

# Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie

Ahmed Ghouati

Volume 12, Number 2, September 2012

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1022551ar>

[See table of contents](#)

## Publisher(s)

Université du Québec à Montréal  
Éditions en environnement VertigO

## ISSN

1492-8442 (digital)

[Explore this journal](#)

## Cite this article

Ghouati, A. (2012). Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie. *VertigO*, 12(2).

## Article abstract

The introduction of the Education for the environment in Algeria is connected with an institutional education strategy for the lasting environment and development (Education for the Environment and Sustainable Development, EEDD). Within the framework of this strategy, human and material means were mobilized. However, this introduction did neither represent a moment to reconsider the polytechnical orientation of the school nor to rearrange the utilization of time and to distribute the contents of the textbooks better. For example, much before the establishment of the national strategy of EEDD, the incorporation of a subject called "Environment studies" at the beginning of the years of 2000 has not included significantly the utilization of time. We have also analyzed sensible textbooks translating the objectives of the EEDD such as defined in the agreement signed in 2002 between the ministries of environment and national education for the introduction of the Education for the environment. The analysis has utilized four categories of items, namely "Nature, Ecology, Life", "Health, Culture, Family, Education", "Pollution, Threats", "Measures of protection and reorganization". Quantitatively, the obtained results indicate a significant change with regard to the previous textbooks examined by Remki, Clément, and Khemmar (2000). Nevertheless, the subjects connected with the environment are not always problematized qualitatively. Furthermore, the textbooks are divided into two large categories as far as the question of problematization is concerned: the normative and prescriptive textbooks and the descriptive and explicative textbooks. In the first type, we find the textbooks of religious and civic education and in the second one, the textbooks of scientific/technological education and of geography. The second category offers better pedagogical possibilities, particularly for the implication of the teachers and pupils/students.



Ahmed Ghouati

## Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie

- 1 Dans le cadre d'une stratégie nationale de l'environnement et du développement, le gouvernement algérien s'est fixé quatre objectifs principaux : l'amélioration de la santé, la conservation du capital naturel et l'amélioration de sa productivité, la réduction des pertes économiques et l'augmentation de la productivité et, enfin, la protection de l'environnement. Cette stratégie s'inscrit dans un Plan National d'Action pour l'Environnement et le Développement Durable (PNAE-DD).
- 2 Pour y parvenir, « l'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable » (EEDD) constitue l'un des principaux moyens, notamment pour former à « l'écocitoyenneté », c'est-à-dire « développer chez les élèves des attitudes et comportements responsables face à la protection et à la valorisation durables de l'environnement ». (Ibid., p 408).
- 3 Pour ce faire, le Ministère de l'Environnement (MATE) et le Ministère de l'Éducation nationale ont signé un accord le 2 avril 2002 et projeté – à tous les niveaux<sup>1</sup> du système scolaire et de la formation professionnelle — de faire de l'enseignant un « animateur » et de l'élève un « acteur », grâce à « des méthodes interactives et novatrices utilisant la pédagogie par projet, la systémique et l'éco-formation » (ibid., p 407). Cette approche devait concerner toutes les activités scolaires et extra-scolaires (à travers notamment des « clubs verts »).
- 4 Dans cet article<sup>2</sup> nous nous situons dans le cadre de l'éducation relative à l'environnement<sup>3</sup> et nous prenons en compte principalement la dimension environnementale. Des questions telles que l'égalité homme-femmes, la lutte contre la pauvreté, etc., ne sont pas prises en compte dans ce travail. S'inscrivant dans une démarche plutôt critique ou « sceptique » (Cf. Simmoneaux, 2011), nous nous intéressons à deux aspects : 1) la comparaison des emplois du temps scolaires avant-après l'introduction d'une nouvelle matière dite « Étude du milieu ». 2) l'analyse de contenus de manuels scolaires en tant que l'une des modalités du changement.

### Brève présentation du système scolaire algérien

#### Organisation du système

- 5 Au lendemain de l'indépendance, en 1962, les autorités algériennes avaient reconduit le système scolaire français avec une organisation en trois niveaux, soit :
  - une école primaire en cinq ans, comprenant le cours préparatoire (CP ou 1re année primaire), le cours élémentaire 1 (CE1), le cours élémentaire 2 (CE2), le cours moyen 1 (CM1) et le cours moyen 2 (CM2). À l'issue de ces cinq années, l'élève passait l'examen d'entrée en sixième.
  - un collège d'enseignement moyen, comprenant l'année de sixième (ou 1re année moyenne), la 5e (ou 2e année moyenne), la 4e (ou 3e année moyenne) et la classe de 3e (ou 4e année moyenne) durant laquelle l'élève passait l'examen pour l'obtention du Brevet d'enseignement des collèges dit également Brevet d'enseignement moyen (BEM). Cependant, l'entrée en seconde des lycées n'est pas conditionnée par l'obtention du brevet.
  - un lycée pour l'enseignement secondaire distribué en trois années ou classes : la classe de seconde (1re année d'enseignement secondaire), la classe de première (ou 2e année secondaire) et enfin la classe de terminale (ou 3e année secondaire) finalisée par l'examen du baccalauréat dont l'obtention conditionne toujours l'entrée dans l'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire).
- 6 Ce système est resté en vigueur jusqu'en 1976-1977, année d'expérimentation d'une nouvelle organisation dite École Fondamentale Polytechnique (EFP) ayant pour objectif, entre autres :

1. l'acquisition des connaissances générales, scientifiques et technologiques par les élèves. 2. la formation des futurs cadres et cadres moyens pour l'économie nationale en général et le projet industrialiste en particulier.
- 7 L'EFP distribuait ses apprentissages en trois paliers ou cycles. Le palier 1 correspond à « l'enseignement de base » et se divise en trois années : 1<sup>re</sup> année, 2<sup>e</sup> année et 3<sup>e</sup> années fondamentales, tandis que le palier 2 correspond au renforcement de l'enseignement de base ou « cycle d'éveil » conçu en trois années : 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années fondamentales. Le palier 3 correspond, quant à lui, à l'exploration et à la conquête de l'environnement ou « cycle d'observation et d'orientation », divisé également en trois années : 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années fondamentales.
- 8 Après une expérimentation de trois années, l'EFP a connu une généralisation à partir de la rentrée 1980. Cependant, devenue très vite une école de masse sans moyens à la hauteur des objectifs polytechniques, elle a été décriée dès les premières années de mise en application par toutes les parties en présence, pédagogues, enseignants et parents d'élèves (Bengharbit-Remaoun, 1998). Des taux d'échec très élevés notamment au niveau du baccalauréat, le changement de régime politique aidant (c.-à-d. l'État, n'ayant plus de projet industrialiste), l'EFP a été réformée à partir de la rentrée 2002-2003. En pratique, en rallongeant la durée de la scolarité de 9 à 10 ans, le ministère est revenu à l'ancien système scolaire. Après une série de réformes affectant entre autres la formation et l'évaluation des enseignants, l'introduction des TICE<sup>4</sup>, etc., à partir de 2003 de nouveaux manuels scolaires ont été introduits.
- 9 Dans ce contexte, sachant que le ministère avait introduit l'EEDD davantage comme matière supplémentaire qu'en tant que contenu interdisciplinaire, nous avons estimé que cette stratégie n'est pas efficace d'un point de vue pédagogique. Deux observations permettent de soutenir cette hypothèse. La première est issue d'une analyse de Souchon (2004). La seconde repose sur la comparaison des emplois du temps avant-après l'introduction d'une matière supplémentaire dite « étude du milieu ».

### Peut-on introduire l'EEDD comme simple matière scolaire supplémentaire ?

- 10 Peu de temps avant la généralisation de l'EEDD en France, Christian Souchon (op. cit.) avait analysé la situation de l'éducation relative à l'environnement et avait proposé quelques pistes pour un travail pédagogique interdisciplinaire. Selon lui, il existe, chez les enseignants, un accord autour de l'idée que l'éducation à l'environnement :

« (...) ne peut pas être érigée en discipline, ce qui la dénaturerait totalement. En effet, la complexité des situations environnementales renvoie à l'interdisciplinarité et à un rapport aux connaissances (...) qui ne peut être figé à l'avance ; par ailleurs, l'immédiateté des faits et des contextes interdit tout discours préalable. La voie qui a été exploitée est donc celle de l'infusion dans les disciplines (cas de l'enseignement secondaire) : le succès n'a pas été total, probablement parce que les enseignants, dans leur très grande majorité, n'ont pas reçu de formation spécifique à l'Éducation à l'Environnement. Une autre difficulté réside dans le fait que l'exercice de l'interdiscipline n'a pas été organisé. En effet, pour des activités en Éducation à l'Environnement, il est nécessaire : 1) d'avoir des espaces spécifiques et des plages horaires particulières (avec éventuellement la possibilité de transferts hors de l'établissement : enquêtes, sorties...) ; 2) d'avoir un support pédagogique d'équipe et d'accepter les exigences liées à cette pratique ; 3) de permettre une pratique pédagogique non classique allant éventuellement jusqu'à un tutorat, mais s'inscrivant au moins dans le cadre d'une pédagogie de projets, avec le but de déboucher sur un "agir", par exemple de type communication (conception d'une exposition, d'un journal destiné aux parents...), ou encore d'actions plus marquées (propositions de solutions à un problème d'environnement, réalisations sur le terrain...)»<sup>5</sup>.

- 11 En Algérie, l'introduction de l'EEDD comme simple matière ne nous semble pas de nature à modifier le cadre d'une école — naguère École Fondamentale Polytechnique (EFP) — dont les

- 12 emplois du temps évoluent difficilement et restent largement dominés par les langues (arabe, français et anglais) et les mathématiques comme pré requis pour l'éducation technologique. En effet, à la fin des années 1990, nous avons observé que les contenus de l'EFP se distribuaient essentiellement en deux grands pôles (Ghouati, 1999) : un pôle « identitaire » manifeste à travers l'enseignement de la langue arabe et un pôle « technologique » représenté par les mathématiques et l'éducation technologique. Compte tenu de leur faible proportion, les autres matières telles que Travaux manuels, Éducation physique et sportive, Dessin, etc. semblaient davantage servir à aérer un programme relativement lourd. Le Tableau 1 (avant l'introduction de « l'étude du milieu ») donne les proportions de temps d'enseignement par matière à l'EFP jusqu'en 1999-2000.

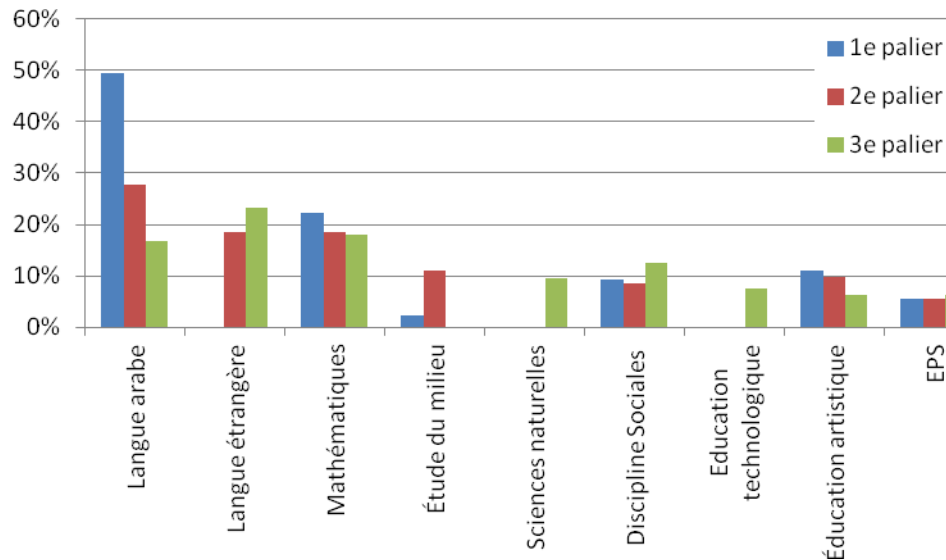
**Tableau 1. Avant l'introduction de « l'étude du milieu ». Pourcentages calculés à partir d'observations d'emplois du temps d'EFP des wilayas de Mila et de Constantine.**

Paliers de l'EFP	1 <sup>er</sup> Palier (cycle de base)	2e Palier (cycle d'éveil)	3e Palier (cycle d'observation et d'orientation)
Nombre d'années scolaires	3 ans	3 ans	3 ans
	%	%	%
Langue arabe	48,14	26,7	20
Langues étrangères (français et anglais)	-	21,8	22,34
Mathématiques	22,2	18,2	14,3
Étude du milieu			
Sciences naturelles	-	-	7,14
Disciplines sociales (histoire/géographie, éducation religieuse, éducation civique)	10	16,24	8,55
Éducation technologique et sciences physiques	-	2,42	12,4
Éducation artistique	7,4	4,84	7,14
EPS	5,6	5,45	2,71
Travaux manuels	5,6	5,45	-

Source : Ghouati, 1999, p 262 et suivantes.

- 13 Or, même après l'introduction de « l'étude du milieu » comme nouvelle matière, les proportions des grands pôles sont restées quasiment inchangées. De fait, dans le tableau ci-après proposé par le ministère de l'Éducation nationale on peut relever que ce sont toujours les langues - arabe dans le 1<sup>er</sup> palier (49,4 %) à laquelle s'ajoute une proportion relativement importante de langues étrangères dans le 2e palier (18,5 %) et 3e palier (23,2 %) – et les mathématiques (22,2 %) qui se taillent la part du lion. Pour rappel, l'enseignement de la langue arabe a pour but le « recouvrement » et/ou la « réconciliation » avec l'identité nationale, alors que celui des mathématiques constitue une préparation à une éducation technologique, conformément au projet étatique de développement industriel (Figure 1).

**Figure 1. Temps d'enseignement par matière prévu dans les programmes de l'enseignement fondamental en % du temps total annuel d'enseignement après l'introduction de « l'Étude du milieu ».**



Source : ministère de l'Éducation nationale, Pourcentages des « Temps d'enseignement par matière dans l'enseignement fondamental », 2001 (in <http://www.meducation.edu.dz/arabe/>, consulté en avril 2006).

- 14 L'introduction de l'EEDD devait intervenir après 2002, c'est-à-dire après la réforme de l'EFP et la mise en application de nouveaux manuels scolaires. Or s'il n'y a que la forme de l'école qui change, l'esprit ou l'orientation « polytechnique » demeure et risque de contredire les objectifs d'une éducation relative à l'environnement.
- 15 L'orientation polytechnique découlait d'une analyse selon laquelle une organisation scolaire bipolaire (identité/économie) et bilingue (arabe/français) permettrait à l'Algérie de résoudre deux problèmes fondamentaux : l'un identitaire (après l'accès à l'indépendance) et l'autre économique. Le premier le serait à travers l'investissement en langue arabe et en langues étrangères, en particulier le français et l'anglais. Ces deux dernières langues permettraient en outre l'accès à la « modernité » et serviraient ainsi l'objectif du développement industriel. Le second le serait par un poids significatif accordé aux mathématiques, sciences physiques et l'éducation scientifique/technologique de manière générale.
- 16 Cette analyse de nature « développementaliste », ayant connu ses heures de gloire dans les années 1970 et 1980, n'a permis de répondre ni à la question du développement<sup>6</sup> économique (Yachir, 1991 ; Fardeheb, 2000) ni à la question identitaire si l'on juge par les crises linguistiques et culturelles récurrentes depuis les années 1980. En revanche, les questions complexes d'environnement deviennent extrêmement urgentes (Abdoun, 1999 ; MATE 2000 et 2003 ; CNES, 2003 ; Rebah, 2005) et une éducation dans ce sens ne peut pas viser moins qu'une meilleure préparation des jeunes générations à préserver l'avenir de la planète via celui de leur pays dans toute sa diversité, c'est-à-dire avec ses quartiers, ses communes, ses wilayas et ses régions.
- 17 L'introduction de l'EEDD dans l'ensemble des écoles et collèges s'est matérialisée entre autres<sup>7</sup> par l'utilisation de nouveaux manuels scolaires dans toutes les matières. Dans l'analyse qui suit, nous faisons l'hypothèse qu'outre le poids des programmes qui ne semble pas avoir été repensé en fonction d'une problématique environnement - foncièrement inter et pluridisciplinaire<sup>8</sup> - , ce sont probablement les questions de rénovation des méthodes d'enseignement, de formation pédagogique pour l'encadrement et surtout d'implication des enseignants dans le dispositif d'EEDD qui reste pour le moment à résoudre.

## Matériels et méthodes

- 18 Dans l'analyse de contenu catégorielle (qualitative et quantitative) nous avons cherché à repérer, c'est-à-dire recenser manuellement dans les leçons des thèmes relatifs à l'environnement. Dans ce recensement de mots ou groupes de mots, il n'y a pas eu de triangulation ou de croisement de plusieurs démarches. Par contre, notre attention s'est portée

également sur les images qui illustrent les différentes leçons proposées. Il s'agit d'une simple observation sur la qualité visuelle et les aspects dénotés et non pas d'une analyse d'image telle qu'elle peut se pratiquer à travers une description exhaustive (dénotation), une interprétation (connotation) et éventuellement une théorisation. Les dix manuels analysés, pris au hasard<sup>9</sup> sur un ensemble de 29 manuels en usage à l'école et au collège, ont été élaborés après 2002 et sont en langue arabe, excepté le manuel d'apprentissage de la langue française (cf. Annexe : Liste des manuels analysés).

19 Afin de maintenir quelques conditions de comparabilité dans le temps, nous avons utilisé des catégories d'items déjà testées notamment dans l'approche des représentations sociales et symboles de l'environnement (Remki et al. 2000 ; Ghouati, 2007) :

- « *Nature, Écologie et Vie* », comprenant les éléments non modifiés par l'action humaine ;
- « *Santé, éducation et culture civique* », comprenant des éléments à dimensions personnelles, de bien-être ou de milieu culturel et familial, etc. ;
- « *Protection, propreté, aménagement et urbanisation* », c'est-à-dire des actions d'amélioration (ou de sauvegarde) de toute sorte (social, politique, ou économique) ;
- Enfin, « *Pollution, menaces et conséquences* » sur la nature et sur l'homme.

20 Ensuite, nous avons affiné la caractérisation selon que les items sont problématisés – c.-à-d. articulés à des problèmes environnementaux - et/ou intégrés dans un questionnaire pédagogique ou non. Ce questionnaire est généralement proposé soit au milieu soit à la fin de la leçon.

21 L'analyse qui en découle permet d'avoir deux aperçus présentés sous forme de deux tableaux, l'un plutôt quantitatif (Tableau 3), en termes de fréquence, et l'autre plus qualitatif (Tableau 4) qui fait ressortir la nature des thèmes abordés et leur fréquence.

22 Enfin, à partir d'observations issues de l'analyse de contenu nous avons catégorisé les manuels selon deux orientations : l'une normative-prescriptive et l'autre descriptive-explicative. Dans la première, il y a une recherche explicite d'une certaine « conformité » chez les élèves et dans ce cas les manuels sont dits « normatifs ou prescriptifs ». Leur principale caractéristique est la mise en avant de normes explicites et/ou la prescription de règles de comportement. Comparativement aux styles « informatif » et « injonctif » d'Abrougui et al. (2008), dans les manuels « normatifs-prescriptifs », souvent il n'y a pas de problématique et pas forcément d'apport d'informations. L'objectif principal est la transmission de normes et de règles. Ce qui est visé par le contenu de ce type de manuels semble être le comportement de l'élève. Dans la seconde, les concepteurs de manuels problématisent et/ou questionnent et cherchent plutôt à convaincre. L'objectif principal semble être plutôt l'acquisition de nouvelles connaissances<sup>10</sup> et pour ce faire ils utilisent l'explication et/ou la description scientifiques. Cette deuxième catégorie de manuels aurait plus de points communs avec les styles « persuasif » et « participatif » d'Abrougui et al. (op. cit.) en ce sens qu'il y a une recherche d'approbation de ce qui est présenté comme solution et ouverture concrètes sur des possibilités pour les élèves d'avoir un point de vue.

## Résultats et discussion

23 Les résultats qui figurent dans le tableau 2 indiquent les fréquences des thèmes recensés dans les leçons traitées par les différents manuels analysés. Par exemple dans le manuel d'éducation scientifique et technologique de 1re année primaire, les thèmes relevant de la catégorie « Nature, Écologie et Vie » sont les plus fréquents (N =19). À l'inverse, dans le même manuel, aucun thème relevant de la catégorie « Pollution, Menaces, Conséquences » n'a été recensé.

24 Le tableau 3 donne trois principales informations, à savoir : la nature des thèmes recensés (en utilisant les mêmes catégories que précédemment), la fréquence indiquée entre parenthèses et, enfin, une mise en évidence en gras des thèmes problématisés et/ou mis sous forme de questions. Par définition, un thème est problématisé lorsqu'il est proposé sous forme de problème dont on attend une ou plusieurs solutions de la part de l'élève et/ou traduit en questions toujours en direction de l'élève. Par exemple, le manuel d'Éducation civique de 3e année primaire traite de nombreux thèmes tels que la « campagne », « l'eau », le « soleil »,

etc. Mais il ne problématise que trois thèmes (« Énergie », « Santé » et « Patrimoine ») dont deux relèvent de la catégorie « Santé, Culture, Famille, Éducation » et un seul de la catégorie « Nature, Écologie et Vie ».

**Tableau 2. Nature et fréquence des thèmes liés à l'environnement.**

Matières et Niveaux scolaires	Éducation Civique			Éducation Scientifique et Technologique	Éducation Islamique		Histoire	Géographie	Français	SNV <sup>11</sup>
	1 <sup>re</sup> année primaire	3 <sup>e</sup> année primaire	1 <sup>re</sup> année Moyenne (6e)		1 <sup>re</sup> année primaire	1 <sup>re</sup> année Moyenne (6e)				
Nature, Écologie et Vie (eau, air, soleil, animaux, végétaux, etc.)	4	9	6	19		6	7	17	3	11
Santé, Culture, Famille, Éducation	3	5	4		4	6	1		2	1
Pollution, Menaces, conséquences pathologiques, etc.	1	2	3		1			4		
Actions de protection et aménagement (politiques, économiques ou sociales)	4	7	6	3	2	1	4	5	1	
Total des thèmes liés à l'environnement...	12	23	19	22	7	13	12	26	6	12
... dont thèmes problématisés	7	3	4	5	2	3	4	9	2	4

**Tableau 3. Nature et fréquence des thèmes liés à l'environnement développés dans les manuels scolaires.**

Matières et Niveaux scolaires	Éducation Civique			Éducation Scientifique et Technologique	Éducation Islamique		Histoire	Géographie	Français	SNV <sup>12</sup>
	1 <sup>re</sup> année primaire	3 <sup>e</sup> année primaire	1 <sup>re</sup> année Moyenne (6e)		1 <sup>re</sup> année primaire	1 <sup>re</sup> année Moyenne (6e)				
Nature, Écologie, Vie (eau, air, soleil, animaux, végétaux, etc.)	Campagne (3), Forêt (3), Plage (2), Eau (6)	Campagne, Animaux, Eau (4), Jardin, Fruits, Énergie (4), Soleil, Feu, Pétrole	Environnement (2), Milieu (2), Patrimoine naturel, Santé collective, Forêt, Diversité	Fleurs (4), Forêt, Arbre (14), Air (2), Pluie, Ours (3), Fruits et légumes (2), Neige, Plage, Soleil et Eau, Serre, Animaux (14), Corps (3), Plantes (10), Vie (5), Terre (3), Espace (2), Alimentation, Matière (2)		Omnès (2), Cycle de vie, Plantes, Environnement, Santé, Énergie (3), Animaux	Nature (2), Dérivé (4), Montagnes (5), Climat (2), Littoral, Agriculture, Mer	Terre (3), Ciel, Continents, Volcans, Séisme, Océans, Mer (Méditerranée), Montagne (3), Plaines (3), Fleurs, Climat (2), Environnement (2), Sahara, Agriculture, Sahel, Zones froides	Homme (2), Animal (2), Eau (cycle)	Alimentation (2), Homme, Plantes, Espèces vivantes (5), Monde animal, Vie (2), Reproduction (2), Sexe, Maturation, Énergie, Fermentation
Santé, Culture, Famille, Éducation	Propreté (4), Santé, Respect (4)	Propreté (3), Santé (6), Patrimoine (2), Intégrité personnelle, Droits et devoirs	Devoir, Responsabilité, Préserver, Droits	Propreté (3), Respect (2), Devoir (2), Se lever (5)	Devoir (2), Propreté (2), Santé, Se lever (5), Préserver, Intégrité religieuse	Patrimoine culturel (2)		Relation Homme/Animal	Relation Homme/Milieu	
Pollution, Menaces, conséquences pathologiques, etc.	Danger (3)	Saïr, Ordre ménagère	Menace, Déchet, Exploitation	Saïr			Suppopulation, Industrie (3), Pollution, Déchets industriels			
Action de protection et aménagement (politiques, économiques ou sociales)	Ville, Santé, Énergie (2), Activité humaine	Nettoyer (3), Arroser, Planter (2), Fertiliser (2), Prévenir (2), Solidarité (2), Mairie	Mission collective, Protection (2), Réalisation humaine, Traitement Sèche, Artisanat (2), Civilisation	Jardiner, Arroser, Protéger	Nettoyer (5), Arroser (3)	Equilibre (naturel)	Découvrir, Organiser (2), Urbanisation, Civilisation (2)	Urbanisation, Activités humaine (6), Artisanat, Ville, Commerce et services (2)	Habitation, Région (diversité)	

Légende : Les chiffres entre parenthèses indiquent la fréquence des thèmes. Les thèmes qui sont problématisés et/ou mis sous forme de questions sont signalés en gras.

### Des thèmes liés à l'environnement plus fréquents dans les manuels scolaires

- 25 Bien que nos observations portent sur un échantillon d'une dizaine de manuels scolaires comme l'indique le Tableau 2, il nous semble qu'il y a un changement notable – comparativement à ce qui a été relevé par Remki et al. (2000)<sup>11</sup> – dans la prise en compte quantitative et qualitative des questions relatives à l'environnement par le système scolaire.
- 26 Quantitativement et qualitativement c'est le manuel de géographie (de 6e) qui totalise le plus grand nombre de thèmes liés à l'environnement, dont neuf sont problématisés et/ou insérés dans un questionnement qui implique directement ou indirectement l'élève. À priori, on peut expliquer ceci par la nature de cette matière qui est de proposer des contenus portant sur les rapports de l'homme à son milieu physique et humain.
- 27 En outre, l'observation attentive des leçons proposées par ce manuel montre qu'il déborde parfois le cadre scolaire pour proposer tout un chapitre sur « l'homme et l'environnement »

dans lequel, allant du général au particulier, l'élève est invité par des questions d'implication à entrer dans une certaine complexité du monde à la fois lointain (Europe et Asie) et très proche (Annaba et Alger). D'ailleurs, son insuffisance se situe plus dans la forme que dans le fond : par exemple la mauvaise qualité d'impression de certaines images sur lesquelles portent beaucoup de questions destinées à la réflexion avec les élèves.

28 À titre d'illustration, dans la leçon 11 « Activités de l'Homme sur les bords de mer », un sous-chapitre est consacré à la « pêche en mer » sous forme de deux textes et de deux images. Dans le premier texte, on peut lire « La pêche maritime est une activité très répandue dans le monde et pratiquée par l'Homme. Pourquoi ? Quels sont les moyens utilisés dans ce type de pêche ? Quelle est l'importance de cette activité ? Comment peut-on préserver les ressources halieutiques ? ». Si l'on peut noter l'importance du questionnement destiné à l'élève, en revanche sur l'image proposée en face de ce texte on distingue difficilement un bateau de pêche.

29 Le manuel d'éducation civique de 3e année primaire aborde lui aussi plusieurs thèmes liés à l'environnement (N =23). Cependant, du fait d'une orientation trop scolaire et normative, il problématise très peu les thèmes abordés. De plus, la qualité (visuelle) des images proposées comme supports d'exercices ne permet pas toujours de bonnes lectures et analyses.

30 Enfin, sachant que l'image prend de plus en plus d'importance dans la vie quotidienne – envahissante à l'école comme en dehors – grâce au pouvoir des médias visuels, cette insuffisance de forme d'un manuel peut nuire considérablement à l'accès au sens.

31 Le manuel d'« éducation scientifique et technologique » (de 1re année primaire) présente une forme nettement améliorée avec une meilleure correspondance texte-image, par les différents renvois. En revanche, il y a peu de thèmes problématisés parmi ceux, nombreux (N = 22) et variés, qui sont liés à l'environnement.

32 Utilisant également une grande variété de situations, le manuel d'« éducation civique » de 6e (ou 1re année moyenne) consacre le tiers du volume aux thèmes liés à l'environnement. Néanmoins si les illustrations sont nombreuses également, on note beaucoup moins de problématiques autour de ces thèmes et une très mauvaise qualité d'impression des images qui demande donc une très rapide et très nette amélioration au moins pour respecter, motiver et impliquer un jeune public.

33 Le manuel d'histoire de 6e s'appuie sur une approche comparée et propose aux élèves une grande variété de thèmes dont le but principal est de situer historiquement l'environnement physique et culturel de l'élève. Un effort particulier semble avoir présidé à la confection des illustrations imagées et des graphiques. La convergence texte-image est nettement guidée par un souci de montrer une identité maghrébine et algérienne évoluant dans un environnement culturel pluriel. Mais des périodes historiques, peut-être trop éloignées de la période actuelle, se prêtent sans doute moins facilement à la problématisation au regard de la situation de l'environnement d'aujourd'hui.

34 Les manuels d'éducation civique 1re année primaire et de Sciences de la Nature et de la Vie (SNV) totalisent le même nombre (N =4) de thèmes liés à l'environnement. Mais celui d'éducation civique problématise presque deux fois plus de thèmes (N =7). S'ils présentent la même qualité et la même variété d'images, celui d'éducation civique, même si son orientation reste normative, présente plus de variété et offre ainsi de très nombreux exercices pour permettre à l'élève de découvrir son environnement immédiat.

35 Dans les manuels d'éducation islamique (1re année primaire et 1re année moyenne ou 6e), la progression privilégiée consiste à donner d'emblée une dimension spirituelle à l'environnement en le caractérisant jusque dans sa genèse du point de vue religieux. La suite du chapitre consacré à l'environnement est une « invitation » à respecter – c.-à-d. par devoir moral et spirituel - la nature de manière générale en tant que « merveille » et en tant que « bienfaits du créateur » mis à la disposition de l'Homme pour en user rationnellement. Ces deux manuels sont parmi les manuels qui problématisent le moins les thèmes liés à l'environnement.

36 Cependant, comparativement au manuel d'histoire de 6e, les manuels d'éducation islamique – en particulier celui de 1re année primaire – insistent sur l'identité religieuse de l'élève à travers une structure en trois grands chapitres : « Je suis musulman », « Mes devoirs en tant



que musulman » et « Morale du musulman » (propreté, solidarité, amour du prochain, piété, etc.). Le manuel se termine par quatre versets coraniques et quatre chants de morale religieuse, dont l'un s'intitule « Mes devoirs »<sup>12</sup> :

« Moi, je suis l'élève  
 Du savoir toujours demandeur  
 Et j'écris mes devoirs  
 Car je suis éduqué  
 J'aime ma mère et mon père  
 Mes frères et sœurs et mes amis  
 Et chaque jour je lis  
 Dans mon livre religieux adoré ».

37 Pour comprendre le sens de cette insistance, nous devons peut-être remettre le contenu de ce manuel<sup>13</sup> dans le contexte sociopolitique de l'après « décennie noire »<sup>14</sup> vécue par l'Algérie. Ce qui permettrait de poser la question de savoir s'il n'y a pas volonté de « conjurer » la souffrance collective et le manque de perspectives politiques ici bas par une pétition incantatoire.

38 Dans une enquête de terrain menée par questionnaires sur le thème de l'environnement en Algérie (Ghouati, 2007), parmi les facteurs cités par les enquêtés<sup>15</sup> pour expliquer le non-respect de l'environnement, le facteur « manque de croyance » arrive en 4e position parmi huit réponses obtenues. Ce qui nous amène à formuler l'hypothèse<sup>16</sup> selon laquelle les concepteurs du manuel d'éducation islamique voudraient aussi agir sur l'inadéquation notoire entre une certaine ferveur religieuse, y compris dans les établissements scolaires, et le manque parfois de comportements sociaux et culturels les plus élémentaires de sauvegarde et de protection de l'environnement immédiat.

39 Or les enfants apprennent également et peut-être surtout en observant les comportements effectifs des adultes. Autrement dit, il y a des limites objectives à la pédagogie du « faites ce que je dis, mais pas ce que je fais ! », en ce sens qu'apprendre ou enseigner aux enfants c'est surtout leur transmettre ce que l'on est réellement plus que ce que l'on dit. S'il n'y a pas toujours de liens entre les gestes et la parole, il y a un risque socio-pédagogique de reproduction de comportements adultes que réprouve justement la morale religieuse parce que contraire à la protection et la préservation de l'environnement dans son ensemble (humain, physique, culturel, etc.).

40 Le manuel de français, enfin, aborde relativement peu de thèmes liés à l'environnement (N=6) et en problématise encore moins (N=2). L'explication est que l'approche de la langue reste très classique - au sens scolaire du terme - et les problèmes abordés, en dehors de ceux de la langue française, à travers les textes proposés sont également classiques - hormis peut-être l'introduction de supports tels que des extraits de Bandes dessinées ou des affiches pour l'initiation à l'analyse d'image.

### **Mais les manuels demeurent plutôt normatifs et prescriptifs**

41 En examinant la nature des thèmes abordés en général et ceux qui sont problématisés en particulier (cf. Tableau 4), nous pouvons dégager deux grands types de manuels : les manuels normatifs et prescriptifs et les manuels descriptifs et explicatifs. Dans le premier type, nous trouvons les manuels d'éducation islamique et civique et, dans le second, les manuels d'éducation scientifique/technologique et de géographie.

42 Le premier type de manuels légitime et argumente ses injonctions et conseils par les préceptes religieux et législatifs. Alors que le second le fait à partir d'observations et théories scientifiques. Or, même si dans le premier type de manuels il est fait explicitement appel à la raison – ainsi que le recommande par exemple le texte coranique -, dans les deux cas il nous semble qu'il manque une modalité pédagogique pour rendre opérationnels des problèmes aussi complexes que ceux liés à l'environnement.

- 43 Dans le manuel d'éducation civique de 1re Année primaire, nous avons noté de nombreux thèmes problématisés (soulignés en gras dans le tableau 4), en particulier « campagne », « forêt », « plage », « eau », « danger », « ville » et « souk ». Celui de 3e année primaire problématise trois thèmes : « énergie », « santé » et « patrimoine ». Enfin, le manuel de 1re année moyenne problématise quatre thèmes - « milieu », « patrimoine naturel » et « artisanat » - entrant dans le cadre des actions d'aménagement social. Dans l'ensemble, les thèmes les plus fréquents appartiennent à la catégorie « Nature, Écologie, Vie », ce qui nous paraît correspondre à l'orientation de ce type de manuel qui est de sensibiliser aux questions qui se posent dans plusieurs milieux à la fois, aussi bien en ville qu'à la campagne.
- 44 Dans le manuel d'éducation islamique de 1re année primaire il n'y a aucun thème associé la catégorie « Nature, Écologie et Vie » et seulement deux thèmes sont problématisés, « devoir » et « nettoyer ». Dans la même discipline, si celui de 1re année moyenne introduit plus de thèmes, il n'en problématise que trois : « environnement », « devoir » et « se laver ». Cependant, les thèmes liés au nettoyage sont parmi les plus fréquents.
- 45 Comparativement, le manuel d'éducation scientifique et technologique (1re année primaire) problématise cinq thèmes : « arbre », « animaux », « plantes », « espace » et « matière ». Compte tenu de la très grande fréquence des thèmes introduits, ce manuel se donne une orientation nettement « naturaliste ». Il partage cette orientation avec le manuel de science de la nature et de la vie qui problématise quatre thèmes : « alimentation », « espèces vivantes », « reproduction » et « relation Homme/Milieu ». Leur second point commun est qu'ils n'introduisent aucun thème lié à la catégorie « Pollution, Menaces ». Par la nature des thèmes traités, ces deux manuels se rapprochent du profil du manuel de géographie (1re année moyenne). Mais celui-ci se distingue par la grande variété des neuf thèmes qu'il problématise, à savoir « terre », « montagne », « environnement », « agriculture », « sahel », « zones humides », « industrie », « pollution » et « activité ». Ainsi, suivant son orientation, le manuel de géographie est le seul à ouvrir une réflexion sur l'impact de l'activité humaine sur la terre.
- 46 Dans l'ensemble, on peut observer que les manuels descriptifs et explicatifs introduisent plus de thèmes qu'ils problématisent plus fréquemment. De ce fait, d'un point de vue pédagogique, ils offrent plus de possibilités aussi bien aux enseignants qu'aux élèves de s'impliquer à travers le questionnement et/ou les situations-problèmes qu'ils proposent.
- 47 Cependant, dans l'ensemble nous relevons également que les concepteurs de chaque type de manuels – voire de chaque manuel –, en suivant chacun sa propre rationalité, nous paraissent concentrer leurs efforts plus sur la cohérence interne de la matière scolaire que sur la nature épistémologique de l'objet « environnement », par définition interdisciplinaire et nécessitant donc des approches et des activités multiréférentielles.
- 48 Or, loin de nier l'identité propre de chaque discipline (ou matière), l'interdisciplinarité permet au contraire d'introduire auprès des élèves une vision moins émiettée des phénomènes et de lever les obstacles (éthique, scientifique, sociologique ou philosophique) à l'apprentissage notamment quand les objectifs pédagogiques convergent vers le changement de représentations sociales et de comportements vis-à-vis de l'environnement.
- 49 La mise en œuvre de l'interdisciplinarité nécessite une réflexion commune – par une collaboration entre enseignants - et des actions pédagogiques concertées au sein des structures éducatives (Giordan et Souchon, 1991). Ce qui ouvre sur une double démarche socio-pédagogique : une implication plus forte des enseignants sous la forme de groupes de travail au niveau des enseignants et la mise en œuvre d'une véritable pédagogie par projet en direction des élèves.
- 50 Ainsi le changement commence d'abord au niveau de l'encadrement – par sa participation à la conception et à la gestion pédagogique des dispositifs – avant de l'être au niveau des élèves à travers la réalisation de projets motivants.

## Conclusion

- 51 L'analyse proposée sur deux plans a permis de constater qu'en l'absence d'une réorganisation ou redistribution des matières scolaires, notamment à travers l'emploi du temps, l'introduction de la matière « Étude du milieu » n'a pas modifié notablement la distribution existante en

termes de poids et d'organisation. L'orientation de l'école n'ayant pas changé, nous avons avancé l'hypothèse que l'introduction de l'EEDD en tant que simple matière scolaire n'a pas une influence significative sur les contenus distribués.

52 *L'analyse des contenus des manuels scolaires (introduits après 2002) a montré une fréquence plus importante des thèmes liés à l'environnement. De ce point de vue, on peut parler d'un changement quantitatif très significatif par rapport aux manuels utilisés avant 2002.*

53 Cependant, les thèmes abordés méritent une plus grande problématisation et les manuels nécessitent une évolution sur le fond et parfois sur la forme : moins de normativité et plus de contenus permettant une interdisciplinarité pour une meilleure implication des enseignants et des élèves, par exemple dans le cadre d'une pédagogie par projets.

---

### **Bibliographie**

Abdoun, R., 1999, « Environnement et développement. Quelques réflexions », in *Les Cahiers du CREAD*, N° 50, 4e trimestre, p 85-95

Abrougui, M. et al. , 2008, « Les styles pédagogiques et les dimensions socio-économique, éthique et épistémologique comme méthodologie d'analyse de contenus d'enseignement, de l'écologie et de l'éducation à l'environnement, dans les manuels scolaires de 4 pays francophones », in *Enjeux de la rénovation de l'éducation à l'environnement et de l'enseignement de la biologie* », Université Senghor - Alexandrie - Egypte, 21 & 22 Avril 2008

Clément, P. et M. Cheikho, 2000, « Quelques remarques sur les notions de disciplines, ante-disciplines, pluridisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité », in *Actes du colloque international de didactique de la biologie*, Alger, octobre 2000, pp 67-82

Fardeheb, A., 2000, « Economie : le difficile passage à l'économie de marché », in Remaoun H., *L'Algérie. Histoire, société et culture*, Alger, Casbah Editions, 119-140

Ghouati, A., 2007, *Éducation environnementale en Algérie. Enquête de terrain et analyse de contenus de manuels scolaires dans le domaine de l'éducation environnementale*, Rapport de recherche IME/CNFE, (avec la collaboration de A. Kafri), mai 2007.

Ghouati, A., 2002, « Une application de la pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur : l'exemple du projet industriel en école d'ingénieurs », in Ferfera Y. et Tefiani M. (Eds), « Formation pédagogique et pratiques d'enseignement dans le supérieur » , *Les Cahiers du CREAD*, N° 59-60, 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> trimestre, pp 203-214, 2002.

Ghouati, A., 1999, *Multiculturalisme et éducation. Pour une école fondamentale polyculturelle en Algérie*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, 502 p.

Giordan, A. et C. Souchon, 1991, *Une éducation pour l'environnement*, Nice, Z'éditions, 232 p.

Khammar, F. et al., 2008, Les conceptions d'enseignants algériens sur la nature et l'éducation à l'environnement, in *Enjeux de la rénovation de l'éducation à l'environnement et de l'enseignement de la biologie* », Université Senghor - Alexandrie - Egypte, 21 & 22 Avril 2008

Khammar, F. et T. Gernigon-Spychalowicz, 2000, « Classe verte dans le désert. Salle pédagogique des zones arides », in Ziaka Yolanda, *Une éducation à l'environnement pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, Documents de travail des éditions FPH, N° 119, 86-89

Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire (MATE), 2000, *Rapport sur l'Etat et l'Avenir de l'Environnement en Algérie*, Alger, MATE, <http://www.mate-dz.org/RNE.pdf>

Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire (MATE), 2003, *Rapport sur l'Etat et l'Avenir de l'Environnement en Algérie 2003*, Alger, MATE, <http://www.mate-dz.org/RNE.pdf>

Ministère de l'Environnement et de l'Aménagement du Territoire (MATE), 2007, *L'introduction de l'Éducation Environnementale dans le milieu scolaire et Éducation des nouvelles générations à la protection de l'Environnement*, Alger, MATE, [http://www.matet.dz/pdf/sensibilisation/Education\\_environnementale.pdf](http://www.matet.dz/pdf/sensibilisation/Education_environnementale.pdf), document non daté, [consulté le 22 mai 2007]

Rebah, M., 2005, *Les risques écologiques en Algérie. Quelles ripostes ?*, Alger, Les éditions APIC, 221 p.

Remki, L., P. Clément et F. Khammar, 2000, « L'Éducation à l'Environnement dans l'enseignement primaire Algérien », in *Actes du colloque international de didactique de la biologie*, Alger, octobre 2000, pp 167-177

Sachs, W. et G. Esteva, 2003, *Des ruines du développement*, Essai, Paris, Le Serpent à plumes, 178 p.

Sauvé, L., 1994, *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique*. Montréal/Paris : Guérin/Eska, 361 p.

Simmoneaux, J., 2011, « Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable ? », in *Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand*

Souchon, C., 2004, *Un plaidoyer pour la promotion de l'Éducation à l'Environnement dans le système éducatif*, in [http://allies.alliance21.org/polis/article.php3?id\\_article=223](http://allies.alliance21.org/polis/article.php3?id_article=223), [consulté en décembre 2004]

UNESCO, *La Charte de Belgrade*, in [http://portal.unesco.org/education/fr/files/33214/10941164223/Belgrade\\_FR\\_Integral.pdf/Belgrade%2BFR%2BIntegral.pdf](http://portal.unesco.org/education/fr/files/33214/10941164223/Belgrade_FR_Integral.pdf/Belgrade%2BFR%2BIntegral.pdf), 1975, [consulté en février 2006]

UNESCO, *Déclaration de Tbilissi*, in : <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf>, 1977, [consulté en mai 2006]

UNESCO-PNUE, 1985, *L'approche interdisciplinaire en Education Relative à l'Environnement*, Série éducation environnementale 14, Paris, Unesco

Yachir, F., 1991, « L'économie algérienne. Les transformations et leurs limites », in Lacoste Y. et C. (dir.), *L'état du Maghreb*, Paris, Editions La Découverte, 448-451

## Annexe

Liste des manuels scolaires analysés

MEN, **Mon livre d'éducation civique. Je découvre mon milieu**, 1re année primaire, réalisation collective sous la direction de l'Inspecteur Tayeb Naït Slimane, Editions ONPS, Alger, 2003, Alger

HAMEL Lakrim et MAKHLOUF Belgrine, **Sciences de la nature et de la vie**, 1re année de collège, Casbah-Editions, 2004, 2e édition, Alger

MEN, **Éducation islamique**, 1re année de collège, réalisation collective sous la direction de l'Inspecteur Moussa Sari, Editions ONPS, Alger, 2004-2005

MEN, **Livre de géographie**, 1re année de collège, réalisation collective sous la direction de l'Inspecteur Tayeb Naït Slimane, Editions ONPS, Alger, 2003-2004

MEN, **Livre d'histoire**, 1re année de collège, réalisation collective sous la direction de l'Inspectrice Fatima Boumâraf, Editions ONPS, Alger, 2004-2005

MEN, **Éducation islamique**, 1re année primaire, réalisation collective sous la direction de l'Inspecteur Moussa Sari, Editions ONPS, Alger, 2003-2004

MEN, **Éducation civique**, 1re année de collège, réalisation collective sous la direction de l'Inspecteur Tayeb Naït Slimane, Editions ONPS, Alger, 2004-2005

ABBAD Malika, ARBAOUI Mohamed, ZEROUAL Salah, **Éducation scientifique et technologique**, 1re année primaire, Casbah-Editions, 2003

MEN, **Éducation civique**, 3<sup>ème</sup> année primaire, réalisation collective sous la direction de l'Inspecteur Boudjemâa Marghit, Editions ONPS, Alger, 2004-2005

IDDOU SAID OUAMAR, Malika et DAKHIA ABSI, Fadila, **Plaisir d'apprendre le français. Manuel de l'élève**, 1re année de collège, ENAG Editions, 2004

## Notes

1 Ce programme visait également les acteurs de la société civile. Parallèlement à une campagne médiatique très soutenue autour de quelques thèmes du genre *Train de l'environnement*, *Club de presse*, *Dar Dounya*, etc., le MATE s'est engagé dans le soutien financier de 100 programmes de recherche relatifs à l'environnement confiés quasi exclusivement à des universités algériennes. Le montant global des 100 projets s'élevait à 105 millions de DA, soit en moyenne 1 million de DA par projet.

2 Il fait suite à une étude intitulée « *Éducation environnementale en Algérie* » réalisée en 2007 pour le compte du Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement, notamment le Conservatoire National des Formations à l'Environnement (CNFE, Alger).

3 Dont les objectifs ont été formulés par la charte de Belgrade (UNESCO, 1975) et la Déclaration de Tbilissi (UNESCO, 1977). Voir aussi la définition proposée par Lucie Sauvé (1994).

4 Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

5 SOUCHON Christian, *Un plaidoyer pour la promotion de l'Éducation à l'Environnement dans le système éducatif*, in [http://allies.alliance21.org/polis/article.php3?id\\_article=223](http://allies.alliance21.org/polis/article.php3?id_article=223), consulté en décembre 2004.

6 Ce constat d'échec d'un projet industrialiste en Algérie nous rappelle sur bien des aspects l'analyse de Sachs et Esteva (2003) à propos du développement lui-même.

7 Les ministères de l'Environnement et de l'Éducation nationale ont réédité trois livrets scolaires coproduits par les deux ministères concernés : un livret d'EEDD pour la 1re année primaire, un pour la quatrième année primaire et un autre pour la 1re année du collège. Les trois livrets sont de bonne qualité (d'impression) matérielle et structurés en trois chapitres (ou thèmes) principaux : l'eau, les déchets (pollutions) et les feux, autour desquels sont proposés diverses activités scolaires et des approfondissements pédagogiques. Supervisés par le comité interministériel (de pilotage) et une commission de réalisation de supports pédagogiques, les trois livrets sont aussi de bonne qualité dans les contenus comme dans les illustrations et les exercices proposés. Cependant, dilués dans un ensemble de matières qui composent l'emploi du temps habituel de l'élève, ces livrets appuient une nouvelle matière « EEDD » obligatoire scolairement, mais n'inaugurent pas une nouvelle façon de distribuer les objectifs et les contenus.

8 Pour une discussion plus complète de ces concepts, voir UNESCO-PNUE (1985) et Clément et Cheikho (2000).

9 En respectant un tirage au sort simple à partir de deux listes distinctes et exhaustives (manuels du primaire et manuels du collège) afin que les niveaux primaire et collège soient représentés. Le manuel scolaire, imprimé en plusieurs dizaines de millions d'exemplaires tous les ans, n'est pas commercialisé librement en Algérie. En raison de son intégration dans une politique sociale de soutien étatique, il est distribué gratuitement et/ou vendu (à un prix contrôlé) directement dans les écoles, collèges et lycées. Ainsi le recours à la méthode probabiliste pour l'échantillonnage s'explique par les difficultés administratives (locales) pour obtenir la totalité des manuels scolaires au moment de l'enquête de terrain,

10 Cette orientation d'une catégorie de manuels rejoint une des conclusions de l'étude par questionnaires auprès des enseignants algériens menée par Khammar et al. (2008), notamment sur la question de l'objectif de l'éducation à l'environnement. Comparativement à trois autres pays, cette étude montre que les enseignants algériens privilégient significativement l'objectif « l'acquisition de connaissances » au détriment du développement de « comportements responsables ».

11 L'analyse avait porté sur l'ensemble des années (09) de l'école fondamentale à travers 27 manuels scolaires.

12 Traduction libre de l'auteur (AG).

13 Édité en 2003-2004 par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS), Alger.

14 En référence à la période 1992-2000 qui s'est caractérisée par de graves troubles engendrés par l'annulation des élections législatives (juin 1992), la démission du président de la République et la contestation violente de la part de l'ancien parti dissous (Front Islamique du Salut). Elle est dite noire en raison des pertes de milliers de vies humaines et des destructions en tout genre (écoles, usines, maisons, etc.).

15 L'enquête de terrain par questionnaire a touché 139 enseignants(es) et parents d'élèves dans six wilayas d'Algérie (Alger, Boumerdès, Blida, Tipaza, Constantine et Mila).

16 Cette hypothèse est confortée aussi par le fait que les autorités politiques demandent de plus en plus aux imams de sensibiliser explicitement les citoyens (fréquentant les mosquées) à la protection de l'environnement. « Associée à la mise en œuvre d'un programme d'amélioration de la gestion des déchets domestiques dans la ville de Annaba, au titre de la coopération technique avec l'agence allemande GTZ, la mosquée, par le biais des imams, a démontré qu'elle demeure le lieu le plus approprié pour opérer des campagnes de sensibilisation destinées à atteindre des objectifs d'intérêt général » (in « Réhabilitation du cadre de vie : L'Islam et la protection de l'environnement », *El Watan* du 25/10/2009, <http://www.elwatan.com/archives/article.php?id=141159>, consultée en juin 2010).

---

### **Pour citer cet article**

#### Référence électronique

Ahmed Ghouati, « Environnement et éducation : analyse d'une stratégie d'introduction d'une éducation à l'environnement en Algérie », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement* [En ligne], Volume 12 Numéro 2 | septembre 2012, mis en ligne le 20 septembre 2012, consulté le 07 juin 2013. URL : <http://vertigo.revues.org/12613> ; DOI : 10.4000/vertigo.12613

## *À propos de l'auteur*

### **Ahmed Ghouati**

Maître de Conférences, Université d'Auvergne-Clermont 1, IUT de Clermont-Ferrand. Pôle Clermont-Université. Courriel : ahmed.ghouati@sfr.fr

---

## *Droits d'auteur*

© Tous droits réservés

---

## *Résumés*

L'introduction de l'éducation relative à l'environnement en Algérie s'inscrit dans une stratégie institutionnelle d'Éducation à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD). Des moyens humains et matériels ont été mobilisés dans le cadre de cette stratégie. Cependant, cette introduction n'a pas constitué un moment pour repenser l'orientation polytechnique de l'école, ni réaménager l'emploi du temps. Par exemple, bien avant la mise en place de la stratégie nationale d'EEDD, l'incorporation au début des années 2000 d'une matière dite « Étude du milieu » n'a pas affecté significativement l'emploi du temps. Nous avons également analysé des manuels scolaires censés traduire les objectifs de l'EEDD tels que définis dans l'accord signé en 2002 entre les ministères de l'Environnement et de l'Éducation nationale pour l'introduction de l'Éducation à l'environnement. L'analyse a utilisé quatre catégories d'items, à savoir « Nature, Écologie, Vie », « Santé, Culture, Famille, Éducation », « Pollution, Menaces » et « Actions de protection et aménagement ». Quantitativement, les résultats obtenus indiquent un changement significatif par rapport à l'analyse des anciens manuels par Remki, Clément et Khemmar (2000). Néanmoins, qualitativement les thèmes liés à l'environnement ne sont pas toujours problématisés. En outre, sur la question de la problématisation, les manuels se distribuent en deux grandes catégories : les manuels normatifs et prescriptifs et les manuels descriptifs et explicatifs. Dans le premier type, nous trouvons les manuels d'éducation religieuse et civique et, dans le second, les manuels d'éducation scientifique/technologique et de géographie. La seconde catégorie offre de meilleures possibilités pédagogiques, en particulier pour l'implication des enseignants et des élèves.

The introduction of the Education for the environment in Algeria is connected with an institutional education strategy for the lasting environment and development (Education for the Environment and Sustainable Development, EEDD). Within the framework of this strategy, human and material means were mobilized. However, this introduction did neither represent a moment to reconsider the polytechnical orientation of the school nor to rearrange the utilization of time and to distribute the contents of the textbooks better. For example, much before the establishment of the national strategy of EEDD, the incorporation of a subject called "Environment studies" at the beginning of the years of 2000 has not included significantly the utilization of time. We have also analyzed sensible textbooks translating the objectives of the EEDD such as defined in the agreement signed in 2002 between the ministries of environment and national education for the introduction of the Education for the environment. The analysis has utilized four categories of items, namely "Nature, Ecology, Life", "Health, Culture, Family, Education", "Pollution, Threats", "Measures of protection and reorganization". Quantitatively, the obtained results indicate a significant change with regard to the previous textbooks examined by Remki, Clément, and Khemmar (2000). Nevertheless, the subjects connected with the environment are not always problematized qualitatively. Furthermore, the textbooks are divided into two large categories as far as the question of problematization is concerned : the normative and prescriptive textbooks and the descriptive and explicative textbooks. In the first type, we find the textbooks of religious and civic education and in the second one, the textbooks of scientific/technological education and of geography. The second category offers

better pedagogical possibilities, particularly for the implication of the teachers and pupils/ students.

***Entrées d'index***

***Mots-clés*** : environnement, éducation, manuels scolaires, problématisation, pédagogie, implication.

***Keywords*** : Keywords : environment, education, textbooks, problematization, pedagogical, implication.