

Éducation Relative À L'Environnement Dans Les Établissements Secondaires Publics Du District D'Abidjan

[Environmental Education In Public Secondary Schools In The District Of Abidjan]

KOFFI Blaise Pascal Aka

Doctorant en Sociologie à l'Institut d'Ethno-sociologie
De l'Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan-Cocody
Email : bpkoffi@gmail.com



Résumé – La problématique de l'environnement a aujourd'hui totalement investi toutes les préoccupations mondiales. Cette révolution culturelle débute dans les années 1970 avec la prise de conscience écologique. Pour résoudre ces problèmes environnementaux, l'un des moyens est la pratique de l'éducation environnement. Cette étude vise à mettre en lumière les facteurs qui limitent l'adoption d'un comportement environnemental chez les élèves des établissements secondaires publics du district autonome d'Abidjan. Une approche mixte mobilisant les techniques et outils de collecte de données sociologiques dans les lycées modernes d'Abobo, de Cocody, de Port-Bouët et de Yopougon-Andokoi, a permis d'identifier les représentations sociales et les pratiques environnementales des acteurs chargés des questions environnementales de la direction de la vie scolaire et des établissements, de mettre en évidence les stratégies de gestion environnementale mises en œuvre et de décrire le processus de construction de la conscience environnementale des acteurs (élèves et personnels administratifs) autour de la question de l'environnement. Après analyse, il ressort que les représentations sociales que se font les acteurs, les pratiques environnementales et la conscience qu'ils construisent autour de l'environnement ne permettent pas l'adoption d'un comportement écocitoyen chez les élèves des établissements secondaires publics du district d'Abidjan.

Mots clés – Éducation, environnement, pratique environnementale, conscience environnementale, établissements secondaires, Abidjan

Abstract – The environmental issue has now completely taken over the world's concerns. This cultural revolution began in the 1970s with the rise of ecological awareness. One of the ways to solve these environmental problems is through environmental education. This study aims to shed light on the factors that limit the adoption of environmental behavior among public secondary schools students in the autonomous district of Abidjan. A mixed-methods approach mobilizing sociological data collection techniques and tools in the modern high schools of Abobo, Cocody, Port-Bouët and Yopougon-Andokoi, made it possible to identify the social representations and environmental practices of the actors in charge of environmental issues in the school life management and in the schools, to highlight the environmental management strategies implemented and to describe the process of construction of the environmental awareness of the actors (students and administrative personnel) around the issue of the environment. After analysis, it appears that the social representations that the actors have, the environmental practices and the awareness that they build around the environment, do not allow the adoption of an eco-citizen behavior among students of public secondary schools in the district of Abidjan.

Keywords – Education, environment, environmental practice, environmental awareness, secondary schools, Abidjan.

I. INTRODUCTION

Depuis les années soixante-dix, la nécessité de protéger l'environnement à l'échelle planétaire occupe une place importante dans les préoccupations liées au développement. En effet, la pollution, la dégradation de l'environnement, la mauvaise utilisation

des ressources naturelles, les catastrophes naturelles entraînant des pertes en vies humaines et économiques énormes ont suscité de nombreux débats sur la nécessité et l'urgence d'agir pour assurer à tous un environnement durable (Amicy, 2016). Cette préoccupation environnementale a permis aux dirigeants politiques de prendre des engagements dès la conférence de Stockholm en 1972, qui se traduisent dans des politiques publiques environnementales susceptibles d'assurer une gestion rationnelle de l'environnement. Les expériences faites depuis cette conférence jusqu'à la définition des Objectifs du Millénaire pour le Développement en 2000 prouvent qu'on ne peut pas arriver à les honorer si l'on n'arrive pas à amener les individus à adopter un meilleur comportement. Ainsi s'amorce dans le monde, une prise de conscience de la nécessité d'agir pour protéger l'environnement au travers de la pratique de l'éducation environnementale pour que les jeunes d'aujourd'hui deviennent de futurs citoyens avisés et responsables (Garcenot, 2005).

Ce contexte général de la gestion environnementale est largement mis en évidence dans de nombreux travaux de recherches conduits en Afrique subsaharienne et en Côte d'Ivoire en particulier. Cependant, ses recherches s'inscrivent en grande partie dans une approche plus généraliste avec en particulier l'analyse centrée sur les questions liées à la protection de la biodiversité qui est de plus en plus affectée par les actions humaines. L'analyse sur l'éducation à l'environnement demeure une question peu explorée par les recherches conduites en Côte d'Ivoire pourtant, elle est susceptible de constituer un levier important favorable au respect des exigences environnementales promues par les politiques environnementales. Ces constats nous permettent de mettre en œuvre cette recherche sur la problématique de l'éducation à l'environnement dans les établissements secondaires publics du district d'Abidjan.

Dans le milieu éducatif ivoirien, la réalité est contradictoire. En effet, les établissements secondaires publics du district d'Abidjan donnent l'impression de ne bénéficier d'aucun programme d'éducation relative à l'environnement et fonctionnent presque totalement dans un environnement insalubre. Ces environnements scolaires dans le district d'Abidjan sont aujourd'hui encore marqués par des comportements préjudiciables à la durabilité environnementale d'autant plus que ces établissements ne bénéficient d'aucun programme d'éducation relative à l'environnement. Ces comportements mettant en évidence un environnement insalubre ; par ailleurs, une source potentielle d'insécurité sociale et environnementale suscite de nombreuses interrogations autour des politiques sectorielles de durabilité environnementale, en particulier dans le secteur de l'éducation secondaire publique. Elle remet ainsi en cause l'objectivité des programmes d'éducation environnementale initiée par les responsables chargés des questions environnementales dans les établissements secondaires publics. Ces constats suscitent la principale question suivante : quels sont les facteurs explicatifs du manque de comportement environnemental chez les élèves dans les établissements secondaires publics ? Pour répondre à cette interrogation, il importe de répondre aux questions secondaires suivantes : quelles sont les représentations sociales de l'environnement que se font les acteurs des établissements secondaires publics ? Quelles sont les stratégies de gestion environnementale mises en œuvre par les responsables chargés des questions environnementales au sein des établissements secondaires publics ? Et comment se construit la conscience individuelle des élèves autour de la question environnementale ?

Cette recherche a pour objectif d'analyser les logiques sous-jacentes à la non-adoption des comportements environnementaux chez les élèves dans les établissements secondaires publics du district d'Abidjan malgré les efforts consentis par les responsables chargés des questions d'éducation environnementale au sein des établissements secondaires publics.

Dans le cadre de cette étude, nous privilégions l'approche « socioconstructiviste et interactif » de Hart et Robbotom (1993) pour répondre à la crise de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement à l'école. Le paradigme socioconstructiviste et interactif est essentiellement constitué de trois dimensions solidaires : une dimension constructiviste où le sujet développe une activité réflexive sur ses propres connaissances, une dimension liée aux interactions sociales dans lesquelles le sujet apprend avec ses pairs et avec l'enseignant et une dimension liée aux interactions avec le milieu à partir desquelles le sujet apprend un contenu dans des situations qui sont à la fois source et critère des connaissances.

L'approche socioconstructiviste et interactive met ainsi en évidence l'apprentissage comme un processus dynamique et adaptatif de construction, d'adaptation, de questionnement ou de remise en cause et de développement des connaissances. Cette approche nous permet d'établir le lien entre l'éducation à l'environnement et ses potentiels impacts sur le comportement des élèves sur la problématique environnementale.

II. MÉTHODOLOGIE

Cette étude a été réalisée dans le district autonome d'Abidjan en mai 2019, précisément dans deux établissements pilotes (les lycées modernes de Port-Bouët et de Yopougon-Andokoi) et dans deux établissements témoins (les lycées modernes d'Abobo et de Cocody). Ce choix a été fait dans le but d'analyser l'impact des projets environnementaux réalisés dans les établissements.

Elle se propose de mener une réflexion sociologique sur la problématique de l'éducation à l'environnement. Se faisant, pour cerner les contours, l'approche mixte (approche qualitative et quantitative) a été privilégiée. Avec les approches mixtes, il y a en quelque sorte un pluralisme méthodologique. Ce qui amène Johnson et Onwuegbuzie (2004) à dire que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques. Pour rendre opérationnelles ces approches, un questionnaire a été élaboré et appuyé par des guides d'entretien. Sur la base d'une population mère estimée à 22 095 élèves, l'échantillon d'enquête a été déterminé à partir de la formule suivante :

$$n = \frac{t^2 \times p(1-p) \times N}{t^2 \times p(1-p) + (N-1) \times y^2}$$

N= taille de la population (N=22095)

n= taille de l'échantillon

y= marge d'erreur d'échantillonnage (5% ou 0,05)

p= proportion attendue d'une réponse de la population ou proportion réelle (50% ou 0,5)

t= coefficient de marge déduit du taux de confiance (t=1,96 associé à un intervalle de confiance de 95%)

Source : <https://fr.surveymonkey.com/mp/sample-size/>

Par application numérique, nous avons :

$$\begin{aligned} n &= \frac{1,96^2 \times 0,5(1-0,5) \times 22095}{1,96^2 \times 0,5(1-0,5) + (22095-1) \times 0,05^2} = \frac{0,9604 \times 22095}{0,9604 \times 55,235} \\ &= \frac{21220,032}{56,1414} = 377,97 \text{ Soit un total de 378 élèves interrogés.} \end{aligned}$$

À partir des données qui nous ont été fournies par les établissements, un effectif par niveau a été défini. Mais le choix des élèves à enquêter s'est fait par la technique de l'échantillonnage aléatoire. Quant aux données qualitatives, elles ont été obtenues à partir de la technique du choix raisonné. Elle nous a permis d'interroger les quatre responsables chargés des questions environnementales des quatre établissements choisis pour l'étude dont deux par type établissement, et deux personnes ressources de la direction de la vie scolaire.

Pour le traitement des données quantitatives, nous avons eu recours au logiciel Sphinx V5 ; celui des données qualitatives a reposé sur une analyse thématique du contenu.

III. RÉSULTATS

3.1. Représentation sociale de l'environnement et de l'ERE

Selon Moscovici (1989), la représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses. Associée à l'environnement, les représentations sociales sont les normes, les valeurs, les principes, les connaissances rattachés à celui-ci, qui orientent les actions des individus face à la problématique de l'éducation environnementale.

3.1.1. Les responsables de la direction de la vie scolaire

Afin de mieux cerner la représentation de l'environnement faite par les élèves, nous avons procédé à un questionnement au niveau des responsables de la direction de la vie scolaire. Ce questionnement nous permet ainsi d'établir une corrélation entre les réponses des responsables de la vie scolaire et celles proposées par les élèves. A la question de savoir comment ils se représentent l'environnement et l'ERE, ces responsables ont donné des réponses qui sont à des nuances près : « *L'environnement, c'est l'ensemble des éléments naturels dans lesquels nous vivons* » ; « *C'est aussi ce qui nous entoure, le cadre de vie (eau, air, terre)* » ; « *L'éducation environnementale est l'art d'enseigner aux enfants ce qui les entoure* » ; « *C'est également apprendre aux élèves à respecter tout ce qu'il y a autour d'eux* ». Dans l'ensemble de ces définitions, l'environnement reste un élément "environnant" (ce qui entoure), mais aussi une ressource nécessaire et indispensable pour la vie humaine. Cette approche de définition de l'environnement et même de l'ERE « *enseigner ce qui entoure* » ou « *amener à respecter l'environnement* » conduit à rechercher dans les approches de Sauvé (2005), le type de représentation auquel ces répondants font allusion. Suivant ses travaux, ces approches de définition coïncident avec celles d'Environnement-milieu de vie et d'Environnement-ressource. Cependant, il est important de rappeler qu'il existe sept types de représentations de l'environnement (l'environnement-problème, l'environnement-ressource, l'environnement-nature, l'environnement-biosphère, l'environnement-milieu de vie, l'environnement-projet communautaire et l'environnement-système); dire alors que l'environnement c'est seulement « ce qui nous entoure » ou « l'éducation environnementale c'est enseigner ce qui nous entoure » ou « l'éducation environnementale, c'est amener les élèves à respecter l'environnement » exclut l'autoformation¹ de l'ERE, qui est pourtant une approche très appréciée par les théoriciens de l'ERE.

Ces réponses sont l'expression des appréhensions individuelles sur la question environnementale. C'est-à-dire que la représentation de la question environnementale est relative d'un individu à un autre. En effet, la vie individuelle dans la société est parsemée de diverses formes d'éducatives. En plus de l'éducation scolaire, nous avons l'éducation socio-culturelle qui transmet des enseignements à tout individu. Les deux types d'éducatives permettent à l'individu de se faire des représentations sociales sur les questions relatives à la vie sociale et de son milieu. Ainsi, les réponses à la question environnementale proviennent des connaissances éducatives couplées des informations véhiculées et reçues dans leur vécu quotidien.

3.1.2. Les responsables chargés des questions environnementales

Pour en savoir davantage sur les représentations de l'environnement et de l'ERE chez les responsables chargés des questions environnementales, ils ont été soumis à la même question préalablement adressée aux responsables de la vie scolaire. Les personnes enquêtées donnent des définitions totalement identiques : « *L'environnement, c'est tout ce qui nous entoure ; il s'agit de l'habitat, les êtres vivants, la nature, l'air, l'eau et le cadre de vie, la population. En un mot, l'environnement c'est tout ce qui nous entoure. La propriété de nos maisons. L'entretien des arbres, les fleurs qui embellissent nos cours, les rues* » ; « *L'environnement pour moi, c'est un ensemble. Quand on parle de l'environnement, on parle de tout ce qui nous entoure* ».

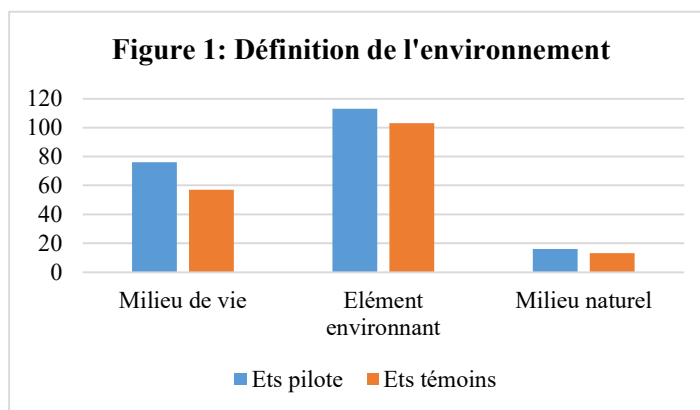
La première réponse donnée est celle des responsables chargés des questions environnementales des établissements pilotes. Cette définition, met en évidence une autre dimension de l'environnement qui n'a pas été mentionnée par les enquêtés au niveau de la direction de la vie scolaire. À travers ces propos, les responsables des établissements pilotes identifient deux types d'environnement imbriqués l'un dans l'autre. Il s'agit de « l'environnement-nature » qui se caractérise par le milieu naturel et « l'environnement-milieu de vie » qui est le rapport de l'homme sur ce milieu naturel. À travers ces réponses, on perçoit clairement que l'environnement n'est pas statique, mais est un milieu qui peut se transformer par l'action de l'homme ; soit positivement ou négativement. Les réponses des responsables des établissements témoins rejoignent aussi celles des personnes de la direction de la vie scolaire et posent l'individu comme un être au cœur du changement environnemental. Parallèlement, ils sont tous unanimes que l'ERE est un moyen privilégié de protection et de conservation de l'environnement.

3.1.3. Les élèves

La définition de l'environnement et de l'ERE donnée par l'ensemble des élèves, quel que soit le statut de l'école, est pratiquement la même. Vu le nombre important des individus enquêtés, nous avons jugé utile de consigner l'essentiel des

¹ L'autoformation est définie comme la prise de conscience émancipatrice des habitus et des schèmes d'interaction que chacun développe avec le monde physique et social, Pascal Galvani cité par Orane Bischoff

réponses dans le graphique (voir figure ci-après). Les définitions de l'environnement par les élèves sont rangées autour des variables suivantes : milieu de vie, élément environnant et milieu naturel.



Source : Données d'enquêtes, AKA 2019

Les données consignées dans la figure ci-dessus mettent en évidence des éléments de réponses fournis par les enquêtés selon le type d'établissement. Ainsi, 20,1% des répondants issus des établissements pilotes définissent l'environnement comme "un milieu de vie". Il est défini par 30% des enquêtés comme "un ensemble qui nous entoure" et par 4,2% comme "un milieu naturel". Dans les établissements témoins, 27,1% des élèves définissent l'environnement comme "un ensemble d'éléments qui entoure l'espèce humaine". L'environnement est défini par 15,1% des enquêtés comme "un milieu de vie" et par 3,4% comme "un milieu naturel".

Sur la base des réponses données par les responsables chargés des questions environnementales, nous constatons que les élèves issus des établissements pilotes sont plus outillés en éléments de réponses que ceux issus des établissements témoins. On peut donc comprendre que les projets réalisés dans ces établissements pilotes ont apporté un changement certain dans le vécu de ces élèves. En outre, on peut affirmer que les individus enquêtés se représentent l'environnement de la même manière.

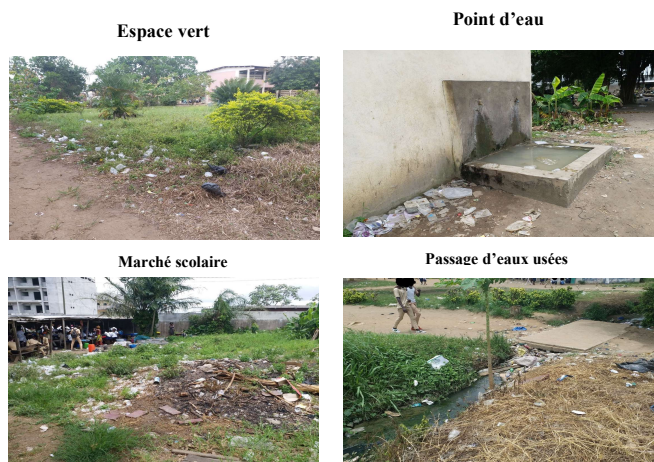
Mais contrairement aux premiers individus enquêtés, les élèves soulignent que « *l'environnement est important pour notre vie* » et un « *bien commun pour tous car notre santé en dépend* ». En effet, qu'ils soient d'un établissement pilote ou témoin, les élèves tiennent des discours qui se recoupent par moment et qui ont un noyau représentationnel que Lucie Sauvé (2005, op cit.) catégorise dans l'Environnement-milieu de vie et l'Environnement-nature.

3.2. Les stratégies de gestion environnementale

Pour cerner les stratégies de gestion environnementale mise en œuvre dans les établissements, nous avons procédé à l'observation des pratiques environnementales et du comportement des élèves.

3.2.1. Observation des pratiques environnementales

L'observation a porté sur la présence des panneaux indicatifs d'ERE et la propreté des établissements (cours de l'école, point d'eau, marchés scolaires, etc.). Sur les quatre établissements d'enquête, un seul présente des panneaux indicatifs acceptables. S'agissant de la propreté des établissements, elle reste à désirer. En effet, comme nous avons pu le constater, les établissements souffrent de l'insalubrité. Ce qui laisse croire que les stratégies de gestion environnementale mises en œuvre ne sont pas efficaces ou sont inadaptées au milieu. Les images ci-dessous illustrent nos propos :

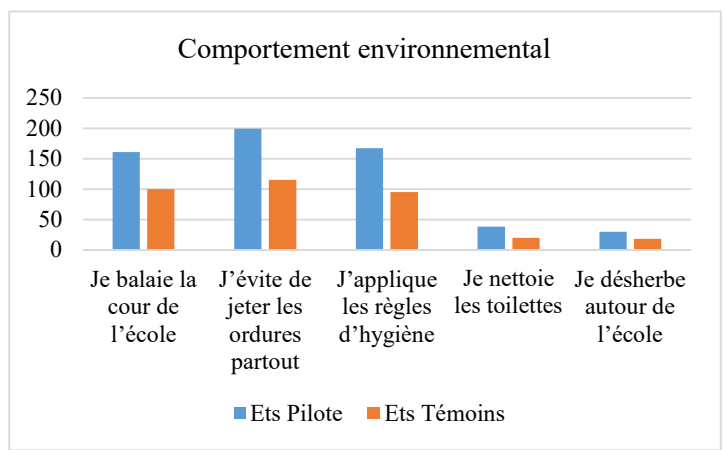


Source : AKA, avril 2018

À travers cette image, on perçoit clairement que le milieu dans lequel vivent les élèves est caractérisé par un environnement insalubre. On peut dès lors affirmer que les actions des acteurs en jeu sont en contradiction avec la représentation qu'ils se font de l'environnement. Ces actions sont perceptibles à travers un certain nombre de comportements environnemental qu'il convient de présenter dans la section suivante.

3.2.2. Observation du comportement environnemental chez l'élève

L'analyse du comportement environnemental chez les élèves a porté sur les actions posées par ces individus sur l'environnement dans lequel ils vivent et acquièrent le savoir selon les types d'établissements. Les réponses sont ainsi rangées selon les variables consignées dans la figure ci-après.



Source : Données d'enquêtes, AKA 2019

Comme le montre le graphique, la plupart des élèves interrogés ont une fois au moins pratiqué une action environnementale, quel que soit le type d'établissement. Partant de l'analyse du graphique, les modalités suivantes : « j'évite de jeter les ordures partout » et « j'applique les règles d'hygiène » sont les plus en vue aussi bien dans les établissements pilotes que dans les établissements témoins. Néanmoins, il y a une forte proposition dans les établissements pilotes (18,14% et 15,22% dans les établissements pilotes suivent les modalités suscitées). Ceci s'explique par le fait que les élèves de ces établissements pilotes ont déjà une fois bénéficié des projets d'environnement. Tandis que les élèves des établissements témoins, appliquent eux, les notions traditionnelles apprises pendant les cours.

Ainsi, dans l'optique d'une meilleure adoption d'un comportement environnemental chez l'ensemble des élèves, notre analyse a aussi porté sur les facteurs qui constituent un frein à cette adoption de bons comportements envers l'environnement.

3.3. Facteurs limitant l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève

3.3.1. Les difficultés institutionnelles

L'étude a permis de déceler des problèmes d'information et de communication entre la direction de la vie scolaire et les responsables chargés des questions environnementales au sein des établissements. L'analyse de leurs discours révèle un manque de communication et de non prise en compte des réalités vécues au sein des écoles. En effet, ces responsables ne sont pas associés dans l'élaboration des stratégies de gestion de l'environnement dans les établissements. Cette situation ne fait qu'accentuer le fossé grandissant qui existe déjà du fait de l'ERE qui n'est pas enseignée de façon autonome comme une discipline à part entière. De plus, ces responsables ne reçoivent aucune formation dans l'exercice de leur fonction, quel que soit le type d'établissement. Ceci se traduit par le discours d'un responsable interrogé lors de cette étude : *« nous ne recevons aucune formation quand nous sommes nommés en tant que responsables de l'environnement ; c'est avec nos propres expériences que nous mettons en œuvre les décisions de la direction de la vie scolaire ».*

3.3.2. L'environnement physique de l'école

À partir d'une grille de lecture, nous avons procédé à l'observation directe des établissements afin d'apprécier l'état de l'environnement scolaire. Les résultats de cette observation nous ont permis de voir qu'il y a des insuffisances à plusieurs niveaux, à savoir la présentation, l'aménagement, l'entretien des abords des écoles et des marchés scolaires. Même si toutes les écoles sont bien clôturées et disposent d'un portail, il y a un manque de panneaux de sensibilisation et d'indication sur l'environnement. Quel que soit le type d'établissement, les latrines sont mal entretenues et souvent non fonctionnelles dans certains établissements. En conclusion, l'environnement physique, tel qu'observé dans les deux types d'établissements, ne permet pas l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève. Les panneaux de sensibilisation et d'indication sur l'environnement accompagné des sanctions en cas du non-respect des consignes pourraient inciter les élèves à adopter un comportement environnemental.

3.3.3. Pratiques pédagogiques et activités de suivi et évaluation

L'éducation environnementale n'est pas enseignée comme une discipline à part entière. Les contenus sont fondés sur l'expérience personnelle des enseignants et des responsables chargés des questions environnementales, qui eux-mêmes n'ont pas reçu de formation relative à l'ERE. Cette situation constitue un frein à sa mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques. Aussi, le temps consacré à la mise en œuvre des activités liées à l'environnement n'est-il pas respecté (Responsable chargé des questions environnementales). En outre, le manque de matériel pour la mise en œuvre des actions environnementales constitue un frein à la mise en œuvre des stratégies environnementales élaborées depuis la DVS. Et lorsque ces actions sont mises en œuvre, le manque de suivi accentue cette gangrène. Toutes ces insuffisances ne permettent donc pas d'inculquer des comportements, des attitudes et des valeurs écocitoyennes aux élèves. Et cela se remarque fortement dans les agissements des élèves dans les rues et même à la maison.

IV. DISCUSSION

4.1. Des enjeux de transformation par l'adoption d'un comportement environnemental

Les données se rapportant aux représentations sociales et aux pratiques environnementales, ont été interprétées au regard des théories de Robbotom, Hart et de Sauvé. Cette perspective de l'environnement et de l'éducation relative à l'environnement des administrateurs, des responsables des questions d'environnement et des élèves interrogés, permet de saisir le type de représentation de l'environnement et d'ERE qui a cours dans les établissements secondaires publics du district d'Abidjan.

L'analyse du discours des répondants de la DVS révèle qu'ils ont des symboles de l'environnement, qui ont trait à "éléments naturels", "eau", "air", "terre". Ces images mentales, en les insérant dans la matrice de Sauvé et Machabée (2000), ont permis de retrouver la représentation type de l'environnement des répondants. Selon ces auteurs, une représentation qui regroupe ces symboles est du domaine de la représentation-milieu de vie et de la représentation-nature. Ainsi, les actions que les auteurs de ces types de représentations portent sont entre autres, les campagnes de propreté, d'embellissement et de verdissement des écoles. On ne peut donc dire que les acteurs de la direction de la vie scolaire sont véritablement conscients de l'enjeu d'une ERE dans les établissements secondaires publics.

Par ailleurs, ces responsables de la direction de la vie scolaire interrogés, ont des caractérisations mentales de l'Éducation Relative à l'Environnement qui s'énoncent comme suit : "*l'éducation environnementale est l'art d'enseigner aux enfants ce qui les entoure*", et il "s'enseigne en SVT, en français, en géographie, en mathématique, toutes les disciplines en quelque sorte". De cette définition, l'ERE est une approche d'enseignement qui s'intègre dans toutes les autres matières. Sauvé et Garnier (2000), suivant le type de vision, proposent une approche de stratégie ERE adaptée à chaque type de vision. Ainsi, parallèlement à la vision des responsables de la DVS sur le comportement environnemental, l'on comprend que l'éducation relative à l'environnement que ces responsables souhaitent mettre en place dans le système éducatif ivoirien est une éducation qui expose l'apprenant à la transformation de ses schèmes conceptuels et à l'adoption de nouveaux comportements.

La représentation sociale de l'environnement chez les responsables des questions environnementales dans les établissements a été appréhendée au travers des images mentales qui se résument comme suit : « l'environnement, c'est tout ce qui nous entoure ; c'est un milieu de vie, composé des êtres vivants, la nature, l'air, l'eau et le cadre de vie, la population ». Dans ces symboles, selon Sauvé et Garnier, l'environnement-nature, l'environnement-milieu de vie et l'environnement-problème s'y sont entièrement imprégnés. En outre, les responsables des questions environnementales ont des images mentales qui supportent "la population". Cette nouvelle approche intègre la représentation projet-communautaire que Sauvé et Garnier interprètent comme étant le lieu où le groupe social décide de participer à un projet commun de développement des valeurs éthiques tendant à la protection et à la conservation de l'environnement.

Cette démarche chez les responsables des questions environnementales fait observer une nouvelle vision qui complète celle des responsables de la DVS. En effet, Sauvé et Machabée (2000, op cit.) commentent cette vision en affirmant qu'elle a pour but de "développer l'exercice de la démocratie et de l'esprit critique". Ainsi l'action environnementale qui découle d'une telle vision est celle du projet communautaire. Aussi, cette vision justifierait-elle le comportement environnemental d'embellissement qui a souvent cours dans les écoles. Il faut également noter que cette vision ne s'exprime pas dans les propos des responsables chargés des questions environnementales dans les établissements n'ayant pas pratiqué un projet d'ERE. Ainsi, leurs représentations ne se limitent qu'à celles des responsables de la DVS qui se concentrent sur l'environnement-nature et l'environnement-milieu de vie. On comprend dès lors que le système décisionnel a un impact considérable sur la vision et les pratiques des responsables des questions environnementales. Alors, les décisions engendrées par les décideurs et leurs visions restent par conséquent indissociables de celles des responsables des questions environnementales, acteurs chargés de mettre en pratique les préoccupations des responsables de la DVS. Car, selon l'image mentale de l'ERE que se font les responsables chargés des questions environnementales, les notions d'environnement que l'on aborde dans tous les manuels des élèves sont dispersées et insuffisantes. Ainsi, la pédagogie adoptée en ERE est celle que nous pouvons baptiser de "pédagogie occasionnelle" comme l'indique un responsable chargé des questions environnementales d'un établissement témoin : « *quand une occasion se présente pendant les séances de ramassage des ordures, nous expliquons les choses relatives à l'environnement* ». Les responsables chargés des questions environnementales, en suivant, les dimensions de Sauvé pratiquent une éducation à l'environnement (où une éducation au sujet de l'environnement) qui consiste à inculquer de façon magistrale des connaissances à des enfants. Or, il importe de noter que cette connaissance n'obéit pas à une démarche structurée. Puisqu'elle fait plus appel à l'expérience personnelle de l'enseignant ou du responsable chargé des questions environnementales plutôt qu'à des références aux disciplines scientifiquement construites et planifiées.

Au regard, de la forte distinction entre la vision d'éducation relative à l'environnement chez les responsables de la DVS qui est du type "éducation pour l'environnement" et celle des responsables chargés des questions environnementales dans les lycées qui est du type "éducation à l'environnement", l'on comprend que l'application effective d'un programme d'ERE est, avant tout, un problème d'institutionnalisation.

4.2. Niveau d'ancrage de l'ERE

Le concept d'ancrage rejoint nos préoccupations puisqu'il ne se limite pas aux aspects officiels de la prise en compte d'une innovation, mais englobe aussi les aspects plus personnels et collectifs, c'est-à-dire comment les acteurs et le système s'approprient ou mettent en pratique, une innovation. Par extension, nous ferons référence à l'ancrage de l'ERE, non seulement en ce qui a trait aux représentations des acteurs, mais aussi en ce qui concerne leurs pratiques et, plus largement, à toute l'organisation scolaire. En cela, nous nous rapprochons du langage courant, dans lequel, l'ancrage signifie l'enracinement, le fait d'être implanté (Le petit Larousse illustré, 2002). Ainsi, afin de mieux discuter sur le niveau d'ancrage de l'éducation relative à

l'environnement dans les établissements secondaires publics du district d'Abidjan, nous interviendrons sur la critique des actions menées et de son rapport à la vision institutionnelle.

4.2.1. Critiques des actions menées

Le concept d'ancrage est utilisé, en association avec celui d'objectivation dans la littérature relative aux représentations sociales. Seca (2001), s'appuyant sur les travaux de Moscovici, de Doise et de Jodelet avance qu'ancrer une représentation consiste à « l'enraciner dans l'espace social afin d'en faire un usage quotidien ». L'ancrage permet ainsi l'utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de représentation.

Nous avons pu relever, en particulier dans les entretiens, divers indices d'intéressement à l'ERE par les acteurs qui ont participé à un projet expérimental : le recours à un langage commun emprunté au projet d'ERE auquel ils auraient participé, une forte identification à ces projets qui ont lieu avec des ONG et le désir de continuer à s'y engager.

Cependant, l'arrêt du financement des ONG constitue un lourd handicap puisque l'état ivoirien ne finance pas de telle activité. Une adhésion aux enjeux environnementaux soulevés est pratiquement commune à tous les acteurs rencontrés ; contrairement à ce qu'on pourrait le faire croire, aucune forme d'approches pédagogiques proposées dans ces projets d'ERE ne peut être scientifiquement opérationnalisée, surtout celles ayant trait à l'interdisciplinarité et à la résolution de problèmes. Par ailleurs, les analyses réalisées montrent que le niveau d'appropriation des acteurs de l'enseignement secondaire ivoirien, paraît plus évident encore dans les pratiques effectives (telles que perçues par les observations) que dans les pratiques déclarées (perçue dans des entretiens).

Au regard des finalités de l'ERE, les entretiens avec les intervenants scolaires qui ont participé à l'expérimentation d'ERE dans leur établissement laissent observer un accent très prononcé dans les discours sur le développement de réflexes comportementaux et dans une moindre mesure, sur la participation à la résolution de problèmes environnementaux. Les observations suggèrent dans la pratique, en classe, que le dernier objectif « résolution de problèmes environnementaux » disparaisse au profit d'une « sensibilisation aux problèmes environnementaux » sur la base des expériences antérieures de l'encadreur. Dans les deux cas, il ressort que l'acquisition de connaissances permettant de mieux comprendre les réalités environnementales et leurs interrelations n'est que partiellement prononcée. De même, en ce qui concerne les représentations de l'ERE, on ne retrouve pas chez les intervenants scolaires, la diversité de proposition de Sauvé.

La représentation de « l'environnement-ressource » est pratiquement absente de leur discours alors que les pratiques observées la présentent sous un angle très étroit. En outre, c'est au regard des problèmes environnementaux abordés dans ces classes que l'ERE semble avoir le plus perdu de sa richesse. En effet, l'environnement-type que donnent à identifier les intervenants scolaires se résume, pour l'essentiel, aux problèmes d'insalubrité et d'hygiène de l'environnement immédiat (l'école, la maison, le quartier), alors que les dimensions offertes par Sauvé, Garnier, Robbotom et Hart couvraient un vaste éventail de problèmes de l'environnement biophysique et humain concernant à la fois, la spécificité du milieu, la gestion des ressources naturelles, les questions de population et l'amélioration du cadre de vie. Ce qui est véritablement loin d'être le cas dans le chapitre ivoirien.

La préoccupation pour la préservation à plus long terme de l'environnement, et notamment pour la gestion des ressources, semble avoir cédé la place au souci de la résolution immédiate des problèmes d'insalubrité et d'hygiène et cela dans la plupart des établissements pilotes ; ce qui n'est pas effectivement le même scénario dans les établissements témoins. À notre avis, cette situation, qui dénote d'une certaine étroitesse des représentations et des pratiques des acteurs de l'école ivoirienne, doit être mise en relation avec la situation socio-sanitaire de la Côte d'Ivoire. Le paludisme de même que les infections gastro-intestinales y font chaque année des milliers de victimes, en particulier chez les enfants. Dans un tel contexte, les perspectives d'avenir se résument parfois à assurer la survie du plus grand nombre jusqu'au lendemain. On comprend dès lors l'urgence qui amène les intervenants pédagogiques à chercher une modification immédiate des comportements sur la salubrité plutôt qu'une formation (information) plus ample sur la complexité des situations environnementales. Par ailleurs, on ne peut nier que cette très forte concentration sur le présent, qui a pour corollaire la faible attention accordée à l'instrumentation cognitive des élèves, compromet la capacité de l'ERE à susciter les changements éducatifs et environnementaux requis à plus long terme, ou du moins à y contribuer de façon significative.

4.2.2. Rapport des actions environnementales à la vision institutionnelle

En l'absence d'une analyse approfondie des représentations de l'environnement et de l'éducation de ces personnes interrogées et d'une connaissance de leurs représentations antérieures, on ne peut dire objectivement que les projets d'ERE ont eu pour effet de les transformer ou d'en modifier certains éléments périphériques. Leurs propos donnent à penser que la représentation de l'environnement comme un « milieu de vie » de même que leur représentation de l'éducation comme une démarche de résolution de problèmes, découlent de leur participation à ces projets même si elles ne s'avèrent pas très différentes de celles qui n'ont pas participé à des projets d'ERE.

En ce qui a trait aux représentations de l'environnement, « l'environnement-problème » occupe une place de choix, mais l'éventail des problèmes traités est beaucoup plus réduit. Les problèmes de santé et d'insalubrité sont nettement prédominants. La représentation de « l'environnement-projet communautaire » est ramenée à sa plus simple expression, la communauté étant assimilée au cadre scolaire et à la famille. Il en est de même de la représentation de « l'environnement-ressource », qui est insuffisamment évoqué, mais se rapportant à la nature. Alors sur le plan des pratiques d'ERE, l'appropriation par le personnel administratif et plus encore, son enracinement dans l'organisation éducative paraît, dans l'ensemble, limité. Ainsi au moment où nous avons rencontré les acteurs des établissements secondaires publics, l'ERE n'était toujours pas intégrée aux programmes d'études. Il nous revient alors d'exprimer nos vives inquiétudes sur l'intégration de l'ERE dans le curriculum ivoirien, dès les classes primaires. Ainsi à la faveur d'une institutionnalisation, l'ERE deviendrait une discipline complète, codifiée et non emprisonnée comme le stipulent Deléage et Souchon (1993) dans ce qu'ils nommeraient les pièges de l'institutionnalisation. Au-delà de cette absence d'institutionnalisation, l'on ne peut prédire une généralisation.

Ainsi, au terme de cette discussion, nous pouvons retenir que le niveau d'ancrage de l'ERE dans les établissements secondaires publics est effectivement déterminé par son niveau d'appropriation et d'enracinement dans les actions de chaque jour des acteurs de l'école.

Ces actions étant limitées, elles ne constituent en aucun cas une base solide pour permettre aux élèves d'adopter un comportement favorable à l'environnement.

4.2.3. Des pratiques pédagogiques moins favorables à l'adoption d'un comportement environnemental

L'analyse du discours des acteurs de la DVS et les responsables chargés des questions environnementales dans les écoles révèle un manque de communication et la non prise en compte des réalités vécues au sein des écoles. N'étant pas associés dans le processus d'élaboration des stratégies de gestion de l'environnement dans les écoles, ces responsables ne reçoivent en effet pas de formation adéquate dans leur nouvelle fonction. Cette situation ne fait qu'accentuer le fossé grandissant qui existe déjà du fait de l'ERE qui n'est pas enseignée de façon autonome comme une discipline à part entière. Aussi, le problème de matériels a-t-il été évoqué pendant les entretiens. Le manque de matériels conduit ces responsables à se tourner vers les ONG et les personnes de bonnes volontés pour solliciter de l'aide. Dans une étude menée par Djané (2012), il ressort de l'analyse du discours des acteurs, des défis qui se résument avant tout par une insuffisance de moyens logistiques. Cette insuffisance est complétée par le manque de supports didactiques pour l'enseignement de l'ERE. Aussi, dans cette même étude, les acteurs institutionnels seraient confrontés à des difficultés d'ordre financier pour mener à bien les actions en faveur de l'environnement à l'école. Ces analyses de Djané confortent les résultats de cette étude menée en milieu scolaire.

Au-delà de ces difficultés institutionnelles, d'autres difficultés liées à l'environnement physique contribuent à limiter le comportement environnemental de l'élève.

L'éducation environnementale n'est pas enseignée comme une discipline à part entière. Les contenus sont fondés sur l'expérience personnelle des enseignants et des responsables chargés des questions environnementales, qui eux-mêmes n'ont pas reçu de formation relative à l'ERE. Cette situation constitue un frein à sa mise en œuvre dans les pratiques pédagogiques.

Djané (2012) affirme que le temps (75 min par semaine) consacré à la formation des personnes chargées des questions environnementales n'est pas respecté, tant dans les écoles pilotes que dans les écoles témoins. De plus, ces enseignements basés davantage sur la théorie que la pratique, ne permettent pas d'inculquer des comportements, attitudes et des valeurs écocitoyennes aux élèves. En outre, le manque de matériel pour la mise en œuvre des actions environnementales constitue un frein à la mise en œuvre des stratégies environnementales élaborées depuis la DVS. Et lorsque ces actions sont mises en œuvre, le manque de suivi accentue cette gangrène. Et cela se remarque fortement dans les agissements des élèves dans les rues et même à la maison.

V. CONCLUSION

Au terme de cette étude ayant pour objectif d'analyser les logiques sous-jacentes à la non-adoption des comportements environnementaux chez les élèves des établissements secondaires publics du district d'Abidjan, nous retenons que les représentations sociales de l'environnement que se font les acteurs sont de type environnement-milieu de vie et environnement-nature. Or la meilleure manière d'aboutir à l'adoption d'un comportement écocitoyen, consiste à prendre en compte les sept différents de type de représentations sociales à l'environnement. Par conséquent, nous pouvons dire que les représentations sociales à l'environnement que se font les acteurs ne traduisent pas un processus effectif d'adoption d'un comportement environnemental chez les élèves des établissements secondaires publics du district d'Abidjan.

En outre, il ressort que les stratégies de gestions mises en œuvre dans les établissements secondaires publics du district d'Abidjan se résument au balayage quotidien, au ramassage des bouts de papier, à la sensibilisation et à la mise en œuvre d'une journée de salubrité une fois dans le mois. Ces stratégies sont donc limitées et ne peuvent favoriser une prise de conscience environnementale susceptible de permettre à l'élève d'adopter un comportement environnemental car pour que l'élève parvienne à cet objectif de savoir-être, il faut qu'il possède les savoirs qui lui permettront de comprendre les phénomènes qui sont en jeu.

De plus, dans la construction de la conscience environnementale, l'on fait appel à la mise en œuvre d'un certain nombre de souhaits et propositions pour une gestion efficiente et durable de l'environnement dans les établissements secondaires publics du district d'Abidjan. Or, la conscience environnementale est un processus plus complet qui renferme plusieurs autres aspects. Ces aspects sont entre autres la formation du personnel encadrant et administratif, la participation effective des élèves à des ateliers de formation visant à leurs faire prendre conscience de la responsabilité qui les incombent tous dans la résolution des problèmes environnementaux auxquels est confrontée la nature.

Ainsi, au terme de cette étude, nous pouvons noter que le manque de comportement environnemental chez l'élève des établissements secondaires publics du district d'Abidjan s'explique par trois facteurs à savoir, les représentations sociales à l'environnement que se font les acteurs, les stratégies de gestions en œuvre par les responsables chargés des questions environnementales et le processus de construction de la conscience environnementale des acteurs.

Pour avoir un futur citoyen responsable et avisé qui se soucie de son environnement, il faut faire de l'éducation à l'environnement, une discipline. Sinon, nous aurons pour conséquence une connaissance insuffisante chez les élèves sur les concepts de l'environnement. Ce qui rendrait difficile l'atteinte des objectifs d'amélioration du cadre de l'environnement par l'adoption d'un comportement environnemental chez l'élève.

RÉFÉRENCES

- [1]. Anne-Suze Amicy (2016). L'éducation relative à l'environnement dans le programme des deux premiers cycles du niveau fondamental en Haïti.
- [2]. Deleage, J-P., et Souchon, C., (1993). Une éducation pour l'environnement et son insertion dans l'enseignement secondaire. Institut de planification de l'éducation. Paris.
- [3]. Djané, A. (2012). Education Relative à l'Environnement à l'école primaire en Côte d'Ivoire : Diagnostic et enjeux d'une pérennisation.
- [4]. Garcenot Cécile, (2005). L'éducation à l'environnement à l'école : Pourquoi ? Comment ? p.5.
- [5]. Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26.
- [6]. Robbottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in Environmental Education – Engaging the Debate*. Geelong (Australie) : Deakin University Press.
- [7]. Moscovici, S. (1989). "Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- [8]. Sauvé, L. (2005). Repères pour recherche en éducation relative à l'environnement. Dans L. Sauvé, I. Orellana, & E. Van Steenberghe, *Education et environnement : un croisement de savoirs* (pp. 27-47). Montréal : Association francophone pour le savoir-ACFAS, cahiers scientifiques.
- [9]. Sauvé, L. et Garnier, C. (2000) (sous presse). Une phénoménographie de l'environnement : Réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales. In M.- L. Rouquette et C. Garnier (dir.), *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.

- [10]. Sauvé, L., & Machabée, L. (2000). La représentation : point focal de l'apprentissage. Education relative à l'environnement : regards, recherches, réflexion, II, pp. 183-194
- [11]. Seca, J.-M. (2001). Les représentations sociales. Paris : Armand Colin.