

L'éducation relative à l'environnement au Sénégal : un puissant levier de transformation des liens sociaux

Michèle BERTHELOT

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Vivre ensemble, sur Terre

Rédactrice invitée :

Lucie SAUVÉ

Liminaire

- 1** **Vivre ensemble, sur Terre : Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement**
Lucie SAUVÉ, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en éducation relative à l'environnement, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 11** **Des liens à tisser entre la prise de conscience et l'action environnementales**
Marie-Ève MARLEAU, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 33** **Feu et vie quotidienne : pour une écoformation éclairée**
Dominique COTTEREAU, Association Échos d'Images, France
- 44** **Entre morale et éthique : Apprendre ensemble à choisir ensemble**
Yannick BRUXELLE, Réseau École et Nature et GRAINE Poitou-Charentes, France
Michel HORTOLAN, Réseau École et Nature, Poitou-Charentes, France
- 63** **L'éducation relative à l'environnement en enseignement des sciences et de la technologie : une contribution pour mieux *Vivre ensemble sur Terre***
Patrick CHARLAND, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Patrice POTVIN, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Martin RIOPEL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 79** **Des actions en faveur de la nature dans les cours d'école : un levier pertinent pour mieux vivre ensemble dans une démarche d'établissement « vers un développement durable »**
Véronique PHILIPPOT, Collège André-Bauchant, Château-Renault, France
- 98** **L'éducation relative à l'environnement au Sénégal : un puissant levier de transformation des liens sociaux**
Michèle BERTHELOT, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada
- 119** **Défis et principales orientations d'un projet éducatif ancré dans des problématiques socio-environnementales locales et destiné à des adultes peu alphabétisés en situation d'exclusion**
Carine VILLEMAGNE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
- 132** **Construire des compétences d'adaptation aux changements climatiques, grâce à l'éducation relative à l'environnement**
Diane PRUNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Charline VAUTOUR, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Natasha PRÉVOST, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Nicole COMEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Joanne LANGIS, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
- 152** **Le potentiel éducatif de projets d'action sociale en agriculture : le cas de la coopérative de solidarité La Mauve.**
Véronique BOUCHARD, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 173** **L'éducation relative à l'éco-alimentation au Jardin des Premières-Nations**
Thierry PARDO, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 186** **Éducation relative à l'environnement, dialogue intercommunautaire et apprentissage du vivre-ensemble**
Nayla NAOUFAL, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
- 204** **Le Baobab en quête de ses racines : la « Négritude » d'Aimé Césaire ou l'éveil à un humanisme identitaire et écologique dans l'espace francophone**
Gina THÉSÉE, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Paul R. CARR, Youngstown State University, Ohio, États-Unis

L'éducation relative à l'environnement au Sénégal : un puissant levier de transformation des liens sociaux

Michèle BERTHELOT

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats d'une analyse du Programme de formation-information pour l'environnement (PFIE), implanté au Sénégal entre 1990 et 2001, sous l'angle de sa contribution à la transformation des liens sociaux. Il s'appuie sur une étude de cas réalisée dans le cadre d'une thèse de doctorat. L'analyse des données recueillies fait ressortir que ce programme, sans opérer de rupture radicale avec l'équilibre social traditionnel, a agi comme un levier important de transformation des liens sociaux au sein et autour de l'école. Les principaux changements observés ont trait aux aspects suivants : la reconnaissance du statut et du rôle social des enfants; l'émergence d'une collégialité nouvelle entre les acteurs de l'école; la construction d'un nouveau partenariat école-communauté. Cette étude nous amène à conclure que la contribution du PFIE à la transformation des liens sociaux au Sénégal a été substantielle. Toutefois, la permanence de cette transformation dépendra, pour une bonne part, des formes que prendra l'éducation environnementale à l'issue de la réforme curriculaire en cours dans l'enseignement primaire sénégalais.

ABSTRACT

Environmental Education In Senegal: A Powerful Catalyst For Transforming Social Connections

Michèle BERTHELOT

International Affairs Advisor, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec (Canada)

This article presents the results of an analysis of the Environmental Training-Information Programme (ETIP) in Senegal between 1990 and 2001, from the perspective of its contribution to social connections. It is based on a case study that was done as part of a doctoral thesis. An analysis of the data shows that this program, without creating a radical rupture from traditional social equilibrium, acted as an important catalyst for the transformation of social connections within and around the school. The principle changes that were observed deal with the following aspects: the recognition of the social role and the status and of children, the emergence of a new collegiality between the school actors and the construction of a new school-community partnership. This study leads to the conclusion that the ETIP made a substantial contribution to the transformation of social connections in Senegal. However, the permanence of this change will largely depend on the forms that environmental education will take following the curriculum reform now in progress in Senegal elementary schools.

RESUMEN

La educación relativa al entorno ecológico en Senegal: un potente dispositivo de transformación de los vínculos sociales

Michèle BERTHELOT

Consejera en asuntos internacionales, Ministerio de Educación, recreación y deporte, Quebec (Canadá)

Este artículo presenta los resultados de un análisis del Programa de formación-información sobre el entorno ecológico (PFIE), implantado en Senegal entre 1990 y 2001, bajo el ángulo de su contribución a la transformación de los vínculos sociales. Se apoya en un estudio de caso realizado en el cuadro de una tesis de doctorado. El análisis de los datos recogidos muestra que ese programa, sin provocar una ruptura radical con el equilibrio social tradicional, funciona como un dispositivo importante de transformación de los vínculos sociales al interior y en torno de la escuela. Los principales cambios observados conciernen los siguientes aspectos: el reconocimiento del estatus y del rol social de los niños; el surgimiento de una nueva colegialidad

entre los actores de la escuela; la construcción de una nueva colaboración escuela-comunidad. Este estudio nos lleva a concluir que la contribución del PFIE a la transformación de los vínculos sociales ha sido substantiva. No obstante, la persistencia de dicha transformación dependerá, en buena medida, de las formas que adoptará la educación ecológica una vez terminada la reforma curricular que actualmente se realiza en la educación primaria senegalesa.

Introduction

Les projets d'aide publique au développement font l'objet de nombreuses critiques. Certains y voient une institutionnalisation de l'ingérence politique (Traoré, 1999), l'expression d'un néocolonialisme humanitaire (Latouche, 1998) ou, encore, une contribution à l'anéantissement de la capacité institutionnelle des États, notamment en Afrique (Smith, 2003). Les analyses de Naudet (1999) sur l'aide au Sahel ont montré que les apports de cette forme d'aide se révèlent généralement peu durables, parce que les activités qui s'y rattachent sont insuffisamment prises en charge par les « bénéficiaires », notamment sur le plan financier; le plus souvent, les activités cessent avec l'arrêt du financement du projet par les bailleurs de fonds.

Par ailleurs, les analyses de Naudet (1999) ont aussi mis en évidence qu'au-delà de résultats ponctuels plutôt décevants bon nombre de projets permettent aux populations et aux institutions de réaliser des progrès en ce qui concerne le renforcement de leurs capacités, progrès que les évaluations de projets tendent à sous-estimer. En outre, comme l'ont souligné Pesqueux et Triboulois (2004), malgré ses limites, l'approche-projet comporte un potentiel intéressant en matière de développement organisationnel. La gestion par projet est souvent utilisée pour lancer un processus de transformation. La structure de projet, soustraite à la hiérarchie pesante et aux contingences structurelles habituelles, peut être d'une grande utilité pour enclencher une dynamique d'innovation, qui pourra par la suite être réinvestie dans le système.

À l'issue d'une recherche doctorale sur l'implantation du Programme de formation-information pour l'environnement (PFIE) au Sénégal¹, nous avons constaté que ce projet avait, au-delà de résultats plutôt mitigés en matière de pérennisation de l'éducation relative à l'environnement (ERE), contribué à impulser une dynamique de changement au sein de l'école et de la communauté. L'étude dont les résultats sont rapportés dans le présent article s'intéresse à l'apport du PFIE sénégalais à

1. Les réflexions qui sont livrées dans cet article s'appuient sur une recherche doctorale plus vaste. La thèse sur laquelle elle a débouché, réalisée en 2007 sous la codirection de Renée Cloutier et Lucie Sauvé, s'intitule *Étude de la contribution du Programme de formation-information pour l'environnement à la pérennisation de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire sénégalais*. Elle peut être consultée aux adresses suivantes: <http://www.theses.ulaval.ca> ou http://refere.uqam.ca/FR/publications_memoires.php.

l'innovation sociale, en particulier sous l'angle de sa contribution à la transformation des liens sociaux à l'école, au sein de la famille et dans les quartiers.

Après une brève présentation du PFIE et des outils méthodologiques utilisés aux fins de la présente étude, les principaux résultats de l'analyse effectuée seront présentés. L'analyse s'intéresse aux changements induits par le PFIE relativement aux aspects suivants : le statut et le rôle social des enfants au sein de l'école, de la famille et du quartier, les rapports de hiérarchie et de collégialité entre les acteurs de l'école, de même que le partenariat école-communauté.

Brève présentation du PFIE Sénégalais

Le PFIE est le volet relatif à l'enseignement primaire du Programme sahélien d'éducation adopté en 1988 par le Comité inter-États de lutte contre la sécheresse au Sahel (CILSS). Le CILSS comptait ainsi inverser la tendance à la fragilisation des économies du Sahel et à la paupérisation croissante de ses populations, entraînées par la détérioration de l'environnement au cours des décennies précédentes. Le PFIE, financé par l'Union européenne au titre des aides non remboursables, a été implanté au cours de la décennie 1990-2000 dans les neuf États membres du CILSS : Burkina Faso, Cap-Vert, Gambie, Guinée-Bissau, Mali, Mauritanie, Niger, Sénégal et Tchad.

Au Sénégal, trois objectifs généraux ont été assignés au PFIE :

1. Améliorer la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé à l'école primaire.
2. Renforcer les capacités locales pour la gestion des ressources naturelles.
3. Sensibiliser les populations sahéliennes aux problèmes de l'environnement par l'intermédiaire de l'école.

Le Sénégal a implanté le PFIE à une échelle relativement étendue : plus de 20 circonscriptions scolaires ont été couvertes; plus de 5 000 maîtres et de 150 000 élèves ont été formés; un vaste éventail de démarches et d'outils pédagogiques à l'intention des divers acteurs engagés en ERE a été développé. Le 30 juin 2001, le PFIE sénégalais a clôturé ses activités, après une phase de transition qui devait permettre la mise en place de plans d'accompagnement visant à intégrer l'éducation environnementale à l'éducation de base des élèves de l'enseignement primaire.

Au moment où l'étude a été réalisée, le PFIE avait pris fin en tant que projet subventionné depuis quelque temps déjà. Toutefois, comme le montrent les extraits d'entretien, les écoles qui y avaient pris part continuaient toujours de s'identifier comme des « écoles PFIE ».

Quelques précisions méthodologiques

L'étude de cas ne cherche pas la généralisation, mais tente plutôt de cerner une situation dans toute son ampleur et sa profondeur, ce qui suppose la collecte de renseignements nombreux et variés (Lessard-Hébert et collab., 1996, p. 112). Le recours à une diversité de méthodes paraît alors plus approprié que l'utilisation extensive d'une seule méthode. C'est pourquoi nous avons tenté de faire appel aux trois stratégies de collecte de données couramment utilisées en recherche qualitative (Lessard-Hébert et collab., 1996, p. 18) : l'analyse documentaire, les entretiens et l'observation².

Le matériel documentaire analysé est constitué des documents de présentation et des bilans du projet produits par la Coordination nationale sénégalaise ainsi que du programme d'éducation environnementale et du manuel scolaire du 3^e cycle du primaire produits par l'équipe du PFIE/Sénégal³. Ce matériel permet de saisir les objectifs, perspectives et stratégies portés par ce projet, tant sur le plan environnemental que pédagogique.

En ce qui concerne les entretiens, nous avons choisi de mener, d'une part, des entretiens individuels avec des personnes représentant tous les paliers de la structure d'expérimentation (national, ministériel, local) et toutes les sphères d'intervention (conception, gestion, évaluation) du PFIE et, d'autre part, des entretiens de groupe centrés avec des acteurs de première ligne, notamment des enseignantes et enseignants qui avaient participé à l'expérimentation du PFIE. Les entretiens de groupe permettaient à la fois de s'entretenir avec un nombre relativement grand de personnes, eu égard aux contraintes de temps et de déplacement, et de donner accès à la dynamique d'école qui avait été privilégiée dans le cadre du PFIE.

En tenant compte de la disponibilité des personnes contactées, 18 entretiens semi-dirigés – 13 individuels et 6 de groupe – ont été réalisés avec 47 acteurs engagés à divers titres dans le PFIE. Par souci de tenir compte de la diversité des situations vécues au regard de l'expérimentation du PFIE, les entretiens avec les acteurs régionaux et locaux ont été menés sur le territoire de quatre inspections départementales différentes, sur les vingt dans lesquelles le programme avait été expérimenté. Les régions ont été retenues soit en raison de leur proximité géographique ou, comme dans le cas de Kébémér, de la profondeur et de l'étendue de leur expérience au regard du PFIE.

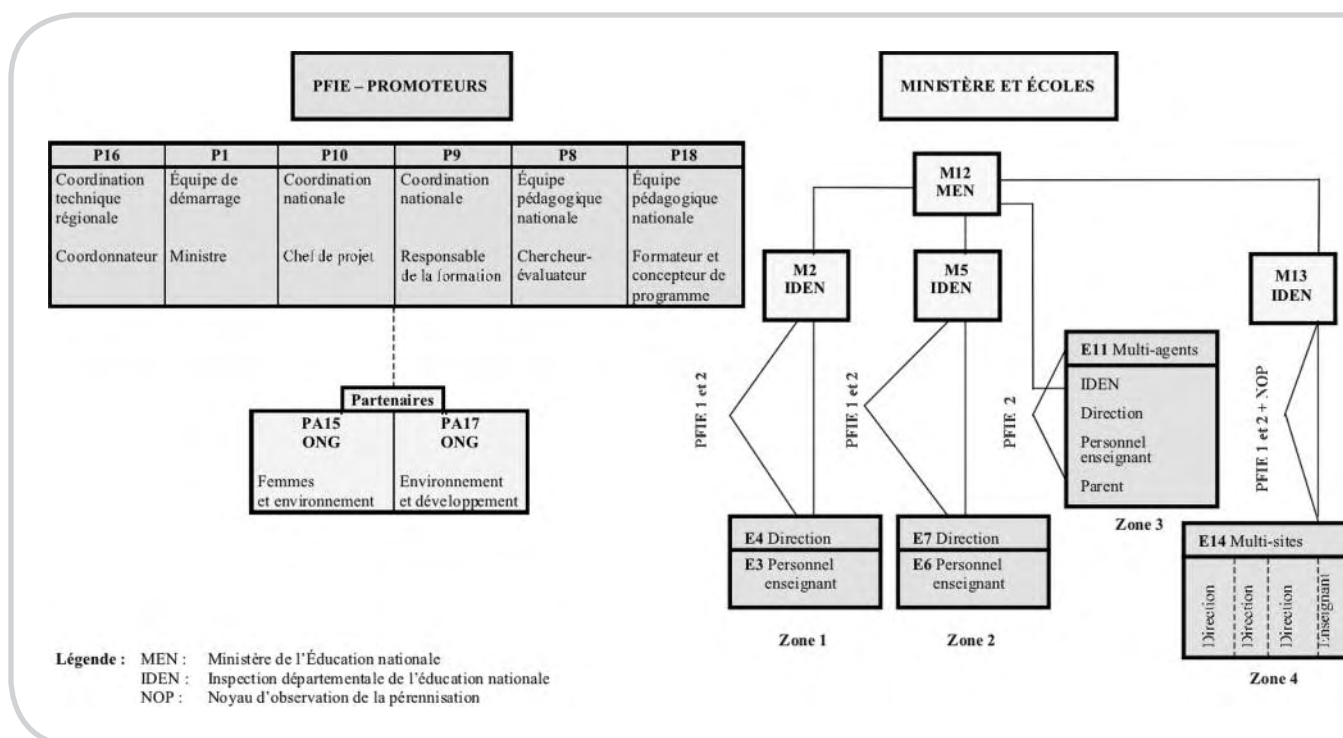
Les entretiens ont été réalisés entre novembre 2002 et juin 2004, soit un an et demi à trois ans après l'arrêt formel de l'expérimentation. Chaque entretien a fait l'objet d'une transcription intégrale, qui a servi de base à une analyse de contenu.

-
2. Une immersion prolongée dans le milieu de l'éducation au Sénégal a grandement facilité la collecte et l'analyse des données. De 2000 à 2003, je travaillais comme conseillère à la programmation au siège de la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) à Dakar.
 3. Dans le cadre de la thèse, les documents relatifs au nouveau curriculum de l'éducation de base ont aussi fait l'objet d'une analyse sous l'angle de leur prise en compte de l'éducation relative à l'environnement et, plus précisément, de la proposition qui était portée par le PFIE sénégalais. Les personnes qui souhaitent connaître les résultats de cette analyse sont invitées à consulter la section 7.3.2. de la thèse, dont la référence est fournie à la note 1.

Pour préserver l'anonymat des participantes et participants, les données nominatives ont été remplacées par des codes alphanumériques. Chaque extrait rapporté est suivi de la mention de la source entre parenthèses⁴.

La figure suivante donne une vue d'ensemble des caractéristiques des répondantes et répondants.

Figure 1. **Caractéristiques des répondantes et répondants au regard de leur participation au PFIE et de leur rattachement institutionnel**



Enfin, des observations de « leçons d'éducation environnementale », d'une durée d'une heure chacune, ont été réalisées dans deux classes du primaire, l'une de 2^e année et l'autre de 5^e année, dans une école qui avait participé au PFIE⁵. Il s'agissait

- Le nombre fait référence à l'ordre chronologique de passation des entretiens, alors que la lettre qui le précède a été choisie en fonction de l'appartenance du sujet à l'un des quatre groupes suivants : promoteurs du PFIE, soit à titre de ministre, de coordonnateur régional, de membre de la Coordination nationale ou de l'équipe pédagogique nationale [P]; partenaire, dans le cas des personnes représentant une ONG partenaire du PFIE (Pa); représentantes et représentants des directions nationales ou des inspections départementales du ministère de l'Éducation (M); intervenants des écoles, c'est-à-dire personnel enseignant ou de direction (E). Exceptionnellement, le groupe E11 est un groupe multiagents qui comprend, en plus du directeur et du personnel enseignant, un parent et l'inspecteur départemental. Conformément aux règles en usage, la mention de la source permet d'en identifier précisément la provenance. Par exemple, (P9-7.4) signifie que la provenance de cet extrait est la suivante : promoteur, neuvième entretien, page 7, ligne 4 du *verbatim*.
- Les classes de 2^e et de 5^e année sont celles qui sont utilisées par les divers programmes de mesure des acquis scolaires. Cela permet de poser un regard sur le début et la fin du parcours de l'enseignement primaire, tout en évitant la 1^{re} année, où la socialisation à l'école est prédominante, et la 6^e année, où la préparation aux examens de fin d'études primaires oriente fortement l'activité pédagogique.

d'un coup de sonde plutôt que d'observations dans le plein sens du terme. Nous y voyions une occasion de mieux saisir le sens que les enseignantes et enseignants interviewés donnaient à certains concepts ou à certaines réalités comme la pédagogie active, l'interdisciplinarité et les thèmes environnementaux, en observant les manifestations de leurs représentations en action.

Cet article s'intéresse plus particulièrement à la perception qu'ont les personnes qui ont participé au PFIE de ses effets sur la transformation des liens sociaux. C'est la raison pour laquelle, sans négliger l'éclairage fourni par le matériel documentaire et les observations en classe, une place de choix a été réservée à la parole exprimée par ces acteurs dans le cadre des entretiens. Sur le modèle des travaux de Bourdieu et Accardo (1998) dans *La misère du monde*, les propos des personnes interviewées ont été largement reproduits.

La contribution du PFIE à la transformation des liens sociaux

Une analyse critique du PFIE a fait ressortir que la proposition d'ERE qu'il portait était loin d'avoir l'envergure de celle définie dans la Charte de Belgrade (UNESCO/PNUE, 1976) et dans les objectifs de la Conférence de Tbilissi (UNESCO/PNUE, 1978). Son silence sur les structures de pouvoir qui créent ou entretiennent les problèmes environnementaux ainsi que sa propension à reproduire les normes sociales en vigueur en font, au regard de sa contribution à l'émergence d'un nouvel ordre économique et social, un projet d'ERE relativement conforme à l'ordre établi⁶.

Toutefois, sous l'angle de la transformation des liens sociaux, le PFIE a induit une dynamique nouvelle de prise en charge de l'éducation et de l'environnement. Cette dynamique fait appel à la fois à l'engagement des enfants et à la concertation intra et inter-écoles, de même qu'à la participation de la communauté.

La reconnaissance du statut et du rôle social des enfants

Les enfants-élèves sont explicitement identifiés comme des acteurs centraux de la stratégie d'intervention du PFIE en matière environnementale. Le programme d'éducation environnementale du PFIE attribue d'ailleurs à l'élève un triple rôle : celui de témoin avisé, d'acteur engagé et de vecteur d'opinion en matière d'environnement (PFIE/Sénégal, 1998b, p. 11). Le PFIE rompt ainsi avec la tendance à considérer les enfants comme de futurs citoyens, des adultes en devenir, dont le rôle se résumerait à apprendre aujourd'hui pour se préparer à agir demain. Les témoignages recueillis dans le cadre des entretiens confirment qu'à la faveur du PFIE les enfants se sont vu conférer un statut et un rôle jusque-là inédits, à la fois comme gestionnaires de l'environnement de leur classe et de leur école et comme promoteurs de pratiques nouvelles au sein de leur famille et de leur quartier. Les enfants

Sous l'angle de la transformation des liens sociaux, le PFIE a induit une dynamique nouvelle de prise en charge de l'éducation et de l'environnement. Cette dynamique fait appel à la fois à l'engagement des enfants et à la concertation intra et inter-écoles, de même qu'à la participation de la communauté.

6. Les résultats d'une étude critique du PFIE sénégalais dans son ensemble sont livrés dans un article antérieur (Berthelot, 2008).

n'ont toutefois pas toujours pu jouer pleinement ce rôle, en raison du statut social qui leur est attribué dans la société sénégalaise.

Les élèves : des gestionnaires de l'environnement scolaire

Interrogés sur les effets positifs du programme, les intervenants du PFIE ont été nombreux à faire état des acquis comportementaux des élèves. Les élèves auraient développé une conscience et des « réflexes » en matière environnementale, en particulier en ce qui a trait à la préservation et à l'assainissement de l'environnement de leur classe et de leur école. Les mauvaises habitudes antérieures, consistant à salir, à endommager ou à gaspiller les ressources, auraient fait place à une attitude de respect et à un engagement dans des actions visant l'entretien et l'amélioration de l'environnement scolaire.



Classe d'une école PFIE, Sénégal



Cour d'une école PFIE, Sénégal

De nombreux exemples sont donnés, qui ont principalement trait à la préservation de l'environnement : « Avant le démarrage de l'éducation environnementale, les enfants jetaient de manière spontanée les papiers, comme ça, dans la cour. Ils écrivaient sur les murs, ils écrivaient sur les tables » (E11-10.3). Ils « cassaient les arbres » (E3-1.12). Maintenant, grâce au PFIE, les élèves ont développé l'amour des arbres et l'amour d'un environnement propre (E6-3.2), ils « ne cassent plus les arbres » (E3-1.18), « ils ne touchent plus aux manguiers » (E11-10.3), le « réflexe de l'utilisation des poubelles [est installé], la netteté aussi des toilettes » (E14 1.32), « les réflexes de ramasser les ordures » (E3-8.17), « ils ramassent les papiers, ils mettent ça dans les poubelles » (E3-1.18), « ils ne laissent pas de saleté dans la cour » (E3-2.21). Ils ont développé « de bonnes habitudes avec le PFIE, par exemple, ne plus gaspiller l'eau en arrosant » (E3-8.17). « Il y a une différence, quoi, entre les élèves PFIE et les non-PFIE » (E3-8.22).

Un directeur explique que, dans un contexte de rareté de ressources, la préservation et l'entretien des arbres sont importants puisqu'ils ouvrent la voie à des activités génératrices de revenus: « Maintenant, non seulement on goûte aux fruits de nos manguiers, mais si vous regardez les comptes de la coopérative, vous allez voir qu'il y a de l'argent qui est entré et c'était le fruit des mangues » (E11-10.3).

Les répondantes et répondants semblent frappés par le sens de l'autonomie et de l'engagement qui caractérise ces comportements nouveaux des élèves: « On a remarqué que l'élève, de manière spontanée, il plie son papier, il se lève, il va dans la corbeille, il met ça là » (E11-10.3). « Et on a pu vraiment impliquer les gosses et responsabiliser les enfants, à tel point que, par exemple, dans des travaux qui avaient lieu au jardin, il n'y avait presque plus besoin de tuteurs pour les pousser à réaliser les tâches qu'il y avait à faire » (E11 1.21). « C'est de manière bénévole qu'ils s'engagent à nettoyer la classe, la cour de l'école et les environs » (E6-3.2). Dans une école privée d'eau courante où les plantes risquaient de mourir, « ce sont les élèves qui ont dit: "Nous viendrons chaque matin avec une gourde de 4 litres." [...] Et c'est des élèves qui prennent en charge la propreté de l'école et des abords de l'école. Chaque matin, il y a une équipe qui se charge du ramassage des sachets de plastique, des feuilles mortes. Donc, la propreté est assurée par les élèves eux-mêmes. Et ceci est une réalité dans toutes les écoles PFIE » (M5-9.13).

Dans la foulée du PFIE, dans certaines écoles, cette gestion de l'environnement scolaire a été systématisée par l'instauration de « classes de service ». À tour de rôle, les classes de l'école sont de service. Les élèves de cette classe visitent toute l'école pour établir un diagnostic de la situation de l'environnement. Ils prennent des notes, formulent des amendements et des suggestions, qui sont livrés au maître de service qui les exploite avec ses élèves pour améliorer la gestion de l'environnement de l'école (E14-2.33; M13-5.28).

Un représentant d'une ONG partenaire du PFIE fait observer que les élèves sont devenus les gardiens de l'environnement scolaire, désormais considéré comme un bien public.

Donc, les élèves ont acquis de nouveaux types de comportement qui font que l'environnement immédiat de l'école est quelque chose de tout à fait sacré [...]. Parce que, ici, en général, il y a une perception selon laquelle ce qui est public n'appartient à personne. Or, avec le PFIE [...], il fallait renverser, par exemple, cette perception en disant que ce qui est public appartient à tout le monde. Parce que quand on dit que ça n'appartient à personne, on peut y jeter n'importe quoi, mais quand on dit que ça appartient à tout le monde, alors, avant de jeter quelque chose, on est plus regardants. Et je crois que sur le plan comportemental des élèves, il y a quelque chose qui a été extraordinaire (Pa17 22.43).

Les élèves : des agents de changement dans leur famille et leur quartier

Dans le bilan qu'elle trace des acquis du PFIE, l'équipe de coordination sénégalaise souligne que « les élèves sont devenus des vecteurs d'opinion privilégiés et ont contribué à faire prendre à la communauté la conscience de l'importance des

Les élèves sont devenus les gardiens de l'environnement scolaire, désormais considéré comme un bien public.

questions environnementales » (PFIE/Sénégal, 1999, p. 22). Les propos des acteurs de première ligne vont dans le même sens.

Les réflexes et les comportements nouveaux en matière environnementale acquis à l'école, les élèves les transfèreraient à la maison et dans leur quartier, où ils se feraient les gardiens de l'environnement. De plus, en véhiculant l'information dont ils disposent dans les familles, allant parfois jusqu'au plaidoyer et à l'engagement dans l'action, ils constitueraient des vecteurs d'opinion et des relais, avec comme conséquence l'extension de ces comportements au niveau des populations et une nouvelle gestion de l'environnement.

Plusieurs avancent que ces comportements plus respectueux de l'environnement, observés chez les élèves, débordent largement l'enceinte de l'école. Les intervenants scolaires en font état en ces termes : « Ces acquis, on les rencontre aussi dans les maisons », où les élèves « aident aussi à rendre propre leur environnement » (E3-2.21), « par exemple, s'ils voient des ordures chez eux » (E11-3.14). « Ils réinvestissent cela pour donner des conseils à leur mère, des conseils à leur père » (E11-10.3). Pour preuve que « le transfert se fait de l'école à la maison », une enseignante donne l'exemple de sa petite fille qui, voyant sa grand-mère jeter des épluchures dans la cour, lui dit : « Mémé, on nous interdit ça à l'école. Il faut plus faire ça à la maison » (E6-5.32).

Certains vont plus loin, en affirmant qu'il y a eu « un investissement du milieu par les élèves au plan de l'action et du plaidoyer » (M12-1.4). « [Les enfants] sont allés imposer un changement de l'environnement, un entretien, une nouvelle gestion de l'environnement au niveau local » (E4-2.32). « Dans leur maison, aux alentours, [ils] plantent des arbres » (E11-3.14). Ils aménagent « de petits espaces verts dans les maisons » (E3-1.35), ils réalisent « de petites installations », « des petites pépinières d'arbres fruitiers », ce qui fait que « dans beaucoup de maisons, les gens ont pu au moins planter des arbres qui leur ont servi à produire des fruits, à produire de l'embellissement des maisons » (E3-10.3). « C'est des petits environnementalistes qui expérimentent, qui transfèrent des compétences acquises à l'école, dans le cadre du programme, dans leurs foyers respectifs. Donc, là, c'est un acquis qu'on a pu constater » (E3-1.35).

L'éducation des enfants est vue par certains, et notamment par les parents, comme le point de départ d'un changement social en matière d'environnement :

Cette culture que l'école installe chez les enfants, ce n'était pas là chez les gens. Mais maintenant que l'enfant, un petit enfant qui pense à protéger son environnement, qui protège les arbres, les fleurs, qui pense que les pochettes en plastique là qui sont dans le sol empêchent la pénétration de l'eau, bon, tout ça, c'est vraiment bien. Nous, parents, nous voyons que, vraiment, il y a un impact utile et c'est salutaire (E11-4.30).

Dans le même ordre d'idées, d'autres soutiennent que les changements environnementaux positifs constatés dans certaines zones sont attribuables aux élèves.

J'ai constaté qu'il y a des élèves qui nous venaient des zones qui nécessitaient de véritables actions environnementales, des zones, par exemple, où il était

difficile de faire des latrines, parce que c'est des habitats traditionnels. Mais mon constat est que, avec les élèves qui sont passés d'année en année, alors j'ai moi-même constaté des changements au niveau de ces zones (E3-2.1).

Un enseignant explique comment fonctionne ce mécanisme de changement comportemental :

Les enfants étant des vecteurs, donc, arrivés dans les familles, ils doivent avoir un comportement nouveau qui puisse influencer les autres pour que ces mêmes comportements nouveaux puissent être élargis au sein de la famille, au sein du quartier, au sein de la population, ce qui fait que demain les gens auront des réflexes qui leur permettront d'apporter des solutions à des problèmes environnementaux (E6-2.12).

Cependant, les enfants n'ont pas toujours pu jouer le rôle de vecteur qu'on attendait d'eux. Cette incapacité d'agir n'est pas sans lien avec le statut social de l'enfant dans la société sénégalaise et la relative soumission attendue de lui dans son rapport avec les adultes, ainsi que le souligne un répondant : « Et c'est parce qu'on voulait que l'enfant soit un vecteur d'opinion dans un environnement où les enfants n'ont pas souvent la parole, c'est ce qui a fait que, bon, ils n'ont pas toujours pu jouer ce rôle » (P8-2.35).

Dans le même ordre d'idées, un enseignant fait part de l'impuissance des enfants face aux contre-valeurs auxquelles ils sont confrontés dans la rue :

Surtout qu'il y a quelques difficultés au niveau des rapports entre l'école et la rue, la rue où les enfants rencontrent parfois des contre-valeurs. Et là, ils n'ont pas les moyens d'agir. C'est ça le problème. Et une grande personne, par exemple, dans la rue, qui verse quelque part de ses urines, l'enfant qui n'a pas ce comportement-là à l'école, alors, vous voyez, devant ce comportement-là, il n'a que faire parce que là c'est une personne âgée; il ne le connaît pas et l'expression qu'il pourrait employer pourrait avoir des conséquences. Donc, il accepte. C'est ça, à ce niveau-là simplement que l'on rencontre parfois des difficultés (E6-5.41).

Une collégialité nouvelle s'est installée entre les acteurs de l'école, qui transcende la ligne hiérarchique formelle inspecteur-directeur-enseignant-élève.

L'émergence d'une collégialité nouvelle entre les acteurs de l'école

À la faveur du PFIE, une collégialité nouvelle s'est installée entre les acteurs de l'école, qui transcende la ligne hiérarchique formelle inspecteur-directeur-enseignant-élève.

Un assouplissement du rapport d'autorité entre maître et élèves

L'omniprésence du cours magistral, qui a comme corollaire la passivité, le manque de motivation et le faible niveau d'apprentissage des élèves, est identifiée comme l'une des sources des problèmes de qualité de l'éducation de base en Afrique francophone (CONFEMEN, 1995). L'ambition portée par le PFIE de rompre avec une pédagogie frontale et des apprentissages dénués de sens pour les élèves semble avoir trouvé preneur sur le terrain.

Il ressort des entretiens avec les acteurs du PFIE que les nouvelles approches pédagogiques introduites par le programme auraient transformé les relations maître-élèves. Une certaine complicité, voire une collégialité, se serait installée entre les enseignants et les élèves. Le modèle traditionnel selon lequel le maître verse dans un entonnoir un savoir théorique aurait cédé le pas à la réalisation d'actions en rapport avec le vécu des élèves, ces derniers étant eux-mêmes beaucoup plus enclins à la participation et plus engagés dans leurs apprentissages.

Un répondant met en évidence le caractère participatif de l'enseignement-apprentissage dans le contexte du PFIE. À son avis, dans une classe PFIE, les élèves « ont totalement la parole », « ils sont épanouis », « actifs », « vivaces ». Ils interviennent beaucoup plus. Leur interaction avec les enseignants est beaucoup plus engagée que dans une autre classe où les élèves sont là devant un maître qui fait la loi et dit ce qu'il veut (P8-3.11).

Les propos qui suivent, émis par un enseignant, résument bien les relations établies par plusieurs entre éducation environnementale et participation de l'élève à ses apprentissages ainsi qu'à la résolution des problèmes environnementaux :

Cette éducation environnementale est très positive, surtout sur le côté des apprentissages. Les élèves ont une façon de voir les choses, ont une façon de réagir et leur facilité même, l'élève ici est artisan de son savoir. Il tâte, il touche, il participe et il agit d'une manière beaucoup plus avantageuse à la leçon. Parce que les gosses, comme il l'a dit, sont libérés. Ils observent la nature, ils prennent des notes, ils vont voir ce qui ne va pas, comme sur notre site qui est là, les toilettes qui sont toujours sales. Parfois, il faut nettoyer. Ils disent : "Qu'est-ce qu'il faut faire? Quelles sont les solutions à apporter?" C'est quelque chose qui est bien. Ça ne vient pas même du maître, mais ça vient des élèves. Les élèves sont associés. [...] Maintenant, le maître n'est pas là qui verse dans un entonnoir; les élèves font un travail collégial. Les élèves participent même à trouver des solutions, avec les maîtres quand même, à solutionner certains problèmes environnementaux qui sont ici à l'école (E6 4.29).

De l'avis d'un partenaire du PFIE, cette « nouvelle démarche pédagogique » amène les enseignants « à réaliser des actions qui sont en rapport direct avec le vécu quotidien des enfants » plutôt qu'à travailler sur la « transmission d'un savoir théorique » (Pa17-22.23).

Les observations que nous avons réalisées dans deux classes suggèrent cependant que, pour les enseignantes et enseignants qui ont participé au PFIE, la pédagogie active a un sens plus limité que celui qui lui est généralement attribué. Celle-ci signifie notamment que le maître pose des questions aux élèves au lieu de leur dicter les réponses, qu'il leur demande leur avis, qu'il utilise à l'occasion leurs productions comme modèles, délaissant ainsi son monopole du savoir, et que les élèves ne font pas qu'écouter le maître, mais qu'ils participent à la situation pédagogique par des jeux de rôle ou des dialogues. Même si elle est loin d'être pleinement déployée, cette percée de la pédagogie active peut néanmoins être considérée comme une contribution non négligeable du PFIE à l'évolution des pratiques pédagogiques.

L'instauration d'une dynamique d'école et d'une collaboration inter-écoles

Bon nombre de répondants estiment que le PFIE a conduit à une participation plus étendue et à des rapports plus égalitaires au sein de l'école. L'un des promoteurs du projet en fait état avec fierté :

On a aussi innové au niveau de la gestion pédagogique. C'est-à-dire qu'on a créé, dans chaque école, une équipe pédagogique de l'école. Et d'ailleurs, c'est un concept qui est actuellement repris dans beaucoup de pays, dans le cadre de la réforme. Au lieu d'avoir à traiter seulement avec le directeur ou l'inspecteur, on traitait dans le cadre du processus école, c'est-à-dire qu'on impliquait tous les maîtres (P16-4.9).

Même son de cloche du côté des partenaires du programme :

La dynamique d'équipe s'est renforcée au niveau des écoles. Comme il l'a dit tout à l'heure, l'inspecteur n'est plus vu comme quelqu'un qui vient sanctionner positivement ou négativement, mais l'inspecteur est maintenant vu avec une casquette de conseiller, avec une casquette de pair avec qui on peut discuter sans crainte. Et ça, je crois que cette modification psychologique des enseignants, c'est tout à fait important (Pa17-22.35).

Dans la plupart des écoles visitées, la direction et les enseignants témoignent que, depuis leur participation au PFIE, ils ont pris l'habitude de se concerter pour la planification des activités scolaires et parascolaires.

Un directeur souligne que l'intégration de l'éducation environnementale donne lieu à une concertation « au niveau des répartitions mensuelles » (E4-1.35). Dans un autre département, un groupe de directeurs et d'enseignants soulignent que l'éducation environnementale est intégrée dans les répartitions mensuelles et fait l'objet d'un tableau stratégique de mise en œuvre (E14-4.9).

Dans une école d'un autre département, une directrice explique qu'à chaque fin de mois il y a une rencontre de l'équipe pour élaborer la répartition mensuelle par niveau. Chaque année, un projet d'action environnementale (PAE), dans lequel sont précisés les disciplines d'accueil et les contenus environnementaux, est élaboré (E7-2.8).

Les enseignants de son école confirment ce mode de fonctionnement. Une enseignante résume ainsi la contribution du PFIE à la réflexion et à la planification collectives des activités éducatives:

Je pense que chaque enseignant, ici, au niveau des répartitions mensuelles, a programmé l'éducation environnementale. Si c'est nous, au niveau du CI/CP [1^{re}/2^e année], on se regroupe chaque mois pour programmer ce qu'il faut faire concernant l'éducation environnementale. [...] Ça nous pousse à une réflexion commune: Que faut-il faire puisque le projet est terminé? Qu'est-ce qu'il faut faire pour maintenir donc l'éducation environnementale à l'école? Et là, au cours d'une réunion, d'un conseil, chacun s'exprime et on établit le programme (E6-4.1).

La pratique de l'interdisciplinarité, qui implique l'habileté à mettre en relation un problème, des disciplines d'accueil et des leçons, acquise dans le cadre du PFIE, se serait étendue aux autres domaines, « parce que toute discipline, c'est un PAE, c'est un projet », « toute leçon est un projet, parce que c'est une résolution de problème » (E7 1.12). Toutefois, les observations en classe suggèrent que l'interdisciplinarité ou l'intégration de l'éducation environnementale aux leçons traditionnelles signifie la mise à contribution de plus d'une discipline dans une même leçon, généralement le français et l'éducation sanitaire, plutôt qu'une véritable interrelation entre des disciplines.

La collaboration inter-écoles a aussi gagné du terrain. La mise en place d'un système de parrainage ou de réseautage a permis aux écoles qui avaient participé au PFIE de transférer leurs acquis dans des écoles qui n'avaient pas pris part à l'expérimentation (E3-3.3; M13-2.47; M5-3.10). Dans tous les départements visités, des répondantes et répondants font état des efforts déployés pour partager la formation reçue, par l'entremise de séminaires ou de sessions de mise à niveau dans le cadre desquels les enseignants déjà formés initient les nouveaux aux approches et outils du PFIE. Le recours aux stratégies de parrainage et de « démultiplication » semble avoir été possible parce que les acteurs qui avaient participé à l'expérimentation du PFIE y adhéraient profondément et qu'ils s'étaient approprié les problématiques et les approches pédagogiques du programme, suffisamment pour les partager avec d'autres. Comme le suggèrent les travaux de Crozier et Friedberg (1992) et ceux de Pesqueux et Triboulois (2004), les enseignantes et enseignants étaient probablement d'autant plus enclins à se mobiliser en faveur de ce changement qu'ils y voyaient une occasion d'améliorer leur position dans le jeu de restructuration des pouvoirs, en accédant à un rôle plus reconnu et à un travail plus riche. En effet, former des maîtres, de surcroît à une « innovation », peut être vu comme plus prestigieux et plus stimulant que d'enseigner à des élèves du primaire.

Cependant, l'analyse des entretiens et des observations en classe donne à penser que le PFIE auquel ont accès les maîtres parrainés est une version passablement édulcorée du programme. Par ailleurs, mis à part les aspects plus techniques (étapes de la démarche de résolution de problèmes, élaboration d'un tableau de spécification, stratégies d'aménagement du temps d'enseignement appelées « techniques de compensation »), auxquels les enseignantes et enseignants ont fait référence dans le cadre des entretiens, rien ne nous permet de penser que les acquis des personnes qui ont participé à l'expérimentation du PFIE aient pu être transférés à d'autres milieux.

Un renforcement du partenariat école-communauté

Au-delà des résultats attendus en matière d'éducation environnementale inscrits dans les objectifs généraux du projet, l'établissement de relations plus étroites entre l'école et la communauté était au centre des préoccupations du PFIE sénégalais, comme en témoigne l'exposé de sa finalité, déclinée en quatre volets :

L'ouverture de l'école à la communauté a fait un bond considérable avec le PFIE, même si l'ampleur et la solidité des partenariats établis varient considérablement selon les départements et les écoles.

- Ouvrir l'école au milieu;
- Aider les enseignants à faire appel aux ressources (humaines, techniques et financières) localement disponibles;
- Faciliter l'instauration de relations de partenariat entre l'école, les communautés rurales et les programmes locaux de développement;
- Permettre à l'école de contribuer efficacement aux nouvelles dynamiques de participation et de prise en charge du développement par les acteurs à la base [En ligne]. [<http://www.insah.org>] (Consulté le 8 mars 2005).

L'analyse des entretiens réalisés avec les acteurs associés à l'implantation du programme montre que l'ouverture de l'école à la communauté a fait un bond considérable avec le PFIE, même si l'ampleur et la solidité des partenariats établis varient considérablement selon les départements et les écoles. L'enracinement de ce programme dans les besoins locaux (lutte contre la désertification, l'insalubrité ou l'érosion marine, selon les régions) et son souci d'atteindre des résultats visibles dans l'environnement de proximité (entretien et aménagement des cours, culture et vente de fruits comestibles) ont eu raison des résistances sociales initiales et ont permis d'établir des partenariats à la fois avec les experts en environnement et avec les parents d'élèves. L'attention portée à l'amélioration du cadre de vie scolaire et aux conditions de vie des populations a contribué à rompre avec une école perçue comme coupée de sa communauté et incapable de développer des compétences utiles pour la vie courante et l'insertion socioprofessionnelle.

Un renouvellement de l'école en réponse aux besoins socio-environnementaux

Plusieurs répondantes et répondants, qu'il s'agisse de promoteurs, d'enseignants ou de partenaires, soulignent que l'éducation environnementale, parce qu'elle bousculait certaines traditions pédagogiques, a dû faire face à une résistance sociale importante, en particulier de la part des parents d'élèves. L'opposition se serait toutefois estompée avec le temps, les parents, une fois informés, reconnaissant la pertinence du programme.

Un responsable du PFIE fait état de cette résistance :

Oui, surtout au début du programme, on l'a sentie. Les gens se disaient que « Bon, tiens, nous, on peut pas concevoir des maîtres qui sortent tout le temps avec leurs élèves pour aller visiter le pays. Le bon maître, c'est celui que l'on considère, qui est dans sa classe, etc. [...] » Mais cela était lié aussi à l'avenir que l'on voit pour son enfant. C'est-à-dire que si l'on met son enfant à l'école, c'est qu'on veut qu'il réussisse à ses examens, et eux, ils n'étaient pas convaincus qu'avec les sorties... les gens puissent réussir aux examens [...]. (P10-3.3)

Dans une école, des membres du personnel enseignant font aussi part de cette résistance des parents : « Ils avaient l'impression qu'ils [leurs enfants] n'apprenaient pas. Parce que nous, on bouscule l'emploi du temps, c'est-à-dire que, si on a accepté d'introduire l'éducation environnementale pendant deux heures de temps, on traite librement, ensuite, on fait des compensations, mais les parents ne comprenaient pas.

[...] Ils croyaient que c'est l'enseignement traditionnel qu'on ne fait plus » (E3 16.50). Au dire de ces mêmes enseignants, la situation a évolué positivement au fil de la mise en œuvre du programme, puisque les parents réfractaires participent maintenant à leurs journées de *set setal* [journées de la propreté] et que certains ont demandé que l'école de leur quartier soit une école PFIE.

L'amélioration du cadre physique des écoles PFIE, décrites comme plus belles, parce que plus vertes et plus propres, aurait aussi contribué à convaincre la communauté du bien-fondé du programme. Un directeur fait état en ces termes du rôle d'exemplarité de l'école et de son effet d'entraînement en matière environnementale : « Chez nous, il y a un peu plus d'un mois, nous avons organisé une opération de nettoyage, d'assainissement, avec les élèves, à l'école et à ses alentours. Une semaine après, les populations ont fait la même chose dans le quartier » (E14-3.7).

Une analyse du programme d'éducation environnementale du PFIE (PFIE/Sénégal, 1998b) et du manuel scolaire du 3^e cycle du primaire qui l'accompagne (PFIE/Sénégal, 1998a), articulés autour de 19 problèmes environnementaux, laisse voir un souci d'offrir aux élèves des situations d'apprentissage significatives, en puisant abondamment à la réalité endogène. Pour plusieurs des problèmes abordés, qui correspondent à des problèmes environnementaux, sociaux et sanitaires cruciaux dans ce pays⁷, des solutions pratiques, à la portée des élèves, sont proposées (méthode de fabrication du compost, techniques de purification de l'eau, mesures d'hygiène et de prévention des maladies, compréhension des factures d'eau et des notices de médicaments), ce qui indique une préoccupation de développer chez les élèves des compétences utiles dans la vie de tous les jours. Dans la section des exercices, l'élève est notamment invité à enquêter dans la communauté, à fournir sa propre explication d'un phénomène, à proposer des solutions à un problème ou à élaborer un scénario alternatif à celui proposé. Cette capacité du PFIE à proposer des solutions pratiques aux problèmes socio-environnementaux des populations explique, pour une bonne part, l'adhésion qu'il a suscitée, une fois les craintes initiales dissipées.

Les observations en classe montrent toutefois une sous-utilisation des manuels et une centration presque exclusive sur les problèmes sanitaires et de désertification, qui suggèrent à leur tour certaines carences dans l'appropriation du programme et des outils pédagogiques par le personnel enseignant.

Un partenariat inédit entre pédagogues et spécialistes de l'environnement

À la faveur de la mise en place des cellules école-milieu et des équipes pédagogiques locales du PFIE, qui permettaient aux non-enseignants d'autres secteurs concernés par l'environnement d'intervenir dans la vie de l'école, les enseignants et les inspecteurs auraient eu l'occasion de travailler avec d'autres compétences, qui n'avaient pas l'habitude d'être trouvées à l'école, avec lesquelles ils ont développé des habitudes de travail (M2-1.9). Il y aurait eu un transfert de compétences mutuel

7. Pour l'essentiel, les problèmes traités correspondent à ceux qui sont identifiés dans le Plan national d'action pour l'environnement du Sénégal (République du Sénégal, MEPN, 1997).

entre pédagogues et environnementalistes (agents des eaux et forêts, de l'hygiène et de la santé, de l'agriculture, etc.) (P9-1.22).

Ces nouvelles relations de collaboration éducation-environnement auraient permis aux enseignants de mieux comprendre leur rôle de médiateur pédagogique :

Les spécialistes d'éducation découvraient ce que ces gens pouvaient apporter et comprenaient peut-être un peu plus leur rôle. Je veux dire qu'au fond, l'enseignant n'est pas le détenteur de tout le savoir. On découvre à travers là et on comprend mieux que nous avons aussi un rôle de médiateur pédagogique, c'est-à-dire d'aller chercher d'autres ressources et tout simplement, de mettre en relation d'autres ressources avec les apprenants [...] (P1-3.15).

L'analyse des entretiens montre cependant un faible degré de pérennisation de ce partenariat. Les relations entre les acteurs de l'école et ceux du domaine de l'environnement semblent s'être considérablement distendues depuis l'arrêt formel du programme.

Des liens plus étroits entre l'école et les parents d'élèves

L'amélioration des relations entre l'école et son milieu est présentée par plusieurs répondantes et répondants comme un effet positif du PFIE. Le Programme aurait entre autres contribué à l'ouverture de l'école sur son milieu. Les enseignants et les parents se seraient rapprochés, grâce aux activités de sensibilisation organisées dans le cadre du projet d'action environnementale. Les populations auraient développé un sentiment d'appartenance et un désir de participation aux activités organisées par l'école. En outre, les rapports entre l'école et la communauté auraient été resserrés par la mise sur pied des équipes pédagogiques locales, des cellules école-milieu et des projets d'action environnementale, qui sollicitaient la participation commune des intervenants de l'école, des personnes-ressources des autres secteurs concernés par l'environnement ainsi que des populations.

À ce sujet, certains rapportent une consolidation de la relation entre les enseignants et les populations, en particulier les parents d'élèves, attribuable notamment aux activités de sensibilisation réalisées dans le cadre de la mise en œuvre du Projet d'action environnementale (M5-8.43; E11-3.39). En plus d'être porté par les populations (E14-3.41; Pa17-5.24), le programme aurait permis de réaliser des acquis sur le plan de l'implication des partenaires de l'école (M13-1.13).

Certains insistent sur le sentiment d'appartenance et le désir de participation de la population aux activités de l'école :

Il y a un renforcement de la dynamique d'école, de la dynamique participative, parce que la communauté, toute la communauté éducative est sollicitée et mobilisée à travers certaines activités. Lorsqu'il y a, par exemple, à dégager un tas d'ordures, une part d'ordures, ou à déblayer toutes les ordures qui se trouvent dans l'environnement de l'école, c'est toute une dynamique. Les populations participent à côté des élèves, au coude à coude, tous ensemble, donc, œuvrent pour l'école. De ce point de vue, avec le PFIE, on peut dire que l'école, c'est une école qui retourne vers la communauté (E14-2.14).

Plusieurs reconnaissent l'apport des équipes pédagogiques locales et des cellules école-milieu dans le renforcement de l'engagement de la communauté. Du côté des responsables de l'inspection, on souligne que l'équipe pédagogique locale, qui regroupe en plus des enseignants et « les personnes-ressources qui gravitent autour de l'école », prend en charge tous les problèmes d'environnement de l'école et que ces personnes-ressources sont impliquées dans l'élaboration des projets d'action environnementale. « Donc c'est des gens qui sont là informés, avertis, et puis des gens qui servent aussi de relais au même titre que les élèves et les enseignants. Donc, il y a une certaine complicité qui est favorisée par la création et la fonctionnalité soutenue de ces structures » (M5-10.32). L'existence de ces structures fait en sorte que « les parents d'élèves s'investissent dans le nettoyage, dans la propreté, dans les activités liées à la sauvegarde de l'environnement d'une manière générale. Donc ils s'impliquent dans toutes les opérations entreprises par l'école dans ce sens » (M5-11.2).

Dans l'une des zones couvertes par le PFIE, Kébémér, les mères des élèves se sont regroupées en associations pour prendre en charge la préservation de l'environnement et participer au plan d'action de l'école. Des exemples de leurs actions sont donnés par les directeurs et enseignants des écoles de ce département: « Ce sont même les mamans d'élèves qui ont planté les arbres là, qui sont à côté des toilettes », « les jours de vendredi, les vendeuses qui font partie de l'association des mamans d'élèves s'occupent du nettoyage de la place qu'elles occupent durant toute la semaine ». Ils se montrent particulièrement satisfaits des relations établies avec « les partenaires immédiats » de l'école, dont les associations de mamans d'élèves, les comités de gestion de l'école et les associations de jeunes, ainsi qu'avec les partenaires politiques, comme la mairie: « Donc, c'est global, quoi, au niveau de ce département-là, vraiment. On n'a pas à se plaindre par rapport à ces partenariats-là » (E14-9.9).

Un esprit entrepreneurial en émergence

Pour certains, le PFIE a également développé chez les enseignants un plus grand dynamisme dans la recherche de partenaires extérieurs à l'école, comme l'illustrent les deux témoignages suivants :

Bon, l'aspect positif, c'est qu'aussi, il y a une sorte d'esprit entrepreneurial des enseignants. Alors, ceux qui avaient des financements pouvaient s'en contenter mais, parallèlement, je crois que c'est comme si ça leur avait ouvert l'esprit pour aller chercher des partenaires ailleurs pour pouvoir continuer des actions (Pa17-28.33).

Et là où le PFIE a réussi, c'est d'avoir su développer chez les enseignants des réflexes d'autogestion et d'autofinancement pour maintenir et perpétuer les acquis, parce qu'étant indispensables et incontournables aujourd'hui dans nos écoles (M13-2.33).

Conclusion

L'analyse qui précède nous amène à conclure que, malgré certaines limites qui ne doivent pas être occultées, dont la faible remise en question de l'ordre social établi et le rétrécissement de la proposition pédagogique et environnementale du Programme au contact du terrain, la contribution du PFIE à la transformation des liens sociaux au Sénégal a été substantielle. Ce programme a conduit à l'établissement de nouvelles relations entre les acteurs sociaux (parents-enfants, maîtres-élèves, enseignants-directeurs, directeurs-inspecteurs, pédagogues-environnementalistes, membres de l'équipe école-membres de la communauté). Ces nouvelles relations ont, à leur tour, favorisé le développement d'une culture de l'appartenance au milieu de vie et de l'engagement citoyen.

Les changements observés sont particulièrement visibles en ce qui concerne le rôle social des enfants. Bien qu'ils soient toujours placés sous l'autorité des parents et des enseignants, les attentes à leur endroit se sont déplacées de l'obéissance inconditionnelle aux adultes vers un rôle actif d'agent de changement.

En ce qui concerne l'émergence d'une collégialité nouvelle entre les acteurs de l'école, les changements réalisés, quoique plus modestes que ceux prévus initialement dans la stratégie de mise en œuvre du PFIE sénégalais, n'en sont pas moins appréciables. Dans un système fortement centralisé et hiérarchisé comme le système éducatif sénégalais, le fait que les inspecteurs départementaux s'engagent dans des partenariats sans requérir une approbation ministérielle, qu'une école adopte son propre plan d'action en matière d'éducation environnementale sans contrôle de l'inspecteur, que le personnel enseignant puisse ajuster la grille horaire fixée par décret⁸ ou, encore, que les élèves puissent faire preuve d'initiatives dans leurs apprentissages traduit une prise en charge des réalités éducatives et environnementales marquée par un esprit d'autonomie et de collaboration qui s'éloigne de la tradition.

En matière de partenariat entre l'école et la communauté, le PFIE, en associant étroitement les parents d'élèves et les spécialistes de l'environnement à la gestion de l'environnement scolaire, a su impulser une dynamique nouvelle, à la fois en matière éducative et environnementale. Certes, la gestion des ordures et des toilettes ainsi que la plantation d'arbres sont loin de couvrir tout le champ des problèmes socio-environnementaux. Néanmoins, il faut reconnaître que d'avoir pu amener bon nombre de parents à s'intéresser à la fois à l'école et à la prise en charge de la gestion de l'environnement est déjà un acquis de taille. Dans un pays où l'espérance de vie ne dépasse pas le début de la cinquantaine et où l'école publique est encore perçue par plusieurs comme une importation des colonisateurs, déconnectée des besoins et

8. Il faut savoir que le décret n° 79-1165 (République du Sénégal, 1979), qui organise l'enseignement élémentaire sénégalais, fixe, pour chaque année de la scolarité, les disciplines prévues et, pour chacune d'elles, les objectifs, les contenus précis de formation présentés selon leur progression chronologique, ainsi que l'horaire et la programmation détaillés (par exemple, 1 h 15, répartie en cinq séances de quinze minutes, soit trois d'écriture et deux de copie). On y précise de plus l'objet des leçons (par exemple, première journée : tracé de lettres ou copie de mots étudiés en lecture), le médium utilisé (tracé sur l'ardoise), le nombre de mots ou la longueur des phrases, la fréquence des exercices de contrôle et des devoirs, et jusqu'au type de mine de crayon acceptable.

des valeurs des populations, la mobilisation des acteurs de l'école et des partenaires des communautés pour résoudre les problèmes urgents de l'environnement immédiat – en particulier ceux qui ont trait à la santé publique – témoigne d'un enracinement certain de l'école dans son milieu.

L'un des acquis du PFIE est d'avoir réussi à induire une dynamique sociale favorisant la prise en charge collective des problèmes environnementaux au sein et autour de l'école. Cet engagement citoyen local et les petits gestes quotidiens qui le caractérisent, malgré leur registre relativement limité, font une différence notable dans la qualité de vie des communautés.

Cette innovation sociale sera-t-elle durable? Dans un système éducatif très centralisé et hiérarchisé, marqué par le conformisme pédagogique, le poids du système écrase souvent l'élan des acteurs. Comme des répondants l'ont souligné, l'îlot d'innovation est vite enseveli par la vague de fond traditionnelle. Toutefois, dans les écoles qui ont participé au PFIE, les activités continuent, même si c'est de façon plus modeste.

L'analyse du nouveau curriculum de l'éducation de base, réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale, montre que l'ERE y occupe une place de choix. Toutefois, il ressort que l'intégration formelle de l'ERE au nouveau curriculum, garante de sa pérennité, n'a pas été l'occasion de réinvestir les aspects les plus novateurs du PFIE, c'est-à-dire ceux qui permettaient d'opérer une certaine rupture par rapport aux représentations et aux pratiques dominantes, et ce, tant sur le plan pédagogique qu'environnemental. À moins que ce curriculum ne connaisse une refonte en profondeur à la suite de sa mise à l'essai, il est probable qu'il ne pourra servir de véhicule à la pérennisation des acquis du PFIE comme levier de changement social. Il y a cependant fort à parier que la dynamique citoyenne impulsée par le PFIE, dont les assises semblent solides, pourra survivre à la dilution progressive des effets du Programme.

Références bibliographiques

- BERTHELOT, M. (2008). La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement dans un pays en développement : réflexions issues d'une expérience sénégalaise. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*, 7, 109-132.
- BERTHELOT, M. (2007). *Étude de la contribution du Programme de formation-information pour l'environnement à la pérennisation de l'éducation relative à l'environnement dans l'enseignement primaire sénégalais*. Thèse de doctorat, Université Laval, 419 p.

- BOURDIEU, P. et ACCARDO, A. (1998). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil, 1460 p.
- CONFEMEN (1995). *L'éducation de base : vers une nouvelle école*, Dakar : CONFEMEN, 94 p.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1992). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action sociale*. Paris : Éditions du Seuil, 500 p.
- LATOUCHE, S. (1998). *L'autre Afrique : entre don et marché*. Paris : Albin Michel, Économie, 247 p.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2^e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles.
- NAUDET, J.-D. (1999). *Trouver des problèmes aux solutions : vingt ans d'aide au Sahel*. Paris : OCDE, 341 p.
- PESQUEUX, Y. et TRIBOULOIS, B. (2004). *La dérive organisationnelle : peut-on encore conduire le changement?* Paris: L'Harmattan, 221 p.
- PFIE/SÉNÉGAL (1995). *Le Programme de Formation-Information sur l'environnement – PFIE-Sénégal*. [En ligne]. [<http://www.insah.org>] (Consulté le 8 mars 2005).
- PFIE/SÉNÉGAL (1998a). *Pour mieux vivre au Sahel – Troisième étape CM1/CM2*. Dakar : PFIE/Sénégal, 121 p.
- PFIE/SÉNÉGAL (1998b). *Programme d'éducation environnementale à l'école élémentaire*. Dakar : PFIE/Sénégal, 83 p.
- PFIE/SÉNÉGAL (1999). *Éducation environnementale au Sénégal – Acquis et défis*. Forum international au Sahel sur l'éducation environnementale, 31 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL. MINISTÈRE DE L'ENVIRONNEMENT ET DE LA PROTECTION DE LA NATURE (1997). *Plan national d'action pour l'environnement*. Dakar : Secrétariat permanent du Conseil supérieur des ressources naturelles et de l'environnement, 123 p.
- RÉPUBLIQUE DU SÉNÉGAL (1979). *Décret n° 79-1165 du 20 décembre 1979 portant organisation de l'Enseignement élémentaire*.
- SMITH, S. (2003). *Négrologie. Pourquoi l'Afrique meurt?* France : Calmann-Lévy.
- TRAORÉ, A. D. (1999). *L'étau : l'Afrique dans un monde sans frontières*. Arles : Actes Sud, Babel, 182 p.
- UNESCO/PNUE (1976). La Charte de Belgrade. *Connexion*, 1(1), 1-3.
- UNESCO/PNUE (1978). *Rapport final – Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement* (Tbilissi, URSS, octobre 1977). Paris : UNESCO.