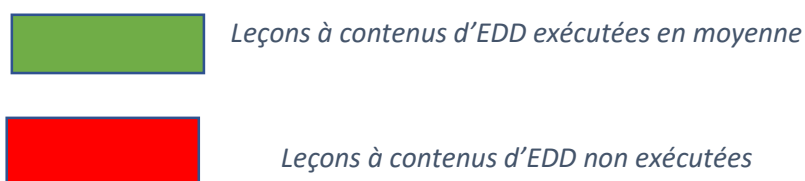
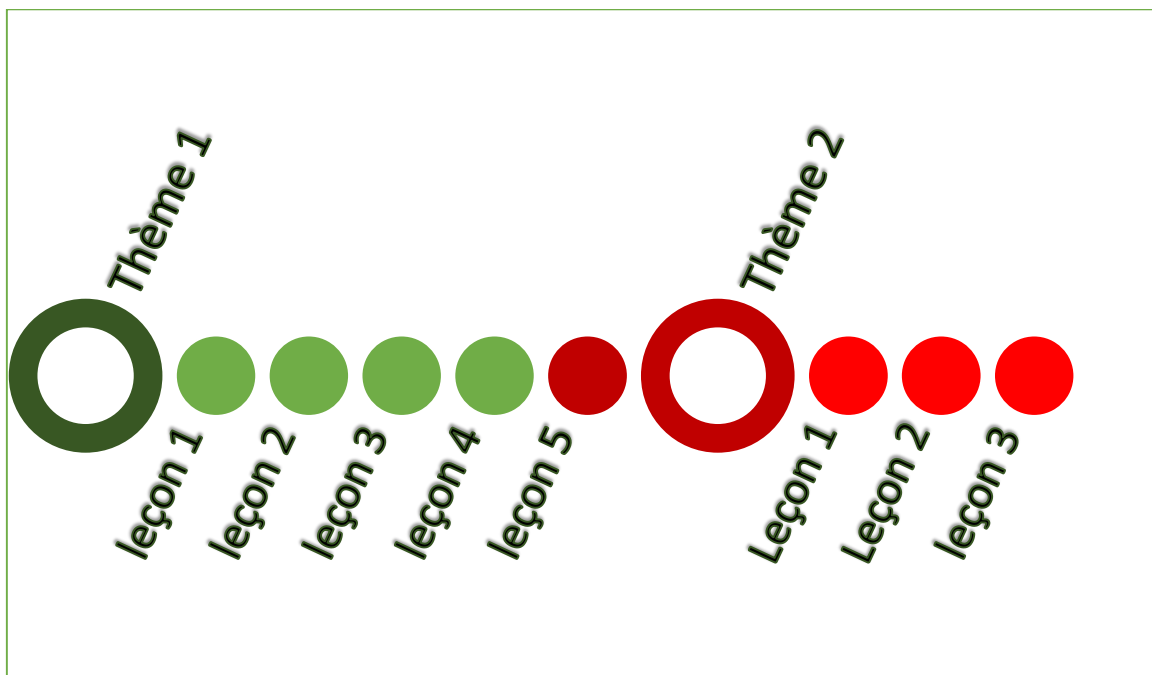


Figure 47: Proportion de leçon réalisée suivant les progressions annuelles de géographie

Plusieurs facteurs sont donc à la base du non-achèvement des progressions annuelles au niveau des classes intermédiaires. En ce qui concerne les classes d'examen, les enseignants réussissent à achever les programmes redoutant d'être à la base de l'échec d'un élève. Cette situation a malheureusement pour corolaire, la non-mise en œuvre des contenus de DD des leçons situées en fin de progression. Une autre interrogation est celle de savoir si les contenus des leçons à contenu de DD qui arrivent à être dispensées le sont véritablement.

Pour cerner cette interrogation, nous avons eu recours aux cahiers de texte et aux cahiers de cours des élèves. La grille d'observation de ces cahiers était orientée vers le plan du cours tel que proposé par l'enseignant dans son cahier de texte. Ce plan prend-il en compte les habiletés et contenus de DD ? Que retiennent les élèves comme trace écrite dans leur cahier de cours ? Nous avons comparé trois cahiers de texte et d'élèves pour une même leçon sur différents niveaux. Ci-dessous un exemple. Les autres exemples sont à consulter en annexe.

Exemple : Leçon 3/ Thème 1 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire (3h)

HABILETES	CONTENUS
<i>Identifier</i>	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire
	Les problèmes liés à l'eau
	Des valeurs humaines liées à la gestion rationnelle de l'eau
<i>Localiser</i>	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire
<i>Construire</i>	Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique
<i>Effectuer</i>	Des calculs liés à l'étude de l'eau
<i>Produire</i>	Des supports / documents relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à l'eau
<i>Proposer</i>	Des actions de gestion rationnelle de l'eau

Tableau 26: Habiletés et contenus de leçon 3/ thème 1 sur l'eau en classe de 5^e in curriculum de géographie 5^e (2011, p.19)

	La leçon consignée dans le cahier de texte a-t-elle été effectuée ?	Les habiletés de DD sont-ils abordés - Exploiter des documents relatifs à l'eau -Proposer des actions de gestion rationnelle de l'eau	La trace écrite est-elle identique dans les cahiers de leçons des apprenants	Les situations d'évaluation sont-elles réalisées ?	Les supports dans les cahiers de texte ont-ils été utilisés en cours
<i>Cahier de texte 1/ cahiers de leçon 5^e 6</i>	Oui	Non	Oui	Non	Non
<i>Cahier de texte 2/ cahiers de leçon 5^e 3</i>	Oui	Non	Oui	Non	Oui
<i>Cahier de texte 3/ cahiers de leçon 5^e 9</i>	Oui	Non	Oui	Oui	Non

Tableau 27: Exemple de critères d'analyse des cahiers de texte

Le questionnement de neuf cahiers de texte sur trois leçons à contenus de DD pour trois différents niveaux met en évidence la faible mise en œuvre des contenus d'EDD et des habiletés qui y sont relatives.

Niveau	Leçons	Cahier de texte 1	Cahier de texte 2	Cahier de texte 3
5 ^e	Leçon 3/ thème1 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire	Non	Non	Non
2 ^{nde}	Leçon 3/ Thème 1/ CB2 : L'espace ivoirien : un environnement menacé	Aucune mention	Non	Non
Terminale	Leçon 3/ Thème1 : Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire	Abordés en partie	Abordés en partie	Abordés en partie

Tableau 28: Etat de mise en œuvre des habiletés et contenus d'EDD

Trois catégories de réponses apparaissent. Il s'agit du non, quand les contenus de DD ne sont pas abordés, aucune mention quand l'enseignant n'a pas réalisé la leçon ou n'a pas renseigné le cahier de texte et "abordés en partie" quand l'enseignant fait des choix de contenus à dispenser.

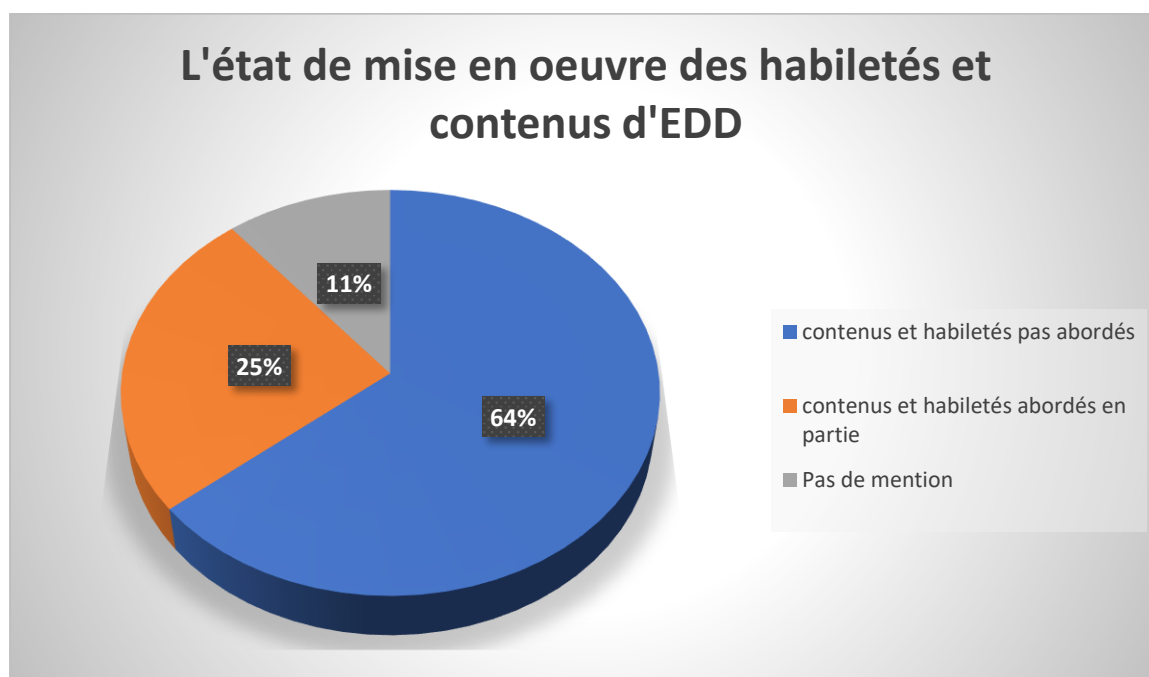


Figure 48: Etat de mise en œuvre des habiletés et contenus d'EDD

Ici encore, on est tenté de se demander les raisons de la non-prise en compte des contenus de DD par les enseignants, du moins dans leurs plans de leçon et dans ce qu'il propose aux apprenants comme prise de note. Questionnés à ce sujet, l'enseignante GRE situe les responsabilités à divers niveaux. Pour elle, « *les enseignants ne sont pas formés à l'EDD, les habiletés sont formulées de façon bizarre regarde par exemple en classe de 2^{nde} quand on demande à l'enseignant de mener des actions en faveur de la préservation de l'environnement, moi je ne sais pas quoi faire ? Cette situation fait qu'on leur propose des réflexions de façon orale pour ce type de contenu* ». L'enseignant YK ajoute que « *le temps ne nous permet pas de tous aborder, pour dispenser ce type de contenus, il faut des supports adéquats* »

Les réactions des enseignants de géographie, montrent bien qu'il y a de nombreux facteurs qui limitent la prise en compte des contenus de DD. Ces facteurs sont : l'insuffisance de formation des enseignants sur les questions des "éducatifs" en général et sur l'EDD en particulier qui rend difficile la mise en œuvre des contenus, le cloisonnement horaire.

Une analyse essentiellement curriculaires montre que les seize leçons à contenus de DD ne sont pas toutes dispensées. Sept de ces leçons situées en fin de progression ne sont généralement pas abordées par les enseignants. Ces sept leçons en question, abordent pour cinq d'entre-elles les problématiques liées à l'environnement et les deux autres des questions liées à l'économie (asseoir des valeurs de solidarité pour le paiement des impôts). Les neuf leçons à contenus de DD restantes qui sont abordés quel que soit les situations, ont des contenus et habiletés de DD qui ne sont pas prise en compte dans la réalisation des leçons par les enseignants (analyse des pratiques enseignantes dans le chapitre 4).

4. L'APC, un levier de changement ou un obstacle ?

L'APC est une démarche pédagogique qui a ses racines aux Etats-Unis. Au niveau de l'Europe francophone, ce courant est porté par Hainaut & Biancheri, (1983). Pour ces auteurs, la formation doit moins viser à faire acquérir les comportements adéquats que « *les capacités de conception et d'action que devront acquérir les personnes formées pour pouvoir traiter de manière adéquate les situations qu'elles rencontreront dans leur vie sociale, dans leurs études, dans leurs professions* » (Monchatre, 2011, p. 2). Vu sous cet angle, l'APC peut constituer un véritable atout pour la diffusion de contenus de DD. C'est à partir de 2009 que débute l'insertion de l'APC dans le système éducatif ivoirien. Connu sous l'appellation de formation par compétence (FPC) puis d'approche par compétence (APC), cette approche pédagogique va au fur et mesure succéder à la pédagogie par objectif (PPO). Plus d'une décennie après son insertion dans le système éducatif ivoirien, l'APC constitue-t-elle un levier pour la diffusion des contenus de DD en classe de géographie dans le secondaire général ?

4.1. L'APC, levier de changement et de diffusion de l'EDD

L'objectif assigné à l'APC consiste à quitter la sphère de la théorie marquée par une transmission de connaissances, pour embrasser celle d'acquisition de savoir-faire. Mais est-elle mise en œuvre ou en voie de mise en œuvre ?

Faire de l'APC, peut avoir des intérêts. Roegiers, (2016, p. 15) en liste quelques-unes. Pour lui dans l'APC, « *lorsque l'on évoque la compétence, on se situe du point de vue de l'élève. La compétence désigne quelque chose que l'élève doit maîtriser. Elle ne traduit donc pas ce que l'enseignant doit faire, une compétence n'évoque pas davantage une activité que mène l'élève en cours d'apprentissage.* » Ainsi par exemple partir à la découverte de son environnement n'est pas une compétence. En revanche, être à même d'entretenir son environnement de façon volontaire, etc. est une compétence. Une compétence évoque une qualité acquise chez l'élève, un potentiel de réflexion et d'action, qu'il garde et entretient. Ces compétences d'élèves peuvent être structurées en trois catégories selon le même auteur (2016, p. 16). Une première catégorie qui découle d'une mise en commun

du potentiel à agir et des contenus scolaires techniques. Il dira pour cette catégorie qu'« *il s'agit alors de savoir-faire cognitifs, gestuels, technique* ». Elle se traduit par une mise en application de savoirs appris en cours : par exemple, des élèves qui auront compris la nécessité d'avoir un environnement sain et qui le mettent en pratique par un entretien de la salle de classe et de la cour de l'école.

La deuxième catégorie de compétence découle d'une prise en compte du potentiel à agir et du contexte. Il est question « de compétence générique. La compétence d'être ouvert, d'être assertif, d'être créatif, de rechercher une information, d'avoir le souci du détail. » Elle part du principe que l'enseignant a une connaissance en amont du savoir-faire des élèves (par exemple, demander aux élèves de décorer leur salle de classe).

La troisième catégorie associe le potentiel à agir, les contenus scolaires techniques et les situations. Il s'agit de compétences situationnelles qui « *n'ont de sens que si elles sont caractérisées par une famille de situations à traiter, cette famille de situations étant délimitée par un ensemble de contenus qui sont supposés acquis par l'élève et qu'il doit réinvestir dans des situations* » (Roegiers, *ibidem*). Cette dernière catégorie est plus englobante et traduit un niveau élevé de captation d'une habileté.



Figure 49: Système d'imbrication des savoir-faire, savoir-être et savoir pour l'atteinte des compétences dans un contexte précis. Pour être compétent », il faut transiter par les étapes de la connaissance, de la performance et celle de l'exécution.¹³

La figure 49 met en relief l'imbrication des savoirs, des savoir-faire et de savoir-être pour l'atteinte des compétences dans un contexte précis. Pour être compétent », il faut transiter par les étapes de la connaissance, de la performance et celle de l'exécution.

Dans le système de formation ivoirien, l'enseignant est amené à procéder à une problématisation des contenus à aborder à travers les situations d'apprentissage semblable à l'étude de cas dans le système franco-européen. La problématisation en EDD est cruciale (Fabre, 1999c, 1999a, 1999b, 2006, 2014, 2014, 2021; Fabre & Musquer, 2009). En effet, pour autant que nous sommes sur la planète Terre, nos comportements envers notre milieu de vie varient en fonction de notre mode de vie, de l'axe de développement économique choisi, du niveau de l'éducation, de notre histoire. Les

¹³ Schéma est de Tarek Ghazel extrait de [L'approche par compétence: définition et principes - Tarek Ghazel](#)

situations vécues dans les pays développés et industriels sont différentes de celles vécues dans les pays en développement. L'action des sociétés humaines diffère en fonction du niveau de développement d'un pays. Problématiser revient à prendre en compte la spécificité des situations qui représentent des enjeux de développement durable. La conjugaison de ces spécificités doit aboutir à une gestion générique des questions liées au DD. De plus au niveau temporel, les problèmes auxquels les populations du monde avant le XVIIIe siècle ont été confrontées sont différents de ceux d'aujourd'hui. De même, ceux d'aujourd'hui ne seront pas identiques à ceux de demain. C'est cette relation entre les savoirs mobilisés et la problématisation qui stimule les réflexions. Tutiaux-Guillon & Considère, (2010, p. 204), propose une problématisation en cinq étapes. Il s'agit successivement de partir d'une observation globale d'un environnement, d'identifier un problème avec les élèves, de procéder à une exploration, de mettre en relief les savoirs mobilisés et les savoirs acquis et pour terminer, faire des propositions de solutions à difficultés recensées. Une problématisation qui ne partirait pas d'une observation globale de l'environnement serait considérée comme tronquée.

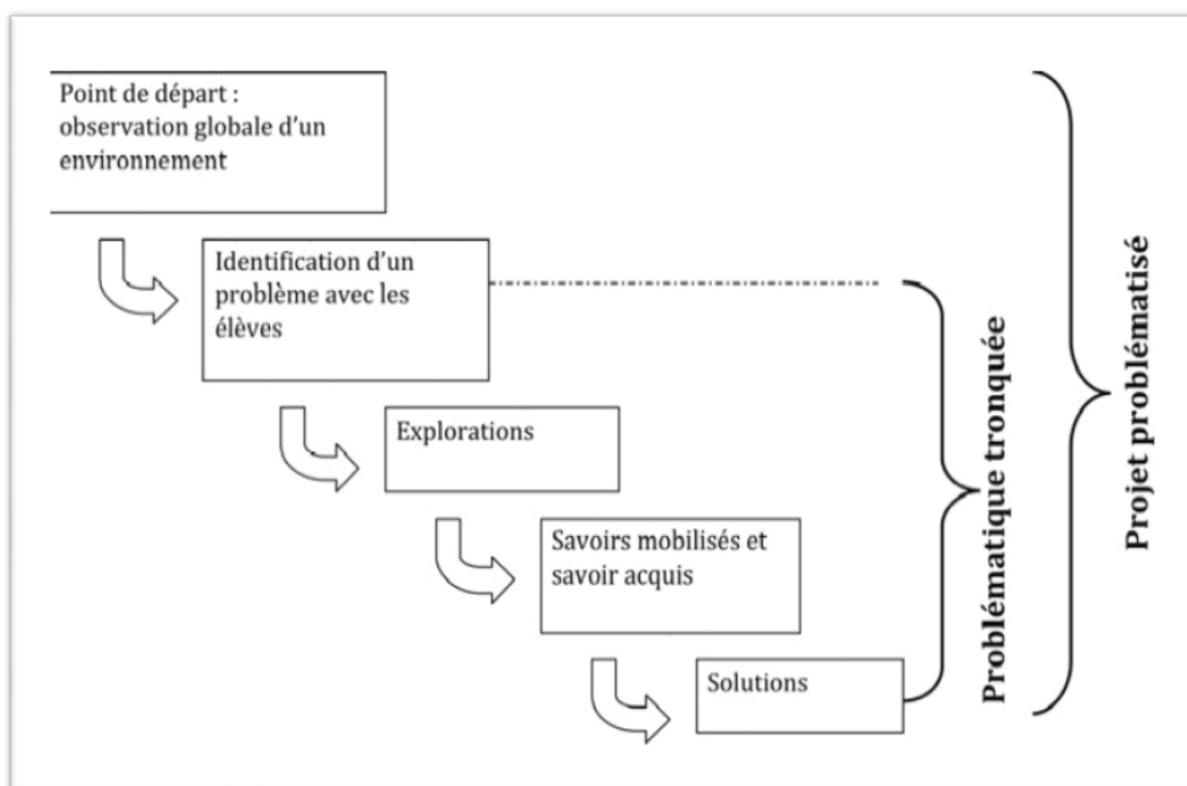


Figure 50: Les étapes de la problématisation d'un projet EDD in Considère & Tutiaux-Guillon, 2013, p. 204)

Il faut ajouter à ces vertus de l'APC, l'évaluation et le travail par petits groupes. Pour vérifier qu'une compétence est acquise, il faut procéder à son évaluation. Dans l'APC implémentée en Côte d'Ivoire, les séances et séquences de cours se déroulent en trois étapes. Il s'agit de la présentation (préambule, situation d'apprentissage), le développement (moment où l'enseignant à partir de supports, développe des contenus autour de deux ou trois séances), l'évaluation (deux types d'évaluation sont proposés : les activités d'application, situations d'évaluation). A côté des évaluations, il faut bien noter que l'APC est un modèle socioconstructiviste donc appelle à une organisation des apprenants en petits groupes. Le curriculum de géographie du secondaire général a d'ailleurs recours à ce type d'organisation.

<i>Les différentes catégories de support</i>	<i>Les types de support</i>	<i>Les techniques pédagogiques</i>
<i>Les supports usuels</i>	Supports iconographiques : images, schéma, plan, cartes murales, cartes	Brainstorming ; Enquête ; discussion dirigée
	Documents textuels : tirage, texte tiré de manuel scolaire	
<i>Supports et techniques pédagogiques suggérés mais pas utilisés</i>	Projet pédagogique ; sortie d'étude ;	Travail en petit groupes ou individuel

Tableau 29: Les supports et techniques pédagogiques promus par le curriculum de géographie

4.2. De nombreux obstacles à la mise en œuvre de l'APC dans le contexte ivoirien

C'est une approche pédagogique qui exige de nombreux efforts de la part des enseignants à travers la production de nombreux supports, des situations d'apprentissage et d'évaluation. De nombreux enseignants l'esquivent pour différentes raisons.

Les enseignants d'histoire-géographie que nous avons interrogés mettent en évidence plusieurs limites dans la mise en œuvre de cette approche pédagogique dans le système pédagogique ivoirien. YKS du lycée moderne d'Aboisso, s'inquiète quant à l'exécution de l'APC dans le système éducatif ivoirien. « *L'APC j'avoue dans sa pratique sous nos cieux*

notamment chez nous ici en Côte d'Ivoire c'est difficile. C'est difficile et nous comprenons les collègues qui, souvent par soucis de finir le programme vont vite parce que d'un, le niveau des enfants est assez bas pour la prise de note mais, puis il y a des effectifs pléthoriques dans les salles de classe qui font que, il est difficile vraiment d'avoir l'œil sur tous les enfants surtout dans l'application de l'APC. ». Les obstacles à la mise en œuvre de l'APC en ce qui concerne les contenus de DD sont de divers ordres. Il s'agit :

- ✓ De curriculums caractérisés par des quantités importantes de leçons par niveau qui amènent les enseignants à privilégier l'achèvement de programmes que la compréhension et la transmission de compétences aux élèves. Ces derniers s'appuient sur des cours magistraux.
- ✓ Des effectifs pléthoriques des classes. Entre soixante et quatre-vingts au second cycle et plus de soixante-dix élèves au premier cycle. Il est difficile de gérer l'ensemble des apprenants en classe. Difficile de les organiser en petits groupes.
- ✓ Le niveau de certains apprenants est faible et fait trainer les enseignants car obliger de travailler les compétences de base (lecture, écriture, calcul)
- ✓ Absence de formation initiale et continue pour la mise en œuvre de l'EDD qui entraîne une méconnaissance de ce qui est attendu de cette approche pédagogique par de nombreux enseignants.

Ces difficultés de mise en œuvre de l'EDD, ne sont pas inhérentes au système éducatif ivoirien et a conduit Roegiers (2016, p.12), à faire des propositions face aux balbutiements dans l'application de l'APC. Il dit en substance que

« La tendance actuelle est de plus en plus de laisser à l'enseignant la liberté de choisir les modalités pédagogiques pour mener les apprentissages, quelle que soit l'optique dans laquelle les curricula officiels sont rédigés. Autrement dit, dans chaque manière de faire entrer les compétences dans les classes, on peut trouver des enseignants qui recourent plutôt à des pratiques socioconstructivistes, à des pratiques liées à la pédagogie par objectifs, à des pratiques liées à la pédagogie du projet, et même parfois à des pratiques transmissives. »

Aussi dans le système éducatif ivoirien constatons-nous la mise en œuvre d'une diversité d'approche pédagogique constituée de celle prescrite (APC) et de celles non prescrites mais tolérées (pédagogie par objectif, cours magistraux).

5. Conclusion

En résumé, cette analyse des curriculums prescrits et implémentés de géographie, a permis de faire émerger seize (16) leçons à contenus d'EDD sur un total de quarante-huit (48) leçons qui abordent les problématiques environnementales, sociétales et économiques ; d'en relever les principales caractéristiques. Ainsi, ces leçons à contenus d'EDD sont situées en fin de progression et sont pour une partie (sept leçons), pas abordées par les enseignants. Une particularité des leçons qui ont des contenus d'EDD et qui sont dispensées, est la non-prise en compte des habiletés et contenus qui ont un lien avec l'EDD. Les différents curriculums sont inscrits dans l'approche par compétence (APC). Les caractéristiques ainsi présentées des leçons à contenus d'EDD représentent des obstacles à sa diffusion. Une chose est d'avoir des contenus d'EDD dans le curriculum prescrit et une autre, est de savoir comment ces contenus sont transmis. C'est autour de ces deux aspects que nous pouvons apprécier ce qui est transmis comme connaissances d'EDD et si ces savoirs peuvent influencer le savoir-faire et le savoir-être des élèves. Que font les enseignants en cours sur les leçons qui portent des contenus d'EDD ?

Catégories	Quantité	Caractéristiques
<i>Les Progressions de géographie de la 6^e à la terminale</i>	07	<ul style="list-style-type: none"> -Les progressions de 5 à 6 leçons (5^e, 4^e et 3^e) -Des progressions de 7 à 9 leçons (6^e, 2^{nde}, 1^{ère} et terminale) -Les progressions avec présence de contenus d'EDD (6^e, 5^e, 2^{nde}, 1^{ère}) sont les plus longues
<i>Les leçons d'EDD</i>	16	<ul style="list-style-type: none"> -Situées en fin de chaque progression -Dominées par les problématiques environnementales
<i>Les autres leçons des curriculums de géographie</i>	32	<ul style="list-style-type: none"> -Evincent la relation homme/milieu -Dominées par la géographie physique

Tableau 30: Caractéristiques des leçons de géographie de la 6e à la terminale

Chapitre 4 : Les pratiques enseignantes en classe de géographie

1. Introduction

Dans ce chapitre, j'examine le curriculum implémenté et notamment les écarts entre le curriculum prescrit et le curriculum implémenté. La méthodologie repose sur un cahier de bord du chercheur (Laethem & Josset, 2020), de l'observation participante (OP) (Diaz, 2005; Soulé, 2007) de séances et de séquences de cours, de cahiers de texte d'enseignants et des entretiens semi-dirigés avec des enseignants d'histoire-géographie.

Pour la collecte des données sur les pratiques des enseignants de géographie, je me suis appuyé dans mon observation participante (OP), sur des enseignants en dehors du groupe de recherche collaborative. En effet, ce volet de ma recherche ne nécessite pas un regard collectif mais plutôt un regard du chercheur pour identifier des pratiques, repérer, certaines difficultés dans la mise en œuvre des contenus de leçons de géographie en général et surtout ceux se rapportant à l'éducation au développement durable en particulier. Cette technique a été déjà mise en œuvre dans le cadre de mon master didactique (Oussou, 2018). Sa poursuite dans le cadre de cette thèse a permis d'approfondir les premières analyses.

2. L'analyse des pratiques enseignantes en classe de géographie

2.1. L'observation de séances de cours

J'ai observé quatorze séances de cours proposé par dix enseignants d'histoire-géographie et quatre séquences de cours proposées par deux enseignants-stagiaires. Les observations menées sont orientées vers des séances sur des leçons à contenus d'EDD. La méthode que j'utilise est celle de l'observation participante, couplée à celle du carnet de

bord. L'expression « *observation participante* », dans son acception actuelle fait son entrée en tant que technique de recherche vers la fin des années 1930 (Platt, 1983). Elle est mise en œuvre par les chercheurs qui sont membres de leur milieu d'étude. L'OP consiste pour le chercheur, à observer une collectivité sociale dont il est lui-même membre. Le chercheur « *se fait dès lors l'étudiant d'acteurs sociaux, par l'entremise d'une interaction de longue durée avec eux* » (De Sardan, 2001) . Cette méthode d'observation, « *permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques* » (Soulé, 2007, p. 128).

Pour mieux cerner la posture des enseignants observés, j'ai eu recours par moment à l'observation participante clandestine ou OP "couverte" en opposition à une OP qui serait ouverte, transparente ou déclarée. L'OP couverte a été utilisée dans la recherche d'informations que j'ai obtenues des cahiers de texte. J'ai donc feuilleté et pris des renseignements sur des activités de professeurs sans les tenir informé. Il faut signaler que c'est une pratique courante dans le système scolaire ivoirien. Certains enseignants consultent le cahier de texte d'une autre classe pour se situer par rapport à la progression et souvent récupérer des supports de cours. J'ai aussi observé certaines séances de cours sans toutefois signaler aux collègues observés, la destination des notes prises ou ma qualité de chercheur. En quête de données proches des pratiques habituelles voir ordinaires, la dissimulation ou la démarche couverte a été la mieux indiquée. Une fois informé, ces derniers auraient pu refuser ou même ne pas présenter le cours comme, ils en n'ont l'habitude mais tenter de l'améliorer. Je suis en quête de pratiques enseignantes « sans filtre » et je soutiens très souvent que c'est pour comprendre mes propres pratiques. Abercrombie, Hill et Tuner (2000), cité par (Soulé, 2007) disent à cet effet que « *l'OP est une méthode qui permet d'observer « à couvert » sans que l'organisation ou le groupe "infiltré" ne soit prévenu et n'ait à donner son accord.* ». Une telle posture, dans le contexte des enseignants et de l'enseignement donne des informations plus proches de la réalité que l'OP déclarée n'aurait peut-être pas pu permettre. Toutefois dans certains cas, j'ai bien déclaré les objectifs et les motivations qui étaient les miens c'est-à-

dire ceux d'un chercheur qui cherche à comprendre certains décalages entre ce qui est proposé par le curriculum prescrit et ce qui est implémenté.

J'ai élaboré une grille d'observation pour les séances et les séquences de cours.

N°	Questions autour des éléments observés	Variables
1	Quelle est la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant observé ?	-Cours magistral - Méthode active basée sur boucle didactique -Cours dicté
2	Quels types de support utilisés ?	- Documents textuels - Document iconographique - Aucun document
3	Quelle est la qualité des supports proposés ?	-Document textuel sans source -Faible qualité des images
4	Tous les contenus et habiletés sont-ils pris en compte dans les plans de cours ?	Les contenus et habiletés en lien avec l'EDD ne sont pas pris en compte
5	Les plans et les supports de cours varie-t-il d'un enseignant ou d'un établissement à l'autre ?	Pas de variation, développement d'une vulgate

Tableau 31: Grille d'observation des séances et des séquences de cours d'EDD

Mes observations se sont centrées sur les méthodes pédagogiques utilisées en cours sur les leçons à contenus d'EDD, les supports (types et qualité), le plan du cours (les contenus et habiletés d'EDD sont-ils pris en compte).

Il faut cependant noter que l'observation participative que j'ai utilisée a des limites. En effet comme le souligne (Soulé, ibidem) : « l'OP implique de la part du chercheur une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité ». L'enseignant doit pouvoir prendre du recul, s'extraire du groupe pour développer une réelle capacité d'analyse. Le couplage de cette

méthode avec celle du cahier de bord est apparu nécessaire. En effet, avec le carnet de bord du chercheur, « *l'observation se fait sur son propre comportement par accumulation d'informations sur une plus longue période. Les chercheurs consignent ce qui n'est pas directement capté par les outils mobilisés pour les études (entretiens, enregistrements, expériences, rapports d'observation...* » (Laethem & Josset, 2020, p. 23). Ces auteurs proposent trois étapes dans le cheminement du chercheur avec son cahier de bord (prise de note, analyse et actions). La prise de note s'est traduite par des notes que j'ai prises régulièrement lors de mes observations de séances et de séquences de cours (le nombre d'élèves en classe, les réactions d'élèves, les supports utilisés, les consignes de l'enseignant, etc.). Ce carnet m'a permis de retracer ma propre expérience par rapport aux différentes observations que j'ai effectuées.

J'ai dans un premier temps, observé des séances de cours. Ces observations m'ont permis de questionner les pratiques ordinaires des enseignants. En effet, en fonction de la progression de chaque professeur et de l'intérêt qu'une leçon et ses contenus représentent pour ma recherche, je contacte un professeur pour qu'il puisse me permettre de suivre son cours. Certains ont décliné ma demande et m'ont suggéré d'autres séances. Différentes raisons et réponses allant du « *je ne suis pas prêt aujourd'hui* » au « *je n'ai pas de support donc prochainement* » m'ont été proposées. Des différentes leçons au programme dans les curriculums de géographie de la 6^e à la terminale, trois, m'ont particulièrement intéressées. Mon intérêt pour ces leçons est lié à la diversité des dimensions du DD qu'elles abordent. En effet, chacune d'elles a des contenus sur l'environnement, les enjeux sociétaux ou la démographie. Les leçons observées et leurs principales caractéristiques sont présentées dans le tableau ci-dessous.

<i>Niveau</i>	<i>Leçons</i>	<i>Axe de DD</i>	<i>Milieu d'observation</i>
5 ^e	Leçon 2 / Thème 1 : La croissance démographique en Côte d'Ivoire (4h)	Impact de la croissance démographique sur l'environnement	Zone urbaine et zone rurale (observation comparée)
5 ^e	Leçon 3/ Thème 1 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire (3h)	La gestion des ressources en eau	Zone urbaine et zone rurale (observation comparée)
5 ^e	Leçon 1/ Thème2 : Les conséquences des méthodes et techniques agricoles sur l'environnement (3H)	La question de la pollution de la terre et de la déforestation	Zone urbaine et zone rurale (observation comparée)

Tableau 32: Les leçons observées durant certaines séances

Les enseignants observés comme signalé plus haut, ne sont pas membres du groupe de la recherche collaborative et ce, pour éviter les interférences avec nos travaux en atelier. Ce qui m'a aussi intéressé dans l'observation des leçons, c'est la comparaison de leur mise en œuvre en milieu urbain et en milieu rural en vue d'identifier les écarts possibles. Les enseignants observés sont issus de diverses formations initiales (ENS d'Abidjan, DPFC), de statuts différents (professeurs titulaires, stagiaires, contractuels), de différentes zones d'exercice (milieu rural pour certains et milieu urbain pour d'autres) comme l'atteste le tableau ci-dessous.

<i>Initiale du professeur observé</i>	<i>Genre</i>	<i>Formation initiale</i>	<i>Statut</i>
<i>K.K. U</i>	M	ENS d'Abidjan	Professeur de lycée titulaire
<i>N. A</i>	F	DPFC	Professeur de lycée titulaire
<i>M.L. E</i>	M	ENS d'Abidjan	Professeur de lycée titulaire
<i>A.C</i>	F	DPFC	Contractuel
<i>T.A</i>	F	ENS	Professeur de lycée stagiaire
<i>D.I</i>	M	ENS	Professeur de collège stagiaire

Tableau 33 : Caractéristiques des enseignants observés

Les enseignants recrutés par l'Etat ou en service dans les établissements secondaire général, sont issus de deux types de formation initiale :

- De l'ENS d'Abidjan, unique établissement de formations des enseignants du secondaire. Les étudiants entrent dans cet établissement avec comme niveau d'étude universitaire la licence ou le master. La formation a une durée de deux ans répartis comme suit : une année de formation théorique (voir annexe pour le parcours et le contenu de la formation) et une de formation pratique dans un établissement secondaire public sous la forme d'un stage. Le contenu des formations proposées par l'ENS pour les enseignants et les inspecteurs pédagogiques ne prend pas en compte l'EDD. Ces enseignants stagiaires sont encadrés le temps de leur stage par des professeurs conseillers pris au sein de l'établissement. C'est à la suite d'une évaluation de fin de stage, que ces "formés" sont recrutés par l'Etat et affectés comme professeur titulaire.
- L'autre formation est de type continu et est proposée par la direction de la pédagogie et de la formation continue (DPFC) et ses démembrements dans les Régions. Dans ce dernier cas, les recrutés sont mis en contact direct avec des apprenants dans le cadre d'un contrat. Ils sont formés par les inspecteurs pédagogiques puis confirmés comme titulaire à la suite d'une évaluation.

A côté des séances, j'ai suivi des séquences de cours sur le thème de l'eau et des déchets pour comprendre comment les savoirs sont transmis aux apprenants. Pour y parvenir, j'ai contacté des professeurs titulaires qui ont décliné l'invitation. Ces enseignants titulaires

ne sont pas pour la plupart favorables à l'idée de présenter toute une séquence complète et accepter d'expliquer leurs pratiques. Certains membres de la recherche collaborative m'ont plutôt conseillé d'aller observer des enseignants stagiaires. Ces derniers contrairement aux enseignants titulaires ont besoin d'être suivi et critiqué dans leurs pratiques pour les améliorer.

2.2. L'observation de séquences de cours sur des leçons en géographie

Les séances de cours se sont avérées insuffisantes pour comprendre la question du curriculum implémenté d'EDD dans sa globalité. En effet, ils n'abordent qu'une partie de la leçon et permettent de tirer des conclusions limitées sur la mise en œuvre des contenus d'EDD par les enseignants. La compréhension des pratiques des enseignants autour des leçons à contenus d'EDD m'a conduit à observer des séquences de cours. Mes choix d'enseignants à observer se sont portés sur deux stagiaires de l'ENS. Une enseignante en milieu urbain que j'ai appelé A et un enseignant en milieu rural que j'ai appelé B. Plusieurs critères sont à la base du choix de stagiaires pour une analyse des séquences sur le thème de l'eau et des déchets. Le ou la stagiaire de l'ENS est soumis à une pression de la part de l'école de formation et aussi de la part de son professeur conseillé. Il est évalué en général dans une année sans trouble (grèves d'enseignants et ou d'élèves) sur les leçons en fin de progression. Le stagiaire est accompagné durant l'année scolaire par un professeur conseillé qui reçoit une rémunération de l'Etat pour cette activité. L'activité du professeur-conseillé se traduit par un suivi presque quotidien du stagiaire dans la conception de la fiche de cours. Cette fiche doit être validée avant sa mise en œuvre en classe. Le suivi se fait aussi dans la vie courante de l'étudiant. Le professeur conseillé peut faire intervenir d'autres enseignants dans le suivi de son stagiaire quand il estime que son message a du mal à passer. Il n'est donc pas rare de voir plusieurs enseignants suivre une séance de cours réalisée par un enseignant-stagiaire. C'est une opportunité pour moi en tant que chercheur de non seulement comprendre les pratiques enseignantes mais avoir les explications du déroulé du cours. Suivre un stagiaire, c'est aussi comprendre la posture d'un professeur conseillé et au-delà, la structure de formation.

	Séances	Séquences
<i>Nombre</i>	14	04
<i>Types de contenus</i>	Tous	Contenus potentiellement d'EDD
<i>Types d'enseignants observés</i>	10 Enseignants titulaires (hors groupe de la recherche collaborative)	02 enseignants stagiaires de l'ENS d'Abidjan

Tableau 34: Nombre et description des séances et des séquences observées

J'ai décidé de suivre les leçons dont les contenus portent sur l'eau et les déchets. Comment sont dispensés ces contenus sur des problématiques qui touchent directement les élèves des lycées et collèges ? Ces leçons se retrouvent dans les curriculums des classes de 5^e. Le diagnostic des établissements secondaires a mis en relief gaspillage de l'eau et la pollution en milieu scolaire. Ces leçons présentent de nombreux intérêts. Les deux enseignants stagiaires ont été choisis en fonction de leur établissement d'exercice.

2.2.1. Exemple un : Leçon 3/ Thème 1 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire (3h)

Les observations des pratiques enseignantes autour du thème de l'eau par deux enseignants dans deux établissements et milieux différents, ont permis de recueillir de nombreuses informations. Il est bien d'avoir une idée du tableau d'habiletés et contenus proposés par le curriculum prescrit (tableau 35) pour cette leçon.

HABILETES	CONTENUS
<i>Identifier</i>	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire
	Les problèmes liés à l'eau
	Des valeurs humaines liées à la gestion rationnelle de l'eau
<i>Localiser</i>	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire
<i>Construire</i>	Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique
<i>Effectuer</i>	Des calculs liés à l'étude de l'eau
<i>Produire</i>	Des supports / documents relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à l'eau
<i>Proposer</i>	Des actions de gestion rationnelle de l'eau

Tableau 35: *Contenus et habiletés extrait du curriculum prescrit in curriculum de géographie 5e, 2011, p.19*

Ce tableau d'habiletés/contenus extrait du curriculum prescrit présente plusieurs savoirs en lien avec l'éducation au développement durable (EDD). Ces savoirs sont : identifier les ressources en eau, les problèmes liés à l'eau, les valeurs humaines liés à la gestion de l'eau, des actions de gestion rationnelle de l'eau. On se retrouve face à un champ lexical invitant à la responsabilité dans l'utilisation des ressources en eau. Ce sont là, des contenus potentiellement d'EDD. L'ensemble de ces habiletés sont-ils pris en compte dans les plans proposés par les enseignants et d'autre part comment elles seront mises en œuvre ?

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Les ressources en eau de la Cote d'Ivoire</i>	-Faire connaître les potentialités hydrographiques de la Cote d'Ivoire -Faire apprécier les ressources en nappes phréatiques du pays	-Travail en petits groupes ou individuels -Exploitation méthodique de divers documents relatifs	-Manuels -Documents textuels -Cartes économiques de la Cote d'Ivoire
<i>Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau</i>	Faire construire divers diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau : courbes d'évolution de consommation ; courbes d'évolution du régime des fleuves	-Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Statistiques -Images -Personnes Ressources
<i>Les problèmes liés à l'eau</i>	-Faire relever les insuffisances des retenues d'eau en milieu rural -Faire relever les risques de pollution des nappes phréatiques		-Manuels -Documents textuels -Statistiques -Images -Personnes Ressources
<i>L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique</i>	-Faire relever l'importance de l'eau pour la vie quotidienne -Faire relever l'importance de l'eau pour l'activité économique		
<i>Les actions de gestion rationnelle de l'environnement</i>	Amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'eau		Projet pédagogique

Tableau 36: Guide d'exécution de la leçon 3/ thème 1 in curriculum de géographie 5e

Le guide d'exécution (tableau 36) proposé par le curriculum prescrit fait des suggestions de documents et de stratégies pédagogiques susceptibles de mener à bien une leçon. Ce document prescrit, oriente les enseignants dans le choix des techniques pédagogiques, des moyens et supports pédagogiques pour la mise en œuvre d'une séquence ou d'une séance de cours. Les techniques pédagogiques proposées pour cette leçon sont le travail en petits groupes ou individuels, la discussion dirigée qui selon les formateurs d'enseignants, correspond au débat. L'enquête découverte renvoie à une sortie de terrain. A ces propositions, il faut ajouter l'exploitation méthodique de document et le brainstorming. Quant aux moyens et supports, le guide suggère les manuels, les

documents textuels et statistiques, des cartes économiques de la Côte d'Ivoire, des images, des personnes ressources, le projet pédagogique. De ces propositions, j'attends de voir celles qui seront mise en œuvre et celles qui ne le seront pas.

De façon globale, le curriculum prescrit invite l'enseignant à s'inscrire dans une démarche socioconstructiviste pour conduire cette leçon.

2.2.2. Cibles et situations observées chez les enseignants B et A

A la suite de l'observation des pratiques enseignantes sur la leçon de l'eau, j'ai réalisé un tableau dans lequel sont inscrites les observations des deux séquences.

Cibles de l'observation	Situations observées chez l'enseignante A	Situations observées chez l'enseignante B
<i>Méthode pédagogique</i>	-Méthode active de type APC caractérisée par l'usage de la boucle didactique -Usage d'une situation d'apprentissage et proposition d'évaluation à la fin de chaque partie	Méthode active de type APC caractérisée par l'usage de la boucle didactique -Usage d'une situation d'apprentissage et proposition d'évaluation à la fin de chaque partie
<i>Supports pédagogiques</i>	-Un document textuel sans auteur -Support iconographique de faible qualité	-Un document textuel dont l'auteur est un manuel -Support iconographique de faible qualité
<i>Plan</i>	Les contenus d'EDD n'ont pas été abordés (mener des actions de gestion rationnelle de l'eau	Les contenus d'EDD n'ont pas été abordés (mener des actions de gestion rationnelle de l'eau
<i>Autres faits qui ont attiré mon attention</i>	-Précipitation de l'enseignant -difficulté de circulation de l'enseignant dans les rangées -Activité d'application non effectuée -Séquence effectuée en trois séances	-Précipitation de l'enseignant -Difficulté dans la distribution des supports -Séquence effectuée en trois séances la situation d'évaluation n'a pas été effectuée

Tableau 37: Cibles et situations observées chez les enseignants A et B (Cours sur l'eau)

Mes observations ont porté sur le choix de méthode et supports pédagogiques, le plan exécuté à la suite de la séquence et d'autres faits qui ont émergé dans la pratique des enseignants. La méthode pédagogique utilisée dans les deux cas est la méthode active de type APC. Cette dernière comprend une situation d'apprentissage, une introduction, un développement en deux ou trois parties avec à la fin de chaque partie une activité d'application, une conclusion et une situation d'évaluation à la fin de chaque leçon. Les supports qui ont été utilisés sont des documents textuels et iconographiques. Dans les différents plans de cours, les habiletés et contenus en lien avec le développement durable n'ont pas été abordés. J'ai aussi relevé une certaine précipitation (une course à la montre) dans la mise en œuvre de cette séquence qui s'est déroulé en trois séances, une difficulté des enseignants à circuler dans les rangées pour contrôler la trace écrite et distribuer les différents supports.

2.2.3. Exemple 2 sur le thème des déchets : Leçon 2 / Thème 2 : Les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement (durée : 2H)

Cette leçon est inscrite dans le curriculum du niveau 5^e. C'est l'avant dernière leçon selon l'ordre de la progression. Elle est très souvent abordée par les stagiaires pendant leur évaluation finale. C'est au mois de mai 2021, que j'ai été convié par les stagiaires à les suivre. J'ai adopté la même démarche à savoir suivre l'ensemble des séquences proposées par les deux enseignants puis dresser un tableau récapitulatif de mes observations. Le tableau des habiletés et contenus de cette leçon se présente comme suit (tableau 38).

HABILETES	CONTENUS
<i>Identifier</i>	Les composantes de l'environnement
<i>Connaître</i>	Les différentes formes de pollution et leurs causes
<i>Distinguer</i>	Les conséquences des activités économiques sur l'environnement
<i>Réaliser</i>	Un schéma d'interrelation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement
<i>Formuler</i>	Un slogan de sensibilisation en faveur de la préservation de l'environnement
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à la dégradation de l'environnement

Tableau 38: Habiletés et contenus de la leçon 2/ thème 2 du curriculum prescrit in curriculum de géographie 5e

Cette leçon prévoit comme activité d'EDD, la réalisation d'affiches ou de slogans pour une sensibilisation en faveur de la préservation de l'environnement. Ces slogans sont des messages que les élèves adressent à eux-mêmes et aux autres élèves en raison du fait qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de la pollution et de la dégradation de l'environnement. Ces habiletés et contenus ont-ils été pris en compte dans la mise en œuvre de cette leçon ?

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Les composantes de l'environnement</i>	Faire reconnaître les composantes de l'environnement	- Brainstorming	-Manuels -Documents textuels -Images
<i>Les différentes formes de pollution et leurs causes</i>	-Faire connaître les différentes formes de pollution -Faire expliquer les leurs causes	-Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels
<i>Les conséquences des activités économiques sur l'environnement</i>	Faire analyser les conséquences des activités économiques sur l'environnement		-Manuels -Documents textuels
<i>Un schéma d'inter relation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement</i>	Faire schématiser l'inter relation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement	-Travail en petits groupes ou individuel - Brainstorming -Discussion	-Manuels -Documents textuels -Images
<i>Des slogans de sensibilisation pour la préservation de l'environnement</i>	Amener les apprenants à produire des slogans de sensibilisation pour la préservation de l'environnement	dirigée -Enquête découverte	Projet pédagogique

Tableau 39: Guide d'exécution de la leçon 2/thème 2 in curriculums prescrits 5 e

Le tableau 39 ci-dessus est le guide d'exécution pour cette leçon. L'organisation pédagogique suggérée est le travail en petits groupes. Les techniques pédagogiques conseillées sont la discussion dirigée (débat) et l'enquête découverte (sortie de terrain). Les moyens et supports didactiques conseillés sont des documents textuels, des documents iconographiques, le projet pédagogique et l'usage de manuel. On peut à priori soustraire l'usage des manuels en raison du fait qu'ils n'existent pas pour l'heure. Ce qui est cependant proposé sont des livrets comportant des exercices. Ils sont souvent très

génériques, ne prend pas en compte les réalités locales et leur adaptation. Parmi ces différentes propositions, quelles sont celles qui seront utilisées pour la mise en œuvre de la leçon sur la pollution industrielle et commerciale.

2.2.4. Cibles et situations observées dans la présentation de l'enseignante A et B

Ce tableau récapitulatif des observations que j'ai menées pour cette autre leçon, présente les mêmes situations, les mêmes caractéristiques que celles observées dans les séquences de leçon sur l'eau.

Cibles de l'observation	Situations observées chez l'enseignante A	Situations observées chez l'enseignante B
<i>Méthode pédagogique</i>	-Méthode active caractérisée par l'usage de la boucle didactique -Usage d'une situation d'apprentissage et proposition d'évaluation à la fin de chaque partie	-Méthode active caractérisée par l'usage de la boucle didactique -Usage d'une situation d'apprentissage et proposition d'évaluation à la fin de chaque partie
<i>Supports pédagogiques</i>	-Un document textuel sans auteur -Support iconographique de faible qualité	-Un document textuel dont l'auteur est un manuel -Support iconographique de faible qualité
<i>Plan</i>	Les contenus d'EDD n'ont pas été abordés (mener des actions de gestion rationnelle de l'eau	Les contenus d'EDD n'ont pas été abordés (mener des actions de gestion rationnelle de l'eau
<i>Autres faits qui ont attiré mon attention</i>	-Précipitation de l'enseignant -difficulté de circulation de l'enseignant dans les rangées -Activité d'application non effectuée -La séquence de deux heures comprend deux séances sans situation d'évaluation	-Précipitation de l'enseignant -Difficulté dans la distribution des supports -La séquence de deux heures comprend deux séances - Problème de salles de classes

Tableau 40: Récapitulatif des observations menées auprès des enseignants (leçon sur la pollution industrielle et commerciale)

Pour ces deux séquences, l'élément nouveau qui apparaît est un problème de disponibilité de salle de classe pour l'enseignant B. Il y a en effet, des moments où les élèves des classes de 6^e et de 5^e se retrouvent confrontés à des problèmes de salles de classes en dépit d'une organisation de leur emploi du temps en double vacation.

2.3. L'entretien semi-dirigé avec les enseignants d'histoire-géographie (Préparation et biais)

2.3.1. Préparation et mise en œuvre de l'entretien

L'observation participante (OP) ne pouvant pas expliquer certaines situations et pratiques des enseignants, nous avons eu recours une fois de plus, à un entretien semi-dirigé pour avoir des explications sur certaines pratiques. Il faut rappeler comme le souligne Berthier, (2016, p. 78) « *dans ce type d'entrevue, l'enquêteur s'est fixé des zones d'explorations et veut obtenir que le sujet traite et approfondisse un certain nombre de thème* ». J'ai élaboré une grille d'entretien et je me suis fixé des critères de départ avant le choix des enseignants pour les entretiens. J'ai opté pour le nombre de douze enseignants qui seraient constitué de six femmes et six hommes (question de parité). Au sein de ces douze (12) enseignants, il me fallait avoir deux stagiaires de l'ENS d'Abidjan, un contractuel de la DPFC, quatre professeurs titulaires avec une formation universitaire en histoire et huit autres professeurs titulaires avec une formation universitaire en géographie. Le choix de ces enseignants a été effectué dans divers établissement de la Côte d'Ivoire. Six d'entre les interrogés sont des amis et collègues de la promotion 2015-2017 des professeurs de lycées de l'ENS d'Abidjan. Ces derniers furent pour la plupart interrogés par voie téléphonique. Nos échanges ont été enregistrés. Les six autres ont été interrogés et enregistrés dans le bureau réservé aux enseignants d'histoire-géographie du lycée moderne d'Aboisso. C'est autour de huit questions de départ auquel, il faudra ajouter les relances que nos échanges ont porté. Les différents échanges ont fait l'objet d'une retranscription en vue d'une analyse. Notre guide d'entretien a été conçu selon la méthode CAMI (comportement, attitude, motivation et investissement)

Nous avons cherché à comprendre la pratique des enseignants, leur positionnement par rapport aux problématiques d'EDD, l'intérêt pour eux d'une diffusion de l'EDD à travers des disciplines scolaires notamment la géographie et quel pourrait être la contribution des enseignants de géographie du secondaire général ivoirien pour une implémentation de ladite "éducation à".

N°	Questions	Objectifs	Variables	Relance
1	Pouvez-vous me décrire un cours type en géographie ?	Identifier le profil du professeur, ses pratiques, ses ressources	Cours magistraux, cours dictées, PPO/APC, carte, documents textuels, images	Vos ressources ? Votre démarche ?
2	D'où tirez-vous vos ressources ?	Connaître l'origine des savoirs transposés	Connaissances universitaires, des fascicules, articles lus sur internet	Comment expliquez la similitude de certaines traces écrites pour différents enseignants
3	L'enseignement des sujets liés à l'environnement vous pose-t-il des problèmes ?	Identifier les difficultés des enseignants quant à l'enseignement des sujets liés à l'environnement	Des supports inadaptés, problèmes de formation	Comment est ce que vous contournez ces difficultés
4	Es ce que des liens sont faits avec l'environnement, les problèmes sociaux des élèves au niveau local ?	L'enseignant prend il appui sur les réalités locales ?	Un enseignement qui reste collé au curriculum prescrit, et surtout très générique	Pourquoi ne pas vous appuyez sur les problèmes locaux
5	Quel est l'intérêt pour l'enseignant de géographie, de diffuser les problématiques liées à l'interface homme/milieu ?	Comprendre le positionnement des enseignants sur leur implication dans la diffusion des problèmes liés à la dégradation de l'environnement	La géographie est une des disciplines idéales pour ce type de problématiques.	Qu'est ce qui limite cette volonté ?
6	Quelles sont les formations dont vous bénéficiez en tant qu'enseignant ?	Connaître l'implication des enseignants dans leur formation continue	Formations continues sur les évaluations, informations sur des changements au niveau curriculaires	Organisez-vous des rencontres entre vous enseignants pour partager des connaissances ?

7	Y-a-t-il un intérêt pour l'enseignant de géographie de diffuser les sujets se rapportant à l'environnement, à la démographie et à la gestion économique ?	Connaître la motivation des enseignants de géographie à s'impliquer dans la diffusion des problématiques liées à l'EDD	Ils le font déjà, Ils doivent prendre conscience de leur rôle, leur importance dans la diffusion de ces savoirs.	Pourquoi sent-on plutôt une certaine démotivation chez les enseignants ?
8	Quelles sont vos propositions pour mieux assoir ce type d'éducation ?	Les solutions des enseignants pour mieux diffuser les problématiques liées à l'EDD	La formation des enseignants, l'équipement des écoles,	Pensez-vous que cela est réalisable ?

Tableau 41: Grille de l'entretien effectué avec les enseignants

2.3.2. Les biais constatés lors de l'entretien avec les enseignants

Les biais les plus significatifs se retrouvent dans les questionnements que les interviewés m'ont posés. En effet, j'anime à mes temps libres, des émissions sur la radio communale sur des thèmes se rapportant à l'école et à l'environnement. Les enseignants le savent et sont pour un grand nombre des auditeurs de mes émissions. Ils me perçoivent pour la plupart davantage comme un animateur de radio en quête d'information qu'un chercheur en quête d'information. Les enseignants ont eu peur de faire des fautes de grammaire, ou de prendre des positions qui pourraient leur valoir une interpellation de la part de leur hiérarchie. Certains ont pour cette raison, refusé de prendre part à cet entretien. C'est donc sous l'anonymat que ceux qui ont accepté, se sont exprimés. Certains de ces enseignants interrogés étaient dans une posture plus ou moins engagée voir militante. Les exemples sont ceux d'un responsable de syndicat le nommé Z, qui dit ceci : « *vous voulez qu'on parle encore de l'école, après ils diront que c'est nous qui critiquons toujours* ». AC, un autre enseignant me dit ceci : « *Si tu veux que je parle de l'APC et des autres insuffisances dans notre pratiques, trouve-moi à mon bureau d'assurance ce soir.* » C'est ce que j'ai d'ailleurs fait et il a été celui qui a eu le discours le plus long et surtout critique envers le système scolaire ivoirien en témoigne son « *c'est un système qui tend à abrutir les enseignants et les apprenants.* ».

Certains enseignants ont plutôt présenté l'école ivoirienne de même que les pratiques des enseignants sous un beau visage. Une enseignante TN voit dans les pratiques des enseignants de géographie du secondaire général un levier de changement du comportement des apprenants et accuse plutôt les élèves d'être de mauvaise foi.

Un autre biais est celui rencontré avec les enseignants d'histoire-géographie qui ont eu une formation universitaire en histoire. Ils prétendent ne pas être outillés pour aborder des sujets de géographie qui ne sont pas inscrits dans les curriculums et pour lesquels, il n'y a pas de formations spécifiques. C'est donc avec beaucoup d'insistance que nous avons pu avoir leur consentement pour réaliser cet entretien.

En bref, les différentes observations de séances de cours ainsi que les entretiens semi-dirigés ont permis de faire un examen des possibilités que ces pratiques enseignantes offrent pour une diffusion de l'EDD.

3. Quels curriculums implémentés en cours de géographie ?

A l'issue de la collecte des données sur les pratiques enseignantes, j'ai élaboré une grille d'analyse en quatre points : les méthodes pédagogiques utilisées en cours d'EDD, les types et les qualités des supports utilisés, les facteurs de la non-prise en compte des habiletés et contenus d'EDD dans l'élaboration des plans et la question de la variation des cours des enseignants d'une région à l'autre ou d'un enseignant à un autre. En effet, l'observation des pratiques enseignantes a permis de relever le caractère similaire des stratégies et modèles pédagogiques déployés en cours de géographie. En clair, les contenus de leçon quel que soit la zone (zone rurale ou zone urbaine) et les questions abordées, sont implémentés par les enseignants de façon presque similaire tant au niveau des plans de cours, des supports proposées que du modèle pédagogique utilisé.

	Questions d'analyse	Variables
1	Les méthodes utilisées en cours sur les contenus d'EDD favorise-t-elle la transmission de compétence ?	Le cours magistral, dicté, les méthodes actives qui s'appuient sur des documents textuels ne favorisent pas la diffusion de l'EDD
2	Les supports utilisés sont-ils adaptés à l'enseignement des contenus d'EDD ?	Des supports inadaptés, de mauvaise qualité, non contextualisés
3	Quels sont les facteurs de la non-prise en compte des contenus d'EDD dans le plan des cours ?	-Des enseignants pas formés aux pratiques de l'EDD -Une durée de leçon insuffisante pour une mise en œuvre des habiletés d'EDD -Des classes pléthoriques qui ne favorisent pas la mise en œuvre de certaines stratégies (sortie de terrain)
4	Les enseignants adaptent-ils leurs contenus aux régions dans lesquelles ils enseignent ?	Des enseignants qui ne se contentent que de cours déjà préparés (vulgate)

Tableau 42: Grille d'analyse des données collectées sur le curriculum implémenté

3.1. Une prédominance de cours dicté et de cours magistral dialogué

Les cours magistraux dialogués (Mevel & Tutiaux-Guillon, 2013) et les cours dictés sont majoritaires chez de nombreux professeurs.

Catégories de pratiques enseignantes répertoriées	Cours dictés	Cours magistral dialogué	Méthode pédagogique active (APC)	Total
Fréquence	09	03	02	14

Tableau 43: Les catégories de pratiques enseignantes

Les cours dictés par les enseignants à raison de 64% des enseignants. 22% font un cours magistral dialogué et 14%, la méthode pédagogique active. Ici les enseignants s'appuient sur des supports qu'ils distribuent aux élèves. La trace écrite est le fruit d'un usage de la boucle didactique (Tutiaux-Guillon, 1998).

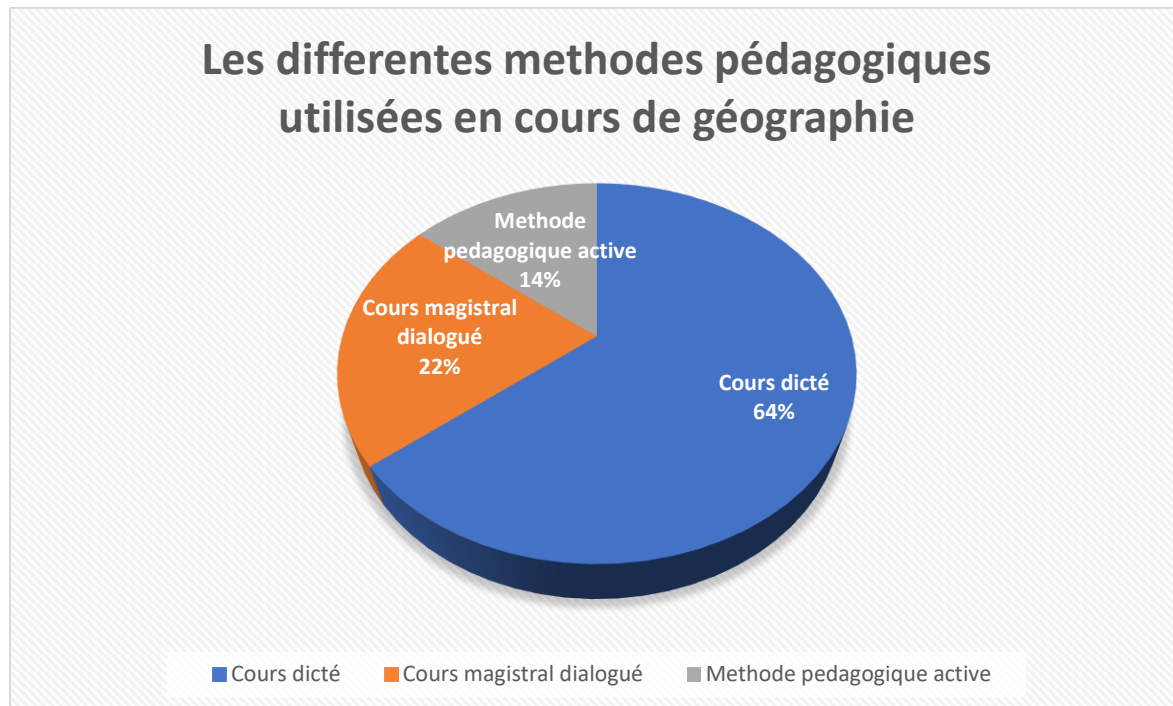


Figure 51 Les différentes méthodes en classe de géographie

3.1.1. Une ruée des enseignants vers les cours dictées

Les différentes méthodes pédagogiques qui prédominent aux lycées et aux collèges sont, la méthode expositive de type cours magistral et les cours dictées étant entendu qu'il faut distinguer le cours magistral du cours dicté. L'enseignant qui dicte les cours n'a pas recours à la situation d'apprentissage, aux supports de cours, aux activités d'application et cela se ressent dans le remplissage du cahier de texte. Pour les séances observées, le cours dicté se traduit par une monopolisation de la parole par l'enseignant, une absence d'interaction entre les élèves et le professeur, une prise de note identique pour les élèves. « Mis à l'écart » en quelque sorte, certains élèves n'écoutent plus le professeur et perturbent les autres en cherchant à copier sur eux. Cette méthode qualifiée de « traditionnel » utilise l'exposé comme méthode de transmission du savoir. Morandi &

Borderie, (2001), disent de la pédagogie traditionnelle qu'elle « *peut être considérée comme un système de traitement de l'information, de transmission et de communication scolaire. Selon la logique de ce modèle, l'action pédagogique s'établit, ou plus exactement est identifiée principalement autour de l'activité du seul acteur reconnu qu'est le professeur.* ». L'élève est perçu comme un récepteur et stockeur de connaissances. L'exposé magistral et l'imitation de modèle sont les pratiques enseignantes privilégiés. Les enseignants disent utiliser cette méthode pour diverses raisons.

L'enseignante KN interrogée sur les facteurs de l'utilisation de la méthode magistrale et parfois, du cours dicté répond en ces termes : « (...) *il y a certains qui l'utilise quand ils n'ont pas de supports* ». Oui le support ! Il est généralement utilisé en cours de géographie à partir de nos observations sous la forme de documents textuels et iconographiques, de cartes murales, de cartes réalisées par l'enseignant. On peut aussi retrouver ces documents dans un manuel, seulement ce dernier n'existe pas. Il appartient donc aux enseignants de concevoir ces documents, les remettre à l'administration pour le tirage et attendre dans la plupart du temps 48 voire 72 heures pour les récupérer. Il n'est toutefois pas rare de constater que ces documents ne soient pas tirés en raison de pannes de la photocopieuse, d'insuffisance de papier, ou encore de l'indisponibilité du responsable du tirage. D'autres raisons à la base du non-tirage des supports de cours sont celles liées à la non-maitrise de l'outil informatique par certains enseignants. Ces derniers ne pouvant pas concevoir de document, sont obligés de récupérer les documents conçus par d'autres enseignants souvent à leur insu. Lorsque pour diverses raisons, l'enseignant n'a pas de support de cours, il emprunte la voie du cours magistral. L'enseignante YA, évoque quant à elle la question des effectifs de classe comme facteur du recours au cours magistral. Elle estime que « *la plupart des enseignants passe par cette stratégie parce que la méthode APC, ne passe pas. L'effectif pléthorique des élèves ne permet pas cette méthode-là. Ça ne permet pas aux enseignants d'avancer avec cette méthode-là.* ». La taille des effectifs influence donc les choix du modèle pédagogique par les enseignants. Les cours que dictent les enseignants sont contenus dans des annales vendus sur le marché. Le moins qu'on puisse dire, c'est que ces enseignants ne prennent pas de recul face à ces documents. Ils visent l'achèvement des programmes scolaires (exemple de document utilisé pour les cours dictés, figure 52).

Les facteurs qui expliquent cette propension à l'utilisation des cours dictés sont liés à la démotivation des enseignants, à la longueur des progressions, au manque de formation des enseignants sur l'enseignement des problématiques d'EDD.

Les cours dictés sont des obstacles à la diffusion des problématiques d'EDD qui elles, touchent le vécu des apprenants et exigent pour ce faire une confrontation avec la réalité. Audigier, (1995, p. 83) dit de l'histoire tout comme de la géographie qu'elles sont des disciplines "réaliste". L'enseignement de la géographie est conçu par les enseignants comme un dévoilement du monde. A priori, en nous appuyant sur les entretiens de professeurs d'histoire et géographie, de nombreux facteurs expliquent cette tendance à l'utilisation de ce mode d'enseignement de la géographie, seulement cette manière d'enseigner est contre-productive quant au contenus d'EDD. A côté du cours dicté, très en vogue, se positionne le cours magistral dialogué.

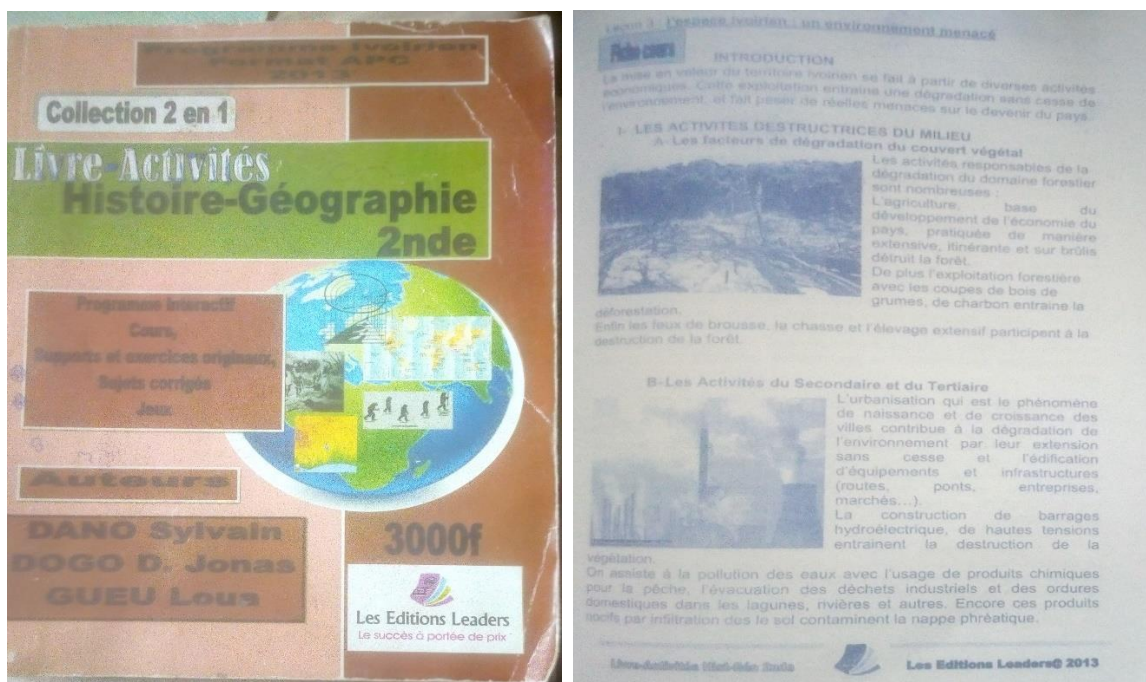


Figure 52: Annale servant pour les cours dictés en classe de 2^{nde}, crédit : Oussou, janvier 2022

3.1.2. *Le modèle magistral dialogué en développement*

Les enseignants observés ont utilisé pour certains d'entre eux, la méthode magistrale en y incluant des activités d'application propres à l'approche par compétence tel que recommandé par les formateurs de formateurs. D'autres font du magistral dialogué sans s'en rendre compte. C'est le cas de Mme GSM qui fait cas d'une situation qu'elle a vécue durant l'année scolaire 2020-2021. « *Ce n'est pas à tout moment qu'on a des supports. Des fois les supports font défaut ou quand on dépose à l'administration, ce n'est pas tiré à temps. J'ai déposé par exemple cette année scolaire, quatre supports mais ces derniers se sont volatilisés, on ne les a pas retrouvés et j'étais là. Ne sachant que faire, j'étais obligé de faire le cours pas de façon vraiment magistrale puisque je posais des questions aux enfants, ils répondaient et nous construisons la trace écrite.* » De ces différentes réactions d'enseignants affleurent, un manque de connaissance des modèles pédagogiques qu'ils déploient durant leurs séances de cours. Pour l'enseignant ivoirien lambda, le cours magistral dialogué est un cours pratiquement dicté avec des questions souvent posées aux élèves suivis plus ou moins d'exercice. Pour Tutiaux-Guillon, (2008, p. 118) le cours magistral dialogué s'appuie souvent sur des documents comme support. Elle indique en effet que « *les documents qui étayent le cours sont des substituts de la réalité : photographie ou gravure, texte ou film, carte...* »

Le cours magistral dialogué tout comme le cours essentiellement dicté, ne sauraient favoriser la réflexion. « *Le manuel, le cours magistral (dialogué) ne rendent compte ni des démarches, ni des données, ni des résultats argumentés par les historiens/géographes,* » (Tutiaux-Guillon, 2008, p. 119). Son atout se situant dans la capacité du professeur à faire comprendre son discours. Une diffusion des contenus liés au DD est possible à condition que l'enseignant ait une prédisposition à ne pas éluder les questions d'EDD et surtout permettre une plus grande implication des élèves dans ce dialogue. La finalité étant d'amener l'élèves à mieux problématiser les questions relatives au DD. A propos, Tutiaux-Guillon, (2008, p. 117) se penchant sur l'inertie constatée dans l'enseignement de l'histoire-géographie en France ne disait-elle pas que : « *les prescriptions officielles posent*

par principe, que la compréhension du monde résulte d'un enseignement bien compris, quel que soit la méthode pédagogique laissée à la liberté de l'enseignant. »

Près de 80 % des enseignants utilisent le cours dicté et le cours magistral dialogué en cours de géographie. Tous les contenus sont enseignés en s'appuyant sur les mêmes techniques et méthodes. Il n'y a donc pas de spécificité pour les contenus potentiellement d'EDD. Ces procédés de transmission des savoirs ne tiennent pas compte de l'espace de vie des élèves. Les enseignements sont très souvent éloignés du vécu des élèves. Ils excluent les apprenants dans la construction des savoirs et par conséquent sont non propices à favoriser l'adhésion aux valeurs prônées par l'EDD.

Les techniques et moyens didactique et pédagogiques préconisés par le curriculum prescrit (projet pédagogique, enquête découverte, discussion dirigée, travail en petits groupes) pour conduire les leçons qu'on peut qualifier d'EDD, sont largement méconnues par les enseignants et les formateurs d'enseignants donc restent inexploitées.

3.2. Les méthodes actives peu pratiquées par les enseignants

Le curriculum de géographie du secondaire général a été élaboré sous la houlette de Philippe Jonnaert, Professeur titulaire de la Chaire UNESCO en Développement Curriculaire de l'Université du Québec à Montréal. Des techniques pédagogiques ont été introduites dans le curriculum prescrit sans que les utilisateurs (enseignants, formateurs) n'en sachent leur spécificité. L'APC qui est introduite depuis l'année 2011 ne passe pas. Les suggestions de stratégies pédagogiques telles que la discussion dirigée ou guidée, l'enquête découverte, le travail en petits groupe, l'utilisation de sketchs, la réalisation de slogans ne sont pas intégrées dans les formations et mises en œuvre par les enseignants.

Pour avoir une idée de ces stratégies pédagogiques ; les formateurs de formateurs associés à cette recherche ont été sollicités pour communiquer sur la question lors de nos moments d'étude. L'inspecteur pédagogique a proposé pour chaque concept, une description, son déroulement et son intérêt pédagogique et didactique. Le tableau ci-dessous expose les éléments de définitions recueillies dans les entretiens.

Intitulé	Description	Déroulement	Intérêt pédagogique et didactiques
<i>Discussion dirigée ou guidée</i>	Echanges planifiés/organisés /orientés par des objectifs précis, à propos d'une question didactique	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation du thème ou du sujet du débat par l'enseignant ; - lancement de la discussion par des consignes claires ; - échanges/écoute ; - exploitation des informations et synthèse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Engouement à la prise de parole ; - Développement des capacités d'expression, d'argumentation et d'écoute des élèves ; - développement de l'esprit critique
<i>Enquête découverte</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Investigation -Analyse et interprétation de données/problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulation d'un problème ; - Formulation d'hypothèses ; - collecte de données à partir de questionnaires élaborés avec les apprenants ; - exploitation des données ; - vérification des hypothèses ; - généralisation et conclusion 	<ul style="list-style-type: none"> - initiation aux travaux de recherches personnelles ; - initiation au travail en équipe ; - développement de l'esprit de curiosité
<i>Jeu de rôle</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Interprétation de rôles dans une situation précise par un ou plusieurs apprenants ; -Recherche d'attitudes, de réactions, de sentiments ou d'émotions liés à une situation donnée. 	<ul style="list-style-type: none"> - sélection des acteurs ; - attribution et explication des rôles des acteurs ; -administration d'un questionnaire aux autres membres de la classe ; - lancement du jeu scénique ; - commentaire des faits observés par les apprenants observateurs ; - exploitation des commentaires pour faire une synthèse des solutions trouvées. 	<ul style="list-style-type: none"> Illustration concrète d'un problème crucial ; -développement de la confiance en soi ; -développement de l'empathie ; - disposition au changement ; - esprit d'initiative et de créativité ;

<i>Travail de groupe</i>	-répartition des apprenants d'une classe en sous-groupes, pour étudier et rechercher une solution à un problème donné ou une nouvelle situation.	<ul style="list-style-type: none"> -Expliquer le travail que les groupes vont faire ; -Diviser les apprenants en groupes hétérogènes (7 personnes maximum) ; -Diviser les tâches dans les différents groupes ; -mettre les groupes au travail ; -Ciruler entre les groupes -Vérifier si les groupes ont bien compris leur travail ; -Faire une mise en commun des résultats obtenus. 	<ul style="list-style-type: none"> -développement de bonnes relations entre les apprenants ; -renforcement des interactions entre les apprenants, mais aussi entre les apprenants et l'enseignant ; -développement des habiletés sociales comme l'écoute active, le partage et l'entraide.
--------------------------	--	---	---

Tableau 44: Description, déroulement et intérêt pédagogiques de certaines stratégies pédagogiques favorables à l'EDD proposé par l'IP associé à la recherche

Néanmoins, des différentes pratiques enseignantes observées, seules 14% sont propres aux modèles de pédagogie active. Les enseignants qui pratiquent la méthodologie de l'APC sont soit, des enseignants stagiaires ou des enseignants fraîchement sortis de l'école normale supérieure d'Abidjan. Les cours taillés sur le modèle de l'APC, sont ceux qui ont été proposés par les stagiaires durant les séquences de cours. Des supports textuels et iconographiques ont été utilisés pour mettre en œuvre les contenus des leçons. Voici les supports proposés sur le thème de l'eau.

3.2.1. Analyse d'exemple de documents iconographiques et textuelles en cours sur les leçons d'EDD

Pour analyser ces supports utilisés en cours d'EDD, j'ai utilisé une grille d'analyse. Les supports que j'ai analysés sont ceux que j'ai récupérés lors de mes observations. Ce sont au total dix documents iconographiques et dix documents textuels. Certaines sont présentées dans la suite de ces pages et d'autres en annexes.

	Critères	Objectifs
1	La qualité du document au niveau de la forme	Le document est-il lisible ? visible ?
2	La qualité du document dans le fond	Le document est-il en congruence avec les habiletés et contenus abordés
3	Les usages de ces supports ?	Identifier les tâches dédiées aux élèves
4	La méthodologie d'exploitation des documents	Identifier les consignes d'analyse explicitée

Tableau 45: Grille d'analyse des documents textuels et iconographiques proposés par les enseignants observés

3.2.1.1. Analyse des documents utilisés en cours sur l'eau



Figure 53: Image d'un barrage hydro électrique pour évoquer l'importance de l'eau proposé par l'enseignante A

Dans cette image (figure 51), l'enseignante A, a choisi de présenter un barrage hydro électrique pour montrer l'importance de l'eau. Cette image n'a pas été identifiée comme telle par les élèves. C'est donc dans un monologue que l'enseignante a présenté et commenté cette image. Les facteurs de ce flou dans la description de cette image sont liés au fait que l'image est en noir et blanc et la méconnaissance d'un barrage hydro électrique par certains élèves.



Figure 54 Document iconographique proposé par l'enseignant stagiaire B

Dans la figure 54 qui constitue un support utilisé, on voit bien l'eau qui jaillit du robinet. A la question de l'enseignant de savoir, qu'observez-vous sur cette image ? La plupart des élèves répondent qu'ils aperçoivent un jeune homme qui se lave/ qui se rince. L'enseignant attendait plutôt qu'on lui dise, qu'un jeune homme gaspille l'eau. L'image permet-elle de donner une telle réponse ? Peut-être oui, si on s'en tient à sa position par rapport au robinet mais il est difficile d'évoquer à première vue qu'il y a un gaspillage de l'eau. Ce support est-il en congruence avec les habiletés/contenus ? Du point de vue de l'enseignant, on peut répondre à l'affirmatif, mais de notre point de vue, ce support pose un problème. En effet, tous les élèves ne sont pas censés utiliser un robinet dans une douche, certains ne l'ont jamais utilisé. Le professeur s'adresse donc à un groupe d'élève qui pour certains, ne maîtrise pas cette réalité.

Je suis l'eau

Cette chose, qui est présente en tout en ce qui vit, tout ce qui respire. Mais pourquoi donc tant d'insouciance, tant d'ingratitude ? Je suis le lac, je suis la rivière, je suis le fleuve, je suis l'océan. L'industrie écoule en moi, ses restes toxiques. Des millions de milliers de poissons, de crustacés, d'être vivants meurent en eau sec, et me voici pollué (...) On ouvre le robinet, et on me laisse jaillir inutilement. Je coule sur des centaines de mètres sans servir à quelque chose et on crie : « j'ai soif », j'ouvre mes vannes, je tombe pendant des saisons, on ne fait pas de prévision et on crie : « sécheresse » ! On me traîne, on me maltraite, on m'impose des couleurs, des odeurs.

Source : In mon cahier d'intégration histoire-géographie, 2006, p.41

Tableau 46: Texte proposé à titre de support par l'enseignante A

Ce texte extrait du cahier d'intégration 5^e est initialement conçu pour un exercice. Il est utilisé par de nombreux enseignants pour servir de support. Ce document sans auteur a permis à l'enseignant de faire ressortir les différents cours d'eau, ainsi que les problèmes de l'eau. Toutefois évoquer les problématiques de l'eau avec un texte est abstrait.

Certains enseignants utilisent des cartes murales du milieu physique ivoirien dans laquelle les cours d'eau sont bien représentés à titre de support. Un tel support est en congruence avec les contenus/habiletés car il a permis aux élèves de relever les différents cours d'eau. J'ai fait le constat que ces cartes ne sont pas lisibles pour les élèves au fond de la classe. Si je l'ai trouvé

inadaptée, l'enseignante A, justifie son choix de ne pas utiliser les cartes en ces termes : « Pour moi, il n'y a que la carte murale dans le contexte des classes pléthoriques qui est judicieuse comme support. J'ai voulu faire un tirage de carte mais j'aurais eu ça en noir et blanc et cela aurait été difficile à exploiter dans un cours sur l'eau. Effectuer une sortie comporte des risques et je ne sais pas combien de temps cela me prendra. »

Un des supports en cours sur l'eau ci-dessous, a été proposé par un enseignant. Son choix présente des limites.



Figure 55: Carte du milieu physique de la Côte d'Ivoire, servant de support pour l'identification des cours d'eau

La version de cette carte que nous récupérée durant nos observations de cours étant très peu lisible, nous avons récupéré sa version d'origine. Cette carte fait émerger les principales villes de Côte d'Ivoire dans sa version en noir et blanc. Les cours d'eau existent mais sont peu perceptibles.



Figure 56 Des manuels (livrets d'exercices de 5e et de 6e d'histoire-géographie desquels sont extraits des documents textuels et iconographiques, crédit Oussou, octobre 2021

3.2.1.2. Analyse des documents en cours sur la pollution industrielle et commerciale

Pour cette autre leçon que j'ai suivie sur la pollution industrielle et commerciale, les documents textuels et iconographiques présentent les mêmes caractéristiques. Une faible qualité (figure 54 et 55) qui se traduit par le fait que certaines images sont difficilement décryptables. Dans l'exploitation de ce type de document, l'enseignant impose aux élèves ce qu'il voit. Par exemple, pour la photographie suivante (figure 57), l'enseignant veut présenter les facteurs de la pollution de l'air aux élèves et son choix s'est porté sur la pollution de l'air par les gaz d'échappement de voiture. S'il est vrai qu'en Côte d'Ivoire le parc automobile est vieillissant et que les automobiles contribuent fortement à la pollution de l'air, il n'en demeure pas moins qu'on a du mal à justifier la place de ce support dans des questions de pollution commerciale et industrielle. Le support proposé n'est pas adapté à la leçon. La photographie suivante (figure 58) en noir et blanc et plusieurs fois photocopié, est lui invisible et donne lieu à divers commentaires d'élèves. Interrogé sur la mauvaise qualité de l'image de la photographie (figure 58), l'enseignant B souligne que : « Si j'étais à l'examen final, j'aurais pu

tirer ce support en couleur mais je ne peux pas le faire tout le temps parce que ça coûte cher. Au niveau de l'administration, en plus du fait que le tirage soit essentiellement en noir et blanc, il y a un problème au niveau de la qualité du tirage, c'est pour cela la qualité n'est pas bonne. J'ai pris ça comme ça. Pour certains élèves la photocopie est mieux que pour d'autres. » De cette intervention, on peut retenir que dans les pratiques ordinaires des enseignants, ils s'en foutent presque de la qualité des documents.



Figure 57 pollution de l'air par les gaz d'échappement de voiture proposée par l'enseignante A

Sur cette image, l'enseignant veut faire percevoir la fumée dégagée par le véhicule. Certains élèves, ont plutôt indiqué pour certains qu'ils aperçoivent une plaque de voiture, l'arrière d'une voiture, d'autres ont indiqué qu'ils aperçoivent une voiture qui dégage de la fumée. Différentes propositions qui traduisent le caractère pas précis de ce que l'enseignant veut faire voir aux élèves.



Figure 58 Pollution de l'air par des unités industrielles proposée par l'enseignant B

On constate que les élèves ont du mal à percevoir ce que les enseignants veulent leur faire percevoir en raison de la faible qualité et du choix de ces images. Du côté des enseignants, ils semblent ne pas avoir une diversité de choix et utilisent ce type de supports en dépit des nombreuses imperfections parce qu'il faut en utiliser dans la méthode active. Cette rareté de support se traduit aussi dans le choix des documents textuels. Les documents sont des textes proposés dans des livrets d'exercice.

Lorsque les vendeuses reçoivent des crabes, le quartier est envahi par des odeurs. Il n'y a pas de toilettes disponibles pour les commerçants. Quand elles s'appêtent à rentrer à la maison, certaines urines dans des boites et déversent l'urine dans des caniveaux. A partir de 18 heures, après le départ des femmes, des milliers de mouches fondent sur des maisons, attirées par la lumière, le marché n'étant plus éclairé. Les habitants ont donc recouvert par endroit les caniveaux qui bondent la vue afin d'amoindrir l'effet des odeurs.

Source : ACTUEL, 9 juin 1998 in Histoire-Géographie 5^{ème}, France, CEDA Hatier, 1998, p125

Tableau 47: Texte ayant servi de support à la leçon sur la pollution industrielle et commerciale

Ce texte, est détaché du quotidien des élèves et est par conséquent inadapté. La qualité des textes montre les difficultés que les enseignants ont, à en trouver. Toute chose qui peut s'expliquer par le fait que de nombreux enseignants ne mènent pas de recherche en vue de trouver des documents adaptés. Ils s'appuient pour la plupart sur ce qui est déjà proposé sans prendre de recul. Le groupe de recherche a relevé les caractéristiques ci-après des documents qui servent de support.

<i>Types de difficultés</i>	<i>Les différentes limites répertoriées</i>
<i>Difficultés liées aux supports</i>	<p>Qualité défectueuse des supports iconographiques après plusieurs séries de photocopies.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Des contenus de texte souvent inadaptés aux réalités de la localité de l'apprenant. -Problème de tirage des documents. -Cartes non actualisées ou non existantes. -Données statistiques non actualisées -Absence de manuel de géographie à partir des classes de 3^e

Tableau 48: Limites des supports utilisés en cours sur les contenus d'EDD

La cour des établissements scolaires, de même que les salles de classes sont des terrains qui présentent une pollution commerciale. Une sortie vers ces terrains peut être un moyen d'échanger sur les questions de pollution commerciale. Quand on interroge les enseignants sur les motifs de la non-utilisation de ce type de support, la réponse est la même comme celle proposée sur l'eau (la durée de la leçon ne nous permet pas d'exploiter ce type de support, les enseignants ne sont pas formés à son utilisation, les effectifs de classe ne le permettent pas...).

Aussi pouvons-nous, nous poser la question de la place de ces types de support dans la diffusion des problématiques de l'EDD ? Le moins qu'on puisse dire, c'est que ces supports sont inadaptés. Gaujal (2021, p. 3) parle d'une géographie d'atelier pour rendre compte de cette géographie qui se déroule en classe avec des documents. Cette auteure parle d'une

substitution du réel par des documents. Mais pourquoi les enseignants n'utilisent pas les sorties de terrain comme support en vue de rester coller à la réalité ?

L'enseignant-stagiaire B répond en ces termes : « *Moi particulièrement, je vois certaines stratégies inscrites dans le guide d'exécution mais nous n'avons pas été formé à son utilisation à l'ENS, je veux parler de la discussion dirigée, de l'enquête découverte, du projet pédagogique. Il y a aussi la question du temps, nos encadreurs sont stricts là-dessus. On est donc obligé de tenir compte de cela pour faire notre plan. On ne peut pas prendre tout en compte.* » Cette réaction fait émerger la question de la formation des enseignants dans la mise en œuvre de certaines stratégies pédagogiques. A ce manque de formation des enseignants s'ajoute la question des effectifs de classe qui comme le souligne le professeur-conseillé de l'enseignant B est un facteur limitant. Aussi dit-il que : « *dans les années où les effectifs de classe étaient raisonnables (jusqu'en 1990), des sorties de terrain étaient effectuées et possibles en géographie mais aujourd'hui avec les effectifs pléthoriques, c'est prendre des risques que de faire une excursion avec les élèves. Toujours est-il que l'enseignant surtout stagiaire est confronté aux problèmes de durée de son enseignement. En tant que professeur conseillé nous respectons donc la question de la durée des séquences.* » De tous les facteurs à la base de la non mise en œuvre des sorties de terrain, figure son interdiction depuis 2018 par le ministère de tutelle. Cette interdiction n'est pas sue parce que les enseignants ne la pratique pas.

La question de la durée donc du cloisonnement horaire pour chaque leçon est aussi mise en avant pour expliquer l'éviction des contenus d'EDD des plans de cours. J'ai fait le constat d'une précipitation des enseignants dans l'acte d'enseigner. Par moment, l'enseignant ne finit pas la distribution des supports et commence leur exploitation. Les échanges avec les élèves sont très limités. Quand j'ai cherché à savoir pourquoi il en est ainsi, le professeur-conseillé de l'enseignante A, a souligné qu'une telle « *initiative peut entraîner du bavardage. Tous les enfants chercheront à s'exprimer et en raison de l'effectif, ce sera difficile à gérer. De plus, la présentation du cours est limitée dans le temps. En une heure, on ne peut pas tout dire. Tu vois par exemple, qu'elle (la stagiaire) n'a pas pu faire les activités d'application et cela représente une insuffisance de son travail.* »

L'exploitation des documents se fait à travers une question du professeur, une réponse de l'élève, un renforcement du professeur suivi d'une prise de note. Cette « boucle didactique » (Tutiaux-Guillon, 1998) apprise dans les formations est très souvent mal exécutée par les

enseignants. On se retrouve ainsi face à des boucles didactiques non fermées ou incomplètes. L'enseignant dans cette situation cherche à avoir toute la trace écrite de sa leçon dans un document textuel. A la suite de ses questions, les réponses proposées par l'élève qui sont textuellement une partie du texte sont consignées comme trace de leçon sans un renforcement du professeur.

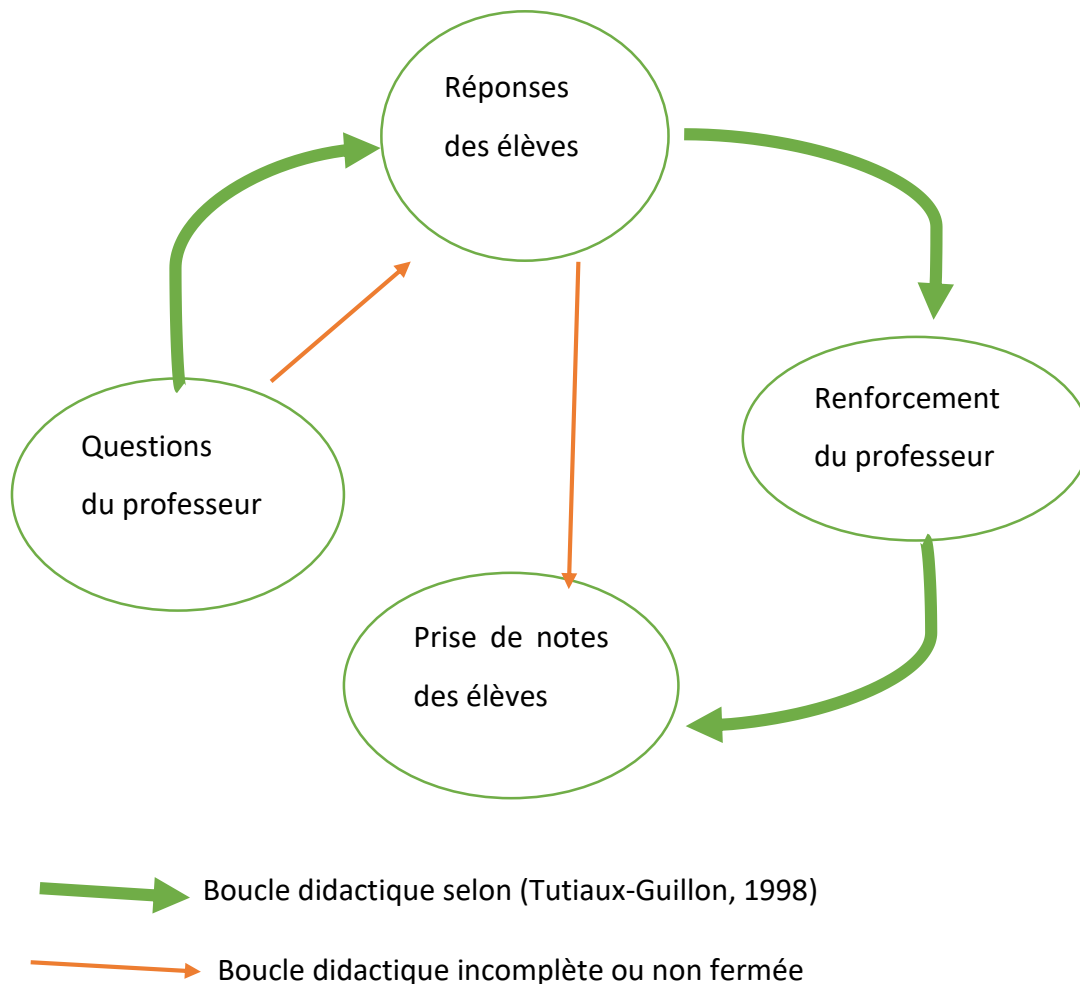


Figure 59: Boucle didactique et boucle didactique incomplète ou non fermée

3.2.2. Analyse d'exemples de plans de cours sur les contenus d'EDD

Analyser les plans de cours, permet d'avoir une idée des habiletés et contenus qui sont prises en compte et ceux qui ne le sont pas. Mon regard s'est porté sur ceux d'EDD. Les séances de cours observés ne permettent pas d'établir un plan global, je me suis appuyé sur l'observation menée dans les cahiers de texte et les séquences observées. Ci-dessous un exemple de plans de cours extrait des séquences de cours effectués sur le thème de l'eau.

Plan du cours de l'enseignant A	Durée	Plan du cours de l'enseignant B	Durée
Situation d'apprentissage Introduction I- Les différentes ressources en eau en Côte d'Ivoire 1- Les eaux marines 2- Les eaux fluviales 3- Les eaux souterraines Activité d'application	1h	Situation d'apprentissage Introduction I- L'eau en Côte d'Ivoire 1- Les eaux continentales 2- Les eaux marines Activité d'application	1h
II- L'importance de l'eau dans la vie quotidienne 1 -L'importance de l'eau pour les activités économiques 2 -L'importance de l'eau pour les activités domestiques	1h	II-L'importance de l'eau en Côte d'Ivoire 1- L'utilité de l'eau pour les activités économiques 2- L'importance de l'eau pour les activités domestiques	1h
III- Les problèmes liés à l'eau 1- La pollution de l'eau par les activités économiques 2- La pollution de l'eau par les activités domestiques Activité d'application Situation d'évaluation	1H	III - Les problèmes liés à l'eau 1- Une pollution de l'eau par les activités économiques 2- Une pollution de l'eau par les activités domestiques Activité d'application Situation d'évaluation	1h

Tableau 49: Comparaison de plans de cours proposés par les enseignants A et B sur l'eau

Les plans proposés dans les cahiers de texte et dans les séquences de cours, ne prennent pas en compte les contenus d'EDD. Ceux pris en compte sont liés au savoir (identifier, localiser, définir, dégager etc.) et non au savoir-faire (mener des actions, proposer, élaborer etc.). Les enseignants évoquent diverses raisons pour expliquer cette non prise en compte des contenus d'EDD.

3.2.2.1. La course contre la montre des enseignants

La question de la durée attribuée à chaque leçon, est un élément qui revient à chaque fois dans l'explication de toutes les situations de non-prise en compte des contenus d'EDD. Aussi, pour un respect du temps imparti à chaque leçon, certains contenus sont-ils esquivés. L'enseignant stagiaire B dira à cet effet que : « *Pour moi, on ne peut pas tout traiter, il faut faire des choix en fonction de la durée de la leçon et les réalités dans lesquels nous évoluons. Si un enseignant veut tout traiter, il va aller au-delà du temps à lui imparti pour une séquence* ».

Son professeur conseillé s'inscrit dans la même approche « *Si de tels contenus doivent être abordés, la première des choses, ce serait de ne pas tenir compte du temps* ». Le professeur conseillé de l'enseignante A, soutient la même idée. Pour lui : « *mener des actions de gestion rationnelle de l'eau, recommande des stratégies qui nous prendra beaucoup de temps or nous n'avons que trois heures pour cette leçon et de plus aucun enseignant n'est formé pour aborder ce type d'habiletés. On mène les actions comment ? Et où ?* »

L'enseignant-stagiaire s'appuie ainsi sur des consignes reçues depuis les écoles de formations. Faut-il pour un respect de la durée dépouiller certains contenus et habiletés essentiels ? Cette hantise pour la durée amène les enseignants à privilégier les contenus de faibles intensités intellectuelles (Mousseau et Pouette, 1999 cité par (Fontanabona, 2006; Lautier & Allieu-Mary, 2008) .

3.2.2.2. Certains aspects du plan signalés dans les cahiers de texte et les séquences mais non-abordés

Dans les séquences observées, certains aspects du plan du cours ont été éludés. Il s'agit en l'occurrence des évaluations. Ces dernières jouent un rôle important dans l'approche par compétence car elles permettent de vérifier les acquis des élèves. Les enseignants observés en général, se précipitent en vue d'atteindre cette étape de l'évaluation (activité d'application). L'enseignant B à ce sujet justifie le traitement rapide et à l'oral de l'activité d'application « *Je ne voulais pas le faire ainsi mais je me suis retrouvé face aux problèmes de temps mais je pense que certains ont compris. C'est l'astuce que mon professeur conseillé, m'a conseillé au cas où j'étais confronté à un problème de temps.* » Ici encore, quand elles sont proposées, ce sont des activités de basse intensité intellectuelle qui ne peuvent pas justifier

un acquis ou non surtout sur des problématiques d'EDD. Si les activités d'application menées à la fin de chaque séance permettent surtout de vérifier les connaissances, les situations d'évaluations posent quant à elle des situations complexes à même d'amener l'élève à justifier des postures, à réfléchir sur.... Ces situations d'évaluations ne sont pas réalisées. Seul un enseignant sur les quatorze observés, l'a effectuée. L'enseignant B dit à cet effet : « *Bon ! Dans l'évaluation finale, les encadreurs de l'ENS ne vont pas jusqu'à voir, la situation d'évaluation donc, moi personnellement, je prépare les séances de cours car c'est à ce niveau que nous sommes évalués* »

3.3. Les autres traits marquants des pratiques enseignantes en cours de géographie

3.3.1. Absence de manuels, effectifs pléthoriques et niveau faible de nombreux élèves

Les observations des pratiques enseignantes ont aussi fait émerger la non-utilisation de manuel par les enseignants et les élèves, l'impact des effectifs pléthoriques de classe et du niveau des élèves sur les pratiques enseignantes.

La non-utilisation de manuels par les enseignants s'explique par leur qualité. Les manuels d'histoire-géographie actuels sont essentiellement des livrets d'exercices (figure 53) et n'ont pas une grande influence sur la pratique des enseignants. Les élèves n'ont pas de manuels parce qu'ils n'en ont pas l'obligation. La direction de la pédagogie préconise que les enseignants préparent eux-mêmes les activités d'application et les situations d'évaluation et les supports. Cette posture de la DPFC se justifie par le fait que certains exercices contenus dans ces livrets d'exercice, ne sont pas contextualisés, plusieurs élèves sont issus de famille très pauvres, les livrets ne sont pas subventionnés et coûtent chers (3000Fcfa soit environ 5 euros).

Les diverses observations menées ont permis d'identifier les difficultés auxquelles les enseignants d'histoire-géographie sont confrontés dans la dispensation de contenus de géographie. Une de ces difficultés est la non-disponibilité de ressources didactiques (documents) devant permettre à l'enseignant concevoir sa leçon. Il n'existe en effet, pas de manuels d'histoire-géographie à proprement parlé comme signalé plus haut pour les classes

du secondaire général. Ce qui existe toutefois, ce sont des livrets d'exercices où sont proposés des activités d'application et des situations d'évaluation.

L'impact de cette absence de manuel (livret d'exercice) pousse certains enseignants à ne pas faire d'exercice surtout quand le temps imparti pour la séance de cours est achevé. Le professeur YK réagit à la place des livrets d'exercice dans les séances en ces termes : « *Moi je pense que si tous les élèves avaient des livrets d'exercice, ils auraient pu faire certaines activités à la maison et la séance suivante, l'enseignant proposerait la remédiation. L'idée de faire une activité d'application met la pression sur les enseignants qui sont obligés de faire une course contre la montre pour l'atteindre.* »

Le niveau des élèves a été pointé du doigt par certains enseignants pour justifier la pratique des méthodes traditionnelles de type cours dictés et cours magistralo-dialogués. Durant mes observations, j'ai fait le constat que nombreux élèves ne suivent pas et n'écrivent pas. Les enseignants expliquent cette situation par le niveau des élèves. L'enseignante A et son professeur conseiller disent ne pas avoir de solution face à la situation des élèves qui ne suivent pas. « *C'est vrai que certains élèves ne suivent pas et cela pour diverses raisons. Souvent c'est parce qu'ils ne peuvent pas et savent pas écrire. Pour ceux-là, c'est difficile. Moi je n'ai pas de solution peut-être mon professeur conseiller en a une.* » Réaction du professeur conseiller : « *Non ! Je n'en ai pas ! Les élèves arrivent en collège avec des défauts énormes de lecture et d'écriture (...). L'enseignant du secondaire ne fait pas de l'alphabétisation, donc c'est compliqué. Les progressions sont longues et les cours sont encadrés par une durée.* »

Le caractère pléthorique des classes ne favorise pas la circulation des enseignants pour un contrôle de la trace écrite. Il est évoqué comme raison pour justifier l'usage du cours magistralo-dialogué.

3.3.2. Une émergence des 4 R et des questions socialement vives (QSV)

Le modèle des 4 R d'Audigier (Audigier, 1993), explique-t-elle certaines pratiques enseignantes de géographie ? Autrement dit, les enseignants ont-ils des pratiques conformes à ce qu'Audigier a appelé le modèle 4 R ? (« *On enseigne des Résultats contre la dimension critique, on s'appuie sur un Référent consensuel qui gomme les débats, ce qui est soutenu par*

le refus du politique dans la classe et la revendication d'un savoir scientifique apolitique ; et enfin, on développe une vision Réaliste. » (Audigier, 1993 cité par (Carlos, 2015, p. 69)). Ce refus du politique chez les enseignants d'histoire-géographie est perceptible dans les discours qu'ils tiennent en amont et au cours des entretiens que nous avons eu avec eux. Le débat à proprement parlé n'existe pas comme technique pédagogique dans le curriculum prescrit. En lieu et place figure, « la discussion dirigée » qui est un débat qui se caractérise par son caractère directif. Mais les restrictions tel que suggérées par le modèle 4 R peuvent-elles favoriser la transmission de compétences sur les questions de développement durable ? Une telle interrogation nous ramène à évoquer la question des questions socialement vives (QSV) qui sont inhérentes au développement durable. Les « *QSV sont de plus en plus intégrées dans les programmes d'enseignement et dans les grandes orientations des éducations à l'environnement, à l'(éco) citoyenneté, aux choix...parfois même explicitement, ce qui de facto intéresse potentiellement l'ensemble des enseignants et des formateurs* » (Legardez, 2011; Legardez & Simonneaux, 2011; Simonneaux, 2008). Enseigner des QSV dans un environnement de pratiques enseignantes marqué par le modèle 4 R, représente un autre écueil de la diffusion et de la transmission des compétences sur les sujets relatifs au développement durable qui sont des sujets vifs et une remise en cause de la forme scolaire (Barthes & Alpe, 2012, 2018; Barthes & Tebbaa, 2019; Lange & Barthes, 2021).

3.3.3. L'approche par compétence (APC), une méthode pédagogique active qui ne fonctionne pas

Pour pratiquer un modèle pédagogique, il faut le connaître et connaître l'APC ne paraît pas être le cas pour un certain nombre d'enseignants que nous avons interrogés. 75% propose des caractéristiques confuses de l'APC. JKM enseignant au lycée moderne d'Aboisso dit à propos de la mise en œuvre de l'APC qu'« *elle se fait à base des supports donnés aux élèves. L'enseignant pose des questions et les élèves à travers le texte sortent les traces du cours et nous, on apprécie. Bon ça passe !* ». Il met ainsi en évidence la question de la construction de la trace écrite à partir d'un support et surtout de la boucle didactique qui n'est pas le critère principal pour caractériser l'APC mais plutôt des méthodes actives en général. La finalité de l'APC est l'acquisition de compétences. De nombreux enseignants reprochent cette approche

au motif qu'elle ne serait pas adaptée au système scolaire ivoirien. YKS, à propos la mise en œuvre de l'APC comme pratique enseignante dira :

« L'APC j'avoue dans sa pratique sous nos cieux notamment chez nous ici en Côte d'Ivoire c'est difficile ! C'est difficile et nous comprenons les collègues qui, souvent par soucis de finir le programme vont vite parce que, d'une part le niveau des enfants est assez bas pour la prise de note mais, d'autre part, il y a des effectifs pléthoriques dans les salles de classe qui font qu'il est difficile vraiment d'avoir l'œil sur tous les enfants surtout dans l'application de l'APC. »

L'enseignant YKS, met en avant la question des stratégies nécessaire pour faire acquérir des compétences surtout dans un système scolaire caractérisé par des effectifs pléthoriques d'élèves. Un modèle qui semble être inadapté et qui explique sa mise de côté par la majorité des enseignants d'histoire-géographie.

Pour en savoir plus sur l'origine des connaissances que les enseignants transposent et utilisent pour concevoir leurs supports et cours, les réponses qu'ils/elles nous donnent sont plutôt génériques et non personnelles. Ainsi l'enseignante YA, répond en ces termes : *« Je pense que la plupart des enseignants, tire leur connaissance de leur cursus universitaire, et également nous faisons des recherches aussi. C'est toutes ces connaissances que nous mettons en pratique. »* JKM quant à lui indique que *« maintenant c'est sur le net que nous tirons les informations, avant c'était dans les bibliothèques mais maintenant c'est sur le net. »*. YKS ajoute : *« Nous disposons des informations au niveau des encyclopédies, les atlas et l'internet même si par moment, il nous faut les trier mais j'avoue que c'est quand-même énormes et difficile de constituer des supports pour conduire un enseignement. »*.

Les connaissances des enseignants disent-ils, proviennent du cursus universitaire, ce qui pose un problème dans l'enseignement des contenus de géographie et d'EDD pour les enseignants ayant eu un parcours universitaire en histoire. L'internet est une des ressources utilisées par les enseignants pour avoir des connaissances sur les sujets au programme. Seulement sur internet, circule peu d'information sur la géographie des Régions de Côte d'Ivoire. Cette dernière est pourtant au cœur des contenus de curriculums. Il n'est pas rare de voir des enseignants "désarmés" en connaissances face à ces thèmes qui sont potentiellement d'EDD.

	<i>Difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC</i>
<i>Difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC comme pratique enseignante</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Effectif pléthorique des classes -Insuffisance voire Absence de formations continue -Absence de motivation chez la majorité des enseignants

Tableau 50: Les difficultés dans la pratique de l'APC par les enseignants

Les difficultés ainsi répertoriées n'ont pas été prises en compte en amont pour l'adaptation de l'APC aux réalités locales. Cette situation a fait naître une méthode hybride qui est plutôt celle d'une méthode active accompagnée par des exercices d'application et des situations d'évaluation.

4. Des pratiques qui évincent les enjeux de durabilité

4.1. L'interface sociétés / milieu, peu traitées

Enseigner ou éduquer les élèves sur les problématiques de DD, part de la prise en compte de l'interrelation entre l'homme et la société et du questionnement de celle-ci. Pour nous rendre compte de la prise en compte ou non de l'interface société /milieu par les enseignants pendant des séquences de cours, nous avons analysé les séquences de cours de B et de A. Le décryptage de leurs présentations à partir de nos prises de notes, de l'entretien que nous avons eu avec eux, nous a permis d'appréhender les choix de savoirs que les enseignants transmettent en général et les raisons pour lesquelles l'interface société/ milieu est mis en marge dans la préparation et la dispensation des leçons qui portent ces contenus.

Nous avons consulté les tableaux habiletés et contenus du curriculum prescrit que nous avons confrontés avec les séquences réalisées durant nos observations de cours pour en déduire ce qui est implémenté et ce qui ne l'est pas. Ainsi ai-je considéré les aspects du curriculum prescrit qui sont pris en compte par les enseignants et ceux qui ne le sont pas. Si nous prenons appui sur cette leçon sur l'eau en classe de 5^e, les habiletés pris en compte sont : identifier, localiser, expliquer et exploiter. La trace écrite dans les cahiers des élèves révèle que les

enseignants observés, donnent des connaissances liées pour l'essentiel à la description du milieu.

HABILETES	CONTENUS	Habilités et contenus du curriculum prescrit pris en compte par les enseignants dans le curriculum implémenté
Identifier	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire	
	Les problèmes liés à l'eau	
	Des valeurs humaines liées à la gestion rationnelle de l'eau	
Localiser	Les ressources en eau de la Côte d'Ivoire	
Exploiter	Des documents relatifs à l'eau	
Expliquer	L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique	

Tableau 51: Les habiletés et contenus pris en compte dans le plan du cours par les enseignants A et B

Dans la mise en œuvre de la leçon de 5^e portant sur la pollution de l'environnement par les activités industrielles et commerciales, les habiletés pris en compte du curriculum prescrit par les enseignants sont liées à la connaissance (identifier, connaître, distinguer les conséquences). Ces connaissances, sont de type générique donc pas spécifique au milieu de vie des élèves. Ainsi que l'élève soit en zone urbaine ou en zone rural, le contenu dispensé est presque identique.

De nombreux autres habiletés (réaliser un schéma, formuler un slogan de sensibilisation) du curriculum prescrit de cette leçon, ne sont pas pris en compte par les enseignants observés. De même de nombreuses techniques pédagogiques à l'exemple de la discussion dirigée, l'enquête découverte, travail en petit groupes et des moyens et supports didactiques préconisés par le curriculum prescrit n'ont pas été pris en compte dans le curriculum implémenté.

HABILETES	CONTENUS	
Identifier	Les composantes de l'environnement	Habilités et contenus du curriculum prescrit pris en compte par les enseignants dans le curriculum implémenté
Connaître	Les différentes formes de pollution et leurs causes	
Distinguer	Les conséquences des activités économiques sur l'environnement	
Exploiter	Des documents relatifs à la dégradation de l'environnement	

Tableau 52: Habiletés et contenus pris en compte (cours sur la pollution commerciale et industrielle)

Dans la taxonomie de Bloom ((Prégent, 1990) qui hiérarchise les compétences cognitives, les enseignants optent pour les niveaux d'activités d'apprentissage simples et ne mettent pas en œuvre ceux plus complexes. Comme signalé plus haut, ils brandissent la question du temps et de la formation pour expliquer leurs pratiques. Les contenus dispensés sont ceux de la connaissance, de la compréhension et de l'application soit les trois premiers niveaux de la pyramide.

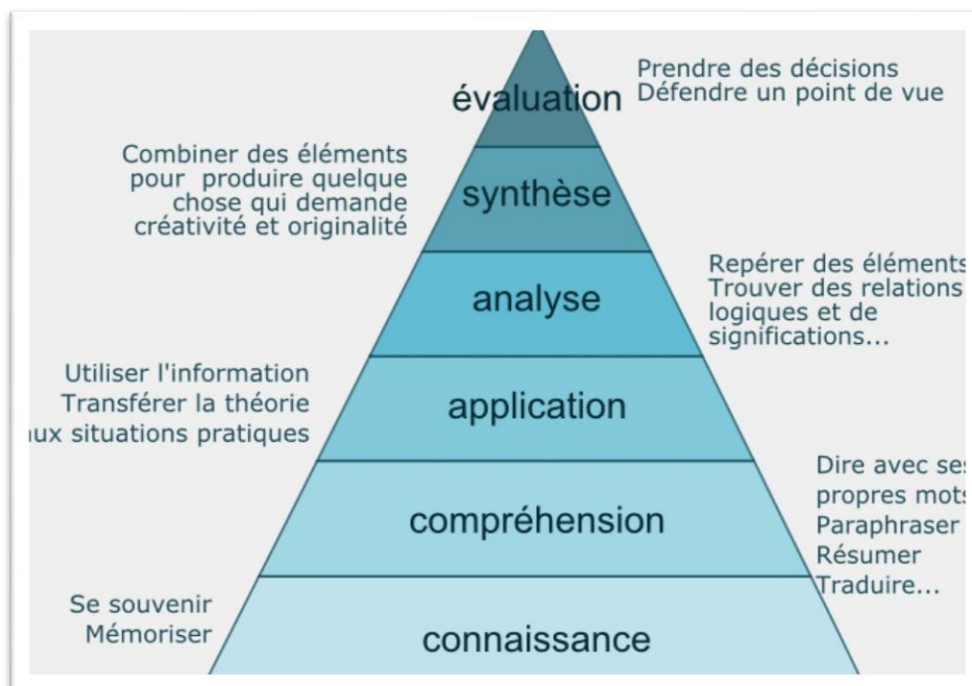


Figure 60: Ordre hiérarchique des compétences cognitives selon la pyramide de Bloom Source : [didac2b](#)

Les habiletés et contenus du curriculum prescrit de la leçon sur l'eau, invite à la production de supports liés à la gestion de l'eau ainsi que la proposition d'action de gestion rationnelle de l'eau (voir tableau ci-dessous). Ils n'ont pas été implémentés. Ce rapport entre l'homme et la société pourtant essentiel dans la diffusion de l'EDD, sont écartés.

HABILETES	CONTENUS	Habilités et contenus du curriculum prescrit, pas pris en compte par les enseignants dans le curriculum implémenté
Construire	Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau	
Effectuer	Des calculs liés à l'étude de l'eau	
Produire	Des supports / documents relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau	
Proposer	Des actions de gestion rationnelle de l'eau	

Tableau 53: Les habiletés et contenus non prises en compte dans les plans de cours des enseignants A et B

HABILETES	CONTENUS	
Réaliser	Un schéma d'interrelation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement	Habilités et contenus du curriculum prescrit, pas pris en compte par les enseignants dans le curriculum implémenté
Formuler	Un slogan de sensibilisation en faveur de la préservation de l'environnement	

Tableau 54: Habiletés et contenus non pris en compte par les enseignants en cours sur la pollution industrielle et commerciale

4.1.1. Des obstacles à l'investissement vers la pratique du terrain

Les effectifs de classe et le cloisonnement horaire sont deux facteurs qui sont constamment cités par les enseignants et les formateurs d'enseignants comme obstacles à la mise en œuvre de leçons de géographie en général et ceux ayant des contenus potentiellement d'EDD et le choix d'activité de basse tension intellectuelle.

Les effectifs pléthoriques des classes :

Il s'agit d'effectif qui varie entre 60 et 100 élèves par classe au premier cycle et entre 50 et 70 au second cycle. Ces effectifs de classes augmentent ou diminuent en fonction du nombre de classe et du nombre d'enseignant affecté dans un établissement. Les établissements ne sont pas logés à la même enseigne en termes de nombre d'enseignants. En effet, la position géographique de certains établissements, fait qu'ils ne sont pas attrayants. De nombreux enseignants refusent d'y exercer ou demande une affectation aussi vite que prévu par les textes. Avec les classes pléthoriques, le choix de techniques pédagogique comme l'excursion, la discussion dirigée deviennent du coup risqué pour les enseignants qui veulent s'y frotter. La production de supports textuels ou iconographique est parfois rationnée par l'administration. Enseigner avec un support permet d'interagir avec ses élèves dans la construction de la trace écrite certes, mais aussi faudrait-il que ces supports soient de qualité en vue d'attendre des résultats de cette interaction. Des supports en noir et blanc pour évoquer le vécu posent souvent problème. Mais les produire en couleur a un coût qui ne peut être supporté par les enseignants. Déjà en année de master didactique, nous avons eu à relayer cette situation dans Oussou (2018)

« Ne pouvant effectuer de sortie de terrain pour avoir un contact direct avec la réalité environnementale, ni utiliser le vidéoprojecteur en classe, je m'offre une autre option pour mettre les apprenants en contact avec la réalité. Je décide de prendre des photos à l'aide de mon Smartphone, de les mettre sur papier pour en faire des supports. Ces photos sont en couleur pour bien mettre en relief les réalités environnementales à décrire et surtout permettre aux apprenants de reconnaître les lieux photographiés. Si les prises de photo ne m'ont rien coûté en termes d'argent, les tirages en couleur n'étant pas fait par l'établissement m'ont coûté 50f CFA la page soit 13 copies à 1 Euro. Pour la centaine d'élèves, il fallait prévoir 5000f CFA soit près de 8 Euros. »

Une fois les supports tirés, leur distribution fait perdre beaucoup de temps. Il en est de même pour l'appel nominatif des élèves pour vérifier leur présence ou non. Si sa nécessité n'est pas contestée, la mise en œuvre prend aussi beaucoup de temps. A propos de temps, chaque leçon est encadrée par une durée qui varie entre une heure et deux heures pour les classes de 6^e et 5^e, deux à quatre heures pour les classes de 4^e, 3^e, 2^{nde} et 1^{ère} et entre 3 heures et six heures pour les leçons de classe de terminale.

Le cloisonnement horaire :

Sauvé, (1997, p. 175) évoquant l'encadrement des séquences de cours d'ERE par une durée indique que : « *La mise en œuvre de l'ERE en milieu scolaire fait appel à de multiples changements. Elle se heurte aux structures actuelles, caractérisées par le cloisonnement disciplinaire et horaire. Elle se confronte à la culture pédagogique traditionnelle.* ». On a donc pu constater une certaine précipitation des enseignants dans la mise en œuvre des séances et séquences disent-ils pour respecter le temps imparti. Ce respect du temps est jugé à leurs yeux plus important que ce que les élèves sont censés recevoir comme savoir, savoir-faire et savoir-être. Être dans le temps imparti en ayant parcouru toutes les étapes de l'APC, serait synonyme d'un bon enseignement. Le cloisonnement horaire est aussi indexé comme facteur d'une non utilisation des techniques pédagogiques à l'exemple de la discussion dirigée de l'enquête découverte, en témoigne les réactions des enseignants stagiaires sur cette question. Ce qui ressort davantage de cette précipitation, c'est la mauvaise transmission des connaissances, des savoir-faire qui sont mentionnées par certaines habiletés mais "exclus" par les enseignants. Les enseignants n'ont pas proposé d'action pour une gestion rationnelle de l'eau (leçon 3, 5^e) parce que cela leur prendrait beaucoup de temps pour mettre ce contenu en œuvre. Ces enseignants n'ont pas demandé aux élèves de formuler des slogans pour une préservation de l'environnement pour les mêmes raisons. Cette course à l'achèvement des programmes peut bien s'expliquer par le nombre de leçon à effectuer en histoire et en géographie. Hormis les classes de 5^e, 4^e et 3^e qui présentent dix à onze leçons d'histoire et de géographies cumulées, les classes de 6^e, 2nde, 1^{ère} et Terminale présentent quant à elles, plus de quinze leçons.

4.1.2. Retard à l'allumage ou absence de volonté institutionnelle ?

L'insuffisance et l'inadéquation de certaines formations continues, l'interdiction des sorties de terrain, le faible équipement des établissements sont des obstacles à la mise en œuvre des contenus d'EDD.

Comme signalé dans le chapitre 3, des problématiques de développement durable affleurent dans les contenus de seize leçons de géographie. Toutefois, l'éducation au développement durable est méconnue par les enseignants de géographie théoriquement et aussi dans les pratiques enseignantes. Faut-il penser que les problématiques d'EDD, ne concernent pas ou sont loin des préoccupations éducatives des Ivoiriens. Le diagnostic des établissements sous le prisme de leur pollution témoigne bien de la nécessité voir de l'urgence d'une EDD.

De l'insuffisance et de l'inadéquation de certaines formations continues.

Cette insuffisance de formation continue est mise en relief par YA enseignante d'histoire-géographie au lycée moderne d'Aboisso quand elle dit : « *Moi ça fait deux ans que je suis là mais bon ! Je n'ai pas encore eu l'occasion de participer à des formations. Je pense que dans les années à venir, les autorités compétentes vont mettre ça en place et nous allons suivre.* » Deux ans qu'aucune formation continue n'est proposée aux enseignants de cet établissement ce qui de notre point de vue représente un obstacle pour les enseignants. On pourrait parler d'inadéquation vu que rien n'est mis en place pour trouver des solutions pédagogiques et didactiques aux difficultés (classe pléthoriques, longues progressions) dans lesquelles évoluent le système scolaire ivoirien.

De l'interdiction des sorties de terrain :

Cette interdiction intervient en 2018 par le truchement d'une circulaire du ministère de l'éducation nationale (voir en annexe). Si les incidents pour lesquels une telle décision a été prise, n'ont rien à avoir avec une étude de terrain, le caractère pléthorique des classes et l'entrée précoce des écoliers en collège (10 à 11 ans) peuvent justifier cette prise de position du ministère. Cette décision met dès lors mal à l'aise tout enseignant qui souhaite utiliser cette technique pédagogique. Autrement dit, même si des stratégies à même de valoriser cette technique sont trouvées, il est nécessaire que le ministère revienne sur sa décision pour permettre leur mise en œuvre.

Le sous équipement des établissements

Ce sous équipement des lycées et collèges en Côte d'Ivoire se traduit par : un nombre encore insuffisant de salle de classe et la non électrification de nombreuses de ces dernières. Conséquemment, les effectifs par classe deviennent importants. De nombreux établissements sont très peu fournies en outils informatiques (ordinateurs, photocopieuses, vidéoprojecteur) et en feuilles de rames. Cette situation retarde les tirages ou est à la base de cours magistraux. À l'ère de l'internet, de nombreux établissements du secondaire ne sont pas fournis en WIFI. Les conseils d'enseignement (C.E) qui sont des structures amenées à produire et concevoir des projets pédagogiques sont sous équipés (pas d'ordinateurs, de photocopieuses dans les laboratoires) et ne possèdent que du matériel didactique désuet (des cartes murales de géographie datant de plus de vingt ans). La dotation annuelle de ces C.E est de 25000F CFA soit moins de 50 Euros.

4.2. Un foisonnement des vulgates chez les enseignants

La prégnance d'une vulgate très forte prend sa source dans les écoles de formation. En effet, depuis l'ENS d'Abidjan, les enseignants stagiaires produisent des supports et des plans de cours qu'ils se partagent. Une fois sur le terrain, il n'est pas rare de voir circuler d'un enseignant à un autre ou d'un établissement à un autre les mêmes supports, de même que les mêmes plans, si ce n'est les mêmes contenus de cours. Cette vulgate inhibe la pratique réflexive et développent une paresse intellectuelle chez les enseignants. L'effet sur les contenus d'EDD est que sa non prise en compte dans le cadre de la vulgate se répand suivant les mêmes pratiques. Ainsi les problématiques d'EDD sont plutôt abordées à l'oral.

C'est l'enseignante GSMJ du groupe de la recherche collaborative qui donne un éclairage à ce qui paraît ambigu à première vue. Les contenus potentiellement d'EDD, sont abordés par les enseignants de façon orale. Elle soutient que « *les professeurs disent aux élèves qu'ils ne doivent pas jeter les ordures hors des poubelles, qu'ils ne doivent pas gaspiller l'eau. Le non-respect de ces consignes provient d'un manque d'éducation des élèves à la maison. Quant à la maison déjà, on dit à l'enfant il ne faut pas gaspiller l'eau, il ne faut pas salir le mur, l'enfant ne viendra pas salir l'école. Il va protéger l'école.* »

Les problématiques d'EDD d'ores et déjà implicites dans les curriculums prescrit, le sont également dans le curriculum implémenté. Les enseignants s'appuient sur ce caractère implicite pour l'enseigner ou les diffuser oralement. Pour ces enseignants, ce sont des éducations qui relèvent des familles des élèves. Les élèves accordent peu d'intérêt à ces sujets soulevés oralement parce que n'étant pas susceptibles d'être questionnés lors des évaluations. Ces contenus affleurent aussi dans les situations d'apprentissages mais toujours de façon orale.

Les différentes séances observées présentent plus de 70% des enseignants de géographie qui n'aborde pas les contenus d'EDD à l'écrit ou à l'oral. 28% aborde ces questions soit 14% de façon orale et 14% autre à partir de support. Cette situation s'explique selon l'enseignant B par le fait que : « *les questions de développement durable ne sont pas au programme en tant que tel, ce n'est de façon claire, si c'était de façon claire on allait faire des recherches là-dessus mais c'est de passage comme ça donc c'est un peu difficile.* »

5. Conclusion

Les pratiques enseignantes en classe de géographie ne varient pas d'un contenu à l'autre. Dans la mise en œuvre des contenus d'EDD, elles sont dominées par les cours dictés et les cours magistralo-dialogué (Mével & Tutiaux-Guillon, 2013). Les enseignants optent en majorité pour une mise en œuvre de tâches et d'activité de basses intensités intellectuelles. Ces pratiques ont une faible incidence sur les élèves en ce qui concerne un changement de la façon de penser et une acquisition de compétences aux élèves. Une autre catégorie de pratiques des enseignants, est celle qui utilise des supports textuels et iconographiques. Mais ici encore, ces supports en raison de leur qualité ne favorisent une transmission de compétences. Le tableau (53) récapitulatif ci-dessous résume suffisamment le curriculum implémenté en cours d'EDD.

Catégories analysées	Les usages courants	Caractéristiques	Facteurs de l'usage	Incidences sur l'EDD
<i>Stratégies pédagogiques</i>	-Cours magistralo-dialogué -Cours dictées	-Usage de la boucle didactique non bouclé -Pas d'interaction avec les élèves, monologue	Finir une progression jugée longue	Faible
<i>Les supports didactiques</i>	-Documents textuels -Documents iconographiques -Aucun	Mauvaise qualité, inadaptés, inexistante	Absence de manuels, inexistence de photocopieuses	Faible
<i>Quid des contenus d'EDD</i>	Des contenus pas pris en compte dans le déroulement des séquences	Jugés complexes à dispenser	Absence de formation	Faible

Tableau 55: Tableau récapitulatif du curriculum implémenté de géographie

L'absence de formation sur des stratégies qui peuvent concourir à la transmission de compétence, le sous-équipement des établissements, la longueur des progressions ont été évoqués pour justifier les pratiques actuelles des enseignants.

PARTIE 3 : QUEL CURRICULUM DE GEOGRAPHIE POSSIBLE SOUS L'ANGLE DE L'EDD ?

La réécriture du curriculum de géographie du secondaire général ivoirien sous l'angle de l'EDD suppose une orientation des prescriptions curriculaires autour des thèmes et des stratégies pédagogiques et /ou didactiques à même de conduire les apprenants vers une prise de conscience à travers une initiation à la pensée complexe et systémique et une acquisition de compétences pratiques sur les sujets se rapportant aux questions de développement durable, dans un contexte marqué des classes pléthoriques et un sous équipement des établissements.

Une fabrique ou une élaboration d'un curriculum prescrit et implémenté (Audigier et al., s. d.; Develay, 2015; Jonnaert et al., 2004, 2009; Mangez, 2008; Perrenoud, 2010) qui tient compte de l'EDD (Diemer & Marquat, s. d.; Lange, 2014), peut constituer un des accélérateurs de la transmission de compétences et de connaissances aux apprenants sur les problématiques de développement durables. Quel curriculum prescrit de géographie favorable à l'EDD ? Quelles pratiques enseignantes pour diffuser les contenus d'EDD ?

La réponse à cette interrogation a conduit d'une part le groupe de recherche collaborative à se substituer en un comité d'élaboration de curriculum pour proposer un projet. Ce dernier s'appuie sur le profil de sortie, la recherche de nouveaux contenus et la proposition de stratégies pédagogiques et/ou didactiques favorable à l'EDD dans le contexte ivoirien. D'autre part, à partir d'expérimentation en séance de classe, la recherche vise à adapter les stratégies favorables à l'EDD.

Chapitre 5 : Proposition de réécriture d'un curriculum prescrit de géographie sous l'angle de l'EDD

1. Introduction

La fabrication des programmes scolaires (d'Enfert et al., 2019; Perrenoud, 2010) est très codifiée (Barthes et al., 2019). Les principaux acteurs de l'élaboration du curriculum sont : l'Etat représenté par le ministère de l'éducation nationale et ses fonctionnaires, les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, les syndicats etc. Ces différents contributeurs représentent les différents niveaux curriculaire (Jonnaert, 2011). Les curriculums se conçoivent en Côte d'Ivoire aujourd'hui sous l'influence de l'approche par compétence (APC) (Roegiers, 2010, 2011). L'élaboration d'un curriculum prescrit (premier niveau curriculaire), en géographie sous l'angle de l'éducation au développement durable s'inscrit dans l'idée de proposition d'une éducation forte, transformative(Lange, 2014).

Pour parvenir à la réécriture du curriculum prescrit de géographie, je me suis appuyé sur des entretiens semi-directifs informels et formels, sur le groupe de recherche collaborative et le dépouillement de magazines traitant des problématiques actuelles de développement durable (ODD par exemple) pour en ressortir des thèmes utiles pour l'apprentissage.

2. Une réécriture du curriculum en mode collaboratif

2.1. Une recherche collaborative

2.1.1. *Les moments d'étude et les acteurs de la recherche collaborative*

Cette deuxième étape de notre recherche collaborative se tient de février 2021 au mois de février 2022, un an après la première qui a permis d'analyser les curriculums de géographie en cours d'exécution. Cette seconde étape autour de la réécriture du curriculum prescrit et

implémenté, vise à proposer des thèmes et des stratégies pédagogiques et/ou didactiques et un profil de sortie en lien avec les compétences attendus chez les élèves. La validation des stratégies pédagogiques que nous avons proposées pour une mise en œuvre de l'éducation au développement durable a nécessité un certain nombre d'expérimentations. Cette dernière a consisté en une hybridation de certains thèmes puisés dans les ODD et certaines stratégies pédagogiques mis en œuvre et expérimentées « ailleurs », qui nécessitent une adaptation.

Nous nous sommes donc par moment retrouvé dans la dimension expérimentale dans ma recherche conduite en conditions écologiques et aussi en laboratoires (Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015, p. 77). « *Il s'agit d'une part de se dégager de rapports entre recherche et actions pensés soit en termes d'innovation, soit par l'intermédiaire de la notion de recherche/action, pour affirmer la possibilité d'une action rationnelle sur le système basée sur des connaissances didactiques préétablies, d'autre part de marquer l'importance de la "réalisation didactique" en classe comme pratique de recherche.* » (Artigue, 1996, p.246).

Le curseur est plus proche de la recherche collaborative en raison de l'aspect collectif de nos réflexions. J'ai donc eu recours au groupe de recherche collaborative d'une part pour la réécriture du curriculum et d'autre part pour expérimenter certaines stratégies pédagogiques et ou didactiques en cours sur les contenus d'éducation au développement durable. Nos travaux se sont déroulés en quatre « *moment d'étude* » (Chevallard, 1999). Une première, qui s'est vu être plus théorique car marquée par des formations et des échanges pour comprendre les conceptions des différents acteurs présents sur les différentes stratégies pédagogiques et/ou didactiques, les nouveaux thèmes à mettre en œuvre en EDD. Aussi la question de l'hybridation contextuelle et de la géographie expérientielle ont-elles dominé la formation et les échanges durant ce premier moment d'étude. Le deuxième moment nous a permis de passer de la théorie à la pratique. Il s'est traduit par des tests pratiques et les premières propositions de thèmes à intégrer dans les curriculums de géographie et des expérimentations par des séquences filmées de cours sur des leçons à contenu d'EDD. Le troisième « *moment d'étude* » a permis de visionner les séquences de cours en vue de rechercher les avantages et les insuffisances des stratégies pédagogiques et /ou didactiques mis en œuvre. Une fois ces différents écarts identifiés et adaptés aux réalités des lycées et collèges de l'enseignement général, une quatrième étape a permis la réécriture du curriculum prescrit et implémenté.

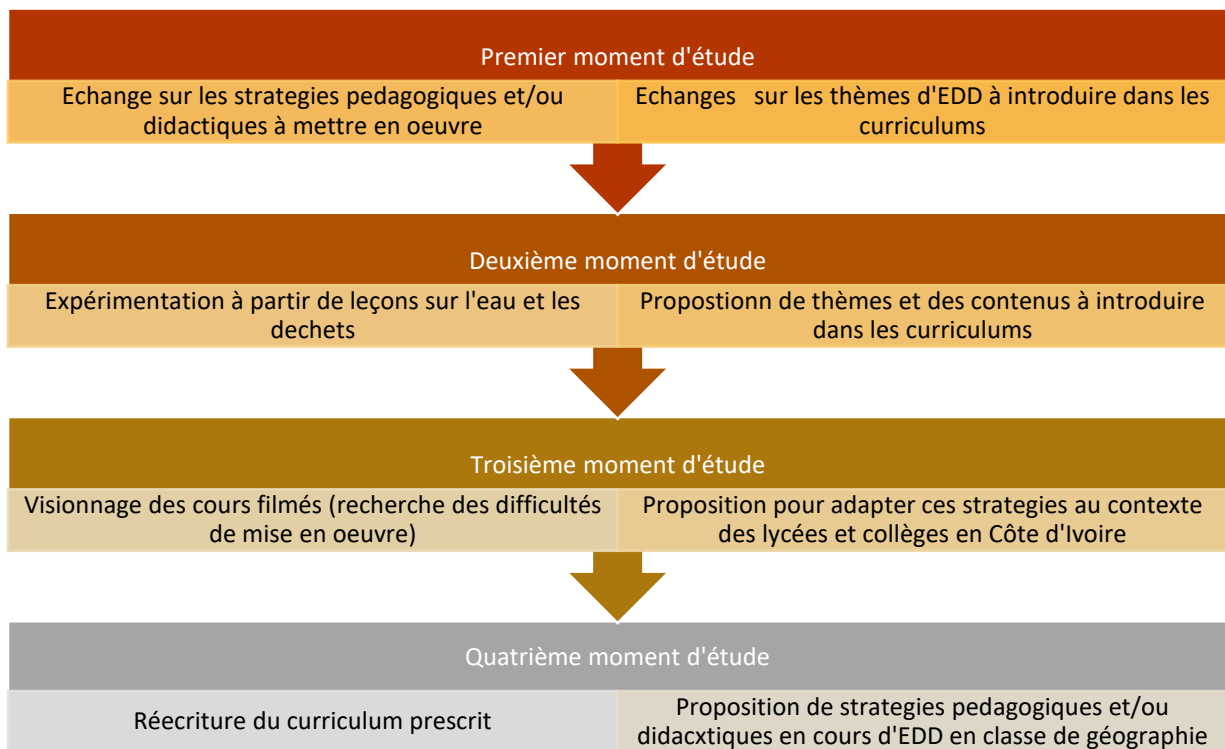


Figure 61 Les différents moments d'étude du thème 2 de la recherche collaborative

Les acteurs au cœur de cette recherche collaborative sont approximativement les mêmes qui ont réfléchi autour du thème 1 de nos premières rencontres (voir chapitre trois). Pour rappel ce groupe de recherche est constitué de quinze membres dont des formateurs d'enseignants (un formateur de l'École Normale Supérieure d'Abidjan chargé de la formation initiale des enseignants du secondaire, un formateur de la Direction de la Pédagogie et de Formation Initiale en charge de la formation continue des enseignants du secondaire), d'un professeur en charge de proposer les stratégies pédagogiques et/ou didactiques, les thèmes et contenus d'EDD à discuter et à expérimenter, douze (12) enseignants qui tiennent des classes qui ont tester les stratégies et participer aux échanges sur les questions au cœur de chaque moment d'étude. Deux enseignants affectés vers d'autres localités, ont été remplacés.

L'ossature de notre groupe de recherche collaborative est très proche de celle en charge de la fabrication des curriculums disciplinaires du secondaire. En effet, l'élaboration des curriculums en Côte d'Ivoire est confiée à un groupe constitué de fonctionnaires du ministère de l'éducation nationale. Les acteurs principaux de l'élaboration de ces curriculums sont les inspecteurs généraux et des inspecteurs pédagogiques, à ces derniers sont conviés les

formateurs de l'ENS et des enseignants craie-en-main¹⁴. Dans le graphique ci-dessous, je présente les différentes entités qui entrent dans la fabrication des curriculums disciplinaires et les composantes du groupe de recherche collaborative impliqué dans le projet d'élaboration du curriculum de géographie sous l'angle de l'EDD.

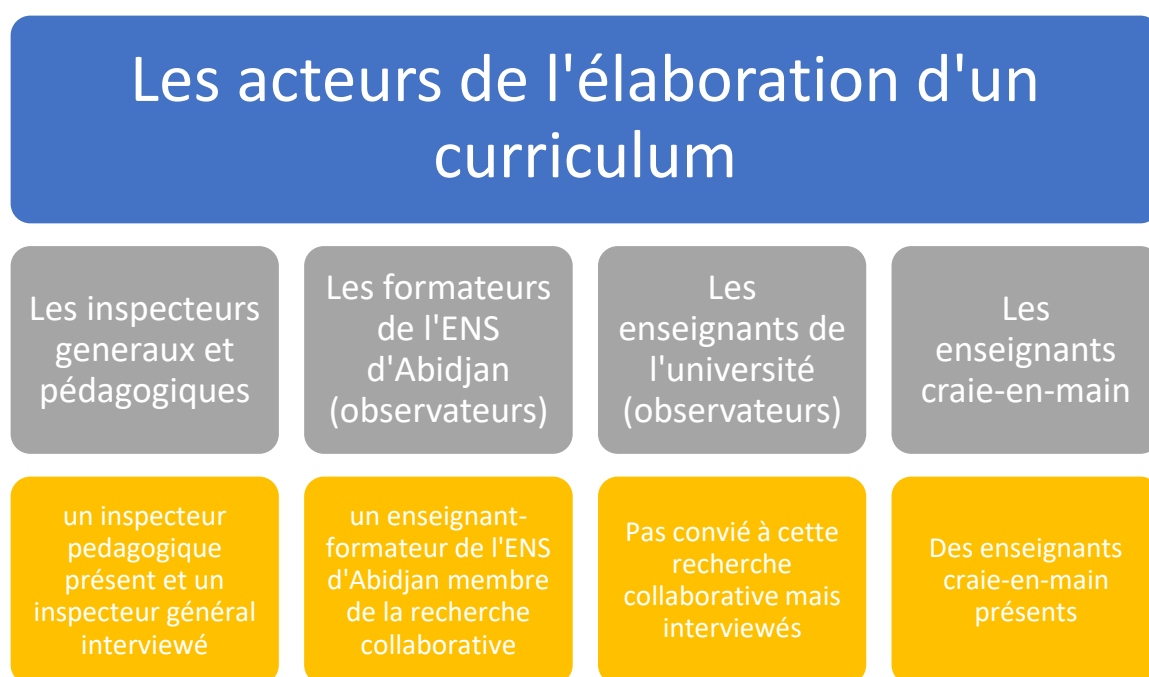


Figure 62: Les acteurs de l'élaboration d'un curriculum au niveau disciplinaire (en gris) et les acteurs de l'élaboration du curriculum d'EDD par le groupe de recherche collaborative (en jaune)

Pour ce premier moment d'étude, dix stagiaires en plus des quinze membres associés à la recherche collaborative, ont participé à cette journée d'échanges et de formation. J'ai demandé aux enseignants associés de proposer dix thèmes ou sujets en lien avec les problématiques actuels de développement durable en Côte d'Ivoire. J'ai pu recueillir cent-treize propositions sur les cent-vingt attendus. Le même exercice a été proposé pour la recherche des profils de sortie. Ici, il n'y a pas eu de nombre imposé. Les enseignants ont comme possibilité de proposer des thèmes existants dans le curriculum en y intégrant des habiletés de DD. Notons que les stagiaires présents ne sont pas ceux avec lesquels le groupe

¹⁴ Terme utilisé en Côte d'Ivoire pour distinguer l'enseignant qui enseigne en classe de celui qui exerce une fonction dans l'administration.

de recherche collaborative a travaillé durant les années 2019-2020 et 2020-2021. Ils n'ont donc pas proposé de thèmes parce que n'ayant pas de connaissances sur l'éducation au développement durable. Pour chaque thème proposé, il a été demandé d'indiquer les motivations de ce choix. Les facteurs qui expliquent les choix de thème ont varié entre : absence de thème proposé dans le curriculum prescrit de géographie ; c'est une préoccupation d'envergure nationale et internationale ; une écriture d'un contenu existant dans les curriculums qui évince les actions et la place de l'homme. J'ai recueilli 120 propositions de thèmes.

Un questionnaire pour appréhender et comprendre la posture et les connaissances des enseignants sur des stratégies pédagogiques et/ou didactiques favorables à une éducation forte développement durable en amont des différentes communications, a été proposé à tous les participants. Les questions ont porté sur la pratique : des sorties de terrain, de l'usage du débat, de l'organisation de la classe en groupes d'apprentissage, de la réalisation d'affiches avec les élèves. Elles étaient ainsi libellées.

- Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà mis en œuvre l'organisation de vos classes en groupe d'apprentissages ? (Si oui quels en sont les avantages ? Si non, donnez les raisons de sa non-utilisation)
- Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà organisé des débats autour de certains sujets dans vos classes ? (Si oui quels en sont les avantages et vos procédés ? Si non, donnez les raisons de sa non-utilisation).
- Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà effectué des sorties de terrain avec vos élèves ? (Si oui quels en sont les avantages et les techniques de mise en œuvre ? Si non, donnez les raisons de sa non-utilisation).
- Dans vos pratiques enseignantes, réalisez-vous avec vos élèves des posters ? (Si oui quels en sont les avantages et le mécanisme ? Si non, donnez les raisons de sa non-utilisation)

Il faut noter que ces stratégies existent dans les curriculums sous d'autres dénominations et sans cadre théorique. Ainsi les sorties de terrain correspondent-elles selon l'inspecteur pédagogique associé à la recherche collaborative, à l'enquête découverte ; le débat à la

discussion dirigée ; le travail en groupe d'apprentissage au travail en petits groupes ; la réalisation de poster, s'apparente à la conception de slogans.

Durant nos moments d'étude, l'inspecteur pédagogique (responsable de la formation continue), nous a entretenu sur la définition et l'intérêt de la mise en œuvre des stratégies pédagogiques (enquête découverte, discussion dirigée, le travail en petits groupes) inscrites dans le curriculum prescrit. Le responsable de la formation initiale a fait un exposé sur les stratégies pédagogiques sus mentionnées. En tant que prof-chercheur, mon intervention s'est articulée autour de la géographie expérientielle et de la méthodologie de mise en œuvre des concepts et notions équivalentes à celle proposées par l'inspecteur pédagogiques associé à la recherche à savoir : les sorties de terrain, le débat, l'organisation en groupes d'apprentissage. Au sortir de ces communications, deux groupes ont été constitués et ont travaillé en atelier autour de la conception d'un plan de cours, de proposition de stratégies pédagogiques sur le thème de l'eau et des déchets tirés du curriculum de la classe de 5^e. Ces travaux ont servi de base aux différentes expérimentations.

N° d'ordre	Questions	Variables
1	Quels sont les profils de sortie en lien avec les enjeux actuels du développement durable à intégrer au curriculum de géographie ?	Énoncés de profil de sortie pour les élèves du premier cycle et les élèves du second cycle
2	Quels sont les thèmes en lien avec les enjeux actuels du développement durable à intégrer au curriculum de géographie ?	-Des contenus sur le réchauffement climatique - L'érosion côtière - L'épuisement des ressources en eau
3	Que pensez-vous de l'utilisation des stratégies pédagogiques comme : Les sorties de terrains, Le débat, L'organisation de la classe en groupes d'apprentissage, Pour la conduite des leçons à contenus d'EDD ?	-Ces stratégies peuvent permettre à l'enseignant de faire acquérir des compétences aux apprenants. -Ces stratégies sont difficiles à mettre en œuvre dans le contexte des classes pléthoriques

Tableau 56: Guide d'entretien des professeurs en aval des expérimentations des stratégies pédagogiques

2.1.1.1. Contenu du deuxième moment d'étude :

Deux groupes d'enseignants ont été constitués pour une expérimentation des leçons sur l'eau et les déchets. Un groupe a travaillé sur la leçon sur l'eau et l'autre sur les déchets. Il faut rappeler que dans le cadre de l'analyse du curriculum implémenté (chapitre 4), ces leçons mis en œuvre par des enseignants stagiaires ont été observées et analysées pour en dégager les principales caractéristiques.

Pour cette expérimentation, ce sont des groupes constitués d'enseignants titulaires ainsi que les nouveaux enseignants stagiaires qui ont rejoint le groupe de recherche, qui ont mis en œuvre ces leçons à contenu d'EDD (eau et pollution industrielle et commerciale). Les groupes se sont appuyés sur les stratégies et organisation pédagogiques (sortie sensible, débat, organisation de la classe en groupe d'apprentissage, réalisation d'affiches avec les élèves).

Les différentes séquences de cours ont été filmées. Les compétences attendues pour les élèves du premier cycle et du second cycle à titre de profil de sortie ont été discutées.

2.1.1.2. Troisième moment d'étude

Ce troisième moment d'étude a permis de faire une analyse des expérimentations menées durant le deuxième moment. Cet examen a permis d'identifier les écarts et les limites des stratégies et organisation pédagogiques utilisées en vue d'une éducation forte dans le développement durable en classe de géographie : les écarts entre la durée prescrite et la durée effective, les écarts entre les intentions des enseignants et le déroulement du cours.

N° d'ordre	Questions	Variables
1	Quels sont les avantages de l'utilisation <ul style="list-style-type: none">- Des sorties de terrain- Du débat- De l'organisation de la classe en groupes d'apprentissage Dans la conduite d'un cours à contenu d'EDD	<ul style="list-style-type: none">- Participation de nombreux élèves au cours- Entraide entre les élèves- Contrôle des activités des groupes plus aisé
2	Quelles sont les insuffisances que vous avez observées dans la mise en œuvre de ces stratégies ?	<ul style="list-style-type: none">- Les groupes sont bruyants- Certains élèves contribuent peu aux travaux des groupes

Tableau 57: Guide d'entretien des enseignants après les différentes mises en œuvre des stratégies

2.1.1.3. Le quatrième moment d'étude

Les différents écarts et limites identifiés ont servi de base à une adaptation de ces stratégies pédagogiques favorables à une éducation forte d'EDD en classe de géographie. Une hybridation contextuelle qui sera fortement discutée par les membres du groupe. Ce moment est celui de la réécriture du profil de sortie, d'un programme éducatif et d'un guide d'exécution.

2.1.2. Les biais

Cette recherche collaborative présente des biais au niveau de l'implication de certains acteurs. En effet, les enseignants bien que très intéressés par les thèmes étaient très peu enthousiastes à l'idée d'expérimenter les stratégies collectées. Plusieurs excuses étaient trouvées pour ne pas s'impliquer dans la conception et la réflexion d'ensemble sur les contenus, les plans et la proposition de stratégies pédagogiques... Pour ne pas retarder l'exécution de ces différents moments, ces enseignants ont été remplacés. Certains enseignants se sont montrés peu impliqués dans les moments d'étude après la phase théorique (premier moment d'étude). Ce constat est pratiquement celui que décrit Artigue, (2002, p. 67) quand il dit à propos de cette participation des enseignants qu' *« un regard sur les travaux d'ingénierie montre que ces derniers, généralement, ne gèrent pas de façon équilibrée ces différents moments. La forte attention portée à l'organisation des moments de première rencontre et d'exploration contraste avec la faible attention portée aux moments dits de travail de la technique et d'évaluation. »*

Il faut aussi noter ici encore qu'une organisation hiérarchique, a pris le pas sur le réticulaire. En effet, plutôt que de se sentir dans un cadre de réflexion du donner et de recevoir, les enseignants face aux formateurs de l'ENS et de la formation continue sont restés pour certains peu expressifs, laissant l'initiative de la parole aux formateurs et au prof-chercheur. Cette situation est due d'une part, à une absence de pratique réflexive chez de nombreux enseignants et d'autre part, à la volonté pour certains acteurs de l'école d'imprimer leur autorité. J'ajouterai que les dix nouveaux enseignants stagiaires ainsi que les deux nouveaux enseignants associés à cette recherche avaient du mal à nous suivre en raison du fait qu'ils avaient peu de connaissance sur la notion de développement durable et de l'éducation au développement durable.

2.2. Des entretiens semi-dirigés avec les acteurs de l'école

A côté de cette recherche collaborative, j'ai mené des entretiens semi-dirigés avec certains acteurs de l'école et partie prenante de l'élaboration des curriculums d'histoire-géographie (inspecteur général, inspecteur pédagogique, professeurs).

2.2.1. Des entretiens avec les inspecteurs généraux et régionaux et les formateurs de la formation initiale

Les inspecteurs généraux et régionaux sont des fonctionnaires de l'éducation nationale au cœur de l'élaboration du curriculum. A côté de ces acteurs principaux, figure des acteurs secondaires constitués des formateurs de l'Ecole Normale Supérieure, des enseignants d'histoire-géographie de l'université et d'enseignants craie-en-main. Leur implication est superficielle en raison du titre d'observateurs qu'ils ont durant les différentes rencontres. L'ensemble des acteurs hormis les inspecteurs pédagogiques sont chargés de faire des observations. Pour comprendre leur rôle dans l'élaboration des curriculums de géographie, un entretien semi-dirigé formel leur a été adressé.

N°	Les questions	Les variables
1	Quelle est la contribution de chaque acteur convié à l'élaboration du curriculum prescrit ?	Les inspecteurs mandatés par le ministère ont un rôle central
2	Une fois implémenté, quels sont les insuffisances du curriculum prescrit dont on vous a fait cas ?	Aucune ou certaines insuffisances sont signalées par les enseignants
3	Que pensez-vous de l'introduction de nouveaux savoirs et stratégies pédagogiques et/ou didactiques dans le curriculum prescrit pour booster l'EDD ?	Un processus d'introduction complexe et marqué par l'influence des bailleurs de fonds intérieurs et extérieurs
4	Que préconisez-vous dans le curriculum prescrit pour une EDD dynamique en classe de géographie ?	Adaptation de certaines stratégies à notre système éducatif

Tableau 58: Guide d'entretien des acteurs de l'élaboration du curriculum d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire

A côté des entretiens effectués avec les acteurs qui participent à l'élaboration des curriculums de géographie, j'ai interrogé aussi les professeurs à l'intérieur et hors du groupe de recherche collaboratif pour comprendre leurs postures en aval (après ces différentes expériences) sur les questions liés d'une part à l'usage de certaines stratégies comme les sorties de terrain, le débat, l'organisation de la classe en groupes d'apprentissage et d'autre part à l'introduction de nouveaux thèmes d'éducation au développement durable.

J'ai achevé la série des entretiens avec les élèves ayant pris part aux différentes expériences de mise en œuvre des stratégies pédagogiques. Cent élèves ont été interrogés autour de leurs ressentis après avoir pris part à des débats, des sorties de terrain et l'organisation de la classe en groupe d'apprentissage et des jeux de rôle.

N° d'ordre	Questions	Variabes
1	Quels sont les avantages des cours dispensés en s'appuyant sur les groupes d'apprentissage	-des recherches en commun -Solidarité des autres membres du groupe -Vaincre la timidité de certains élèves
2	Quelles sont les insuffisances que tu as identifiées à l'intérieur de ton groupe ?	-Bavardage -Aucun
3	Que vous apportent les débats et les jeux de rôle réalisés en cours de géographie ?	-libre expression

Tableau 59: Guide d'entretien des élèves après les expériences

2.2.2. La consultation d'articles de journal, de magazines, de pages Web abordant des problèmes actuels de développement durable en Côte d'Ivoire

L'élaboration d'un curriculum nécessite une mise à plat de tous les sujets, tous les thèmes et contenus pour en rechercher ceux qui sont pertinents. J'ai donc décidé d'explorer des

magazines et de pages Web sur les questions de développement durable en Côte d'Ivoire en vue d'y extraire des thèmes susceptibles d'être dispensés comme contenus d'EDD.

	Questions de recherche	Objectifs
1	Quels sont les types de magazines et de pages web consultés ?	Présenter les magazines et les pages web consultés
2	Quels sont les thèmes de développement durable abordés ?	Connaître les thèmes les plus récurrents pour les organiser autour des piliers du DD
3	Quels sont les problèmes de DD soulevés ?	Identification des problèmes de développement durable pour en ressortir l'urgence de son traitement

Tableau 60: Grille d'analyse des magazines et des pages web consultés

3. Quels profils de sorties pour une éducation forte en EDD ?

3.1. Un profil de sortie à orienter vers le DD

Le profil de sortie constitue un ensemble d'énoncés clairs et concis qui sont présentés en termes de résultats d'apprentissage, d'objectifs observables. Le profil de sortie d'un curriculum visant une éducation forte en EDD s'appuie sur les dimensions du développement durable et traduit les compétences à acquérir par l'élève au sortir de chaque cycle du secondaire, (l'élève au terme de chaque cycle doit être capable de ...).

Pour Barrie (2004), un profil de sortie de qualité est celui qui traduit les visées, les intentions du programme, c'est-à-dire qu'il caractérise un diplômé de ce programme ; met en lumière les apprentissages clés à la fin d'un programme ; expose une vision articulée et intégrée de ces apprentissages essentiels. Il doit être en évolution (s'adapter régulièrement aux attentes du marché du travail...), les énoncés doivent être clairs et concis et ils sont présentés en termes des résultats d'apprentissage.

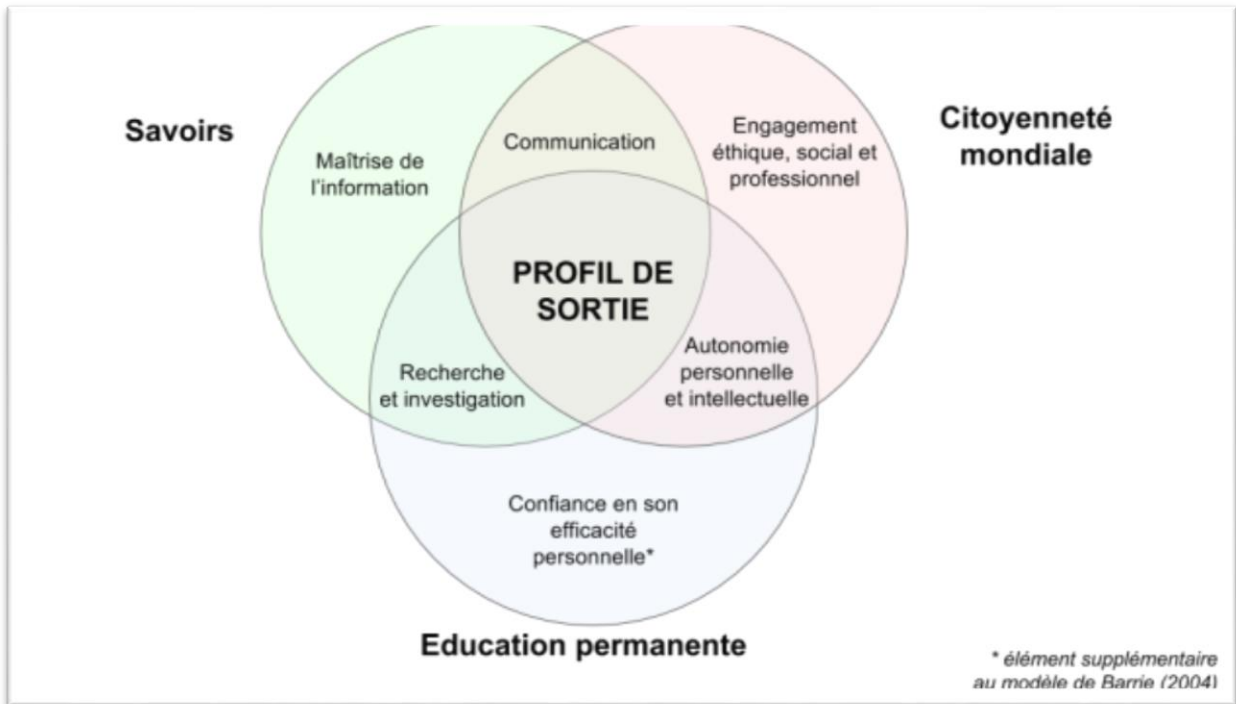


Figure 63: Le profil de sortie selon Barrie (2004)

Les compétences attendues chez l'élève selon les caractéristiques ou qualités inventoriées par Barrie (2004), proviennent de trois domaines globaux à savoir l'éducation permanente, des savoirs acquis et de l'immersion dans une citoyenneté mondiale. La combinaison des relations aux connaissances, au monde et à soi conduit à la « constitution » d'un individu compétent.

De nombreux énoncés de profil de sortie ont été proposés et discutés dans le cadre des moments d'étude du groupe de recherche collaborative.

Profils de sortie proposés

Environnement

- *Acquérir des compétences en termes de gestion de l'eau et en comprendre les enjeux*
- *Prise de conscience des dangers de la dégradation de l'environnement*
- *Savoir gérer les déchets et les trier et en comprendre les enjeux*
- *Acquérir des valeurs d'empathie envers la biodiversité*

Economie

- *Acquérir des valeurs de probité et d'honnêteté pour une économie durable*
- *Acquérir des valeurs de solidarité pour les actions de développement économique (paiement des impôts etc.)*
- *Acquérir des compétences pour une agriculture durable*
- *Acquérir des compétences pour une pêche durable*

Société

- *Adoption de comportements responsables vis-à-vis de la natalité*
- *Prise de conscience sur la question de l'égalité des genres*

Tableau 61: Les profils de sortie proposés pour une EDD en géographie

Un regard sur l'énoncé de profil de sortie de développement durable par les enseignants associés à la recherche collaborative permet de mettre en évidence sa diversité et ses liens avec les problématiques locales de DD. Une lecture des différents énoncés de profil par les douze enseignants montre qu'une forte proportion des enseignants (66,66%) opte pour des profils de sortie liés à la dimension environnementale du DD et s'inscrivent dans une approche behavioriste. Seul quatre enseignants, soit 33,33% ont intégré des profils de sortie liés aux domaines de l'économie, de la société et de la pensée complexe.

3.1.1. Des propositions orientées vers l'acquisition de compétences sur les questions environnementales

Les échanges autour des motivations d'un choix de profil de sortie plus orienté vers le domaine de l'environnement a permis de comprendre les postures des acteurs de la recherche collaborative. Pour K.G., « *l'absence de compétence de la majorité des élèves se situe surtout au niveau de la gestion des problèmes environnementaux et la géographie est mieux outillée à proposer des contenus pour résoudre cette situation.* ». L'enseignante K.N. soutient de son côté « *c'est le domaine environnemental qui souffre des actions des populations, il faut donc que les élèves acquièrent des compétences dans ce domaine.* ». Ces postures trouvent écho dans de nombreux magazines qui traitent des problématiques liées au développement durable en Côte d'Ivoire. Ces magazines axent leurs analyses, et investigations sur les sujets liés à l'environnement (climat, eau, sols, érosion etc.). Toutefois faire de l'environnement la question centrale des profils de sortie en classe de géographie, revient à faire de l'éducation à l'environnement plus que de l'EDD. De plus, les autres problématiques issues des domaines de la société et de l'économie sont au cœur du vécu des élèves et des populations ivoiriennes en général.

3.1.2. Les autres compétences de DD à promouvoir

Faire de l'EDD, c'est conduire les apprenants vers l'acquisition de compétences liées aux autres domaines du DD. La question de l'égalité homme/femme (ODD 5¹⁵) est encore vivace dans la société ivoirienne et se traduit par le refus de certains élèves de sexe masculin de mener les activités de nettoyage des classes, arguant que ces activités sont réservées aux femmes. A ce sujet l'enseignante B.M. suggère que « *le poids des traditions reste fort dans certaines sociétés ivoiriennes qui continuent à reléguer au second plan la femme. Il faut donc dès l'école, amener les élèves à intégrer en eux, l'égalité des sexes.* » L'enseignant A.S. qui a proposé des profils de sortie en lien avec le domaine économique soutient que « *la société ivoiriennes et gangrenées par la corruption et quand tu demandes à un élève quel est l'emploi qu'il souhaite exercer dans le futur, il te propose des emplois où, on gagne beaucoup d'argent or cet argent est obtenu par la corruption. Il faut donc éduquer les élèves à la responsabilité, à l'éthique.* » Il ressort de ces échanges, la nécessité d'éduquer aux différents domaines du développement durable en s'appuyant sur le vécu des élèves. Apprendre aux élèves les valeurs de la démocratie, de la bonne gouvernance pour des Etats qualifiés de pays en développement est capital. Les contenus enseignés doivent permettre aux élèves d'acquérir des compétences.

¹⁵ Des dix-sept objectifs figurant dans l'agenda 2030, l'ODD 5 s'intéresse à l'égalité entre les sexes. C'est donc une préoccupation transversale à de nombreuses sociétés.

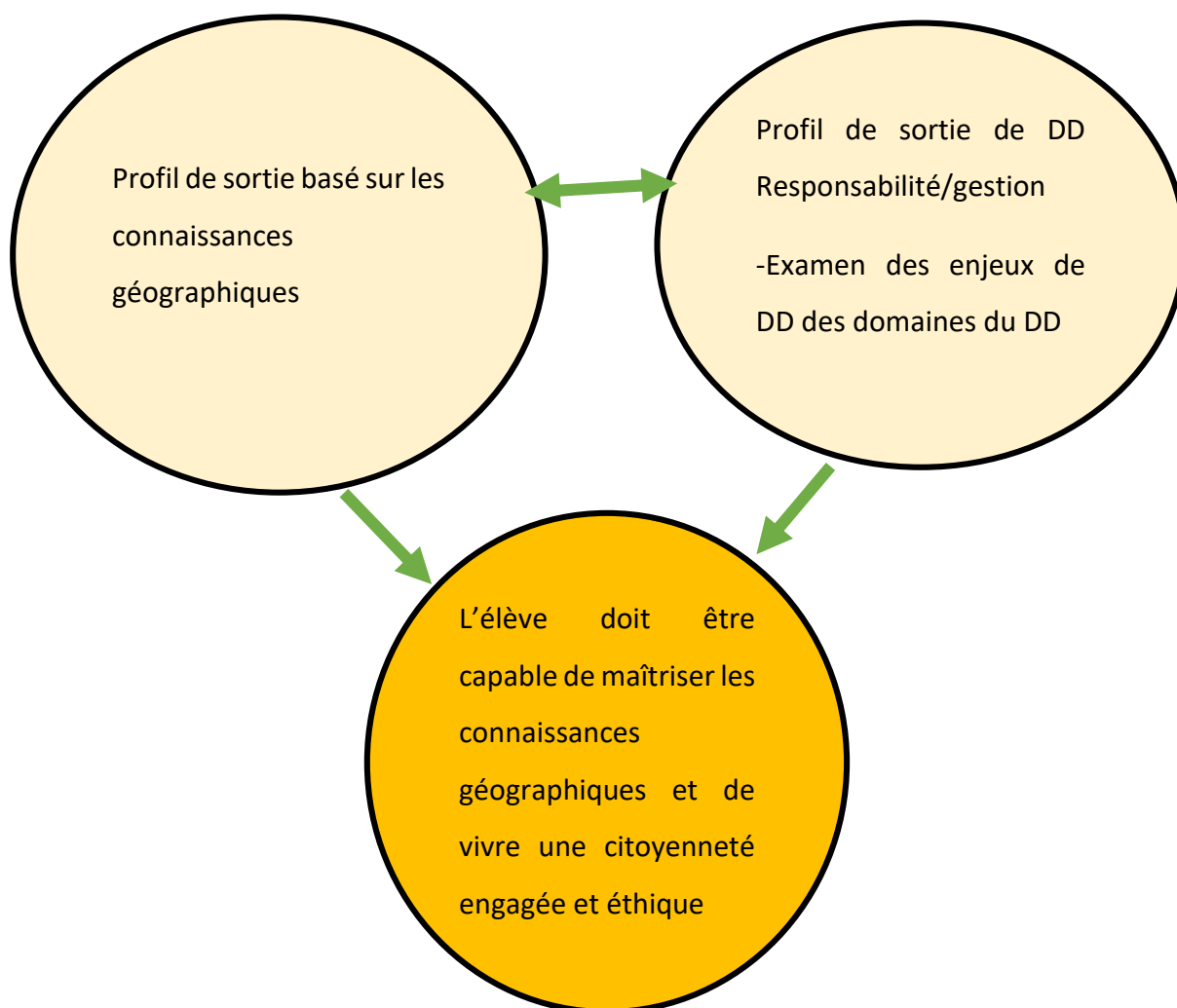


Figure 64: Les différents profils de sortie attendus chez les élèves

Le profil de sortie attendu chez l'élève est celui qui combine les connaissances géographiques et celles relatives au développement durable. Le citoyen ainsi recherché est celui qui a des connaissances géographiques (description et analyse du milieu physiques, de l'interrelation entre l'homme et son milieu, de la biodiversité, de la mondialisation etc.) et un savoir-faire et savoir-être qui prône les vertus du développement durable (solidarité intergénérationnelle, empathie, gestion, précaution...)

3.1.3. Intégration de l'homme dans les propositions de thèmes

L'énoncé des différents profils de sortie, est étroitement lié aux contenus enseignés ou à enseigner aux élèves. En s'appuyant sur les profils de sortie de développement durable énoncés, des thèmes ont été proposés par les enseignants associés à la recherche. L'idée

première qui remonte à la surface chez ces acteurs est celle d'une quête de solution aux problèmes environnementaux. Sur cent vingt (120) propositions de thèmes attendus chez les enseignants associés soit dix par enseignant, cent treize propositions ont été proposées. Quatre-vingt-sept (87) de ces propositions ont un lien avec les questions environnementales. Dix-sept (17) ont un lien avec les questions de l'économie et neuf (9) sur des sujets liés à la société.

Pour élargir les perspectives curriculaires, nous avons fait un inventaire des rapports existants sur les problématiques de durabilité en Côte d'Ivoire et sur la manière dont la presse s'emparait de ces problématiques.

L'Etat de Côte d'Ivoire à travers de son « rapport pays » intitulé « national du développement durable en Côte d'Ivoire dans la perspective de Rio+20 »¹⁶ dresse une liste des problématiques de développement durable auxquelles la Côte d'Ivoire doit apporter une riposte. L'Etat s'est donc doté d'un plan national d'action environnementale (PNAE-CI)¹⁷ avec des objectifs de développement durable autour de dix programmes (Ministère du Plan et du Développement, 2017).

¹⁶ Rapport pays « national du développement durable en Côte d'Ivoire »
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/801cotediovre.pdf>

¹⁷ Le plan national d'action environnementale (PNAE, 1995)
<https://documents1.worldbank.org/curated/en/329091468770927219/pdf/multi-page.pdf>

Programmes ou Thèmes	Contenus
<i>(PNAE-CI)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programme 1 : Développement d'une agriculture durable ; ➤ Programme 2 : préservation de la biodiversité ; ➤ Programme 3 : gestion des établissements humains ; ➤ Programme 4 : gestion de la zone côtière ➤ Programme 5 : lutte contre a pollution industrielle et les nuisances ; ➤ Programme 6 : gestion intégrée de l'eau ➤ Programme 7 : amélioration de la ressource énergétique ; ➤ Programme 8 : recherche, éducation, formation et sensibilisation ; ➤ Programme 9 : gestion intégrée et coordonnée de l'information environnementale ; ➤ Programme 10 : amélioration du cadre institutionnel et règlementaire
<i>Urbanisation et environnement</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La mauvaise gestion des déchets municipaux et médicaux ; ➤ L'occupation anarchique des voies publiques ➤ L'exploitation abusive et illicite des ouvrages d'assainissement ; ➤ La pollution de l'air et de l'eau
<i>Eau et environnement</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mauvaise gestion des ressources environnementales ➤ Réduire la population qui n'a pas accès à l'eau potable ➤ Soutenir les populations vivant dans les taudis

Tableau 62: Les thèmes d'EDD tirés des programmes et projets ivoiriens

Les magazines qui traitent des problématiques actuelles de développement durable en Côte d'Ivoire ont été consultés en vue de relever les thèmes de DD traités.

Noms du magazine	Thèmes abordés
<i>Environnement magazine</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La pollution commerciale - La gestion des ordures par les populations - Les effets de la pollution de l'air - L'agriculture durable - Facteurs et conséquences de la déforestation en Côte d'Ivoire - La gestion de l'énergie et Energies renouvelables - L'urbanisation anarchique et ses problèmes - Les objectifs du développement durable - La pollution des plages - La pollution industrielle et ses conséquences - La mauvaise utilisation des pesticides - L'érosion côtière
<i>ANDE magazine</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Les effets néfastes de l'utilisation des sachets plastiques - La COP 21 sur le climat - Le contenu de la loi sur le développement durable en Côte d'Ivoire - Quel mécanisme pour un développement propre après la COP 21 ? - La protection de l'environnement

Tableau 63: Les thèmes de DD tirés des magazines

Au regard des différentes données recueillies auprès des enseignants associés à la recherche, tirées des magazines et des rapports des structures chargés des questions de développement durable en Côte d'Ivoire, il en résulte une proportion plus importante des thèmes liés à l'environnement. Les politiques Etatiques sont orientées vers sa protection.



Figure 65 Photo de couvertures de magazines abordant les thématiques environnementales, crédit : Oussou, février 2022

La synthèse de toutes les propositions a permis de lister les différents thèmes par pilier du Développement Durable.

Thèmes en lien avec le domaine de l'environnement	Thèmes en lien avec le domaine de l'économie	Thèmes en lien avec le domaine de la société
<ul style="list-style-type: none"> • Le réchauffement climatique et ses conséquences • Les facteurs et conséquences L'Erosion côtière • Les facteurs et conséquences de la pollution et du gaspillage de l'eau • Les facteurs et conséquences La pollution de l'air et des sols • Les facteurs et conséquences La dégradation du milieu biophysique ivoirien • L'importance de la forêt pour la vie humaine • Qualité du cadre de vie et qualité de la vie • Qualité de l'urbanisation en Côte d'Ivoire et problèmes de développement durable • Gestion de la biodiversité et développement économique 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle agriculture durable en Côte d'Ivoire ? • Quelle activité de pêche durable en Côte d'Ivoire • Quelle économie durable en Côte d'Ivoire ? • Paiement des impôts et autres taxes : une valeur citoyenne • -Quelle industrie durable en Côte d'Ivoire ? • Commerce et développement durable en Côte d'Ivoire ? • Quel transport durable en Côte d'Ivoire ? • Les problèmes de développement économiques en Côte d'Ivoire 	<ul style="list-style-type: none"> • Les conséquences croissance rapide de la population ivoirienne • La question de l'égalité du genre en Côte d'Ivoire

Tableau 64: Organisation des thématiques de DD autour des piliers classiques de DD

De ce qui précède, nous retenons qu'une réécriture du curriculum peut s'appuyer sur les enjeux de durabilité en Côte d'Ivoire ce qui est une autre forme d'hybridation contextuelle. L'adaptation des stratégies pédagogiques est une hybridation contextuelle sur la forme. La prise en compte des spécificités ivoiriennes dans le curriculum de géographie est une hybridation sur le fond.

3.2. Quelle théorisation des stratégies pédagogiques en l'EDD ?

De nombreuses stratégies favorables à la mise en œuvre de l'EDD ont été expérimentées dans le contexte franco-européen et théorisées. Au nombre de ces stratégies, figure la géographie expérientielle (Gaujal, 2021; Leininger-Frézal, 2019), les sorties sensibles (Briand, 2014; Zrinscak, 2010), les débats (Doussot, 2015), le jeu de rôle (De vinci, 2018; Hutin, 2021; Patin, 2005) et l'organisation pédagogique des classes (Connac, 2019; Connac & Rusu, 2021a) en groupes d'apprentissage.

3.2.1. Qu'est-ce que la géographie expérientielle ?

Le groupe "Pensée Spatiale" a élaboré une démarche géographique expérientielle qui vise à une meilleure transmission des savoirs géographiques. Cette démarche pourrait être un levier d'EDD en particulier si elle est bien maîtrisée et mise en œuvre par les enseignants. En effet, cette démarche part des expériences spatiales des élèves pour se déployer. Il faut entendre par expérience, un « *ensemble des relations maternelles et idéelles des individus à l'espace géographique*. Cailly, (2004, p. 10) ». Il s'agit de pratiques spatiales concrètes à l'exemple de l'Habiter, se déplacer, se promener, télécommuniquer etc. Leininger-Frézal, (2019, p. 129) souligne que :

« *Les pratiques spatiales concrètes désignent l'ensemble des éléments que les individus mettent concrètement en œuvre pour gérer empiriquement le problème de la distance, pour "faire" et "jouer" avec elle. Les pratiques spatiales se manifestent via le langage, sous forme d'idéologies spatiales, concept qui désigne l'ensemble des jugements que les individus*

produisent sur l'espace et sur ses objets (être attaché à son quartier, aimer la ville, détester la campagne »

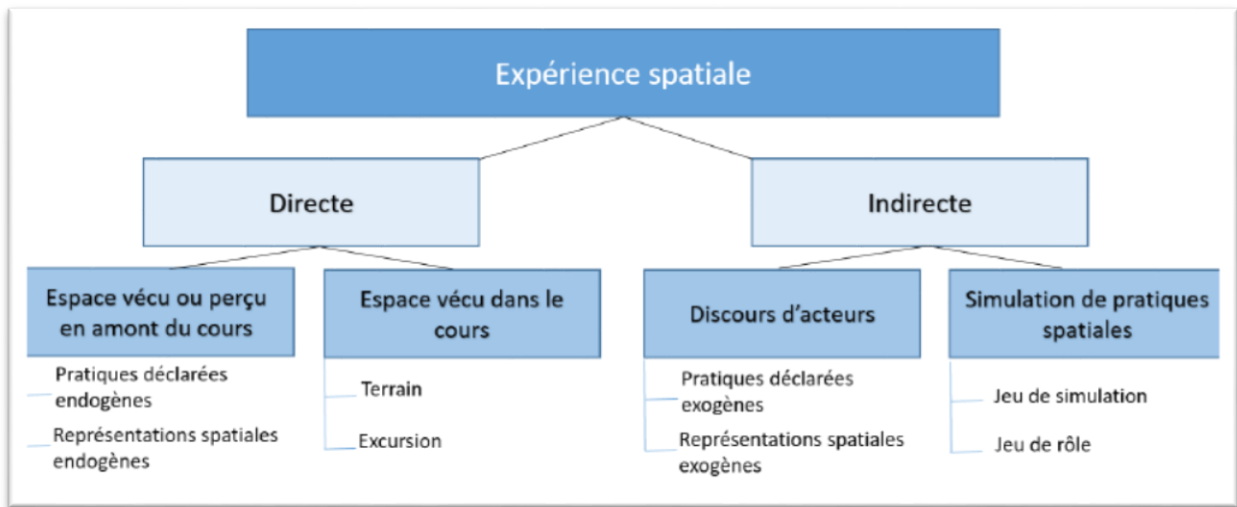


Figure 66: Les types d'expérience spatiale (Leininger-Frézal, 2019, p.130)

La démarche expérientielle comprend quatre phases baptisées : la démarche des 4i et s'articule autour des phases dites de l'immersion, de l'investigation, de l'institutionnalisation et enfin de l'implémentation.

De façon plus détaillée, dans la phase de l'immersion, l'élève est confronté à des pratiques spatiales. Leininger-Frézal (ibidem) indique que « ces pratiques peuvent être antérieures au cours ou bien créées dans la classe par l'enseignant (terrain, excursion, simulation, jeu de rôle etc.). Dans les deux cas, l'immersion implique de passer du registre actionnel au registre sémiotique ». (2019, p. 131)

La seconde phase est celle où les pratiques sont soumises à discussion. Baptisée phase de l'immersion, elle permet aux apprenants de questionner les pratiques spatiales qui sont proposées. Les outils de la géographie que sont la carte, les textes, photographie etc., sont sollicités. L'auteure indique que c'est une phase essentiellement socioconstructiviste. « Il s'agit d'abord et avant tout de mettre en dialogue les pratiques spatiales soit entre les élèves dans le cadre de travail de groupe, soit dans le cadre d'un cours dialogué entre les élèves et l'enseignant. » (Leininger-Frézal, ibidem). Un début d'une géographie raisonnée succède au fur à mesure à une géographie dite spontanée des apprenants.

La troisième phase, celle de l'institutionnalisation, est un moment de formalisation des concepts et des savoirs de la géographie. Les apprenants retiennent quelque chose à travers une production écrite plus ou moins guidée par l'enseignant. Cette phase fixe le savoir par un texte.

La dernière phase (l'implémentation) « est le moment où l'apprenant éprouve la véracité et le caractère opératoire des savoirs appris en classe » (Leininger-Frézal, ibidem).

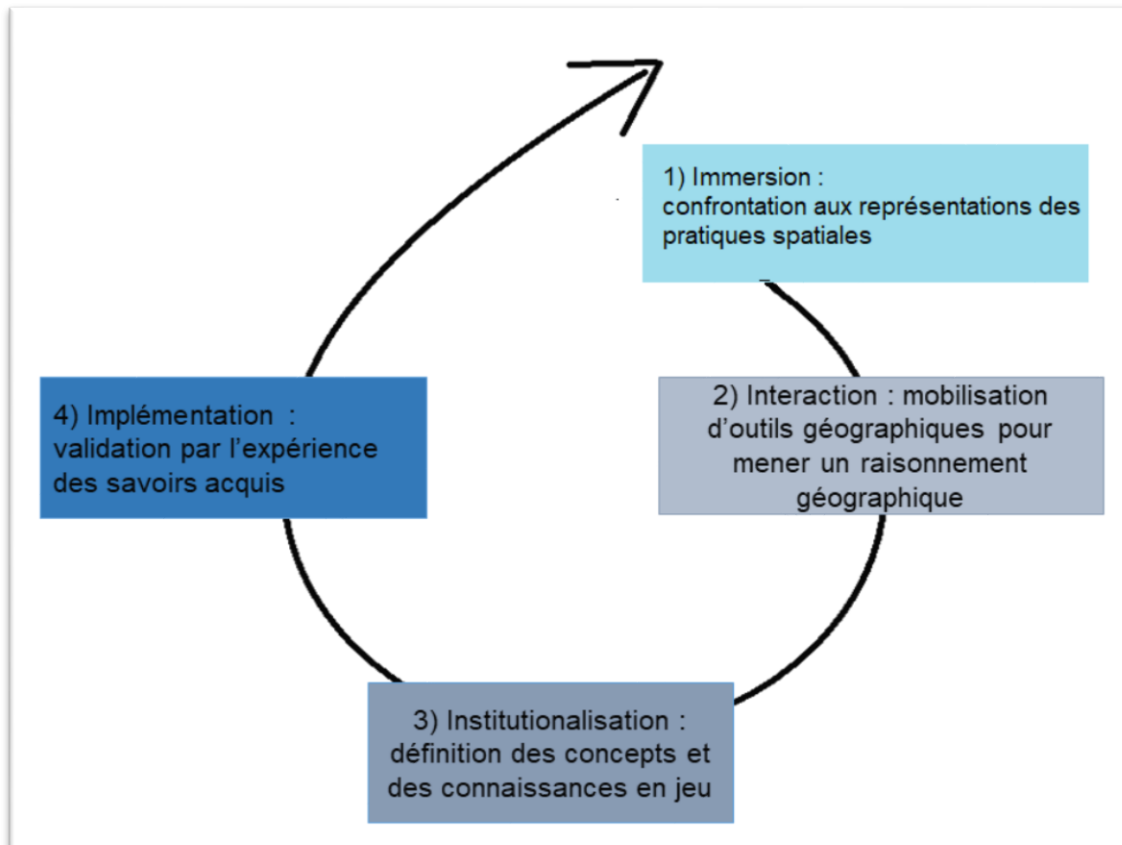


Figure 67: La démarche des 4i de la géographie expérientielle (Leininger-Frézal, 2018, p.133)

La réalisation de ces différentes phases se fait suivant une temporalité différente. « Les trois premières étapes l'expérience concrète, la réflexion, la conceptualisation peuvent prendre place dans le cadre d'une séquence ou d'un ensemble de séances. L'expérimentation active qui est la quatrième étape peut avoir lieu à différents moments » (Leininger-Frézal, ibidem). Ces moments sont : le court terme dans la même séquence, le moyen terme dans le cadre d'une autre séquence plus tard dans l'année et enfin le long terme dans le cadre non scolaire.

Cette géographie expérientielle s'est adaptée au développement du numérique en proposant des excursions virtuelles avec l'introduction des Story Maps¹⁸ comme supports.

En raison de la préconisation d'un contact avec le réel, la géographie expérientielle par l'ensemble de ses démarches est favorable à la mise en œuvre de contenus d'EDD.

3.2.2. *La sortie de terrain est-elle une sortie sensible ?*

La sortie de terrain est la première phase de la démarche de la géographie expérientielle. Est-elle différente de la sortie sensible ?

Gaujal, (2021, p. 3) mentionne que « *la sortie sensible se différencie des autres sorties scolaires sur le terrain.* » Cette auteure met ainsi en évidence les spécificités des sorties scolaires sur le Terrain. Les sorties organisées dans le cadre scolaire sont caractérisées par une préparation rigoureuse par le professeur (information des supérieurs hiérarchiques, préparation des questionnaires, de l'itinéraire etc.). « *Les sorties et excursions se distinguent des visites et voyages en ceci qu'elles supposent une préparation en amont* » (Zrinscak, 2010, p. 42). Cette distinction est importante pour éclairer ces concepts dont l'épistémologie est retracée par (Le Guern & Themines, 2011) comme les classes-promenades pratiquée par Célestin Freinet dès 1922.

L'analyse des curriculums de géographie du secondaire français, permet de faire le constat d'une réintroduction des sorties de terrain dans les BO en France en 2008 pour le collège et en 2010 pour le lycée. « Sorties sensibles » est la terminologie utilisée par (Briand, 2014) dans sa thèse qui traitent des sorties de terrain en primaire. De par ses caractéristiques, la sortie sensible est celle qui est plus adaptée à l'EDD. En effet, elle mobilise explicitement une dimension sensible. Elle ne se réduit toutefois pas à la mobilisation des cinq sens (la vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe voire le goût), mais implique également l'usage de l'imagination et les événements produits par notre environnement ou par notre interaction avec lui. Utiliser l'ensemble de ses sens pour rendre compte d'une sortie nécessite des relevés qui seront

¹⁸ Les Story maps associent les cartes, à du texte narratif, des images. Il s'agit de préparer un récit ou un exposé sous forme de multimédia.

questionnés. Gaujal, (2021, p. 4) à travers ses recherches sur les sorties de terrain au secondaire, identifie trois catégories de sortie de terrain.

	Modalité pédagogique	Nature du parcours	Places du professeur et des élèves
<i>Sortie conférence</i>	Cours magistral dialogué, proche des pratiques de classe ordinaires.	Itinéraire, d'un point A à un point B puis C, etc.	Le professeur (ou le conférencier) parle, les élèves écoutent et prennent des notes. Les élèves sont invités à prendre des notes. Les bavardages sont considérés comme une gêne
<i>Sortie questionnaire</i>	Mise en activité des élèves, assez proche des pratiques de classes ordinaires.	Itinéraire, d'un point A à un point B puis C, etc.	Par groupe de deux ou trois, les élèves sont invités à retrouver différentes informations dans l'espace, formulées sous la forme de questions fermées
<i>Sortie jeu de piste/chasse au trésor</i>	Mise en activité des élèves sous la forme d'une investigation et par le recours à des modalités ludiques	Parcours libre : l'espace est une surface délimitée, dans laquelle les élèves sont libres de se rendre où ils veulent.	Sous la forme de questions fermées, les élèves sont invités à retrouver différents indices identifiés par leur professeur

Tableau 65: Typologie des sorties de terrain (Gaujal, 2021, p.4)

La sortie de terrain sensible est une alternative à ces trois formes de sortie de terrain.

3.2.3. Le débat en classe

Le débat est une stratégie présente dans de nombreux curriculums franco-européens. Il permet aux élèves lors d'un échange, d'argumenter, d'expliquer, de se positionner sur un sujet. Doussot, (2015, p. 154) est favorable à une mise en œuvre d'un débat en classe d'EDD proche de celui articulé dans les médias publics centré sur l'expertise. Il dénonce la mise en

œuvre de débat dont l'issue est déjà définie en amont par l'enseignant qui oriente et encadre le débat. Face à la collision entre savoirs disciplinaires et savoirs souvent politique, il souligne que « *le paradigme positiviste tend, à naturaliser les récits dominants dans les jugements plutôt qu'à permettre une compréhension des situations des acteurs.* »(2015, p. 160)

A trop vouloir faire émerger des positions encadrées par les savoirs disciplinaires, « *tout semble se passer comme si les compétences d'argumentation et d'autonomie s'opposaient aux compétences critiques.* » (Dousot, ibidem). Il est certes adopté par les curriculums mais présente des limites au développement d'esprit critique.

Il existe différents types de débat (débat informel, débat présidentiel, débat en face-à-face, et le débat parlementaire). Aussi avons-nous des modèles qui sont adaptés à chacun des types.

Un modèle a été mis au point par la Fédération Francophone de Débat (<http://www.ffdebat.org/>) et s'adresse aux lycéens dans le cadre du projet « graine d'orateurs ». Deux équipes de quatre membres chacune représentant le gouvernement d'une part et l'opposition de l'autre, s'opposent. Les équipes découvrent le sujet du débat une heure avant. Chaque orateur dispose de 6 minutes pour exposer ses arguments. Le rôle de l'animateur consiste à rappeler à chacun son temps de parole et à lui dire quand son temps de parole est écoulé. Un jury note chaque prise de parole et déclare l'équipe vainqueur à la fin du débat. Une grande partie de la classe est réduite au rôle de spectateur.

3.2.4. Le jeu de rôle

Le jeu de rôles (De vinci, 2018; Hutin, 2021; Patin, 2005) est un outil pédagogique qui permet à l'élève d'exercer des habiletés de communication par la simulation et d'expérimenter certaines situations. En classe, il permet de sensibiliser les élèves, permet à l'apprenant de mieux comprendre la réalité de la personne qu'il incarne. C'est une « activité pédagogique qui consiste en des simulations particulières ; technique visant à représenter des situations, le plus souvent semblables à celles de la vie réelle, grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs. » (Legendre, 2005, p.814). Cette technique présente de nombreux avantages. « Le jeu de rôle mis en place par l'enseignant, situe l'apprentissage au cœur du processus » (Chamberland et al., 2006, p. 71-79). Ces auteurs soulignent que cette formule pédagogique permet de faire ressentir plutôt que d'intellectualiser la situation à l'étude, elle

développe la créativité, créer une complicité entre les acteurs et permet une anticipation de situations futures. Pour Archambault (2001, p.62),

« sur le plan intellectuel, le jeu de rôle permet d'être attentif, de repérer, d'associer, de catégoriser et d'inférer sur le plan de l'expression, il favorise l'expression orale et scénique ; sur le plan de la communication discursive, il favorise des habiletés descriptives, argumentatives et narratives. »

Dans le cadre scolaire, il permet à certains élèves d'interpréter des rôles face à d'autres élèves. *« Le jeu de rôle préconisé s'inscrit dans une dimension constructiviste de l'apprentissage qui accorde autant d'importance à l'action constitutive du développement qu'à la construction de connaissance et à la conceptualisation »* (Patin, 2005, p. 166). Il développe la créativité. En effet, les élèves conçoivent leurs sketches, font parvenir le texte au professeur qui le valide et par la suite, mette en scène leur proposition. Cette mise en scène fait appel à leur imagination et permet aux membres du groupe d'interagir.

De vinci, (2018) fait état de la formule du jeu de rôle par la technique de l'aquarium. Cette formule préconise une interprétation spontanée et subjective du rôle d'un personnage dans une situation précise afin de mieux comprendre les motivations qui justifient des comportements. Une grande liberté est accordée à l'élève dans l'interprétation d'un rôle.

1.1.1 L'organisation pédagogique des classes en groupe d'apprentissage

Le travail en groupe est une organisation pédagogique a fait l'objet de nombreuses investigations (Connac, 2019; Connac & Rusu, 2021b; Meirieu, 2010) et bien d'autres. L'épistémologie du travail du groupe scolaire (Meirieu, 2010) se résume en un passage de *« l'élève du statut d'objet modelé à celui de sujet en auto-construction. »* Les méthodes actives ont permis une introduction en pédagogie de groupes authentiques *« constitués d'individus en interaction, en prise directe avec la réalité (...) Le maître abandonne l'exercice d'un pouvoir transcendant pour se mettre au service de la démarche collective. »* Connac & Rusu, (2021, p. 2) indiquent que *« le travail en groupe ou " travail en groupe d'apprentissage" est une des déclinaisons pédagogiques de la coopération entre élèves. Elles regroupent l'ensemble des*

situations où des élèves sont encouragés à produire ou à apprendre avec d'autres : au sein d'une action combinée, avec une intentionnalité et la possibilité reconnue par tous d'en tirer un bénéfice individuel. ». Il convient de la distinguer avec d'autres modalités coopératives proches en apparence : le travail de groupe et le travail en équipe. Le travail de groupe selon ces mêmes auteurs désigne une modalité de travail à plusieurs, orientée vers la réalisation d'une tâche ou une production plus que vers les apprentissages individuels par l'intermédiaire d'un conflit socio-cognitif. « *En pédagogie, le travail de groupe est problématique parce qu'il priorise la tâche sur l'apprentissage, ce qui peut induire des malentendus chez certains élèves* » (Connac & Rusu, 2021, p. 3). Le travail en équipe correspond à la forme coopérative des démarches de projet, au sein desquelles chaque co-équipier participe au projet de l'équipe. C'est une « *action pour l'aboutissement d'un projet* ». (Connac & Rusu, ibidem). Il propose la constitution de groupes d'apprentissage de trois à quatre élèves.

Meirieu, (2010) estime que le travail en groupe permet de débloquent la communication, de mettre en pratique un apprentissage expliqué de façon magistrale. Il offre de nombreuses possibilités de travail différencié. Connac, (2017) identifie de nombreux avantages de l'utilisation de cette technique pédagogique tant pour les élèves que pour l'enseignant. Les groupes transmettent aux élèves l'idée que l'on peut surmonter ensemble des tâches et des problèmes qui vous dépassent quand vous êtes seul. Les élèves peuvent s'entraider, consolider des contacts et ne pas se sentir sous la pression par l'enseignant. Du point de vue de l'enseignant, dans un cours actionnel, le travail de groupe a une signification particulière, car il promeut le principe d'apprendre en faisant. Les connaissances théoriques sont mises en pratiques. Un travail de groupe encourage le développement de compétences à plusieurs niveaux (compétences spécifiques, de jugement, méthodologiques et sociales).

3.3. Une hybridation contextuelle pour mettre en œuvre l'EDD

L'hybridation dans le domaine des professions qui nécessitent la pratique a été abordée par de nombreux chercheurs. Pour ces derniers les pratiques dans certaines professions (santé, éducation) se transforment, se modifient en fonction de l'environnement dans lequel, elles sont mises en œuvre. Aussi certaines stratégies, méthodes et organisations pédagogiques

dans le domaine de l'éducation (approche par compétence, sortie sensible, débat, organisation des groupes d'apprentissages) développées dans un contexte franco-européen où elles sont théorisées présentent-elles "un autre visage" quand elles sont mises en œuvre dans le contexte des pays économiquement moins avancés.

Pour Rowe & Shelling (1991, p. 231), the hybridation is « *the ways in which forms become separated from existing practices and recombine with new forms in new practices.* » Entendons par là que l'hybridation est la manière dont les formes se séparent des pratiques existantes et se recombinent avec de nouvelles formes dans de nouvelles pratiques.

Dans le cas des stratégies pédagogiques, les conditions de mise en œuvre n'étant pas les mêmes (effectif des classes, formation des enseignants), leur "repiquage" dans le système éducatif ivoirien implique une transformation, une adaptation.

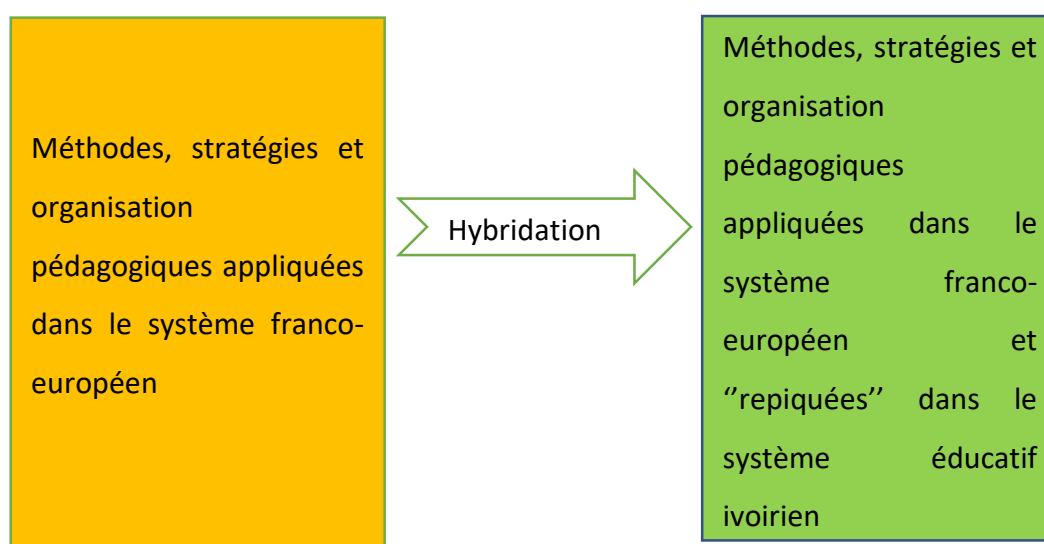


Figure 68: Hybridation des pratiques enseignantes depuis leur conception à leur application dans d'autres systèmes éducatifs

Frank & Stollberg, (2004) font cas, de deux formes d'hybridation à savoir l'hybridation contextuelle et l'hybridation transformative. Dans l'hybridation contextuelle : « *les composantes restent inchangées, mais sont incorporées dans de nouveaux usages, significations et références sociales.* » En revanche, dans l'hybridation transformative « *La diffusion d'éléments doit être adaptés à des conditions locales et une adaptation importante*

de ces éléments est nécessaire pour rendre cette diffusion possible » (Frank et Stollberg, ibidem).

La catégorie d'hybridation des pratiques enseignantes dont il est question dans le système éducatif ivoirien est l'hybridation contextuelle. Cette modification dans la mise en œuvre des méthodes, stratégies et organisation pédagogiques est liée à un ensemble de facteurs locaux que Jankowski & Lewandowski, (2017, p. 13) appellent des « "précontraintes" de natures diverses. » Ces précontraintes sont comme signalé plus haut, les effectifs pléthoriques des classes, le sous-équipement des établissements, la qualité de la formation des enseignants.

Le groupe de recherche collaborative part du principe qu'il faut nécessairement "hybrider" les différentes stratégies et organisation pédagogiques favorables à l'EDD pour l'adapter au contexte ivoirien.

3.4. Réflexions sur l'hybridation contextuelle des stratégies pédagogiques :

Le curriculum prescrit en vigueur propose des stratégies pédagogiques et/ou didactiques à même de favoriser la mise en œuvre de contenu d'EDD. Ces stratégies ne sont certes pas contraignantes, mais offrent une palette de possibilité aux enseignants. Sur la question de ces stratégies l'Unesco, (2015) suggère d' « *appliquer une pédagogie interactive, basée sur des projets et axée sur l'apprenant. De transformer tous les aspects de l'environnement d'apprentissage en adoptant une approche institutionnelle globale et l'EDD qui permet aux apprenants d'expérimenter ce qu'ils apprennent et d'apprendre ce qu'ils expérimentent.* » La recherche collaborative s'est attelée à identifier des stratégies qui peuvent permettre une éducation forte en EDD en classe de géographie. Ces stratégies ont déjà été testées précédemment: l'organisation de la classe en groupe d'apprentissage (Connac, 2017, 2019; Connac & Rusu, 2021a), le débat en classe (Bru, 2015), les sorties de terrain (Briand, 2014; Gaujal, 2021; Lacombe, 1999; Leininger-Frézal, 2019; Messu, 2016; Zrinscak, 2010), la réalisation de poster avec les élèves (Browaeys & Chatelain, 2011; Mongin et al., 2018), le jeu de rôle . Mais en quoi ces stratégies peuvent-elles favoriser une éducation forte en EDD en Côte d'Ivoire ?

Les stratégies susmentionnées, existent comme signalé en amont, plus ou moins dans les curriculums prescrits de géographie sous d'autres dénominations mais ne sont pas mises en

œuvre par les enseignants. Les enseignants associés à la recherche collaborative ont questionné en amont des travaux d'analyse de ces stratégies. Ils disent dans les entretiens ne les avoir pas encore mis en œuvre. Si on s'en tient à l'analyse effectuée par les formateurs d'enseignants associés à la recherche, ces stratégies sont présentes dans les programmes.

Type de stratégies	Nombre d'enseignants associés l'ayant utilisé	Nombre d'enseignants associés ne l'ayant jamais utilisé	Les raisons de la non-utilisation de ces stratégies
<i>Travail en petits groupes/ Organisation de la classe en groupes d'apprentissages</i>	00	12	-Enseignants non formé à l'utilisation de cette stratégie -Effectifs pléthoriques -Aucune idée sur cette stratégie -Des salles de classe non adaptées
<i>La discussion dirigée/ Le débat</i>	00	12	-Pas de formation -Méconnaissance de méthodologie
<i>Réalisation de slogan/ La réalisation de poster</i>	00	12	-Pas de formation -Insuffisance de temps
<i>Le jeu de rôle</i>	00	12	-Pas de formation -Aucune idée sur la mise en œuvre
<i>Enquête découverte/ Les sorties de terrain</i>	01	11	-Stratégie interdite à l'extérieur de l'établissement -Pas de formation -Effectif pléthorique des classes

Tableau 66: Regard des enseignants du groupe de la recherche collaborative sur la pratique de certaines stratégies pédagogiques

A la lumière des données du tableau 66, les enseignants indiquent ne pas être outillés pour une mise en œuvre de certaines stratégies pédagogiques. Cette donnée interroge de façon concomitante le contenu de la formation des enseignants, les conditions d'enseignement et la manière dont le curriculum actuel est conçu. Ce dernier est très centré sur les connaissances (chapitre 3), pas de mise en œuvre des habiletés qui appellent à l'action. La stratégie

pédagogique au cœur des formations est celle de la méthode active axée sur la boucle didactique (chapitre 4).

3.4.1. A quoi correspondent le travail en petits groupes, l'enquête découverte, la discussion dirigée, la réalisation de slogans)

Les stratégies pédagogiques et/ou didactiques (discussion dirigée ou guidée, l'enquête découverte, le travail en petits groupe, l'utilisation de sketches, la réalisation de slogans) sont présentés dans les curriculums de géographie mais ne sont pas théorisés. L'éclairage des acteurs qui ont contribué à l'élaboration du curriculum de géographie a permis de se rendre à l'évidence que ces concepts ont leurs équivalents qui ont fait l'objet de théorisation. Du 02 novembre 2022 au 15 décembre 2022 soit durant six semaines, j'ai mis en œuvre ces stratégies dans mes classes de terminale, de première (1^{ère}) et de cinquième (5^e) pour les tester en vue d'en rendre compte au groupe de recherche collaborative.

Etablissements	Classes	Effectifs
<i>Lycée moderne d'Aboisso</i>	5 ^e	78
<i>Lycée moderne d'Aboisso</i>	1 ^{ère} A4	61
<i>Lycée moderne d'Aboisso</i>	1 ^{ère} D5	63
<i>Lycée moderne d'Aboisso</i>	Terminale D7	56
<i>Collège MUPRED d'Aboisso</i>	Terminale A4	53

Tableau 67: L'effectif des classes pose-t-il un problème dans l'organisation de la classe en groupe d'apprentissage ?

A l'issue de ces expérimentations, un questionnaire comprenant cinq questions a été adressé à l'ensemble des élèves de ces classes pour avoir leur posture sur l'utilisation de ces méthodes.

- Quels sont les avantages de l'organisation de la classe en groupe d'apprentissage ?
- Quels sont les insuffisances que tu as identifiées dans ton groupe ?
- Quels sont les avantages des débats en classe ?
- Quelles insuffisances aux débats en classe ?
- Quels sont les avantages des sorties de terrain ?

- Quels sont les insuffisances que vous avez identifiées durant cette sortie de terrain ?

3.4.2. Les intérêts de ces stratégies pédagogiques et /ou didactiques pour l'EDD

3.4.2.1. La discussion dirigée ou guidée

C'est une stratégie pédagogique qu'on retrouve dans les curriculums prescrits de géographie. Pour les formateurs d'enseignants associés à la recherche, cette stratégie présente de nombreux intérêts dont l'engouement à la prise de parole ; le développement des capacités d'expression, d'argumentation et d'écoute des élèves ; le développement de l'esprit critique. Elle s'apparente fort bien au débat effectué en classe. On pourrait dès lors se demander pourquoi les concepteurs du curriculum de géographie, ont évité la notion de débat en classe suffisamment théorisé, pour un nouveau concept non théorisé. Pour l'inspecteur pédagogique associé « *certes ce concept n'est pas théorisé mais les concepteurs cherchaient une dénomination qui serait plus parlante. L'enseignant a un rôle important dans la gestion de cette technique pédagogique, d'où l'adjectif dirigée ou guidée* ». On comprend dès lors que l'idée de mettre des balises dans les débats organisés en classe par les enseignants, préoccupe les concepteurs du curriculum prescrit. L'accent est mis sur l'orientation du débat par l'enseignant. Les balises implicites ont toutefois déjà cours en histoire-géographie avec les 4R d'Audigier (Audigier, 1993), les rappeler à travers le concept de discussion dirigée ou guidée est selon l'enseignant KA est « *une manière de demander à l'enseignant de ne pas sortir du cadre du cours durant les débats en classe, de veiller davantage à ce que les élèves produisent comme idée* ». Le guidage du débat en classe, dans la mise en œuvre des contenus d'EDD, s'explique par le fait que l'EDD côtoie et se confond avec les questions socialement vives (QSV) (Legardez & Simonneaux, 2011). Les thèmes abordés peuvent amener « *les élèves à indexer les autorités politiques comme facteur d'un problème de DD comme la corruption, la qualité de l'eau etc.* » (enseignante KN). On ne peut évidemment pas évoquer la pratique de cette stratégie puisque les enseignants ne sont pas formés à sa mise en œuvre et ne la pratiquent pas.

Les élèves ayant participé aux différents débats, estiment que cette stratégie est favorable à un partage de connaissances entre les élèves, à la liberté d'expression. Dans le contexte marqué par les cours dictés et cours magistralo-dialogués, très peu d'élèves ont l'occasion de s'exprimer. La liberté d'expression est une compétence qu'on ne retrouve pas chez de nombreux élèves. L'élève DCI en classe de terminale dit à propos du débat qu'il « *approfondit*

nos connaissances, donne l'opportunité à l'élève de donner son point de vue sur un sujet ». L'élève AA dit quant à elle ceci ; *« quand on écoute les débatteurs, on apprend car chacun en fonction de son milieu de vie enrichie le débat. »*

Le débat permet d'ouvrir une réflexion à plusieurs points de vue et progresser au fil de la discussion pour dresser un tableau approfondi du sujet.

3.4.2.2. L'organisation de la classe en petits groupes

Les intérêts pédagogiques de cette stratégies, suggérés par les formateurs associés sont le développement de bonnes relations entre les apprenants ; le renforcement des interactions entre les apprenants, mais aussi entre les apprenants et l'enseignant ; le développement des habiletés sociales comme l'écoute active, le partage et l'entraide. Cette stratégie pédagogique correspond au travail en groupe d'apprentissage (Connac & Rusu, 2021b). Les élèves des classes organisées en groupe d'apprentissages ont identifié des avantages à l'utilisation de cette technique. L'élève HK en classe de 1^{ère} d5 dit de cette stratégie qu'elle lui *« permet de comprendre plus vite la leçon. »*. AF de la même classe dit *« le travail de groupe nous aide à mieux nous exprimer entre nous, bannir la timidité, partager des connaissances entre nous, à apprendre de façon joyeuse. »*

Quel impact de cette stratégie pour l'EDD ? Cette stratégie dans le cadre de l'EDD permet le travail de groupe (conception d'affiche, recherche, enquête par groupe). L'hétérogénéité des élèves dans les différents groupes contribue à réduire la question de la considération des jeunes garçons sur les jeunes filles. Ces dernières développant des capacités de réflexion souvent plus élevées que les jeunes garçons, finissent par imposer le respect et l'estime.

3.4.2.3. L'enquête découverte ou sortie de terrain.

La sortie de terrain est une stratégie dont la visée est de mettre les apprenants en contact avec les faits étudiés. Les formateurs associés statuant sur l'enquête découverte, en ont identifié les intérêts suivants : *« initiation aux travaux de recherches personnelles ; initiation au travail en équipe ; développement de l'esprit de curiosité. »* Ils ont aussi fait remarquer que la mise en œuvre de cette stratégie a eu cours dans les établissements secondaires ivoiriens dans les années 1980. Depuis 2008, les sorties pédagogiques sont interdites par le ministère de

l'éducation après des dérives constatées lors d'une sortie détente organisée par des élèves. Toutefois, « *les sorties et excursions se distinguent des visites et voyages en ceci qu'elles supposent une préparation en amont* » (Zrinscak, 2010). Les possibilités d'exploitation de cette stratégie restent l'environnement scolaire ou des lieux à proximité voir qui jouxte l'établissement.

3.4.2.4. Le jeu de rôle

Cette stratégie pédagogique a été identifiée comme pouvant favoriser l'acquisition de compétences sur les questions de développement durable à travers des sketches. L'inspecteur pédagogique associé dit du jeu de rôle qu'il favorise une « *illustration concrète d'un problème crucial ; développement de la confiance en soi ; développement de l'empathie ; disposition au changement ; esprit d'initiative et de créativité.* »

L'élève DA en classe de terminale acteur dans une scène sur les facteurs et les solutions à la corruption indique que « *le jeu de rôle m'a permis de me mettre dans la peau d'un corrompu et en même temps m'a permis de comprendre les dangers que ce fléau représente pour l'économie* ». Aussi dans la mise en œuvre de contenu sur l'eau et sur la pollution, le jeu de rôle s'avère-t-il nécessaire pour permettre aux élèves dans des situations scéniques de partir des pratiques habituelles marquées par l'incivisme d'apporter des solutions.

Au total, les échanges autour de ces stratégies dans le cadre des rencontres du groupes de recherche collaborative ont permis de les analyser sous le prisme de l'EDD. Il ressort de cet examen que l'usage de ces stratégies dans le contexte des établissements secondaires marqués par le sous équipement, des effectifs pléthoriques, l'incivisme des élèves, contribue à une éducation forte au regard de ses différents avantages. Les travaux ont permis de mettre en relief la non-utilisation de ces stratégies faute d'une formation des enseignants.

4. L'élaboration d'un projet de curriculum sous le prisme de l'EDD

L'élaboration d'un curriculum se déroule en plusieurs phases. Patricia Legris (ibidem) distingue trois phases dans la chaîne de production des curriculums.

- La phase proto-curriculaire qui correspond à un projet ;

- L'étape de la formulation prescriptive qui est celle de la rédaction des programmes, du rôle des agents intermédiaires comme les formateurs, les inspecteurs, les auteurs de manuels ;
- et la phase finale qui est celle de la mise en œuvre.

Pour ce projet d'écriture d'un curriculum de géographie favorable à une éducation forte au développement durable, l'accent est mis sur la recherche de solutions aux limites du curriculum prescrit de géographie (chapitre trois) et implémenté (chapitre quatre) dans la transmission de compétence sur les questions de DD. Pour le groupe de recherche collaborative, il ne s'agira pas dans cette proposition curriculaire de faire table rase de l'existant mais plutôt de se saisir du curriculum existant et d'y intégrer des problématiques de développement durable sous la forme de nouveaux savoirs ou d'intégration d'habiletés qui invitent les élèves à davantage de précaution et de responsabilités dans les actions et les décisions qu'ils prennent ; à s'orienter vers un type de durabilité qui tiennent compte des réalités de développement économiques et des problèmes de DD que vivent les populations ivoiriennes en général et les élèves en particulier.

Dans son analyse du curriculum possible en EDD Lange, (2014) propose une prise en compte de la triade : Actions a-disciplinaires de DD ; contributions disciplinaires et les investigations multiréférentielle d'enjeu de DD. On retient de son analyse qu'un curriculum à même de favoriser une éducation forte en EDD est celui qui conjugue ces trois piliers. Cette posture de Lange sur le curriculum possible de DD est inspirée des travaux du Britannique Ross (Ross & Ross, 2000), dont la parution est analysée et traduite dans (Tutiaux-Guillon, 2011). Cet auteur est porteur d'une vision a- disciplinaire mais forgée autour d'un curriculum pris dans sa vision large. Legris, (2013, p. 3) dit de cette vision large qu'« *il s'agit de tout ce qui est réellement transmis et enseigné aux élèves (valeurs et dispositions latentes acquises à l'école, par expérience et interaction avec les différents acteurs du système scolaire)*»

Mon analyse est disciplinaire et vise à proposer des stratégies pour une éducation forte en classe de géographie en m'appuyant sur une vision restreinte du curriculum. « *La notion de curriculum dans un sens restreint correspond à tout ce qui est prescrit officiellement comme devant être appris par les élèves, selon un ordre déterminé* » (Legris, ibidem).

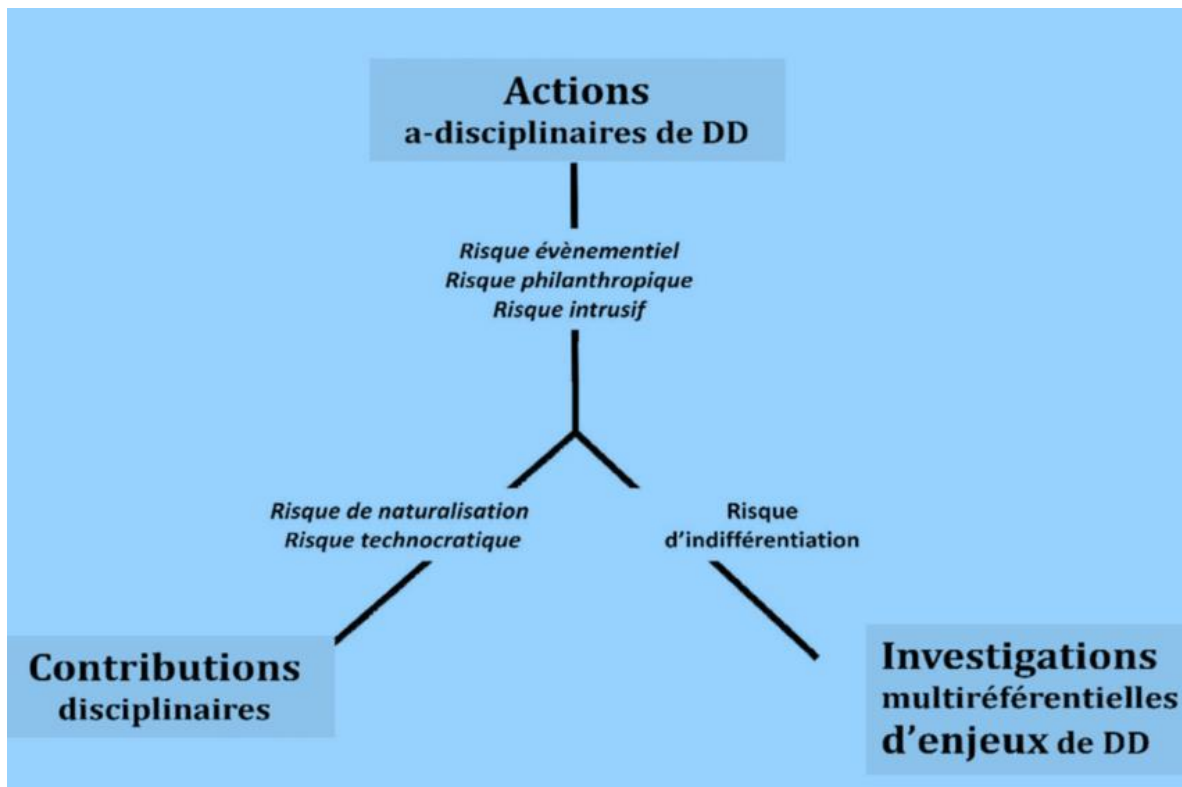


Figure 69: Pôle d'élaboration d'un curriculum d'EDD in(Lange, 2014, p. 57)

En amont de cette fabrique des savoirs, se trouve la question de la connaissance de l'histoire de la discipline (Chervel, 1988). Cet auteur, invite à étudier les disciplines : finalités, contenus d'enseignement, conditions d'enseignement, public scolaire destinataire et enseignants chargés de les enseigner.

Dans le contexte ivoirien, deux de ces trois pôles promus par Lange (2014), s'ils sont bien articulés peuvent contribuer à asseoir des compétences de DD et faire prendre conscience aux élèves. Ces pôles sont les contributions disciplinaires et les actions a-disciplinaires de DD. Cela correspond à faire des disciplines engagées dans la diffusion des problématiques de DD, souvent théorique de prendre appui sur des actions a-disciplinaires pour des séances de pratique. Aussi traiter des contenus sur la pollution commerciale, donc des déchets entre les murs est-il fondamental car cela peut favoriser une compréhension de la question mais adjoindre des activités pratiques de tri des déchets par exemple dans le cadre d'actions a-disciplinaires, est un complément tout aussi essentiel dans la transmission de compétence de DD.

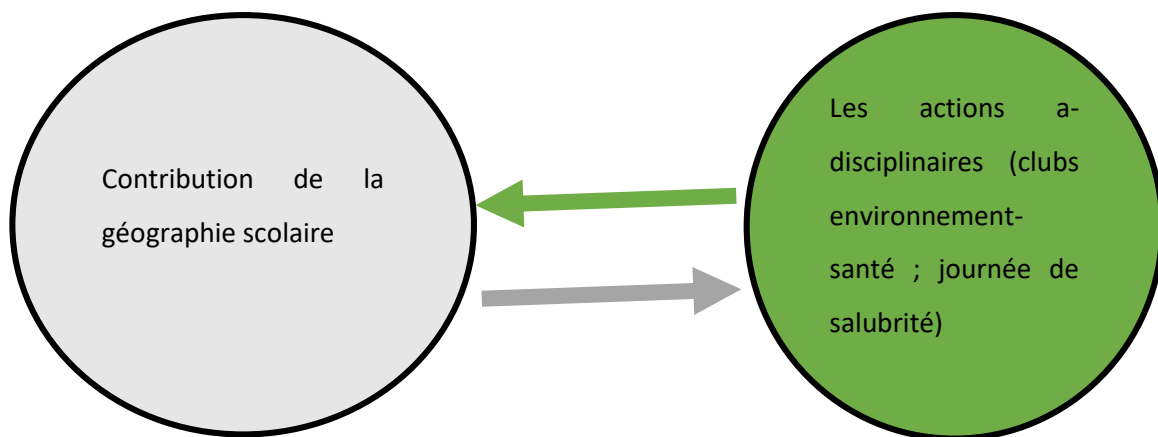


Figure 70: Un va-et-vient nécessaire entre la discipline scolaire et les actions a-disciplinaires pour une EDD en géographie

Un va-et-vient, voir une articulation entre les disciplines scolaires et les actions a-disciplinaires est essentiel dans la transmission de compétences de DD. Il permet de passer d'un développement théorique de certains thèmes à la pratique avec un contact avec la réalité.

4.1. Quel profil de sortie pour une éducation forte au développement durable ?

Pour une géographie scolaire dynamique dans la diffusion des problématiques de DD, le curriculum prescrit doit s'appuyer sur le trépied profil de sortie, contenus et savoirs de DD et stratégies pédagogiques et/ou didactiques favorables à la diffusion de DD.

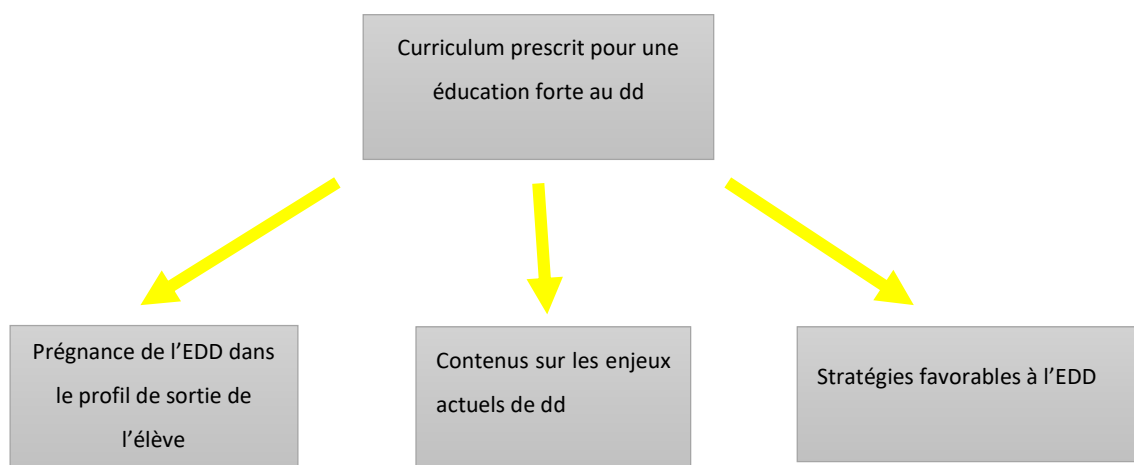


Figure 71: Les différents axes pour la conception d'un curriculum prescrit pour une éducation forte en EDD

4.1.1. Un profil de sortie qui tient compte du niveau des élèves

Le profil de sortie des élèves quant aux compétences de DD à acquérir ont été identifiés dans le cadre de la recherche collaborative. Ces différents profils seront structurés par cycle

(premier cycle : 6^e, 5^e, 4^e et 3^e ; second cycle : 2^{nde}, 1^{ère}, Terminale). Cette structuration priorise les problèmes de développement durable vécus par les élèves (pollution de l'environnement, gaspillage de l'eau, grossesse en milieu scolaire, l'égalité du genre).

4.1.1.1. Profil de sortie des élèves du premier cycle

Les élèves du premier cycle ont un âge qui varie entre 10 et 16 ans. A cet âge marqué par l'insouciance, ces élèves sont les plus grands acteurs de la pollution et de la dégradation de l'environnement et du gaspillage de l'eau. A cela, il faut ajouter le fort taux de grossesse dans cette population d'élève. Aux profils de sortie déjà identifiés dans le curriculum existant, il faut ajouter les compétences à acquérir pour combler certaines insuffisances de DD.

PROFIL DE SORTIE ACTUEL	PROFIL DE SORTIE PRENANT EN COMPTE L'EDD
-Comprendre un document	-Comprendre un document
- Manipuler des données statistiques	- Effectuer le tri des déchets
S'orienter dans l'espace et dans le temps	- S'orienter dans l'espace et dans le temps
- Relever des informations dans des textes et des cartes	-Eviter le gaspillage de l'eau
- Représenter sur un axe chronologique, des faits et des événements	-Rendre son cadre de vie propre
- Construire des cartes et des graphiques	- Construire des cartes et des graphiques
- Expliquer des textes, des représentations graphiques, des faits cartographiques	- Utiliser les méthodes contraceptives
- Critiquer des opinions relatives à des faits historiques et/ou géographiques	- Développer une relation d'équité envers les filles
	- Expliquer des textes, des représentations graphiques, des faits cartographiques
	- Critiquer des opinions relatives à des faits historiques et/ou géographiques

Figure 72: Comparaison du profil de sortie actuel du premier cycle et celui intégrant l'EDD

Le profil de sortie prenant en compte l'acquisition de compétence sur les problématiques de DD comme la gestion de l'eau et des déchets, la responsabilité dans l'usage des contraceptifs et dans l'approche que les élèves de sexe masculin ont des filles ; n'occulte pas l'acquisition des compétences sur les autres questions traditionnellement transmises aux élèves en géographie (comprendre un document ; expliquez un document, une carte, un graphique ; construire des cartes et des graphiques). Un tel profil donne clairement ce qu'on attend de l'élève au sortir de ce cycle du secondaire et conditionne les contenus et les stratégies pédagogiques et/ou didactiques à mettre en œuvre pour y parvenir. Certaines compétences de DD comme le tri des déchets peuvent être acquise par le biais de la discipline et aussi des actions a-disciplinaires.

4.1.1.2. Profil de sortie pour les élèves du second cycle

La population d'élèves de ce cycle a un âge compris entre 16 et 20 ans. Elle est plus mature que celle du premier cycle et peut analyser des problèmes plus complexes de DD. Toutefois des questions de DD vues au premier cycle peuvent être approfondies au second cycle (responsabilité dans l'usage des contraceptifs, dans la gestion de l'eau et des déchets). En effet la pollution et la dégradation de l'environnement scolaire et les autres problématiques de DD ne sont pas de l'unique responsabilité des élèves du premier cycle. Cependant, la culture de la solidarité, de l'empathie, de la tolérance sont entre aspect de DD qui nécessite un certain recul, une compréhension préalable des faits avant un positionnement, donc une plus grande maturité.

PROFIL DE SORTIE ACTUEL

Expliquer un document

Rédiger une dissertation en Histoire et en Géographie

Commenter des documents graphiques, statistiques, textuels, iconographiques, cartographiques

Exploiter des séries statistiques

Exploiter des séries ou trames chronologiques

Construire un raisonnement cohérent sur un sujet en Histoire et en Géographie

Prendre des positions argumentées sur des questions en Histoire et en Géographie

Relever des informations dans des textes, des cartes et séries statistiques

Représenter des événements sur un axe chronologique

PROFIL DE SORTIE PRENANT EN COMPTE L'EDD

Expliquer un document

Rédiger une dissertation en Histoire et en Géographie

Commenter des documents graphiques, statistiques, textuels, iconographiques, cartographiques

Exploiter des séries statistiques

Exploiter des séries ou trames chronologiques

Gérer les ressources environnementales tel que l'eau, la forêt, les sols

Entretenir son cadre de vie

Comprendre le planning familial

Promouvoir une économie durable (pratique d'une agriculture et d'une pêche durable)

Figure 73: Comparaison du profil de sortie actuel du second cycle et celui intégrant l'EDD

4.2. La mise en musique de l'EDD

Ce projet dont l'objectif est de proposer des contenus et de stratégies pédagogiques favorables à l'EDD, se fera par niveau pour permettre au lecteur de saisir les changements opérés pour chaque partie du curriculum prescrit. Je propose les différentes progressions actuelles et celles d'EDD niveau par niveau. De nouvelles leçons, des habiletés et des stratégies pédagogiques sont suggérées dans ce projet d'élaboration d'un curriculum d'EDD (Voir en annexe). Le premier chantier auquel le groupe de recherche collaborative s'est occupé dans

la réécriture du curriculum de géographie du secondaire est celui de la réduction du nombre de leçon. En effet, l'analyse des cahiers de texte que j'ai pu effectuer (chapitre 3) a montré qu'en moyenne six leçons étaient dispensées dans les classes dites intermédiaires, « sans examen de fin d'année » (6^e, 5^e, 4^e, 2^{nde}, 1^{ère}) et totalement effectuées dans les classes d'examen (3^e et terminale). Le groupe de la recherche collaborative s'appuyant sur cette limite du curriculum existant à savoir des progressions trop longues, a proposé de passer de neuf leçons à six.

Les facteurs qui ont milité au choix des thèmes et contenus d'EDD sont une réponse aux problèmes de développement durable constatés chez les élèves. Il s'est agi en priorité pour le groupe de recherche collaborative de concevoir des contenus qui tiennent compte des problèmes de pollution de l'environnement, de gaspillage d'eau, d'inégalité hommes/femmes, de grossesses en milieu scolaire vécus par les élèves. Ces actes inciviques des élèves prennent leur source dans la société et par une sorte de mimétisme, sont copiés dans le milieu scolaire. Barrère (2009) invite à tenir compte de cette sociologie dans la conception du curriculum. Hormis ces contenus qui répondent aux préoccupations immédiates des élèves, d'autres contenus plus génériques de DD, ont été proposés et pris en compte dans la réécriture. A ces deux catégories de problématiques de DD, on a ajouté des connaissances géographiques

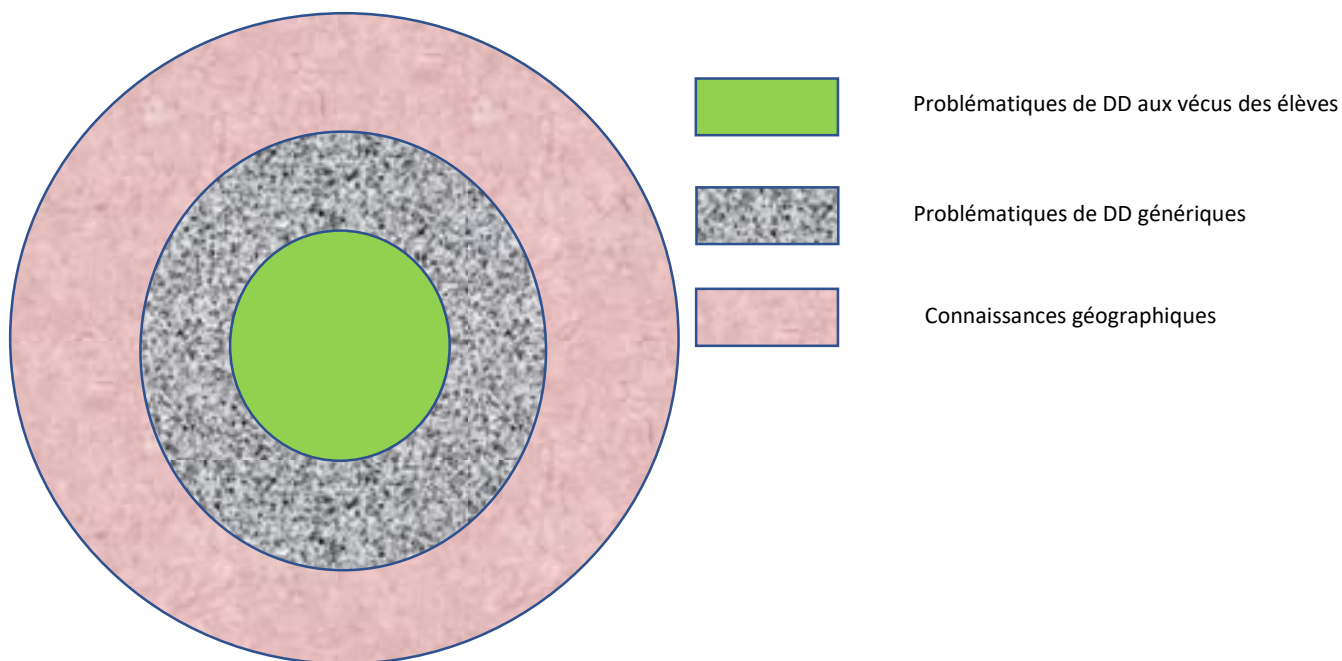


Figure 74: Catégories de savoirs pris en compte dans la réécriture du curriculum de géographie

4.2.1. Le projet de réécriture des curriculums de géographie du premier cycle

4.2.1.1. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau 6^e

Ce niveau d'étude, porte d'entrée du secondaire, a une progression de géographie comportant neuf leçons. Nos travaux ont permis de la réduire à six leçons. Les thèmes de DD retenus sont ceux en lien avec la définition du développement durable, du réchauffement climatique, de l'érosion côtière, de la réduction des inégalités hommes/femmes, de la qualité de l'eau consommée, la pollution commerciale. Il est apparu nécessaire de définir dès la première leçon le développement durable pour permettre aux élèves de se familiariser avec ce concept.

Dans le curriculum en cours d'exécution, la leçon sur le climat se limite à l'identification des zones climatiques, la définition du climat, des calculs de précipitation et de température. Le projet de réécriture propose d'introduire la question du réchauffement climatique. D'autres sujets comme la potabilité de l'eau ont été intégrés face à la consommation d'eau non-potable par les populations en général et les élèves en particulier. La question des inégalités hommes /femmes a été introduit pour permettre à ces jeunes élèves de changer la pensée traditionnelle sur la femme. Pour faire face aux problématiques de pollution constatée aux

seins des classes et des établissements scolaires, une leçon sur la pollution commerciale a été introduite.

Deux dimensions du développement durable sont prises en compte dans le projet proposé par le groupe de recherche collaborative. Il s'agit pour quatre leçons sur six de la dimension environnementale (réchauffement climatique, érosion côtière, potabilité de l'eau, pollution commerciale) et d'une leçon portant sur la dimension sociale (égalité hommes/femmes). Ce choix priorisant la dimension environnementale découle de la prégnance de l'absence de savoir-faire des élèves sur ses questions et de la primauté accordée à la géographie dite physique dans les curriculums des classes de 6^e.

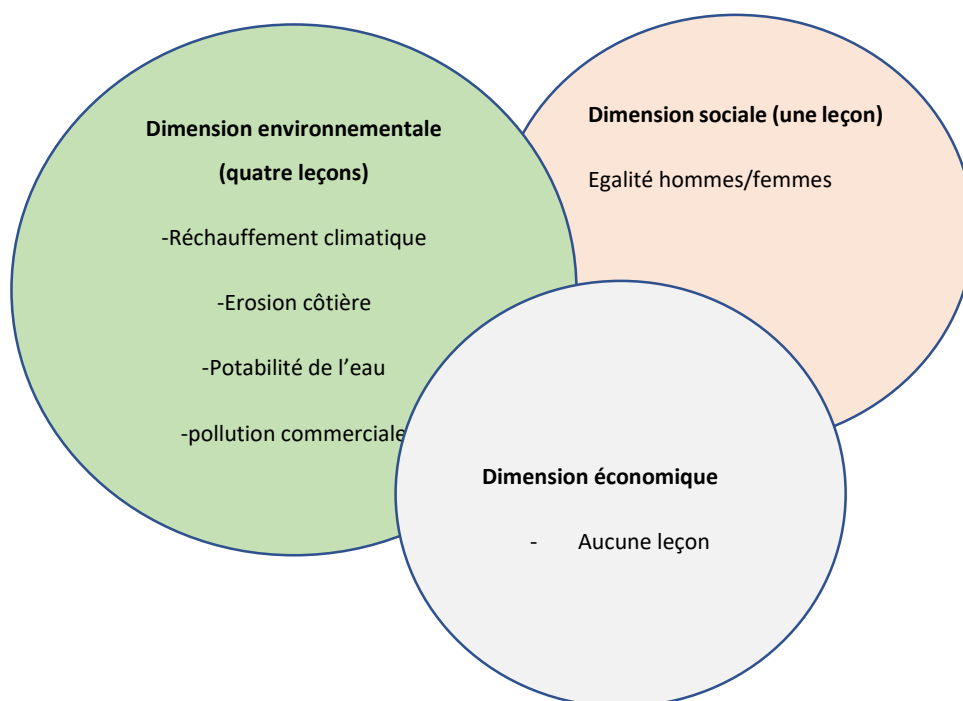


Figure 75: Organisation des propositions de leçon du curriculum réécrit de 6e autour des domaines du DD

Les stratégies pédagogiques discutées et approuvées pour une mise en œuvre des contenus d'EDD sont : l'organisation de la classe en groupes d'apprentissage, les sorties de terrain à l'intérieur de l'établissement, le débat et le jeu de rôle. Le groupe de recherche collaborative a proposé pour chaque leçon, un contenu, des habiletés et des stratégies pédagogiques et/ou didactiques pour leur mise en œuvre. Ci-après, un tableau comparatif des progressions de la 6^e et les tableaux des contenus/habiletés/stratégies. (Voir en annexe)

Pour toutes les progressions ci-dessous inscrites, celles en vigueur sont en couleur bleu et celles réécrites sont en couleur verte.

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
THEME 1 : LES BASES DE L'ETUDE DE LA GEO GRAPHIE	Leçon 1 : La géographie et son objet	2H	THEME 1 : LES BASES DE L'ETUDE DE LA GEOGRAPHIE ET DU DEVELOP PEMENT DURABLE	Leçon 1 : La géographie et le développement durable	3H
	Leçon 2 : Le relief	2H		Leçon 2 : La Terre se réchauffe-t-elle ?	2H
	Leçon 3 : Le climat	4H		Leçon 3 : L'érosion côtière et ses conséquences	2H
	Leçon 4 : L'interrelation entre les sols, le climat et la végétation	2H			
	Leçon 5 : Les moyens de représentation de la terre	2H			
	Leçon 6 : Les mouvements de la terre et leurs influences sur la vie quotidienne	3H			
THEME 2 : L'HOMME ET SON MILIEU LOCAL EN COTE D'IVOIRE	Leçon 1 : Population et environnement local	3H	THEME 2 : QUELLES RESPONSA BILITES DES HOMMES DANS LA SO CIEETE ET FACE A LA DEGRA DATION DE L'ENVIRON NEMENT ?	Leçon 1 : Réduire les inégalités hommes/femmes dans nos sociétés ?	4H
LOCAL EN COTE D'IVOIRE	Leçon 2 : L'homme et le cycle de l'eau	2H	Leçon 2 : L'eau que nous buvons est-elle potable et inépuisable ?	4H	
	Leçon 3 : L'importance de l'impôt dans le développement de ma région	1H			Leçon 3 : La pollution commerciale et ses inconvénients

Tableau 68: tableau comparatif de la progression actuelle de géographie et celle proposée d'EDD proposée par le groupe recherche

4.2.1.2. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau 5^e

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
THEME 1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN CÔTE D'IVOIRE	Leçon 1 : Le milieu physique en Côte d'Ivoire et l'installation des populations	3H	THEME 1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN CÔTE D'IVOIRE	Leçon 1 : Le milieu physique en Côte d'Ivoire et l'installation des populations	3H
	Leçon 2 : La croissance démographique en Côte d'Ivoire	4H		Leçon 2 : Quel planning familial pour une croissance démographique maîtrisée en Côte d'Ivoire ?	2H
	Leçon 3 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire	3H		Leçon 3 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire	2H
THEME 2 : LES CONSEQUENCES DES ACTIVITES ECONOMIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT	Leçon 1 : Les conséquences des méthodes et techniques agricoles sur l'environnement	3H	THEME 2 : LES RESPONSABILITES HUMAINES DANS LA PRATIQUE D'ACTIVITES ECONOMIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT	Leçon 1 : Quelle agriculture et pêche durable en Côte d'Ivoire ?	4H
	Leçon 2 : Les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement	2H		Leçon 2 : Les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement	4H
	Leçon 3 : L'impôt et l'aménagement du territoire ivoirien	2H		Leçon 3 : Payer ses impôts : une solidarité citoyenne	4H

Les propositions du groupe de recherche collaborative sont allées dans le sens du curriculum actuel en exécution. Le curriculum de 5^e réécrit, comporte six leçons. Le titre de la leçon 1 de

même que son contenu n'a pas été modifié. Cette leçon donne des connaissances sur le milieu physique ivoirien et les facteurs de l'inégale répartition de la population. Le titre de la deuxième leçon a été modifié pour le rendre plus expressif. Il s'intitule : « Quel planning familial pour une croissance démographique maîtrisée en Côte d'Ivoire ? ». Les savoirs à mettre en œuvre dans cette leçon répondent à la problématique des grossesses en milieu scolaire à travers la diffusion de connaissances sur les méthodes contraceptives, le planning familial etc. (Gendreau, 2010) inclut la question de maîtrise de la démographie dans les fondements d'un développement durable en Afrique, continent faiblement développé au niveau industriel mais qui connaît une démographie galopante.

Le titre et le contenu de la leçon 3 n'ont pas été modifiés. Cette leçon comporte initialement des contenus d'EDD. Toutefois, les stratégies pour sa mise en œuvre ont été repensées. La sortie de terrain, le débat et le travail en groupe sont à privilégier. Le thème 2, commence par une leçon qui traite de l'agriculture et de la pêche durable en Côte d'Ivoire. Dans le curriculum existant, il est plutôt question des méthodes et techniques agricoles. En l'adaptant à l'EDD, l'accent est mis sur les techniques et méthodes favorables à une durabilité dans le domaine agricole et de la pêche. L'agriculture et la pêche sont deux activités très pratiquées par les jeunes pendant les grandes vacances et congés, soit pour aider leurs parents soit pour rechercher des devises nécessaires pour leur scolarité. La pratique d'une agriculture et d'une pêche non-durable est monnaie courante. Les méthodes d'agriculture non-durable sont celles de l'agriculture extensive, de l'utilisation de pesticides non homologués. La pêche non durable est caractérisée par la capture des alevins...

Le titre et le contenu de la leçon 2 du thème 2, ont été reconduits, les stratégies pédagogiques à exploiter sont celles qui privilégient le contact avec le terrain et le travail en groupe d'apprentissage. La leçon 3 du thème 2, porte sur l'utilité de l'impôt dans le développement économique d'un pays. Nous l'avons intitulé : « Payer ses impôts, une solidarité citoyenne ». Inculquer les valeurs de solidarité, de responsabilité sur les questions de paiement des impôts est crucial dans un environnement social marqué par la défiance de certaines populations quand il s'agit de contribuer au développement économique. Il faut noter aussi que la question des impôts figure dans les curriculums par la volonté de la direction générale des impôts de Côte d'Ivoire de vouloir utiliser le canal de l'école pour sensibiliser les populations.

Cette direction est l'un des contributeurs financiers de l'élaboration des curriculums au niveau local.

En bref, les nouvelles propositions de leçon pour le niveau 5^e, ne sont loin de celles du curriculum existant. Le nombre de leçon d'EDD reste à cinq sur six. Les intitulés de leçons et les stratégies pédagogiques sont expressifs et adaptés. Les trois domaines classiques de DD sont pris en compte.

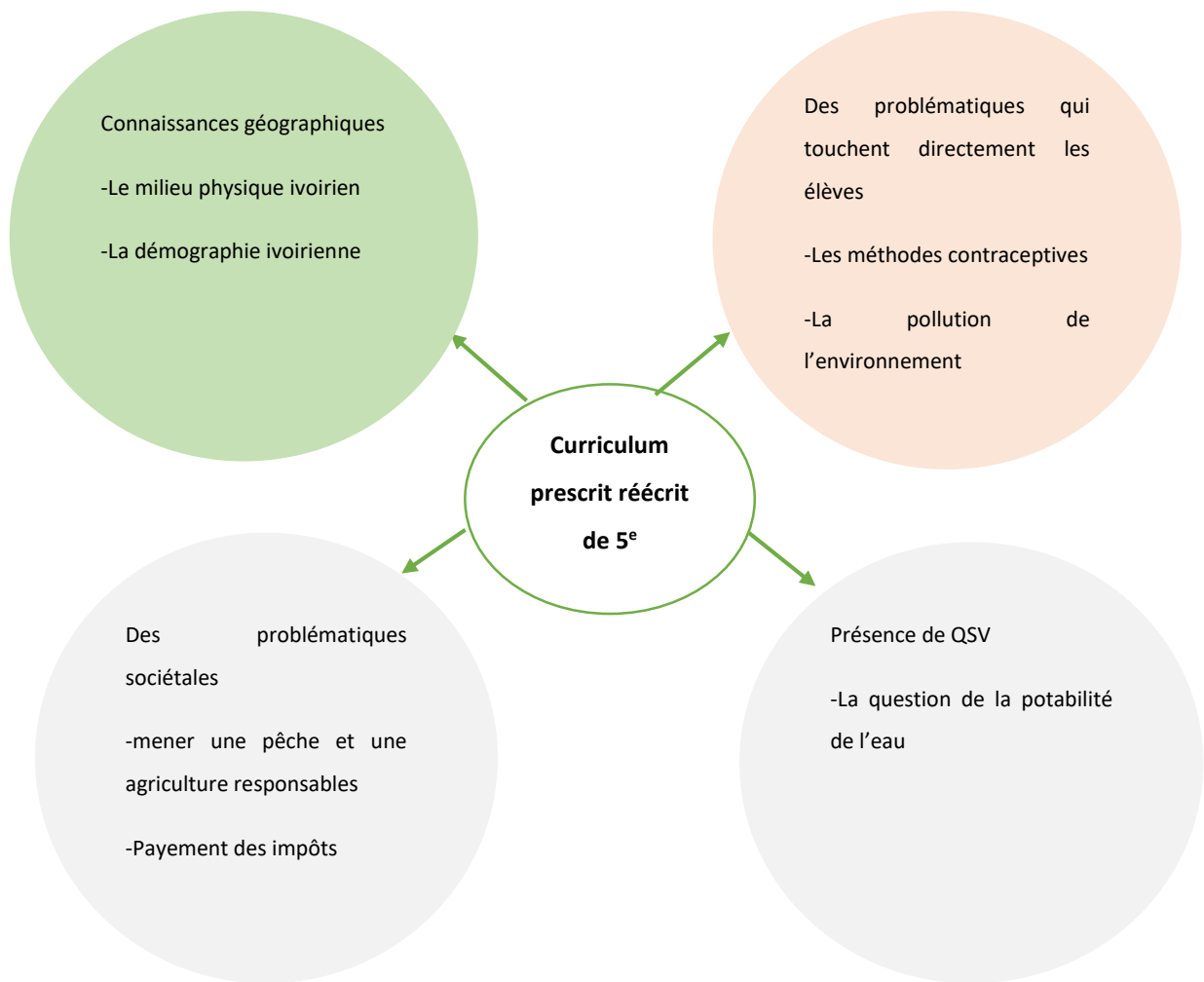


Figure 76: Une structure des contenus d'EDD du curriculum réécrit de géographie

Ci-après les tableaux des habiletés/contenus /stratégies pédagogiques/ moyens et supports didactiques. Les deux premiers tableaux présentent la progression des leçons dans le curriculum prescrit existant et la progression du projet de curriculum.

4.2.1.3. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau 4^e

Le curriculum prescrit de géographie du niveau 4^e présente cinq leçons articulées autour des organisations administratives décentralisées et déconcentrées de la Côte d'Ivoire et de l'étude des organisations économiques sous régionale (CEDEAO) et européenne (UE). Aucune leçon ne présente de contenus d'EDD.

Cette absence de contenu de DD, a été corrigée à travers l'introduction de savoirs de DD dans certaines leçons. Par cet acte le groupe de recherche veut maintenir les élèves en contact avec les problématiques de DD. Le groupe de recherche collaborative a conservé les titres et le contenu de trois leçons :

- Leçon 1/ thème1 : La déconcentration administrative en Côte d'Ivoire,
- Leçon 1/ thème 2 : La Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) : succès et limites,
- Leçon 2 / thème 2 : L'Union Européenne (U.E) : un exemple d'intégration régionale.

Les contenus de deux leçons ont évolué en y ajoutant des contenus d'EDD (Leçon 2/ thème 1 : La décentralisation administrative en Côte d'Ivoire Leçon 3 : Les insuffisances de l'organisation administrative dans le développement de la Côte d'Ivoire). Il a été proposé pour la leçon 2/thème 1, de d'ajouter aux contenus existants, une identification des actions des structures décentralisées (communes, conseil régionaux) sur les questions de salubrité, de pollution de l'environnement, de l'égalité hommes/femmes et de réduction de la pauvreté. Pour la leçon 3, il a été proposé d'identifier les limites ou difficultés des structures décentralisées à assurer des politiques de développement durable.

En 4^e, les compétences d'EDD à transmettre aux élèves sont des connaissances théoriques. Ces dernières permettent aux élèves d'avoir une explication des questions relatives au développement durable (les questions de salubrité, de pollution de l'environnement, de l'égalité hommes/femmes et de réduction de la pauvreté...), dans leur localité.

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
THEME 1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN CÔTE D'IVOIRE	Leçon 1 : La déconcentration administrative en Côte d'Ivoire	4H	THEME 1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN CÔTE D'IVOIRE	Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 2 : La décentralisation administrative en Côte d'Ivoire	4H		Titre de leçon reconduit, contenus retouchés (voir tableau des habiletés et contenus)	4H
	Leçon 3 : Les insuffisances de l'organisation administrative dans le développement de la Côte d'Ivoire	4H		Titre de leçon reconduit, contenus retouchés (voir tableau des habiletés et contenus)	4H
Thème 2 : Les regroupements économiques en Afrique de l'ouest et en Europe : Exemple de la CEDEAO et de l'Union Européenne (UE)	Leçon 1 : La Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) : succès et limites	4H	Thème 2 : Les regroupements économiques en Afrique de l'ouest et en Europe : Exemple de la CEDEAO et de l'Union Européenne (UE)	Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 2 : L'Union Européenne (U.E) : un exemple d'intégration régionale	4H		Titre de leçon et contenus reconduits	4H

Tableau 69: Comparaison de la progression en cours d'exécution et celle d'EDD proposé par le groupe de recherche

4.2.1.4. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau 3^e

La classe de 3^e est une classe d'examen. Le curriculum existant présente cinq leçons. Les trois premières leçons du thème 1 portent sur l'étude économique de la Côte d'Ivoire. Les deux dernières leçons du thème 2, portent sur l'Afrique. Quatre de ces cinq leçons ont gardé leurs titres et contenus. Seule la leçon 3 du thème 1 qui traite des problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire, a été modifiée au niveau du contenu et des stratégies pédagogiques à mettre en œuvre. Cette leçon présente les problèmes de développement durable de la Côte d'Ivoire dans les trois dimensions. C'est une leçon qui par son contenu présente de nombreuses problématiques de DD.

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
THEME 1 : Etude économique de la Côte d'Ivoire	Leçon 1 : Les atouts naturels et humains du développement économique de la Côte d'Ivoire	4H	THEME 1 : Etude économique de la Côte d'Ivoire	Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 2 : Les secteurs d'activités économiques de la Côte d'Ivoire	4H		Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 3 : Les problèmes du développement économique de la Côte d'Ivoire	4H		Titre de leçon reconduit, contenus retouchés (voir tableau des habiletés et contenus)	4H
Thème 2 : L'Afrique face à la mondialisation	Leçon 1 : Etude Economique de l'Afrique	4H	Thème 2 : L'Afrique face à la mondialisation	Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 2 : La place de l'Afrique dans la mondialisation	4H		Titre de leçon et contenus reconduits	4H

Tableau 70: Progression de géographie du niveau de 3e en cours d'exécution et celle proposée

4.2.2. Un bilan de la réécriture du curriculum de géographie

Pour le premier cycle (6^e, 5^e, 4^e, et 3^e) a été dressé pour en déduire les compétences de DD à transmettre aux élèves.

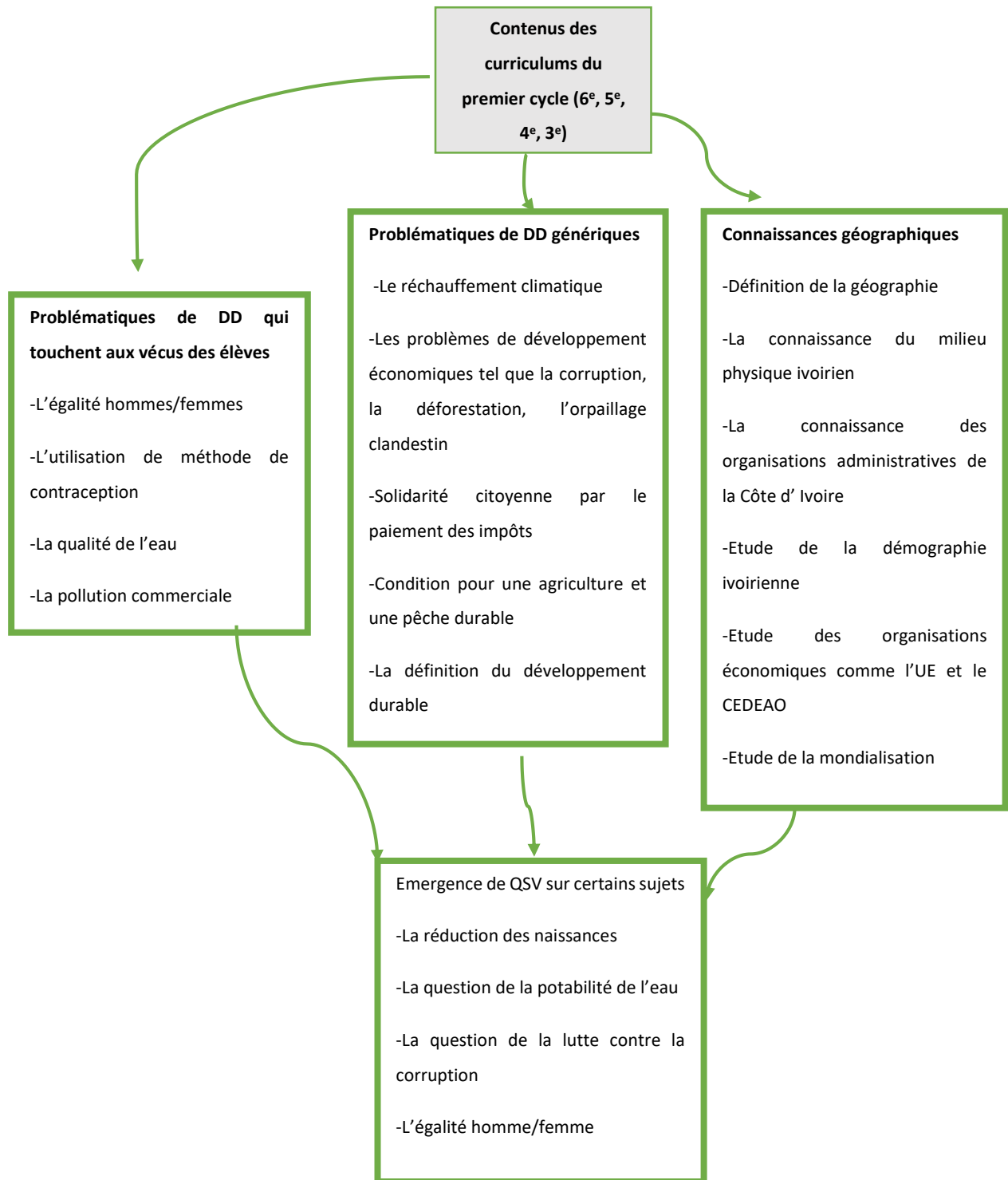


Figure 77: Bilan des contenus des curriculums du premier cycle

Les différents savoirs d'EDD dispensés au premier cycle favorisent l'acquisition des compétences suivantes :

- Des connaissances sur le développement durable
- Compétence pratique de tri et de gestion des déchets
- Connaissances des méthodes contraceptives pour réduire les naissances
- Implication dans la gestion des questions de salubrité

Les problématiques de développement durable proposées dans les curriculums réécrits présentent de nombreuses questions socialement vives à l'exemple des questions de réduction de naissances, la question de la potabilité de l'eau, les sujets liés à la corruption, à l'égalité hommes/hommes. Ces questions de DD sont vives en raison du poids des traditions. Par exemple, les élèves accueillent mal l'idée que faire peu d'enfants, est utile pour une qualité de la vie dans les familles. Ces questions suscitent de vives réactions des élèves qui comme les sociétés africaines considèrent "l'enfant" comme un don de la providence. Les méthodes de contraception sont donc mal vues et appréciées par les élèves.

Au-delà des problématiques de DD, le curriculum réécrit propose de nombreux thèmes en lien avec les connaissances géographiques.

4.2.3. Projet de réécriture des curriculums de géographie du second cycle

4.2.3.1. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau 2nde

Le curriculum prescrit de la classe de seconde en cours, comporte huit leçons qui ne sont pas toutes exécutées en raison de sa longueur. Six leçons réparties autour de deux thèmes ont été proposées dans le projet de réécriture. Ces nouvelles leçons et contenus s'appuient sur ceux existants :

- La première leçon du thème 1, définit la géographie et le développement, en présente les domaines et l'intérêt d'étude.
- La seconde leçon, évoque la planète Terre et le réchauffement climatique dans sa dimension planétaire.

Le titre de la leçon 3, n'a pas été modifié, le contenu a toutefois été modifié au niveau des stratégies pédagogique pour sa mise en œuvre. Dans le thème 2, la problématique de l'égalité hommes/femmes dans nos sociétés est proposée dans la leçon 1, une leçon de géophysique portant sur les grands milieux biogéographiques dans le monde a été reprise et non modifié. En dépit du fait que les savoirs pour cette leçon évincent. Les actions humaines, elle a été maintenue pour les connaissances d'ERE qu'elle propose. La leçon 3 de ce deuxième thème, répond à la question de savoir s'il faut s'inquiéter face aux problèmes de développement durable actuels= Une telle interrogation permet une exposition des problèmes de développement durable et de proposer les actions d'éducation et d'ODD pour faire face à ces problèmes.

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
THEME 1 : La Terre domaine privilegié de la géographi e	Leçon 1 : La géographie : objet, intérêt et démarche	2H	THEME 1 : L'ESPACE TERRESTRE ET IVOIRIEN FACE AU DEVELOP- PEMENT DURABLE	Leçon 1 : La géographie et le développement durable	3H
	Leçon 2 : La planète terre	4H		Leçon 2 : La Terre : une planète qui se réchauffe	2H
	Leçon 3 : Les techniques de représentation de la terre	4H		Leçon 3 : L'espace ivoirien : un environnement menacé ?	2H
THEME 2 : L'HOMME ET SON MILIEU EN COTE D'IVOIRE	Leçon 1 : Le milieu subéquatorial ivoirien	3H	THEME 2 : DE LA NECES SITE DE FAIRE DU DEVELOP PEMENT DURABLE AUJOURD'H UI ?	Leçon 1 : Egalité hommes/femmes dans nos sociétés : quelle importance ?	4H
	Leçon 2 : Le milieu tropical ivoirien	3H		Leçon 2 : Les grands milieux biogéographiques dans le monde	4H
	Leçon 3 : L'espace ivoirien : un environnement menacé	4H		Leçon 3 : Faut-il s'inquiéter face aux problèmes de développement durable actuels ?	4H
Thème 3 : L'ingénios ité de l'homme dans la réalisatio n du développ ement durable et la préservati on de l'espace mondial	Leçon 1 : Les grands milieux biogéographiques dans le monde	2H			
	Leçon 2 : Les problèmes environnementaux actuel s	1H			

Tableau 71:Projet de curriculum prescrit d'EDD

Pour conclure, quatre leçons d'EDD orientées vers le domaine environnemental (trois leçons) et le domaine social (une leçon), ont été proposées dans le projet de réécriture du curriculum de la classe de 2^{nde}.

4.2.3.2. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau 1^{ère}

Traditionnellement, les thèmes proposés en classe de 1^{ère} abordent les questions liées à la démographie ivoirienne et mondiale. Le projet de réécriture est resté collé aux questions démographiques en y intégrant de nouveaux contenus, de nouveaux titres et des stratégies à même de favoriser la transmission et la diffusion de compétences de DD. L'accent a été mis sur le caractère expressif des titres. Le thème 1 nouveau comprend trois leçons :

- Leçon 1 : Quelle planification des naissances pour une qualité de vie en Côte d'Ivoire /
- Leçon 2 : La croissance démographique mondiale est-elle source de problèmes ?
- Leçon 3 : L'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes.

Le thème 2 comprend de même trois leçons

- Leçon 1 : Organisation et aménagement du territoire ivoirien
- Leçon 2 : Les facteurs de la mondialisation
- Leçon 3 : La mondialisation favorise-t-elle le développement durable ?).

Deux leçons ont été reconduites et quatre leçons d'EDD qui couvrent les dimensions (société, environnement et économie) ont été proposées.

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
Thème 1 :	Leçon 1 : Dynamisme démographique et qualité de la vie en Côte d'Ivoire	3H	THEME 1 :	Leçon 1 : Quelle planification des naissances pour une qualité de vie en Côte d'Ivoire ?	3H
	Leçon 2 : La croissance démographique mondiale et ses problèmes	4H		Leçon 2 : La croissance démographique mondiale est-elle source de problèmes ?	2H
Thème 2 :	Leçon 1 : L'urbanisation dans les pays en développement : l'exemple de la Côte d'Ivoire	3H		THEME 2 :	Leçon 3 : L'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes
	Leçon 2 : L'urbanisation dans les pays développés : l'exemple de la France	3H	Leçon 1 : Organisation et aménagement du territoire ivoirien		4H
	Leçon 1 : L'organisation administrative de la Côte d'Ivoire	2H	Leçon 2 : Les facteurs de la mondialisation		4H
	Leçon 2 : L'aménagement du territoire ivoirien	2H	Leçon 3 : La mondialisation favorise-t-elle le développement durable ?	4H	
	Leçon 1 : Les facteurs de la mondialisation				
	Leçon 2 : Les conséquences de la mondialisation				

Tableau 72 Comparaison de la progression du curriculum prescrit de 1^{ère} existante et celle réécrite

4.2.3.3. Le curriculum prescrit réécrit de géographie pour le niveau terminal

Pour ce curriculum prévu pour les élèves en fin de cycle et ayant à passer le baccalauréat, nous avons jugé que le curriculum en exécution comporte trop de leçons (huit au total). Une

réduction de celles-ci à six, permettrait aux enseignants de mieux dispenser les savoirs. Le groupe a décidé de laisser l'ensemble des leçons en l'état et de ne procéder qu'à une modification des contenus (savoirs) de la leçon 3 du thème 1 : (Leçon 3 : Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire). Cette leçon qu'on retrouve aussi dans le curriculum de géographie de 3^e, comprend des savoirs de développement durable qui prennent en compte les trois domaines du DD.

Curriculum actuel			Curriculum proposé		
Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire	Enoncé du thème	Titre de la leçon	Volume horaire
THEME 1 : Etude économique de la Côte d'Ivoire	Leçon 1 : Les fondements du développement économique de la Côte d'Ivoire	4H	THEME 1 : Etude économique de la Côte d'Ivoire	Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 2 : Les secteurs d'activités économiques de la Côte d'Ivoire	4H		Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 3 : Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire	4H		Titre de leçon reconduit, contenus retouchés (voir tableau des habiletés et contenus)	4H
	Leçon 1 : Les fondements du développement économique de la Corée du Sud	4H		Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 2 : La Corée du Sud : une puissance économique émergente	4H		Titre de leçon et contenus reconduits	4H
	Leçon 1 : La CEDEAO : une organisation régionale à caractère économique			Titre de leçon et contenus reconduits	
	Leçon 2 : Les relations UE/ACP : un exemple de coopération Nord-Sud			Titre de leçon et contenus reconduits	

Tableau 73 Comparaison de la progression du curriculum prescrit de la Terminale existante et celle réécrite

4.2.4. Un bilan de la réécriture du curriculum de géographie du second cycle

Pour le second cycle (2^{nde}, 1^{ère} et terminale), un bilan a été dressé pour en déduire les compétences de DD attendus chez ces élèves.

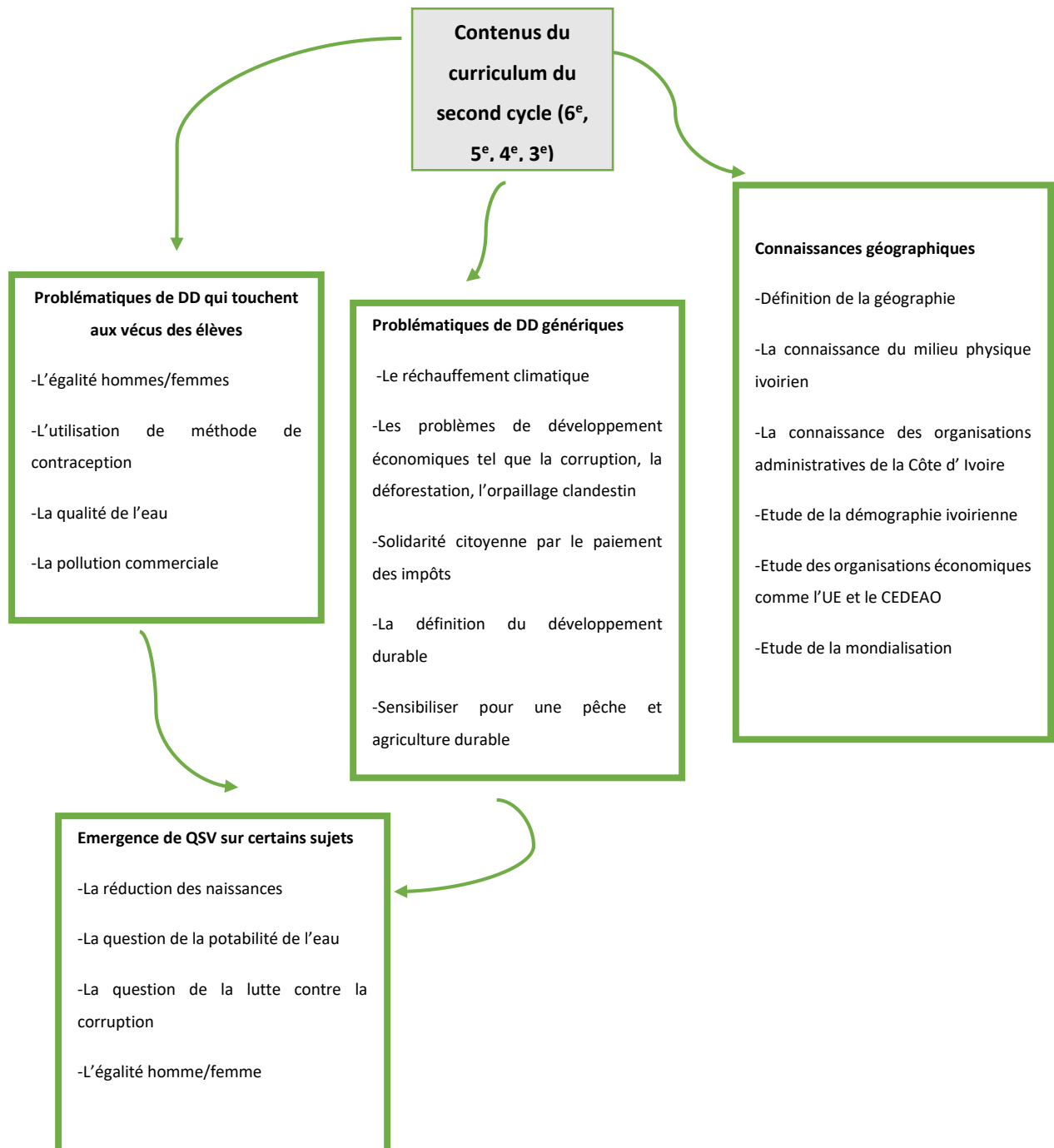


Figure 78: Bilan des thématiques abordées dans le curriculum réécrit du second cycle de géographie

Les curriculums réécrits de géographie présentes des thématiques sur les connaissances géographiques (milieu physique ivoirien, la démographie ivoirienne et mondiale, l'étude économique de la Côte d'Ivoire et de la Corée du Sud...). Les problématiques de DD intégrées à ces curriculums touchent aux vécus des élèves (pollution de l'environnement, précaution pour éviter des grossesses non-désirées, l'égalité hommes/femmes, la gestion des déchets et de l'eau etc.), la société ivoirienne et la planète (le réchauffement climatique, l'érosion côtière, l'agriculture et une durable).

Les leçons de DD, sont plus présentes dans les curriculums de 2^{nde} et des classes de 1^{ère}. En effet, ce choix se justifie par le fait que ces deux niveaux ne sont pas confrontés à un examen final en fin d'année. Toutefois la classe de terminale présente des thématiques importantes de DD à l'exemple des problèmes de développement économiques de la Côte d'Ivoire.

Les différents contenus d'EDD enseignés dans les différents niveaux du second cycle, favorisent l'acquisition des compétences suivantes chez les apprenants :

- Des connaissances sur le développement durable et sur les ODD et l'EDD.
- L'acquisition de compétences pratiques par les élèves (la culture de l'égalité homme/femme par le respect, la considération etc.)
- Avoir une empathie pour son environnement par des comportements écocitoyens
- Connaissance des méthodes contraceptives pour une planification des naissances
- Des connaissances sur les problèmes urbains
- Implication dans la recherche de solution aux problèmes environnementaux

5. Conclusion

Le travail de réécriture du curriculum de géographie a permis au groupe de recherche collaboratif de convoquer les problématiques de DD qui touchent le vécu des élèves, la société ivoirienne et la planète. Ces thématiques à l'exemple de celle sur la réduction de la natalité, la corruption, la potabilité de l'eau sont des QSV qui vont susciter pour les enseignants et les élèves de nombreux échanges. Pour la mise en œuvre de ces thématiques, des stratégies pédagogiques qui ont fait leur preuve dans des systèmes éducatifs franco-européens ont été

suggérées mais leur mise en œuvre recommande une hybridation contextuelle c'est-à-dire une adaptation aux conditions écologiques ivoiriennes. Ces expérimentations ont été de réels moments de partage et de réflexions. Quels sont les fruits de ces expérimentations sur les stratégies favorables à la diffusion et à la transmission de compétences sur les problématiques de DD ?

Chapitre 6 : Quelles stratégies pédagogiques pour construire des compétences en EDD ?

1. Introduction

Des stratégies pédagogiques (sorties sensibles, débat, jeu de rôle) et des organisations pédagogiques (travail en groupe d'apprentissage) ont été suggérées par le groupe de recherche collaboratif lors de la réécriture du curriculum prescrit (chapitre 5) et ce en vue de la mise en œuvre des contenus d'EDD. Ces stratégies développées et théorisées dans les systèmes éducatifs franco-européens et présentes dans les curriculums existants sous d'autres dénominations (chapitre 3), ne sont pas mis en œuvre en raison de "nombreuses précontraintes"(Jankowski & Lewandowski, 2017) dans le système éducatif ivoirien. Des expérimentations ont conduit à une adaptation de ces stratégies au contexte ivoirien. L'objectif de ce chapitre 6, est de tester ces stratégies favorables à la mise en œuvre des contenus d'EDD. L'expérimentation se limite à la question de la faisabilité dans le contexte des établissements secondaires ivoiriens. Il ne sera pas question de pousser notre analyse vers le curriculum assimilé qui reste tout un chantier à explorer une fois que le curriculum prescrit et implémenté que nous proposons auront connu une vulgarisation. Mais bien avant l'abord de ces stratégies didactiques et leur hybridation, il est nécessaire d'éclairer la question de l'éducation ou de l'enseignement du développement durable. La question récurrente de savoir si le développement durable doit-il être éduqué ou enseigné (Pellaud, 2013) est revenu sur la table de nos échanges à maintes reprises. La recherche collaborative s'est penchée sur cette question pour l'éclairer.

2. Eduquer ou enseigner le développement durable

Dans les établissements secondaires ivoiriens, la question de l'entretien de la cour de l'école, et des salles de classe, est confiée aux "éducateurs" qui sont des membres de l'administration.

J'ai donc cherché à connaître les missions assignées aux éducateurs auprès des inspecteurs d'éducation dont KF. Ce dernier donne les principales missions des éducateurs.

« Les quatre axes majeurs de l'activité de l'éducateur, je vais prendre l'appui à l'activité pédagogique, l'encadrement, l'animation de la vie scolaire, et le volet de la scolarité. Au niveau des activités sociaux-éducatives, 'il y a des clubs et associations dont un club environnement qui s'occupe de l'environnement scolaire voilà donc les éducateurs interviennent à ce niveau-là. lorsque vous prenez l'encadrement, un éducateur le matin lorsqu'il arrive son premier réflexe c'est d'aller dans les salles de classes pour voir comment, dans quel état les enfants arrivent à l'école quand leur tenue scolaire, quel est la tenue scolaire au fait il y a des tenues recommandées qui sont inscrites dans le règlement intérieur donc ils doivent vérifier cela, on doit aussi voir l'état de la salle de classe, l'état où l'enfant va recevoir ceux pourquoi il est venu, le savoir car on ne peut pas apprendre dans un environnement insalubre donc il faut évidemment que l'environnement soit sain. »

La forte implication des éducateurs sur les questions de salubrité, laisse peu de place à une intervention des enseignants. Aussi certains d'entre eux, ne se sentent-ils pas concernés par cette préoccupation. Quel sens donner à l'abréviation EDD quand elle est diffusée par une discipline scolaire ? Est-il question d'éduquer au développement durable ou d'enseigner le développement durable ? L'enseignement du développement durable englobe-t-il son éducation ?

2.1 Un questionnaire partagé

Pour analyser cette question, le groupe a mis en place une grille comportant trois questions.

	Questions	Objectifs
1	Quel sens donnez-vous à "éduquer" et "enseigner" dans l'éducation au développement durable ?	Relever le sens que les enseignants donnent à éduquer et enseigner au DD pour en ressortir les différences
2	A qui reviennent l'éducation et l'enseignement du développement durable ?	
3	Quels sont les moyens nécessaires pour éduquer et enseigner au DD ?	La posture à prendre dans le cadre de la dispensation de la géographie

Tableau 74: Les questions posées aux membres de la recherche collaborative sur "enseigner" ou "éduquer" au développement durable

J'ai collecté les propositions des enseignants sur le sens qu'ils donnent à « éduquer » et à « enseigner » dans "éducation au développement durable". Les différents sens proposés sont consignés dans le tableau ci-après.

	Sens	A qui cela revient-il ?	Les moyens
"Eduquer" au DD	Sensibiliser, construire, donner des conseils, faire prendre conscience, transmettre des valeurs, guider à l'adoption de savoir-faire favorable au DD,	Les parents ; L'enseignant ; Le personnel de l'administration scolaire	Les actions éducatives de DD ; des moments d'échanges pas en lien avec le programme scolaire.
"Enseigner" au DD	Instruire, transmettre des connaissances par des procédés techniques et des méthodes d'apprentissages, éduqué au DD	L'enseignant formé à des stratégies de mise en œuvre de l'EDD	Les programmes scolaires

Tableau 75: Les sens donnés à "éduquer" et "enseigner le développement durable"

Il ressort de cette collecte de données, qu'éduquer au développement durable incombe à plusieurs acteurs (les parents, les enseignants, les membres de l'administration) tandis qu'enseigner est exclusivement délégué aux enseignants formés sur la question.

2.2 Deux notions qui impliquent des démarches différentes

Les deux notions renvoient à des démarches, des moyens et des acteurs différents. Enseigner consiste à transmettre des contenus de DD en s'appuyant sur des curriculums, tandis que pour éduquer on n'a pas recours obligatoirement à un curriculum. Les acteurs de l'éducation au DD que sont les parents, les enseignants, et mêmes les membres de l'administration s'appuient sur leur vécu, leur expérience de vie pour conseiller les élèves.

L'éducation comme je l'ai indiqué plus haut, est aussi le fait des parents, de la famille. Elle implique de ce fait un sentiment d'Amour pour celui ou celle qu'on veut éduquer. C'est ce que dit l'enseignante GRE dans son « *pour éduquer quelqu'un, il faut l'aimer d'abord. Un enseignant qui n'aime pas ses élèves aura du mal à les éduquer. L'éducation invite à la patience.* ». Elle poursuit en indexant certains membres de l'administration et enseignants qui sont « trop durs » avec les élèves et qui ont pour ce faire, du mal à faire passer leurs messages trop directifs. L'enseignante KN ajoute que pour l'EDD, la notion la plus adaptée est l'éducation car moins rigide, plus moue, traduisant l'affection. « *L'enseignement pour certains enseignants ne se limite qu'à la dispensation de contenu. Pour ces derniers, il n'est donc pas question d'aborder des contenus ou des problématiques de DD quand cela n'est pas recommandé par le prescrit.* ». On voit bien que même si l'enseignant peut éduquer, certains d'entre eux, ne s'en sentent pas obligés, du moins hors des prescriptions curriculaires. Les enseignants qui adoptent la posture de se fier uniquement aux prescriptions curriculaires, n'abordent pas les problématiques d'EDD avec leurs élèves. En postulant pour l' "éducation au DD", une ouverture est faite aux autres acteurs et à l'enseignant d'inculquer des compétences de DD aux élèves.

"Éduquer au développement durable" est donc autre chose. Il s'agit de pouvoir développer un savoir-être et un savoir-faire, transférables. Il s'agit d'insuffler un changement d'état d'esprit pour "voir plus loin", d'anticiper sur l'avenir et agir en conséquence. Les "éducateurs"

s'appuient sur le curriculum caché du DD (Barthes & Alpe, 2013) et sur les actions éducatives de DD (Lange, 2014).

2.2.1 Un enseignement du DD qui s'appuie sur le paradigme positiviste des habiletés et contenus

Pour Pellaud, (2013), enseigner renvoie à une accumulation des connaissances sur un sujet. Ces dernières peuvent avoir pour origine, des sources d'information sur le net. On peut devenir spécialiste de certaines problématiques de DD en puisant les informations sur le net. Si enseigner peut conduire à une prise de conscience, voire un militantisme,

« Elle n'apporte pas forcément la capacité de transférer ou de mobiliser les connaissances et compétences nécessaires pour aborder l'ensemble des multiples défis auxquels chacun de nous est confronté quotidiennement. Elle ne garantit pas non plus le développement de modes de raisonnement favorables à une approche de la complexité et elle n'a pas l'ambition de promouvoir des attitudes visant une action réfléchie. » (Pellaud, ibidem, p. 6)

Pour enseigner le DD, il faut être formé et les différentes formations doivent tenir compte de cette différence entre enseigner et éduquer car il s'agit bien d'éduquer ce qui implique d'être soi-même convaincu de la nécessité de faire acquérir des compétences sur les questions de DD, avant de convaincre les élèves. Former les enseignants reviendra à leur donner toutes les palettes en termes de stratégies pédagogiques et de connaissances sur les questions de DD.

« Présentée avec des visées spécifiques, un adossement sur les enseignements disciplinaires, les dispositifs transversaux, les temps de débats et selon des modalités diversifiées (situations concrètes, sorties scolaires, partenariat, etc.), sa généralisation dans les pratiques effectives des enseignants suppose l'appropriation d'outils professionnels permettant aux équipes de délibérer à la fois sur les contenus et les dispositifs. » (Girault et al., 2007, p. 3)

Un enseignant bien formé est le premier gage de réussite de l'implémentation de l'EDD mais pas seulement. Il lui faut également une motivation pour mettre en œuvre les stratégies favorables à la diffusion de l'EDD. L'un des défis majeurs à relever pour la mise en œuvre d'une éducation forte au DD, reste la formation des enseignants. En effet, comme l'a révélé les

pratiques des enseignants et leurs connaissances sur les questions de développement durable (chapitre 4), il n'y a pour l'heure pas de formation spécifique pour l'enseignement des leçons d'EDD.

Cette situation de méconnaissance de l'EDD, son importance et ses enjeux est due à l'absence de formation sur cette catégorie de savoir dans les différentes structures de formation d'enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire (voir annexe sur le parcours et le contenu de la formation des enseignants et des inspecteurs pédagogiques d'histoire-géographie). On pourrait donc dire que les enseignants ne sont pas en grande partie responsables de cette absence de connaissance sur les problématiques d'EDD. Les formateurs de formateurs ne sont non plus responsables. En effet, la question de l'EDD ne figurant pas encore dans les curriculums de façon officielle, il est difficile d'en prévoir des modules dans les formations.

Toutefois, une hybridation contextuelle des contenus d'EDD doit conduire les formateurs à trouver des stratégies pour enseigner et éduquer les élèves au DD.

Les enseignants dans la diffusion et la transmission de compétences de DD s'appuient sur les prescriptions curriculaires propre à leur champ d'action et sur un curriculum caché. Enseigner englobe l'éducation par conséquent, l'enseignant est donc outillé à éduquer les élèves au DD. Il doit toutefois être motivé. La question de la motivation des enseignants dans le secondaire général ivoirien est capitale pour mener à bien le projet d'EDD. Les enseignants non-membres de la recherche collaborative à travers leurs regards et leurs postures par rapport à nos pratiques montrent l'étendue du défi à relever. En effet, les réactions des enseignants non-membres de la recherche collaborative en ne participant pas à nos activités montrent un certain désintérêt aux questions d'EDD. L'un d'eux, l'enseignant I K interrogé sur ses impressions par rapport à la sortie sensible dit ceci « *moi je ne me vois pas prendre des risques avec des élèves, si ça marche, on ne va pas te féliciter mais si ça se passe mal, tu seras interpellé.* »

Sabard (2002) parlant des formations à l'éducation relative à l'environnement indique qu'elles attirent davantage les enseignants motivés. Or si les disciplines scolaires à l'exemple de la géographie qui sont impliquées dans la diffusion de l'EDD, n'ont pas d'enseignants bien formés et motivés, il est clair que l'objectif d'avoir une implémentation forte de l'EDD ne peut être atteinte. La formation ne doit pas concerner que des volontaires mais l'ensemble des

enseignants concernés par l'ERE. Ces pratiques d'ERE dit-elle « sont ensuite isolées, peu formalisées donc peu transférées. Après la formation, les "formés" sont peu suivis et n'ont que peu de reconnaissance. Ils ont peu de moyens (logistiques, financier, temps, accompagnements méthodologiques etc.) pour mettre en œuvre leurs nouvelles compétences. » (Sabard, ibidem)

3. Enseigner le DD à partir des stratégies entre les murs et hors les murs

Comme signalé plus haut, ce qui préside aux choix des stratégies pédagogiques est leur influence dans la mise en œuvre des contenus d'EDD dans le système éducatif français tel que rapportée par de nombreuses recherches et leur faisabilité dans le contexte ivoirien. Pour une éducation forte au développement durable en classe de géographie, les enseignants doivent être formés à l'usage de ces stratégies pédagogiques entre et hors les murs et se départir de la géographie qui privilégie les documents textuels que Gaujal, (2021, p.3) appelle « la géographie d'atelier ». L'expérimentation des différentes stratégies a conduit à leur catégorisation et caractérisation.

3.1 Les stratégies entre les murs en EDD

Pour l'expérimentation et l'analyse du débat et du jeu de rôle en cours d'EDD, le travail du groupe de recherche s'est appuyé sur quatre questions contenues dans le tableau ci-dessous.

	Questions	Objectifs
1	Quelle mise en œuvre dans la forme ?	L'organisation pratique des élèves
2	Comment produire le contenu du débat et du jeu de rôle ?	Analyse du contenu
3	Quel intérêt pour l'EDD ?	Identification de l'intérêt du débat et des jeux de rôle pour l'EDD
4	A quel moment de la séquence utiliser le débat et le jeu de rôle ?	Entrée dans une séquence de cours ?

Tableau 76: Les questions autour de l'expérimentation du débat

3.1.1 Le débat de la diffusion de compétence de DD

Discussions sur un sujet précis ou de fond, à laquelle prennent part des individus ayant des avis, idées, réflexions, opinions plus ou moins divergente ; le débat est une stratégie qui dans une classe peut conduire les élèves à produire des connaissances et d'acquérir des compétences.

Les questions débattues par les membres du groupe de recherche collaborative sur la question du débat en classe sont : comment organiser un débat constructif dans des classes à effectifs pléthoriques, quels sont les types de sujet, les étapes et l'intérêt pour les savoirs d'EDD ?

Pour répondre à ces interrogations, les membres du groupe de recherche ont mené des recherches sur internet à propos de l'organisation du débat en classe dans les pays franco-européen afin de l'adapter au contexte des classes pléthoriques. Les groupes ont par la suite fait des propositions de sujet de débats autour des savoirs d'EDD qui ont été discutées pour ressortir celles qui étaient pertinentes et intéressantes et celles qui ne l'étaient pas.

Des échanges sur l'intérêt et les limites du débat ont été menés. En classe, le débat respecte certains principes, au nombre desquels,

- Il est important que les règles de prises de parole et d'écoute soient partagées et bien claires pour tous. L'enseignant doit rester garant de la bienveillance et de la qualité des propos.
- Il est donc impératif pour l'enseignant de préparer sa séance en se documentant, en sélectionnant ses supports, en identifiant les éventuelles pistes qui pourront être soulevées par les élèves... Ce temps de préparation permet à l'animateur/enseignant de pouvoir maintenir le débat sur la durée.

Le débat contribue à faire approprier aux élèves de nouvelles postures, une vue plus englobant, complexe des problématiques de DD. Le but de l'organisation d'un débat (Doussot, 2015) est de faire émerger la position voulue par le curriculum prescrit. Il permet aux élèves de débattre avec leurs semblables, de s'initier à la démocratie délibératives et participatives. (Roth, 2020). La confrontation et réfutation d'idées forgent le citoyen en construction (Denny & Flavier, 2019). Le débat à travers les confrontations d'idées sur des questions socialement vives participent à l'éveil des consciences, la sensibilisation et participe à la prise de

conscience, un objectif de base de l'EDD. L'une des compétences visées par l'EDD est la prise de conscience des populations en vue d'un changement de la « façon de penser ». Si l'intérêt du débat pour une EDD est indéniable, certains membres de la recherche collaborative à l'instar de GRE se sont montrés sceptiques quant à son usage en séance de classe en cours d'EDD. Elle dira par ailleurs que « *les élèves ne savent pas débattre, ils profitent des questions posées, pour faire beaucoup de bruit.* » De cette observation, on peut relever que certaines situations propres aux classes pléthoriques font du débat une stratégie qui est peu utilisée. A priori, le type de débat dont la professeure GRE parle est le débat informel. Ce dernier se caractérise par sa non-préparation par le professeur et une inorganisation de la salle pour le mener.

Un deuxième facteur de ce manque de compétences des élèves sur le débat est qu'ils ne sont pas formés ou du moins, on ne leur dit pas ce qu'ils doivent faire, pour mener des débats constructifs. Or l'apprentissage de la discussion aide à construire un raisonnement, une capacité de l'élève à convaincre les autres sur par exemple les conséquences des mauvaises pratiques des élèves sur l'environnement, le gaspillage de l'eau etc. Face à un primat de l'écrit, l'oral vient donner des compétences argumentatives aux élèves. Savoir débattre est une compétence clef de l'EDD, qui donne des possibilités à l'élève de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable.

Cette situation est aussi liée à un manque de formation des enseignants sur l'usage du débat en classe. L'inspecteur pédagogique associé, a proposé une activité aux enseignants du groupe. Il a été demandé à chaque professeur de proposer des thèmes de débat sur les problématiques de l'eau, des déchets et des grossesses en milieu scolaire. Le choix du sujet du débat en plus d'être accrocheur, doit être puisé dans les contenus étudiés ou encore dans des faits récurrents chez les élèves (curriculum caché).

Deux types de sujets ont été identifiés. Certaines qui ne suscitent pas de débat mais plutôt visent à faire ressortir des connaissances apprises en cours et d'autres qui laissent entrevoir un face-à-face, une double position, une discussion.

**EXEMPLES DE SUJETS PEU PROPICES
AU DEBAT**

- Que pensez-vous de l'eau de robinet consommé par les populations ?
- La corruption en Côte d'Ivoire : facteurs et solutions
- Les élèves polluent-ils l'école et les salles de classes ?
- Que pensez-vous de la pollution des salles de classe par les élèves ?

EXEMPLES DE SUJETS PROPICES AU DEBAT

- Pour ou contre les grossesses en milieu scolaire ?
- Les élèves sont-ils les responsables de la pollution de l'environnement scolaire ?
- Peut-on stopper la corruption en Côte d'Ivoire ?
- L'école peut-elle amener les élèves à changer de comportement envers leur environnement
- Les jeunes filles polluent plus les salles de classe que les garçons
- Pour ou contre la réduction des naissances ?

Figure 79: Des sujets proposés et discutés par le groupe de recherche

Des dix sujets qui ont été proposés pour cet exercice, on peut s'apercevoir que certains ne donnent pas lieu à un débat, donc nécessite une reformulation. La formulation et le choix de sujets de débats demandent un travail préalable de l'enseignant. Une fois un sujet choisi, comment l'organiser en classe ?

Les différents types de débat identifiés sont : le débat informel, le débat présidentiel, le débat en face-à-face, et le débat parlementaire. Celui jugé proche de la situation des classes pléthoriques est le débat parlementaire.

Ce modèle a été mis au point par la Fédération Francophone de Débat (<http://www.ffdebat.org/>) et s'adresse aux lycéens dans le cadre du projet « graine d'orateurs ». Deux équipes de quatre membres chacune s'opposent. Les équipes découvrent le sujet du débat une heure avant. Chaque orateur dispose de 6 minutes pour exposer ses arguments. Le rôle de l'animateur consiste à rappeler à chacun son temps de parole et à lui dire quand son temps de parole est écoulé. Un jury note chaque prise de parole et déclare l'équipe vainqueur à la fin du débat. Une grande partie de la classe est réduite au rôle de spectateur.

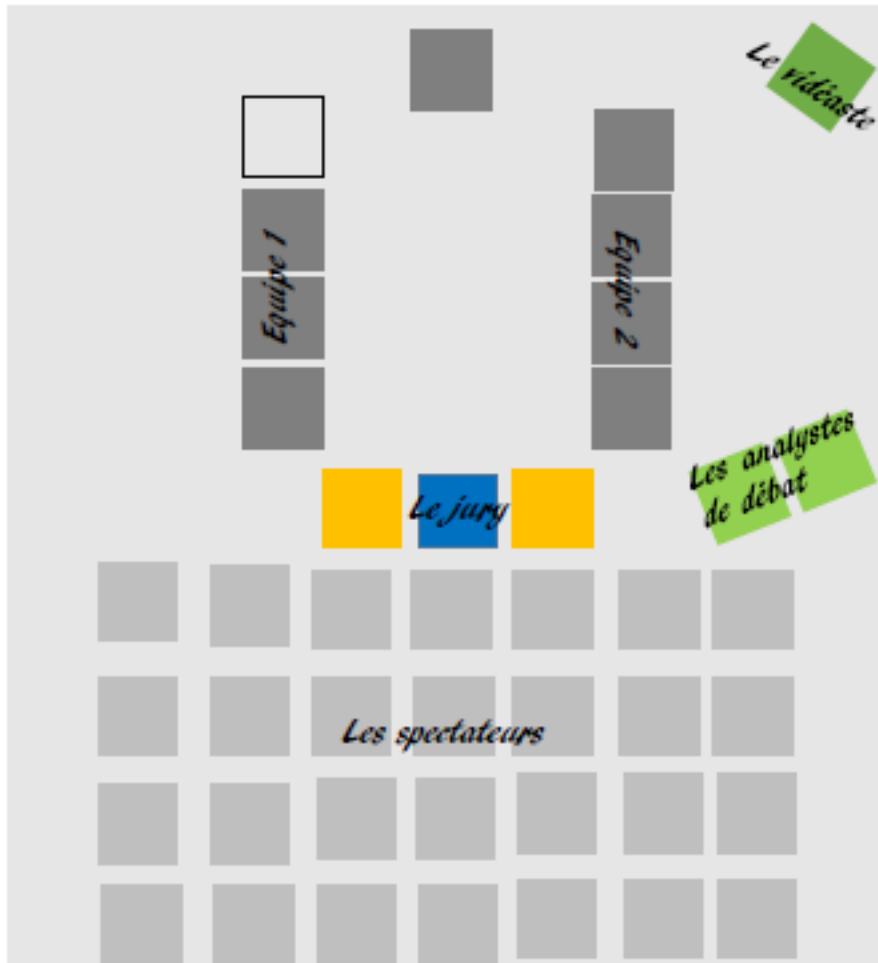


Figure 80: disposition dans un débat de type parlementaire in https://histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/volet_2_mettre_en_oeuvre_un_debat_en_emc_terminale-2.pdf

- Organisation de la salle de classe et des débatteurs

Dans la situation des classes pléthoriques, il a été retenu de maintenir la disposition classique des table-bancs pour l'organisation de débat. Une durée de vingt minutes est jugée suffisante pour l'ensemble des échanges. Deux équipes de trois débatteurs sont à constituer, faire installer des table-bancs sur l'estrade. Deux élèves qui ne prennent pas part au débat sont choisis pour noter les différentes idées évoquées par les débatteurs. L'enseignant (e) et deux autres élèves constituent le jury et indiquent le groupe vainqueur en fin de débat.

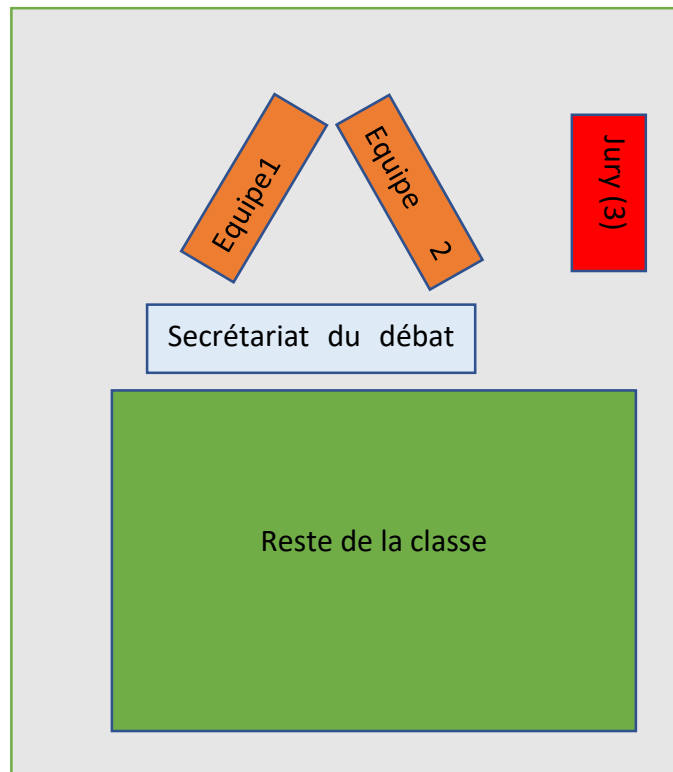


Figure 81: Proposition de l'organisation pratique du débat en classe dans le contexte des classes pléthoriques

Pour mener à bien les débats en classe, du côté de l'enseignant, cinq étapes ont été identifiées.

- 1- Dans la préparation du débat, choisir un sujet d'EDD qui peut mettre deux équipes de débatteurs dans un face-à-face.
- 2- En amont du débat, faire connaître le sujet du débat aux différentes équipes de débatteurs pour que ces derniers mènent des recherches pour pouvoir argumenter
- 3- Le jour du débat, organiser la salle et installer les différents acteurs du débat (débatteurs, secrétaire, jury). Le professeur doit veiller à impliquer autant de fille que de garçon dans chacune des structures.
- 4- Le jury chronomètre le débat et le temps de parole de chaque débatteur.
- 5- Le professeur à la fin de chaque débat fait la synthèse à partir des notes du secrétariat.

Encadré 1 Les étapes de l'organisation d'un débat

Du côté de l'élève nous nous sommes appuyés sur les propositions de (Didier, 2021). Ces dernières se résument en cinq points.

- 1- Convaincre les débatteurs qui sont en face de toi.
- 2- Parler, argumenter, écouter ce que disent les élèves d'en face et réfléchir à ce que tu peux répondre.
- 3- Pour y parvenir tu prends la parole dans le débat
- 4- Tu respectes la parole des autres
- 5- Utiliser des mots et des connaissances vus en cours

Encadré 2 Les règles du débat du point de vue de l'élève



Figure 82 : Disposition des élèves lors d'un débat, crédit : Oussou janvier 2022)

Sur cette photo prise dans une classe de terminale, deux équipes débattent autour d'un sujet. Chaque équipe est constituée de trois débatteurs. En face, deux élèves jouent le rôle de secrétaire et prennent note des idées clés proposées par chaque groupe. Assis dans un coin de la classe (non visible sur la photo), deux élèves et le professeur jouent le rôle de jury et de modérateur de ce débat.

Ce modèle choisi présente des limites et des avantages. Au nombre des avantages, on quitte le débat informel pour des débats formels, une préparation est réalisée en amont, une organisation qui permet à l'enseignant de maîtriser la classe et d'avoir un suivi de ce qui est dit au cours des échanges. Le débat est un fondement de la démocratie et de la citoyenneté. La limite principale de ce modèle est qu'il engage peu d'élèves (six débatteurs, deux secrétaires, deux membres du jury soit au total dix élèves).

- Analyse du contenu des débats

Trois débats réalisés dans trois classes ont été filmés et analysés par le groupe de recherche. Les sujets débattus sont : peut-on stopper la corruption en Côte d'Ivoire en classe de terminale D7 ; pour ou contre la réduction des naissances en classe de 1^{ère} A4 ; l'école peut-elle amener les élèves à changer de comportement envers leur environnement en classe de 2^{nde} A2.

	Critères d'analyse	Objectifs
1	Niveau de langue et implication des débatteurs	Relever le niveau de langue et l'implication des acteurs
2	Les règles du débat	Le temps du débat est-il respecté ?
3	Gestion des questions politiques (QSV)	Les techniques de gestion des propos politiques (QSV)

Tableau 77: Les critères d'analyse des débats par le groupe de recherche

Le niveau de langue de la majorité des élèves qui ont décidé de participer à ces débats est faible. Certains débatteurs ont basculé dans le nouchi, une langue vernaculaire ivoirienne répandue chez les jeunes. Ils ont été vite rappelés à l'ordre par le modérateur pour une utilisation d'un "français correct". Certains d'entre eux, ont monopolisé la parole quand d'autres ont été peu impliqués dans les échanges. Dans le débat portant sur la corruption, certains acteurs ont commencé à citer des acteurs politiques comme étant ceux qui donnent le mauvais exemple. Ils ont été interpellés par le modérateur qui leur a demandé de s'appuyer sur des exemples dans la société et de ne pas citer les acteurs politiques. Ce débat montre que l'enseignant en proposant les thèmes doit s'assurer que les échanges ne basculent pas dans

le domaine politique dans un environnement qui s'y prête peu. Dans le débat sur la réduction de la natalité dans les pays en développement, la position du curriculum est d'amener les apprenants à saisir l'intérêt du planning familial pour la qualité de la vie dans les familles. Ici, l'enseignant a été confronté à des positions en général contre la réduction des naissances. Les QSV sont donc difficiles à gérer et doivent faire l'objet d'un travail en amont de la part du professeur. Elles passionnent les débatteurs et entraînent un non-respect du temps imparti.

2.12 Le jeu de rôle dans la diffusion de compétence de DD

Le jeu de rôles, sous la forme de petits sketches peut être un moyen de diffusion et d'acquisition de compétences d'EDD. Mais comment le mettre en œuvre ? Le groupe de recherche collaborative s'est imprégné de la théorie sur cette question et à travers une expérimentation a analysé les productions de sketches des élèves.

En cours d'EDD, le jeu de rôle peut être un moyen de faire revivre certaines situations d'incivisme (des pratiques de dégradations de l'environnement), de mimer des réalités sociales (la situation des femmes dans la société traditionnelle africaine, les grossesses en milieu scolaire...). Cette théâtralisation de certaines situations de vie qu'on veut critiquer peut-être mis en scène et permettre à ceux et celles qui incarnent ces rôles de bien s'approprier les problèmes traités. De plus, les situations mis en scène, peuvent être saisies pour amorcer une discussion, un débat. Le sketch rapproche la situation qu'on veut critiquer et dénoncer des élèves. Les élèves qui suivent le jeu de rôle, saisissent plus aisément le message qu'on veut faire émerger. « *Le jeu de rôle préconisé s'inscrit dans une dimension constructiviste de l'apprentissage qui accorde autant d'importance à l'action constitutive du développement qu'à la construction de connaissance et à la conceptualisation* » (Patin, 2005, p. 166).

- Organisation pratique des sketches

Pour l'expérimentation de cet outil pédagogique en cours d'EDD, le groupe de recherche m'a confié comme tâche de mettre en œuvre certaines thématiques de DD par la conception de thèmes et de groupe d'apprentissage dans mes classes. J'ai donc décidé de faire faire des sketches à mes élèves de terminale sur la leçon portant sur les problèmes de développement

économique de la Côte d'Ivoire. Cette leçon d'EDD, permet d'identifier les problèmes de développement liés à l'économie, à la société et à l'environnement. Les thèmes que j'ai proposés sont : la pollution et la dégradation de l'environnement et ses conséquences ; la prédominance de l'agriculture dans l'économie ivoirienne, la corruption et ses conséquences, les problèmes de développement économiques causés par la forte natalité, les conséquences du non-paiement des impôts. Des échanges entre les élèves et moi ont eu lieu pour lister les attentes pour ces jeux de rôle. J'ai préconisé que les élèves puissent se vêtir selon leur convenance en fonction du rôle qu'ils vont jouer. Chaque groupe doit fournir le texte de son sketch avant de prester. En accord avec les élèves, nous avons décidé d'une préparation d'une semaine. J'ai choisi de faire passer les élèves le jour où mon emploi du temps prévoyait deux heures d'affilé. Cette marge de temps m'a permis de mieux organiser les passages des groupes. Les prestations des élèves ont été filmées.



Figure 83 Prestation d'élèves sur le thème (les problèmes de développement économiques causés par la forte natalité), crédit : Oussou, février 2020

Sur cette image (figure 83) prise en pleine prestation, on voit une élève qui joue le rôle d'une professionnelle de santé, un élève dans le rôle d'un journaliste et une autre élève dans le rôle d'une femme qui maîtrise les méthodes de contraception. Le groupe est composé de six

acteurs. Dans ce court sketch de six minutes, les élèves ont mis en relief l'absence de connaissances des méthodes contraceptives et ont par le truchement de la professionnelle de santé, proposé des méthodes contraceptives.

Le groupe ayant pour thème la corruption, a proposé un sketch autour d'un agent corrompu de douanes et a montré les effets de la corruption sur l'économie. Cette prestation a duré huit minutes et a présenté des acteurs dans les rôles du douanier, du juge, d'un policier. Le sketch s'est achevé par la décoration du douanier honnête et l'incarcération du douanier corrompu.

L'agriculture constitue le pilier de l'économie ivoirienne. Cette dépendance de l'économie de l'agriculture, est dénoncée par l'un des groupes (figure 84). Le groupe ayant proposé un sketch sur ce thème a présenté les problèmes liés à cette prédominance de l'agriculture et a proposé comme solution la diversification de l'économie. Les élèves se sont déguisés en exploitant agricole et ont proposé des slogans à la fin de leur prestation.



Figure 84 : Groupe ayant proposé un sketch sur les problèmes de développement économiques causés par la prédominance de l'agriculture

Les différents acteurs, se sont inspirés de faits de société, auxquels ils ont associé des connaissances reçues en cours. Les différentes prestations, ont été filmées puis analysées plus tard par le groupe de recherche collaborative. Cette analyse a permis d'identifier les avantages et les limites de cette stratégie en cours d'EDD.

Au nombre des avantages, le jeu de rôle permet de transposer en classe des situations d'incivisme, de dégradation et de pollution de l'environnement, de problèmes de développement durable qui prennent appui dans la société. Tous les sketches proposés se terminent par des propositions en faveur du DD. C'est une activité qui captive l'attention des élèves et constituent un réel moment de partage de connaissance dans la bonne humeur. Cet engouement pour les jeux scéniques s'est traduit par des attroupements d'élèves autour des claustres pour pouvoir suivre les sketches. Le jeu de rôle n'a pas pour objectif de transformer immédiatement les acteurs ou les élèves qui suivent le sketch, mais il sert surtout de base à la réflexion, aux échanges. Il permet de renforcer la coopération entre les membres d'un groupe, il permet d'asseoir des compétences au niveau de la communication orale des élèves. Ces compétences sont utiles, voire nécessaires dans le cadre des sensibilisations. On a pu constater qu'il n'est pas aisé pour certains élèves de communiquer en public. Dans le sketch sur la corruption, la présentatrice n'ayant pas une habitude de parole en public, a plusieurs fois titubé, perdu le contrôle de son texte, a dû se rasseoir puis revenir pour sa prestation. Questionnée à la fin de cette prestation, cette élève admet que : « *c'est un exercice pas facile pour moi, je ne l'ai jamais fait mais j'ai pu au final le faire et j'en suis ravie.* ». Un jeu de rôle réussi est celui d'une bonne mise en scène et, ce dernier est le fruit d'une certaine créativité. Par ces jeux de rôles, les élèves ont fait montre d'une certaine créativité, d'une certaine imagination.

Le jeu de rôle dans les conditions des classes pléthoriques présente des limites. La plus significative est le bavardage qui est par moment si intense qu'on a du mal à entendre les acteurs. Ce bavardage est dû à l'engouement que génère cette activité pédagogique auprès des élèves et la surprise de certains élèves à voir leurs camarades bivouaquer certains rôles. Un bavardage prend place en classe et en dehors de la classe car comme je l'ai signifié plusieurs élèves sont venus s'attrouper au niveau des claustres pour suivre les sketches. Même informé qu'il s'agit d'une séance de cours, il n'en démordait pas. Un de ces élèves approchés pour savoir pourquoi il tenait tant à regarder ces sketches, répond : « *j'aime les sketches et je ne savais pas que c'était une séance de cours* » le caractère exclusif de cette expérimentation de

sketchs en séance de cours d'EDD est donc à la base du bavardage en classe. L'enseignante GRE du groupe de recherche collaborative estime que « *si le jeu de rôles est répandu et mené à plusieurs reprises par les enseignants, la situation de bavardage due à l'euphorie des premiers moments sera fil du temps, maîtrisée.* ».



Figure 85 Attroupement d'élèves hors de la classe durant les prestations

Des étapes pour la mise en œuvre du jeu de rôles en cours d'EDD ont été proposées.

- 1- Déterminer des thèmes en rapport avec les contenus d'EDD de la leçon.
- 2- Distribuer les thèmes de préférence par tirage au sort.
- 3- Demander aux élèves d'écrire un scénario et de le présenter au professeur. Ce scénario doit mettre l'accent sur des problématiques de DD.
- 4- Indiquer une durée pour les sketchs n'excédant pas une durée de 10 min (présentation des acteurs, prestation et questions)
- 5- Imposer le calme lors de l'évaluation pour permettre aux acteurs de mieux s'exprimer et d'être écouté

Encadré 3 Etapes de la mise en œuvre du jeu de rôle

- Analyse de fond du jeu de rôle

Pour l'analyse des sketchs, une grille d'analyse a été élaborée.

	Questions	Objectifs
1	Quel positionnement du sketch dans le déroulement d'une séquence ?	Identifiez le moment de mise en œuvre le jeu de rôle
2	Dans chaque positionnement dans le déroulement, à quoi peut servir le jeu de rôle ?	Rôle du jeu de rôle en tant que motivation ou conclusion
3	Le jeu prend-il le pas sur le sérieux ?	Avoir une idée de la qualité du travail

Tableau 78: Critères d'analyse du fond des sketches par le groupe de recherche collaborative

Ici, il a été davantage question du positionnement du sketch dans le déroulement d'une séquence de cours. Deux tendances se sont dégagées. Une optant pour le jeu de rôle comme amorce d'une séquence et l'autre pour conclusion. Pour la première tendance, le jeu de rôle comme amorce peut constituer une motivation pour les élèves. Il permettra à l'enseignant de se saisir du problème évoqué dans le sketch pour la suite de sa leçon. L'autre tendance par son porte-voix KG soutient que « *s'il est vrai qu'un sketch à titre de motivation peut permettre aux élèves de mieux s'installer dans la leçon, comme conclusion il a plus d'intérêts didactiques.* ». En effet, s'il est mis en fin de leçon, le jeu de rôle vient résumer la leçon et donner la position du curriculum prescrit sur le sujet.

En bref, le jeu de rôle peut autant jouer le rôle d'amorce que de conclusion ou des deux d'une séquence. Il peut même être utilisé au cœur d'une leçon. Quel que soit le positionnement voulu par le professeur, il doit viser un objectif en lien avec l'EDD. Qu'en est-il des stratégies hors les murs ?

3.2 Les stratégies hors les murs en l'EDD

De nombreux contenus dans les curriculums de géographie liés au gaspillage de l'eau, à la pollution de l'environnement, aux problèmes environnementaux en ville etc., invitent à la pratique du terrain par les enseignants et les élèves. Cette pratique de terrain qui n'est pas mis en œuvre en raison de l'effectif pléthorique des classes et d'une absence de formation des enseignants, a été questionnée par le groupe de recherche sur plusieurs de ses aspects.

Comment mettre en œuvre ces sorties de terrain de façon pratiques ? L'analyse de ces sorties a porté sur l'organisation des classes, le choix des lieux, l'exploitation des données collectées.

Les expérimentations ont été réalisées dans les classes de l'enseignante KN qui tient des classes du premier cycle et dans mes classes pour le second cycle. Nous avons mené deux types de sortie de terrain. Une à l'intérieur ou aux alentours de l'établissement et une autre hors de l'établissement. Nous devons mettre en œuvre des types de sortie de terrain suggérés par le groupe de recherche dans le contexte ivoirien. Les sorties à l'intérieur des établissements doivent se faire soit avec l'ensemble des élèves ou avec une moitié de la classe. L'enseignant qui choisit de faire l'excursion avec l'ensemble des élèves doit se faire accompagner par un autre adulte (enseignant ou membre de l'administration). Celui qui choisit de le faire avec une moitié de la classe, n'a pas besoin d'un autre enseignant et doit réussir à faire passer l'ensemble des deux groupes. Un autre type d'excursion est celui effectué hors des établissements. Pour ce dernier type, les élèves organisés en groupes d'apprentissages effectuent une sortie de terrain à partir de thèmes qui leur sont proposés. Ils réalisent des vidéos qui sont ensuite projetés en classe.

3.2.1 Les sorties de terrain à l'intérieur ou à proximité de l'établissement

Pour l'expérimentation de cette sortie sensible avec l'ensemble des élèves, nous avons sollicité des enseignants hors groupe de recherche comme professeur invité. L'enseignante KN qui doit dispenser la leçon de 5^e sur la pollution industrielle et commerciale a choisi comme parcours le circuit de la pollution des classes (des points de ventes d'aliments aux élèves, à la classe). J'ai sollicité quant à moi, une heure de cours dans une classe de 5^e d'une collègue pour effectuer une sortie de terrain sur gaspillage de l'eau en milieu scolaire. La leçon concernée est : l'eau dans le développement économique de la Côte d'Ivoire.

Sur les quatre enseignants (hors groupe de recherche) invités, trois ont donné leur accord de principes. Au final, seul un, s'est présenté. Les enseignants du groupe de recherche ont dû eux-mêmes joués le rôle de professeur invité à tour de rôle. Nous avons filmé les sorties de terrain que nous avons menées et pris des notes. Deux semaines ont été accordées comme délai pour rendre compte de ces sorties.

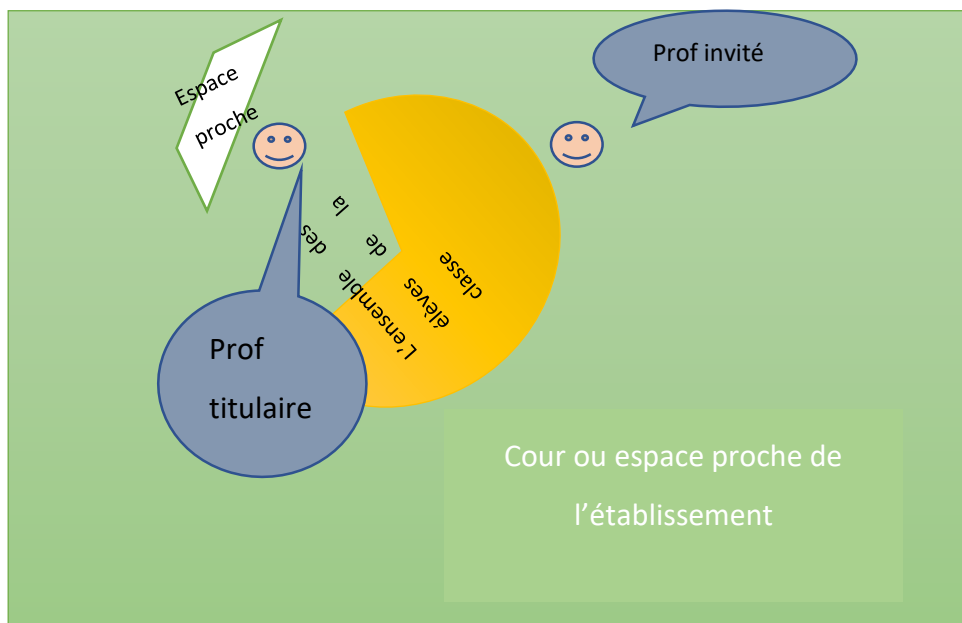


Figure 86: Une sortie de terrain avec l'ensemble des élèves et en compagnie de deux enseignants

La discussion sur la faisabilité d'une telle sortie sensible avec l'ensemble des élèves d'une classe a porté sur la gestion des effectifs pléthoriques et les lieux où ces sorties peuvent être menées. A propos de la gestion des effectifs de classe au cours des sorties, il a été suggéré une collaboration du professeur titulaire de la classe avec un autre enseignant. Le professeur titulaire gère l'aspect pédagogique quand le professeur invité surveille les élèves en prenant position non à l'intérieur du groupe constitué par les élèves et le professeur titulaire, mais à l'écart du groupe.

L'expérimentation de l'excursion avec la moitié de la classe a aussi été menée par l'enseignante KN et moi. Chacun d'entre nous, a choisi une autre classe pour cette autre expérimentation. Le trajet et les lieux visités restent les mêmes. On a juste inversé les sites visités. J'ai parcouru le trajet des déchets produits par les élèves et ma collègue s'est intéressée au gaspillage de l'eau dans les différents points d'eau de l'établissement. Le demi-groupe de KN était constitué de trente-sept élèves quand le mien était de trente-quatre. Cette proposition dans sa mise en œuvre pédagogique doit s'appuyer sur l'organisation en groupe d'apprentissage. Elle s'apparente à la sortie conférence décrite par Gaujal, (ibidem). Le professeur s'adresse à l'ensemble des élèves sous la forme d'un cours magistral-dialogué et ces derniers prennent notes. A partir de consignes claires et motivante, l'enseignant doit amener les élèves à observer leur espace proche ; formaliser cette observation par des notes

ou des photographies. Le professeur invité rappelle à l'ordre les élèves perturbateurs et les invite à suivre. Les bavardages sont considérés comme une gêne. Certains demi-groupes ont des effectifs encore élevés (entre cinquante et soixante élèves).

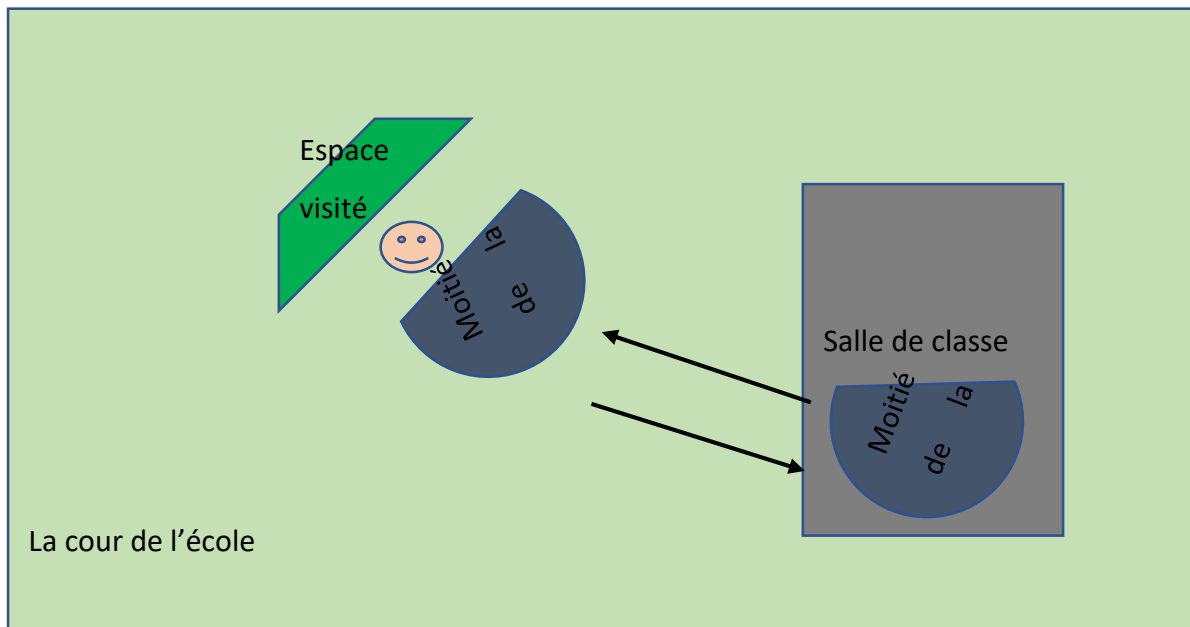


Figure 87: Sortie de terrain avec un demi-groupe

Il ressort de ces expérimentations, qu'il est possible de faire une excursion sensible avec l'ensemble des élèves, en compagnie de deux enseignants ou d'un enseignant et un membre de l'administration. Dans les différentes excursions organisées au sein de l'établissement, les enseignants n'ont pas noté de dérapages majeurs du côté des élèves. C'est plutôt du côté des enseignants que certaines difficultés ont été relevées. En effet, l'enseignant KB à la suite de cette excursion, réagit en ces termes : « *j'ai eu des problèmes pour agencer mes questions, les élèves prenaient peu de notes. A un moment donné, je ne savais plus quoi faire.* ». Il résulte aussi de ces expériences qu'il est difficile d'avoir un enseignant ou un adulte comme invité. Dans ces cas précis, c'est la motivation des enseignants du groupe de recherche qui a permis la réalisation de cette activité. La motivation des enseignants est donc une donnée à prendre en compte dans la mise en œuvre des sorties sensibles.

A l'issue de l'expérimentation faite en compagnie de la moitié des élèves, l'enseignante KN relève qu'elle a mis avec le premier groupe autour de vingt-cinq minutes, et dix-sept minutes avec le second. Elle explique cette situation par le niveau d'implication des élèves du premier groupe dans cette sortie. Elle a aussi indiqué qu'elle n'a pas eu de problème de gestion du groupe resté en classe. Elle leur a proposé des activités à titre d'évaluation. Me concernant,

j'ai passé moins de temps avec le premier groupe et plus de temps avec le second. En effet, j'ai amélioré quelques ratés que j'ai eus avec le premier groupe. J'ai aussi proposé des activités aux élèves restés en classe et j'ai retrouvé ces élèves en train d'achever le travail remis.

3.2.2 Les sorties de terrain hors de l'établissement

Pour ce type de sortie de terrain, fort de l'interdiction du Ministère de l'éducation nationale de Côte d'Ivoire (2018), le groupe de recherche a proposé une forme de sortie qui s'appuie sur les nouvelles techniques de l'information et de la communication (NTIC) et sur la réalisation d'affiche pour témoigner d'une sortie sensible.

Les expérimentations pour ce type de sortie, a été mené par l'enseignante GRE en classe de 5^e et moi en classe de 1^{ère}. Chacun des enseignants a organisé sa classe en groupe d'apprentissage puis a procédé à la distribution de thèmes en lien avec le contenu de cours. En classe de 1^{ère}, les thèmes que j'ai proposés en rapport avec la leçon 1 du thème 2 (l'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes) sont : les eaux usées dans la ville d'Aboisso et ses problèmes, les quartiers précaires dans la ville d'Aboisso et ses problèmes, la pollution dans les marchés et ses problèmes, les caractéristiques des quartiers résidentiels à Aboisso. Les thèmes proposés par l'enseignante GRE sont : la pollution de la cour de l'école, le gaspillage de l'eau en milieu scolaire, la dégradation des murs des salles de classe, la pollution des salles de classe, les points de vente en milieu scolaire et la pollution.

Il s'agit de faire produire de courtes vidéos sur ces thèmes de DD aux élèves du niveau 1^{ère} et de faire prendre 10 photos à chaque groupe pour les élèves du niveau 5^e. Ces films et photos ont été ensuite projetés en séance de cours pour l'ensemble de la classe. Certains membres du groupe de recherche ont assisté à ces séances de cours. Les établissements scolaires étant sous-équipés en vidéoprojecteur, j'ai utilisé mon équipement personnel.

	Nbre de classe	Nbre de groupe par classe	Production par groupe	Total des productions	Leçons abordées
Courte vidéo	02	06	01	12	L'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes
	02	06	01	12	L'eau dans le développement économique de la Côte d'Ivoire
Prise de photo	02	06	10	120	L'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes
	02	06	10	120	L'eau dans le développement économique de la Côte d'Ivoire

Tableau 79: La collecte des données (sorties de terrain hors de l'établissement)

Face à la situation de sous-équipement de la plupart des établissements en vidéoprojecteur, le groupe a proposé une réalisation d'affiche qui traduit ce que les élèves ont vu, senti, touché et entendu (le sensible). Cette affiche permet d'évaluer la sortie sensible effectuée par les élèves. Les critères d'évaluation de ces vidéos et photos sont : la qualité des images, la sortie est-elle sensible ? (Émergence des éléments en lien avec le la vue, l'ouïe, le goûter, le toucher, l'odorat), le groupe a-t-il pu interviewer un individu dans le milieu d'enquête ?



Figure 88 installation anarchique d'électricité dans les quartiers précaires à droite, repris sur une affiche par le même groupe à gauche, crédit photo, groupe 2, 1^{ère} A lycée moderne d'Aboisso.

Dans cette photo d'un groupe d'élèves présentant les branchements anarchiques dans les quartiers précaires, une affiche a été réalisée pour mettre en évidence ce qui les a marqués durant leur sortie de terrain. Ces photos expriment mieux les problèmes environnementaux qu'un texte toutefois les vidéos proposées sont plus expressives que ces photos. Dans les relevés effectués, les élèves ont pu comptabiliser les points d'eaux usées, les quartiers concernés par leur thématique. La promenade effectuée dans ces quartiers précaires en compagnie d'élèves qui y vivent a permis aux membres du groupe d'être en contact avec l'environnement immédiat et d'avoir de l'empathie pour les populations qui y vivent. L'élève BK issue d'une famille aisée est très touchée par ce qu'elle a vu durant cette sortie. Il dit ceci : « *Je ne savais pas que certaines personnes vivaient dans de telles conditions de salubrité, de pollution de l'eau.* » Pendant les présentations, les difficultés mises en relief par les élèves sont le refus de certaines personnes de leur accordé une interview, dans les quartiers résidentiels et dans le quartier administratif et des banques, il a été déconseillé à certains groupes de prendre la photo de certaines infrastructures bancaires.

Les élèves de l'enseignante GRE du niveau 5^e ont produit des photos en relation avec leur thème. Ici encore, il leur a été demandé de réaliser des affiches et de produire des slogans.

La réalisation de vidéo comme sorties de terrain virtuelle est appropriée aux élèves du second cycle (2^{nde}, 1^{ère}, terminale) plus âgés et maîtrisant davantage l'usage de certains logiciels dans les smartphones. Les plus jeunes des classes de 6^e et de 5^e sont plus outillés à produire des photos. La réalisation d'affiches et de slogans est cependant une activité qui peut être réalisée par tous les élèves.

	Organisation de la salle de classe	Faisabilité	Thèmes et contenus de DD
<i>Sortie sensible à l'intérieur ou à proximité de l'établissement</i>	Ensemble des élèves de la classe	L'enseignant titulaire de la classe, se fait accompagner par un autre enseignant ou par un membre de l'administration	Pollution de l'environnement, gaspillage de l'eau, les pollutions commerciales
	Moitié des élèves de la classe	L'enseignant titulaire faire la visite suivant le même parcours aux deux demi-groupes.	
<i>Sortie sensible hors de l'établissement</i>	Organisation des élèves en groupe d'apprentissage de 5 à 7 élèves	Réalisation de courtes vidéos à projeter en classe	Les problèmes de l'urbanisation, les pollutions commerciales, industrielles
		Réalisation d'affiches et de slogans à partir des observations sur le Terrain.	

Tableau 80: Les différentes caractéristiques des sorties de terrain envisagées par le groupe de recherche.

- Des ressources visuelles plus captivantes

Les ressources produites par les groupes d'élèves (prise de photo, réalisation de vidéo), sont de véritables ressources pour les cours d'EDD. Les vidéos réalisées et les photos prises sont commentées (localisation, facteurs et problèmes) par les membres du groupe. Elles permettent d'avoir des images originales, loin de celles génériques qu'on rencontre dans certains documents. Les élèves sont très impliqués et se reconnaissent dans les milieux visités à travers les photos projetés ou des vidéos réalisées. Les questions de fond sur ces images ont été consignées dans le tableau ci-après.

Activité du professeur	Objectifs
<i>Observez ou visionnez l'image ou la vidéo</i>	Permet à tous les élèves de découvrir le travail d'un groupe d'élève
<i>Décrivez cette image</i>	Faire émerger les caractéristiques du milieu observé
<i>Comparez les milieux (quartiers précaires et quartiers résidentiels par exemple)</i>	Une comparaison pour mettre en évidence les différences et les similitudes
<i>Relevez les problèmes environnementaux, de société et économiques rencontrés dans ces milieux et leurs solutions</i>	Identifiez les problèmes liés à l'environnement, de société et économiques.

Tableau 81: Consignes pour exploitez les supports vidéo et les images



Figure 89 Eaux usées et branchements électriques dans les quartiers précaires, crédit photo, élèves du groupe 1, classe de 1ère A4

Les photos ci-dessous présentent des un quartier précaire (à gauche) et des espaces insalubres qui jouxtent le marché principal (à droite). Ces images parlent plus qu'un texte.



Figure 90 Habitat dans un quartier précaire et caniveaux plein d'ordures à l'arrière d'un marché, crédit photo, groupe 2, classe de 1^{ère} A4 lycée

La photo présente à gauche un habitat de quartier précaire : des maisons bâties avec du matériel de récupération. Une maison et une douche réalisées avec des feuilles de tôles. A droite, un caniveau situé à l'arrière du marché principal de la ville qui sert de poubelle. Ici encore, ces images permettent d'être en contact certes de façon indirecte, avec des réalités. Des échanges à partir de ces photos et des vidéos ont été menés entre le groupe et les autres élèves pour mieux comprendre et identifier les problèmes auxquels les populations concernées sont confrontées.

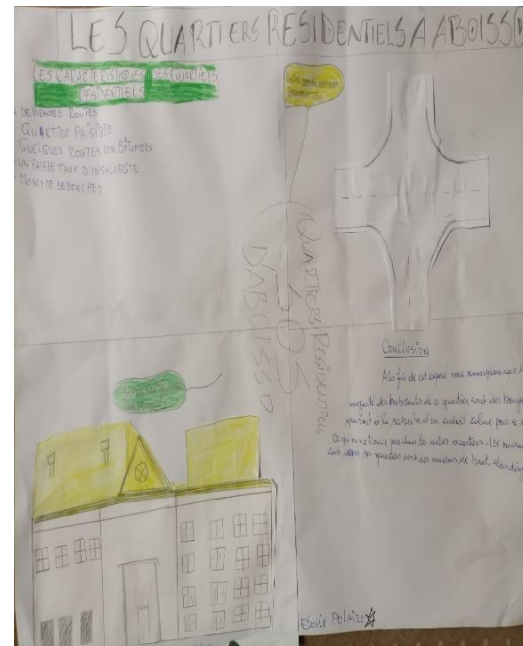


Figure 91 Habitats dans les quartiers résidentiels à Aboisso, crédit photo, élève de la première A4, lycée Abo

Les photographies ci-dessus présentent des habitats de quartiers résidentiels, on y aperçoit des maisons bien construites, des voies de communication large, des installations électriques de bonnes qualités, un quartier propre et calme. Les élèves de ce groupe ont fait ressortir le fort contraste entre ce quartier résidentiel et le quartier précaire. Ce contraste soulève des questions de durabilité. Il fait aussi remarquer que dans les quartiers résidentiels vivent les autorités politiques et administratives de la ville.



Figure 92 : construction dans les quartiers précaires et pollution au marché, crédit photo, élève du groupe 4 de la 1ère A4

Dans cette autre photo apparaît à gauche, un autre quartier précaire avec des constructions anarchiques et à droite un caniveau qui sert de poubelle aux vendeuses du marché. Cette dernière photo présente une cohabitation entre les déchets et la nourriture. En effet on y aperçoit une dame qui fait la cuisine (des ustensiles de cuisines posés sur un fourneau). Cette nourriture est vendue aux populations qui exercent dans le marché. Les élèves de ce groupe ont relevé les questions de santé dues à cette pollution dans les marchés. De même les populations vivant dans les quartiers précaires sont confrontées à chaque saison de pluie à des érosions qui créent de nombreux dégâts partant de destructions de biens matériels à des pertes en vies humaines.

- [Analyse des données tirées des différents types de sortie de terrain](#)

A partir de l'expérimentation des sorties sensibles menée avec les élèves, le groupe de recherche a identifié les avantages et les limites d'une sortie sensible menée par des groupes d'élèves autour de thèmes qui leur sont proposés. Cette forme de sortie que nous préconisons s'apparente à la sortie « relevé » et à la sortie sensible « dérive » (Gaujal, 2021, p.6). Cette sortie « relevé » se caractérise par « *une consigne motivante, une incitation des élèves à observer (voire découvrir) leur espace proche et ses aménagements et de formaliser leurs observations. La consigne est de produire une photographie originale, de manière individuelle ou par groupe, accompagnée d'un titre et d'une observation.* » Gaujal (ibidem)

La sortie sensible « dérive » dit cette auteure « permet une expérience collective tout en laissant les élèves libres d'aller où ils souhaitent sur le terrain par groupe de deux ou trois à la manière d'une « dérive » (Debord, 1958) »

Au nombre des avantages, la sortie sensible dite « dérive » est réalisable hors de l'établissement. Les films réalisés par chaque groupe et projetés en séance de cours permettent à tous les élèves d'entrer en contacts avec les espaces étudiés. Elle permet de contourner ou de trouver une solution à l'interdiction des sorties sensibles avec l'ensemble de la classe, hors de l'établissement. Cette sortie sensible permet de développer l'empathie des élèves qui découvrent des lieux qu'ils ne connaissent pas et murissent l'idée de solidarité envers les populations qui vivent dans les quartiers précaires. Les élèves ont mis en relief des compétences de réalisateurs de film. Elle a développé aussi chez les élèves des compétences

d'entraide de coopération. En effet, certains élèves par leurs contacts ont permis au groupe de trouver des personnes à interviewer. Certains ont servi comme guide dans certains quartiers. Du côté de l'enseignant, les films, les photos et les relevés réalisés par les élèves sont de véritables ressources qui facilitent l'apprentissage.

Il faut toutefois signaler que si les relevés effectués par les élèves peuvent servir de ressources dans les séances de cours sur les contenus d'EDD, dans les établissements où il y a une absence de vidéoprojecteur, le film devient inopérant et inexploitable.

- 1- Organiser la classe en groupes de travail
- 2- Proposer des thèmes de recherches en lien avec la leçon et procéder à un tirage au sort dans la distribution des thèmes.
- 3- Proposer comme consigne aux élèves, la réalisation de film de 5 à 7 minutes, prendre une dizaine de photo à l'aide de smartphone et faire des relevés de données sur le terrain visité. (Les films et les photos peuvent servir de supports didactiques dans les établissements où certaines classes sont dotées de vidéoprojecteurs)
- 4- Faire présenter la sortie sensible par ceux qui l'ont effectué en séance de cours.
- 5- Construire la trace de la leçon à partir de questions sur les supports proposés

Encadré 4 Les étapes dans la mise en œuvre des sorties sensibles menées par des groupes de travail

3.2.3 La réalisation d'affiche, un moyen d'évaluation des sorties sensibles

En raison des propriétés des affiches et de leur prescription par le curriculum, cette technique pédagogique a été questionnée par le groupe de recherche collaborative. L'enquête menée auprès des enseignants ainsi que des formateurs associés à cette recherche a révélé une absence son utilisation en géographie dans le secondaire. L'absence de formation des enseignants est le premier facteur de la non-réalisation des affiches par les élèves. Comment réaliser ces affiches ? Quel est l'intérêt de la réalisation des affiches en cours d'EDD par les élèves ?

Un travail théorique de recherche des intérêts et des moyens de réalisation des affiches en classe, suivi d'une expérimentation de cette stratégie pour en identifier les atouts et les limites en cours d'EDD, a permis de répondre aux interrogations.

L'affiche est un support papier sur lequel est imprimé un slogan, une ou plusieurs images, un texte court etc. en vue de communiquer. Sa réalisation par les élèves, présente de nombreux intérêts en cours d'EDD. En effet, elle constitue un moyen d'éveiller à un regard critique ; permet aux élèves de s'approprier et des réalités qu'ils ont pu voir, d'apprendre à verbaliser ; d'enrichir son vocabulaire, d'exprimer son impression ; de découvrir des techniques plastiques et surtout d'apprendre à faire avec d'autres. Ce travail avec les autres, permet de confronter les points de vue, de respecter des avis différents. L'affiche réalisée permet de diffuser des messages. Pour les contenus d'EDD, elle peut faire émerger des slogans qui interpellent ceux à qui on les adresse ; faire connaître les causes, les mécanismes, les conséquences et les solutions aux problèmes environnementaux et socio-économiques de développement durable.

Les caractéristiques d'une affiche de qualité sont : doit donner à voir, attirer le regard, informer, sensibiliser, donner des dimensions esthétiques à une revendication. Si c'est un slogan qui est proposé, ce dernier doit attirer le regard et attirer ceux qui le lisent et comporter qu'une seule idée, exprimée avec des mots simples. Le message doit être saisissant, captivant et assembleur. Pour réaliser l'affiche, les différentes techniques sont : le dessin, le graphisme, des papiers déchirés, le collage, le montage, les photos etc. L'utilisation de ces différentes techniques tient compte du message à passer, des envies et des goûts des participants. La lecture de l'affiche se fait de gauche à droite et de haut vers le bas.

Pour sa réalisation en classe, le groupe de recherche a proposé l'organisation des élèves en groupe d'apprentissage. Prévenir les groupes à l'avance pour qu'ils puissent préparer le matériel nécessaire à la réalisation des affiches. Ce matériel est constitué de feuilles de papier A4 (utilisé par de nombreux élèves pour une prise de note), d'instruments géométriques et d'art plastique, de pot de colle, de feutre etc. Le jour choisi pour la réalisation des affiches, différents thèmes peuvent être proposés aux différents groupes d'apprentissage ou, le même thème peut être proposé à ces groupes. L'activité est évaluée et doit se faire dans un temps précisé à l'avance. Le groupe de recherche a suggéré une durée de 30 minutes. Avant toute évaluation, l'enseignant doit mener des apprentissages avec les élèves et s'assurer qu'ils ont

intégré les différentes techniques de mise en œuvre d'une affiche. Le support doit être constitué d'un collage de quatre feuilles de papier A4.

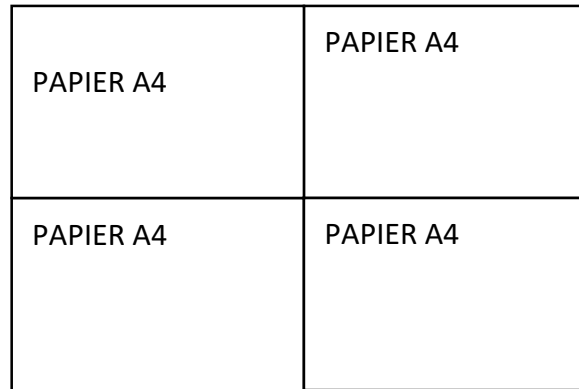


Figure 93: La constitution de support pour les affiches

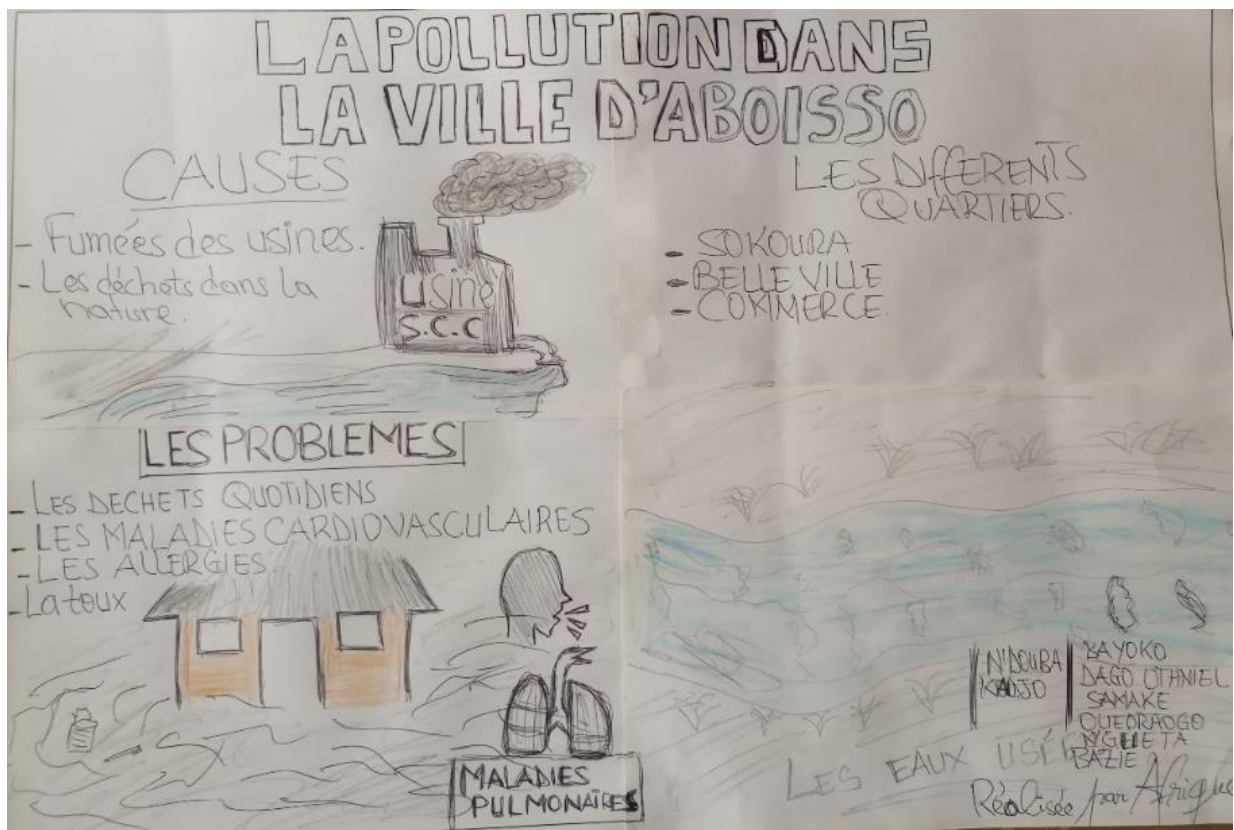


Figure 94: Exemple de constitution de support et de réalisation d'une affiche sur des problématiques de DD

L'enseignant doit partager avec les élèves, les critères de l'évaluation des affiches. Ces critères sont : une affiche visible de loin, le slogan lisible avec un texte original pas trop long et qui engage la réflexion, le message diffusé doit être clair.

Pour l'expérimentation de la réalisation des affiches en cours d'EDD, trois professeurs dont moi se sont proposés. Les leçons d'EDD choisies sont : l'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes en classe de première, l'eau dans le développement économique de la Côte d'Ivoire en classe de 5^e et la pollution commerciale et industrielle en classe de 5^e.

- [La réalisation d'affiche une ressource importante en cours d'EDD avec la classe de première](#)

Pour la réalisation des affiches, nous avons eu recours aux classes dans lesquelles les sorties de terrain ont été effectuées hors de l'établissement. Les groupes d'apprentissage constitués ont été maintenus. Un apprentissage de la réalisation d'une affiche a été mené autour d'un exemple pris dans l'environnement immédiat des élèves avec le professeur (la pollution de la salle de classe de première). Le jour de l'évaluation, une durée de trente minutes a été accordée pour la réalisation des affiches. Ci-dessous quelques affiches réalisées par les groupes d'apprentissage.

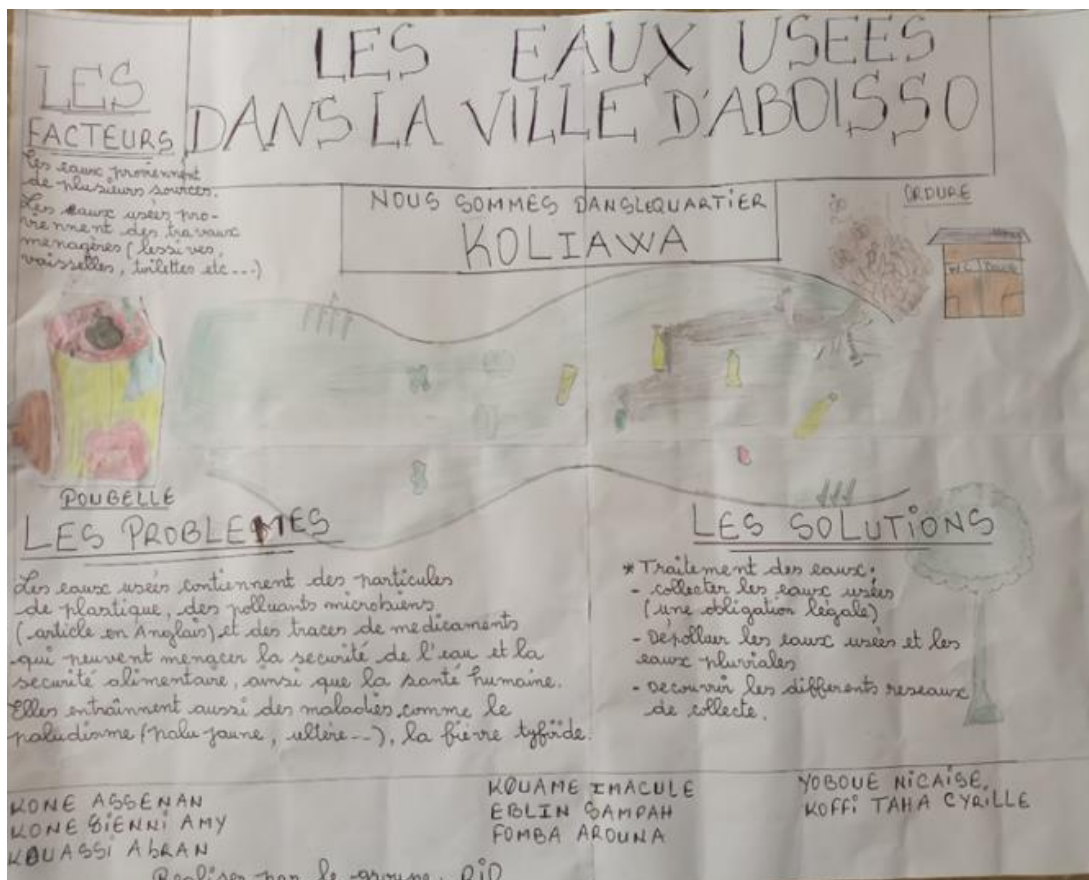
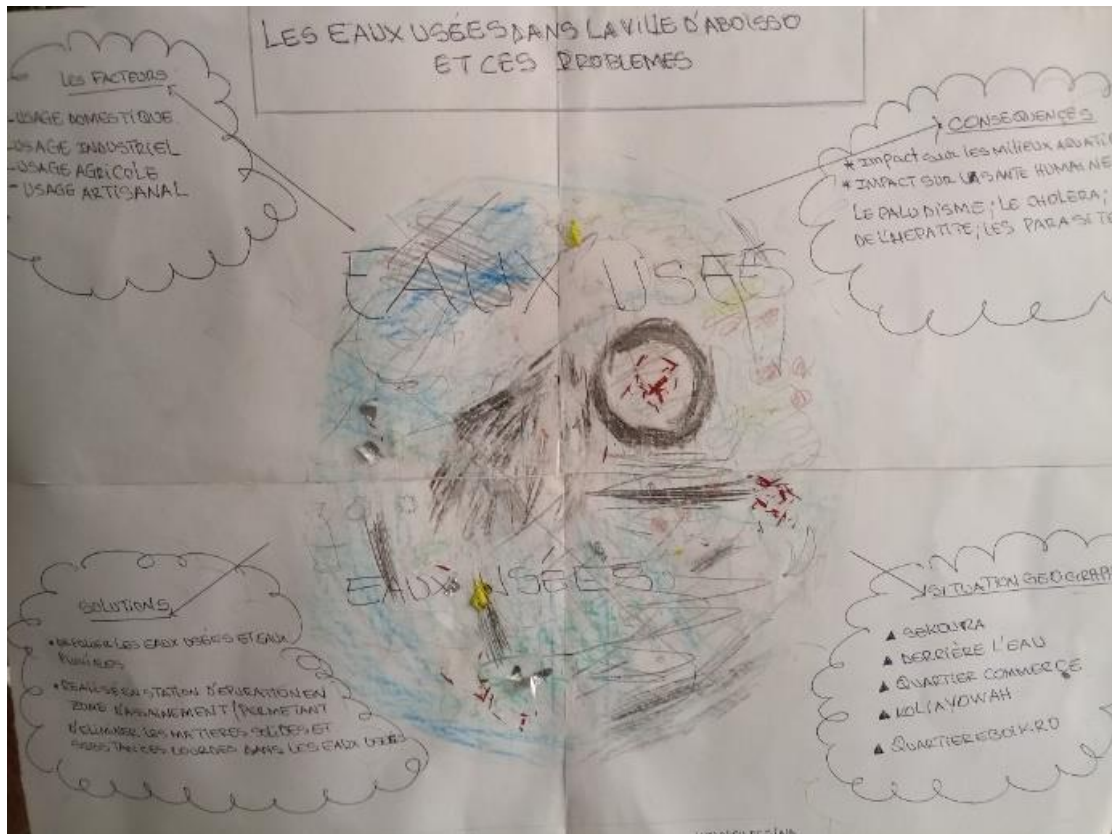


Figure 95: Exemples d'affiches produits par deux groupes sur le même thème (élève 1^{ère} A4 et D5)

Ces deux affiches présentent des eaux usées dans des milieux différents. A gauche, une eau stagnante dans laquelle sont déversée des ordures de toutes sortes. Sur cette affiche, les élèves présentent les facteurs, les problèmes et les solutions pour éviter la présence de ces eaux en plein cœur des villes. Dans l'affiche, c'est plutôt une eau de ruissellement dans laquelle des ordures de toutes sortes, sont déversées.



Figure 96: Exemples d'affiches sur des problématiques de DD

A gauche, l'affiche présente la pollution observée dans les marchés à partir de dessin. Des textes sont utilisés pour identifier les facteurs et les solutions. A droite, est présenté la pollution dans la ville d'Aboisso. A travers les dessins effectués par les membres de ce groupe, on perçoit les différents types de pollution (pollution à partir des gaz d'échappement des voitures, pollution par le jet de déchet, des poubelles pleines.

- Réalisation d'affiche avec les élèves de 5^e

Avec ces élèves en classe de 5^e, plus jeunes (11 à 14 ans), dont l'effectif est de 68 élèves, l'enseignante GRE a demandé à ses élèves après la sortie de terrain à l'intérieur de formuler des slogans. Les six groupes ont formulé des slogans qui ont été analysé par le groupe de recherche.

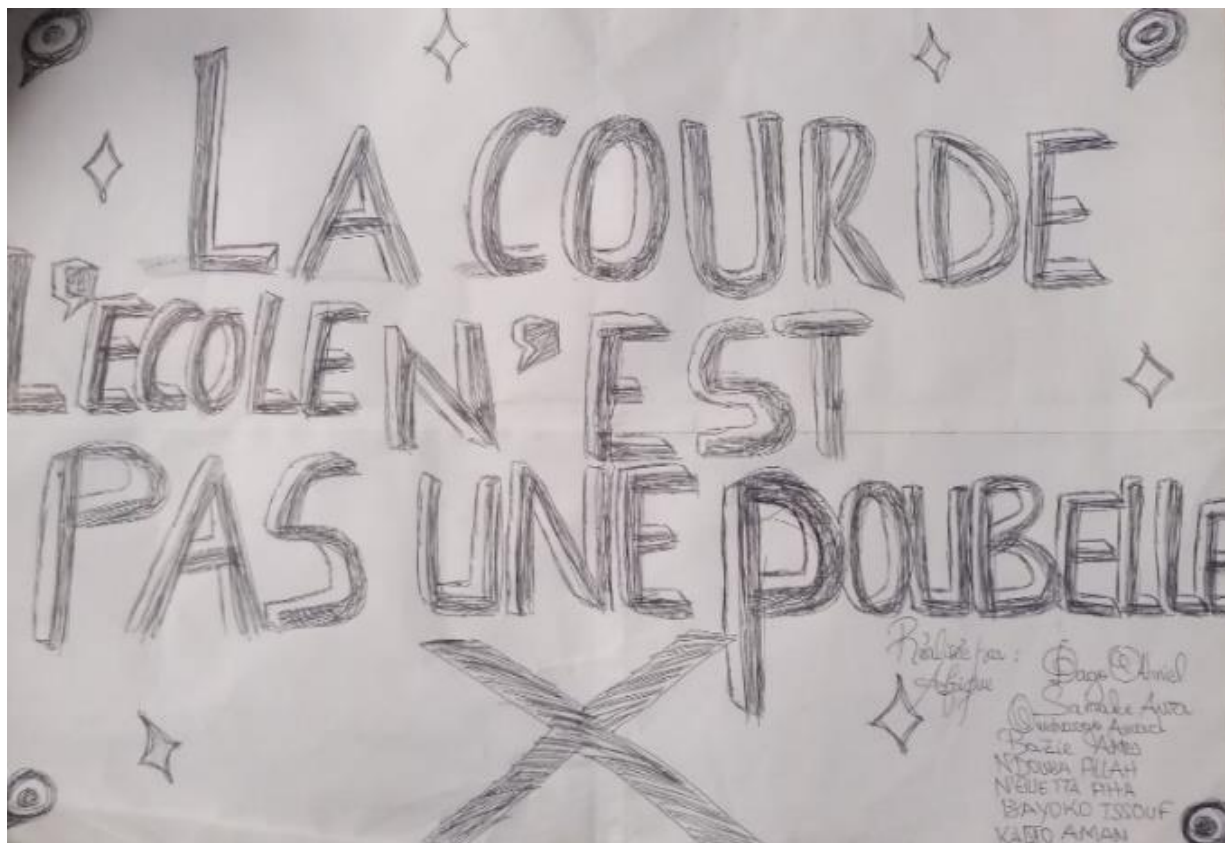
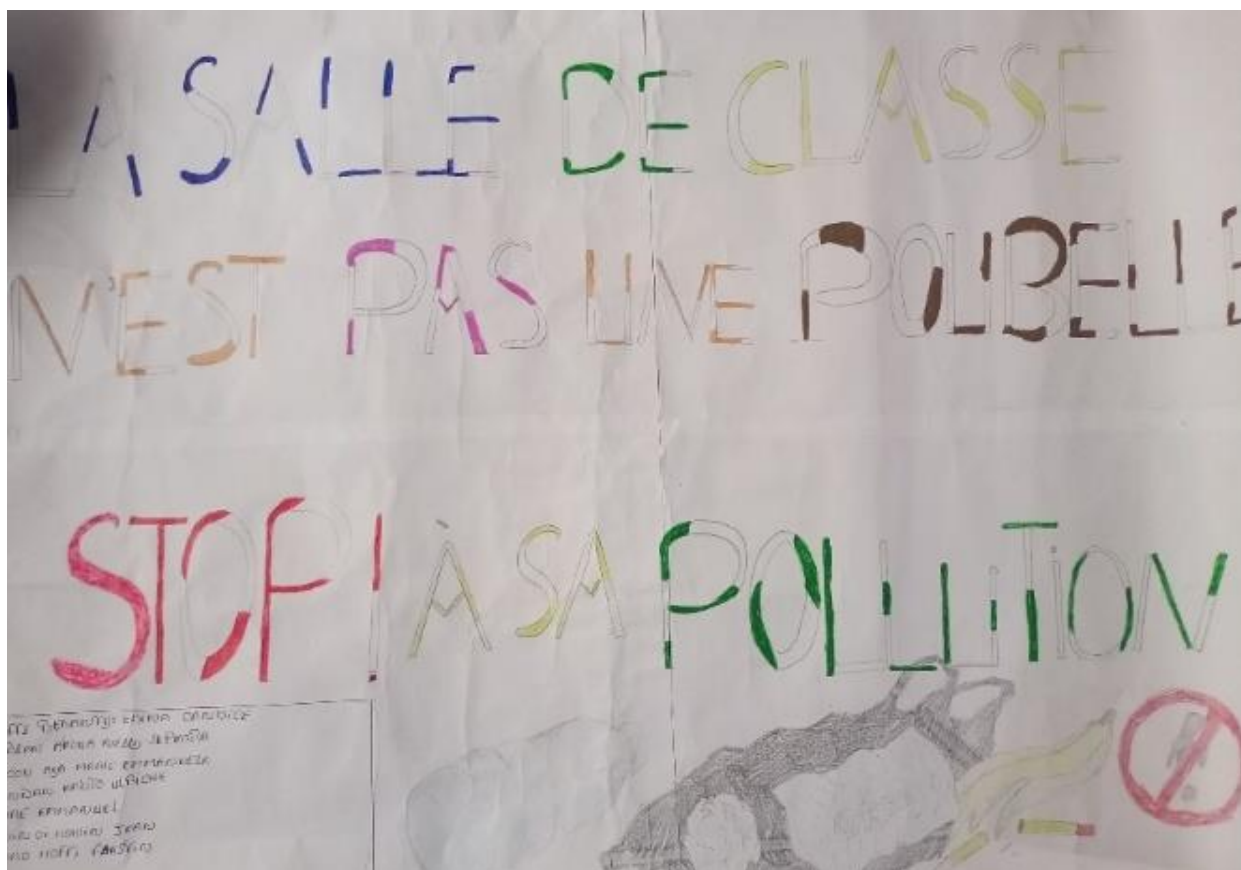


Figure 97: Exemples de slogan proposés par des groupes de la classe de 5^e 2

- Quel apport de la réalisation des affiches pour les élèves en cours d'EDD ?

La réalisation d'affiches que ce soit avec les élèves du premier cycle ou ceux du second cycle du secondaire, a laissé percevoir une coopération, une solidarité, une fusion dans l'effort entre les jeunes garçons et les jeunes filles. On a pu constater durant ces trente minutes imparties pour cette activité, une conjugaison des actions qui se traduit par une distribution des tâches. Certains élèves dessinent, ceux qui ont une belle plume écrivent, d'autres réfléchissent à ce qu'il faut écrire, d'autres font du collage quand certains procèdent à du coloriage. On assiste à une confrontation entre les connaissances, un conflit cognitif qui se caractérise par des échanges parfois houleux avant l'adoption d'une idée. Ces affiches traduisent ce que les élèves ont retenu de la sortie de terrain et présentent leurs postures. Elles permettent de faire intégrer chez les élèves des connaissances et des compétences de DD.

La traduction sur papier des réalités observées à travers des dessins et des mots est une autre compétence développée par les élèves. Sur les différentes affiches, les élèves proposent des connaissances acquises en cours ou observées sur le terrain.

- Les limites de la réalisation d'affiche

L'une des limites les plus perceptibles est le bavardage des élèves. Difficile pour un enseignant de maintenir dans un groupe des élèves à la recherche de matériel (instruments géométrique, crayon de couleur) qu'ils n'ont pas. Certains élèves se montrent encore timides et participent peu aux activités. Cette situation peut s'expliquer par le fait que cette activité n'est pas courante chez les élèves. Il faut pour se faire des activités d'apprentissages où l'implication de l'enseignant sous la forme de tutorat est indispensable.

3.3 Les différentes stratégies en EDD

Les données tirées des stratégies pédagogiques pour une mise en œuvre des contenus d'EDD, ont fait l'objet d'une analyse globale. Il s'est agi pour le groupe de recherche de statuer sur leur hybridation et de leur insertion dans le déroulement d'une séquence de cours.

3.3.1 *L'hybridation des stratégies pédagogiques*

Cette hybridation contextuelle est indispensable à la mise en œuvre des stratégies pédagogiques favorables à l'EDD. La première précontrainte étant liée aux effectifs de classe, l'enseignant doit réorganiser sa classe en fonction de la stratégie qu'il entend déployer. Les différentes expériences ont montré qu'il est possible d'utiliser le débat, le jeu de rôle, les sorties de terrain et la réalisation d'affiche. La seconde précontrainte est le sous-équipement des établissements. Il est un obstacle par exemple, à la projection de vidéo pour les sorties de terrain virtuelle préconisée par le groupe de recherche. On ne peut pas perdre de vue la question de la formation des enseignants sur l'utilisation de ces stratégies.

3.3.2 *Quel positionnement des stratégies dans le déroulement d'une leçon*

Le positionnement des stratégies pédagogiques est capital pour en prévoir l'impact sur le déroulement d'une leçon.

- Les sorties de terrain peuvent être utilisées en amont d'une séquence et même dans le développement d'une leçon. En effet, si on s'appuie sur les travaux du groupe "pensée spatiale" concepteur de la démarche des 4 i, la sortie de terrain est le support de base pour mener une réflexion sur un milieu. C'est ce dernier qui est interrogé depuis l'amorce de la séquence à la fin à travers une immersion (confrontation aux représentations des pratiques spatiales, l'interaction (mobilisation d'outils géographiques pour mener des raisonnements géographiques), institutionnalisation (définition des concepts et des connaissances en jeu), implémentation (validation par l'expérience des savoirs acquis) (Leininger-Frézal, 2019, p. 133)
- Le jeu de rôle peut être utilisé en fonction de l'objectif de l'enseignant à divers niveaux de la séquence. En amont, il sert d'amorce, d'accroche, de motivation et aborde un aspect superficiel du thème à aborder. Des questionnements de l'enseignant

permettent de faire ressortir le titre de la leçon et de “plonger” l’élève dans les problématiques à aborder. Dans le développement de la leçon, il permet de surligner un contenu sur un comportement ou une situation qui pose problème pour le développement durable (exemple : la corruption, l’incivisme, la pollution etc.). En fin de leçon, le jeu de rôle permet de résumer les points clés d’une leçon.

- Le débat peut être utilisé après le développement de certains contenus ou de l’ensemble des contenus. Il intervient pour discuter certaines positions curriculaires pour au final les légitimer. Doussot, (2015, p. 155) dit à cet effet que « dans la troisième phase, il est demandé aux élèves d’utiliser les connaissances développées dans les séances disciplinaires pour répondre à une question. » Il positionne ainsi le débat au cœur du développement.
- La réalisation d’affiche est une activité à mettre à la fin du développement. Il va permettre à l’enseignant de faire émerger chez les élèves ce qu’ils ont pu retenir. Les meilleures affiches pourraient être collées dans la salle de classe pour contribuer à la sensibilisation des élèves.

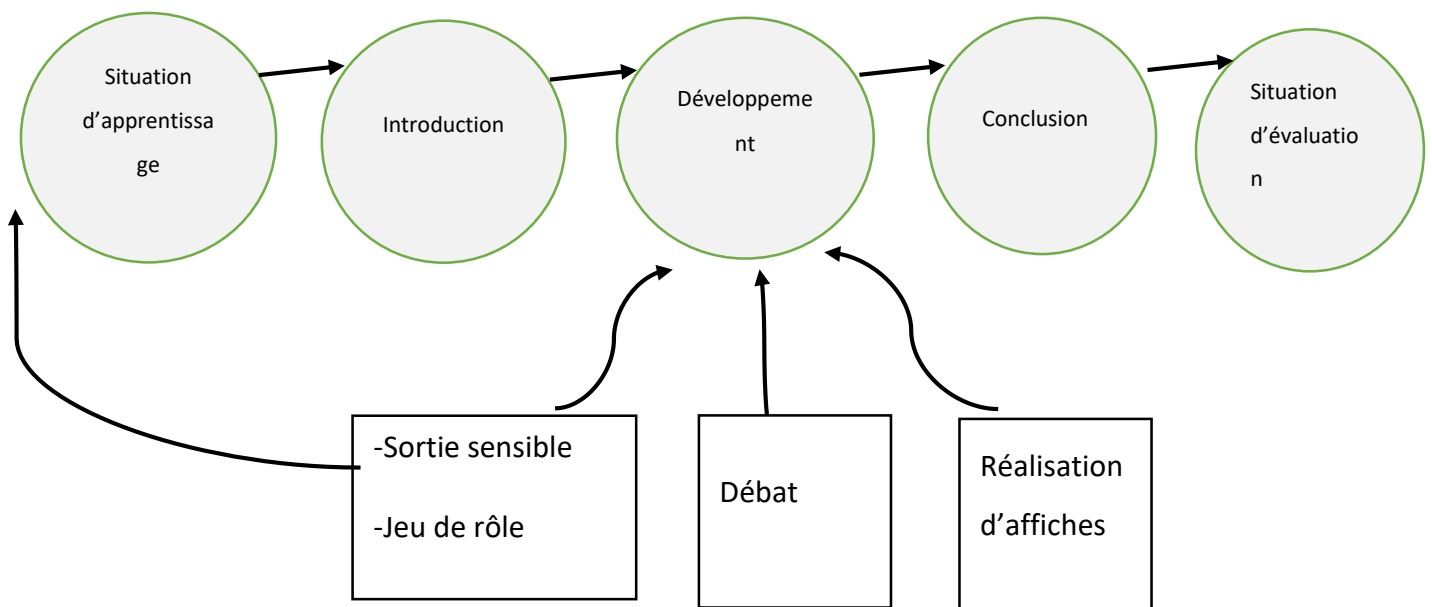


Figure 98: Positionnement des stratégies pédagogiques favorables à l’EDD dans le déroulement d’une séquence suivant le modèle APC

A l'issue de l'expérimentation des différentes stratégies favorables à l'EDD, leur faisabilité dans le contexte ivoirien a été validée par le groupe de recherche collaborative. La mise en œuvre de ces stratégies est aussi liée à la formation et la motivation des enseignants, à l'équipement des établissements scolaires. Tout au long des expérimentations, l'organisation des élèves en petits groupes s'est avérée capitale. Comment procéder à l'organisation pédagogique des élèves au profit de l'EDD ?

4. L'organisation pédagogique en groupe d'apprentissage

4.1 L'adaptation aux classes pléthoriques

L'organisation classique des classes est celle d'une orientation des tables-bancs en direction du tableau-craie. Cette organisation de la classe dans le contexte des effectifs pléthoriques ne permet pas de prévoir des espaces pour la circulation du professeur. Cette dernière est toutefois nécessaire pour un contrôle des activités des élèves. Le mobilier de classe est constitué de deux types de table-bancs (Ceux prévus pour deux élèves et ceux pour cinq voir six élèves). Sur les table-bancs prévus initialement pour deux, s'asseyent dans certaines classes, trois élèves. Si cette disposition classique présente de nombreux inconvénients pour les apprentissages, elle peut être utilisée en l'état dans la mise en œuvre de certaines stratégies (jeu de rôle, débat). Mais une organisation de la classe favorisant la coopération de quatre à six élèves est-elle possible ?

La quête d'une réponse à cette interrogation m'a conduit à organiser les classes que je tiens (année scolaire 2020-2021), en groupe d'apprentissage. Cette première expérience m'a permis d'en dégager les avantages et les limites. J'ai par la suite lors des rencontres du groupe de recherche collaborative proposé que cette organisation pédagogique jugée par certains membres de ce groupe comme impossible à mettre en œuvre, soit testée par les autres membres du groupe pour que nous puissions en dégager les conditions de sa généralisation. Cette étape passée, nous avons ensemble identifié les possibles et les limites de cette organisation pédagogique.



Figure 99 organisation classique de la classe (tous les bancs orientés vers le tableau-craie), crédit : Oussou, février 2022



Figure 100 : Organisation pédagogique en travail de groupe (classe de quatre-vingt-deux élèves), credit : Oussou, février 2022

4.2 Un intérêt majeur pour l'EDD

L'organisation pédagogique de la classe en groupe d'apprentissage dans le contexte ivoirien, présente de nombreux avantages au nombre desquels ; un espacement des groupes d'apprentissages qui favorise une circulation de l'enseignant, une possibilité de réaliser des tâches et des activités par groupe et d'avoir par conséquent la possibilité de faire plusieurs évaluations ; de faire des activités de groupe tel que la réalisation d'affiches etc. De façon pratique, les table-bancs sont installés face à face. Les groupes sont constitués de quatre à six membres. Chaque groupe se donne un nom et désigne un chef de groupe. Pour une de mes classes de quatre-vingt-deux élèves, j'ai constitué treize (13) groupes de six élèves et un groupe de quatre élèves. Pour une classe avec un effectif de cinquante (50) élèves, dix groupes de quatre élèves et deux de cinq élèves ont été constitués.

Quel est l'intérêt de l'organisation de la classe en groupe d'apprentissage pour l'EDD ?

Ce type d'organisation pédagogique prend en compte la diversité des élèves. l'enjeu de cette organisation, « *n'est pas de construire un savoir mais la confrontation des représentations des élèves pour installer le doute dans celle-ci* » (Connac, 2019). Ainsi pour des problématiques d'EDD comme les questions relatives à la gestion de l'eau ou des déchets ou même celle des grossesses en milieu scolaire, certaines affirmations mettant les élèves au cœur de la situation peut constituer une base d'échange à l'intérieur du groupe. Organiser les élèves en groupes d'apprentissage permet de réduire les écarts (appartenance sociale) entre eux. Les groupes étant conçu par l'enseignant, permettent de faire coopérer des élèves issus de milieu de vie différents (milieu de vie modeste, milieu de vie aisée), par conséquent des expériences de vie différente. Le travail en groupe développe les compétences sociales chez les élèves.



Figure 101 Organisation d'une classe de cinquante élèves en groupe d'apprentissage

Il cultive l'entraide, aide à consolider les contacts, à surmonter ensemble des difficultés et des problèmes qui vous dépassent quand vous êtes seul. Les travaux effectués dans ces groupes permettent à certains élèves de sexe masculin de voir autrement les jeunes filles en termes de capacité de réflexion et de considération. En effet, dans la réalisation d'un travail de groupe (compte rendu d'une sortie, réalisation d'affiches etc.), certaines filles dans certains groupes se sont montrées incontournables.

Le travail en groupe est une base sur laquelle, peut s'appuyer l'enseignant pour proposer des activités collectives tel que la réalisation d'affiche, le jeu de rôle et même les sorties de terrain à l'intérieur de l'école. Le travail de groupe permet de développer plusieurs compétences spécifiques de jugement, sociale. Il permet d'obtenir de bons résultats. En effet, l'hétérogénéité des élèves au sein d'un groupe s'avère être un avantage tandis qu'elle est difficilement gérable dans le cadre du cours magistral. Les élèves les plus doués apportent leur aide aux plus faibles dans un langage différent que celui de l'enseignant de façon que ce dernier ne pourra jamais apporter.

Le groupe de recherche collaborative a fait des recommandations pour la mise en œuvre de cette organisation pédagogique. Pour l'organisation de la salle de classe, cinq étapes ont été proposées.

- 1- Demander aux élèves de procéder à l'organisation de la salle en amont de la séance.
- 2- Déplacer les table-bancs sur de courte distance en raison de leur fragilité
- 3- L'enseignant doit veiller à constituer des groupes hétérogènes (autant de fille que garçon).
- 4- Ces groupes doivent être permanents durant l'année-scolaire. Un responsable au sein de chaque groupe doit être désigné.
- 5- A cinq minutes de la fin de la séance, l'enseignant doit veiller à remettre les table-bancs dans sa disposition classique.

Encadré 5 Les 5 étapes du travail de groupe

Les autres recommandations non moins importantes faite par le groupe de recherche collaborative consistent à un changement des matériaux utilisés pour la conception des table-bancs. Il faut passer des tables réalisées avec du bois à des tables conçus en caoutchouc. Ces derniers sont facilement déplaçables et permettent de facto de conserver les essences et la forêt. Cette mutation est donc profitable au développement durable. Les six étapes dans le déroulement d'un apprentissage avec les élèves se présentent comme suit.

- Donner une consigne claire. Il conviendra de vérifier qu'elle a été comprise, en la notant au tableau.
- Commencer chaque fois par une étape individuelle de réflexion, cette étape individuelle se fera par écrit pendant cinq minutes, les élèves donnent leur position par rapport à l'apprentissage proposé.
- Exiger une trace écrite, cela est nécessaire pour qu'à la fois les élèves l'utilisent dans la construction progressive du travail et que l'enseignant puisse s'y référer.
- Minuter les étapes de la réalisation du travail (minutage vécu comme un défi par les élèves, la durée est source de productivité)
- Effectuer une synthèse collective des résultats de chaque groupe (afficher les résultats et les corriger en apportant des informations complémentaires)
- Demander un travail personnel de prolongement. Des exercices, une leçon,

Encadré 6 Les six étapes dans le déroulement d'un apprentissage

4.3 Des limites surmontables

Cette stratégie organisationnelle présente aussi des limites. Le mobilier de classe étant fait de bois et étant vieillissant, son déplacement est source de leur détérioration dans un environnement déjà marqué par une insuffisance de celui-ci. Plusieurs table-bancs ont été ainsi soustraits des salles de classe après plusieurs déplacements dans le cadre de l'organisation des classes en groupe d'apprentissage. Un autre obstacle est la réorganisation de la classe de façon classique avant l'arrivée d'un autre professeur. En effet, les salles étant attribuées à des classes précises, quand un enseignant finit sa séance, il passe la main à un autre. L'enseignante KN, confrontée à cette situation dit qu'« *il est difficile pour les tout petit de ranger rapidement les bancs et nous empiétons par moment sur le temps du futur enseignant.* » Le bruit généré par cette organisation pédagogique est non négligeable. En effet, les élèves apprécient cette méthode de travail et le démontre souvent bruyamment. Les premières séances sont très marquées par le bruit. Au fil des séances, avec l'habitude de cette

organisation pédagogique, le bavardage s'estompe. Connac, (2017) à propos du bruit généré par le travail en groupe qu'il « peut rajouter de la difficulté aux élèves les plus en difficulté. »



Figure 102 Des tables bancs endommagés suite aux déplacements, crédit : Oussou, février 2022

5. Conclusion

Les expérimentations des stratégies ont montré qu'il est nécessaire de les adapter aux conditions locales marquées par le caractère pléthorique des classes, le sous-équipement des établissements, l'absence de formation des enseignants sur l'EDD. L'adaptation des pratiques doit s'appuyer sur une organisation de la classe et des élèves, un investissement des enseignants et une mise en œuvre des techniques d'exploitation de document iconographique et de vidéo (Schoumaker, 1998). Sans une reconstitution de la classe, il est difficile de mener à bien certaines stratégies pédagogiques favorables à l'EDD. Comme préconisé plus haut, il faut adapter cette organisation de la classe en fonction de la stratégie déployée.

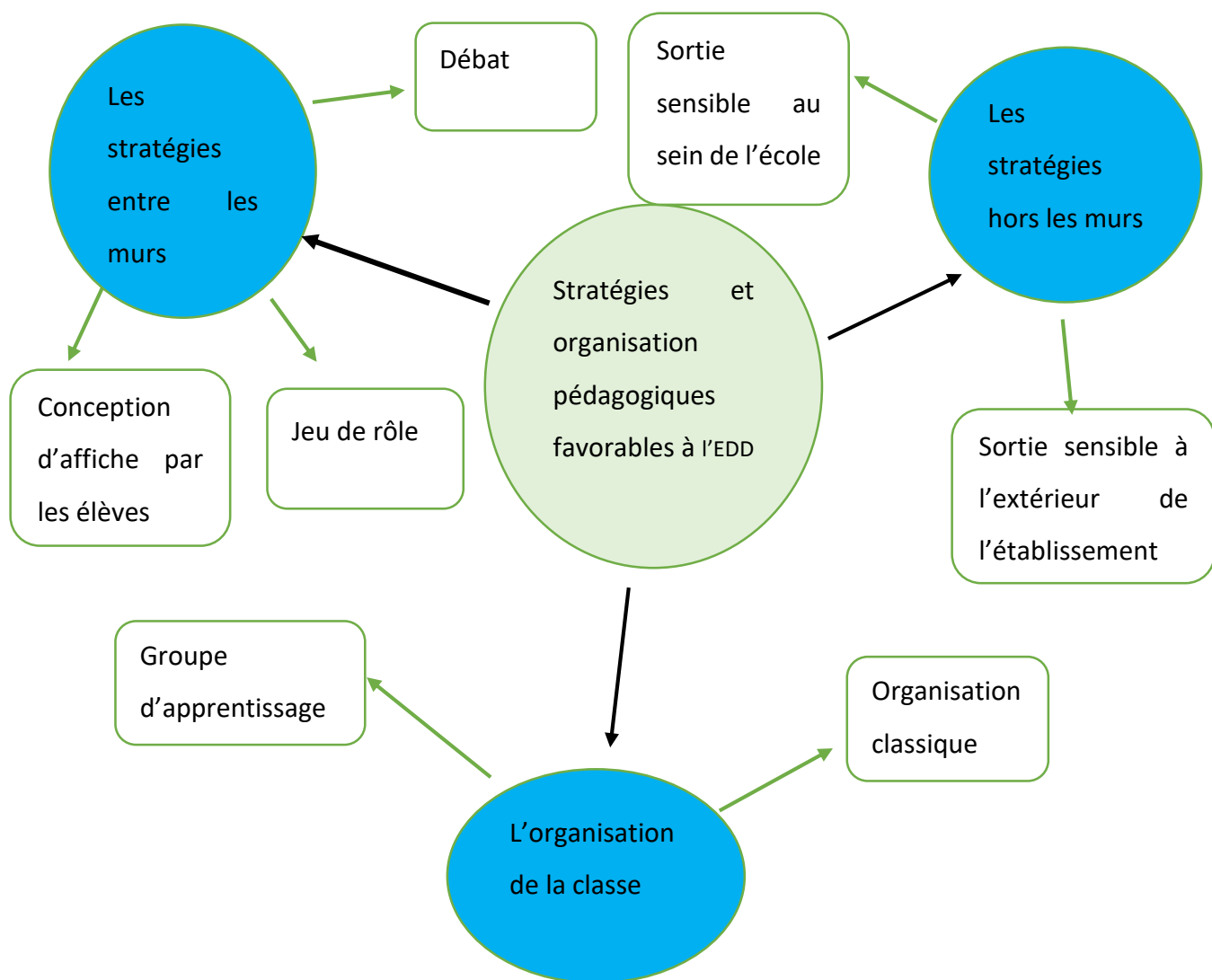


Figure 103: Les différentes stratégies et organisation pédagogiques favorables à l'EDD

Au sortir de l'hybridation de ces différentes stratégies et organisations pédagogiques, l'ensemble des membres du groupe de recherche collaborative qui pour la plupart des membres étaient sceptiques au départ à l'idée de leur implémentation dans le système ivoirien ; a fini par adopter ces stratégies. Le formateur de l'Ecole Normale Supérieure et l'inspecteur pédagogique fort des différentes expérimentations ont décidé d'en faire écho dans leurs différentes formations. Une autre étape loin du ressenti des élèves qui est celle de l'impact de ces stratégies et organisations pédagogiques sur les apprentissages est un vaste champ à explorer à l'insu de leur mise en œuvre sur une certaine période.

Conclusion générale

La pollution des salles de classes et de la cour de l'école par certains élèves des établissements secondaires ivoiriens conjuguée aux pratiques enseignantes en classe de géographie, m'ont conduit à mener un diagnostic territorial (Dumont, 2016) dans différents établissements en vue de mieux cerner l'ampleur de certaines problématiques de DD (pollution de l'environnement, gaspillage d'eau, grosseur en milieu scolaire, sous-équipement des établissements etc.). En effet, en dépit des activités d'entretien menées par la direction de la vie scolaire qui consiste une à deux fois dans le mois à mener des opérations de salubrité dans les établissements scolaires, et aux activités locales de salubrité (travaux manuels) ; les établissements scolaires restent pollués par les élèves. Le caractère générique et persistant de ces comportements inciviques des élèves, mêlé d'insouciance m'a poussé à interroger le curriculum prescrit et implémenté (Jonnaert, 2011; Jonnaert et al., 2009; Perrenoud, 1993), de géographie. Cette analyse du curriculum s'est faite dans le cadre d'une recherche collaborative (Asloum & Guy, 2017; Bednarz et al., 2015; Desgagné et al., 2001) et a permis d'avoir une vue panoramique de la lecture que les enseignants se font du curriculum prescrit et implémenté de géographie. Nous recherchons dans ces curriculums des contenus qui font émerger une éducation à l'écoresponsabilité, qui invitent à la responsabilité des élèves sur les questions liées à la natalité, qui invitent à la précaution, à la gestion des ressources. Ce type d'habiletés et contenus sont ceux de l'éducation au développement durable (EDD). Nous vérifions en un mot l'existence de contenus d'éducation au développement

1. Un curriculum prescrit et implémenté peu favorables à l'EDD

Le curriculum prescrit de géographie en cours d'exécution en vigueur depuis 2011, et la pratiques des enseignants en cours d'EDD ont été questionnés par un groupe de recherche collaborative. Ces travaux ont conduit à faire le constat une prédominance d'une géographie classique d'inspiration vidalienne et des cours magistralo-dialogués peu favorables à l'EDD.

1.1 Un curriculum prescrit qui évince la relation homme/milieu

Le curriculum de géographie est constitué de quarante-huit (48) leçons dont seize (16) ont des contenus potentiels d'EDD. Ces leçons sont essentiellement situées en fin de progression et

l'analyse des cahiers de texte sur trois années scolaires précédentes à l'année scolaire (2018-2019) a montré qu'en moyenne sont dispensées cinq leçons de géographie par niveau d'étude. Il résulte de cette autre analyse que seul neuf (9) leçons à contenu d'EDD sont susceptibles d'être dispensées. Les contenus dispensés sont ceux qui sont liés à la géographie physique et qui évincent la relation homme/milieu. Dans les habiletés/contenus proposés par le curriculum prescrit, certaines font affleurer les problématiques d'EDD. Comme exemple, on peut citer : « mener des actions de gestion rationnelle de l'eau : amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'environnement ; faire percevoir les dangers à terme sur l'équilibre de la biodiversité et de l'écologie ; amener les apprenants à percevoir l'importance de l'impôt dans l'aménagement du territoire ivoirien ; faire expliquer la politique de l'espace des naissances, lutte contre les mariages précoces, la scolarisation des filles etc. ». Ces contenus ne sont pas mis en œuvre par les enseignants.

1.2 La difficile mise en œuvre de l'EDD

Les habiletés traitées dans le cadre du curriculum implémenté sont : localiser, identifier, caractériser, citer, décrire, distinguer et rarement mener des actions, proposer, réaliser, apprécier. Les pratiques des enseignants sont portées vers des tâches et des activités de basse intensité intellectuelle (Mousseau & Pouette, 1999) et s'articulent autour de "la boucle didactique" (Titiaux-Guillon, 1990). Les pratiques enseignantes dominantes sont celles de la méthode traditionnelle de type cours magistral et des cours dictées. Les questions socialement vives (QSV) (Legardez & Simmoneaux, 2006) sont éludées parce que considérées proches des questions politiques. Les enseignants expliquent leur pratique par la méconnaissance de l'EDD et par une inadéquation des formations reçues au contexte ivoirien actuel.

En somme les curriculums prescrits et implémentés actuels de géographie, ne peuvent pas favoriser une diffusion des contenus d'EDD et aider les apprenants à acquérir des compétences. La question de l'EDD dans les curriculums de géographie ne se limite pour l'heure qu'à certains contenus qui en témoignent la présence. Il s'agit d'une EDD d'une faible intensité basée sur une approche idéographique et qui évincent la relation homme/milieu.

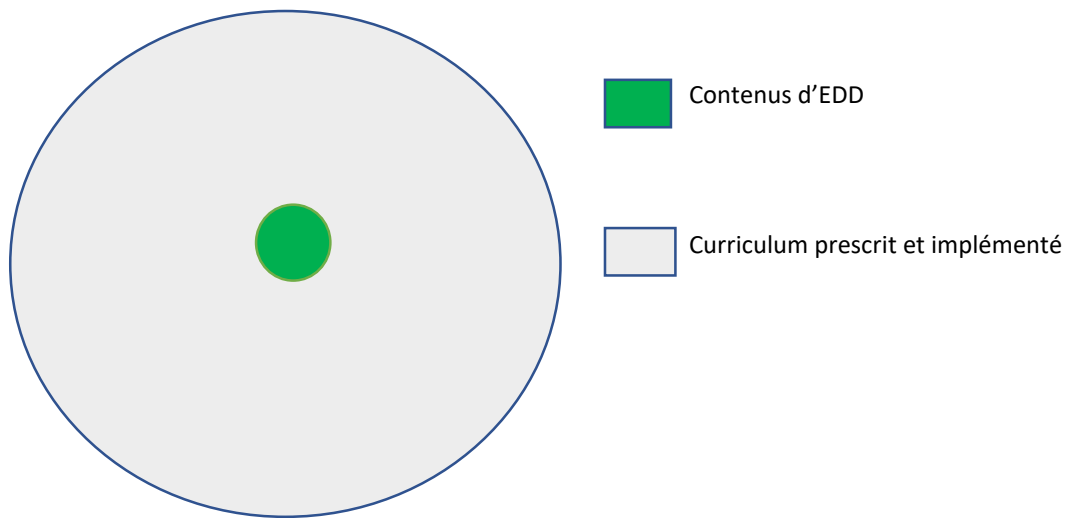


Figure 104: Une faible proportion de l'EDD dans le curriculum prescrit et implémenté de géographie

2. La réécriture du curriculum prescrit et implémenté

L'inadéquation des thématiques actuelles et leur caractère superficiel dans le curriculum prescrit, ainsi que l'inadaptation des pratiques enseignantes dans la dispensation des contenus ont conduit à une proposition d'un projet de réécriture du curriculum de géographie sous le prisme de l'EDD et à l'expérimentation de stratégie et organisation pédagogiques favorables à l'EDD.

2.1 Un projet de réécriture du curriculum

La prise en compte des limites du curriculum prescrit en vigueur a conduit le groupe de recherche collaborative à réduire le nombre de leçons de géographie. Une moyenne de six leçons par niveau d'étude a été adoptée. De quarante-huit leçons (48), nous sommes passés à quarante-une leçons (41). Vingt-six leçons ont désormais des contenus d'EDD.

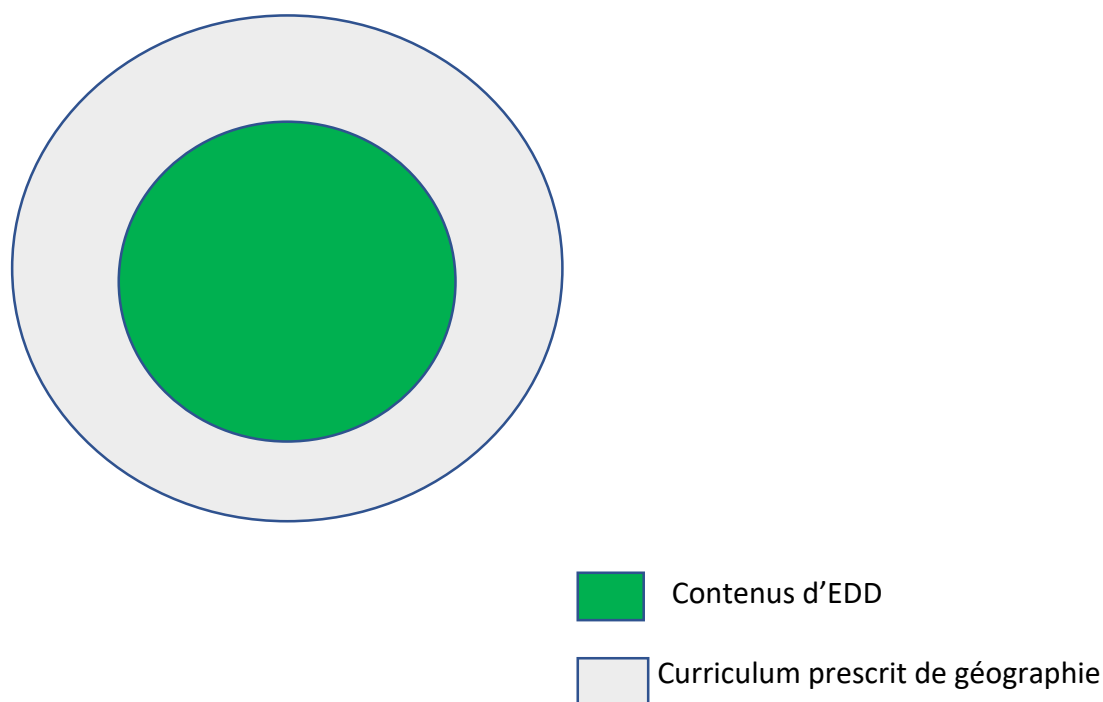


Figure 105: Une place centrale des contenus d'EDD dans le curriculum de géographie

2.2 La mise en œuvre de stratégie et organisation pédagogique favorables à l'EDD

Des stratégies pédagogiques comme les sorties de terrains, les débats, les jeux de rôle sont indispensables à la mise en œuvre des contenus d'EDD. Des pratiques enseignantes qui privilégient les sorties de terrain, les débats et le jeu de rôle, mettent les élèves au cœur des apprentissages. Une implication qui leur permet de développer des compétences de solidarité, d'empathie, de gestion, de précaution, de responsabilité envers les ressources de son environnement. Leurs mises en œuvre dans le contexte ivoirien nécessitent une hybridation contextuelle (Jankowski & Lewandowski, 2017), une formation et une motivation des enseignants.

Si notre projet de réécriture du curriculum a le mérite de proposer de nouveaux contenus qui s'appuient sur les enjeux actuels de développement durable, leur prise en compte nécessite l'action de lobbies importants. En effet, faire bouger les lignes n'est pas automatique et demande du temps. En revanche, la mise en œuvre des stratégies pédagogiques favorables à l'EDD par les enseignants peut avoir un début d'exécution s'il est adopté par les structures

de formation des enseignants du secondaire. Il s'agira de passer à une approche herméneutique et nomothétique qui initie à la pensée complexe, systémique et à la problématisation. (Fabre, 2021; Hertig, 2018)

Un pan des questions liées à la mise en œuvre des stratégies et organisations pédagogiques favorables à l'EDD sur les apprentissages des élèves s'ouvre à la suite de cette recherche qui s'est plutôt intéressée sur le questionnement du curriculum prescrit, implémenté actuels et possibles.

Table des tableaux

Tableau 1: Les principales articulations de la recherche	27
Tableau 2:Données quantitatives recueillies des établissements de notre champ d'étude	43
Tableau 3 Grille d'observation du comportement des élèves en salles et dans la cour des établissements	47
Tableau 4: Organisation du service de nettoyage des salles de classe.....	56
Tableau 5: Guide d'entretien des membres de l'administration scolaire.....	60
Tableau 6: Guide d'entretien pour les élèves	61
Tableau 7: Les catégories et nombre d'élèves interrogés	62
Tableau 8: Guide d'entretien pour l'entretien informel avec les élèves	64
Tableau 9: La préanalyse des entretiens semi-dirigés	69
Tableau 10: Les différents facteurs de pollution des établissements	88
Tableau 11: Les problématiques de DD présentes dans les établissements scolaires	90
Tableau 12: La population des enseignants membres de la recherche collaborative.....	129
Tableau 13: Les différents statuts des membres de la recherche collaborative	130
Tableau 14: Grille d'analyse des curriculums de géographie par le groupe de recherche collaboratif	135
Tableau 15:Les différents niveaux curriculaires (Jonnaert, 2011, p. 138).....	139
Tableau 16: Les propositions de contenus d'EDD par les groupes durant les ateliers du groupe de recherche collaboratif	142
Tableau 17 : Habiletés et contenus de la leçon sur le relief en classe de 6e in curriculum d'histoire-géographie 6 ^e	142
Tableau 18: Habiletés et contenus de leçon sur les impôts en classe de 6e in curriculum d'histoire-géographie 6 ^e Leçon 3/ thème 2/ niveau 6 ^e	143
Tableau 19: Grille d'analyse et de sélection des leçons à contenus d'EDD	144
Tableau 20: Les différents leçons à contenus d'EDD du curriculum de géographie.....	146
Tableau 21 Profils de sortie en géographie en Côte d'Ivoire.....	149
Tableau 22: Contenus et profils de sortie prioritaires ((Roegiers, 2016, p. 15).....	150
Tableau 23:Les caractéristiques du profil général	150

Tableau 24: Le positionnement des géographes français sur les problématiques de DD in Jegou (2007, p.16)	152
Tableau 25: Habiletés et contenus de la leçon sur le climat en classe de 6e in curriculum d'histoire-géographie 6e (2011).....	157
Tableau 26: Habiletés et contenus de leçon 3/ thème 1 sur l'eau en classe de 5 ^e in curriculum de géographie 5 ^e (2011, p.19).....	167
Tableau 27: Exemple de critères d'analyse des cahiers de texte.....	169
Tableau 28: Etat de mise en œuvre des habiletés et contenus d'EDD	170
Tableau 29: Les supports et techniques pédagogiques promus par le curriculum de géographie	176
Tableau 30: Caractéristiques des leçons de géographie de la 6e à la terminale	179
Tableau 31: Grille d'observation des séances et des séquences de cours d'EDD.....	183
Tableau 32: Les leçons observées durant certaines séances.....	185
Tableau 33 : Caractéristiques des enseignants observés.....	186
Tableau 34:Nombre et description des séances et des séquences observées.....	188
Tableau 35: Contenus et habiletés extrait du curriculum prescrit in curriculum de géographie 5e, 2011, p.19.....	189
Tableau 36: Guide d'exécution de la leçon 3/ thème 1 in curriculum de géographie 5e.....	190
Tableau 37: Cibles et situations observées chez les enseignants A et B (Cours sur l'eau)	191
Tableau 38: Habiletés et contenus de la leçon 2/ thème 2 du curriculum prescrit in curriculum de géographie 5e.....	192
Tableau 39: Guide d'exécution de le leçon 2/thème 2 in curriculum prescrit 5e	193
Tableau 40: Récapitulatif des observations menées auprès des enseignants (leçon sur la pollution industrielle et commerciale).....	194
Tableau 41: Grille de l'entretien effectué avec les enseignants.....	198
Tableau 42: Grille d'analyse des données collectées sur le curriculum implémenté.....	201
Tableau 43: Les catégories de pratiques enseignantes	201
Tableau 44: Description, déroulement et intérêt pédagogiques de certaines stratégies pédagogiques favorables à l'EDD proposé par l'IP associé à la recherche	208
Tableau 45: Grille d'analyse des documents textuels et iconographiques proposés par les enseignants observés.....	209
Tableau 46: Texte proposé à titre de de support par l'enseignante A	211

Tableau 47: Texte ayant servi de support à la leçon sur la pollution industrielle et commerciale	215
Tableau 48: Limites des supports utilisés en cours sur les contenus d'EDD.....	216
Tableau 49: Comparaison de plans de cours proposés par les enseignants A et B sur l'eau	219
Tableau 50: Les difficultés dans la pratique de l'APC par les enseignants	225
Tableau 51: Les habiletés et contenus pris en compte dans le plan du cours par les enseignants A et B	226
Tableau 52: Habiletés et contenus pris en compte (cours sur la pollution commerciale et industrielle)	227
Tableau 53: Les habiletés et contenus non prises en compte dans les plans de cours des enseignants A et B.....	228
Tableau 54: Habiletés et contenus non pris en compte par les enseignants en cours sur la pollution industrielle et commerciale	228
Tableau 55: Tableau récapitulatif du curriculum implémenté de géographie	234
Tableau 56: Guide d'entretien des professeurs en aval des expérimentations des stratégies pédagogiques	242
Tableau 57: Guide d'entretien des enseignants après les différentes mises en œuvre des stratégies.....	243
Tableau 58: Guide d'entretien des acteurs de l'élaboration du curriculum d'histoire-géographie en Côte d'Ivoire	245
Tableau 59: Guide d'entretien des élèves après les expériences	246
Tableau 60: Grille d'analyse des magazines et des pages web consultés	247
Tableau 61: Les profils de sortie proposés pour une EDD en géographie.....	249
Tableau 62: Les thèmes d'EDD tirés des programmes et projets ivoiriens	254
Tableau 63: Les thèmes de DD tirés des magazines	255
Tableau 64: Organisation des thématiques de DD autour des piliers classiques de DD	257
Tableau 65: Typologie des sorties de terrain (Gaujal, 2021, p.4)	262
Tableau 66: Regard des enseignants du groupe de la recherche collaborative sur la pratique de certaines stratégies pédagogiques.....	268
Tableau 67: L'effectif des classes pose-t-il un problème dans l'organisation de la classe en groupe d'apprentissage ?.....	269

Tableau 68: tableau comparatif de la progression actuelle de géographie et celle proposée d'EDD proposée par le groupe recherche	283
Tableau 69: Comparaison de la progression en cours d'exécution et celle d'EDD proposé par le groupe de recherche	289
Tableau 70: Progression de géographie du niveau de 3e en cours d'exécution et celle proposée	291
Tableau 71:Projet de curriculum prescrit d'EDD.....	295
Tableau 72 Comparaison de la progression du curriculum prescrit de 1 ^{ère} existante et celle réécrite	297
Tableau 73 Comparaison de la progression du curriculum prescrit de la Terminale existante et celle réécrite.....	298
Tableau 74: Les questions posées aux membres de la recherche collaborative sur "enseigner" ou "éduquer" au développement durable	305
Tableau 75: Les sens donnés à "éduquer" et "enseigner le développement durable.....	305
Tableau 76: Les questions autour de l'expérimentation du débat	310
Tableau 77: Les critères d'analyse des débats par le groupe de recherche	316
Tableau 78: Critères d'analyse du fond des sketches par le groupe de recherche collaborative	322
Tableau 79: La collecte des données (sorties de terrain hors de l'établissement).....	327
Tableau 80: Les différentes caractéristiques des sorties de terrain envisagées par le groupe de recherche.....	329
Tableau 81: Consignes pour exploitez les supports vidéo et les images	330

Table des figures

Figure 1: De mon master sur l'ERE à ma thèse de doctorat sur l'EDD.....	23
Figure 2:Les grands axes et les techniques de collecte de données de ma recherche	26
Figure 3: les différentes terminologies proches du praticien-chercheur par (Gaujal,2016, p.239)	32
Figure 4: L'évolution dans mes pratiques pendant la recherche : du praticien réflexif au formateur chercheur.....	33
Figure 5: Les lieux d'exercice de ma posture de praticien-chercheur	36
Figure 6:Schema général de la méthode de diagnostic territorial (Dumont, 2016, p.17).....	41
Figure 7: Adaptation du carré magique de Dumont (schéma du diagnostic du territoire) à notre champ d'étude	42
Figure 8 Une classe de soixante-trois (63) élèves en classe de première, crédit : Oussou, 20 octobre 2021, Lycée Aboisso	44
Figure 9: Les types de poubelles dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire, lycée moderne d'Aboisso et d'Agboville, crédit : Kouadio Jean-Pierre OUSSOU, novembre 2019)	49
Figure 10 Matériels de nettoyage des salles de classes, crédit Oussou octobre 2020.....	50
Figure 11 Début de pollution des salles de classe, crédit Oussou du 13 novembre 2020 à 10h 10.....	51
Figure 12 Pollution observée dans une classe de 5e, Aboisso, crédit : Oussou, octobre 2021	52
Figure 13: Ordures jetées hors des classes par les élèves à partir des claustres, Lycée Moderne 3 d'Agboville, crédit Oussou, octobre 2019	52
Figure 14 Activités de travaux manuels, crédit Oussou décembre 2020, Aboisso	53
Figure 15 Dépotoir d'ordures au lycée moderne d'Aboisso, crédit Oussou octobre 2020	54
Figure 16 Dépotoir d'ordures au lycée moderne 3 d'Agboville, crédit Oussou octobre 2019	54
Figure 17 Les éléments constitutifs des déchets produits par les élèves, crédit, Oussou, Octobre 2020.....	55
Figure 18 Action de gaspillage de l'eau en milieu scolaire, Lycée moderne Aboisso, crédit : Oussou, janvier 2020.....	58
Figure 19: Les responsables de l'insalubrité et du gaspillage de l'eau constatés à l'école.....	71

Figure 20: Les facteurs de l'insalubrité dans les établissements scolaires suggérés par les élèves (Source traitement des entretiens semi-dirigés avec les élèves, Oussou, 2020)	72
Figure 21: Poubelle pleine en attente d'être vidée, lycée Aboisso, crédit Kouadio Jean-Pierre Oussou, novembre 2021	73
Figure 22: Les acteurs de l'éducation des élèves sur les questions environnementales.....	76
Figure 23: Solutions préconisées par les élèves pour un environnement scolaire propre (Source : traitement des entretiens semi-dirigés avec des élèves, Oussou, octobre 2021) ...	80
Figure 24 Travaux manuels sous injonctions de l'administration ? Lycée moderne Aboisso, crédit : Oussou, octobre 2021.....	83
Figure 25: Les piliers classiques du développement durable in Jacquet (P) et al, 2007	93
Figure 26: Quel idéal pour le développement durable ? inspirée de Pestre (2011), Oussou 2020	95
Figure 27: Les approches définitionnelles du développement durable par les élèves (source : entretiens semi-dirigés décryptés des élèves, Oussou, 2021).....	98
Figure 28: Les approches définitionnelles par niveau (source : entretiens semi-dirigés décryptés des élèves, Oussou, 2021)	99
Figure 29: Les domaines de développement durable correspondant aux définitions proposées par les élèves (source, entretiens semi-dirigé avec les élèves, Oussou, 2020)	103
Figure 30: Caractéristiques de l'éducation au développement durable.....	105
Figure 31 Facteurs de la non-participation des élèves aux activités d'intérêt général Source : Oussou, 2022).....	113
Figure 32: Positionnement entre éducation faible et éducation forte in Lange, sans page .	116
Figure 33: L'EDD dans la pluridisciplinarité (Oussou, 2022).....	117
Figure 34: Interdisciplinarité en EDD (Oussou, 2022)	118
Figure 35: Les piliers de la transdisciplinarité (Oussou, 2022).....	119
Figure 36: Les caractéristiques de la recherche collaborative	126
Figure 37: La recherche collaborative : du thème 1 au thème 2	128
Figure 38: Les membres de la recherche collaborative, crédit : Oussou, novembre 2020, lycée moderne d'Aboisso	130
Figure 39: Les différents moments d'étude de la recherche collaborative autour du thème 1	133
Figure 40: Un curriculum au-delà de la classe	141

Figure 41 Documents pédagogiques (cahier de texte, cahier des présences, registre de notes) encore en vigueur dans le système éducatif ivoirien, crédit Oussou, octobre 2021	145
Figure 42: Catégorisation des contenus d'EDD extraits du curriculum de géographie	146
Figure 43: Proportion des leçons d'EDD dans les curriculums de géographie	158
Figure 44: Repartitions des leçons d'EDD autour des trois dimensions classiques du DD	159
Figure 45: Les caractéristiques des leçons à contenus d'EDD.....	163
Figure 46: Proportion de leçon d'EDD exécutées en moyenne	165
Figure 47: Proportion de leçon réalisée suivant les progressions annuelles de géographie.	166
Figure 48: Etat de mise en œuvre des habiletés et contenus d'EDD.....	170
Figure 49: Système d'imbrication des savoir-faire, savoir-être et savoir dans l'approche par compétence dans le processus enseignement -apprentissage	174
Figure 50: Les étapes de la problématisation d'un projet EDD in Considère & Tutiaux-Guillon, 2013, p. 204).....	175
Figure 51 Les différentes méthodes en classe de géographie	202
Figure 52: Annale servant pour les cours dictés en classe de 2 ^{nde} , crédit : Oussou, janvier 2022	204
Figure 53: Image d'un barrage hydro électrique pour évoquer l'importance de l'eau proposé par l'enseignante A.....	210
Figure 54 Document iconographique proposé par l'enseignant stagiaire B.....	210
Figure 55: Carte du milieu physique de la Côte d'Ivoire, servant de support pour l'identification des cours d'eaux.....	212
Figure 56 Des manuels (livrets d'exercices de 5e et de 6e d'histoire-géographie desquels sont extraits des documents textuels et iconographiques, crédit Oussou, octobre 2021	213
Figure 57 pollution de l'air par les gaz d'échappement de voiture proposée par l'enseignante A.....	214
Figure 58 Pollution de l'air par des unités industrielles proposée par l'enseignant B.....	215
Figure 59: Boucle didactique et boucle didactique incomplète ou non fermée	218
Figure 60: Ordre hiérarchique des compétences cognitives selon la pyramide de Bloom Source : didac2b	227
Figure 61 Les différents moments d'étude du thème 2 de la recherche collaborative	239

Figure 62: Les acteurs de l'élaboration d'un curriculum au niveau disciplinaire (en gris) et les acteurs de l'élaboration du curriculum d'EDD par le groupe de recherche collaborative (en jaune).....	240
Figure 63: Le profil de sortie selon Barrie (2004).....	248
Figure 64: Les différents profils de sortie attendus chez les élèves	252
Figure 65 Photo de couvertures de magazines abordant les thématiques environnementales, crédit : Oussou, février 2022	256
Figure 66: Les types d'expérience spatiale (Leininger-Frézal, 2019, p.130)	259
Figure 67: La démarche des 4i de la géographie expérientielle (Leininger-Frézal,2018, p.133)	260
Figure 68: Hybridation des pratiques enseignantes depuis leur conception à leur application dans d'autres systèmes éducatifs	266
Figure 69: Pôle d'élaboration d'un curriculum d'EDD in(Lange, 2014, p. 57).....	274
Figure 70: Un va- et-vient nécessaire entre la discipline scolaire et les actions a-disciplinaires pour une EDD en géographie	275
Figure 71: Les différents axes pour la conception d'un curriculum prescrit pour une éducation forte en EDD	275
Figure 72: Comparaison du profil de sortie actuel du premier cycle et celui intégrant l'EDD	276
Figure 73: Comparaison du profil de sortie actuel du second cycle et celui intégrant l'EDD	278
Figure 74: Catégories de savoirs pris en compte dans la réécriture du curriculum de géographie	280
Figure 75: Organisation des propositions de leçon du curriculum réécrit de 6e autour des domaines du DD	281
Figure 76: Une structure des contenus d'EDD du curriculum réécrit de géographie.....	287
Figure 77: Bilan des contenus des curriculums du premier cycle.....	292
Figure 78: Bilan des thématiques abordées dans le curriculum réécrit du second cycle de géographie.....	299
Figure 79: Des sujets proposés et discutés par le groupe de recherche	312
Figure 80: disposition dans un débat de type parlementaire in https://histoire.acversailles.fr/IMG/pdf/volet_2_mettre_en_oeuvre_un_debat_en_emc_terminale-2.pdf	313

Figure 81: Proposition de l'organisation pratique du débat en classe dans le contexte des classes pléthoriques	314
Figure 84 : Disposition des élèves lors d'un débat, crédit : Oussou janvier 2022)	315
Figure 85 Prestation d'élèves sur le thème (les problèmes de développement économiques causés par la forte natalité), crédit : Oussou, février 2020.....	318
Figure 86 groupe ayant proposé un sketch sur les problèmes de développement économiques causés par la prédominance de l'agriculture	319
Figure 87 Attroupement d'élèves hors de la classe durant les prestations.....	321
Figure 86: Une sortie de terrain avec l'ensemble des élèves et en compagnie de deux enseignants	324
Figure 87: Sortie de terrain avec un demi-groupe	325
Figure 88 installation anarchique d'électricité dans les quartiers précaires à droite, repris sur une affiche par le même groupe à gauche, crédit photo, groupe 2, 1 ^{ère} A lycée moderne d'Aboisso.	327
Figure 89 Eaux usées et branchements électriques dans les quartiers précaires, crédit photo, élèves du groupe 1, classe de 1 ^{ère} A4	330
Figure 90 Habitat dans un quartier précaire et caniveaux plein d'ordures à l'arrière d'un marché, crédit photo, groupe 2, classe de 1 ^{ère} A4 lycée.....	331
Figure 91 Habitats dans les quartiers résidentiels à Aboisso, crédit photo, élève de la première A4, lycée Abo.....	332
Figure 92 construction dans les quartiers précaires et pollution au marché, crédit photo, élève du groupe 4 de la 1 ^{ère} A4	332
Figure 93: La constitution de support pour les affiches.....	336
Figure 97: Exemple de constitution de support et de réalisation d'une affiche sur des problématiques de DD	336
Figure 95: Exemples d'affiches produits par deux groupes sur le même thème (élève 1 ^{ère} A4 et D5)	338
Figure 96: Exemples d'affiches sur des problématiques de DD.....	340
Figure 97: Exemples de slogan proposés par des groupes de la classe de 5 ^e 2.....	342
Figure 98: Positionnement des stratégies pédagogiques favorables à l'EDD dans le déroulement d'une séquence suivant le modèle APC.....	345

Figure 99 organisation classique de la classe (tous les bancs orientés vers le tableau-craie), crédit : Oussou, février 2022	347
Figure 100 : Organisation pédagogique en travail de groupe (classe de quatre-vingt-deux élèves), credit : Oussou, février 2022	347
Figure 101 Organisation d'une classe de cinquante élèves en groupe d'apprentissage	349
Figure 102 Des tables bancs endommagés suite aux déplacements, crédit : Oussou, février 2022.....	352
Figure 103: Les différentes stratégies et organisation pédagogiques favorables à l'EDD.....	353
Figure 104: Une faible proportion de l'EDD dans le curriculum prescrit et implémenté de géographie.....	357
Figure 105: Une place centrale des contenus d'EDD dans le curriculum de géographie	358

Table des encadrés

Encadré 1 Les étapes de l'organisation d'un débat	314
Encadré 2 Les règles du débat du point de vue de l'élève.....	315
Encadré 3 Étapes de la mise en œuvre du jeu de rôle.....	321
Encadré 4 Les étapes dans la mise en œuvre des sorties sensibles menées par des groupes de travail.....	334
Encadré 5 Les 5 étapes du travail de groupe	350
Encadré 6 Les six étapes dans le déroulement d'un apprentissage	351

Bibliographie

- Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur : Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. De Boeck.
- Albero, B., & Barthes, A. (2020). La dimension internationale de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation : Normes académiques, spécificités et paradoxes. *Éducation et socialisation*, 56. <https://doi.org/10.4000/edso.11782>
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/former-des-enseignants-reflexifs--9782804181826.htm>
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2010). *L'observation directe ; l'enquête et ses méthodes* (3^e édition). <https://halldulivre.com/livre/9782200249151-l-observation-directe-l-enquete-et-ses-methodes-3e-edition-anne-marie-arborio-pierre-fournier/>
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : Quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 8(1), 59-72. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2002.1010>
- Asloum, N., & Guy, D. (2017). La recherche collaborative en éducation et formation Instrument ou enjeu éthique de la recherche ? *Phronesis*, 6(1), 74-87.
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie : À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. [Éditeur inconnu].

- Audigier, F. (1995). Histoire et Géographie : Des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 15(1), 61-89. <https://doi.org/10.3406/spira.1995.1907>
- Audigier, F., Audigier, François, Fink, Nadine, & Freudiger, Nathalie. (2011). *L'éducation en vue du développement durable : Sciences sociales et élèves en débats*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21742>
- Audigier, F., Crahay, M., & Dolz, J. (s. d.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Consulté 10 décembre 2021, à l'adresse <https://www.cairn.info/curriculum-enseignement-et-pilotage--9782804152284.htm>
- Aziz, J. A., Lange, J.-M., & Barthes, A. (2019). Importance du référent dans une démarche d'analyse curriculaire : L'exemple de l'éducation à l'énergie et à la transition énergétique. *Éducatives*, 3(1). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2020.0535>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Barrère, A. (2009). FORQUIN Jean-Claude (2008). Sociologie du curriculum. *Recherche formation*, 60(1), 153-156.
- Barrie, S. C. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy. *Higher Education Research & Development*, 23(3), 261-275. <https://doi.org/10.1080/0729436042000235391>
- Barthes, A. (2015). *L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires?* *Hors-serie n°3*, 100-115.

- Barthes, A., & Alpe, Yves. (2012). Les "éducations à", un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 50, 197-209.
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Undefined*. <https://www.semanticscholar.org/paper/Le-curriculum-cach%C3%A9-du-d%C3%A9veloppement-durable-Barthes-Alpe/8d36dbdcdd3ce4701369a8e30239f439b79d6d1b>
- Barthes, A., & Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 23-37.
- Barthes, A., Blanc-Maximin, S., & Dorier, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 51, Article 51. <https://doi.org/10.4000/edso.5755>
- Barthes, A., da Silva, S., & Champollion, P. (2021). Quelle intégration du patrimoine local dans l'éducation en France ? *Éducatons*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03537743>
- Barthes, A., & Hedjerassi, N. (2017). Évolution démographique et rapport au travail des enseignant.e.s-chercheur.e.s en sciences de l'éducation : Des logiques sexuées à l'œuvre ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 50(1-2), 153-180. <https://doi.org/10.3917/lse.501.0153>
- Barthes, A., Lange, J.-M., Tutiaux, N., Alpe, Y., Carole, A., François, A., Authier, D., Awais, N., Bader, B., Barroca-Paccard, M., Barroca, B., Bart, D., Berger, D., Bernard, S., Blangy, S., Champy Remoussenard, P., Charbonnier, V., Charlot, B., Condette, S., & Abdelkarim, Z. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*.

- Barthes, A., & Tebbaa, O. (2019). Savoirs et conflits de savoirs en éducation à l'environnement et au développement durable : Le cas des dispositifs éco-orientés UNESCO. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 15-1*, Article Volume 15-1. <https://doi.org/10.4000/ere.3657>
- Beckers, J., & Voos, C. (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boeck Supérieur.
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation, 39(1)*, 171-184.
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales—4e éd. - Méthodes et exercices corrigés* (Armand colin). <https://livre.fnac.com/a9387158/Nicole-Berthier-Les-techniques-d-enquete-en-sciences-sociales-4e-ed-Methodes-et-exercices-corriges>
- Besancenot, F. (2008). Réalisation d'un diagnostic territorial de développement durable. Expérimentation dans le Bassin potassique alsacien. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*. <https://doi.org/10.4000/developpementdurable.6083>
- Blanc-Maximin, S., & Barthes, A. (2017). L'art contemporain dans un territoire rural : Quelle contribution à l'éducation relative à l'environnement ? *Éducation relative à l'environnement : regards - Recherches - Réflexions, 14(1)*. <https://www.erudit.org/fr/revues/ere/2017-v14-n1-ere04638/1060255ar/>
- Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : Pour une approche sensible à l'école élémentaire* [Thèse de doctorat, Caen]. <http://www.theses.fr/2014CAEN1027>
- Browaey, X., & Chatelain, P. (2011). Fabriquer un poster. *U*, 286-288.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Bru, M. (2015). Méthodes en débat. *Que sais-je?*, 64-94.
- Brunel, S. (2004). Le développement durable. *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*.
<https://journals.openedition.org/developpementdurable/1231>
- Cailly, L. (2004). *Pratiques spatiales, identités sociales et processus d'individualisation : Étude sur la constitution des identités spatiales individuelles au sein des classes moyennes salariées du secteur public hospitalier dans une ville intermédiaire : l'exemple de Tours* [Thèse de doctorat, Tours]. <http://www.theses.fr/2004TOUR1505>
- Carlos, P. de. (2015). *Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : L'exemple de la préhistoire et de Cro-Magnon chez les élèves de cycle 3*. [Thèse de doctorat, Cergy-Pontoise]. <http://www.theses.fr/2015CERG0750>
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2006). *20 formules pédagogiques*.
<https://docplayer.fr/85912312-Chamberland-g-lavoie-l-et-marquis-d-1995-20-formules-pedagogiques-quebec-presses-de-l-universite-du-quebec.html>
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). 7 – *L'observation directe*. Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/l-enquete-sociologique--9782130608738-page-143.htm>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38(1), 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>
- Chetouani, L. (2014). Chapitre 1. Conceptualisation de la notion de « développement durable » en EDD : Une affaire de vocabulaire. In *Education au développement durable* (p. 33-56). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-33.htm>

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique—Revue RDM. *Recherches en didactique des mathématiques*, 38(1), 1-15.
- Clement, V. (2004). *Le développement durable : Un concept géographique ? — Géoconfluences* [Document]. <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/DevDur/DevdurScient.htm>
- Colet, N. R. (2002). Chapitre 1. Une réalité diversement définie. *Pédagogies en développement*, 17-30.
- Connac, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : Démarches et outils pour l'école*. https://www.amazon.fr/coop%C3%A9ration-entre-%C3%A9l%C3%A8ves-Sylvain-Connac/dp/224004392X/ref=sr_1_3?keywords=Travail+de+groupe&qid=1640003851&refinements=p_lbr_books_authors_browse-bin%3APhilippe+Meirieu&s=books&sr=1-3
- Connac, S. (2019). *Sylvain Connac : Du travail en groupe pour faire naître le désir d'apprendre*. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/10/26102019Article637076787497902914.aspx>
- Connac, S., & Rusu, C. (2021a). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18-2, Article 18-2. <https://doi.org/10.4000/activites.6705>
- Connac, S., & Rusu, C. (2021b). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18-2, Article 18-2. <https://doi.org/10.4000/activites.6705>
- Cordellier, S. (2002). *Dictionnaire Historique et Géopolitique du 20e Siècle (éd. 2002) (DECOUVERTE (LA))*. <https://www.leslibraires.ca/livres/dictionnaire-historique-et-geopolitique-du-20e-serge-cordellier-9782707137074.html>

- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : Un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- Coulet, J.-C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : Peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Danvers, F. (1992). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. http://www.septentrion.com/fr/livre/?GCOI=27574100994270&fa=author&person_id=7777
- De vinci, L. (2018, mai 16). *Jeu de rôle—Technique de l'aquarium*. Vignettes de pédagogie active. <https://www.polymtl.ca/vignettes/jeu-de-role-technique-de-laquarium>
- d'Enfert, R., Legris, P., & Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880-1990). *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 23-36.
- Denny, J.-L., & Flavier, E. (2019). La professionnalité enseignante dans le débat en classe : Une étude de cas en EMC pour faire émerger le milieu de vie de l'élève. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 53, Article 53. <https://doi.org/10.4000/edso.6913>
- Depover, C., & Jonnaert, P. (2014). Chapitre 8. Les trois niveaux curriculaires de Keeves : Un miroir aux alouettes ? *Perspectives en éducation et formation*, 193-218.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.delay.2015.01>

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs d'éducation.*

<https://fr.shopping.rakuten.com/offer/buy/231027036/des-fins-aux-objectif-d-education-1988-louis-d-hainaut-education-2000-de-louis-hainaut.html>

Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. *Champ pénal/ Penal field*, Vol. II, Article Vol. II.

<https://doi.org/10.4000/champpenal.79>

Didier, S. (2021). *Le débat en classe : Pourquoi et comment peut-on le faire ?*

<https://jqsi.qc.ca/?Le-debat-en-classe-pourquoi-et-comment-peut-on-le-faire>

Diemer, A. (2014). Chapitre 4. L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. In *Education au développement durable* (p. 99-118). De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-99.htm>

Diemer, A., & Marquat, C. (s. d.). *Regards croisés Nord-Sud sur le développement durable.*

Consulté 22 novembre 2021, à l'adresse

https://books.google.com/books/about/Regards_crois%C3%A9s_Nord_Sud_sur_le_d%C3%A9veloppement_durable.html?hl=fr&id=7aTKDgAAQBAJ

Doussot, S. (2013). Géographie et développement durable à l'école : Expertise ou citoyenneté scientifique ? *L'Information géographique*, 77(3), 90-117.

Doussot, S. (2015). Chapitre 12. Enjeux didactiques de la recomposition des dispositifs scolaires en histoire et géographie. *Perspectives en éducation et formation*, 151-161.

Droyer, N., & Nouvelot, M.-O. (2014). *Développement durable et gouvernance des établissements scolaires : Vers un apprentissage collectif ?* Éducagri éditions.

<https://www.cairn.info/recherches-en-education-pratiques-et-apprentissage--9782844449870-page-189.htm>

- Dumont, G.-F. (2016). *Diagnostic et gouvernance des territoires*. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.dumon.2012.01>
- Dussaux, M. (2011). *L'éducation au développement durable, l'école et les territoires apprenants*. [Phdthesis, Université Paris Descartes. Faculté des sciences humaines et sociales.]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01242575>
- Fabre, M. (1999a). Chapitre 2—Le paradigme du problème et ses ambiguïtés. In *Situations-problèmes et savoir scolaire* (p. 29-48). Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/situations-problemes-et-savoir-scolaire--9782130496199-p-29.htm>
- Fabre, M. (1999b). Chapitre 3—Sens, problème et vérité. In *Situations-problèmes et savoir scolaire* (p. 49-67). Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/situations-problemes-et-savoir-scolaire--9782130496199-p-49.htm>
- Fabre, M. (1999c). Chapitre 8—La situation-problème entre gestion pédagogique et gestion didactique. In *Situations-problèmes et savoir scolaire* (p. 138-155). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/situations-problemes-et-savoir-scolaire--9782130496199-p-138.htm>
- Fabre, M. (2006). Chapitre 1. Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In *Situations de formation et problématisation* (p. 15-30). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0015>
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : Problématisation et prudence. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/edso.875>

- Fabre, M. (2021). Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 210, 89-99. <https://doi.org/10.4000/rfp.10118>
- Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111-129. <https://doi.org/10.3917/lse.423.0111>
- Fontanabona, J. (2006). Quel(s) paradigme(s) pour une didactique de la géographie ? *Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, 32(125), 97-116. <https://doi.org/10.3406/tigr.2006.1515>
- Fortin-Debart, C. (2004). Contribution à l'étude du partenariat école-musée pour une éducation relative à l'environnement : Tendances et perspectives de la médiation muséale pour une approche critique des réalités environnementales. *Culture & Musées*, 3(1), 183-185.
- Fourez, G. (1998). Se représenter et mettre en oeuvre l'interdisciplinarité à l'école. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 31-50. <https://doi.org/10.7202/031960ar>
- Frank, R., & Stollberg, G. (2004). Conceptualizing Hybridization : On the Diffusion of Asian Medical Knowledge to Germany. *International Sociology*, 19(1), 71-88. <https://doi.org/10.1177/0268580904040921>
- Gaspard, C. (2019). *L'entretien de recherche : Définition, utilisation, types et exemples*. Scribbr. <https://www.scribbr.fr/methodologie/entretien-recherche/>
- Gaujál, S. (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. *Carnets de géographes*, 9, Article 9. <https://journals.openedition.org/cdg/623?lang=en>
- Gaujál, S. (2021). Sortir hors de la classe : Apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. *Mappemonde. Revue trimestrielle sur*

l'image géographique et les formes du territoire, 130, Article 130.

<https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>

Gendreau, F. (2010). « Population, comportements et développement durable ». *Natures Sciences Sociétés*, 18(1), 54-56.

George, P. (1971). *L'environnement*. Presses universitaires de France.

Girault, Y., & Barthes, A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 13-2, Article Volume 13-2.

<https://doi.org/10.4000/ere.755>

Girault, Y., Lange, J.-M., Fortin-Debart, C., Simonneaux, L., & 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. Regards - Recherches - Réflexions*, Volume 6, Article Volume 6.

<https://doi.org/10.4000/ere.3906>

Hainaut, L. d', & Biancheri, A. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Nathan.

Hertig, P. (2018). Géographie scolaire et pensée de la complexité. *L'Information géographique*, 82(3), 99-114. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0099>

Huet-Gueye, M., & Rouyer, V. (2017). *L'éducation à la citoyenneté : Enjeux, acteurs, contextes: Vol. N° 41* (La revue internationale de l'éducation familiale).

<https://www.decitre.fr/revues/la-revue-internationale-de-l-education-familiale-n-41-2017-l-education-a-la-citoyennete-enjeux-acteurs-contextes-9782343133508.html>

Hutin, F. (2021, mars 14). Le Jeu de Rôle comme outil pédagogique. *JDR-Mania*. <https://jdr-mania.com/le-jeu-de-role-comme-outil-pedagogique/>

- Idrissa, K. (2019). Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://journals.openedition.org/ries/7615>
- Institut de l'UNESCO pour l'éducation. (2005). *Rapport annuel 2004*. UIE. <https://uil.unesco.org/fr/rapport-annuel-2004-institut-lunesco-leducation>
- Jacquemot, P. (2021). *Le Dictionnaire encyclopédique du développement durable—3eme édition*. https://www.scienceshumaines.com/le-dictionnaire-encyclopedique-du-developpement-durable-3e-edition_fr_810.htm
- Jacquet, P., & al. (2007). *Repère 1 - Développement durable : De l'équilibre à la stratégie*. Presses de Sciences Po. https://www.cairn.info/regards-sur-la-terre-2008-l-annuel-du-developpemen--9782724610437-page-234.htm?try_download=1
- Jacquin, F.-X. (2008). Les éco-délégués, pour l'implication des élèves en faveur du développement durable. *Pour*, 198(3), 203-207.
- Jankowski, F., & Lewandowski, S. (2017). Apprendre, se positionner, créer : L'hybridation des savoirs au Sud. *Autrepart*, 82(2), 3-16.
- Jégou, A. (2007a). Les géographes français face au développement durable. *L'Information géographique*, 71(3), 6-18.
- Jégou, A. (2007b). Les origines du développement durable. *L'Information géographique*, 71(3), 19-28.
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145. <https://doi.org/10.4000/ries.1073>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, 30. <https://doi.org/10.7202/012087ar>

- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.jonna.2009.02>
- Kohn, R. C. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*, 68(1), 104-117. <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1569>
- Kouadio, A. O., Azoh, F.-J., Bonnel, M.-L., Maïga, S., & N'dri, J. (2018). Les collèges de proximité en Côte d'Ivoire au prisme de l'approche par les capacités. *Papiers de recherche*, 1-57.
- Lacombe, B. (1999). *Pratique de terrain. Méthodologie et techniques d'enquête* (Librairie Gallimard PARIS). <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782284012511-pratique-de-terrain-methodologie-et-techniques-d-enquete-bernard-lacombe/>
- Ladsous, J. (2005). Multi, inter, trans. *VST - Vie sociale et traitements*, 86(2), 7-9.
- Laethem, N. V., & Josset, J.-M. (2020). *La boîte à outils des soft skills*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.vanl.2020.01>
- Lahire, B. (2004). Individu et mélanges des genres. *Réseaux*, 126(4), 89-111.
- Lange, J.-M. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : Entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 11*, Article Volume 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>
- Lange, J.-M. (2017). *Éducation au développement durable : Enjeux épistémologiques et didactiques des reconfigurations disciplinaires possibles*.
- Lange, J.-M., & Barthes, A. (2021). « Éducation à » et « Questions socialement vives » : Éduquer en contexte d'anthropogène. *Carrefours de l'éducation*, 52(2), 133-147.
<https://doi.org/10.3917/cdle.052.0125>

- Lantheaume, F., & Simonian, S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 45(3), 17-38.
- Lanzarini, C., & Bruneteaux, P. (1998). Les entretiens informels. *Sociétés contemporaines*, n° 30(2), 157-180.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 162, 95-131. <https://doi.org/10.4000/rfp.926>
- Lavergne, D. C. (2007). *La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. Hors-Série – numéro 3*, 16.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, —Persée. https://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1999_num_67_1_2366_t1_0129_0000_7
- Le Guern, A. L., & Themines, J.-F. (2011). Des enfants iconographes de l'espace public urbain : La méthode du parcours iconographique. *Carnets de géographes*, 3, [19 p.]. <https://doi.org/10.4000/cdg.2355>
- Legardez, A. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité*. Educagri Editions.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualités, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon : Educagri.
- Legris, P. (2013). L'élaboration des programmes d'histoire depuis la Libération. Contribution à une sociologie historique du curriculum. *Histoire@Politique*, 21(3), 69-83.
- Leiningner-Frézal, C. (2019). *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* [Thesis, Université de Caen]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03188093>

- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.mange.2008.01>
- Marhold, H., Meimeth, M., & Lallemand, X. (2009). Les discours du développement durable dans les pays européens. *L'Europe en Formation*, 352(2), 3-21.
- Martinand, J.-L. (2016). Défis et problèmes de l'éducation populaire au développement durable. *Cahiers de l'action*, 47(1), 25-33.
- Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir : Les processus culturels de l'émancipation*.
https://books.google.de/books/about/%C3%89ducation_populaire_et_puissance_d_agir.html?id=ELd8FuYgAjMC&redir_esc=y
- Meirieu, P. (2010). *Apprendre en groupe : Tome 1, Itinéraire des pédagogies de groupe* (8e édition). Chronique Sociale.
- Messu, M. (2016). Le « terrain », mais pour quoi faire ? *Cahiers de recherche sociologique*, 61, 91-108. <https://doi.org/10.7202/1042370ar>
- Mével, Y., & Tutiaux-Guillon, N. (2013). *Didactique et enseignement de l'Histoire-Géographie au Collège et au Lycée* (World). <https://www.publibook.com/>.
<https://www.publibook.com/didactique-et-enseignement-de-l-histoire-geographie-au-college-et-au-lycee-yannick-mevel-nicole-tutiaux-guillon.html>
- Ministère du Plan et du Développement. (2017). *Le Plan National DE Développement 2016 – 2020*. <https://www.plan.gouv.ci/accueil/odd/3>
- Monchatre, S. (2011). Ce que l'évaluation fait au travail Normalisation du client et mobilisation différentielle des collectifs dans les chaînes hôtelières. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 189(4), 42-57.

- Mongin, P., Delhalle, L., & Planchon, E. (2018). Chapitre 7. Communiquer avec les posters. *Management / Leadership*, 162-183.
- Morandi, F., & Borderie, R. L. (2001). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Nathan.
<https://doi.org/10.3917/nath.moran.2001.01>
- Mulnet, D. (2014). Chapitre 8. Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable ? In *Education au développement durable* (p. 183-202). De Boeck Supérieur.
<https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-183.htm>
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinarité : Manifeste*. Editions du Rocher.
- Nouvelot, M.-O. (2008). L'élève, acteur de changement de l'organisation quotidienne du lycée. *Pour*, 198(3), 208-213.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2001). Les trois approches en anthropologie du développement. *Revue Tiers Monde*, 42(168), 729-754. <https://doi.org/10.3406/tiers.2001.1546>
- Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : Pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 6768(3), 163-178.
- Pellaud, F. (2013). Au fait, Education au développement durable, ça veut dire quoi ? *Revue francophone du développement durable*, 5-15.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye, *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (ESF, p. 61-76).
- Perrenoud, P. (2010). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Librairie Droz.
<https://doi.org/10.3917/droz.perre.1995.01>
- Pestre, D. (2011). Développement durable : Anatomie d'une notion. *Natures Sciences Sociétés*, 19(1), 31-39.

- Platt, J. (1983). The development of the “participant observation” method in sociology : Origin myth and history. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19(4), 379-393.
<https://doi.org/10.1002/1520-6696> (198310)19:4<379: AID-JHBS2300190407>3.0.CO;2-5
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Presses inter Polytechnique.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e édition). DE BOECK SUP.
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/l-analyse-de-contenu--9782130563839.htm>
- Robic, M.-C. (2019). Marie-Claire Robic, co-auteur de Un géographe de plein vent Albert Demangeon (1872-1940). *Annales de géographie*, 725(1), 100-109.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2001.01>
- Roegiers, X. (2011). *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.roegi.2011.01>
- Roegiers, X. (2016). *Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences*. UNESCO. BIE : Bureau international d'éducation.
- Ross, A., & Ross, P. A. (2000). *Curriculum : Construction and Critique*. Psychology Press.
- Roth, X. (2020). FABRE Michel & CHAUVIGNÉ Céline (dir.). L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains. Dijon : Éditions Raisons et Passions, 2020, 288 p. *Revue française de pédagogie*, 209(4), 154-155.
<https://doi.org/10.4000/rfp.9951>

- Roth, X., & Barthes, A. (2021). Questionner l'éducation au patrimoine : Quelle éthique, quelle épistémologie, pour quelle problématisation ? *Education*, 4. <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2021.0660>
- Sabard, B. (2002). Le partenariat et l'approche systémique de l'ingénierie de formation, comme enjeu stratégique et cohérent pour développer l'éducation relative à l'environnement—L'expérience et la méthodologie de SFFERE, Bourgogne. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions, Volume 3*, Article Volume 3. <https://doi.org/10.4000/ere.6631>
- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Education didactique*, 9(2), 73-94.
- 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. <https://doi.org/10.7202/031912ar>
- Sauvé, L. (2014). Chapitre 5. Quels fondements pour une éducation écocitoyenne ? In *Education au développement durable* (p. 119-136). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/education-au-developpement-durable--9782804188535-page-119.htm>
- Schön, D.-A. (1997). *Formation des maîtres*. Logiques.
- Schoumaker, B. M. (1998). *Didactique de la géographie* (Librairie Gallimard). <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782091205526-didactique-de-la-geographie-bernadette-merenne-schoumaker/>
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198, 179. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>

- Soliveres, A. P. (2001). Praticien-chercheur, un nouvel espace de connaissance. *Partage du savoir*, 193-286.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 127-140.
- Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 197, 99-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.5171>
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée* [These de doctorat, Paris 7]. <http://www.theses.fr/1998PA070046>
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : L'histoire-géographie dans le secondaire français*. De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/competences-et-contenus--9782804156343-page-117.htm>
- Tutiaux-Guillon, N. (2011). Ross Alistair (2000) Curriculum, construction and critique, Oxon/New-York, Routledge. *Recherches en didactiques*, 11(1), 197-202.
- Tutiaux-Guillon, N., & Considère, S. (2010). *L'éducation au développement durable : Entre injonctions ministérielles et obstacles didactiques*. <https://doi.org/10.24452/sjer.32.2.4832>
- Unesco. (2004). *L'UNESCO et les objectifs de développement durable*. <https://fr.unesco.org/sdgs>
- Unesco. (2015). *Qu'est-ce que l'éducation au développement durable ?* UNESCO. <https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd>
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vachr.2015.01>

Veyret, Y. (2016). *Le développement durable : Approche globale*. Uppr Editions.

Volvey, A., Calbérac, Y., & Houssay-Holzschuch, M. (2012). Fielding the (geographical) subject.

Annales de géographie, 687688(5), 441-461.

Zrinscak, G. (2010). Enseigner le terrain en géographie. *L'Information géographique*, 74(1),

40-54.

ANNEXES

Table des annexes

ANNEXE 1 : les entretiens semi-dirigés avec les élèves, les membres de l'administration et les enseignants

ANNEXE 2 : Interdiction des sorties pédagogiques par le ministère de l'éducation nationale

ANNEXE 3 : Récit d'une observation de séquence de cours avec un enseignant stagiaire

ANNEXE 4 : Les tableaux habiletés/contenus des leçons de géographie du curriculum prescrit, analysés par le groupe de la recherche collaborative en vue d'identifier les leçons d'EDD

ANNEXE 5 : Liste des entretiens informels non retranscrits

ANNEXE 6 : Les différents moments de la recherche collaborative (formations, supports, objectifs)

ANNEXE 7 : Exemple de questionnaire administré en amont de la recherche collaborative (questionnaire sur la connaissance de certaines stratégies pédagogiques)

Annexe 8 : guide d'exécution contenant les stratégies pédagogiques pour la mise en œuvre des habiletés /contenus des leçons d'EDD, extrait du curriculum prescrit

Annexe 9 : les parcours de formation des enseignants du secondaire et des inspecteurs pédagogiques à l'école normale supérieure d'Abidjan (ENS)

ANNEXE 10 : Les propositions de réécriture des habiletés et de contenus du curriculum prescrit de géographie du secondaire de la 6^e à la terminale

Annexe 11 : des images de pollution de l'environnement et de gaspillage de l'eau en milieu scolaire en février 2022 (crédit photo : Oussou, février 2022)

ANNEXE 1 : les entretiens semi-dirigés avec les élèves, les membres de l'administration et les enseignants

Les entretiens semi-dirigés avec les élèves

- **KF/ terminale**

Le chercheur : Qu'est-ce que le développement durable ?

KF : Bon !! C'est bon !! C'est l'ensemble des gestes barrières qui vont pour la propreté et la salubrité de l'environnement.

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

KF : Bon il y a certains élèves qui que bon, il y a un manque, euuhhh de bac à ordures et de bac à poubelle. Il y a d'autres élèves aussi, bien vrai qu'il y a des bacs à poubelle mais refusent de jeter ces ordures dans ces poubelles-là à cause de comment appeler ça, euuhh, ils sont paresseux et souvent sales.

Le chercheur : Tous les élèves acceptent-ils de nettoyer et de balayer les salles de classe ?

KF : Non non !! Il y a des élèves comme les garçons comme ça, ils refusent de balayer les salles des classes. Pour eux dans leurs traditions, les garçons ne doivent pas toucher au balaies. Ils ne doivent pas balayer leur maison donc ils ne peuvent pas balayer la classe ni la cour de l'école.

Relance : Est-ce à dire que ces élèves ne balaient pas chez eux à la maison ?

KF : Non cela ne pas dire ça, eux ils disent que dans leur tradition, en, présence des jeunes filles, ils ne peuvent pas toucher au balaie.

Le chercheur : tous les élèves participent-ils aux travaux manuels à l'école ?

KF : Non non !! Bon ! Pour, je prends le cas de mon établissement si c'est les travaux manuels, ici les travaux manuels commencent de la classe de 6^e, les classes préliminaires, c'est-à-dire les classes de 6^e et de 5^e. Les grandes classes comme la terminale, la seconde et la première ne participent pas à ces genres de travaux là.

Le chercheur ; Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classe et la cour de l'école ?

KF ; Bon pour pouvoir lutter contre ça, comment on appelle, le corps enseignant et comment on appelle les encadreurs du lycée hôô !!! Poser des bacs à ordures dans chaque recoin du lycée et ôôhh !! Sans oublier de sensibiliser les élèves sur les comment on appelle les conséquences de comment on appelle les conséquences de l'insalubrité.

Le chercheur : quelles sont les conséquences selon toi de l'insalubrité comme tu le dis ?

KF : l'insalubrité, bon selon moi l'insalubrité, c'est l'insalubrité qui remonte au réchauffement climatique, au réchauffement climatique, au truc. Le réchauffement climatique qui provoque l'effondrement des glaces au pôle nord qui fait aujourd'hui qu'on a des inondations partout en Côte d'Ivoire.

Le chercheur : Quelles sont les disciplines scolaires dans lesquelles on parle d'environnement, d'insalubrité ?

FF : Bon pour moi depuis que je vais à l'école, les disciplines à avoir parlé de l'environnement sont la géographie (hésitations)

Le chercheur : Donc pour toi c'est la géographie, participez-vous aux activités des clubs dans votre établissement ?

KF : Non je ne participe à aucune activité des clubs dans mon école

Le chercheur : Qu'est ce qui explique que les élèves ne participent pas aux activités des clubs ?

KF : Les élèves ne participent pas aux activités des clubs bon, parce que vous savez que partout où un élève va, il veut toujours avoir des intérêts. Or je crois bien dans les clubs, il n'y a pas d'intérêt donc les élèves n'ont pas tendances à y aller là-bas.

Le chercheur : Es ce que tu penses que le club environnement ne pourrait pas aider à la sensibilisation des élèves ?

KF : Ce club est la bienvenue dans la sensibilisation des élèves, mais comme les élèves n'aiment les lieux où il n'y pas d'intérêt, donc ils ne vont pas prendre au sérieux ce club-là.

Le chercheur : Merci

- **KS / 1ere**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

KS : Pour moi le développement durable est une activité écologique que nous devons mener pour le bien de l'atmosphère, de l'environnement et des habitants du monde.

(Comment sais-tu cela ?)

Parce que toutes les activités humaines et industrielles humaines que nous menons détruisent la couche d'ozone.

Le chercheur : Comment tu as appris la question de la définition du développement durable ? Es ce à travers ton portable, ou à travers la télévision ou à travers un cours ?

KS : A travers la télévision parce que souvent mon oncle met, il aime regarder les documentaires sur la France 24 et c'est un peu comme ça que j'ai retenu des trucs.

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

KS : Parce que souvent ils ont la paresse pour se lever pour aller vers les poubelles qui se trouvent au dehors et parce qu'ils savent que s'ils jettent les ordures dans la cour de l'école, dans les salles de classe, il n'y a pas de sanction sévère qui pourraient les amener à changer.

Le chercheur : Es ce que tu crois que c'est par des sanctions qu'on pourrait les amener à aimer la propreté ?

Non pas forcément !!

Le chercheur : Es-ce-que tous les élèves participent au nettoyage et au balayage de la classe ?

Non pas forcément !!

Le chercheur : Pourquoi ?

Parce qu'ils ne sentent pas concernés, ils préfèrent venir, d'autres viennent, ils se promènent mais ils ne nettoient puisque, genre ce n'est pas leur maison, ils ne dorment pas ici (à l'école) que pourquoi, eux ils vont balayer ou bien ce sont les filles qui doivent nettoyer, les garçons ne nettoient pas. (T'est-il arrivé de jeter les ordures dans la classe ou dans la cour de l'école ?)

Oui (A quel moment que cela est arrivé ?) Quand je suis en classe et que je déchire un bout de papier, soit je n'ai pas envie de demander la permission pour sortir ou souvent j'ai la paresse de me lever.

Le chercheur : Es-ce-que tous les élèves participent aux activités de TM ?

Non !!

Et pourquoi ?

Parce que quand moi je suis arrivé au lycée, j'ai appris que ce sont les élèves de 6^e à la 4^e seulement qui doivent nettoyer le lycée et participer aux activités.

Donc toi tu es en première, cela ne vous concerne pas ? OK !! Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus la classe, tu avais dit qu'il fallait les sanctionner ?

Oui, il faut mettre des poubelles dans les salles de classe et puis, leur mettre un peu la pression pas forcément les sanctions. Leur dire à chaque fois qu'il ne faut pas salir la salle de classe, qu'il ne faut pas jeter les ordures

Quelles sont les disciplines scolaires, les matières où on vous enseigne, où on parle de l'environnement et de la salubrité

Les SVT et puis l'histoire-géographie et puis c'est fini

Participes-tu aux activités des clubs dans votre lycée ?

Non !!

Et pourquoi ?

Parce que je ne m'intéresse pas trop à ça

Très bien, vous avez eu à faire des cours sur l'évolution de la population ivoirienne et mondiale, est-ce-que vous pensez qu'il faut continuer à faire de encore des enfants pour augmenter la population ivoirienne et mondiale ?

Non !! Parce que plus la population augmente, plus nous avons besoin de produits de la nourriture, des voitures, tous ce qui détruit la couche d'ozone et plus les usines et les industries produisent de la fumée, des gaz qui détruisent la couche d'ozone.

Donc pour toi, espacer ou réduire les naissances peut être bénéfique pour le monde ou pour la Terre ?

Oui !!

Quelles sont bénéfiques que cela entraîne de la réduction de la population ?

D'abord ça pourrait aider les familles, parce que quand les enfants sont nombreux, ça fait plus de charges pour les parents et puis parfois les enfants sont malheureux, d'autres sont bien traités et d'autres ne sont pas bien traités et ça crée les jalousies dans les familles et puis (recherche une réponse)

- **EEJM /terminale**

Le chercheur : Qu'est-ce que le développement durable pour toi ?

EEJM ; bon on peut dire que ce sont les moyens mis en œuvre pour un développement qui va durer c'est-à-dire l'ensemble des facteurs qui permet aussi au développement.

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les classes et dans la cour de l'école

EEJM : ça y va des comportements et de l'éducation reçue. Pour certains, jeter des bouts de papier partout, ce n'est pas un problème. Il n'est pas surveillé, il est seul, il se croit tout permis et du coup, pour se lever par moment il a juste des poubelles à côté mais pour se lever et aller jeter l'ordure dans la poubelle, il trouve que c'est compliqué et du coup ils ne sont pas surveillés et voilà !! Un peu de papier partout.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels dans les écoles ?

EEJM : Non pas parfaitement, certains ne pas heeeuuu !! Je veux dire ils refusent catégoriquement parce que pour eux, c'est une perte de temps ; voilà c'est une perte de temps ; bon ! Les autres sont là ; si lui il ne fait pas, qu'est-ce-que ça fait ; donc du coup, il se dit que voilà, il se voit au-dessus de tout le monde ; donc voilà les autres vont le faire et lui, il est, il est assis, il les regarde travailler. En fait pour lui, ce n'est pas trop urgent.

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les classes et la cour de l'école ?

EEJM : Ah ! Ça c'est important, j'ai parlé de sensibilisation, il faut sensibiliser, il faut sensibiliser, leur dire que d'abord la propreté c'est la santé, peut-être, ils verront les bienfaits. Ils arrêteront de (Relance)

Relance : es ce que ça veut dire que jusqu'à présent les gens ne sensibilisent pas assez dans les écoles ?

EEJM : bon je ne dirai pas ça, je dis que s'ils continuent jusqu'à là de salir c'est parce que le message ne passe pas, le message ne passe pas et quand le message ne passe pas, il faut trouver d'autres moyens pour le faire. (Relance)

Le chercheur : Et quel moyen par exemple il faut préconisez pour que les élèves puissent être mieux sensibilisé sur les questions de la salubrité ?

EEJM : Et bon d'abord, je ne dirai pas qu'il faut prévoir des sanctions pour cela mais je suis en train de dire qu'il faut beaucoup communiquer, il faut beaucoup communiquer. En tout cas communiquer surtout et je crois que ça va passer.

Le chercheur : Quelles sont les disciplines scolaires dans lesquelles on parle de l'environnement et de l'insalubrité ?

EEJM : Et voilà ! Ça m'échappe un peu, je ne comprends pas

Le chercheur : Participez-vous aux activités des clubs ?

EEJM : Et oui, je l'ai une fois fait l'année passée. C'était à l'OISSU. Je l'ai une fois fait.

Le chercheur : Mais pourquoi les élèves ne participent pas aux activités des clubs ?

EEJM : Pour certains, ce n'est pas bénéfique, pour certain ce n'est pas bénéfique. Parce qu'ils se disent que voilà, n'y a pas de (cherche ses mots) ...je veux dire qu'il n'y a rien quoi, il n'y a rien qui soit bénéfique pour eux, parce que ...

Le chercheur : il n'y a pas d'intérêt

EEJM : oui ! Il n'y a pas d'intérêt, comme ça dans mon cas l'année passée, ils nous disaient tous que voilà !! Un match cela faisait 500f CFA, c'est-à-dire prend l'argent et puis va manger

et prendre pour te reposer mais les 500 FCFA en tout cas n'était pas versé pour tout le monde et du coup

Le chercheur : Alors s'il y a un club environnement, est-ce que ce club peut aider à la sensibilisation des élèves ?

EEJM : Oui oui, j'étais en train de dire qu'il faut beaucoup communiquer, il faut beaucoup communiquer, je crois que ce ne sera pas possible pour tout le monde. C'est vrai tu vas beaucoup parler, mais certains ne comprendront pas. Je veux dire qu'il faut quand même continuer, continuer de communiquer, de sensibiliser.

Le chercheur : est-il possible de sensibiliser à travers certaines leçons ?

EEJM : certaines leçons eeeuuuhhh !! Oui moi j'aurais préféré que ce soit en image, les images montrent encore plus, les images sont encore plus, voilà !! Que les écrits. Les écrits sont beaucoup pour nous les élèves, voilà, on ne lit pas trop. Donc il faut trouver un autre moyen pour faire passer le message.

Le chercheur : merci

- **NCO / 1^{ère}**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

NCO : Je n'en sais rien, je n'en sais rien...

Le chercheur : Prenons le cas de la population ivoirienne, on sait que cette population augmente très rapidement. Penses-tu que les populations devraient continuer à faire de nombreux enfants ? Est-ce que cela n'a pas de conséquences ?

NCO : Oui je pense que la population doit faire de nombreux enfants parce que c'est l'avenir de notre pays, parce que si on n'a pas fait des enfants, on ne va pas être, je veux dire on ne va pas être plus nombreux parce que l'avenir du pays ça dépend de nous-même. Bon c'est on doit faire, c'est nous, on doit encourager nos parents demain s'ils ne peuvent rien faire.

Le chercheur : alors revenons dans les classes. Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les classes et dans la cour de l'école ?

NCO : Certains élèves jettent les ordures dans les classes parce que chez eux, ils ont des difficultés, parce que ce qu'ils représentent chez eux à la maison, qu'ils viennent montrer ça à l'école. Ils ont des difficultés pour jeter les ordures dans les poubelles puisque cela ne leur dit rien en fait.

Le chercheur : Alors toi, à quel moment jettes-tu les ordures en dehors des poubelles ?

NCO : C'est quand je ne peux pas me laver, que je vois que ce n'est rien, je peux jeter à côté de moi et après je peux enlever mais j'oublie et je sors de la classe.

Le chercheur : Est-ce que tous les élèves participent aux activités des travaux manuels à l'école ?

NCO : Non ! Tous les élèves ne participent pas parce qu'il y a d'autres qui ne se sentent pas concernés, ils se disent que ce qu'il ne fait à la maison, il ne peut ça à l'école. Que ce n'est rien, c'est comme si je me fatigue donc je ne peux rien faire.

Le chercheur : Alors, tous les élèves acceptent-ils de nettoyer et de balayer les salles de classes ?

NCO : Non ! Tous les élèves n'acceptent pas, il y a d'autres qui ne sont pas intéressés qui se disent que chez moi je n'ai pas fini de balayer, je peux balayer la classe et d'autres personnes vont venir s'asseoir.

Le chercheur : T'est-il arrivé à toi de refuser de balayer souvent la classe ? Si oui, à quel moment ?

NCO : Oui !! Si ma camarade dit : "moi je ne peux pas balayer", moi je ne peux pas balayer pour qu'elle vienne s'asseoir donc moi aussi je sors de la classe.

Le chercheur : Ya-il des sanctions pour ceux qui ne balaie pas la classe ?

NCO : oui l'éducateur peut les sanctionner, peut faire balayer tout l'établissement, ramasser les ordures, s'ils ne veulent pas balayer

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent les salles de classes et la cours de l'école ?

NCO : bon !! il faut les sanctionner, puis faut leur dire de balayer, de ramasser les ordures et puis c'est ça qui fait la réussite de notre avenir, parce que si aujourd'hui tu ne t'habitues à être propre, demain tu ne seras pas propre.

Le chercheur : Alors quelles sont les disciplines, les matières dans lesquelles on parle de l'environnement et de la salubrité ?

NCO : c'est l'histoire-géo principalement la géographie

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs dans votre école ?

NCO : Non !!! je ne participe pas

Pourquoi ?

NCO : Parce que, je ne vois pas que c'est intéressant pour moi, je ne m'intéresse pas en tout cas. C'est comme une perte de temps pour aller participer aux activités des

Le chercheur : Mais es ce qu'un club de géographie, d'environnement peut aider à sensibiliser les élèves sur les questions d'environnement ?

NCO : Oui oui !! ça peut.

Le chercheur : Merci

- **NE / 1^{ère}**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

NE : Pour moi le développement durable c'est le fait de pouvoir sensibiliser la population à prendre en compte la propreté et la protection de l'environnement. C'est en cela que je résume le développement durable

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école ?

NE : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école parce qu'ils ne sont pas conscients de la gravité de eeeeeee !!! parce qu'en même temps lorsqu'on vit dans un environnement propre cela nous aide à être en bonne santé, vivre dans un

environnement qui dégage de la saleté participe à cinquante pour cent des maladies que nous pouvons avoir.

Le chercheur : T'est-il arrivé de jeter des ordures quelque part de passage ?

NE : Oui quelque fois mais après je me rends compte que il y avait des poubelles en quelque sorte dans les parages mais en même temps aussi ces poubelles sont éloignées je peux dire c'est ce qui nous amène parfois à jeter les ordures dans les rues et dans les salles de classe.

Le chercheur : Parlons un peu de l'eau dans la cour de l'école. On voit certaines personnes qui ouvre les chasses d'eau et qui ne les referment pas. Pourquoi est-ce-que les élèves se comportent ainsi ?

NE : Les élèves se comportent ainsi parce que pour eux ils ont déjà payé les frais de COGES donc ils sont dans le droit de gaspiller comme ils le veulent et d'autres aussi ne connaissent, ils ne savent en fait que l'eau est vraiment une source de vie donc il faut la préserver.

Le chercheur : Tous les acceptent-ils de balayer et de nettoyer les classes ?

NE : Non ! Tous les élèves n'acceptent pas parce que pour d'autres quand ils finissent de payer les frais annexes de COGES, c'est à l'administration de s'occuper de la propreté de l'école donc tout le monde ne participe pas.

Le chercheur : T'est-il une fois arrivé de refuser de balayer une classe ?

NE : Non ! Il ne m'est jamais arrivé de refuser de balayer une classe parce que je me suis tout temps mis du côté de ceux qui travaille et je me dis que du moment où à la maison, on travaille, il est nécessaire qu'en classe nous puissions travailler parce qu'il faut vivre dans un environnement qui dégage de la fraîcheur, un environnement qui donne vie.

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classe et la cour de l'école ?

NE : Pour que les élèves ne salissent plus les salles de classes et la cour de l'école, il faut mettre en place des structures disons une sensibilisation de façon maximale de sorte que nous puissions faire la police à chacun de nous lorsqu'il aura un bout de papier ou un sachet en main. C'est ce que nous pouvons retenir de ça, il faut en cas une mobilisation, une sensibilisation

Le chercheur : Est-ce à dire que la sensibilisation actuelle n'est pas suffisante ?

NE : Oui !! On peut dire, nous pouvons dire que la sensibilisation actuelle n'est pas suffisante parce que d'abord l'administration elle-même ne fait pas, ne fournit pas assez d'effort pour pouvoir résoudre ce problème. Il s'attarde le plus sur les travaux, disons le plafonnage à l'école et aussi les troubles en milieu scolaire. Sinon sur ce point, il ne s'attarde pas vraiment.

Le chercheur : Quelles sont les disciplines scolaires dans lesquelles on parle d'environnement de la salubrité et autres ?

NE : Les disciplines scolaires dans lesquelles on parle d'environnement et d'insalubrité sont les suivantes : nous avons histoire-géographie, SVT et EDHC

Le chercheur : Parlons à présent des clubs. Participes-tu aux activités aux différents clubs de votre lycée ?

NE : Oui je participe en quelque sorte aux différents clubs de mon lycée. Exemple dans le club santé, le club environnement, j'en fais partie.

Le chercheur : Es ce il y a de nombreux membres ? Comment fonctionne votre club ?

NE : Il n'y a pas vraiment de nombreux membres et donc il y a un fonctionnement disons lent. C'est ce qui entraîne en tout cas, les, ces personnes qui militent dans ces structures à se retirer parce que pour eux le travail hèèèèèèèèèè, disons cela pèse. Du coup, quand il n'y a pas assez de membres, il se retire.

Le chercheur : Quelles sont vos activités dans ce club de santé et ce club environnement ?

NE : nos activités dans ce club de santé et d'environnement sont les suivantes : mener des actions afin de pouvoir trouver, vivre dans un cadre de vie propre, sensibiliser les élèves de sorte à ne plus jeter les ordures dans les salles classe et à se diriger vers les endroits appropriés pour pouvoir jeter cela.

Le chercheur : Et c'est quoi ? Es des réunions que vous faites ou il y a des projections de films, comment développez-vous vos activités ?

NE : En quelque sorte c'est, ce sont des réunions qui ont lieu, ce sont des réunions qui lieu, et après cela, on envoie chaque personne faire la police en quelque sorte à ses amis. A passer les informations de sorte à ce que les autres aussi puissent sensibiliser.

Le chercheur : Qu'est ce qui amène les autres élèves à ne pas adhérer à ces clubs ?

NE : Ce qui amène les autres élèves à ne pas adhérer à ces clubs sont d'ordre, je peux dire minoritaire parce que ces élèves n'ont pas en tête, les actions ou disons les fruits que cela pourrait porter pour eux tant qu'il n'y a pas de budget, ils n'ont aucun intérêt à militer ces groupes là et pour eux, cela n'insinue rien, ils n'ont rien à faire dans ce groupe.

Le chercheur : Es ce que votre club est financé. Y-a-t-il un budget pour ce club ?

NE : En quelque sorte, il n'y a pas de budget pour ce club parce que c'est lorsqu'il y a des activités, disons quand heeee !!! ...je prends un exemple lorsque le préfet ou le commissaire doit venir heeeeuu !!!..., à une conférence que l'administration, elle-même mobilise les élèves à prendre part donc il n'y a pas de financement, il n'y a pas de budget pour ces travaux.

Le chercheur : Merci

- **KAN / 5^e**

Le chercheur : Que sais-tu développement durable ?

KAN : Le développement durable, ce sont les activités de la Côte d'Ivoire qui durent pendant longtemps.

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

KAN : Certains élèves jettent les ordures dans la cour de l'école parce qu'il n'y a pas de sensibilisation. C'est manque d'éducation aussi. Ça dépend de l'environnement dans lequel les gars vivent.

Le chercheur : Ici on constate que certains élèves ouvrent les chasses d'eau et puis ils ne les referment pas. Pourquoi certains élèves ne referment pas les chasses d'eau et laissent l'eau couler ?

KAN : Ils se disent qu'ils paient les COGES, donc ils doivent rembourser leur argent à travers les gaspillages d'eau

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils au nettoyage et au balayage des salles de classes ?

KAN : Non !! Certains élèves ne balaient pas, ils refusent de balayer.

(Et pourquoi ?) Parce que bon ! Ils se disent que chacun est venu, souvent quand tu dis à un élève de balayer, il te dit non ! Que ce n'est pas toi qui as payé mon droit d'inscription, il refuse de balayer.

Le chercheur : T'est-il arrivé une fois de refuser de balayer ?

KAN : Oui ! (Pourquoi ?) toujours, je balaie, aujourd'hui je peux dire lui-là il n'a qu'à balayer ; il dit il ne balaie pas donc moi aussi je refuse de balayer

Le chercheur : Y-a-t-il des sanctions prévues pour ceux qui ne balaient pas leurs salles de classes

KAN : Souvent le chef de classe prend leurs noms pour aller donner à l'administration, je ne sais pas ce qui se passe là-bas.

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classes et la cour de l'école ?

KAN : Selon moi, il faut les sanctionner (Comment ?)

Ils doivent nettoyer la cour de l'école,

Le chercheur : Quelles sont les disciplines scolaires dans lesquelles on vous enseigne l'environnement et de l'insalubrité ?

KAN : Géographie, en SVT et puis en EDHC

Le chercheur : Prenons le cas ivoirien, on sait que la population augmente rapidement. Es-tu favorable à cette augmentation rapide ? N'y a-t-il pas de conséquences sur l'environnement ?

KAN : Il y a des conséquences. Il y a des problèmes de logements, problèmes d'emplois

(Faut-il continuer à faire de nombreux enfants ?) Non !!!

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs de ton lycée ?

KAN : Non !! (Pourquoi ?) Bon rien !!! Comme ça (et si on t'invite à participer aux activités de ces clubs, à quelles conditions accepterais-tu de d'intégrer un club ?)

Je ne sais pas

Le chercheur : Merci

- **BM/ 1ère**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

BM : Bon ! Je sais que le développement durable, c'est un développement qui dure sur de long terme

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école ?

BM : Bon ! C'est parce que, ils sont paresseux, parce que il y a des poubelles à côté et pour mettre dans les poubelles, ils trouvent que ça leur prend du temps pour mettre dans les poubelles donc ils préfèrent jeter ça et puis partir.

Le chercheur : Tous les élèves acceptent-ils de nettoyer et de balayer les classes ?

BM : Tous les élèves n'acceptent pas ça. Il y a des élèves qui se croient supérieurs aux autres. Pour eux, ce sont les autres qui doivent balayer et eux ils ne doivent pas balayer, parce qu'ils sont trop bien habillés, ils se prennent comme supérieur, c'est pour cela.

Le chercheur : T'est-il arrivé toi, de jeter des ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école ?

BM : Oui ! Ce m'est arrivé une fois, parce que il y avait un professeur en classe, lui, il n'accepte pas que les gens sortent quand il est en classe donc j'ai jeté et quand il est sorti, j'ai et j'ai mis dans la poubelle

Le chercheur : Es ce que tous les participent aux activités de nettoyage de l'école dans le cadre des travaux manuels ?

BM : Ça c'est pour les élèves de la classe de 6^e à la 3^e. Tous les élèves ont passé par là. Si tu as fait la 6^e normalement, c'est que tu es passé par là. Tout le monde ne le fait pas parce que ils

n'ont pas envie de faire, de ramasser ils ne se voient pas en train de ramasser les ordures dans tous le lycée parce que dans les élèves aussi, il y a des enfants de grands types et se voit pas en train de ramasser les ordures.

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classes et la cour de l'école ?

BM : Bon ! On peut créer des poubelles dans les rangés ou en bas des tables-bancs on crée des petites poubelles, là à midi tu prends ces poubelles et tu déposes ça dehors.

Le chercheur : Est-il normal que les élèves produisent des ordures, mangent en classe ?

BM : ça ce n'est pas normal ! Bon ! Ce qu'il fait qu'il mange en classe, peut-être bon, il est allé acheter sa nourriture, il vient et ils ont déjà sonné donc il est obligé de rentrer avec ça pour manger. Il peut même laisser si à midi, il mange mais il voit que bon, il a trop faim d'une manière donc il doit manger pour suivre le cours parce que quand tu ne manges pas ; il y a des fois quand tu n'as pas mangé, tu ne peux pas suivre, quand on dit même, rien ne rentre dans ta tête.

Le chercheur : Quelles sont les disciplines scolaires dans lesquelles on vous enseigne l'environnement, d'insalubrité, de population ?

BM : Bon en histoire-géo, on en parle, en SVT aussi, on en parle aussi. C'est les deux que je vois

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

BM : Non !! Ça ne me plaît pas trop. Les clubs d'art, les clubs d'anglais, non ! Je préfère être toujours dans mon coin. Tranquille. Les clubs je ne suis pas dedans.

(Ne penses-tu pas qu'on apprend des choses dans les clubs ?)

Bon je pense qu'on apprend, mais comme je n'ai jamais, je n'ai même pas l'idée à ça même. Je n'ai pas le temps pour ça.

Le chercheur : Apres avoir étudié l'évolution de la population ivoirienne et mondiale, penses-tu qu'aujourd'hui, il faut continuer à faire de nombreux enfants ?

BM : Non ! On doit cesser de faire des enfants. On ne peut pas cesser totalement mais on peut au moins réduire le nombre. Une famille peut avoir au moins deux enfants comme ça. Ça sera un peu avantageux pour nous.

Quels sont les avantages si on réduit ou on espace les naissances les naissances ?

Bon ! On sera même bien à l'aise parce que dans les classes même déjà il n'y aura pas beaucoup de gens. Les professeurs pourraient bien circuler dans les rangés, connaître les élèves.

Le chercheur : Merci

- **TE / 1ere**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

TE : Le développement durable ... le développement durable est une structure, qui a été créée pour, Monsieur, d'expliquer terre à terre non !!! C'est quelque chose qui a été créé pour, c'est un développement.....bon ! Monsieur, je passe....

Le chercheur : Pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

TE : C'est parce que, quand ils jettent, ils ne reçoivent pas de sanctions. On ne leur fait rien quand ils jettent. Ils font comme ils veulent. Ils vont juste parler et ils ne vont rien faire après. Les professeurs vont juste parler, ils vont dire que ce n'est pas bon ramassez mais ils ne vont rien faire après

Le chercheur : T'est-il arrivé toi, de jeter des ordures dans la classe et dans la cour de l'école ?

TE : Oui ! Il n'y avait pas de poubelle, tu es là, il n'y a rien, y-a rien au fait pour mettre les ordures dedans quoi ! Donc j'ai préféré jeter ça comme ça quoi !

(Mais on constate qu'il y a quand même des poubelles, pourquoi ne te déplaces-tu pas pour aller vers ces poubelles ?)

Souvent, là, les poubelles sont un peu..., je peux dire que c'est la paresse aussi. On trouve que les poubelles là, sont éloignées de nous, donc on se débarrasse des ordures juste à côté.

Le chercheur : Alors, tous les élèves acceptent-ils de nettoyer et de balayer les salles de classes ?

TE : Non ! Parce que, il y a d'autres là, eux, ils se prennent trop, ils disent que, eux ils sont comme ça, ils sont trop propres, je peux dire, eux, ils sont "choco" donc eux ils ne peuvent pas s'abaisser pour balayer.

Le chercheur : Tous les élèves, participent-ils aux travaux manuels ?

TE : Non !! C'est même chose aussi comme balayer là parce que il y a d'autres qui disent qu'ils ne peuvent pas perdre leur temps pour venir faire ça or ils ont d'autres choses à faire.

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classes et la cour de l'école ?

TE : il faut des sanctions, si un élève refuse de balayer la salle de classe ou d'arranger la cour de l'école, il doit recevoir des sanctions très dures.

(Es les sanctions qui peuvent résoudre le problème ?)

Oui !

Le chercheur : Quelles sont les disciplines scolaires dans lesquelles on enseigne l'environnement, la propreté ?

TE : Quand moi je vois là, c'était dans EDHC on faisait ça, mais on a arrêté de faire ça.

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs dans ton école ?

TE : Non ! Il y a d'autres même, je ne connais même pas et je ne sais vers où, vers qui je vais m'inscrire même.

Le chercheur : Vous avez fait le cours sur la population ivoirienne et sur l'évolution de la démographie mondiale. Faut-il continuer à faire de nombreux enfants pour permettre à la population de croître ?

TE : Non ! Il faut faire peu d'enfants parce que faire trop d'enfants, c'est vrai on dit l'enfant est une richesse, mais faire trop d'enfants, ça nous appauvrit aussi. Parce que ça nous donne pas les moyens de se développer en nous-même, C'est comme si tu es un prisonnier au fait, de tes enfants donc tu n'arrives à te développer bien, bien

Le chercheur : Que faut-il faire pour espacer ces naissances ? Pour qu'on réduise ces naissances ?

TE : C'est vrai que ce que vais dire est un peu bizarre, mais les femmes qui ont fait trop d'enfants là, on doit enlever leurs trompes, boucher leurs trompes pour les empêcher de faire des enfants encore, parce qu'il y a d'autres là, on leur parle, ils ne comprennent pas. Et puis aussi les moyens de prévention, les pilules aussi.

Le chercheur : Que gagne-t-on à espacer les naissances ? Quels sont les avantages pour l'environnement ?

TE : Oui ! Je prends l'exemple d'une salle de classe, ici comme ça ! Si on était 27 ou 30, tout allait être propre propre mais de la manière que nous sommes nombreux là, il y a certaine chose que nous ne peut pas faire. Petite chose nette, tout devient bruit ou tout se gâte même donc espacer les naissances, ça sera important pour nous parce que quand il y a trop d'enfant, il y a l'insécurité aussi qui est là parce que on n'arrive pas à encadrer tous les enfants, il n'y a pas un centre pour encadrer tous les enfants donc chacun est livré à lui-même donc si on espace les enfants, au moins la population va pouvoir encadrer tout le monde.

Le chercheur : Merci

- **SN /6^e**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

SN : Bon le développement durable, ah bon ça là, je ne sais rien du développement durable

(Et le développement, que sais-tu du développement ?) Là aussi je ne sais pas

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes. ?

SN : Les élèves jettent les ordures dans les salles, c'est pour salir la classe. Ce sont des élèves inconscients, ils ne comprennent pas, quand tu leur parles même souvent là, ils refusent de jeter pour que pour faire énerver chef.

Le chercheur : Il y a des points d'eau dans l'école, on constate que certains élèves ouvrent les robinets et ne les ferment pas ? Pourquoi ?

SN : C'est pour gaspiller l'eau, ce sont les bandits. Ce sont les bandits de de de lycée. Eux, ils font ça pour gaspiller l'eau parce qu'eux ils n'ont rien à avoir avec ça

Le chercheur : Tous les acceptent-ils de balayer et de nettoyer les salles de classes ?

SN : Non ! Pas tout le monde (Pourquoi certains refusent ?). Certains refusent de balayer parce que parce qu'eux, ça ne leur regarde pas. Quand le professeur rentre comme ça là, si la salle n'est pas balayée là, le professeur ne va pas demander au tout élève, c'est chef seulement, il va demander. Donc comme ça ne leur regarde pas, donc ils refusent de balayer.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

SN : Non ! Ce n'est pas tous les élèves (pourquoi ?) Parce qu'eux, c'est leur manière de se comporter. Si tu vois un élève abandonne de participer ça là, c'est que à la maison aussi là, lui, il refuse beaucoup de chose à la maison. C'est à cause de ça, il fait ça ici. C'est son comportement. il a des gens qui ont honte, parce qu'il y a des petits petits filles ici à l'école ici quand il les voit là, ils ont honte.

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classes et la cour de l'école ?

SN : Bon ce qu'on peut faire, on peut les appeler dans un coin pour aller leur donner conseils, parler bien avec eux pour que ils participent tout ça là.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

SN : Bon moi, à mon avis, c'est EDHC hein ! Mon avis c'est EDHC

Le chercheur : Qu'en est-il de la géographie ?

SN : La géographie ne parle pas trop d'environnement comme l'EDHC

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

SN : Bon, je ne participe pas souvent hein, mais c'est le moment qui n'est pas encore arrivé, sinon je vais faire ça.

Le chercheur : Merci

- **FME/ 5^e**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

FME : Le développement durable est la ...(silence)

(Ne sais-tu rien du développement durable ?) Non !! (Signe de la tête pour dire non)

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

FME : Parce que quand ils jettent, ils disent qu'après qu'ils vont partir faire CIE, donc eux, ils doivent jeter les ordures.

Le chercheur : T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

FME : Non !!! Je mets dans mon sac et quand j'arrive à la maison, je jette. Je jette dans une poubelle.

Le chercheur : Tous les acceptent-ils de balayer et de nettoyer les salles de classes ?

FME : Non !! Ils disent que eux, ils ne balaient pas à la maison donc eux peuvent pas balayer dans la salle de classe. (Es- les garçons ou les filles qui balaient ?). Les garçons balaient des fois aussi les filles aussi balaient

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

FME : Non !! Tout le monde ne participe pas parce que des fois, ceux qui sont participé à cause des moyennes de classe, pour boucher boucher les moyennes de classe. (Combien de moyenne as-tu eu au TM ?) J'ai eu 16 de moyenne. (Si ce n'était lié aux moyennes, aurais-tu participé au TM ?). Oui !!

Le chercheur : Que faut-il faire pour que les élèves ne salissent plus les salles de classes et la cour de l'école ?

FME : On doit les sensibiliser chez le proviseur, chez l'éducateur, pour qu'ils balaient leur classe pour faire le chic

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

FME : EDHC, histoire-géographie et puis c'est fini

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

FME : Oui !!

Le chercheur : Merci

- **EJK / Terminale**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

EJK : (silence) Le développement durable, je n'en sais rien du tout du tout du développement durable

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

EJK : Certains élèves jettent les ordures dans les classes, dans la cour de l'école, parce qu'ils se disent que ce n'est pas leur lieu d'habitation donc c'est un lieu public, ils ont le droit, ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent de faire puisqu'il n'y a pas de communication, les personnes pour les sensibiliser à jeter les ordures dans les poubelles ou dans les lieux de décharge.

Le chercheur : T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

EJK : Evidemment oui ! Ça m'arrive parfois de jeter les ordures dans la cour de l'école et même parfois en classe (pourquoi ?). A l'occasion, bon ! Je prends l'exemple de la classe, par exemple en classe, le professeur est en train de faire son cours, demander la permission partir jeter la saleté dans la poubelle, ça pourrait me prendre du temps, de suivre le cours donc par moment je peux, je jette c'est, c'est... (Pourquoi les élèves mangent-ils en classe pendant les cours ?)

Selon moi, parfois, il n'a pas le temps pour vaquer à ses occupations, ou bien à ses besoins de s'alimenter, il arrive parfois où l'élève, vu l'heure, il est obligé de porter, d'apporter sa nourriture en classe et de manger.

Le chercheur : Tous les acceptent-ils de balayer et de nettoyer les salles de classes ?

EJK : Contrairement non ! Certains élèves refusent de balayer la classe. Vu que en employant certains prétextes de disons que euuhh !!, ils ont des problèmes respiration, d'autres sont asthmatiques. Donc, on est obligé de faire avec.

Le chercheur : T'est-il arrivé une fois de refuser de balayer la salle de classe ?

EJK : Je me souviens bien lorsque j'étais en classe de première, je refusais de balayer la classe (Quelles étaient tes raisons ?). J'évoquais, ces raisons sont, je me disais que non ! Il y a des filles en classe, mais pourquoi moi je suis le garçon, pourquoi c'est moi qui dois balayer la classe ; que ce sont les filles qui sont chargées de du nettoyage de la classe.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

EJK : Je pense bien que non. Parce que les travaux manuels se limitent seulement qu'aux classes de la 6 e. De la 6^e à la 5^e. Arrivé en 4^e ces derniers ne participent aux travaux manuels.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

EJK : D'abord pour ne plus que les élèves salissent la cour de l'école et les classes, d'abord faire passer l'information, coller des affiches dans les classes, et faire des sensibilisations à reprise, plusieurs fois pour que les élèves puissent heinn ... saisir c'est c'eeesssttt cette salubrité. (Les sensibilisations peuvent-elles changer quelqu'un comme toi qui pense que ce ne sont que les filles qui doivent balayer ?) Bon ! Je pense que (silence)

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

EJK : Particulièrement les disciplines dont on parle de la salubrité et de l'environnement sont : histoire-géo et l'EDHC au premier cycle et l'SVT

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

EJK : Cet esprit de gaspillage est vu que, l'établissement est un lieu public donc vu en ouvrant le robinet. Ils se disent qu'ils ne paieront pas de facture ou ils se disent qu'ils ne sont pas chez eux pour ne pas gaspiller. Où le parent même va se dire que non si tu gaspilles l'eau, s'est ton déjeuné, on prendra pour payer donc, à ce niveau-là, ils se disent que non, ils ne sont pas menacés sur les ordres de leurs parents.

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

EJK : Moi particulièrement, je n'ai pas encore participé, je ne participe pas aux événements des clubs. (Qu'est ce qui explique que les élèves ne participent pas aux activités des clubs ?) C'est que les élèves, ne participent pas aux événements du club parce qu'il n'y a pas d'intérêt dans dans ces clubs-là.

Le chercheur : Merci

- **OCD / 1ère**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

OCD : Selon moi, le développement... durable (silence)

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

OCD : Certains élèves jettent les ordures dans les classes parce qu'ils ont la paresse d'aller jeter les ordures là-bas. (Point du doigt la poubelle). Souvent ils font exprès, comme bon, il y a d'autres là c'est leur habitude et puis, dans les classes aussi y-a pas euh !! Comment on appelle ça, une poubelle. Il n'y-a pas de poubelle Au moins si y-a une poubelle dans la classe là, on peut se lever pour aller jeter. Mais malgré ça, souvent quand on met euh ! Un carton comme ça, certains élèves passent et puis ils lancent les ordures.

Le chercheur : T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

OCD : Oui ! En classe par exemple, une fois je suis allée au marché, j'ai acheté du pain, j'ai mangé et quand j'ai fini là, j'ai laissé ça ici (en classe). Je n'ai pas voulu me lever pour aller

déposer euh ! Jeter là-bas (es parce que des gens devrait balayer après). Non ! Maintenant dans dans la cour de l'école là hum ! c'est parce que, ce n'est pas partout, il y a des poubelles, donc là, je jette.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

OCD : Non ! Tous les élèves ne participent pas ! Tous les élèves ne participent pas à ça. Bon (pourquoi ?) Au lycée ici là, moi j'ai remarqué que parce que moi je n'ai pas fait la 6^e ici. J'ai remarqué que, c'est à partir de 6^e jusqu'en 4^e que les élèves font ça. A partir de 3^e là, je me dis parce qu'ils sont grands, ils ne doivent pas faire

Le chercheur : Certaines personnes refusent-elles de participer à ces activités ?

OCD : Oui oui !! Il y a certains. Il y a d'autres qui se disent qu'ils ne font pas ça à la maison, donc eux pourquoi, ils vont venir faire ça ici que ici n'est pas leur maison, ils ne peuvent pas faire ça.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

OCD : Il faut les sanctionner, si on les sanctionne là, ils vont arrêter de jeter. On doit leur donner une sanction très très sévère, là comme ça, ils vont arrêter de jeter les ordures dans les salles et puis dans la cour de l'école. (La sensibilisation ne suffit-elle pas ?) Ça va pas changer, parce que nous-même entre nous ici là souvent, on se sensibilise, on se sensibilise mais là, ils n'écoutent pas, les éducateurs souvent, ils viennent parler de ça mais c'est zéro. Donc là, si on leur donne des moins là, ils vont faire.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité, de réduction de la population ?

OCD : il y a histoire-géographie, y-a EDHC, nous on fait plus EDHC là. On parle d'environnement aussi en SVT.

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

OCD : Non ! Moi en anglais comme ça là, je veux faire mais, ça va pas là-bas. Je ne suis pas forte en anglais et puis, je n'habite pas à Aboisso, donc là, je ne peux pas faire, je ne peux pas participer. (Un club environnement peut-il aider à sensibiliser les élèves sur les questions

d'environnement ?). Oui, s'il y a un club là, ils peuvent, ils peuvent nous aider. (Mais on sait que les élèves n'aiment pas les clubs, sont-ils intéressés par les activités de ce club ?) Ça dépend des mentalités. Il y a d'autres là, y-a d'autres élèves qui sont difficiles à convaincre. Sinon quelqu'un comme... quelqu'un qui est simple là, si tu lui dis d'aller faire, de venir là, la personne peut accepter mais il y a d'autres qui sont très têtus.

Le chercheur : Après les cours sur la démographie mondiale et ivoirienne, doit-on continuer à faire croître la population ?

OCD : Non ! Parce que nous sommes déjà trop et puis il y a trop de problèmes. Déjà même nous sommes soixante dans les classes, pourtant y-a d'autres écoles là, d'autres écoles privées là, ils sont peut-être vingt comme ça. En Europe comme ça-là, ils n'atteignent pas, en tout cas leur nombre n'est pas élève comme pour nous là. Au fur et à mesure qu'on fait enfants là, ça nous arrange pas et puis y-a comment on appelle là, ça va emmener un problème d'économie, au côté financier. (Combien d'enfants comptes-tu faire ?) Je comptais faire cinq enfants mais comme j'ai appris le cours sur le développement, j'ai décidé de faire quatre.

Le chercheur : Merci

- **COI / 1^{ère}**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

COI : Pour moi le développement durable, c'est un développement qui, qui... de longue date qui vont arranger les générations à venir

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

COI : C'est parce que ils ne sont pas bien encadrés, ils ne sont pas sensibilisés, parce que quand on leur sensibilise, comme ça, ils vont marcher normalement. Si on parle qu'ils n'écoutent pas, on doit leur amender, là comme ça, ils vont être stricte, ils vont être droit (amender comment ?)

En exigeant des des des comment dirais-je, on doit que bon ! Si tu jettes tant, tu paies tant ou bien si tu jettes tant, on te donne moins tant..., là, comme ça, les élèves, vont respecter ce que l'administration dit. (Les élèves ne sont-ils pas suffisamment sensibilisés sur les questions environnementales ?). Ils sont sensibilisés mais l'administration même fait pas, comment dirais-je, leur travail bien parce que si il sensibilise normalement, les élèves ne vont pas faire. C'est parce que, ils disent et puis, ils laissent après. Ils négligent quoi !!

Le chercheur : Tous les acceptent-ils de balayer et de nettoyer les salles de classes ?

COI : Oui oui !! Les élèves acceptent, seulement que ce sont les chefs de classe qui ... qui font pas leur travail parce que tu dis un élève n'a qu'à balayer, il dit il ne balaie, tu dois prendre son nom pour aller à l'administration mais toi tu ne fais pas. Tu es là, tu ris avec lui, tu ris avec lui. Ici même, il y a eu des chefs de classe qui ont eu à faire. Tu ris avec lui, quand c'est comme ça, demain aussi, il va faire même chose. Donc ça fait que il y a de l'amusement dedans quoi ! C'est ce que je dis, c'est pour ça les chefs de classe eux-mêmes, ils ne font rien de bon ici. C'est pourquoi les élèves ne respectent pas, ils ne balaient pas. Sinon s'il y a un bon chef qui sensibilise la classe, qui fait ce qu'il faut faire, s'il fait son travail de chef, les élèves vont balayer.

Le chercheur : T'est-il arrivé une fois de refuser de balayer la salle de classe ?

COI : Bon, ce n'est pas tous les élèves qui participent. (Pourquoi refusent-ils de participer ?). Bon là hum (sourire) je ne sais pas quoi. Il y a des élèves qui se jouent trop "choco". Trop, je ne sais pas quoi !!, quand on dit ils n'ont qu'à venir, eux ils disent, ils ont, ils ont des travaux à faire à la maison. Je sais mais, bon ! Les élèves n'aiment pas faire ça.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

COI : Bon ! L'administration doit, c'est ce que j'ai dit au début là. Ils doivent, ils doivent faire leur travail parce qu'eux-mêmes là même-là, ils disent qu'ils vont jeter les trucs mais ils toujours dans leurs bureaux là-bas. Comment, comment, tout va se, tout va être normal ; parce qu'ils sont dans leurs bureaux, eux disent que non que, faut pas ils vont jeter, faut pas ils jeter mais ils ne viennent pas suivre les élèves comment dirai-je les élèves. Ils sont là-bas, nous, on ne comprend rien. Ils sont dans leur coin là-bas, donc nous aussi là, on regarde, regarde à gauche à droite, si il n'y a personne, on jette. C'est une question d'habitude.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

COI : Bon ! Les élèves qui gaspillent l'eau, bon ! Eux ils se disent que c'est l'Etat qui paie voilà, eux ils se disent que l'Etat qui paie, et puis, ils se disent qu'ils ont payé leur 6500f, comment dirai-je de COGES donc ils doivent gâter, ils doivent gâter, qu'eux-mêmes ils paient, ils ne voient ce que l'administration réalise à l'école ici donc c'est sur l'eau, ils vont en profiter. Voilà !!

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

COI : Bon ! Je vois SVT, SVT on parle beaucoup de ça, français, voilà, français, on parle un peu de ça.

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

COI : Bon ! Non ! Je ne participe pas. Je n'ai pas temps pour ça !

Le chercheur : Après les cours sur la démographie mondiale et ivoirienne, doit-on continuer à faire croître la population ?

COI : Non, ils n'ont qu'à arrêter de faire des enfants parce qu'en ce moment-là il y a trop d'hommes jusqu'à, on ne sait même pas même il y a des gens qui gagne pas à manger tous ça là. Donc ça fait que, on doit diminuer, on doit diminuer (que faut-il faire pour parvenir à cette réduction ?) On doit arrêter de faire des enfants, l'Etat doit mettre comment dirai-je une stratégie en place pour réduire les naissances, sinon, c'est trop, c'est trop. Après ceux qui vont venir là, ils n'auront pas à manger, les choses vont ne pas être comme il se doit parce que quand il y a trop d'homme-là, on ne peut pas, on ne peut pas.

Le chercheur : Merci

- **TAV/ 1^{ère} /**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

TAV : Je ne connais pas trop...

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

TAV : Parce que d'autres sont habitués à jeter les ordures partout, même les directeurs même parfois, ils ne viennent pas pour nous dire de ramasser même les papiers. Ils laissent comme cela et quand ils voient une personne entrain de jeter les ordures, ils ne lui disent pas de ramasser, il le dépasse.

Le chercheur : Tous les élèves acceptent-ils de balayer et de nettoyer les salles de classes ?

TAV : Non personne !! D'autres eux y prennent sur les paroles des autres pour dire l'autre n'a pas balayé donc moi je ne balaie pas ou bien cette rangée-là n'a pas balayer, donc moi je ne balaie pas.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

TAV : Non !! D'autres eux ils se disent que c'est juste pour balayer donc d'autres restent à la maison. Ils se disent que leurs camarades vont faire tout.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

TAV : Il faut les sensibiliser et aussi parfois prendre une journée pour dire qu'ils n'ont qu'à bien arranger les salles et l'école (comment tu souhaites que cette sensibilisation soit faite ?). Bon je veux que bon !! Chaque professeur doit aussi dire, à leur... conseiller leurs élèves de bien arranger leur classe même parfois même dans l'école, on peut faire des concours pour dire qu'est-ce que hein ! La plus belle classe, la plus propre classe. On peut faire aussi ce genre de chose.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

TAV : Il y a l'EDHC et l'histoire-géo

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs dans ton établissement ?

TAV : Non !! Parce que je n'ai pas envie de le faire.

Le chercheur : Après les cours sur la démographie mondiale et ivoirienne, doit-on continuer à faire croître la population ?

TAV : Oui !! Mais bon d'autres, ils doivent aussi minimiser, on doit aussi mettre le planning familial. D'autres, on doit leur dire de faire des espacements entre les enfants (Mais pourquoi faire le planning familial ?). Cela permet d'économiser et puis aussi de faire pour que les parents aient aussi le besoin de bien entretenir leurs enfants.

Le chercheur : Merci

- **YBC /2nde**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

YBC : Euh ! Le développement durable, c'est une idée prise par les Etats développés afin de stopper le réchauffement climatique.

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Comment expliques-tu que les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

YBC : Euh ! Ce phénomène-là, je pense que les élèves d'abord n'aiment pas. Je crois que ça vient déjà de la maison. Comme ils n'aiment pas travailler à la maison, ils appliquent ce même comportement là, à l'école, raison pour laquelle les salles de classe sont à peu près sales. (Peux-tu mieux t'expliquer ?). En effet les salles de classe sont sales parce qu'il y a d'autres élèves qui se croient supérieurs aux autres, qui se disent qu'ils n'ont pas, qu'ils viennent d'une race élevée donc ils n'ont pas le droit de balayer les salles de classe que ça serait une humiliation pour eux, raison pour laquelle, ils refusent de balayer comme leurs amis aussi étant, ils comment expliquer ça, ils veulent se concurrencer. Ils veulent dire que comme l'autre n'a pas balayé, moi, je ne vais pas balayer, raison pour laquelle les salles restent souvent sales. (Qu'en est-il de la cour de l'école ?). Au niveau de la cour de l'école qui est sale, c'est parce que les élèves ont tendance à ne pas jeter les ordures dans les poubelles, ils préfèrent les jeter à terre puisque quand ils les jettent, ils ne se disent rien, ils n'ont aucun reproche avec leur intérieur et je crois que cela aussi ça commencé depuis la maison puisque lorsque tu

n'applique pas ça à la maison, c'est sûr que quand tu vas sortir, tu l'appliqueras aussi. Raison pour laquelle la cour de l'école est obligatoirement sale.

Le chercheur : T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?

YBC : Oui !! Je me rappelle bien très bien une fois. C'était à défaut de poubelle, puisque j'avais regardé aux alentours et il n'y avait pas de poubelles, donc je me sentais obligé mais en faisant ce geste, je savais que je ne faisais pas quelque chose qui était propre. Et cela constituait à rendre la cour de l'école très sales.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Comment expliques-tu cette volonté de gaspiller l'eau par les élèves ?

YBC : A ce niveau-là, euhh !! Je peux dire que heuu !! Plein d'hommes, plein de personnes, plein d'élèves ne connaissent pas l'importance de l'eau. Pourquoi est-ce que nous devons garder, pourquoi est-ce que nous devons conserver l'eau et je pense qu'ils n'ont pas la connaissance de la chose donc quand, ils arrivent, ils ouvrent la pompe et l'eau se met à couler. Ils ne se disent pas que tous ces gestes qu'ils font là, pèsent sur l'Etat ou ça sur l'établissement.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

YBC : Je pense que d'abord, le chef de l'établissement devrait organiser un concours puisque nous les élèves, nous en tant qu'africains, nous aimons beaucoup les concours, nous aimons beaucoup les compétitions, donc si le chef d'établissement organise une compétition disant que l'élève ou soit la classe qui rendra la cour très propre, sera récompensée, je pense que ça allait aider à rendre la cour de l'école très propre.

Le chercheur : Penses-tu qu'un club de l'environnement peut aider à la sensibilisation des élèves ?

YBC : Oui ! oui ! Un club peut aider à la sensibilisation (Peux-tu aller plus loin ?). Si ils pouvaient passer dans les classes et comme on le dit sensibiliser les élèves, leur donner l'importance de l'environnement, de la protection de l'environnement. Parce que, si nous ne protégeons pas

l'environnement, c'est sûr que nos petits-enfants, ceux qui viendront après nous, n'auront pas cette chance de vivre dans les conditions, dans un environnement sain.

Chercheur : Quels sont les facteurs de la dégradation de l'environnement ?

YBC : Les facteurs sont tel que eeuuh !! Le manque d'éléments, d'outils de nettoyage par exemple, euhh ! Les poubelles, il y a un grand nombre de manque de poubelle au sein des sociétés et même dans la ville lorsque nous empruntons des chemins, on constate qu'il n'y a même pas de poubelles or s'il n'y a pas de poubelles, c'est sûr que les gens jetteront effectivement des ordures à terre. Puis qu'ils n'auront pas cette idée de garder, de conserver cette ordure-là sur eux, ils vont chercher à s'en débarrasser très rapidement. C'est l'une des causes, deuxième cause c'est que je l'avais tantôt dit, il y a aussi la négligence puisque beaucoup de gens ont tendance à négliger les faits.

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

YBC : Je pense que nous devons passer par d'abord des sensibilisations, donc sensibiliser la population, et leur parler de tous les inconvénients que peut avoir ce geste, ce mauvais geste-là sur l'environnement et sur l'avenir de nos petits-enfants et par, la suite organiser comme je l'avais tantôt dit des concours de propreté dans les quartiers et le maire devrait sillonner les quartiers et le quartiers qu'il trouvera plus beau sera récompensé et cela pourrait aussi aider à freiner ce phénomène-là.

Le chercheur : Merci

- **AG/ 2^{NDE}**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

AG : Le développement d'après moi le développement durable c'est le fait de créer quelque chose en vue de protéger afin que ça dure, ça dure longtemps (Peux-tu être plus explicite). Bon ! Prenons-le... Bon quand nous faisons par exemple des routes comme ça, lorsque nous faisons des routes, il faut bien les entretenir, il faudrait ne pas verser l'eau sur le goudron. Comme ça-là quand on ne verse pas l'eau sur le goudron, ça fait que le goudron dur, la route est bonne.

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

AG : Les salles de classe sont sales parce que la plupart des élèves ne balayent pas les salles de classe, ils les laissent et ça ne leur dit rien. (Peux-tu aller loin sur le refus de balayer ?). Ils refusent de balayer parce qu'il y a certaines personnes, par exemple prenons quand nous avons des rangées par exemple, soit peut-être la première rangée peut balayer, le lendemain, la deuxième rangée ne veut pas balayer, donc comme ça les autres rangées vont se dire que quoi ? Comme vous n'avez pas balayé donc aussi nous aussi, on ne balaye pas. C'est ce qui explique que le fait que les salles de classe soient sales. (Qu'en est-il de la cour de l'école ?) La cour de l'école, en généralement les cours de l'école sont sales parce que bon, les éducateurs aussi, ils ne sanctionnent pas les élèves, ils ne motivent...les élèves aussi ne sont pas motivés à balayer devant leur classe, à rendre derrière leur classe propre. C'est ça qui fait que la cour de l'école est sale, souvent aussi les élèves lorsqu'ils mangent, ils jettent les bouts de papier donc ça fait que la cour de l'école aussi est sale. (T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?) Oui, plusieurs fois, souvent lorsque je finis par exemple, lorsque j'écris sur un bout de papier, j'ai la paresse de me lever pour aller jeter le papier au dehors, soit dans la poubelle donc je trouve plus rapidement, plus simple de le mettre sur le sol et quand ceux qui vont balayer, ceux qui sont de service vont balayer les papiers-là. (Pourquoi certains élèves se nourrissent-ils dans les classes ?) Ils se nourrissent dans les classes parce que selon moi, ils n'ont pas envie de manger au dehors, d'autres aussi se font voir.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

AG : Pour éviter le gaspillage d'eau dans la cour de l'école, bon une personne qui gaspille l'eau, c'est comme si la personne est insensée parce que l'eau qui est dans la cour de l'école, c'est un bien public donc quand tu gaspilles l'eau, ce n'est pas bien. Quand tu sais que tu n'es pas insensée, la moindre des choses, lorsque tu finis de faire tes besoins, tu finis, tu refermes le robinet sans problème.

Le chercheur : Que faut-il pour amener les élèves à comprendre la nécessité d'avoir un environnement sain ?

AG : D'abord, nous devons passer pour amener les élèves à comprendre l'importance de la salubrité de la cour de la cour, il faut d'abords les sensibiliser, maintenant il y a certaines personnes aussi, on peut les sensibiliser mais ils ne peuvent pas eux, ce n'est pas leur affaire donc il faudrait après la phase de la sensibilisation, il faudrait les sanctionner pour qu'il rende la cour de l'école propre. (Mais à l'école, qui doit se charger d'inculquer ces valeurs-là aux élèves ?) D'abord, on doit avoir quelques élèves et puis l'administration, les éducateurs, tous ceux-là pour sensibiliser les élèves. Maintenant, pour les sanctionner-là ce sont les éducateurs qui doivent sanctionner ces élèves.

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

AG : Nous avons la pollution de l'air par les usines, nous avons aussi la pollution des véhicules, nous avons aussi l'homme. L'homme aussi, lui aussi est un facteur qui dégrade l'environnement parce que il fait des actions par exemple des personnes aussi qui jettent des papiers dans des caniveaux. Tous ça-la fait que ça bouche les caniveaux parce que quand les caniveaux sont bouchés qui crée l'inondation donc l'homme est un facteur de la dégradation de la population.

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

AG : Pour résoudre ces problèmes, d'abord j'aimerais dire aux hommes de réfléchir beaucoup sur ce qui se passe maintenant parce que, ils dégradent beaucoup l'environnement donc, pour les usines par exemple, il faudrait qu'on les, on doit construire les usines loin des villes, très loin des villes. Maintenant pour les hommes, ils doivent arrêter de jeter les ordures dans les caniveaux. Ils doivent arrêter aussi de jeter les saletés en bordure de route. C'est ce que je vois.

Le chercheur : Merci

- **AK / 2^{nde}**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

AK : Bon le développement durable, bon ! Je n'en sais rien

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

AK : Bon ! Selon moi les salles de classe sont sales parce que premièrement il y a manquant de poubelles dans les salles de classe et souvent même devant les salles de classe il n'y a pas de poubelles. Maintenant deuxièmement aussi il y a des élèves qui ont pour habitude d'être sale, voilà donc c'est un peu difficile pour eux de jeter les ordures dans les poubelles au lieu de jeter ça dehors. Voilà, pour jeter dehors, c'est un peu plus facile que de jeter dans les poubelles. (Comment expliques-tu ça ?). Bon ! Il y a d'autres qui ont pour habitude d'être sales chez eux donc ils sortent avec (Et dans la cour de l'école ?). Ça, change pas grande chose, c'est à peu près les mêmes trucs, pendant que d'autres prennent le temps de balayer la cour de l'école, d'autres prennent le plaisir de salir, donc quand c'est ça, ça donne pas le courage de continuer de nettoyer la cour de l'école. D'autres aussi, ils arrêtent de nettoyer et ça reste comme ça. (T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?) Beuf ! Oui, une fois en salle de classe (Pourquoi ?) On était en pleine compo et j'avais fini d'utiliser ma feuille, maintenant le professeur avait dit de ne pas avoir de feuilles, de ne pas avoir de feuille ; voilà maintenant comme il n'y avait pas de poubelles dans la classe, j'ai jeté ça à côté de moi.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

AK : Bon ! Les élèves qui gaspillent l'eau, ce sont les mêmes qui n'ont pas une bonne teinture à la maison de truc, d'éducation. Ils ont pour habitude chez eux de gaspiller, de faire des trucs qui ...Ils envoient ça dehors. Des fois même quand tu les parles, ils n'écoutent pas. (Pour toi, c'est un problème d'éducation ?) Si leurs parents les avaient habitués depuis leur bas âge, ils allaient apprendre à le faire.

Le chercheur : Que faut-il pour amener les élèves à comprendre la nécessité d'avoir un environnement sain ?

AK : On peut passer aussi par les sensibilisations, envoyer des sketches pour pouvoir leur montrer un peu, on doit avoir aussi des trucs, des photos, pour pouvoir les montrer comment ça se passe quand l'environnement est propre et aussi on doit les montrer les dangers qui sont liés à cela. (Qui doit le faire ?) Selon moi tout le monde peut le faire, tous ceux qui sont vraiment dans le système. Voilà les enseignants ont une grande part dans ce travail et aussi les éducateurs.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

AK : Dans mon cursus, on a parlé d'environnement en histoire-géo, en SVT et je crois que c'est tout.

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

AK : Les facteurs qui dégradent l'environnement en Côte d'Ivoire, il y a les mêmes choses, euh ! Jeter les ordures au dehors dans l'environnement comme ça, qui polluent un peu les quartiers. Il y a les caniveaux qui sont bouchés, voilà tous ça et quand l'eau vient, ça se bloque dans un lieu et puis ça crée des trucs, des maladies bizarres.

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

AK : Je propose que l'Etat encore rougisse les yeux sur cette affaire, pour que nous ayons un environnement un peu propre, il faut embaucher parce qu'il y a des jeunes, ils sont là, ils ne font rien. Il faut les embaucher, leur donner du travail, comme il a commencé à faire, bon ! Il y a les l'entreprise d'ozone qui ramasse les ordures, je ne sais pas si c'est chaque semaine. (Ces entreprises doivent-elles venir à l'école ici ?). À l'école bon ! Pour l'école, je préfère que les éducateurs, les professeurs continuent de sensibiliser les élèves, voilà, mais je parle de pour la ville. Et si les élèves ont remarqué que la ville devient de plus en plus propre, ça va aussi donner l'envie de pouvoir rendre propre parce que si tu vois ton environnement est sal, tu n'as pas trop de courage de te rendre un peu propre.

Le chercheur : Merci

- **DM T / 3è**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

DM : Selon moi le développement durable est un développement qui tiendra longtemps. C'est quelque chose qui va progresser, qui prendra un long temps, disons qui pourra être peut-être à même infini

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Comment expliques-tu que les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

DM : Selon moi, les salles de classe sont salles parce que nous nous disons que c'est une injustice. Par exemple, une classe, les salles de classe sont partagées par deux. Par exemple si le matin, c'est la 3^e 1 qui a eu cours, et que le soir c'est la 3^e deux, matin avant que la 3^e 1 ne parte à la maison, les gars ne balaient pas, donc quand nous venons le soir, on se dit que ça été de l'injustice. Eux ils ne balaient pas, nous avant de faire cours, nous sommes obligés de balayer et quand nous balayons le soir avant de partir nous pas balayons pas et c'est pourquoi je crois que c'est pour cela que les salles sont salles et quand eux aussi ils viennent, ils viennent trouver que c'est salles, eux aussi, ils ne balaient pas, ils laissent et quand nous aussi, on vient, on se dit qu'ils n'ont pas balayé, donc nous aussi on ne balaye pas. (La salle est utilisée par deux classes. Si je comprends bien quand une classe ne balaie pas, l'autre en fait autant ?) Puisque c'est une injustice, donc nous aussi on ne balaie pas et puis ça reste comme ça. (Comment expliques-tu le cas de la cour de l'école qui est tout aussi salle ?) La cour de l'école aussi est salle parce que nous n'avons pas beaucoup de panier de poubelle. Tu es obligé de manger ici et d'aller jeter le sachet de l'autre côté, et quand c'est comme ça, nous n'avons que quinze minutes, nous n'avons pas trop de temps pour se déplacer et nous profitons et nous jetons là où nous avons mangé et nous rentrons en classe. Et c'est pour cela que souvent la cour de l'école est salle.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

DM : Au fait, nous gaspillons l'eau parce que, on se dit que c'est l'Etat qui paie, c'est l'école, ce n'est pas nos parents, ce n'est pas nous-même qui payons et quand c'est ça, on utilise

comme nous voulons. Souvent, on finit de par exemple, on fait cours et peut-être l'éducatrice de parle mal et on se dit que, s'est-elle qui paye, donc pour la punir, nous aussi nous partons ouvrir le robinet et nous laissons l'eau couler.

Le chercheur : Que faut-il pour amener les élèves à comprendre la nécessité d'avoir un environnement sain ?

DM : Au fait, pour qu'un élève comprenne qu'il est bien d'avoir un environnement propre et sain, il faut avoir au moins un entretien avec lui. Il faut expliquer aux élèves. Par exemple, nous comme ça, il y a d'autres qui sont quittés dans les petits villages, nous ne savons pas c'est quoi même l'environnement propre. Il y certains de nous qui ne connaissent pas la définition. Donc quand c'est comme ça, on ne peut pas connaître, il faut au moins que quelqu'un nous prenne, quelqu'un nous explique comment cela est important et même qu'il faut aussi nous amener à respecter, à avoir un environnement propre.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

DM : Bon ! Au fait quand le prof ou bien l'éducatrice vient pour parler de l'environnement, c'est pour juste dire le nettoyage et d'autres, au fait ils ne parlent jamais de la saleté, des feuilles. S'ils ont trop fait, c'est dire, sortez ! Ramassez ! Et c'est tout ! Après ça, ils ne disent rien, ils ne développent pas vraiment l'importance de cela.

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

DM : Euh ! D'abord nous pouvons dire aussi l'eau et les cours d'eau sont les premiers facteurs. Parce que lors qu'il pleut, les eaux passent dans les poubelles et autres et emportent dans la saleté dans plusieurs coins et quand c'est comme ça, ça dégrade le coin aussi. D'abord, nous avons l'eau, même les habitants aussi parce qu'ils utilisent mal les trucs, ils aiment jeter la poubelle n'importe où et n'importe comment et c'est aussi ça.

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

DM : Au fait, pour résoudre ces problèmes, nous pouvons dire que, nous pouvons demander à l'administration de beaucoup parler aux élèves, d'instaurer disons une loi, par exemple si tu finis que tu n'as pas balayer, le lendemain bon ,on peut dire tu ne fais pas cours ou bien on

sanctionne toute la classe pour amener les élèves à pouvoir entretenir le lycée ou même, peut-être même créer disons je ne sais pas comment dire ça mais un sorte de concours pour dire qu'à la fin de l'année, nous récompenserons la salle la plus propre de l'année et comme ça, tout le monde va se sentir obligé d'avoir une propre salle pour pouvoir être félicité en fin d'année.

Le chercheur : Merci

- **BA/ 3^E**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

BA : Pour moi le développement durable, c'est le fait de créer, de procréer, sont des trucs ce qui déjà créé (peux-tu m'en dire plus ?) C'est-à-dire si on a une voie comme ça qu'on a déjà créé, on n'a pas besoin de détruire cette voie pour pouvoir recréer un autre. On peut améliorer pour pouvoir une autre.

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Comment expliques-tu que les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

BA : C'est parce que les élèves n'aiment pas balayer, il y a d'autre qui croient que non, à la maison les garçons ne balaient pas donc, à l'école, ils ne doivent pas balayer ; donc les filles aussi selon elles, comme les garçons ne balaient pas, elles aussi, elles ne veulent pas balayer. C'est la raison pour laquelle les salles de classe sont sales. (Qu'en est-il de la cour de l'école ?) C'est même chose parce que bon ! Dans la cour de l'école, s'il n'y-a-pas trop de poubelles, les élèves jettent les ordures où ils veulent. Parce qu'ils ne savent pas où mettre, c'est un peu difficile de garder les ordures dans les mains jusqu'à atteindre des poubelles donc, dès qu'on finit d'utiliser ce qu'on a besoin, on jette les ordures partout parce qu'il n'y a pas de poubelles. (T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?) En classe pas trop, mais dans la cour de l'école oui ! Parce qu'on ne trouve pas de poubelles et pour moi, c'est difficile de conserver, bon ça peut être des sachets ou bien des feuilles mais souvent par oubli, je jette.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

BA : Parce que ces élèves se disent que c'est l'Etat qui paie l'eau, donc comme personne, ce n'est pas eux qui paient, donc eux ils gaspillent. C'est l'établissement qui va payer, eux, ils ont payé leur argent, ils vont prendre pour payer les factures, donc eux ils gaspillent. (Quand tu parles d'argent, es de l'inscription que tu parles ?) Oui c'est comme ça, les élèves sont comme ça.

Le chercheur : Que faut-il pour amener les élèves à comprendre la nécessité d'avoir un environnement sain ?

BA : Bon ! On doit faire des sensibilisations, on peut faire des sketches, on peut mettre des panneaux, mais souvent même des amendes pour dire que si tu jettes des ordures ici, tu vas payer une amende ; sanctionner ceux qui salissent la cour de l'école. (De quels types de sanctions parles-tu ?). On peut leur dire de ramasser pendant une journée entière de sept heures à midi et de 14heures à dix-huit heures.

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

BA : Bon ! Il y a la pollution de l'air créée par les usines, les usines produisent des gaz qui polluent l'air. Là, il y a la dégradation et l'eau aussi. Les pêcheurs souvent aussi jettent les ordures toxiques dans l'eau pour pouvoir pêcher, ce qui pollue l'eau, ça pollue l'environnement aussi parce que l'eau là, nous on boit l'eau. C'est vrai qu'on filtre l'eau mais toutes les ordures ne peuvent pas quitter dans l'eau, tout peut pas quitter. On consomme comme ça, donc, ça dégrade.

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

BA : Pour moi, les usines ne doivent pas trop verser les fumées et puis, on ne doit pas polluer l'air et puis l'eau. On peut pêcher simplement sans tuer tous les poissons qui sont dans l'eau, sans détruire, ce qui est déjà là. Nous ne sommes pas obligés de verser les ordures toxiques dans l'eau pour pouvoir pêcher. C'est comme ça.

Le chercheur : Merci

- **AKO / 3^e**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

AKO : Le développement durable, c'est un développement que nous devons protéger pour garder notre pays propre.

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

AKO : Les salles de classes sont sales parce que souvent ce sont les chefs de classe qui ne font pas bien leur travail. Pourtant, ils ont la possibilité de rendre les classes sales avec des listes, sanctionnées par nos éducateurs, mais c'est eux-mêmes qui font ça. Et puis les élèves aussi sont sales. Matin, ils viennent, ils voient la classe sales, même si le chef de classe n'a pas parlé, ils peuvent nettoyer, tout ça, c'est bon mais, ils ne le font pas, ils laissent. (Tu dis les élèves sont sales, peux-tu mieux expliquer cela) parce qu'ils se disent que ce n'est pas chez eux, tout le monde rentre, ils sortent, ce n'est pas leur maison. Comme, nous-même dans notre classe, il y a une fille quand, on lui demande de balayer, elle dit que ce n'est pas sa chambre, elle ne balaie pas et quand on se plaint chez l'éducateur, elle nous menace, quelque chose comme cela. (Qu'en est-il de la cour de l'école ?). La cour de l'école est aussi sale à cause des élèves. Les élèves, lorsqu'ils mangent de la nourriture, ils jettent les papiers à terre, pourtant souvent, il y a les poubelles dispersées un peu partout dans l'école mais ils les jettent par terre, se disant que non ce n'est pas leur maison, ils les jettent.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

AKO : Ils gaspillent l'eau parce que, ce n'est pas eux qui payent, ils se disent que non c'est l'Etat qui paie. Leur argent de COGES qu'il prend chaque année, ils se disent c'est ça qu'il prenne pour payer l'eau, donc ils s'en foutent. Ils gaspillent, ils versent partout, ce n'est pas leur maison.

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

AKO : D'abord, c'est au niveau du proviseur, des censeurs, ils prennent, ils parlent au chef de classe et le chef de classe prend une liste de ceux qui doivent balayer et nettoyer la classe, vider les poubelles. Maintenant si malgré ça, les élèves refusent, parce qu'ils sont très têtus, tu t'en vas chez le censeur ou l'éducateur de niveau, il va trouver une solution pour eux.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

AKO : Oui oui !! (Pourquoi après ces enseignements les élèves continuent d'être sales ?) C'est dans leur tête en fait, c'est parce qu'ils disent que ce n'est pas chez eux, donc ils s'en foutent. Tout le monde vient, ils rentrent, ils sortent. Ce n'est pas eux qui vont rendre le coin propre.

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

AKO : Il y a d'abord les élèves et les parents. Nos mamans quand, elles font le ménage, elles versent l'eau sale sur le goudron, nos mamans aussi quand, elles nous envoient, nous les enfants, elle ne va pas mettre ça dans la poubelle, nous on verse ça par terre, juste à côté. Ce n'est pas bon ! Nos taxis aussi, la fumée, la poussière.

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

AKO : Les solutions que je propose, d'abord, nous allons faire une sensibilisation dans les quartiers que nous trouvons les plus sales de Côte d'Ivoire. Maintenant, il y a des familles qui n'ont pas de moyen de rendre leur environnement propre, on va faire des dons mais malgré ces dons mais malgré ces dons s'ils refusent de coopérer. Le gouvernement va prendre une décision là-bas.

Le chercheur : Merci

- **DAN/ 4^e**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

DAN : Le développement durable, là, je ne sais pas trop.

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Comment expliques-tu que les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

DAN : Les salles de classe, moi je trouve que euh !!!, c'est le chef de classe d'abord qui ne met pas la pression sur les élèves donc eux aussi salissent comme ils veulent sans balayer (Est-il le seul responsable ?) oui !! (Comment expliques-tu l'insalubrité dans la cour de l'école ?) La cour de l'école, parce qu'il y a des élèves-là, eux, quand ils viennent, ils jettent les ordures soi-disant qu'eux-mêmes, ils sont responsables d'eux-mêmes. Donc quand tu leur parles, ils trouvent que tu n'as pas raison quoi ! Donc, eux, ils font ce qu'ils veulent, sans l'autorisation de quelqu'un. (T'est-il arrivé de jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école ?). Oui ! J'ai jeté dans la cour de l'école et l'éducatrice m'a dit de ne plus jeter que ce n'est pas une bonne chose. Alors désormais, je jette les ordures dans les poubelles.

Le chercheur : Prenons le cas de l'eau. Ici, on a des points d'eau. Certains élèves ouvrent les robinets et ne les referment pas. Qu'est ce qui explique cette volonté de gaspiller ?

DAN : Les élèves gaspillent l'eau parce que selon eux, ce n'est pas eux qui paient. Donc eux, ils préfèrent gaspiller comme ils veulent. Voilà !

Le chercheur : Que faut-il pour amener les élèves à comprendre la nécessité d'avoir un environnement sain ?

DAN : Pour cela, il faut les sensibiliser, il faut beaucoup de sensibilisation aussi. (Qui sensibilise ?) Les professeurs et les éducateurs (En quoi faisant ?) Bon ! En les amenant à respecter l'environnement quoi. (En classe ou de façon individuelle ?). Bon ! On peut faire, genre une journée porte ouverte sur ça quoi !

Le chercheur : Quels sont les facteurs qui contribuent à la dégradation de l'environnement en Côte d'Ivoire ?

DAN : Les facteurs, je peux dire, y-a l'homme d'abord lui-même et aussi les industries. (Peux-tu en dire plus par rapport à l'homme ?) Bon ! Par rapport à l'homme, lui, il dégrade l'environnement en polluant l'environnement. Quand tu lui parles aussi, bon ! Il se dit que c'est lui-même qui est le maître de sa vie. Donc voilà !

Le chercheur : Quelles solutions proposes-tu pour résoudre ces problèmes ?

DAN : Bon ! Les problèmes. Je propose les solutions comme sensibiliser l'homme et aussi réduire le taux d'industrie parce que, c'est trop.

Le chercheur : Merci

- **Gkj**, 5^e

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

GKJ : Bon !! Je ne sais pas

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

GKJ : Bon !! Selon moi ce qui fait que les élèves salissent les classes et la cour de l'école ; bon ! Il y a d'autres élèves qui ne connaissent pas le règlement intérieur de l'école. Aussi, si déjà, depuis la 6^e, ils étaient informés qu'arriver au lycée ; dès que tu finis de manger, tu mets le déchet dans une ordure. Aussi bon ! Je rencontre aussi qu'il n'y a pas assez de poubelles devant les salles de classes. Bon ! Selon moi voilà un peu les causes de l'insalubrité à l'école, dans les classes et dans la cour de l'école. (Qu'en est-il de ceux qui malgré les poubelles jettent les ordures dans la cour de l'école et dans les salles de classe ?)

Il s'agit d'élèves indisciplinés. Eux-mêmes, on leur a dit de mettre ça là-bas mais comme, ils veulent se croire comment dirais-je, ils ont force et que si je jette là, ils vont me faire quoi ? Voilà un peu, c'est la mentalité au fait.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

GKJ : Bon ! Si certains élèves décident de ne pas participer aux activités, bon ! Selon moi je pense que, eux ils pensent que ce n'est pas important au fait, que la cour soit propre, que les salles soient propres. Bon ! Selon moi, c'est ça ! Ils ne veulent pas, ils pensent que ce n'est pas important quoi ! La propreté au sein de son établissement, ce n'est pas important pour eux. Voilà un peu mon idée sur cette question.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

GKJ : Bon ! Selon moi ce qui comment dirais-je, les dirigeants de l'école devraient faire, ils doivent passer dans les salles de classe, motiver les élèves à être plus hygiénique. Voilà !! A ne plus jeter les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Et ils doivent aussi les

motiver en leur disant celui, euh, qui ne jettent pas les ordures dans la cour de l'école aura plus un sur la conduite pour motiver l'élève à être plus hygiénique.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines scolaires dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

GKS : oui oui !! Il y a des disciplines qui parlent de la propreté et de l'environnement tel que les cours d'histoire, les cours d'EDHC, et même notre professeure de français, elle nous enseigne sur la propreté.

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

GKS : Bon ! Moi je ne suis pas informé qu'il y a ce genre de club là au sein du lycée.

(Comment expliques-tu ce manque d'information et de non-participation des élèves aux activités des clubs ?) Bon ! Peut-être que parfois lorsque les présidents des clubs passent, il y a certains élèves qui ne sont pas présents dans les salles, donc ! Bon ! Voilà mon idée de ce qui explique comment dirais-je, la non-information sur les clubs.

- **AA / 5^e**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable ?

AA : Je sais que le développement durable, je ne sais pas grand' chose en fait

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

AA : A cause de l'indiscipline, l'indiscipline règne dans les établissements de nos jours. Les éducateurs ne sanctionnent plus, n'expliquent plus que en jetant les papiers dans la cour de l'école, ça détruit l'environnement en fait, il n'y a pas d'explication. Quand vous dites à un élève ne jetez pas ! Il vous répond, pourquoi ? Mais personne ne lui dit pourquoi ce qu'il fait est mal. Donc il n'y a pas de répression, pas d'explication. (En tant que sous-chef de classe, en parles-tu à tes amis ?). J'en parle dans ma classe, mais les élèves disent que ce n'est pas mon rôle mais le rôle des éducateurs. (Pourquoi certains élèves refusent-ils de participer aux travaux manuels ?) Cela revient à la première question, c'est à cause de l'indiscipline. L'indiscipline, vraiment règne, il faut frapper dure dessus selon moi. Il faut sanctionner

(Comment ?) La sanction, ce n'est pas à moi de la prendre. (Que proposes-tu ?) Je propose de parler ;(sensibilisez-vous ?), sensibiliser les élèves à l'environnement. En jetant du papier, du plastique dans la cour de l'école, ça crée des saletés, des microbes et tout ça, c'est nous qui les reprenons et nous sommes élèves et les profs aussi.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

AA : il faut sensibiliser à la protection de l'environnement, il faut parler beaucoup (Qui doit parler ?). Les éducateurs, les proviseurs, les enseignants. Il faut sensibiliser les élèves à cause de l'environnement. (Penses-tu que les élèves ne sont pas encore suffisamment sensibilisés ?).
Bon ! Oui selon moi.

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

AA : Bon, en EDHC, on nous parle mais ça dépend du prof. Certains professeurs ne nous parleront jamais de l'environnement. Mais il y a certains profs qui s'impliquent réellement dans leur tâche, nous enseignent beaucoup beaucoup sur l'environnement, les plastiques, tout ce qui dépend de l'environnement en fait.

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

AA : Bon ! Vraiment très peu d'élèves s'intéressent aux activités parce qu'il n'y a pas beaucoup de club. Il y a vraiment très peu de club au sein des écoles de nos jours, sûrement de manque de moyen et de manque de...les clubs ne sont pas structurés en fait. Pas de vraie structuration dans les clubs, pas de demande, ce qui fait que les élèves ne s'intéressent pas.

- **CLM/5ème**

Le chercheur : Que sais-tu du développement durable

CL : Le développement durable, pour qu'il y ait développement durable, il faut qu'euh !!!, on se mette au travail.

Le chercheur : Certains élèves jettent les ordures dans les salles de classe et dans la cour de l'école. Pourquoi les élèves jettent les ordures dans les salles de classes et dans la cour de l'école. ?

CL : C'est parce qu'ils ne sont pas informés que les saletés peuvent causer des dégâts sur la santé de l'homme en provoquant des maladies. (Pourquoi ne sont-ils pas informés ?) Parce que, aussi-même, c'est parce que leurs parents ne leur ont pas appris cela.

Le chercheur : Tous les élèves participent-ils aux travaux manuels ?

CL : Non ! Tous les élèves ne participent pas. (Et comment expliques-tu cela ?) Parce que ces élèves aussi sont indisciplinés. Ils ne respectent pas les éducateurs, du lycée même parce que le lycée oblige ça.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne pas que les élèves salissent les salles de classe et la cour de l'école ?

CL : Il faut les informer que les saletés peuvent provoquer des dégâts sur la santé de l'homme et puis (silence)

Le chercheur : Quelles sont les matières, les disciplines dans lesquelles les enseignants parlent d'environnement, d'insalubrité ?

CL : Y-a SVT, EDHC, souvent même en art plastique on fait un peu de ça, et puis souvent en français aussi

Le chercheur : Participes-tu aux activités des clubs ?

CL : Non ! Parce que je ne sais pas qu'il y a ces clubs.

- **T.B /1ère**

Le chercheur : peux-tu répondre à quelques-unes de mes questions ?

BT ; Oui Monsieur

Le chercheur : Qu'est-ce que le développement durable ?

BT : je n'en ai jamais entendu parler

Le chercheur : Tu n'as jamais entendu parler de développement durable mais as-tu entendu parler d'environnement ? Qu'est-ce que c'est que l'environnement ?

BT : L'environnement c'est de rendre la population propre et (Balbutiement)

Le chercheur : d'accord ok ! À l'école pourquoi certains élèves jettent les ordures dans les classes et dans la cour de l'école ?

BT : Ils ont un manque d'éducation certains ne veulent pas balayer la cour parce que des fois il n'y a pas de poubelle. On est obligé de jeter les ordures dans la cour de l'école ou dans la classe

Relance du chercheur : mais lorsqu'il y a des poubelles, il y a certains élèves qui ne jettent pas les ordures dans ces poubelles. N'est-ce pas ?

BT : Oui c'est vrai !

Le chercheur : Tous les élèves acceptent-ils de nettoyer et de balayer les salles de classe ?

BT : non !

Le chercheur : pourquoi ?

BT : Ils n'acceptent pas de balayer la salle de classe. Nous informons les éducateurs et ils viennent leur parler et les obliger à balayer la classe.

Relance du chercheur : on peut donc dire que sans l'intervention des éducateurs, ces élèves n'auraient pas balayé la classe ?

BT : oui !

Le chercheur : d'accord est-ce que tous les élèves participent aux travaux manuels ?

BT : Non ! Et je n'en connais pas les raisons.

Le chercheur : Que faut-il faire pour ne plus que les élèves salissent la classe et la cour de l'école ?

BT : Nous devons les sanctionner et les leur dire de balayer la classe, nettoyer le tableau

Le chercheur : Ce message n'a-t-il pas été déjà transmis à ces élèves ?

BT : Si ! Mais ils ne les appliquent pas, ils font comme bon leur semble

Le chercheur : quelles sont les disciplines dans lesquelles on parle d'environnement, d'insalubrité

BT : EDHC, géographie et SVT

Le chercheur : participes-tu aux activités des clubs en général et du club environnement en particulier ?

BT : Non ! Parce que cela n'existe pas

Le chercheur : accepterais-tu de prendre part aux activités du club environnement si cela existait ?

BT : oui

Le chercheur : bien merci

- **C. T. Éducateur en Lycée**

Chercheur : Mr, Comment expliquez-vous l'insalubrité au niveau de la cour de l'école et des classes ?

CT : bien, à notre niveau, à mon humble avis, je pense que l'insalubrité au niveau de l'école précisément au niveau de la cour et même dans les salles est due au chef même des élèves, il ne manque pas de sensibilisation mais il faut un général au contraire de ce qu'on leurs demandes et même quand, on les y contraints ce n'est pas toujours qu'ils réagissent favorablement voilà. Les sensibilisations ne manquent en tout cas c'est certainement un comportement qu'ils ont en eux-mêmes voilà.

Chercheur : donc pour vous c'est la faute incombe aux élèves, maintenant certains pensent qu'il n'y a pas de poubelles dans les établissements. Qu'en pensez-vous ?

CT : Oui, certes, dans certains établissements, il n'y a certes pas de poubelles, mais le cas particulier du lycée moderne Aboisso nous avons des poubelles mais les élèves n'utilisent pas ces poubelles à bon escient et ils ne les utilisent même pas souvent, même si le nombre reste à revoir mais on a quand même des poubelles dans la cour de l'école seulement que les élèves n'y mettent pas les ordures et ils préfèrent les jetés à terre.

Chercheur : pensez-vous qu'il faut enseigner les questions donc de salubrité aux élèves ou les éduquer ?

CT : à mon humble avis, nous devons appliquer les deux méthodes, l'une ou l'autres et à notre niveau ici je pense que nous avons dépassés la phase de sensibilisation, ça doit être plutôt maintenant la répression, phase de sensibilisation puisque les journées de salubrités sont organisées, les éducateurs quand-même, tous les matins passent pour vérifier la propreté dans la cour donc je pense que là c'est plus une sensibilisation, puisque les éducateurs mêmes sont à la tâche pour pallier ce problème mais si les élèves si nous constatons toujours que la cours n'est pas propre ,je pense que la faute incombe les élèves eux-mêmes qui refusent de se soumettre eux-mêmes au consigne des éducateurs.

CHERCHEUR : certains parlent de tradition que dans leur tradition surtout les hommes, les garçons, les jeunes garçons que dans leur tradition, ils disent que dans leur tradition, ils ne doivent pas balayer. Et qu'est-ce que vous en pensez ?

CT : Moi je pense que à l'école, cette situation-là ne peut pas s'appliquer d'autant plus qu'au début de l'année même, en tout cas, moi particulièrement je leur dis que chez moi tout le monde balaie garçon comme femme parce que, il y a des classes où il y a à peine une fille ou deux filles, je parle particulièrement des séries scientifiques en général on a que deux filles. A supposer que ces deux filles-là ne soit pas là ce jour-là, et qu'on veut appliquer la fameuse tradition, la classe doit-elle restée salle ou bien, on la balaie ? Je pense que ce critère-là ne tient pas.

Chercheur : Vous parlez de phase de répression, comment cela doit-il se traduire ?

C.T La répression consistera à donner des corvées à tous ceux qui refuse de rendre propre la cours, dire par exemple qu'ils sont punis qu'ils doivent balayer durant une semaine la cour de l'école. Les convoquer pour qu'ils viennent faire des travaux manuels. Au-delà de ça, si ça persiste, parce qu'il y des gens qu'on programme pour balayer, cela peut aller une ou deux fois d'affilé, ça peut aller jusqu'à la note de conduite. On peut lui retirer des points puisque cela fait partie du règlement intérieur.

Chercheur : Quels sont vos solutions que vous préconisez pour régler ces problèmes d'insalubrité é chez les élèves ?

CT : On va insister toujours sur la sensibilisation, on va rencontrer les chefs de classes pour qu'ils rencontrent eux-mêmes leurs camarades pour les sensibiliser, surtout leur montrer le bienfondé de l'hygiène et dans la salle et dans la cour de l'école.

- **K.F (inspecteur d'éducation)**

CHERCHEUR : Mr Kacou comment expliquez-vous les questions d'insalubrité dans les salles de classe et dans la cour des établissements en particulier dans votre établissement.

KF : bon c'est, c'est, merci d'abord pour votre question, c'est un problème assez profond et je vais d'abord expliquer cela du fait que l'école n'est pas en dehors de la société, l'école vit dans une société et quand vous prenez tout ce qui se passe dans la société, les enfants ont tendance

à ramener ce qui se passe dans la société à l'école, aujourd'hui lorsqu'on tourne un peu dans nos villes on constate que les problèmes d'insalubrité est un problème très préoccupant, nos villes, bon si on peut dire entre griffe nous sommes des villes salées donc c'est, c'est ce genre d'attitude qui est transporté à l'école parce que l'école n'est pas en dehors de la société, je prends par exemple, l'exemple le cas des cache-nez, quand l'enfant vient à l'école, on l'oblige à mettre un cache-nez mais quand cet élève arrive en ville, il constate qu'en ville, il n'y a pas, personne n'a de cache-nez alors, comment l'enfant peut arriver à intérioriser l'importance des cache-nez pendant qu'il voit que dehors personne ne porte de cache-nez donc c'est un peu cette influence de la société-là qui agit sur l'école. A côté de cela nous avons souvent aussi le volé éducation, aujourd'hui est-ce que nous, parents arrivons à inculquer l'importance de l'environnement à nos enfants, est-ce qu'un enfant lorsqu'il a fini de manger est capable de prendre le bout de papier et de mettre ce bout de papier dans une poubelle, il y a ce problème d'éducation là que les enfants, qu'on a pas réussi à inculquer à nos enfants, c'est ce qui fait qu'à 10heures même quand vous avez rendu la cour de l'école très propre, à 10heures même vous revenez c'est comme si vous n'avez rien fait, l'enfant n'a pas encore compris que l'environnement dans lequel il vit agit sur lui et réciproquement voilà c'est donc un peu c'est quelques aspects du problème.

CHERCHEUR : quels est l'impact des éducateurs sur le comportement des élèves et sur l'insalubrité constaté dans les établissements ?

KF : au niveau de l'impact des éducateurs, il faut dire que chacun à son niveau, que soit les enseignants, les éducateurs, chacun à son niveau essaye de faire quelque chose au niveau, quand je prends le cas, dans les établissements scolaires dans lequel le lycée Amon Tanoh Lambert maintenant d'Aboisso, il y a des clubs et associations qui se créait, on a par exemple un club d'environnement qui s'occupe s'assainir l'environnement scolaire et ces clubs-là sont encadrés soit par un enseignants, soit par un éducateur et c'est à travers ces actions là que nous essayons de régler ce phénomène d'insalubrité. A côté de cela, il faut dire que l'administration du Lycée à faire l'effort d'intégrer dans le, à consacrer des places horaires aux activités d'entretien de l'environnement, si vous avez des élèves qui, dans leur emploi du temps ont ce qu'il appelle coopérative/ environnement, ils sortent à une certaine heure pour nettoyer toute la cour de l'école. A côté de cela, nous avons des activités qui sont initié par la direction de la vie scolaire, chaque trimestre et maintenant chaque semaine désormais il y a

ce qu'on appelle l'opération de salubrité qui se fait en collaboration, tout le monde y participe, l'administration, les éducateurs, les élèves et on essaye d'assainir le cadre de vie et à côté de cela aussi il y a le fait que chaque fois, chaque matin des éducateurs sont dans les salles de classe pour faire balayer les salles de classes avant le début des cours, souvent après les cours, ils font encore un nettoyage des salles de classes pour toujours maintenir, essayé de maintenir l'environnement sain.

CHERCHEUR : faut-il à chaque fois revenir pour parler aux élèves ? Est-ce qu'il y a possibilité ou il y a un espoir qu'un jour, les élèves d'eux-mêmes vont travailler sans une pression des éducateurs, des professeurs et autres ?

KF : bon merci, en fait c'est le but à atteindre, arriver à créer cette autonomie-là, cette autonomie, cette prise de conscience au niveau des élèves pour que eux-mêmes, il faut, il faut, on veut amener un enfant, on veut lui inculquer le fait que lorsqu'il a un bout papier le premier réflexe doit-être la poubelle que ce soit à la maison, à l'école, quel que soit l'endroit où il se trouve, le premier réflexe doit-être dès que j'ai un bout de papier, dès que j'ai fini de manger, je dois chercher une poubelle ça lorsque c'est fait on va passer maintenant à comment assainir le cadre scolaire et c'est ceux à quoi nous devons parvenir, arriver à l'autonomisation de l'enfant, l'enfant doit plus attendre une contrainte d'un adulte pour que lui-même ne puisse prendre de balai et nettoyer sa salle de classe, ça se fait hein, il y a des classes qui sont d'excellents exemples, il y a des classes entretiennent leur salle de classe, on a eu des élèves qui ont eu, déjà pris cette initiative-là de repeindre et d'embellir leur salle de classe, vous allez en première, vous allez voir ces cas-là, il y a des élèves qui prennent sur eux l'initiative d'acheter des couverts pour recouvrir le bureau du professeur donc c'est déjà des exemples à encourager donc petit à petit, l'éducation c'est pas quelque chose de systématique, du tic au tac, c'est progressivement que nous allons arriver à ce changement de mentalité là.

CHERCHEUR : qu'est-ce que vous préconisez pour sortir de cette situation ?

KF : bon c'est un tout en fait, c'est un tout, il n'y a pas de méthode fixe, il n'y a pas de méthode adapter mais c'est un tout que ce soit par les conférences, par la sensibilisation, il y en a, qui ont des méthodes coercitives qui existe c'est-à-dire quand ça ne marche pas, il y a des punitions, l'enfant, il y a des élèves par exemple qui refusent carrément de balayer les salles de classes là, l'éducateur intervient pour que ce genre d'élève là puisse se soumettre à ce balayage-là

donc c'est un tout avec l'approche des enseignants, les sensibilisations. (Et ceux qui s'appuient sur les histoires de tradition que les garçons ne doivent pas balayer) bon nous à l'école, l'école est un lieu d'apprentissage, vous savez souvent, en tant que qu'un nouveau fonctionnaire vous arrivez dans des zones où vous êtes seul, vous n'allez pas aller chercher une personne externe pour venir entretenir votre environnement donc ont leur dire que l'école est un lieu d'apprentissage et tout ça fait partir de l'apprentissage à l'école donc avec, en échangeant avec eux, ils s'acceptent. Dans ma tradition, je sais que chez nous ont balaie puisque moi-même je balaie à la maison donc je pense que c'est un faux filant.

CHERCHEUR : Faut-il éduquer aux questions environnementales où faut-il enseigner pour vous ?

KF : C'est ce que j'ai dit tout est une question de dénomination sinon le but c'est l'éducation de l'enfant c'est-à-dire amener l'enfant d'un point A à un point B, l'enfant qui nous vient de l'école primaire avec tout ce qu'il a comme savoir-être, comme savoir-faire, il faut réussir à élever ce niveau-là donc c'est un tout, les enseignants d'un côté, parce que les enseignants souvent lorsqu'ils arrivent et que la salle des classes est sale, souvent ils refusent de faire cours vous voyez donc c'est tout ça, c'est un tout et aussi à un certain niveau sensibilise donc c'est un tout, l'éducation c'est un tout, c'est pas quelque chose qui est dévolu uniquement à ceux qu'on appelle éducateur en griffe, tout le monde est éducateur même dehors par l'exemple que vous-même vous donnez lorsque vous voyez des gens qui sont dans de grosse cylindrés mais qui jettent des bouts de feuille par la fenêtre. L'adolescent c'est des choses qu'il voit, il voit que, c'est des exemples mais il copie souvent ces mauvais exemples donc l'éducation c'est un tout que ce soit les enseignants, les éducateurs, tout le monde doit s'y mettre pour qu'on puisse faire quitter cet enfant d'un point A pour l'amener à un point B où il sera autonome, où il sera capable lui-même de se prendre en charge, de se prendre en charge, de prendre en charge son environnement.

CHERCHEUR : quelles sont les missions d'un éducateur dans un établissement en parlant de l'insalubrité ?

KF : en parlant de l'insalubrité bon les quatre axes majeurs de l'activité de l'éducateur, je vais prendre l'appui à l'activité pédagogique, il y a l'encadrement, il y a ceux dont j'ai parlé tout à l'heure l'animation de la vie scolaire, je vais laisser le volé scolarité qui l'un des axes aussi pour

m'arrêter sur ces trois-là. Au niveau des activités sociaux-éducatives, j'ai dit qu'il y avait des clubs et associations dont un club environnement qui s'occupait de l'environnement scolaire voilà donc les éducateurs interviennent à ce niveau-là, lorsque vous prenez l'encadrement, un éducateur le matin lorsqu'il arrive son premier réflexe c'est d'aller dans les salles de classes pour voir comment, dans quel état les enfants arrivent à l'école quand leur tenue scolaire, quel est la tenue scolaire au fait il y a des tenues recommandées qui sont inscrites dans le règlement intérieur donc ils doivent vérifier cela, on doit aussi voir l'état de la salle de classe, l'état où l'enfant va recevoir ceux pourquoi il est venu, le savoir car on ne peut pas apprendre dans un environnement insalubre donc il faut évidemment que l'environnement soit sain, il y cet aspect-là aussi qui est dans l'encadrement scolaire, tout ça fait partir aussi ce qu'on appelle l'appui à l'activité pédagogique pour que l'enseignant puisse venir prodiguer son savoir, il faut que les enfants soit dans une certaine tenue, il faut que ces enfants soit dans un environnement sain, il faut que l'enseignant entre dans une salle de classe où il est à l'aise pour dispenser le savoir, c'est un peu ces aspect-là.

Entretiens semi-dirigés avec les enseignants

Nom : KN/Ancienneté : 8 ans/Statut : professeur titulaire/Formation universitaire : géographie/Formation initiale : DPFC

Le chercheur : A partir de votre formation initiale, comment la géographie doit-elle être enseignée au secondaire général ?

KN : Bon au secondaire général, on enseigne la géographie à travers des supports et des sorties sur le terrain.

Le chercheur : Quelle appréciation faites-vous de la manière dont les cours de géographie sont dispensés en classe. Est-ce ce qui est appris dans les formations qui sont appliqués en classe ?

KN : Oui !! On applique aussi dans la classe ce que nous avons reçu comme formation. Bon ! On utilise les supports mais ce sont les sorties de terrain qui sont un peu difficile parce que pour sortir avec les enfants, les enfants sont nombreux. C'est difficile de sortir avec les enfants. (Mais est-ce que c'est tous les enseignants qui utilisent les supports ?) Oui, il y a certains qui utilisent, mais ça dépend des cours, il y a des cours où on n'arrive pas à avoir des supports, il y a des cours aussi, où on a des supports.

Le chercheur : Certains enseignants utilisent la méthode magistrale ou les cours dictée. Qu'est-ce qui explique selon-vous ce choix ?

KN : Oui !! Le cours magistral, oui, il y a certains qui utilisent quand ils n'ont pas de supports.

Le chercheur : D'où tirez-vous vos connaissances pour concevoir vos fiches de leçons ?

KN : Bon ! Les enseignants, la plupart des enseignants tirent leur connaissance sur le net et puis aussi dans les documents (Avez-vous des manuels comme documents). Oui, il y a des manuels (Qu'est-ce qui empêche les enseignants d'utiliser des supports ?). Certains enseignants ne travaillent pas avec les supports parce que c'est difficile de trouver les supports. C'est difficile, il faut faire des recherches pour pouvoir avoir des supports.

Le chercheur : Quelles sont les stratégies que vous utilisez en cours sur les contenus portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

Sur l'environnement généralement nous faisons une sortie sur le terrain. (Avez-vous déjà fait des sorties sur le terrain ?) Bon ! Une fois puisque les leçons sur l'environnement sont des leçons qui sont situées vers je veux dire qui sont fait vers la fin de l'année. Nous avons ces cours vers la fin de l'année. Il est difficile souvent de dispenser ces cours parce que souvent lorsque l'année est perturbée, on n'arrive pas à terminer nos programmes. C'est ce qui fait qu'on ne fait pas ces leçons. (Qu'en est-il des contenus sur la démographie ? quels supports utilisez-vous). Nous utilisons souvent les tableaux, souvent les cartes, je crois bien que ce sont les deux. (Et sur les contenus portant sur l'économie ?) Sur les cours sur l'économie, nous utilisons aussi des supports.

Le chercheur : Les enseignements tel que réalisés en classe de géographie permettent-ils aux apprenants d'acquérir des compétences ?

KN : Oui ! Je pense bien qu'il y a des enfants même qui sont conscients de certaines choses et ce qu'ils apprennent en classe, ils mettent en application s'ils sont suivis.

Le chercheur : Comment expliquez-vous qu'en dépit des contenus enseignés sur l'environnement par exemple, les apprenants continuent de polluer leur environnement, de gaspiller l'eau ?

KN : C'est dû au fait que les encadreurs eux-mêmes souvent ne mettent pas en application ce qu'ils disent parce que les enfants ont besoin de poubelles par exemple pour mettre les ordures. S'il n'y a pas de poubelles, ils vont jeter les ordures par terre. (Comment expliquer ces rejets d'ordures dans les salles de classes ?) C'est parce qu'il n'y a pas de poubelles, (Ne pensez-vous que c'est par manque de compétences ?) Je disais aussi tantôt que c'est dû aussi à l'éducation de nos enfants à la maison. C'est la base, si la base est ratée, ça suit les enfants partout. Je pense que c'est la base qui est ratée. C'est au niveau de la base qu'on doit revoir l'éducation des enfants.

Le chercheur : Participez-vous régulièrement à des formations continues pour améliorer vos pratiques enseignantes ?

KN : Oui !! Nous participons chaque année au moins on a une ou deux formations. (Sur quoi portent ces formations ?). Ces formations portent sur les programmes ? Sur la méthodologie.

Le chercheur : Qu'est-ce -qui peut expliquer que les enseignants de géographie aient peu de connaissance sur les questions de DD et d'EDD ?

KN : C'est dû au fait que les enseignants ne sont pas informés, ils n'ont aucune information sur le DD

Le chercheur : Que proposez-vous pour permettre aux enseignants d'avoir une meilleure connaissance des questions de DD et d'EDD ?

KN : Je pense qu'il faut qu'on puisse sélectionner des cours et puis former les enseignants sur ces cours pour qu'ils puissent bien les dispenser

Le chercheur : Quel type de stratégie d'enseignement peut permettre un changement des comportements (savoir-être et savoir-faire) des apprenants en cours portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

KN : Je pense qu'il faut les enfants soient bien formés dans ce domaine-là. Il faut aussi des documents nécessaires pour pouvoir donner la formation.

YA /Ancienneté : 2 ANS /Statut : professeur de lycée titulaire/Formation universitaire : géographie/Formation initiale : ENS

Le chercheur : A partir de votre formation initiale, comment la géographie doit-être enseignée au secondaire général ?

YA : La méthode que nous appliquons au secondaire général est l'APC (Comment cela se traduit dans la pratique ?) Je suis le guide comme on le dit, l'élève est au centre de la construction de son savoir, l'apprenant participe donc à la construction de son savoir. La méthode commence par la motivation, après la motivation nous avons la situation d'apprentissage et dans la situation d'apprentissage, nous avons les différentes tâches qui constituent donc les différentes parties de notre cours et donc à partir des supports nous faisons donc le cours avec les élèves. Nous achevons avec une activité d'application. Chaque séance doit forcément finir par une activité d'application.

Le chercheur : Certains enseignants utilisent la méthode magistrale ou les cours dictée. Qu'est ce qui explique selon-vous ce choix ?

YA : Je pense que la plupart des enseignants passe par cette stratégie parce que la méthode APC, ne passe pas. Parce que selon moi l'effectif pléthorique des élèves n'arrangent pas cette méthode-là. Ça ne permet pas aux enseignants d'avancer avec cette méthode-là. C'est ce qui explique l'utilisation de cette méthode magistrale.

Le chercheur : D'où tirez-vous vos connaissances pour concevoir vos fiches de leçons ?

YA : Je pense que la plupart des enseignants, tire leur connaissance de leur cursus universitaire, et également nous faisons des recherches aussi. C'est toutes ces connaissances que nous mettons en pratique.

Le chercheur : Quelles sont les stratégies que vous utilisez en cours sur les contenus portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

YA : On aborde les cours sur l'environnement mais pas de façon approfondie. On survol un peu, on aborde les questions de dégradation de l'environnement, qu'est-ce qu'il ne faut pas faire, ce n'est pas de façon approfondie. (Qu'est-ce que vous utilisez pour dispenser ces cours ?) Nous utilisons des supports textes et des supports image pour montrer aux enfants qu'est ce qui fait que l'environnement se dégrade par exemple à travers les images et autres. (Qu'utilisez-vous dans les cours sur la démographie ?). Sur la démographie pour le moment moi cette année je n'ai pas les classes de 5^e et de 1^{ère} pour pouvoir aller en profondeur sinon qu'en 3^e, on survol un peu à travers les documents textes et images et autres. (Qu'en est-il des cours portant sur l'économie ?) A travers la Côte d'Ivoire en chiffre, on a quelques chiffres qu'on utilise pour pouvoir illustrer l'économie.

Le chercheur : Les enseignements tel que réalisés en classe de géographie permettent-ils aux apprenants d'acquérir des compétences ?

YA : oui et non parce qu'il faut dire que nos élèves sont intelligents, je crois qu'il y a quelques éléments qui arrivent à nous suivre et qui pratiquent ce que nous enseignons. Mais il y a quelques-uns qui n'arrivent pas à mettre en pratique. Tout le monde ne peut pas être au top, au top. Je me dis que peut-être à la longue, ils vont suivre les autres.

Le chercheur : Comment expliquez-vous qu'en dépit des contenus enseignés sur l'environnement par exemple, les apprenants continuent de polluer leur environnement, de gaspiller l'eau ?

YA : Je pense que nous devons passer par une sensibilisation. Les enfants, disons qu'il y a de la mauvaise foi qui les anime. Quand un professeur de finir un cours par exemple, et qu'il dit à un élève que si notre environnement dans lequel nous vivons-là est pollué, nous nous exposons à des maladies, des choses et autres et que l'enfant dit qu'il a compris et que le lendemain l'enfant a un comportement qui dégrade l'environnement, tu te dis que c'est quand même de la mauvaise foi de la part de l'élève. Donc nous devons plus les sensibiliser pour que les enfants puissent assimiler ce que nous disons. (Sensibiliser à travers l'enseignement ?) Pas à travers l'enseignement, il faut sensibiliser de façon générale.

Le chercheur : Participez-vous régulièrement à des formations continues pour améliorer vos pratiques enseignantes ?

YA : Moi ça fait deux ans que je suis là mais bon, Je n'ai pas encore eu l'occasion de participer à des formations. Je pense que dans les années à venir, les autorités compétentes vont mettre ça en place et nous allons suivre.

Le chercheur : Qu'est-ce -qui peut expliquer que les enseignants de géographie aient peu de connaissance sur les questions de DD et d'EDD ?

YA : Je pense qu'ils ont un peu de connaissance sur le DD parce que cela n'est pas inséré dans nos curriculums. Si cela était introduit dans nos curriculums, on allait s'intéresser davantage à la chose. On allait s'informer.

Le chercheur : Que proposez-vous pour permettre aux enseignants d'avoir une meilleure connaissance des questions de DD et d'EDD ?

YA : Pour avoir une meilleure connaissance sur les questions de DD, on peut passer par exemple par une formation et puis si cela était aussi introduit dans nos curriculums, cela allait aider les enseignants à s'intéresser plus à la chose.

Le chercheur : Quel type de stratégie d'enseignement peut permettre un changement des comportements (savoir-être et savoir-faire) des apprenants en cours portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

YA : La répétition est pédagogique. Je crois que dans nos différents cours, nous devons revenir là-dessus, revenir là-dessus, revenir là-dessus. Faire de telle sorte que les enfants arrivent à assimiler. On peut faire le cours en les sensibilisant en même temps, on peut répéter à chaque fois, autant de fois qu'il faudra pour que les enfants arrivent véritablement à assimiler la chose

GSMJ /Ancienneté : 15ans/Statut : Professeur titulaire de lycée/Formation universitaire : Géographie/Formation initiale : DPFC

Le chercheur : A partir de votre formation initiale, comment la géographie doit-elle être enseignée au secondaire général ?

GSMJ : Sur la question de l'APC, je pense qu'on doit enseigner les élèves avec des supports, situations d'apprentissage, activités etc.

Le chercheur : Certains enseignants utilisent la méthode magistrale ou les cours dictés. Qu'est ce qui explique selon-vous ce choix ?

GSMJ : Je pense que ce n'est pas trop de leur faute, peut-être qu'ils n'ont pas de document pour pouvoir accompagner le cours, donc ils seront obligés de dicter mais ce n'est pas la bonne manière. Il faut s'appuyer sur des supports pour faire le cours. Vous interrogez les enfants, ils lisent le texte et les enfants doivent participer. (Avez-vous de tout temps des supports, est-ce que ces supports sont tirés à temps ?). Ce n'est pas à tout moment qu'on a des supports. Des fois les supports font défaut ou quand on dépose, ce n'est pas tiré à temps. (Avez-vous une expérience sur la question des supports ?). Je sais que cette année par rapport à un de mes cours, j'ai déposé quatre supports mais ces supports se sont volatilisés, on ne les a pas retrouvés et j'étais là. Ne sachant que faire, j'étais obligé de faire le cours pas de façon pas vraiment magistrale puisque je posais des questions aux enfants, ils répondaient et nous construisons la trace écrite.

Le chercheur : D'où tirez-vous vos connaissances pour concevoir vos fiches de leçons ?

GSMJ : Très souvent des manuels, de la vie courante, des formations, tout ce qui nous a donné comme support. C'est par rapport à tout cela que nous construisons nos leçons. (Qu'est ce qui empêche les enseignants à utiliser les stratégies à lui apprises en formation ?). Ce qui peut

empêcher un enseignant d'utiliser les stratégies, peut-être qu'il est pris par le temps, il n'est pas documenté, il n'est pas formé, qui n'a pas toute la stratégie pour enseigner.

Le chercheur : Quelles sont les stratégies que vous utilisez en cours sur les contenus portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

GSMJ : Des cartes, les textes, des documents iconographiques

Le chercheur : Les enseignements tel que réalisés en classe de géographie permettent-ils aux apprenants d'acquérir des compétences ?

GSMJ : Certainement, puisque nous sommes passés par là et nous avons ces compétences-là donc nous pensons que la manière que nous dispensons les cours, les enfants peuvent acquérir des compétences et on peut faire plus.

Le chercheur : Comment expliquez-vous qu'en dépit des contenus enseignés sur l'environnement par exemple, les apprenants continuent de polluer leur environnement, de gaspiller l'eau ?

GSMJ : Si cela arrive, moi je pense qu'à la base, c'est l'éducation. Quand on n'a pas éduqué un enfant dans ce sens-là, il va sans dire qu'il va faire du gaspillage. Quant à la maison déjà, on dit à l'enfant il ne faut pas gaspiller l'eau, il ne faut pas salir le mur, l'enfant ne viendra pas salir l'école. Il va protéger l'école. Donc je pense qu'il faut une éducation à la base. (Quelle est la part de l'école dans tout cela ?) Mais les éducateurs sont là pour leur donner des conseils mais comme les enfants sont nombreux, l'effet du groupe fait que les enfants n'écoutent pas. Sinon les éducateurs font passer l'information chaque année, chaque rentrée pour le leur dire. (Vous parlez d'effet de groupe, voulez-vous dire que cette situation est due à l'effectif pléthorique des classes ?). C'est l'effet du groupe. On va dire que c'est leur génération, ils font tout cela pour s'exprimer. Je ne sais pas pourquoi mais c'est ce qu'ils font pour s'exprimer. Actuellement vous constatez qu'on tend vers la fin de l'année, il y aura plein de graffitis sur les murs, ils vont se mettre dans les classes, ils vont écrire, ils vont faire n'importe quoi. C'est leur manière à eux de s'exprimer.

Le chercheur : Participez-vous régulièrement à des formations continues pour améliorer vos pratiques enseignantes ?

GSMJ : Je participe à ces formations-là quand on nous convoque ou invite.

Le chercheur : Qu'est-ce -qui peut expliquer que les enseignants de géographie aient peu de connaissance sur les questions de DD et d'EDD ?

GSMJ : Si les professeurs de géographie ont peu de connaissance sur le DD et l'EDD, c'est peut-être parce qu'ils n'ont pas les outils nécessaires. Ils ne sont pas suffisamment formés. il faut donc des formations continues régulières.

Le chercheur : Que proposez-vous pour permettre aux enseignants d'avoir une meilleure connaissance des questions de DD et d'EDD ?

GSMJ : d'abord le professeur lui-même doit chercher à se former en payant des documents. Suivre ce qui se fait à la télévision, à la radio et demander des formations entre eux

Le chercheur : Quel type de stratégie d'enseignement peut permettre un changement des comportements (savoir-être et savoir-faire) des apprenants en cours portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

GSMJ : Je pense qu'on utilise des slogans, des sketches, poser des questions aux enfants eux-mêmes pour nous dire comment ils comptent changer de comportement. Qu'est-ce qu'ils veulent voir. Veulent-ils un environnement embelli ou sale ?

JKM/Ancienneté : 20ans/Statut : professeur titulaire/Formation initiale : ENS

A partir de votre formation initiale, comment la géographie doit-elle être enseignée au secondaire général ?

Bon cela ça dépend des inspecteurs, c'est eux qui nous donnent le mode d'enseignement (quel est le mode en vigueur actuellement ?) C'est FPC, formation par compétence (ça consiste à quoi exactement ?) c'est à base des supports donner aux élèves, pose des questions et les élèves à travers le texte sortent les traces du cours qui sont appréciés et bon ça passe (est-ce que les situations sont bien comprises par les élèves ?) ils comprennent, si le professeur applique ça ils comprennent (est-ce que les activités d'applications se permettent de donner les compétences ?) moi-même j'ai une classe ou je n'ai jamais fait de situation et il y a le stagiaire qui est allé appliquer et mais ça marche ça dépend des enseignants .

Certains enseignants utilisent la méthode magistrale ou les cours dictées. Qu'est-ce qui explique selon-vous ce choix ?

Manque de formation, il n'y a pas de formation (est-ce que les effectifs de classes ne jouent pas aussi ?) Oui c'est pléthorique, ça jouent (d'où est-ce que les enseignants tirent leurs connaissances avant de venir produire en classe) bon avant, maintenant c'est sur le net ,c'est sur le net on tire les informations ,avant c'était dans les bibliothèques mais maintenant c'est sur le net (entant que doyen je voulais dire par exemple qu'il y a des cours sur les régions donc on a du mal à trouver des informations sur le net alors comment l'enseignant si prend pour avoir les informations concernant sa région ?) Si c'est sur les régions, il va à la préfecture pour avoir des informations adéquates a la leçon, il mène une enquête, il se déplace ou bien il fait des groupes d'élèves puis avec des questionnements, ils répondent, des exposés, ils répondent

Quelles sont les stratégies que vous, vous utilisez pour dispenser aux apprenants des cours sur l'environnement ?)

Ce sont, surtout les photos, les images, les images qui parlent, les immondices, les déchets dans l'eau, les images (mais on a aussi vu des images qui n'étaient pas très claires dans les cahiers de texte, qui, à peine était visible, comment expliquez-vous cela ?) Sur l'environnement pour avoir de bon support, il faut faire ça en couleur alors que ça nécessite les moyens donc on est obligé de faire ça en blanc noir, en blanc noir ce n'est pas bien visible et ça ne parle pas. (Les enseignements tels qu'on les réalise dans les classes, peuvent-ils permettre de faire acquérir des compétences que des élèves ?) Non propre même facilement ils peuvent sortir, ça dépend de comment le professeur implique ça aux élèves (comment vous expliquez que dans une école on constate que les élèves polluent, dégradent l'environnement, gaspillent l'eau, or ils reçoivent quand-même des enseignements sur la questions) Cela s'explique hein, si tu prends des coins, il n'y a pas de poubelle, bon on prend le sein du Lycée, il n'y a aucune poubelle, le marché se trouve au sein du lycée ,a 10heures tout le monde va aux marchés, tout le monde achète et tout le monde va avec ça en classe, on finit de manger ,on jette en classe ou on jette dehors ,il n'y a pas de poubelle, on devrait avoir un réfectoire, tu payes ,vous mangez ,vous finissez de manger vous allez à l'école mais on ne devrait pas normalement quitter le marché quitte le marché vers les réfectoires ,du réfectoire on vient en classe.

YKS/Ancienneté : 20ans/Statut : professeur titulaire /Formation universitaire : Géographie/Formation initiale : DPFC

A partir de votre formation initiale, comment la géographie doit-elle être enseignée au secondaire général ?

Au secondaire général, pour moi la géographie doit être enseignée c'est vrai en classe mais en dehors même des quatre murs parce que c'est l'étude du milieu, de l'espace et donc il ne faut pas se confiner, il ne faut pas moment sortir avec les apprenants pour les confronter à la réalité du terrain, je pense que c'est ce qui ferait l'idéal de la géographie (mais qu'est-ce qui se pratique actuellement dans les classes ?) bon c'est l'APC, Apprentissage Par les Compétence et donc cette méthode qui nous amène à élaborer un cours, à le dispenser en partant d'une situation d'apprentissage par une situation d'évaluation ou en passant par des activités d'application, d'intégration et autres pour vraiment installer chez les apprenants certaines habilités (est-ce que c'est ce qui est pratiqué dans les différentes classes en cours d'histoire-géo ?) c'est ce que nous essayons de faire, c'est vrai que c'est pas aisé, c'est vraiment difficile, c'est vraiment difficile dans l'apprentissage et les raisons sont là, c'est pas facile j'avoue.

Certains enseignants utilisent la méthode magistrale ou les cours dictée. Qu'est-ce qui explique selon-vous ce choix ?

L'APC j'avoue dans sa pratique sous nos cieux notamment chez nous ici en Côte d'Ivoire c'est difficile, c'est difficile et nous comprenons les collègues qui, souvent par soucis de finir le programme vont vite parce que, un, le niveau des enfants est assez bas pour la prise de note mais, deux, il y a des effectifs pléthoriques dans les salles de classe qui font que, il est difficile vraiment d'avoir l'œil sur tous les enfants surtout dans l'application de l'APC

D'où tirez-vous vos connaissances pour concevoir vos fiches de leçons ?

A ce niveau, je dirais qu'on a quand-même une large base de données avec tous ceux, dont nous disposons aux niveaux des encyclopédies, les atlas et l'internet qui nous fournissent d'énormes informations même s'il ne faut pas moment les trier mais j'avoue que c'est quand-même énormes de constituer des supports pour conduire un enseignement

Quelles sont les stratégies que vous utilisez en cours sur les contenus portant sur l'environnement, la démographie et l'économie ?

Là aussi c'est une question, qui, parfois est difficile pour l'enseignant puisque les données ne sont pas générales donc il doit forcément se référer nécessairement aux collectivités territoriales pour vraiment recueillir des informations à travers des enquêtes puis bon voilà, mené ces supports pour conduire le cours (quels sont vos propres stratégies pour dispenser les cours sur l'environnement) Bien sur l'environnement, ce sont les supports textes, ce sont les images, quelques rares fois, peut-être que les sortir hors de la salle ,quand-même pour se frotter la nature (quels sont les supports que vous utilisés en cours portant sur la démographie ?)là aussi les supports ,nous avons des statistiques, des statistiques sur la population ,sur le volume de la population, sur la répartition des population et autres donc c'est à partir de ces éléments que nous bâtissons nos enseignements ,voilà, c'est vrai qu'il faut chaque fois ,peut-être que les actualisés mais nous nous appuyons sur ces éléments là et j'avoue que ce qui est du cas de la Cote d'Ivoire c'est très difficile parce que les données ne sont pas toujours actualisés, ce n'est que maintenant qu'on a sortir la Côte d'Ivoire en chiffre 2017 et maintenant nous sommes en 2021 donc juste que là ,il y a quelques deux années ,c'est la version 2007 que nous utilisons, c'est pas évident les données sont dépassés et vous verrez dans les cours que les enseignants donnent par moment, on se réfère à des données de 2006, 2001, voilà c'est caduque (quels sont les stratégies ou les supports que vous utilisés pour dispenser les cours portant sur l'économie ?) bon c'est toujours ,pratiquement la même démarches aux niveaux des statistiques ,par exemple agricole, des statistiques industrielles et autres mais nous nous basons sur le vécu, les lectures, nous-mêmes en temps qu'enseignants ,les enfants eux-mêmes voient à travers les médias.

ANNEXE 2 : Interdiction des sorties pédagogiques par le ministère de l'éducation nationale

DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE
ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

REPUBLIQUE DE CÔTE D'IVOIRE
Union - Discipline

LE MINISTRE



N° : 1364

N/Réf: /MENETFP/CAB/IGEN

Abidjan, le 19 AVR 2018

A

Mesdames et Messieurs

- les Directeurs Régionaux
(pour diffusion et suivi)
- les Directeurs de CAFOP
- les Inspecteurs de l'Enseignement
Préscolaire et Primaire
- les Chefs d'Etablissements
- les Directeurs des Etudes
(pour exécution)

Objet : Interdiction de sorties pédagogiques
ou récréatives des élèves.

Malgré l'interdiction des sorties-détentes des élèves prescrite par la note n°1812/MENET/DELC/mk du 28 mai 2013, il me revient que dans certains établissements, elles continuent d'avoir cours sous le couvert de sorties pédagogiques. Ces sorties, organisées avec ou sans l'aval de l'administration scolaire, donnent souvent l'occasion aux participants de se livrer à des comportements déviants qui, non seulement ternissent l'image du système éducatif, mais sont aussi à l'origine de bien de drames allant jusqu'à des pertes en vie humaine.

C'est pourquoi, à compter de ce jour, l'organisation de ces sorties, qu'elles soient pédagogiques ou récréatives, est formellement interdite dans tous les établissements scolaires jusqu'à nouvel ordre.

J'attache du prix au strict respect de cette prescription. //


Randia CAMARA

ANNEXE 3 : Récit d'une observation de séquence de cours avec un enseignant stagiaire

✓ Récit de l'observation de la séquence de cours de l'enseignant B

La durée hebdomadaire d'une leçon d'histoire-géographie en classe de 5^e et de 6^e est de deux heures. En général, les enseignants prévoient une heure d'histoire et une de géographie. Nous avons sollicité et obtenu auprès du professeur conseillé trois heures d'affilé de géographie pour achever la séquence. Nous sommes trois à suivre cette séquence à savoir le professeur conseillé (un enseignant qui a vingt ans d'ancienneté et qui est à sa quinzième année dans l'accompagnement des stagiaires), un professeur stagiaire venu suivre les prestations et l'analyse d'après de son collègue et moi. Je suis invité à double titre. J'ai en effet d'une part été sollicité par le professeur conseillé pour suivre et apporté mes conseils à son stagiaire et d'autre part j'ai eu à prévenir le stagiaire de ma volonté de l'observer pour deux leçons dont celle-là.

- La première séance

La classe de 5^e 2 est constituée de soixante-huit élèves. Chaque séance a une durée de 55 minutes. Elle a débuté par l'appel nominatif des élèves qui a duré 7 minutes. La distribution de la situation d'apprentissage aux élèves ainsi qu'aux encadreurs, sa lecture et son exploitation a duré 7 minutes. Sur les 55 minutes prévues pour la séance, il n'en restait que 41 minutes après l'appel et la distribution de l'activité et du support. Le support proposé pour cette première séance, est une carte du milieu physique de la Côte d'Ivoire réalisée en noir et blanc par le professeur et distribuée aux élèves. Le processus de distribution du support n'était pas achevé quand le professeur à commencer son exploitation, soit après cinq minutes. C'est autour de questions/réponses que les élèves ont identifié les eaux marines, les eaux fluviales, non sans difficultés. En effet, du fait que la carte soit en noir et blanc, il était difficile pour les élèves de distinguer les cours d'eaux qui en général dans une carte en couleur sont représentés en bleu. Les réponses des élèves sont retranscrites au tableau craie, complétées par le professeur et prises comme notes par les élèves. C'est autour d'un brainstorming que la question des eaux souterraines est abordée. A trois minutes de la fin de la séance, le professeur distribua l'activité d'application. Cette activité est un exercice d'appariement. Après la distribution de l'activité, on avait atteint les 55 minutes prévu pour la séance. Nous avons demandé quelques instants aux professeurs suivant pour achever l'activité. Dix autres

minutes ont été nécessaires pour achever l'exercice et permettre à l'enseignant de renseigner le cahier de texte.

- La deuxième séance

Elle s'est déroulée deux jours après la première. Elle a commencé par un rappel sur la séance passée à partir de questions aux élèves et l'inscription du titre de la leçon au tableau-craie. Pour instruire les élèves sur l'importance de l'eau, l'enseignant a proposé un document textuel. Ce document traite de l'importance de l'eau de façon générique (texte pas en lien avec la Côte d'Ivoire) (voir en annexe). Pour aborder la question de l'utilité de l'eau dans la vie domestique, c'est surtout autour de questions sur les prérequis des élèves que l'enseignant a réussi à ressortir la trace écrite. A sept minutes de la fin de la séance, il proposa son activité d'application. L'exercice comportait cinq phrases auxquelles, les élèves devaient répondre par vrai ou faux. Cinq minutes ont été accordées aux élèves pour traiter l'exercice. Pendant la remédiation, la sirène a retenti et l'enseignant a mis fin à la séance promettant aux élèves de revenir sur l'exercice la séance prochaine.

- La troisième séance

Elle porte sur les problèmes liés à l'eau. Le support proposé est constitué d'un texte de neuf lignes et d'une image d'eau qui coule d'un robinet soit deux documents simultanément (voir annexe). Cette image est tirée d'un livret d'exercice de la classe de 5^e. Elle est peu perceptible en raison du fait qu'elle a été photocopiée plusieurs fois et a donc perdu sa qualité. L'enseignant a exploité le texte pour aborder les problèmes de l'eau liés aux activités économiques. Il a fait relever que les activités industrielles, la pêche à l'aide de produits phytosanitaires etc. polluaient l'eau. Au niveau des problèmes liés aux activités domestiques, il a exploité l'image. Il a évoqué la question du gaspillage de l'eau à la maison. L'activité d'application a été distribuée aux apprenants à 5 minutes de la fin de leçon. Ce fut un exercice de QCM. La conclusion qui est censée être abordée au cours de cette dernière séance ne l'a pas été.

- ✓ Analyse et de critique de la séquence de cours de l'enseignant B

Nous nous sommes retrouvés à quatre (le professeur conseillé de B, un enseignant stagiaire venu suivre son ami, B et moi) pour échanger sur les choix et les pratiques enseignantes de B. L'analyse et la critique des prestations de stagiaires peuvent se faire au fil des séances ou après

une séquence. Les professeurs conseillés le font généralement à chaque séance en début de stage puis en milieu de stage, ils le font après les séquences. De toute la séance de critiques et d'analyses, je ne vais m'appesantir que sur les questions et les réponses ayant un lien avec l'EDD. Ce sont d'ailleurs pour l'essentiel les questions que j'ai posé à l'enseignant stagiaire et son professeur conseillé. Les questions et les réponses sont les suivantes.

- Question 1 (le prof-chercheur) : Pourquoi dans le plan du cours, rien n'a été prévu pour aborder les actions de gestion rationnelle de l'eau comme le prévoit le tableau des habiletés et le guide d'exécution ?

Réponse : C'est le professeur conseillé qui me répond en ces termes : « mener des actions de gestion rationnelle de l'eau, recommande des stratégies qui nous prendra beaucoup de temps or nous n'avons que trois heures pour cette leçon et de plus aucun enseignant n'est formé pour aborder ce type d'habiletés. On mène les actions comment ? Et où ? »

(Le prof-chercheur) Pourquoi tes choix de supports n'ont pas pris en compte la réalité du terrain, par exemple la cours de l'école et pourquoi tu n'as pas eu recours à la discussion dirigée pour avoir la posture des élèves sur le gaspillage d'eau ?

B : « Moi particulièrement, je vois certaines stratégies inscrites dans le guide d'exécution mais nous n'avons pas été formé à son utilisation à l'ENS, je veux parler de la discussion dirigée, de l'enquête découverte, du projet pédagogique. Il y a aussi la question du temps, nos encadreurs sont stricts là-dessus. On est donc obligé de tenir compte de cela pour faire notre plan. On ne peut pas prendre tout en compte. » Le professeur conseillé d'ajouter que : « dans les années où les effectifs de classe étaient raisonnables 1980-1990, des sorties de terrain étaient effectuées et possibles en géographie mais aujourd'hui avec les effectifs pléthoriques, c'est prendre des risques que de faire une excursion avec les élèves. Toujours est-il que l'enseignant surtout stagiaire est confronté aux problèmes de durée de son enseignement. En tant que professeur conseillé nous respectons donc la question de la durée des séquences. »

Question (prof-chercheur) : J'ai apprécié dans l'ensemble la séquence que tu as proposée, mais tu te précipitais au point où les élèves ne suivaient pas. Ils n'arrivaient pas à prendre note. Penses-tu qu'ils comprendront ton enseignement ?

Réponse : B : « Je voulais aborder l'activité d'application. Si je n'évalue pas les élèves après ma séance, c'est comme si je n'ai pas atteint mes objectifs. De plus les élèves qui arrivent en collège

ont un niveau très faible. Plusieurs d'entre eux ne savent pas écrire. Si tu veux les attendre, tu ne finiras pas ta séance de cours » Le professeur conseillé : « *est ce que les élèves de maintenant comprennent quelque chose. Comme le stagiaire l'a dit sa présentation de séance doit s'achever par une activité d'application et en raison du nombre important d'élèves de nombreuses minutes sont perdues dans la distribution de documents. Si les élèves relisent à la maison, ils vont comprendre. »*

Question à moi posée par YI : « Monsieur, puisque vous-en parlez, est-il possible pour un enseignant stagiaire et même pour tout autre enseignant d'histoire-géographie, d'utiliser les sorties de terrain et même les débats en cours de ce type devant les encadreurs de l'ENS sans se faire blâmer ? »

Ma réponse : « Je pense tout d'abord qu'on n'évalue que ce qu'on a enseigné et si les encadreurs de l'ENS d'Abidjan ne vous l'ont pas appris, ils seraient difficiles pour eux de vous évaluer sur ces stratégies. Toutefois, ce sont des techniques pédagogiques et des moyens didactiques suggérés par le guide d'exécution donc par le curriculum prescrit. Je conviens avec toi que sans formation et dans le contexte des classes pléthoriques, il va falloir adapter ces stratégies. »

- Question (prof-chercheur) à l'enseignant stagiaire : « comptes-tu proposer une situation-d'évaluation à la suite de cette séquence et faire une remédiation ? »

Réponses : B: « Bon ! Dans l'évaluation finale, les encadreurs de l'ENS ne vont pas jusqu'à ce niveau donc, moi personnellement, je prépare les séances de cours. C'est à ce niveau que nous sommes évalués »

✓ Récit de la prestation de l'enseignante A

Tout comme pour l'enseignant B, nous avons sollicité et obtenu de la part du professeur conseillé OB, trois heures d'affilé de géographie pour un suivi continu de la séquence. Nous sommes trois à suivre cette séquence. Le professeur conseillé OB (treize ans d'ancienneté et huit ans dans l'accompagnement des stagiaires), un professeur titulaire invité par le professeur conseillé et moi. Je porte encore là une double casquette. J'ai été invité par le professeur conseillé pour analyser la prestation du stagiaire sous sa tutelle et je suis présent aussi dans le cadre de ma recherche. J'ai donc aussi pris un rendez-vous avec le stagiaire pour suivre cette séquence.

- La première séance

La classe de 5^e 7 est constituée de soixante-dix-sept élèves. Après l'appel, la distribution de la situation d'apprentissage aux élèves ainsi qu'aux encadreurs, sa lecture et son exploitation a duré cinq minutes. Le support proposé pour cette première séance, est une carte murale du milieu physique de la Côte d'Ivoire fixée avec l'aide de certains élèves au tableau. Durant l'exploitation de cette carte, nous avons pu noter que les élèves assis au fond de la classe tout comme nous les invités avons du mal à lire la carte en raison du caractère sombre de la classe et aussi de notre éloignement par rapport au tableau. Les questions de l'enseignante suivies des réponses des élèves lui ont permis d'identifier les eaux continentales (fleuves, lacs etc.), les eaux maritimes. Dans cette classe, trois élèves pour cette séance se sont montrés très actifs. Les réponses des élèves ont été retranscrites au fil des réponses au tableau craie, renforcées par le professeur et prises comme note par les élèves. A six minutes de la fin de la séance, l'activité d'application fut distribuée aux élèves avec empressement. Cette activité est un exercice d'appariement qui ressemblait à du déjà-vu. Cinq minutes furent accordées pour le traitement de l'exercice. Il était déjà 9h 07 et l'enseignante n'a pas pu faire la remédiation. L'enseignante a récupéré le cahier de texte qu'elle a dû renseigner en salle des professeurs.

- La deuxième séance

Elle s'est tenue le mercredi suivant soit deux jours après la première séance. Après l'appel, l'enseignant a inscrit le titre de la leçon au tableau-craie. Pour aborder la question de l'importance de l'eau, l'enseignante a proposé un document textuel. Ce document aborde la question de l'importance de l'eau de façon globale. Le professeur accélère les questions et propose souvent les réponses. De nombreux élèves ont un retard dans la prise de note. L'enseignante veut certainement rattraper le temps perdu. Elle s'appuie sur l'utilisation quotidienne de l'eau pour évoquer son utilité dans la vie domestique. L'activité d'application a été distribuée aux apprenants et l'enseignante a souhaité que cet exercice se fasse à la maison.

- La troisième séance

Cette séance porte sur les problèmes liés à l'eau. Après l'appel, l'enseignante commença par la remédiation de l'activité d'application. De nombreux élèves n'ont pas fait l'activité Le support proposé, est une image d'eau qui coule d'un robinet. Cette image, en noir et blanc provient du livret d'exercice de la classe de 5^e. Elle est assez dégradée en raison du fait qu'elle a été photocopiée plusieurs fois et a donc perdu sa qualité. L'enseignant a exploité le texte

pour aborder les problèmes de l'eau liés aux activités économiques en s'appuyant sur les connaissances personnelles des élèves. Les trois élèves actifs ont pu ressortir quelques idées qui seront par la suite renforcées par l'enseignante et pris comme note. C'est le document iconographique qui a permis d'aborder la question des problèmes liés à l'eau au niveau domestique (le gaspillage de l'eau à la maison, la conservation des eaux usées etc.). L'activité d'application a été distribuée aux apprenants. Les élèves ont à indiquer si les cinq phrases proposées sont vraies ou fausses. Cinq minutes ont été accordées pour le traitement de l'activité suivi de trois minutes de remédiation. La conclusion n'a pas été abordée au cours de cette dernière séance

✓ Analyse et de critique de la séquence de cours de l'enseignante A

Pour analyser et critiquer la séquence de A, nous nous sommes retrouvés à quatre (le professeur conseiller de l'enseignante A, un enseignant titulaire sollicité par le professeur conseiller, A et moi) pour échanger sur les choix et les pratiques enseignantes de A. La critique globale de la prestation a été faite et j'ai moi posé des questions pour comprendre certaines postures depuis le plan du cours aux activités. Les séquences proposées par B et A sont très proches et mes questions posées à A, sont presque identiques à celles que j'ai posées à B.

- Question 1 (prof-chercheur) : Vous partagez-vous entre stagiaires les supports de cours ?

Réponse de la stagiaire : « En année théorique, on a conçu ensemble des supports de cours. Ce sont des supports que tout le monde a en sa possession avant de venir en stage. On nous a dit qu'il y aurait des problèmes liés à la documentation, donc on s'est préparé en conséquence. »

- Question 2 (prof-chercheur) : Pourquoi dans le plan du cours, tu n'as rien prévu pour aborder les actions de gestion rationnelle de l'eau comme le prévoit le tableau des habiletés et le guide d'exécution ?

Réponse : « Je ne savais pas comment construire cela et de plus ç'allais allonger mon plan. Le cours est prévu pour trois heures. J'ai toutefois abordé cela oralement. »

- (Prof-chercheur) Dans ta deuxième séance, tu as eu un problème de salle de classe. Pourquoi n'as-tu pas encore pu régler cette situation ?

Réponse d'A : « C'est vraiment difficile ! Les élèves de 6^e et de 5^e ont des difficultés pour les salles. Ce sont des nomades. On travaille avec eux en double vacation. Cette situation est

récurrente et influe sur le cours et même notre prestation. On a eu un peu de chance, on aurait pu ne pas avoir de salles. »

- Question (prof-chercheur) : La question du gaspillage de l'eau étant une pratique des élèves dans cet établissement, pourquoi n'as-tu échangé avec les élèves pour comprendre leurs motivations ?

Le professeur conseillé : « Cette initiative peut entraîner du bavardage. Tous les enfants chercheront à s'exprimer et cela en raison de l'effectif sera difficile à gérer. De plus, la présentation du cours est limitée dans le temps. En une heure, on ne peut pas tout dire. Tu vois par exemple, qu'elle (la stagiaire) n'a pas pu faire les activités d'application et cela représente une insuffisance de son travail. »

- Question (prof-chercheur) : Très intéressant ton cours mais certains élèves ne suivent pas ! Tu n'insistes pas sur l'activité d'application Qu'est-ce qui explique cette manière de faire ?

Réponse d'A : « C'est vrai que certains élèves ne suivent pas et cela pour diverses raisons. Souvent c'est parce qu'ils ne peuvent pas et savent pas écrire. Pour ceux-là, c'est difficile. Moi je n'ai pas de solution peut-être mon professeur conseillé en a une. » Réaction du professeur conseillé : « Non ! Je n'en ai pas ! Les élèves arrivent en collège avec des défauts énormes de lecture et d'écriture (...). L'enseignant du secondaire ne fait pas de l'alphabétisation, donc c'est compliqué. Les progressions sont longues et les cours sont encadrés par une durée. »

Réaction du second professeur invité : « la question de la prise en compte de ces élèves est un vrai souci pour l'ensemble des enseignants. La solution serait peut-être d'écrire entièrement le cours au tableau pour que ces élèves puissent prendre note. »

- Question (prof-chercheur) : La carte murale présente certes tous les cours d'eaux, mais j'ai constaté que comme moi, certains élèves au fond de la classe ont eu du mal à voir. N'y a-t-il pas d'autres possibilités plus adaptées à votre position (par exemple avoir recours au fleuve Bia ?

Réponses d'A : « Pour moi, il n'y a que la carte dans le contexte des classes pléthoriques qui est judicieuse comme support. J'ai voulu faire un tirage de carte mais j'aurais eu ça en noir et blanc et cela aurait été difficile à exploiter. Effectuer une sortie comporte des risques et je ne sais pas combien de temps cela me prendra. »

✓ Récit de l'observation de la séquence

Les cours se sont tenus comme prévu par l'emploi du temps à savoir le lundi (8h à 9h) et le mercredi (8h à 9h). Nous avons gardé la même équipe pour suivre étions cette séquence

- La première séance

En s'appuyant sur la poubelle devant la salle de classe contenant les ordures, l'enseignante parvient à ressortir le titre de la leçon. Elle a distribué par la suite, la situation d'apprentissage aux élèves. La distribution, la lecture et l'exploitation de cette situation a duré dix minutes. Le support proposé pour cette première séance est une photo en noir et blanc d'un dépôt d'ordures au grand marché. La qualité des photocopies n'était pas bonne. On pouvait distinguer à peine chez certains élèves les éléments pris en photo. Les questions de l'enseignante posées sur le support et leurs connaissances personnelles ont permis d'identifier les composantes de l'environnement et les formes de pollution. Deux des trois élèves qui ont fortement participé lors de notre premier passage, était absent et cela s'est fait ressentir. Les élèves contribuaient peu et l'enseignante monopolisait la parole pour ne pas perdre trop de temps. A cinq minutes de la fin de la séance, l'activité d'application fut distribuée aux élèves avec toujours avec empressement. Cinq minutes furent accordées pour le traitement de l'exercice. L'enseignante a décidé d'un traitement de l'activité d'application à l'oral. Aussi a-t-elle lu les questions et cherché les réponses auprès des élèves. La deuxième séance

. La séance a été introduite par l'inscription du titre de la leçon au tableau-craie. Pour aborder les causes et les conséquences de la pollution de l'environnement, l'enseignante A a utilisé un document textuel. C'est donc à partir de questions posées sur le texte, qu'elle amène les élèves à trouver des éléments dans le texte qui servent comme base pour la trace écrite. La distribution et l'exploitation du texte a duré dix minutes. Ici encore, se pose la question de la prise de note et de la circulation dans les rangées. EK, circule très peu dans les rangées. A 9h00 minute, l'activité d'application a été distribuée aux élèves et le traitement s'est réalisé à l'oral.

✓ Analyse et de critique de la séquence de cours de l'enseignante A

C'est à quatre que nous nous sommes retrouvés (Le professeur conseillé de A, un enseignant titulaire invité par le professeur conseillé, A et moi) pour analyser et critiquer les différentes séances de cours. Cette présentation nous dit son professeur conseillé est la dernière avant son examen final. Je ferai l'économie de toutes les questions qui ne se rapportent pas à l'EDD. Cette leçon étant en lien étroit avec les problématiques d'EDD (pollution et dégradation de l'environnement scolaire) et ayant des contenus de d'EDD au niveau du curriculum prescrit, comprendre son enseignement est très capital pour moi.

- Question 1 (prof-chercheur) : Pourquoi le choix d'un support en noir et blanc qui de plus était de mauvaise qualité ?

Réponse de la stagiaire : « Si j'étais à l'examen final, j'aurais pu tirer ce support en couleur mais je ne peux pas le faire tout le temps parce que ça coûte cher. Au niveau de l'administration, en plus du fait que le tirage soit essentiellement en noir et blanc, il y a un problème au niveau de la qualité du tirage, c'est pour cela la qualité n'est pas bonne. J'ai pris ça comme ça. Pour certains élèves la photocopie est mieux que pour d'autres. »

- Question 2 (prof-chercheur) : Je reviens à ma question concernant certains points du curriculum prescrit qui ne sont pas pris en compte. Pourquoi dans ta séquence, tu n'as pas abordé la formulation d'un slogan de sensibilisation en faveur de la préservation de l'environnement et aussi le schéma d'interrelation des activités industrielles et commerciales, la dégradation de l'environnement ?

Réponse : « Pour moi, on ne peut pas tout traiter, il faut faire des choix en fonction de la durée de la leçon et les réalités dans lesquels nous évoluons. Si un enseignant veut tout traiter, il va aller au-delà du temps à lui imparti pour une séquence. De plus quand on dit de formuler des slogans, je ne sais pas si je dois organiser les élèves en groupes ou si c'est un travail personnel »

Réaction du professeur conseillé : « Si de tels contenus doivent être abordés, la première des choses, ce serait de ne pas tenir compte du temps et d'organiser les élèves en petits groupes pour un travail à faire à la maison. »

- Question (prof-chercheur) : La pollution de l'environnement scolaire est visible pourquoi ne pas avoir échangé avec les élèves d'une part et effectué une sortie avec eux au marché de l'école pour mieux faire comprendre cette question ?

Le professeur conseillé : « initier un débat en classe avec soixante-dix-sept élèves peut pour moi être source de bavardage qu'on aurait soi-même crée. Pour moi, vu les effectifs, nous devons aller à l'essentiel. Pour les sorties, on n'a pas bénéficié d'apprentissage sur la question. Une initiative personnelle peut être risquée si ça se passe mal, et pas encouragée si ça se passe bien. »

- Question (prof-chercheur) : Pourquoi as-tu choisi de traiter rapidement les activités d'application, surtout à l'oral ? Ne penses-tu pas que c'est un moyen de bien faire comprendre la leçon aux élèves ?

Réponse de l'enseignante A : « Je ne voulais pas le faire ainsi mais je me suis retrouvé face aux problèmes de temps mais je pense que certains ont compris. C'est l'astuce que mon PC m'a conseillé au cas où j'étais confronté à un problème de temps. » Réaction du professeur conseillé : « Oui ! C'est comme cela, il faudra procéder. Si tu ne fais pas d'activités d'application, cela te sera préjudiciable. »

Réaction du second professeur invité : « Moi je pense que si tous les élèves avaient des livrets d'exercice, ils auraient pu faire l'activité à la maison et la séance suivante, l'enseignant proposerait la remédiation. L'idée de faire une activité d'application met la pression sur les enseignants qui sont obligés de "courir" pour l'atteindre. »

Récit, critique et analyse de la séquence de l'enseignant B

- ✓ Récit de l'observation de la séquence de cours de B

Cette séquence de l'enseignant stagiaire B a été suivie par son professeur conseillé et moi. Et comme pour mon premier passage, j'ai une double lecture de sa présentation à proposer. Celle du cours de géographie et celle sous l'angle de l'EDD.

- La première séance

La motivation devant conduire à faire ressortir le titre de la leçon, la distribution de la situation d'apprentissage aux élèves ainsi qu'aux encadreurs, sa lecture et son exploitation a duré 12

minutes. Le support proposé pour cette première séance, une image d'une industrie extraite d'un document et réalisée en noir et blanc par le professeur. C'est autour de questions/réponses sur le support distribué et leurs connaissances personnelles que les élèves ont pu identifier les différentes formes pollution et leurs causes. A six minutes de la fin de la séance, le professeur distribua l'activité d'application. Trois minutes furent accordées aux élèves pour la traiter. Les trois autres minutes furent consacrées à la remédiation oralement et en moins de deux minutes. L'enseignant a ensuite renseigné le cahier de texte.

- La deuxième séance

Elle s'est tenue le même jour. Nous nous sommes entendus avec le stagiaire pour qu'il puisse mobiliser les élèves dans l'après-midi en vue de terminer la séquence. Le support proposé était constitué d'un texte. Il s'agissait pour l'enseignant d'aborder à partir de ce texte, les conséquences de la pollution de l'environnement par les activités commerciale et industrielle. Il s'est appuyé sur son texte, la réalité vécue dans l'établissement en termes de pollution, pour susciter des réponses à ses questions. Les réponses ont constitué la trace écrite de la leçon. L'activité d'application a été distribuée aux apprenants à 7 minutes de la fin de leçon. Une remédiation a eu lieu de façon orale après deux minutes données aux élèves pour leur réflexion. Une conclusion de deux lignes a été proposée par l'enseignant.

- ✓ Analyse et de critique de la séquence de cours de B

Nous nous sommes retrouvés à trois pour échanger sur les différentes présentations de cours de B (le professeur conseillé de B, B lui-même et moi). C'est dans la même posture que je me retrouve, celle de faire une analyse globale de la présentation des différentes séances et celle de comprendre les séances sous l'angle de l'EDD.

- Question 1(prof-chercheur) : Dans ton exposé de cours que ce soit dans le plan ou dans la présentation, il y a des aspects du curriculum prescrit que tu n'as pas pris en compte. Exemple : formuler des slogans en faveur de la préservation de l'environnement. Comment expliques-tu cela ?

Réponse : « En accord avec mon professeur conseillé, nous avons décidé de ne pas prendre cela en compte, vu que cela aurait été difficile pour moi à mettre en œuvre, et aussi cette leçon est prévue pour deux heures. »

- (Prof-chercheur) Tu as certes parlé des ordures que produisent les élèves dans cette école, pourquoi tu n'es pas sorti avec eux pour voir cette réalité et discuté avec eux ?

Réponse : B : « On aurait peut-être pu le faire, mais comme je le dis, il sera difficile de canaliser les élèves vu leur nombre, à cela il faut ajouter le temps que cela va mettre de déplacer tout ce monde. Je pense qu'ils sont eux-mêmes des acteurs de la pollution et vde la dégyration de l'environnement, donc sans sortir, ils peuvent proposer des réponses à mes questions comme cela s'est fait. »

- Question (prof-chercheur) : Au niveau des activités d'application, la dernière fois tu ne l'as pratiquement fait. Son rôle pour moi, est de permettre à l'enseignant de vérifier si son enseignement a été compris par les élèves ou pas. Tel que tu la fais penses-tu atteindre cet objectif ?

Réponse : B : « C'est un réel problème si l'enseignant veut être dans le temps imparti. Il se retrouve coincé entre bien travaillé sur les contenus et ne pas pouvoir faire une activité d'application et être superficiel tant dans le contenu que dans l'activité d'application. L'enseignant stagiaire est très souvent s'oriente vers la deuxième tendance c'est-à-dire faire un peu de tout même si c'est superficiel

- Question (prof-chercheur) : « As-tu déjà proposé des situations d'évaluations à tes élèves ? »

Réponses de B : « En réalité non. Parce que je prépare une évaluation et mon évaluation ne va pas porter sur cet apprentissage. »

ANNEXE 4 : Les tableaux habiletés/contenus des leçons de géographie du curriculum prescrit, analysés par le groupe de la recherche collaborative en vue d'identifier les leçons d'EDD

Niveau : 6^{ème}

COMPETENCE1 : Traiter une situation en rapport avec la science géographique et les éléments de la géographie

THEME1 : LES BASES DE L'ETUDE DE LA GEOGRAPHIE

LEÇON 1 : LA GEOGRAPHIE ET SON OBJET. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de géographie
Identifier	Les différents domaines de la géographie
	Les étapes de la démarche du géographe
Expliquer	La démarche du géographe
Appliquer	La démarche du géographe
Apprécier	L'intérêt de la géographie

LEÇON 2 : LE RELIEF. Durée : 02 heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de relief
Identifier	Les formes du relief
Connaitre	Les éléments du relief
Lire	Une carte du relief
Schématiser	Le relief

LEÇON 3 : LE CLIMAT. Durée : 04 heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de temps
	La notion de climat
Identifier	Les éléments du climat
Identifier	Les instruments de mesure du temps
Caractériser	Les instruments de mesure du temps
Manipuler	Les instruments de mesure du temps
Localiser	Les principales zones climatiques dans le monde
Schématiser	Les principales zones climatiques dans le monde
Effectuer	Des calculs en rapport avec des données climatiques
Exploiter	Les données climatiques
Réaliser	Un diagramme ombrothermiques

LEÇON 4 : L'INTERRELATION ENTRE LES SOLS, LE CLIMAT ET LA VEGETATION. Durée :02 heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	-le sol
	-la végétation
Caractériser	Les types de sols
	Les types de végétation
Etablir	Une relation entre les sols, les types de végétations, et les climats
Localiser	Les types de sols, de climats et de végétation en Côte d'Ivoire
Construire	Un tableau synoptique des climats, sols et végétations en Côte d'Ivoire

LEÇON 5 : LES MOYENS DE REPRESENTATION DE LA TERRE. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
Distinguer	Le globe, le planisphère, la carte, le plan et les échelles
Identifier	Les types de projections
Utiliser	L'échelle d'une carte
Lire	Des plans et des cartes
Manipuler	Le globe, les cartes et les plans
Construire	Des plans et des cartes
Exploiter	Des cartes et des plans

LEÇON 6 : LES MOUVEMENTS DE LA TERRE ET LEURS INFLUENCES SUR LA VIE QUOTIDIENNE.

Durée :03 h

HABILETES	CONTENUS
Distinguer	Les mouvements de rotation et révolution de la terre
Décrire	Les mouvements de rotation et de révolution de la terre
Caractériser	Les mouvements de rotation et de révolution de la terre
Schématiser	Les mouvements de rotation et de révolution de la terre
Expliquer	-Les conséquences de ces mouvements -Sur la vie quotidienne des hommes
Déterminer	L'heure à partir des fuseaux horaires
Exploiter	Des documents relatifs aux mouvements de la terre et leur influence sur la vie des hommes

COMPETENCE 2 : Traiter une situation relative à l'interdépendance entre l'homme et le milieu local en Côte d'Ivoire

THEME2 : L'HOMME ET SON MILIEU LOCAL EN COTE D'IVOIRE

LEÇON 2 : POPULATION ET ENVIRONNEMENT LOCAL. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion d'environnement
Identifier	-Les composantes de l'environnement local -Les moyens de lutte contre la dégradation de l'environnement local
Localiser	Les phénomènes physiques de l'environnement local sur une carte
Expliquer	L'installation de l'homme dans son environnement local
Montrer	L'impact des activités de la population sur l'environnement local
Exploiter	-La carte de la répartition de la population locale -Des documents relatifs à la dégradation de l'environnement
Organiser	Des actions de préservation de l'environnement

LEÇON 2 : L'HOMME ET LE CYCLE DE L'EAU. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	Le cycle de l'eau
Identifier	Les différents états de l'eau Les problèmes liés à l'eau
Décrire	Le cycle de l'eau
Schématiser	Le cycle de l'eau
Utiliser	Des techniques de gestion rationnelle de l'eau
Produire	Des supports de sensibilisation pour la préservation de l'eau
Exploiter	Des documents relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau

LEÇON 3 : L'IMPORTANCE DE L'IMPOT DANS LE DEVELOPPEMENT DE MA REGION. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'impôt
Identifier	Les formes d'impôts
Reconnaitre	La part de l'impôt sur une facture
Formuler	Des slogans en faveur du paiement de l'impôt
Apprécier	Le rôle de l'impôt

Niveau 5^e

COMPETENCE 1 : TRAITER UNE SITUATION RELATIVE A L'INTERDEPENDANCE ENTRE L'HOMME ET SON MILIEU LOCAL EN COTE D'IVOIRE.

THEME 1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN COTE D'IVOIRE.

Leçon 1 : LE MILIEU PHYSIQUE EN COTE D'IVOIRE ET L'INSTALLATION DES POPULATION.

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de milieu physique
	La notion de densité de la population
Décrire	Le milieu physique ivoirien
Localiser	Les zones de peuplement en Côte d'Ivoire
Lire	La carte de la population
Effectuer	Des calculs en rapport avec la répartition de la population
Établir	Les relations entre l'installation des hommes et le milieu naturel
Exploiter	Des documents relatifs à la répartition de la population

LEÇON 2 : LA CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE EN COTE D'IVOIRE

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de démographie
Identifier	Les facteurs de la croissance de la population ivoirienne
Décrire	La croissance de la population ivoirienne
	La structure de la population ivoirienne
Expliquer	Les conséquences de la croissance démographique sur le milieu naturel
Construire	Une courbe de l'évolution de la population ivoirienne
	Une pyramide des âges de la population ivoirienne
Effectuer	Des calculs en rapport avec l'évolution de la population ivoirienne
Exploiter	Des documents relatifs à l'évolution de la population
Mener	Des actions de gestion rationnelle de l'environnement

LEÇON 3 : L'EAU DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COTE D'IVOIRE

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les ressources en eau de la Cote d'Ivoire
	Les problèmes liés à l'eau
	Des valeurs humaines liées à la gestion rationnelle de l'eau
Localiser	Les ressources en eau de la Cote d'Ivoire
Construire	Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau
Expliquer	L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique
Effectuer	Des calculs liés à l'étude de l'eau
Produire	Des supports/ documents liés relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau
Exploiter	Des documents relatifs à l'eau
Proposer	Des actions de gestion rationnelle de l'eau

COMPETENCE 2 : TRAITER UNE SITUATION RELATIVE AUX INCIDENCES DES ACTIVITES ECONOMIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT

THEME 2 : LES CONSEQUENCES DES ACTIVITES ECONOMIQUES SUR L'ENVIRONNEMENT

LEÇON 1 : LES CONSEQUENCES DES METHODES ET TECHNIQUES AGRICOLES SUR L'ENVIRONNEMENT

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de méthode agricole
	La notion de technique agricole
Identifier	Les principales méthodes agricoles en Côte d'Ivoire
Distinguer	Les principales techniques agricoles en Côte d'Ivoire
Répertorier	Les outils traditionnels et modernes
Elaborer	Un tableau synoptique des avantages et des inconvénients de l'utilisation des principales méthodes et techniques agricoles sur l'environnement
Traiter	Une situation relative au choix des méthodes/ techniques agricoles

LEÇON 2 : LES EFFETS DE LA POLLUTION INDUSTRIELLE ET COMMERCIALE SUR L'ENVIRONNEMENT

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les composantes de l'environnement
Connaitre	Les différentes formes de pollution et leurs causes
Distinguer	Les conséquences des activités économiques sur l'environnement
Réaliser	Un schéma d'interrelation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement
Formuler	Un slogan de sensibilisation en faveur de la préservation de l'environnement
Exploiter	Des documents relatifs à la dégradation de l'environnement

LEÇON 3 : L'IMPOT ET L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE IVOIRIEN

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'impôt
Distinguer	Les types d'impôts

Comprendre	L'importation de l'impôt dans l'aménagement du territoire ivoirien
Etablir	Le lien entre l'impôt et l'aménagement du territoire
Produire	Des affiches et autres supports relatifs au paiement de l'impôt
Exploiter	Un tableau statistique relatif à l'impôt

Niveau 4^e

COMPETENCE 1 : Traiter une situation relative à l'interdépendance entre l'organisme administrative et le développement économique de la Cote d'Ivoire.

THEME2 : L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COTE D'IVOIRE.

LEÇON 1 : LA DECONCENTRATION ADMINISTRATIVE EN COTE D'IVOIRE. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La déconcentration administrative
Identifier	Les composantes administratives déconcentrées
Schématiser	Les structures déconcentrées
Décrire	L'administration déconcentrée
Mener	Une enquête sur le rôle de l'administration déconcentrée
Exploiter	Des documents sur l'administration déconcentrée
Promouvoir	Le respect des institutions de l'Etat

LEÇON 2 : LA DECENTRALISATION ADMINISTRATIVE EN COTE D'IVOIRE

HABILETES	CONTENUS
Définir	La décentralisation administrative
Identifier	Les composantes de l'administration décentralisée

Décrire	L'administration déconcentrée
Relever	Les sources de financement des collectivités territoriales
Mener	Une enquête sur le rôle de l'administration décentralisée
Exploiter	Des documents sur l'administration décentralisée

LEÇON 3 : LES INSUFFISANCES DE L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'organisation administrative
Identifier	Les obstacles au fonctionnement de l'organisation
Expliquer	Le rôle de l'organisation administrative dans le développement économique
Réaliser	Un tableau comparatif de l'organisation déconcentrée et de l'organisation décentralisée
Proposer	Des solutions pour le bon fonctionnement de l'administration
Exploiter	Des documents sur l'organisation administrative de la Cote d'Ivoire
Initier	Des actions de développement

COMPETENCE2 : Traiter une situation en rapport avec les regroupements à caractère économique en Afrique de l'ouest et en Europe.

THEME2 : LES REGROUPEMENTS ECONOMIQUES EN AFRIQUE DE L'OUEST ET EN EUROPE :
EXEMPLES DE LA C.E.D. E.A.O ET DE L'U.E.

LEÇON 1 : LA COMMUNAUTE ECONOMIQUE DES ETATS DE L'AFRIQUE DE L'OUEST (CEDEAO)

: SUCCES ET LIMITES. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La CEDEAO
Localiser	L'espace CEDEAO
Identifier	Les potentialités économiques de la CEDEAO
Expliquer	Le fonctionnement des principales institutions de la CEDEAO
	La politique d'intégration de la CEDEAO
Schématiser	Le fonctionnement de la CEDEAO
Apprécier	Les actions de la CEDEAO
Exploiter	Des données statistiques/ document sur la CEDEAO
Initier	Des actions en faveur de l'intégration sous régionale

LEÇON 2 : L'UNION EUROPEENNE (U.E) : UN EXEMPLE D'INTEGRATION REGIONALE. Durée :

04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'union Européenne
Localiser	L'espace UE
Décrire	Le processus de la construction Européenne
Identifier	Les potentialités économiques de l'union européenne
Schématiser	Le fonctionnement de l'union européenne
Apprécier	Les politiques communes
Exploiter	Des données statistiques sur l'UE

Niveau 3^{ème}

COMPETENCE : Traiter une situation relative au développement économique de la Cote d'Ivoire

THEME1 : ETUDE ECONOMIQUE DE LA COTE D'IVOIRE

LEÇON 1 : LES ATOUTS NATURELS ET HUMAINS DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les atouts naturels de la Cote d'Ivoire
	Les atouts humains
Expliquer	L'importance des différents atouts
	Le rôle des mouvements migratoires dans le développement économique
Schématiser	Les milieux climatiques
Analyser	Les atouts naturels et humains dans le développement de la Cote d'Ivoire

LEÇON 2 : LES SECTEURS D'ACTIVITES ECONOMIQUES DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 05heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les secteurs d'activités de l'économie ivoirienne
Caractériser	Les secteurs d'activités
Analyser	Les secteurs d'activités de l'économie
Montrer	La place de chaque secteur dans l'économie ivoirienne
Identifier	Les problèmes liés à chaque secteur
Représenter	La part de chaque secteur d'activités dans l'économie ivoirienne
Apprécier	Les progrès réalisés par secteur d'activités

LEÇON 3 : LES PROBLEMES DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE LA COTE D'IVOIRE.
Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les problèmes de développement économique de la Cote d'Ivoire
Caractériser	Les problèmes de développement économique de la Cote d'Ivoire

Identifier	Les problèmes de santé publique en rapport avec le VIH/ SIDA
Monter	L'importance de fiscalité dans le développement économique
Proposer	Des solutions aux problèmes économiques
Exploiter	Des documents relatifs aux problèmes économiques de la Cote d'Ivoire

COMPETENCE2 : Traiter une situation relative à la place de l'Afrique dans la coopérative internationale.

THEME2 : L'AFRIQUE FACE A LA MONDIALISATION

LEÇON 1 : ETUDE ECONOMIQUE DE L'AFRIQUE. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les atouts naturels et humains de l'Afrique
Caractériser	Les secteurs d'activités
Construire	Des graphiques
Analyser	Les problèmes de développement de l'Afrique
Proposer	Les solutions aux problèmes de développement de l'Afrique
Exploiter	Des documents relatifs aux économies africaines

LEÇON 2 : LA PLACE DE L'AFRIQUE DANS LA MONDIALISATION. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La mondialisation
Identifier	Les facteurs de la mondialisation
Décrire	Le fonctionnement de la mondialisation
Expliquer	Les opportunités offertes par la mondialisation en Afrique
Apprécier	La place de l'Afrique dans les échanges internationaux
Proposer	Des solutions pour l'amélioration de la place de l'Afrique dans la mondialisation
Construire	Des graphiques sur les échanges commerciaux de l'Afrique

Exploiter	Des documents sur les échanges commerciaux de l'Afrique et du monde
-----------	---

Niveau 2^{nde}

COMPETENCE1 : TRAITER DES SITUATIONS EN RAPPORT AVEC L'ETUDE DE LA GEOGRAPHIE.

THEME1 : LA TERRE, DOMAINE DE LA GEOGRAPHIE

LEÇON 1 : La géographie : objet, intérêt et démarche. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de géographie
Distinguer	Les différentes branches de la géographie
Identifier	Les moyens d'étude de la géographie
Décrire	Les méthodes d'investigations de la géographie
Appliquer	La démarche du géographe
Apprécier	L'utilité et l'intérêt de la géographie
Exploiter	Des documents relatifs à l'étude de la géographie

LEÇON 2 : LA PLANETE TERRE. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	Le système solaire
Identifier	Les composantes du système solaire
Situer	La terre dans le système solaire
Décrire	La terre
	La structure interne de la terre
Expliquer	-L'influence de la structure interne de la terre sur l'existence des continents
	-La rotation et la révolution de la terre
Schématiser	La rotation et la révolution de la terre

Analyser	Les conséquences des mouvements de la terre sur la vie des êtres vivants
Exploiter	Des documents relatifs à la planète Terre

LEÇON 3 : LES TECHNIQUES DE REPRESENTATION DE LA TERRE. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les différents types de représentations de la terre
Distinguer	Les différents types de cartes
Expliquer	Les processus de représentation de la terre
Réaliser	Une carte, un plan et un croquis
	Un profil topographique
Apprécier	Une représentation cartographique
Exploiter	Un plan, un croquis et une carte
	Des documents relatifs aux techniques de représentation de la terre

COMPETENCE2 : TRAITER DES SITUATIONS METTANT EN RELATION L'HOMME ET LA NATURE EN COTE D'IVOIRE ET DANS LE RESTE DU MONDE.

THEME1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN COTE D'IVOIRE.

LEÇON 1 : LE MILIEU SUBEQUATORIAL IVOIRIEN. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les activités économiques pratiquées
	Les sources de l'impôt du milieu subéquatorial ivoirien
Localiser	Le domaine subéquatorial
Décrire	Les conditions de mise en valeur du milieu rural
	Les conditions de mise en valeur du milieu urbain
Caractériser	-Le relief, le climat, la végétation, le sol et l'hydrographie

	-La population du milieu subéquatorial ivoirien
Apprécier	La place de l'impôt dans la mise en valeur du milieu subéquatorial
Exploiter	Des documents relatifs au milieu subéquatorial ivoirien

LEÇON 2 : LE MILIEU TROPICAL IVOIRIEN. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les populations du milieu tropical ivoirien
	Les activités économiques pratiquées
	Les sources de l'impôt dans le milieu tropical ivoirien
Localiser	Le domaine tropical ivoirien
Décrire	Les conditions de mise en valeur du milieu rural
	Les conditions de mise en valeur du milieu urbain
Caractériser	La population du milieu tropical ivoirien
	Le relief, le climat, la végétation, le sol et l'hydrographie
Apprécier	Les actions de solidarités par l'impôt dans la mise en valeur du milieu tropical
Exploiter	Des documents relatifs au milieu tropical ivoirien

LEÇON 3 : L'ESPACE IVOIRIEN : un environnement menacé. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	Les notions d'environnement
Identifier	Les dangers qui menacent le milieu ivoirien
Décrire	Les activités humaines qui dégradent l'environnement
Caractériser	Les milieux dégradés
Analyser	Les facteurs de la dégradation du milieu ivoirien
	Les actions menées en faveur de la préservation de l'environnement

Mener	Des actions en faveur de la préservation de l'environnement
Apprécier	Les menaces relatives à l'érosion côtière, à la déforestation, à la pollution lagunaire, fluviale...
	Le rôle de l'impôt dans la lutte contre la dégradation de l'environnement
Exploiter	Des documents relatifs à l'environnement ivoirien

THEME2 : L'INGENIOSITE DE L'HOMME DANS LA REALISATION DU DEVELOPPEMENT DURABLE ET LA PRESERVATION DE L'ESPACE MONDIAL.

LEÇON 2 : LES GRANDS MILIEUX BIOGEOGRAPHIQUES DANS LE MONDE. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	Le milieu biogéographique
Localiser	Les grands milieux biogéographiques du monde
Décrire	Les caractéristiques des grands milieux biogéographiques
Schématiser	Les grands milieux biogéographiques
Analyser	L'action de l'homme sur la transformation des milieux biogéographiques
	Les interactions entre les différents milieux biogéographiques
Exploiter	Des documents relatifs aux grands milieux biogéographiques

LEÇON 2 : LES PROBLEMES ENVIRONNEMENTAUX ACTUELS. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les principaux problèmes environnementaux
Expliquer	Les problèmes environnementaux
Analyser	Les facteurs des problèmes environnementaux
	L'impact des problèmes environnementaux sur la vie terrestre

Apprécier	Les initiatives et stratégies pour résoudre les problèmes environnementaux
Exploiter	Des documents relatifs aux problèmes environnementaux actuels

Niveau 1^{ère}

COMPETENCE1 : TRAITER DES SITUATIONS RELATIVES AU DYNAMISME DEMOGRAPHIQUE ET A L'URBANISATION DE LA COTE D'IVOIRE ET DANS LE MONDE

THEME1 : DYNAMISME DEMOGRAPHIQUE DE LA COTE D'IVOIRE ET DANS LE MONDE

LEÇON 1 : DYNAMISME DEMOGRAPHIQUE ET QUALITE DE VIE EN COTE D'IVOIRE. Durée : 06heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	Le dynamisme démographie
	La qualité de vie
Expliquer	Le dynamisme démographique en Côte d'Ivoire
	La politique démographique de la Cote d'Ivoire
Réaliser	La courbe d'évolution de la population de la Cote d'Ivoire
	La pyramide des âges de la population ivoirienne
Analyser	La structure de la population ivoirienne
	La répartition de la population ivoirienne
	Des problèmes liés à l'explosion démographique de la Cote d'Ivoire
Montrer	La relation entre la croissance démographique, la qualité de la vie et la propagation du VIH/ SIDA
Apprécier	L'évolution de la population ivoirienne
	L'interrelation entre ressource disponible et augmentation de la population
	Le rôle de l'Etat dans la préservation de l'environnement et l'amélioration de la qualité de la vie à travers l'impôt
Exploiter	Des documents relatifs à la démographie en Côte d'Ivoire

LEÇON 2 : LA CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE MONDIALE ET SES PROBLEMES. Durée :
04heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les problèmes liés à la croissance de la population dans les pays en développement
	Les problèmes liés au vieillissement de la population dans les pays développés
Décrire	La croissance de la population mondiale
Expliquer	Les problèmes liés à la répartition de la population mondiale et aux migrations dans le monde
Construire	La courbe d'évolution de la population mondiale
Comparer	Des pyramides des âges de pays développés et de pays en développement
	La courbe d'évolution de la population mondiale dans les pays développés et dans les pays en développement
Apprécier	Les problèmes démographiques dans le monde
Exploiter	Des documents relatifs à la croissance démographique dans le monde

THEME2 : L'URBANISATION DANS LE MONDE

LEÇON 1 : L'URBANISATION DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT : L'EXEMPLE DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'urbanisation
Décrire	Les caractéristiques de l'urbanisation en Côte d'Ivoire
Montrer	La place de la ville d'Abidjan dans le paysage urbain de la Cote d'Ivoire
Expliquer	Le processus de l'urbanisation en Côte d'Ivoire
Analyser	Les problèmes de l'urbanisation en Côte d'Ivoire
Proposer	Des solutions aux problèmes urbains en Côte d'Ivoire

Apprécier	Le rôle des impôts dans la résolution des problèmes urbains
Exploiter	Des documents relatifs à l'urbanisation de la Côte d'Ivoire

LEÇON 2 : L'URBANISATION DANS LES PAYS DEVELOPPES : L'EXEMPLE DE LA FRANCE. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Décrire	Les caractéristiques de l'urbanisation de la France
Expliquer	Le processus de l'urbanisation de la France
Analyser	Les problèmes de l'urbanisation de la France
Apprécier	Des solutions aux problèmes urbains de la France
Exploiter	Des documents relatifs à l'urbanisation de la France

COMPETENCE2 : TRAITER DES SITUATIONS RELATIVES A L'AMENAGEMENT ET A L'ORGANISATION DE L'ESPECE EN COTE D'IVOIRE.

THEME : L'ADMINISTRATION ET L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE IVOIRIEN

LEÇON 1 : L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE EN COTE D'Ivoire. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	Les entités administratives en Côte d'Ivoire
Décrire	L'organisation administrative de la Côte d'Ivoire
Expliquer	La politique de déconcentration
	La politique de décentralisation
Analyser	Les avantages et les inconvénients de la politique de déconcentration et de décentralisation
Apprécier	Le rôle de l'impôt dans la mise en œuvre de l'organisation administrative
Exploiter	Des documents relatifs à l'organisation administrative de la Côte d'Ivoire

LEÇON 2 : L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE IVOIRIEN. Durée : 04heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'aménagement du territoire
Décrire	Les processus de l'aménagement du territoire depuis 1960
Identifier	Les principaux pôles de développement
Analyser	Les politiques d'aménagement du territoire
	L'impact de l'aménagement du territoire sur le développement de la Cote d'Ivoire
Apprécier	La place de l'impôt dans l'aménagement du territoire
Exploiter	Des documents relatifs à l'aménagement du territoire ivoirien

COMPETENCE3 : TRAITER DES SITUATIONS RELATIVES AUX PROCESSUS DE LA MONDIALISATION

THEME : LE PROCESSUS DE LA MONDIALISATION

LEÇON 1 : LES FACTEURS DE LA MONDIALISATION. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Définir	La mondialisation
	Les techniques de l'information
	Les techniques de la communication
Identifier	Les acteurs de la mondialisation
	Les différents moyens de l'information et de la communication
Analyser	Les facteurs techniques industriels commerciaux, politiques et culturels de la mondialisation
Apprécier	Les rôles des différents acteurs de la mondialisation
Exploiter	Des documents relatifs aux facteurs de la mondialisation

LECON2 : LES CONSEQUENCES DE LA MONDIALISATION. Durée : 02heures

HABILETES	CONTENUS
-----------	----------

Identifier	Les grands domaines d'échanges
Décrire	Le fonctionnement de la mondialisation
Schématiser	Le système de la mondialisation
Analyser	L'interdépendance des économies nationales
Apprécier	Les atouts et les limites de la mondialisation
Exploiter	Des documents relatifs aux conséquences de la mondialisation

Niveau terminale

COMPETENCE1 : TRAITER UNE SITUATION EN RAPPORT AVEC L'ECONOMIE DE LA COTE D'IVOIRE

THEME1 : LA COTE D'IVOIRE : ETUDE ECONOMIQUE

LEÇON 1 : LES FONDEMENTS DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE LA COTE D'IVOIRE.

Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les fondements naturels favorables à l'activité économique
Expliquer	Le rôle du facteur humain dans le développement économique
	L'influence du facteur historique sur le développement
	Le rôle de la fiscalité dans le développement économique de la Cote d'Ivoire
	L'évolution actuelle du système économique
Analyser	Les caractères spécifiques du système économique ivoirien
Exploiter	Des documents relatifs au développement économique de la Cote d'Ivoire

LEÇON 2 : LES SECTEURS D'ACTIVITES ECONOMIQUES DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 6h

HABILETES	CONTENUS
Définir	Les secteurs primaires
Identifier	Les différents types d'industries en Côte d'Ivoire
	Les différents domaines du secteur tertiaire
	Les types de commerce
	Les atouts touristiques de la Cote d'Ivoire
Caractériser	Les secteurs d'activités économiques en Côte d'Ivoire

	La localisation des industries de la Cote d'Ivoire
Distinguer	Les formes d'impôts selon les secteurs d'activités
Analyser	L'importance du secteur primaire dans l'économie ivoirienne
	Les différentes phases de l'industrialisation de la Cote d'Ivoire
	L'importance du secteur secondaire dans l'économie ivoirienne
	Les infrastructures du commerce ivoirien
	La place du commerce extérieur dans l'économie ivoirienne
	La place du tourisme dans l'économie de la Cote d'Ivoire
Exploiter	Des documents relatifs au développement du secteur économique de la Cote d' Ivoire

LEÇON 3 : LES PROBLEMES DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE COTE D'IVOIRE. Durée : 4h

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les problèmes généraux de développement économique
	Les problèmes environnementaux liés au développement économique
	Les problèmes liés au recouvrement des impôts en Côte d'Ivoire
Expliquer	L'importance des problèmes environnementaux sur la qualité de vie des population
Analyser	Les problèmes du développement sectoriel de l'économie ivoirienne
	Les politiques mises en place pour résoudre les problèmes de développement économique
Apprécier	Le civisme fiscal comme solution aux problèmes de développement de la Cote d'Ivoire
Exploiter	Des documents relatifs aux problèmes de développement économique de la Cote d'Ivoire

COMPETENCE2 : TRAITER DES SITUATION RELATIVE EN RAPPORT AVEC L'ECONOMIE D'UN PAYS DEVELOPPE OU D'UN PAYS EMERGENT

THEME 1 : LA FRANCE : UNE PUISSANCE EUROPEENNE ET MONDIALE

LEÇON 1 : LES FONDEMENTS DE L'ÉCONOMIE DE LA FRANCE. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Localiser	La France
Identifier	Les fondements naturels de l'économie française
	Les fondements historiques de l'économie française
	Les fondements humains de l'économie française
Expliquer	Le système économique de la France
Réaliser	Des graphiques et des cartes sur les fondements de l'économie française
Exploiter	Des documents relatifs aux fondements de l'économie française

LEÇON 2 : LA France : UNE ECONOMIE DOMINEE PAR LE TERTIAIRE. Durée : 03heures

HABILETES	CONTENUS
Identifier	Les secteurs d'activités économiques de la France
Caractériser	L'agriculture de la France
	L'industrialisation de la France
Montrer	Le poids du secteur tertiaire dans l'économie française
	La place économique de la France au sein de l'union européenne et dans le monde
Analyser	Les performances des grands secteurs d'activités de l'économie française
	Les problèmes sectoriels de l'économie française
Apprécier	Les politiques mises en place pour résoudre les problèmes de développement économique
Exploiter	Des documents relatifs au développement économique de la France

THEME II : LA COREE DE SUD : UN EXEMPLE DE PAYS EMERGENT

LEÇON 1 : LES FONDEMENTS DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE LA COREE DU SUD.

Durée : 03 heures

HABILETES	CONTENUS
Localiser	La Corée du Sud
Identifier	Les fondements naturels de l'économie Sud-coréenne
	Les fondements humains de l'économie sud-coréenne
Montrer	Le rôle de l'histoire dans le développement économique de la Corée du Sud
Expliquer	Le système économique de la Corée du Sud
Analyser	Le modèle de développement économique de la Corée du Sud
Exploiter	Des documents relatifs aux fondements du développement économique de la Corée du Sud

LEÇON 2 : LA COREE DU SUD : UNE PUISSANCE ECONOMIQUE EMERGENTE. Durée : 3h

HABILETES	CONTENUS
Définir	La notion de pays émergents
Identifier	Les secteurs d'activités économiques de la Corée du Sud
Caractériser	L'industrialisation de la Corée du Sud
Monter	La place des tics dans l'économie de la Corée du Sud
	Le poids de l'industrie sidérurgique
Analyser	Les performances de l'économie sud-coréenne
	Les limites du modèle de développement sud-coréenne
Apprécier	Les politiques mises en place pour résoudre les problèmes de développement économique
Réaliser	Des graphiques sur l'économie de la Corée du Sud
Exploiter	Des documents relatifs au développement économique de la Corée du Sud

COMPETENCE 3 : TRAITER UNE SITUATION RELATIVE AUX COOPERATIONS ET REGROUPEMENTS ECONOMIQUE

THEME III : REGROUPEMENT ET COOPERATION ECONOMIQUE

LEÇON 1 : LA CEDEAO

HABILETES	CONTENUS
Définir	La CEDEAO

Citer	Les pays de la CEDEAO
	Les principes de la CEDEAO
Identifier	Les buts, les institutions de la CEDEAO
	Les commissions techniques
	Les potentialités économiques de la CEDEAO
Expliquer	Les opportunités offertes par la CEDEAO dans l'espace UEMOA
Analyser	Le fonctionnement des institutions
	Le rôle des commissions dans les politiques communes
	Les forces et faiblesses de la CEDEAO

LEÇON 2 : LES RELATION UE/ ACP : UN EXEMPLE DE COOPERATION NORD-SUD. Durée : 04 h

HABILETES	CONTENUS
Définir	L'UE
	Les ACP
	Les relations UE/ ACP
Localiser	Les pays de l'UE et les pays du groupe ACP
Décrire	Les étapes des relations UE/ ACP
Réaliser	L'organigramme des institutions paritaires
Analyser	Les principaux contenus des accords UE/ ACP
	La mise en œuvre du STABEX, du SYSMIN et des accords de partenariat
Apprécier	Les forces et les faiblesses des relations UE/ ACP
Exploiter	Des documents relatifs à la coopération UE/ ACP

ANNEXE 5 : Liste des entretiens informels non retranscrits

Qualité / fonction	Nombre	Objectifs de l'entretien informel
<i>Inspecteur générale d'histoire-géographie</i>	01	-Connaissance des rouages de l'élaboration du curriculum - Avoir des connaissances sur le contenu des formations continues proposées par la pédagogie
<i>Proviseur</i>	06	-Implication du proviseur et des autres membres de l'école dans les activités des AEDD - Les solutions pour parvenir à faire passer le message de la salubrité en milieu scolaire
<i>Responsable de la vie scolaire à la direction régionale</i>	03	-Comprendre le fonctionnement des clubs en général et celui de l'environnement en, particulier - Comprendre la mise en exécution de journée de salubrité
<i>Enseignants de géographie à l'université</i>	02	-Contribution dans l'élaboration des curriculums -La question de l'EDD à l'université
<i>Enseignants du secondaire</i>	13	-Les pratiques enseignantes en cours sur les contenus d'EDD - Les postures sur les questions d'EDD
<i>Autres formateurs des formateurs à l'ENS</i>	03	-Implication dans l'élaboration des curriculums du secondaire -La question de l'EDD dans les formations des enseignants

Différentes leçons à contenus d'EDD en classe de 6e

Niveau	Leçons	Nombre de leçon à contenu de DD	Positionnement dans la progression	Habilités faisant référence au DD	Dimension du DD abordée
6 ^e	-leçon 1/ Thème 2 : Population et environnement local (3h)	3/9	7 ^e sur 9	-amener les apprenants à concevoir des slogans sur la nécessité d'une gestion rationnelle de l'environnement -faire élaborer des représentations scéniques de sensibilisation à la préservation de l'environnement	Environnement
	- Leçon 2/ Thème 2 : L'homme et le cycle de l'eau (2h)		8 ^e sur 9	-Amener les apprenants à concevoir des slogans sur la nécessité d'une gestion rationnelle de l'eau - Faire découvrir des techniques simples de gestions rationnelle de l'eau	
	Leçon 3/ Thème 2 : l'importance de l'impôt dans le développement de ma Région (1H)		9/9	-Amener les apprenant à concevoir des slogans sur la nécessité du paiement de l'impôt	Economique

Les différentes leçons à contenu d'EDD dans les curriculums de géographie de 5e

Tableau : Les différentes leçons à contenus d'EDD en classe de 3e

Niveau	Leçons	Nombre de leçon à contenu de DD	Positionnement dans la progression	Habilités faisant référence au DD	Dimension du DD abordée
3 ^e	-leçon 3/ Thème 1 : Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire (4h)	1 sur 5	3 ^e sur 5	-amener les apprenants à percevoir l'impact de la pandémie du VIH/SIDA sur la disponibilité de la main d'œuvre -faire apprécier les efforts de solutions engagés par l'Etat de Côte d'Ivoire - Amener les apprenants à proposer des pistes de solutions aux différents problèmes.	Economie/ environnement/ société
				et de l'écologie	
	- Leçon 3/ Thème 1 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire (3h)		3 ^e sur 6	-faire relever les insuffisances des retenus d'eau en milieu rural et les de pollution de la nappes phréatiques -Amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'eau	Environnement
	Leçon 1/ Thème2 : Les conséquences des méthodes et techniques agricoles sur l'environnement (3H)		4 ^e sur 6	-Amener les apprenant à relever les avantages et les inconvénients de l'utilisation des principales méthodes et techniques agricoles en C.I.	Environnement
	Leçon 2 / Thème 2 : Les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement (2H)		5 ^e sur 6	-faire reconnaître les composantes de l'environnement les formes de pollution -Amener les apprenants à produire des slogans de sensibilisation pour la préservation de l'environnement	Environnement
	Leçon 3/ Thème 2 : L'impôt et l'aménagement du territoire ivoirien (2H)		6 ^e sur 6	-Amener les apprenants à percevoir l'importance de l'impôt dans l'aménagement du territoire ivoirien	Economique

: Les différentes leçons à contenu d'EDD en classe de seconde

Niveau	Leçons	Nombre de leçon à contenu de DD	Positionnement dans la progression	Habiletés faisant référence au DD	Dimension du DD abordée
2 nd e	-leçon 3/ Thème 1/ CB 2 : L'espace ivoirien : un environnement menacé (4h)	3 sur 8	6 ^e sur 8	-amener les apprenants à découvrir et à caractériser les problèmes environnementaux d'origines diverses -Amener les apprenants à identifier les dangers qui menacent le milieu ivoirien -Amener l'apprenant à citer les actions menées en faveur de la préservation de l'environnement	Environnement
	- Leçon 1/ Thème 2 / CB 2 Les grands milieux biogéographiques (3H)		7 ^e sur 8	-Faire remarquer la permanence de la chaleur -Faire observer la variété des précipitations -Faire relever les nuances climatiques -Faire observer la variabilité des saisons -Faire remarquer l'irrégularité des cours d'eau	
	Leçon 2/ Thème 2/ CB2 : Les problèmes environnementaux actuels (2H)		8/8	-Faire définir les problèmes environnementaux -Amener les apprenants à découvrir et à caractériser les problèmes environnementaux d'origines diverses -Amener l'apprenant à identifier les dangers qui menacent le monde actuel : réchauffement climatique, catastrophes écologiques, la sécheresse, les raz de marée, la rareté de l'eau potable, la destruction de l'écosystème -Amener les apprenants à expliquer les facteurs des problèmes environnementaux, les activités des sociétés humaines, l'accroissement rapide de la population mondiale -Amener les apprenants à montrer que la dégradation de l'environnement a des effets importants sur la santé humaine et la qualité de la vie et des populations -Amener les apprenants à apprécier les actions internationales de préservation et sauvegarde de l'environnement mondial	

Niveau	Leçons	Nombre de leçon à contenu de DD	Positionnement dans la progression	Habilités faisant référence au DD	Dimension du DD abordée
TLE	-leçon 3 / Thème 1 Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire (4H)	1/7	3 ^e sur 7	<ul style="list-style-type: none"> -Faire expliquer l'importance de l'endettement et de la pauvreté dans l'économie de la Côte d'Ivoire -Amener les apprenants à analyser les problèmes du secteur primaire, du secteur secondaire, du secteur tertiaire -Faire proposer des solutions aux problèmes sectoriels -Faire décrire la destruction du couvert végétal de la Côte d'Ivoire -Faire expliquer la dégradation milieu urbain et la qualité de vie en C.I -Amener les apprenants à identifier les effets de la pollution -Amener les apprenants à proposer des pistes de solutions aux différents problèmes. 	Economie/environnement

Les différentes leçons à contenus d'EDD en classe de première

Les différentes leçons à contenus d'EDD en classe de Terminale

Niveau	Leçons	Nombre de leçon à contenu de DD	Positionnement dans la progression	Habilités faisant référence au DD	Dimension du DD abordée
1 ^{ère}	-leçon 1/ Thème 1/ CB1 : Dynamisme démographique et qualité de la vie en Côte d'Ivoire (6H)	6 sur 8	1 ^{er} sur 8	-Faire expliquer la politique de l'espace des naissances ; lutte contre les mariages précoces, la scolarisation des filles -Amener les apprenants à identifier des problèmes : le déséquilibre démographique et la croissance économique, menace sur l'environnement etc. -Amener les apprenants à montrer que l'explosion démographique ivoirienne influence négativement la qualité de la vie, vecteur de la propagation du VIH/SIDA - Amener les apprenants à dégager les interrelations multiples entre ressources disponibles et l'augmentation de la population -Conduire les apprenant à adopter un comportement sexuel responsable	Environnement/ Société
	- Leçon 2/ Thème 1/ CB1 : La croissance démographique mondiale et ses problèmes (4H)		2 ^e sur 8	-Faire relever les problèmes alimentaires, sanitaires, de chômage, d'encadrement, environnements liés à la forte croissance de la population dans les pays en développement Amener les apprenants à relever les problèmes de main-d'œuvre, de la prise en charge des personnes du troisième âge etc. -Faire relever que les déséquilibres économiques régionaux, les conflits agraires et les problèmes d'intégration et d'environnement sont responsables des migrations des populations dans le monde.	

				- Amener les apprenants à dégager les problèmes liés à l'explosion démographique mondiale (menace sur l'environnement)	
	Leçon 1/ Thème 2:/CB1 L'urbanisation dans les pays en développement : l'exemple de la Côte d'Ivoire (4H)		3 sur 8	-Identifier les problèmes urbains - Solutions aux problèmes urbains	Economique/ environnement

	Thèmes	Rencontres	Formations	Supports de travail	Objets
Thème 1 <i>Analyse du curriculum actuel</i>		1 ^{er} moment 14 DEC 2019	Qu'est-ce-que et pourquoi l'EDD ? Comment reconnaître un contenu d'EDD ?	Les curriculums de géographie de la 6 ^e à la terminale de l'enseignement général	Recherche des contenus d'EDD
		2 ^e moment	Les types de supports en cours de géographie	Les documents textuels et iconographiques utilisés en cours sur les contenus d'EDD	Analyse de la qualité et de la portée des documents utilisés
		3 ^e moment	Quel type de supports en cours d'EDD (cas de la France)	Powerpoint conçu par le prof-chercheur	Comparer les supports préconisés pour l'EDD dans la littérature et ceux préconisés en Côte d'Ivoire
Thème 2 <i>Projet de réécriture du curriculum de géographie</i>		1 ^{er} moment	Le sens donné par la pédagogie à l'enquête découverte, à la discussion dirigée, aux sketches et conceptions de slogan	Magazines et pages Web traitant des questions d'EDD en Côte d'Ivoire	Recherche des thèmes et des profils de sortie qui prennent en compte les enjeux actuels de DD
		2 ^e moment		Les thèmes et les énoncés de profil de sortie proposés par les membres de la recherche collaborative	Réécriture du curriculum prescrit de géographie
		3 ^e moment		Visualisation des expérimentations d'hybridation des stratégies	Analyse des écarts pour une adaptation

	4 ^e moment Fév. 2022	La vulgarisation des stratégies pédagogiques en cours d'EDD	pédagogiques par une projection de vidéo	Réécriture du curriculum implémenté de géographie
--	------------------------------------	--	---	--

**ANNEXE 7 : Exemple de questionnaire administré en amont de la recherche collaborative
(questionnaire sur la connaissance de certaines stratégies pédagogiques)**

Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà mis en œuvre l'organisation de vos classes en groupe d'apprentissage ? (Si oui quels en sont les avantages ? Si non, donnez les raisons de sa non utilisation.

.....
.....
.....

Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà mis en œuvre des débats sur des sujets dans vos classes ? (Si oui quels en sont les avantages et vos procédés ? Si non, donnez les raisons de sa non utilisation

.....
.....
.....

Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà effectué des sorties de terrain avec vos élèves ? (Si oui quels en sont les avantages et les techniques que vous mis en œuvre ? Si non, donnez les raisons de sa non utilisation

.....
.....
.....

Dans vos pratiques enseignantes, réalisé avec vos élèves des posters ? (Si oui quels en sont les avantages et le mécanisme ? Si non, donnez les raisons de sa non utilisation

.....
.....
.....
.....

Dans vos pratiques enseignantes, avez-vous déjà utilisé la technique du brainstorming ? (Si oui quels en sont les avantages et son mécanisme ? Si non, donnez les raisons de sa non utilisation

.....
.....

Annexe 8 : guide d'exécution contenant les stratégies pédagogiques pour la mise en œuvre des habiletés /contenus des leçons d'EDD, extrait du curriculum prescrit

Guide d'exécution des leçons à contenus d'EDD (Les techniques pédagogiques suggérées)

Niveau 6^e

THEME 2

Leçon 1 : POPULATION ET ENVIRONNEMENT. Durée : 03heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
L'environnement et le milieu local	-Faire définir l'environnement par les apprenants -Amener les apprenants à définir le milieu local -Amener les apprenants à localiser leur milieu local	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Manuel scolaire - Cartes - Monographies
Le milieu physique local	-Faire découvrir les phénomènes physiques sur une carte du milieu local -Faire identifier les caractéristiques du relief -Faire découvrir les sols du milieu de vie de l'apprenant -Faire décrire la végétation par les apprenants -Faire découvrir les cours d'eau de la région	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuel scolaire - Cartes - Monographies
La répartition de la population du milieu local	-Faire lire la carte de la répartition de la population locale -Faire expliquer les facteurs de la répartition de la population locale -Faire relever l'impact des phénomènes physiques sur les densités humaines -Faire schématiser la répartition de la population locale	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte -Travail en petits groupes ou individuel	-Manuel scolaire - Cartes - Monographies
Les effets des activités économiques	-Faire expliquer la dégradation de l'environnement par les apprenants	- Brainstorming	-Manuel scolaire

sur l'environnement	-Faire percevoir les liens entre les activités économiques et la destruction de l'environnement	-Discussion dirigée -Enquête découverte	-Documents textuels -Images
Un environnement dégradé	-Amener les apprenants à reconnaître un environnement dégradé -Amener les apprenants à exploiter des documents relatifs à la dégradation de l'environnement	-Enquête découverte – -Discussion dirigée	-Manuel scolaire -Documents textuels -Images
Les moyens de lutte contre la dégradation de l'environnement	-Faire distinguer les moyens de lutte contre la dégradation de l'environnement -Faire expliquer la politique de sensibilisation des populations à la protection de l'environnement -Faire expliquer par les apprenants la politique du reboisement -Faire expliquer la politique de préservation de l'environnement : les parcs nationaux, les forêts sacrées	- Brainstorming -Enquête découverte -Discussion dirigée	-Manuel scolaire -Documents textuels -Images
Des actions de préservation de l'environnement	-Amener les apprenants à concevoir des slogans sur la nécessité d'une gestion rationnelle de l'environnement -Faire élaborer les représentations scéniques de sensibilisation à la préservation de l'environnement	Travail en petits groupes individuels	Projets pédagogiques

LEÇON 2 : L'HOMME ET CYCLE DE L'EAU : 02heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les différents états de l'eau	-Amener les apprenants à définir l'eau -Faire ressortir les caractéristiques de l'eau -Faire identifier les formes de l'eau -Faire remarquer la proportion d'occupation de l'eau à la surface de la terre	-Brainstorming -Discussion dirigée -Travail en petits groupes	-Eau dans un récipients -Documents statistiques -Manuel scolaire
Le cycle de l'eau	-Faire schématiser le cycle de l'eau -Faire la description du cycle de l'eau	-Travail individuel ou en petit groupe	-Manuel scolaire -Images

Des techniques de gestion rationnelle de l'eau	-Faire découvrir les problèmes de disponibilité de l'eau potable à la surface de la terre -Faire découvrir des techniques simples de gestion rationnelle de l'eau -Amener les apprenants à exploiter des documents relatifs aux valeurs humaines liées à la gestion de l'eau	-Brainstorming -Discussion dirigée -Travail individuel ou en petits groupes	-Manuel scolaire -Images -Divers graphiques et statistiques
Des supports de sensibilisation pour la préservation de l'eau	-Amener les apprenants à concevoir des slogans sur la nécessité d'une gestion rationnelle de l'eau -Faire élaborer des représentations scéniques de sensibilisation à la préservation de l'eau	-Discussion dirigée -Travail individuel ou en petits groupes	Projets pédagogiques

LEÇON 3 : L'IMPORTANCE DE L'IMPOT DANS LE DEVELOPPEMENT DE MA REGION. Durée : 01heure

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
L'impôt	-Faire définir l'impôt -Faire noter le caractère légal de l'impôt	-Brainstorming -Discussion dirigée	-Documents textuels -Images
Les formes d'impôts	-Faire distinguer les différentes formes d'impôt par les apprenants -Faire distinguer les différents types d'impôt par les apprenants	-Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Documents textuels -Images
La part de l'impôt sur une facture	-Amener les apprenants à lire une facture -Faire relever les parts d'impôt sur une facture	Travail en petits groupes	Diverses factures
Le rôle de l'impôt	-Faire citer les réalisations d'infrastructures de socioéconomiques par l'Etat -Faire relever la part de l'impôt dans le financement des infrastructures	-Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Documents textuels -Images
Des slogans en faveur du paiement de l'impôt	-Amener les apprenants à concevoir des slogans sur la nécessité du paiement de l'impôt -Faire élaborer des représentations scéniques de sensibilisation au paiement de l'impôt	Travail en petits groupes	Projets pédagogiques

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
La notion de démographie	-Faire définir la notion de démographie -Faire connaître les méthodes de recensement de la population -Faire percevoir l'importance du recensement de la population pour un Etat	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Cartes économiques de la Cote d'Ivoire -Statistiques
Les facteurs de la croissance de la population ivoirienne	-Faire relever les facteurs de la croissance de la population ivoirienne -Faire expliquer les facteurs de la croissance de la population ivoirienne	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Cartes économiques de la Cote d'Ivoire -Statistiques
La croissance de la population ivoirienne	-Faire construire la courbe de l'évolution de la population ivoirienne -Faire commenter la courbe de l'évolution de la population ivoirienne -Faire constater la croissance rapide de la population ivoirienne	Travail en petits groupes ou individuels	-Données démographiques -Statistiques
La structure de la population ivoirienne	-Faire construire la pyramide des âges de la population ivoirienne -Faire commenter la pyramide des âges de la population ivoirienne	Travail en petits groupes ou individuels	-Données démographiques -Statistiques
Les conséquences de la croissance démographique sur le milieu naturel	-Amener les apprenants à relever la pression humaine sur les espaces naturels -Faire relever la dégradation des espaces forestiers -Faire percevoir les dangers à terme sur l'équilibre de la biodiversité et de l'écologie	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Cartes économiques de la Cote d'Ivoire -Statistiques
Les actions de gestion rationnelle de l'environnement	Amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'environnement	Travail en petits groupes ou individuels	Projet pédagogique

LEÇON 3 : L'EAU DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 03heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les ressources en eau de la Cote d'Ivoire	-Faire connaître les potentialités hydrographiques de la Cote d'Ivoire -Faire apprécier les ressources en nappes phréatiques du pays	-Travail en petits groupes ou individuels -Exploitation méthodique de divers documents relatifs	-Manuels -Documents textuels -Cartes économiques de la Cote d'Ivoire
Des diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau	Faire construire divers diagrammes relatifs à l'utilisation de l'eau : courbes d'évolution de consommation ; courbes d'évolution du régime des fleuves	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Manuels -Documents textuels -Statistiques -Images -Personnes Ressources
Les problèmes liés à l'eau	-Faire relever les insuffisances des retenues d'eau en milieu rural -Faire relever les risques de pollution des nappes phréatiques	-Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Statistiques
L'importance de l'eau pour la vie quotidienne et économique	-Faire relever l'importance de l'eau pour la vie quotidienne -Faire relever l'importance de l'eau pour l'activité économique		-Images -Personnes Ressources
Les actions de gestion rationnelle de l'environnement	Amener les apprenants à initier des actions de gestion rationnelle de l'eau		Projet pédagogique

COMPETENCE 2 :

THEME 2 :

LEÇON 1 : LES CONSEQUENCES DES METHODES ET TECHNIQUES AGRICOLES SUR L'ENVIRONNEMENT. Durée : 03heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les principes méthodes agricoles en Côte d'Ivoire	-Amener les apprenants à distinguer les principales méthodes agricoles en Côte d'Ivoire -Faire faire le répertoire des principales méthodes agricoles en Côte d'Ivoire	-Travail en petits groupes ou individuels -	-Manuels -Documents textuels -Images
Les principes méthodes agricoles en Côte d'Ivoire	-Amener les apprenants à distinguer les principales techniques agricoles en Côte d'Ivoire -Faire faire le répertoire des principales techniques agricoles en Côte d'Ivoire	Brainstorming -Discussion Dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Images
Les outils traditionnels et modernes	-Amener les apprenants à distinguer les outils traditionnels et modernes -Faire faire le répertoire des outils traditionnels et modernes	-Travail en petits groupes ou individuel	-Manuels -Documents textuels -Statistiques
Les avantages et les inconvénients de l'utilisation des principales méthodes/ techniques agricoles en Côte d'Ivoire	-Amener les apprenants à relever les avantages et les inconvénients de l'utilisation des principales méthodes agricoles en Côte d'Ivoire -Amener les apprenants à relever les avantages et les inconvénients de l'utilisation des principales techniques agricoles en Côte d'Ivoire	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découvertes	
Un tableau des avantages et inconvénients des techniques et méthodes agricoles	Faire construire un tableau des avantages et inconvénients des techniques et méthodes agricoles	-Travail en petits groupes ou individuel	-Manuels -Documents textuels -Images

LEÇON 2 : LES EFFETS DE LA POLLUTION INDUSTRIELLE ET COMMERCIALE SUR L'ENVIRONNEMENT. Durée : 02heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les composantes de l'environnement	Faire reconnaître les composantes de l'environnement	- Brainstorming	-Manuels -Documents textuels -Images
Les différentes formes de pollution et leurs causes	-Faire connaître les différentes formes de pollution -Faire expliquer les leurs causes	-Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels
Les conséquences des activités économiques sur l'environnement	Faire analyser les conséquences des activités économiques sur l'environnement		
Un schéma d'inter relation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement	Faire schématiser l'inter relation des activités industrielles et commerciales et la dégradation de l'environnement	-Travail en petits groupes ou individuel - Brainstorming	-Documents textuels -Images
Des slogans de sensibilisation pour la préservation de l'environnement	Amener les apprenants à produire des slogans de sensibilisation pour la préservation de l'environnement	-Discussion dirigée -Enquête découverte	Projet pédagogique

LEÇON 3 : L'IMPOT ET L'AMENAGEMENT DU TERRITOIRE IVOIRIEN. Durée : 02heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
L'impôt	Faire définir l'impôt	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Documents textuels - Factures
Les formes d'impôt	Faire distinguer les formes d'impôts	-Travailler en petits groupes ou individuel - Brainstorming	-Manuels -Documents textuels -Images
L'importance de l'impôt dans l'aménagement du territoire ivoirien	Amener les apprenants à percevoir l'importance de l'impôt dans l'aménagement du territoire ivoirien		

		-Discussion dirigée	
Des affiches et autres supports relatifs au paiement de l'impôt	Faire concevoir des affiches et autres supports relatifs au paiement de l'impôt	Travail en petits groupes ou individuel	Projet pédagogique

Niveau 3^e

LEÇON 3 : LES PROBLEMES DU DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE LA COTE D'IVOIRE.

Durée : 04heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les problèmes économiques de la Cote d'Ivoire	-Faire relever des insuffisances sectorielles -Faire connaître les problèmes sectoriels -Faire apprécier l'insuffisance de l'épargne nationale -Faire déduire le handicap de l'endettement		-Manuels -Documents textuels -Cartes économiques de la Cote d'Ivoire
Les problèmes de santé publiques en rapport avec le VIH/ SIDA	-Faire percevoir le lien entre l'augmentation de la pauvreté et l'évolution de la pandémie du VIH/SIDA en Côte d'Ivoire -Amener les apprenants à percevoir l'impact de la pandémie du VIH/ SIDA sur la disponibilité de la main d'œuvre -Faire relever les insuffisances du système de santé publique relativement à la prise en charge des malades du VIH/SIDA	-Travail en petits groupes ou individuel -Exploitation méthodiques de divers documents relatifs à l'économie de la Cote d'Ivoire	-Manuels -Documents textuels -Statistiques -Images -Personnes Ressources
L'importance de la fiscalité dans développement économique	-Faire relever les apports de la fiscalité dans le budget de l'Etat ivoirien -Faire connaître les types d'impôts payés par les contribuables -Faire déduire la place de la fiscalité dans la recherche de solutions aux problèmes de l'endettement du pays	-Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Manuels -Documents textuels -Statistiques -Images -Personnes Ressources
Des solutions aux problèmes économiques	-Faire apprécier les efforts de solutions engagés par l'Etat de Côte d'Ivoire -Amener les apprenants à proposer des pistes de solutions aux différents problèmes		

Niveau 2nde

LEÇON 3 : L'ESPACE IVOIRIEN : UN ENVIRONNEMENT MENACE. Durée : 04heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Des activités dégradant l'environnement	Amener les apprenants (es) à découvrir et caractériser les problèmes environnementaux d'origines divers	-Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes -Manuels
Les dangers qui menacent le milieu ivoirien	Amener l'apprenant à identifier les dangers qui menacent le milieu ivoirien	-Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes -Manuels
La préservation de l'environnement	Amener l'apprenant à citer les actions menées en faveur de la préservation de l'environnement	-Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes de ratification -Des conventions sur l'environnement
L'impôt et la lutte contre la dégradation de l'environnement	Amener l'apprenant à monter le rôle de l'impôt dans la lutte contre la dégradation de l'environnement	-Brainstorming -Discussion dirigée	Documents divers

THEME 2 :

LEÇON 1 : LES GRANDS MILIEUX BIOGEOGRAPHIQUES. Durée : 03heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
La notion de milieu biogéographiques	-Faire définir la notion de biosphère -Faire identifier les principaux agents (sols, végétations, climats) -Faire localiser sur une carte les grands milieux biogéographiques	-Travail en petits groupes ou individuel -Discussion dirigée	-Documents divers - Cartes
Les milieux chauds	-Faire remarquer la permanence de la chaleur -Faire observer la variété des précipitations	-Travail en petits groupes ou individuel -Discussion dirigée	-Documents divers -Images

	<ul style="list-style-type: none"> -Faire identifier les types de sols et de végétations -Faire remarquer la permanence des cours d'eau -Faire relever les nuances climatiques 		
Les milieux tempérés et froids	<ul style="list-style-type: none"> -Faire observer la variabilité des saisons -Faire remarquer la permanence du froid dans les régions polaires -Faire remarquer l'irrégularité des cours d'eau -Faire observer la richesse des sols -Faire observer la richesse des végétations 	<ul style="list-style-type: none"> -Travail en petits groupes ou individuel -Discussion dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> -Documents divers -Images - Cartes
Un diagramme ombrothermique	Amener les apprenants à réaliser des diagrammes ombrothermiques	<ul style="list-style-type: none"> -Travail en petits groupes ou individuel -Discussion dirigée 	Données des stations météorologiques

Leçon 2 : LES PROBLEMES ENVIRONNEMENTAUX ACTUELS. Durée : 02heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Des activités dégradant l'environnement	<ul style="list-style-type: none"> -Faire définir les problèmes environnementaux -Amener les apprenants (es) à découvrir et à caractériser les problèmes environnementaux d'origines divers 	<ul style="list-style-type: none"> -Brainstorming -Discussion dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> -Textes -Manuels
Les principaux problèmes environnementaux	Amener l'apprenant à identifier les dangers qui menacent le monde actuel : réchauffement climatique, catastrophe écologique, la sécheresse, les raz de marée, la rareté de l'eau potable, la destruction de l'écosystème	<ul style="list-style-type: none"> -Brainstorming -Discussion dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> -Textes de ratification -Des conventions Sur l'environnement
Les facteurs des problèmes environnementaux	<ul style="list-style-type: none"> -Amener les apprenants à expliquer les facteurs des problèmes environnementaux -Les activités des sociétés humaines -L'accroissement démographique mondiale très rapide 	<ul style="list-style-type: none"> -Brainstorming -Discussion dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> -Textes
Analyser l'impact des problèmes environnementaux sur la vie terrestre	Amener les apprenants à montrer que des dégradations de l'environnement ont des effets importants sur la santé humaine et la qualité de la vie et des populations	<ul style="list-style-type: none"> -Brainstorming -Discussion dirigée 	<ul style="list-style-type: none"> -Textes

Apprécier les initiatives et stratégies pour résoudre les problèmes environnementaux	-Amener les apprenants à apprécier les actions internationales de préservation et sauvegarde de l'environnement mondial -Faire apprécier les actions des associations écologiques et des ONG etc. -Amener les apprenants à identifier les moyens de préservation des ressources renouvelable et la sauvegarde des ressources non renouvelables : la technique de gestion durable ; la protection de certaines animales et végétales ; la réduction des gaz à effets de serres (etc.)	-Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes de ratification -Des conventions Sur l'environnement
--	--	---------------------------------------	---

Niveau : 1ère

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Le dynamisme démographique	-Faire définir le concept de dynamique démographique -Amener les apprenants à expliquer l'évolution de la population ivoirienne	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Documents textuels
La qualité de la vie	-Faire définir le concept de la qualité de la vie -Amener les apprenants à ressortir les fondements de la qualité de la vie	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Documents textuels
La politique démographique de la Cote d'Ivoire	-Faire expliquer la politique de l'espacement des naissances ; la lutte contre les mariages précoces ; la scolarisation des filles etc.	- Brainstorming -Discussion dirigée -Interview de personnes ressources	-Documents textuels
Graphiques relatifs à la population ivoirienne	-Amener les apprenants à construire la courbe d'évolution de la population ivoirienne -Faire construire la pyramide des âges de la population ivoirienne	Travaux pratiques individuels ou par groupe	Documents statistiques à disposition des apprenants
La structure de la population ivoirienne	-Amener les apprenants à dégager les grandes tendances de la structure par âge et par sexe de la population ivoirienne à partir de la pyramide et des données statistiques -Leurs faire faire les calculs afférents	-Travaux pratiques - Discussion dirigée	-Données statistiques -Graphiques

L'évolution de la population ivoirienne	Amener les apprenants à dégager l'impact de la croissance rapide de la population ivoirienne sur tous les secteurs de la vie du pays	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Document textuel
La répartition de la population ivoirienne	Faire décrire la répartition de la population à partir d'une carte	- Brainstorming -Discussion dirigée	Cartes
Les problèmes liés à l'explosion démographique en Côte d'Ivoire	Amener les apprenants à identifier les problèmes : le déséquilibre entre la croissance démographique et la croissance économique ; menace sur l'environnement etc.	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Données statistiques économiques et démographiques de la Cote d'Ivoire -Graphiques
La relation entre la croissance démographique, la qualité de vie et la propagation du VIH/ SIDA	Amener les apprenants à montrer que l'explosion démographique ivoirienne influence négativement la qualité de la vie ; est vecteur de la propagation du VIH/ SIDA	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes -Données statistiques
L'interrelation entre les ressources disponibles et l'augmentation de la population	-Faire exploiter des documents sur les ressources renouvelables/ non renouvelables et la dynamique de la population ; -Amener les apprenants à dégager les interrelations multiples entre les ressources disponibles et l'augmentation de la population	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Données statistiques économiques et démographiques de la Cote d'Ivoire -Graphiques -DSRP (FMI, 2009)
L'impact de l'explosion démographique sur la qualité des populations	Amener les apprenants à montrer, à partir de l'exploitation de documents, l'incidence de l'explosion démographique sur la qualité de vie des populations	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-Textes ; graphiques, cartes et images Données statistiques environnementales -Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (FMI, 2009) -Rapports OMD (2010)
Un comportement sexuel responsable	Conduire les apprenants à mener des actions visant à adopter un comportement sexuel responsable	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Document textuel -ONG de lutte contre la propagation du VIH/ SIDA

		-Travail en petits groupes ou individuel -Personnes Ressources	-Rapports d'administrations sanitaires (MSLS...)
Le rôle de l'Etat sur la préservation de l'environnement et l'amélioration de la qualité de la vie à travers l'impôt	-Amener les apprenants à apprécier les actions mises en œuvre par l'Etat pour améliorer la qualité de vie des populations -Amener les apprenants à identifier les différents types d'impôts payés par les contribuables à l'Etat -Faire connaître le rôle de l'impôt dans l'amélioration de la qualité de vie des populations -Amener les apprenants à dégager la politique de l'Etat en faveur de la protection et de la préservation de l'environnement	- Brainstorming -Discussion dirigée -Enquête découverte	-DSRP (FMI, 2009) -Rapport pays de suivi des objectifs du Millénaire pour le Développement (Août 2010) -Le civisme fiscal à l'école, Guide de l'enseignant du secondaire, DGI & MEN, 2008.

LEÇON 2 : LA CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE MONDIALE ET SES PROBLEMES. Durée : 04heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les problèmes liés à la croissance de la population dans les pays en développement	-Faire relever les problèmes alimentaires, sanitaires, de chômage, s'encadrement, environnementaux, ... Liés à la forte croissance de la population dans les pays en voie de développement	Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes
Les problèmes liés au vieillissement de la population dans les pays développés	Amener les apprenants à relever les problèmes de main d'œuvre, de la prise en charge des personnes du troisième âge etc.	Brainstorming -Discussion dirigée -Exploitation de divers documents	-Textes
La croissance de la population mondiale	-Réaliser la courbe d'évolution de la population mondiale -Faire identifier les différentes étapes de la croissance de la population mondiale -Faire dégager la caractéristique majeure de la croissance de la population mondiale (l'explosion).	-Travaux pratiques - Brainstorming -Discussion	-Tableau statistique de l'évolution de la population mondiale -Courbe d'évolution de

			la population mondiale
Les problèmes liés à la répartition de la population mondiale et aux migrations dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> -Faire découvrir les zones à forte densité de population -Faire découvrir les zones à faible densité de population -Faire relever que les déséquilibres économiques régionaux, les conflits agraires et les problèmes d'intégration et d'environnement sont responsables des migrations de population dans le monde 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming -Discussion 	<ul style="list-style-type: none"> -Textes -Planisphère
Des pyramides des âges de pays développés et de pays en développement	Amener les apprenants à dégager les points de divergence entre des pyramides de pays développés et ceux de pays en développement	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming -Discussion 	<ul style="list-style-type: none"> -Pyramides des âges de pays développés -Pyramides des âges de pays en voie de développés
La courbe d'évolution de la population mondiale dans les pays développés et dans les pays en développement	Amener les apprenants à dégager les convergences et divergences de l'évolution de la population dans les pays développés et dans les pays en développement	-Discussion dirigée	<ul style="list-style-type: none"> -Courbe d'évolution de la population dans les pays développés -Courbe d'évolution de la population dans les pays en voie de développement
Les problèmes démographiques dans le monde	<ul style="list-style-type: none"> -Amener les apprenants à identifier les problèmes liés à la pauvreté, à l'intégration, à la ségrégation raciale -Amener les apprenants à dégager les problèmes liés à l'explosion démographique mondiale (menaces sur l'environnement, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming -Discussion 	
La croissance de la population dans les pays en voie de développement et dans les pays développés	<ul style="list-style-type: none"> -Faire relever les différentes phases de l'évolution de la population dans les pays en développement -Faire relever les différentes phases de l'évolution de la population dans les pays développés -Faire relever les facteurs à l'origine de la forte croissance de la population dans les pays en voie de développement 	<ul style="list-style-type: none"> -Discussion - Brainstorming 	<ul style="list-style-type: none"> -Courbes d'évolution de la population d'un pays en voie de développement -Courbes d'évolution de la population

	-Faire relever les facteurs à l'origine de la faible croissance démographique dans les pays développés		d'un pays développé
--	--	--	---------------------

THEME 2 :

LEÇON 1 : L'URBANISATION DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT : L'EXEMPLE DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 04heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
L'urbanisation	Faire définir l'urbanisation		
L'urbanisation de la Côte d'Ivoire	-Faire montrer le caractère récent du phénomène urbain en Côte d'Ivoire -Faire expliquer l'explosion urbaine en Côte d'Ivoire à partir de 1960 -Faire expliquer l'inégal développement des villes en Côte d'Ivoire	-Brainstorming -Travail de groupe -Discussion dirigée	-Documents textuels - Cartes -Images -Données statistiques
La place de la ville d'Abidjan dans le paysage urbain en Côte d'Ivoire	-Montrer qu'Abidjan est une ville géante et multifonctionnelle -Amener les apprenants à ressortir la notion de macrocéphalie		
Des solutions en vue de la résolution des problèmes urbains en Côte d'Ivoire	-Identifier les problèmes urbains -Expliquer les problèmes urbains -Montrer le rôle des impôts locaux et mixtes dans la résolution des problèmes urbains		

Niveau terminale

LEÇON 3 : LES PROBLEMES DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE DE LA COTE D'IVOIRE. Durée : 04 heures

Contenus	Consignes pour conduire les activités	Techniques pédagogiques	Moyens et supports didactiques
Les problèmes généraux de l'économie	-Faire définir la notion de problème de développement -Montrer l'importance des problèmes démographiques	- Brainstorming -Discussion dirigée	-Textes, statistiques sur l'économie

	<ul style="list-style-type: none"> -Amener les apprenants à comprendre la domination du secteur primaire dans l'économie -Faire expliquer l'importance de l'endettement et de la pauvreté dans l'économie de la Cote d'Ivoire 		<p>de la Cote d'Ivoire</p> <ul style="list-style-type: none"> -Manuels -DSRP -PND
Les problèmes du développement sectoriel en Côte d'Ivoire	<ul style="list-style-type: none"> -Amener les apprenants à analyser les problèmes du secteur primaire -Faire expliquer les problèmes du secteur secondaire -Amener les apprenants à comprendre les problèmes du secteur tertiaire -Faire proposer des solutions aux problèmes sectoriels 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming -Discussion dirigée 	
Les problèmes environnementaux liés au développement économique	<ul style="list-style-type: none"> -Faire décrire la destruction du couvert végétal de la Cote d'Ivoire -Faire expliquer la dégradation du milieu urbain et la qualité de la vie en Côte d'Ivoire -Amener les apprenants à identifier les effets de la pollution 	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming -Discussion dirigée 	
Des solutions aux différents problèmes	<ul style="list-style-type: none"> -Faire apprécier les efforts de solutions engagés par l'Etat de Côte d'Ivoire -Amener les apprenants à proposer des pistes de solutions aux différents problèmes 		

Annexe 9 : les parcours de formation des enseignants du secondaire et des inspecteurs pédagogiques à l'école normale supérieure d'Abidjan (ENS)

Etablissement : ENS/Domaine : Sciences de l'éducation/Mention : Personnel d'Appui Technique de l'éducation/Grade : Master/Parcours : Inspecteur Pédagogique du secondaire
Semestre : 1

CODE	CONTENU DES ENSEIGNEMENTS	ECUE
UE	Y COMPRIS LES STAGES	
UE		ECUE
UE FONDAMENTALES		
	Initiation aux études historiques	Epistémologie de l'histoire
		Concepts et mots de l'histoire
		Les outils d'analyse en histoire
	Initiation aux études géographiques	Epistémologie de la géographie
		Concepts et mots de la géographie
		Les outils d'analyse en géographie
UE DE SPECIALITE		
	Histoire	Histoire ancienne et médiévale
		Histoire moderne et contemporaine
		Histoire de la Côte d'Ivoire
	Géographie	Géographie physique
		Géographie humaine
		Géographie régionale
	Didactique-socio	Didactique
		Sociologie
	Psycho-socio	Psychologie
		Psycho-sociologie
UE DE METHODOLOGIE		
	Langue	Anglais
		Techniques d'expression française
UE DE CULTURE GENERALE		
	Culture générale	Bureautique
		Secourisme

Semestre 2

CODE	CONTENU DES ENSEIGNEMENTS	ECUE
UE	Y COMPRIS LES STAGES	
UE		ECUE
UE FONDAMENTALES		
	UE 1 Renforcement en histoire	Epistémologie de l'histoire
		Concepts et mots de l'histoire
		Les outils d'analyse en histoire
	Renforcement en géographie	Epistémologie de la géographie
		Concepts et mots de la géographie
		Les outils d'analyse en géographie
UE DE SPECIALITE		
	Analyse de pratiques de classe (observation)	Mise en observation de leçon en situation de classe
		Analyse et critique des séances observées
	Didactique spécifique	Étude des programmes et manuels scolaires
		Préparation, conduite de leçon et évaluation
		Didactique de la grammaire
	Maîtrise des aides didactiques	Théories curriculaires et élaboration des curricula
		Etude et exploitation de matériel audio-visuel
UE DE METHODOLOGIE		
	Informatique et techniques d'expression française	Techniques d'expression écrite
		Informatique
UE DE CULTURE GENERALE		
	Sports et loisirs (L'étudiant choisit 2 disciplines de sorte à capitaliser 2 crédits)	Initiation à la musique
		Initiation aux arts plastiques
		Sport

Semestre 3

CODE	CONTENU DES ENSEIGNEMENTS	ECUE
UE	Y COMPRIS LES STAGES	
	UE	ECUE
UE DE SPECIALISATION		
	Technique socioéducative et supervision	Technique socioéducative
		Supervision
	Aspects contextuels de l'éducation	Philosophie de l'éducation
		Éducation comparée
	Système éducatif ivoirien	Administration et législation scolaire
		Connaissance du système éducatif
	Pré-stage	Séminaire
		Micro-enseignement
UE DE METHODOLOGIE		
	Méthodologie de la recherche en éducation	Statistique appliquée en milieu éducatif
		Initiation à la recherche en sciences de l'éducation
	Études et techniques pédagogiques	Pédagogie des groupes complexes
		La notion de situation-problème
	Théories et pratiques d'enseignement/apprentissage	Didactique des sciences
		Comportement verbal et non verbal
UE DE CULTURE GENERALE		
	Culture générale	EDHC
		Statut du fonctionnaire

Etablissement : ENS/Domaine : Sciences de l'éducation/Mention : Personnel d'Appui Technique de l'éducation/Grade : Master/Parcours : Professeur de lycée

Semestre 1

	Intitulé Unité d'Enseignement	Intitulé Eléments Constitutifs		Coef.
UE 1	Introduction aux études historiques	Evolution de la pensée historique	1	3
		Théories et Concepts de l'histoire	1	
		Outils et méthode de l'histoire	1	
UE 2	Introduction aux études géographiques	Evolution de la pensée géographique	1	3
		Théories et Concepts de la géographie	1	
		Outils et méthode de la géographie	1	
UE 3	Histoire ancienne et médiévale	Le soudan occidental médiéval	2	3
		Aperçu des grandes civilisations antiques	1	
UE 4	Géographie générale	Eléments de géomorphologie	1	3
		Population-Environnement et développement durable en Afrique	2	
UE 5 (D)	Didactique et sociologie	Enjeux didactiques du professionnel de l'éducation	2	4
		Sociologie de l'éducation	2	
UE 6 (D)	Psychologie-psycho-sociologie	Compétence de l'enseignant, théories et planification de l'évaluation des apprentissages scolaires.	2	4
		Psycho-sociologie de l'éducation	2	
UE 5 (P)	Histoire moderne et contemporaine	Le monde de 1914 à 1918	2	4
		Le monde de 1918 à la deuxième Guerre Mondiale	2	
UE 6 (P)	Géographie physique et humaine	Les climats dans le monde	2	4
		La mondialisation	2	
UE 7	Maîtrise des aides didactiques	Etude et exploitation de matériels audio visuels	1	3
		Initiation aux logiciels de cartographie	2	

UE 8	TICE	Bureautique	2	2
UE 9	Méthodologie de recherche	Initiation à la rédaction du mémoire	2	2
UE 10	Stage	Stage d'observation	2	2
UE 11	Culture générale	Anglais	1	1

38

Semestre 2				
	Intitulé Unité d'Enseignement	Intitulé Eléments Constitutifs		Coef.
UE 11 (P)	Histoire moderne et contemporaine	Le monde de 1945 à nos jours	1	4
		Les conflits en Afrique postcoloniale	2	
UE 12 (P)	Géographie physique et humaine	Histoire de la Côte d'Ivoire coloniale	1	
		Les précipitations et les mécanismes pluviométriques	2	
		Les migrations dans le monde	1	
		Les nouveaux pays industrialisés et émergents	1	
UE 11 (D)	Didactique et sociologie	Compétences du professionnel de l'éducation	2	4
		Effet maître	2	
UE 12 (D)	Psychologie-psycho-sociologie	Professionalisation et évaluation des apprentissages	2	4
		Effet pygmalion	2	
UE 13	Administration et philosophie de l'éducation	Connaissance du système éducatif et législation scolaire	3	6
		Philosophie de l'éducation	3	
UE 14	Communication pédagogique et didactique	Communication pédagogique	3	6
		Evaluation des apprentissages	3	
UE 15	Didactiques de l'Histoire-Géographie	Etude des programmes, guides d'exécution et des manuels scolaires en Histoire-Géographie	3	3
UE 16	Stage	Stage de socialisation professionnelle	2	2
UE 17	Méthodologie de la recherche	Rédaction du mémoire	2	2
UE 18	Technique d'expression française	Techniques d'expression écrite	1	2
		Techniques d'expression orale	1	

UE 19	Culture générale	Art plastique/ Musique	1	1
-------	------------------	------------------------	---	---

38

Etablissement : ENS/Domaine : Sciences de l'éducation/Mention : Personnel d'Appui Technique de l'éducation/Grade : Master/Parcours : Professeur de collège bivalent d'histoire- géographie

Eléments		Evaluation 1		
	Intitulé Unité d'Enseignement	Intitulé Eléments Constitutifs	Coef.	
UE 1	Introduction aux études historiques	Evolution de la pensée historique	1	3
		Théories et Concepts de l'histoire	1	
		Outils et méthode de l'histoire	1	
UE 2	Civilisation africaine, européenne et techniques de rédaction en Histoire	Le soudan occidental médiéval et Histoire ancienne	2	5
		Décolonisation de l'Afrique Noire et l'Europe de 1789 à 1945	2	
		Commentaire des documents textuels en Histoire	1	
UE 3	Initiation aux genres littéraires	Roman	1	3
		Théâtre	1	
		Littérature orale	1	
UE 4	Initiation à la grammaire et à l'orthographe	Grammaire	2	3
		Orthographe	1	
UE 5	Technique de composition française	Dissertation	1	2
		Résumé et Production écrite	1	
UE 6	Sciences de l'éducation	Connaissance du système éducatif	1	5
		Psychologie de l'éducation	2	
		Psycho-sociologie de l'éducation	2	
UE 7	Didactique du Français et de l'Histoire	Etude des programmes et des manuels scolaires en français	1	2
		Etude des programmes et des manuels scolaires en Histoire	1	

UE 8	Techniques d'expression française	Technique d'Expression Ecrite (TEE)	1	2
		Technique d'Expression Orale (TEO)	1	
UE 9	Méthodologie de rédaction du rapport de stage	Rédaction du rapport de stage en Histoire-Géographie	1	2
		Rédaction du rapport de stage en français	1	
UE 10	Stage	Stage d'observation	2	2
UE 11	Culture Générale	Ethique et déontologie	1	1

Eléments Evaluation 2

	Intitulé Unité d'Enseignement	Intitulé Eléments Constitutifs		Coef.
UE 12	Géographie physique	Géographie physique de l'Afrique	1	4
		Eléments de géomorphologie	2	
		Géographie physique de la Côte d'Ivoire	1	
UE 13	Géographie humaine et techniques de cartographie	Le phénomène migratoire en Afrique	1	2
		Initiation aux logiciels de cartographie	1	
UE 14	Les efforts de construction du monde et de l'Afrique après la deuxième guerre mondiale	L'ONU	2	6
		La guerre froide	2	
		Les crises sociopolitiques de l'Afrique postcoloniale	2	
UE 15	Sciences de l'Education	Philosophie de l'éducation	1	5
		Didactique des disciplines	2	
		Sociologie de l'éducation	2	
UE 16	Typologie des textes	Initiation à la lecture des textes littéraires	2	3
		Initiation à la lecture des textes non littéraires	1	
UE 17	Poésie et stylistique	Initiation à la Poésie	1	2
		Initiation à la Stylistique	1	
UE 18	Rédaction au 1er cycle	La lettre personnelle et la description	1	1
UE 19	Didactique de la géographie	Etude des programmes et des manuels scolaires en géographie	2	2

UE 20	Stage	Stage de socialisation professionnelle	2	2
UE 21	TICE	Bureautique	2	2
UE 22	Culture générale	Secourisme	1	1

ANNEXE 10 : Les propositions de réécriture des habiletés et de contenus du curriculum prescrit de géographie du secondaire de la 6^e à la terminale

Proposition de réécriture du curriculum prescrit du niveau 6^e

THEME 1 :

LES BASES DE L'ETUDE DE LA GEOGRAPHIE ET DU DEVELOPPEMENT DURABLE

Leçon 1 : La géographie et le développement durable

Habiletés	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	La géographie Le développement durable	Travail en groupes	Documents textuels
<i>Identifier</i>	Les domaines de la géographie Les piliers du développement durable	d'apprentissage Brainstorming	Manuels
<i>Expliquer</i>	L'intérêt de l'étude de la géographie L'intérêt de l'éducation au développement durable		

Leçon 2 : La Terre se réchauffe-t-elle ?

Habiletés	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Décrire</i>	La Terre dans l'univers	Travail en groupes	Documents textuels
<i>Identifier</i>	Les grandes zones climatiques Les facteurs du réchauffement climatique Les conséquences du réchauffement climatique	d'apprentissage Brainstorming	Manuels
<i>Expliquer</i>	Les facteurs du réchauffement climatique	Jeu de rôle	
<i>Proposer</i>	Des actions locales individuelles et collectives pour réduire le réchauffement climatique Des solutions globales au réchauffement climatique		
<i>Réaliser</i>	Des slogans, des posters de sensibilisations pour lutter contre le réchauffement climatique		

Leçon 3 : L'érosion côtière et ses conséquences

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens supports didactiques et
<i>Définir</i>	L'érosion côtière	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming	Documents textuels Manuels Carte du milieu physique ivoirien
<i>Identifier</i>	Les facteurs naturels		
	Les facteurs humains		
<i>Expliquer</i>	Les conséquences de l'érosion côtière		
<i>Proposer</i>	Des actions de lutte contre l'érosion côtière	Réaliser des poster ; des slogans	

THEME 2 :

QUELLES RESPONSABILITES DES HOMMES DANS LA SOCIETE ET FACE A LA DEGRADATION DE L'ENVIRONNEMENT ?

Leçon 1 : Réduire les inégalités hommes/femmes dans nos sociétés ?

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	L'inégalité hommes/femmes	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Réalisation de poster par groupe d'apprentissage	Documents textuels Manuels
<i>Identifier</i>	Les facteurs de l'inégalité hommes/femmes dans nos sociétés		
	Les inconvénients des inégalités hommes/femmes		
<i>Décrire</i>	L'inégalité homme/femme dans nos sociétés		
<i>Proposer</i>	Des actions de lutte contre les inégalités hommes/femmes		
<i>Expliquer</i>	Les avantages de l'égalité hommes/femmes		

Leçon 2 : L'eau que nous buvons est-elle potable et inépuisable ?

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Décrire</i>	Le cycle de l'eau	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Sortie de terrain	Documents textuels Manuels
<i>Identifier</i>	Les sources de l'eau potable		
	Les facteurs du gaspillage de l'eau		
	Les inconvénients du gaspillage de l'eau		

	Les inconvénients de la consommation de l'eau non-potable		Carte du milieu physique ivoirien
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'eau		
<i>Mener</i>	Des actions de gestion rationnelle de l'eau et de traitement de l'eau	Réaliser des poster ; des slogans	

Leçon 3 : La pollution commerciale et ses inconvénients

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	La pollution	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Sortie de terrain	Documents textuels Manuels Carte du milieu physique ivoirien
<i>Identifier</i>	Les facteurs de la pollution commerciale		
	Les inconvénients de la pollution commerciale		
<i>Expliquer</i>	Le processus de la pollution commerciale		
<i>Mener</i>	Des actions de gestion et de collecte des déchets		

Proposition de réécriture du curriculum prescrit du niveau 5^e

THEME 1 : L'HOMME ET SON MILIEU EN CÔTE D'IVOIRE

Leçon 1 : Le milieu physique en Côte d'Ivoire et l'installation des populations

<i>Habilités</i>	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	La notion de milieu physique La notion de densité de la population	Travail en groupes	Documents textuels
<i>Décrire</i>	Le milieu physique ivoirien	d'apprentissage Brainstorming	Manuels Carte du milieu physique ivoirien
<i>localiser</i>	Les zones de peuplement en Côte d'Ivoire	Débat	
<i>Etablir</i>	Les relations entre l'installation des hommes et le milieu naturel	Sortie de terrain	
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à la répartition de la population	Réaliser des poster ; des slogans	

Leçon 2 : Quel planning familial pour une croissance démographique maîtrisée en Côte d'Ivoire ?

<i>Habilités</i>	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	La démographie maîtrisée Le planning familial	Travail en groupes	Documents textuels
<i>Identifier</i>	Les facteurs de la croissance de la pollution ivoirienne	d'apprentissage Brainstorming	Manuels Carte du milieu physique ivoirien
	Les méthodes contraceptives	Débat	
<i>Expliquer</i>	-La nécessité d'une démographie maîtrisée	Sortie de terrain	

	-Les conséquences de la croissance démographique sur le milieu naturel et la qualité de la vie		
<i>Mener</i>	Des actions de sensibilisation sur les grossesses en milieu scolaire	Réaliser des poster ; des slogans	

Leçon 3 : L'eau dans le développement de la Côte d'Ivoire

Habiletés	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Identifier</i>	Les sources en eau de la Côte d'Ivoire	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming	Documents textuels Manuels Carte du milieu physique ivoirien
	Les problèmes liés à l'eau		
	Les valeurs humaines liées à la gestion de l'eau		
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'eau pour la vie domestique et économique	Débat Sortie de terrain	
<i>Proposer</i>	Des actions de gestion rationnelle de l'eau	Réaliser des poster ; des slogans	

**THEME2 : LES RESPONSABILITES HUMAINES DANS LA PRATIQUE D'ACTIVITES ECONOMIQUES
SUR L'ENVIRONNEMENT**

Leçon 1 : Quelle agriculture et pêche durable en Côte d'Ivoire ?

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	L'agriculture durable La pêche durable	Travail en groupes	Documents textuels
<i>Identifier</i>	Les méthodes d'une agriculture et d'une pêche non durable	d'apprentissage Brainstorming	Manuels Carte du milieu physique ivoirien
	Les méthodes et pratiques pour une agriculture et une pêche durable	Débat Sortie de terrain	
<i>Expliquer</i>	La nécessité d'une pêche et d'une agriculture durable		
<i>Proposer</i>	Des stratégies pour une pêche et une agriculture durable	Réaliser des poster ; des slogans	

Leçon 2 : Les effets de la pollution industrielle et commerciale sur l'environnement

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	L'environnement	Travail en groupes	Documents textuels
<i>Identifier</i>	Les différentes formes de pollution	d'apprentissage	Manuels Carte du milieu physique ivoirien
	Les composantes de l'environnement	Brainstorming	
<i>Expliquer</i>	Les conséquences des activités sur l'environnement	Débat Sortie de terrain	
<i>Mener</i>	Des actions de gestion et de préservation de l'environnement	Réaliser des poster ; des slogans	

Leçon 3 : Payer ses impôts : une solidarité citoyenne

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	L'impôt	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Sortie de terrain	Documents textuels Manuels Carte du milieu physique ivoirien
<i>Identifier</i>	Les types d'impôt		
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'impôt dans l'aménagement du territoire		

Proposition de réécriture des leçons 2 et 3 du niveau 4 e

THEME 1 :
L'ORGANISATION ADMINISTRATIVE DANS LE DEVELOPPEMENT DE LA
CÔTE D'IVOIRE

Leçon 2 : La décentralisation administrative en Côte d'Ivoire

HABILETES	CONTENUS	STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Définir</i>	La décentralisation administrative	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Sortie de terrain	Documents textuels Manuels Carte de la Région
<i>Identifier</i>	Les composantes de l'administration décentralisée		
<i>Décrire</i>	L'administration décentralisée		
<i>Relever</i>	Les sources de financement des collectivités territoriales		
<i>Mener</i>	Une enquête sur le rôle de l'administration décentralisée		
	Une enquête sur les actions des administrations décentralisées (communes et conseils régionaux) sur les questions de développement durable		

Leçon 3 : Les insuffisances de l'organisation administrative dans le développement de la Côte d'Ivoire

HABILETES	CONTENUS	STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Définir</i>	L'organisation administrative	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Sortie de terrain	Documents textuels Manuels Carte de la Région
<i>Identifier</i>	Les obstacles au fonctionnement de l'administration		
<i>Expliquer</i>	Les obstacles au fonctionnement de l'administration		
	Les difficultés des structures décentralisées à gérer les questions de pollution et de dégradation de l'environnement Le rôle de l'organisation administrative dans le développement économique		
<i>Réaliser</i>	Un tableau comparatif de l'administration déconcentrée et de l'administration décentralisée		
<i>Proposer</i>	Des solutions pour régler les problèmes de développement durable		

Proposition de réécriture de la leçon 3 du niveau 3^e

Leçon 3 : Les problèmes du développement économique de la Côte d'Ivoire

HABILETES	CONTENUS	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Identifier</i>	Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire (environnement, économique et social)	Travail en groupes d'apprentissage Brainstorming Débat Sortie de terrain	Documents textuels Documents iconographiques Manuels
	Les problèmes de santé publique en rapport avec le VIH/sida		
<i>Caractériser</i>	Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire		
<i>Montrer</i>	L'importance de la fiscalité dans le développement économique		
<i>Proposer</i>	Des solutions aux problèmes économiques		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs aux problèmes économiques de la Côte d'Ivoire		

Proposition de réécriture du curriculum prescrit du niveau 2^{nde}

Leçon 1 : La géographie et le développement durable

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Définir</i>	La géographie	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels Manuels
	Le développement durable		
<i>Identifier</i>	Les domaines d'étude de la géographie		
	Les piliers du développement durable		
<i>Expliquer</i>	L'intérêt de l'étude de la géographie		
	L'intérêt de l'éducation au développement durable		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à la géographie et au développement durable		

Leçon 2 : La Terre : une planète qui se réchauffe

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Définir</i>	Le réchauffement climatique	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels Manuels Documents iconographiques
<i>Décrire</i>	La planète Terre		
<i>Identifier</i>	Les facteurs du réchauffement climatique		
	Les conséquences immédiates et à long terme du réchauffement climatique		
<i>Expliquer</i>	Les facteurs et les conséquences du réchauffement climatique		
<i>Proposer</i>	Des actions pour limiter le réchauffement climatique		

Leçon 3 : L'espace ivoirien : un environnement menacé ?

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Décrire</i>	Le milieu physique ivoirien	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les activités économiques dominantes		
<i>Identifier</i>	Les problèmes environnements		
<i>Expliquer</i>	L'impact des activités économique sur le milieu physique		
<i>Proposer</i>	Des actions des stratégies de protection de l'environnement		
<i>Exploiter</i>	Exploiter des documents en rapport avec les problèmes environnementaux		

Leçon 1 : Egalité hommes/femmes dans nos sociétés : quelle importance ?

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Identifier</i>	Les facteurs de l'inégalité hommes/femmes dans nos sociétés	Travail en groupe d'apprentissage e Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les problèmes liés à l'inégalité hommes/femmes		
<i>Caractériser</i>	L'inégalité hommes/femmes dans nos sociétés		
<i>Expliquer</i>	L'importance de l'égalité hommes/femmes		
<i>Proposer</i>	Des actions pour réduire l'inégalité hommes/femmes		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs		

Leçon 2 : Les grands milieux biogéographiques dans le monde

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Définir</i>	Les grands milieux biogéographiques	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques es Manuels
<i>Identifier</i>	Les grands milieux biogéographiques		
<i>Décrire</i>	Les différents milieux biogéographiques		
<i>Expliquer</i>	Les actions des hommes dans la transformation des milieux biogéographiques		

<i>Proposer</i>	Des actions de protection de l'environnement par zone biogéographique		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs aux milieux biogéographiques		

Leçon 3 : Faut-il s'inquiéter face aux problèmes de développement durable actuels ?

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Identifier</i>	Les problèmes environnementaux, sociétaux et économiques dans les pays développés	Travail en groupe d'apprentissage	Documents textuels, iconographiques
	Les problèmes environnementaux, sociétaux et économiques dans les pays en développement	Brainstorming Débat	Manuels
<i>Décrire</i>	Les problèmes environnementaux, sociétaux et économiques		
<i>Montrer</i>	L'importance des ODD et de l'EDD		
<i>Proposer</i>	Des solutions aux problèmes aux problèmes de développement durable actuels par les ODD		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs au développement durable		

Proposition de réécriture du curriculum prescrit du niveau 1^{ère}

THEME 1 :

Leçon 1 : Quelle planification des naissances pour une qualité de vie en Côte d'Ivoire ?

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Identifier</i>	Les facteurs de la croissance rapide de la population ivoirienne	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat Jeu de rôle	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les problèmes causés par de la croissance de la population ivoirienne		
<i>Décrire</i>	La population ivoirienne par sa structure et son évolution		
<i>Montrer</i>	L'importance du planning familial		
<i>Proposer</i>	Des méthodes contraceptives pour espacer les naissances		
<i>Expliquer</i>	La qualité de la vie au niveau familial par la maîtrise des naissances		

Leçon 2 : La croissance démographique mondiale, source de problèmes ?

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Identifier</i>	Les facteurs de la croissance démographique mondiale	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les problèmes liés à la croissance démographique mondiale		
<i>Décrire</i>	La croissance démographique dans les pays en développement		
	La croissance démographique dans les pays développés		
<i>Proposer</i>	Des solutions aux problèmes démographiques		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à la croissance démographique		

Leçon 3 : L'urbanisation en Côte d'Ivoire et ses problèmes

THEME 2 :

Leçon 1 : Organisation et aménagement du territoire ivoirien

HABILETES	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Identifier</i>	Les organisations administratives en Côte d'Ivoire	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les politiques d'aménagement du territoire ivoirien		
<i>Caractériser</i>	Les types d'organisation administrative en Côte d'Ivoire		
<i>Montrer</i>	L'importance de l'aménagement du territoire pour les populations		
<i>Proposer</i>	Des solutions pour un aménagement durable du territoire ivoirien		
<i>Exploiter</i>	Des documents en lien avec les organisations administratives et l'aménagement du territoire ivoirien		

Leçon 2 : Les facteurs de la mondialisation

Habilités	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Définir</i>	La mondialisation	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques Manuels
<i>Identifier</i>	Les facteurs de la mondialisation		
	Les acteurs de la mondialisation		
<i>Caractériser</i>	Fonctionnement de la mondialisation		
<i>Montrer</i>	Le caractère irréversible de la mondialisation		
<i>Exploiter</i>	Des documents sur la mondialisation de l'économie		

Leçon 3 : La mondialisation favorise-t-elle le développement durable ?

HABILETES	Contenus	Stratégies pédagogiques	Moyens et supports didactiques
<i>Identifier</i>	Les déséquilibres économiques Nord/Sud	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les problèmes de développement des pays du sud		
<i>Caractériser</i>	Les échanges internationaux		
<i>Montrer</i>	Les pays en développement ont un faible impact dans les échanges internationaux		
<i>Proposer</i>	Une révision des politiques de développement dans les pays en développement et la révision des accords de partenariat		
<i>Exploiter</i>	Des documents sur le commerce international		

Proposition de réécriture de la leçon 3 du curriculum de terminale

Leçon 3 : Les problèmes de développement économique de la Côte d'Ivoire

<i>HABILETES</i>	CONTENUS	STRATEGIES PEDAGOGIQUES	MOYENS ET SUPPORTS DIDACTIQUES
<i>Identifier</i>	Les problèmes généraux de l'économie ivoirienne : économique, socio-économique et environnement	Travail en groupe d'apprentissage Brainstorming Débat Jeu de rôle Réalisation de poster pour sensibiliser	Documents textuels, iconographiques Manuels
	Les problèmes sectoriels (secteurs primaire, secondaire et tertiaire)		
<i>Montrer</i>	Le caractère endémique de certains problèmes de développement comme la corruption, le taux élevé de natalité...		
<i>Expliquer</i>	L'importance de la lutte contre ces fléaux pour un développement durable		
<i>Proposer</i>	Des solutions aux problèmes généraux		
<i>Exploiter</i>	Des documents relatifs à aux problèmes économiques de la Côte d'Ivoire		

Annexe 11 : des images de pollution de l'environnement et de gaspillage de l'eau en milieu scolaire en février 2022 (crédit photo : Oussou, février 2022)









Annexe 12 : Les différentes organisations de la vie scolaire (document fourni par la direction régionale de la vie scolaire)

DISPOSITIONS PARTICULIERES NECESSAIRES A L'ORGANISATION DES ACTIVITES VIE SCOLAIRE DANS LES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES

1- Création ou renouvellement de la coopérative scolaire

Le cadre juridique régissant le fonctionnement des coopératives dans les établissements scolaires est défini par le décret n° 68-319 du 4 juillet 1968 et la loi 77-332 du 1er juin 1977 fixant les modalités d'application du statut de la coopérative en Côte d'Ivoire aux coopératives scolaires.

- Mise en place des organes et organisation régulière des assemblées générales et des réunions du BE ;
- Délégation de pouvoir au Tuteur de la coopérative, accompagnateur des élèves et coordonnateurs des activités coopératives ;
- Toutes les Assemblées générales et les réunions doivent être sanctionnées par des PV ;
- Documentation (cahier de PV, cahier de comptabilité, classeur des pièces comptables, cahier d'inventaire du matériel, cahier de commandes, des cahiers de suivi des activités) ;
- Organisation et animation des activités (activités agro-pastorales, commerciales, artisanales, culturelles, sportives, environnementale, sociale, humanitaire...) ;

1.1 Attribution des tâches aux Enseignants pour l'encadrement des élèves dans la conduite des activités (Tuteur et animateurs des Ateliers)

Cela doit se faire au conseil de rentrée de l'année scolaire en cours. A ce conseil le chef de l'établissement définit sa vision générale en animation socio-éducative avec les stratégies pour y parvenir et les attentes. La feuille de route de chaque animateur doit être bien définie.

1.2 Passation de charges entre le Tuteur entrant et le Tuteur sortant (*formulaire à retirer à la DREN*)

Elle doit se faire une semaine après le choix du nouveau Tuteur de la coopérative si le Tuteur sortant n'est pas muté. Elle se déroule sous la présidence du Chef de l'établissement et la présence effective :

- d'un Inspecteur d'Education
- d'un représentant des Enseignants ;
- du président CSDE sortant ou son représentant
- du président du Bureau Exécutif (B.E) sortant ou son représentant ;
- du Président du COGES ou son Représentant.

Dans le cas contraire où le Tuteur sortant est muté, ce dernier doit faire la passation avec un éducateur (Tuteur intérimaire) avant son départ définitif de l'établissement (*déménagement*) sous la présidence du Chef de l'établissement et la présence effective des personnes ci-dessus citées

La passation est assortie d'un procès-verbal reproduit en trois (03) exemplaires dûment signés par les mandataires (01 aux archives coopérative-école, 01 au Tuteur sortant, 01 au Service Vie Scolaire de la DREN).

1.3 Election et choix des membres du Bureau Exécutif B.E et du Commissariat aux Comptes

Elle a lieu deux (02) semaines après la reprise effective des cours. Mais bien avant il faut :

- Informer et sensibiliser les coopérateurs (élèves)
- Enregistrer les candidatures (En dehors des critères : être un bon élève, être discipliné, être de bonne moralité, d'autres critères sont laissés à l'initiative de l'administration et du personnel d'encadrement qui valide les candidatures).
- Organiser des temps d'échange entre les candidats et leurs camarades, des éventuels électeurs

Les résultats provisoires doivent être proclamés publiquement devant tous les coopérateurs.

Après cela, il faut choisir les membres non élus en vue de la formation du B.E.

1.4 Assemblée Générale Ordinaire (A.G.O) de création ou de renouvellement de la coopérative (*Mise en place des organes*)

Elle a lieu en début d'année, une (01) semaine après l'élection et le choix des membres du Bureau Exécutif.

Cette Assemblée Générale a la particularité de :

- Confirmer et officialiser les choix des élèves (proclamation définitive des résultats des élections, présentation des membres du B.E, des commissaires aux comptes et rappel de leurs attributions).
- Approuver et renforcer les décisions et propositions du Conseil de rentrée dans le choix des encadreurs des élèves (Animateurs des activités). A cet effet, elle élit le Président, choisit le Secrétaire rapporteur (Tuteur), confirme et officialise les encadreurs dans leurs tâches spécifiques pour la constitution du Comité d'Encadrement (C.E) : présentation des membres du CE et rappel de leurs attributions.
- Présentation et rappel des attributions des membres du Comité d'Honneur.

L'Assemblée Générale Ordinaire est assortie d'un Procès-Verbal de Création ou de Renouvellement de la Coopérative Scolaire et d'une Délégation de pouvoir (*formulaire à retirer à la DREN*). Chaque formulaire retiré doit être renseigné et déposé en trois exemplaires au Service Vie Scolaire de la DREN pour visa, attribution et retour.

1.5 Assemblée Générale Extraordinaire (AGE) d'adoption du budget prévisionnel annuel des activités de la coopérative scolaire.

Elle a eu lieu deux (02) semaines après la création ou le renouvellement des organes. Bien avant chaque atelier aura à choisir l'Elève Chef d'Atelier (ECA) et les Elèves Responsables d'Activités (ERA) ; à élaborer son programme et arrêter le budget estimatif de ses activités qu'il soumet au Comité d'Encadrement pour proposition à l'AG.

L'Assemblée Générale Extraordinaire est assortie d'un Procès-Verbal (*formulaire à retirer à la DREN*). Le formulaire retiré doit être renseigné et déposé en deux exemplaires au Service Vie Scolaire de la DREN pour visa, attribution et retour.

2. Création ou renouvellement des clubs sportifs et des Associations sportives

L'Association Sportive d'établissement (ASE) est une association de droit commun et doit exister dans tous les Établissements d'enseignement scolaire (cf. loi n°2014-856 du 22 déc. 2014 relative au sport, art 3 et 13 ; décret n° 98-332 du 15 juin 1998 portant organisation de l'EPS dans les établissements d'enseignement, art 3 et art 33 ; et les arrêtés interministériels n°14 et 15 du 11 jan 2013 qui définissent les modalités d'organisation et de fonctionnement) Toutes les écoles doivent avoir des associations sportives avec des récépissés de déclaration, puis des agréments délivrés par des autorités compétentes.

Toutes les ASE doivent participer à la mise en place des ligues départementales et Régionale de la Fédération Sportive de l'Enseignement Secondaire de Côte d'Ivoire (FESESCI).

- Création ou renouvellement des clubs culturels et artistiques (Comité d'animation sportive, théâtre, danse, chant-choral...)
- Création ou renouvellement des clubs et associations élèves (Hygiène/Santé, Environnement, Secourisme, Messagers de la paix, cuisine ...) pour implication des élèves dans la vie de l'école.
- Utilisation de la stratégie entrepreneuriale dans la réalisation des activités de la coopérative scolaire

Dans la mise en œuvre des activités, la pratique de la stratégie entrepreneuriale doit être de mise :

- Pendant la réalisation de l'activité, L'accompagnateur (encadreur...) doit amener l'enfant à découvrir et à acquérir de façon progressive les qualités entrepreneuriales ;
- Il doit mettre l'accent particulier et même privilégier :
 - Les tâches qui permettent à l'élève de développer sa confiance en soi, son estime de soi, sa créativité, son imagination, son esprit critique.....
 - Les tâches où l'élève est amené à coopérer, à persévérer, à mobiliser son intelligence, à savoir communiquer, à s'adapter, à résoudre des problèmes... ;
- Quel que soit le type de projet réalisé par les élèves, il est important de leur faire rencontrer des modèles (des praticiens d'activités contenues dans le projet) ;
- Les visites de structures dans lesquelles se pratiquent des activités similaires sont aussi nécessaires pour renforcer le leadership des élèves et pour leur faire découvrir les différents métiers liés au projet ;
- Le Choix de l'activité à réaliser (le projet) doit être une réponse à un besoin ou une problématique du milieu ou de la communauté ;
- Il doit être consensuel (l'idée retenue satisfait tous les membres du groupe ou la majorité.)
N.B : il est important d'avoir une adhésion de tous autour de l'idée ;
- L'exercice de planification est obligatoire quel que soit la taille et la nature du projet à réaliser : identifier les activités du projet, former des groupes de travail, identifier les ressources, formuler les indicateurs, indiquer un chronogramme de réalisation, faire un

plan de communication, faire la recherche de partenaires, des ressources financières et de marchés ;

- Réaliser l'activité en se servant du plan d'action comme un guide précieux ;
- Il faut amener les élèves à résoudre les difficultés de parcours, à revoir les prévisions ; à ajuster les ambitions à rechercher des solutions de façon consensuelle ;
- Afin, il est important que l'exécution du projet soit évaluée afin de permettre aux élèves d'acquérir une compétence importante : exercer sa pensée critique. L'évaluation permet d'enclencher un processus de remédiations.

3. Recherche de personnes ressources et de partenariats

- La Personne ressource

La personne qui apporte ses expertises aux structures élèves dans l'exécution des activités. Cela peut être ponctuel. Mais si son assistance est continue ou permanente, alors, il peut être membre du Comité d'Encadrement.

Ce sont des compétences auxquelles les élèves feront appel pour des problèmes précis.

- Le Partenariat

La recherche de partenariats s'impose à tous les acteurs de l'école pour une animation socio-éducative plus efficiente et motivante dans leurs établissements scolaires respectifs.

Il s'agit des services d'encadrement technique, des financiers (des sponsors, des parrains ...) pour des appuis techniques, un financement des activités et des dons.

Ces derniers participent aux Assemblées Générales des organisations élèves, surtout celles de début et de fin d'année sur invitation. Ils peuvent être membres du Comité d'Honneur.

NB :

- D'autres clubs (Anglais, Français, Maths, Génies en herbe ...) peuvent être créés et signalés au service Vie Scolaire à la DRENET-FP/DDENET.

4- Les différentes organisations d'élèves et associations de la vie scolaire

4.1 CONSEIL SCOLAIRE DES DELEGUES-ELEVES

ENGAGEMENT

Le Conseil Scolaire des délégués-élèves s'engage à collaborer avec l'administration scolaire, le personnel d'encadrement et les enseignants pour un environnement scolaire propice à l'éducation, à la formation et à l'épanouissement des élèves.

PROBLEMES A RESOUDRE

Le Conseil Scolaire des délégués-élèves se propose, entre autres de :

- ❖ Promouvoir et développer chez les élèves le respect des principes de l'école ivoirienne : - la laïcité - la liberté de conscience - l'absence de prosélytisme doctrinal ou idéologique, religieuse ou politique - la courtoisie et la tolérance - le respect des biens et des personnes - le refus de la discrimination sexuelle, religieuse, ethnique et idéologique ;
 - ❖ Lutter contre les fléaux qui sévissent en milieu scolaire (la tricherie, la violence, la drogue, l'alcoolisme, le tabagisme, l'indiscipline, les grossesses précoces...) ;
 - ❖ Soutenir les activités des Clubs et Associations élèves ;
- Œuvrer à l'amélioration des rapports entre les élèves, entre les élèves et l'administration scolaire, le personnel d'encadrement et les enseignants.

4.2 CLUB « PAIRS EDUCATEURS VIH/SIDA

PROBLEMES A RESOUDRE

Ce club s'engage à lutter contre la pandémie du VIH/SIDA, les IST et les grossesses en milieu scolaire.

Ainsi, il se propose de :

- ❖ Développer chez les élèves le besoin de se protéger, de préserver leur entourage contre le VIH/SIDA et les IST ;
- Sensibiliser les élèves à s'abstenir à la pratique de la sexualité précoce.

4.3 CLUB « ENVIRONNEMENT »

PROBLEMES A RESOUDRE

Ce club s'engage à rendre le cadre scolaire agréable.

Ainsi, il se propose de :

- ❖ Développer chez les élèves le besoin de protéger, de respecter et d'améliorer la nature ; Contribuer à l'embellissement de l'environnement scolaire (les abords de l'école, la cour, les classes...)

4.4 CLUB « MESSAGER DE LA PAIX

PROBLEMES A RESOUDRE

Ce club s'engage à promouvoir les valeurs civiques et morales.

Ainsi, il se propose de :

- ❖ Lutter contre la tricherie, l'absentéisme, les vols ;
 - ❖ Développer chez les élèves l'esprit de solidarité, d'entraide, de fraternité, de tolérance et de paix ;
- Œuvrer au respect des Autorités, des Maîtres, du bien public, à l'amour de la patrie et du travail bien fait

4.5 CLUB SECOURISME

PROBLEMES A RESOUDRE

Ce club s'engage à promouvoir la pratique des jeux et des activités sains, et le respect des valeurs humaines.

Ainsi, il se propose de :

- ❖ Lutter contre le port d'objets dangereux, la violence entre les élèves
- ❖ Sécuriser les manifestations des élèves
- ❖ Contribuer à la régulation des entrées et des sorties de l'établissement
- ❖ Assister les élèves en danger en respectant les actes fondamentaux de premier secours (Protéger-Alerter-Secourir).

Secourir les élèves en détresse et de leur apporter des soins de première nécessité

4.6 CLUB « HYGIENE/SANTE

PROBLEMES A RESOUDRE

Ce club s'engage à promouvoir les activités d'hygiène et de santé.

Ainsi, il se propose de :

- ❖ Développer chez les élèves le besoin de rendre l'environnement scolaire propre et sain en luttant contre l'insalubrité ;
- ❖ Sensibiliser les élèves à l'hygiène individuelle (corporelle, vestimentaire et buccodentaire), de l'environnement, alimentaire et mentale ;
- ❖ Prévenir les IST-VIH/SIDA et les grossesses précoces ;
- ❖ Lutter contre l'alcoolisme, le tabagisme et la drogue ;