

Des valeurs et leur place dans l'Éducation au développement durable en 5^e année primaire au Sénégal

Guène FAYE, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Email : emmaguene@yahoo.fr

Ousmane NGOM, Université Cheikh Anta Diop (Sénégal)

Email : ousmaneyacine@yahoo.fr

Résumé

L'Éducation au Développement Durable, pour répondre aux exigences éthiques qui la sous-tendent, doit être un domaine fortement marqué par des valeurs. Mais son enseignement au primaire au Sénégal, notamment au CM1, est biaisé du fait de l'indication partielle des concepts axiologiques dans le curriculum de l'Éducation de Base. Partant d'une part de l'analyse de ce référentiel et des travaux d'élèves et, d'autre part, se fondant sur les témoignages des concepteurs et des praticiens, le présent article propose des valeurs fondamentales et spécifiques de l'EDD pour enrichir la chaîne de déclinaison du Curriculum de l'Éducation de Base au Sénégal, en vue d'une prise en charge suffisante de la dimension éthico-axiologique.

Mots-clés : Éducation-éthique-valeurs-curriculum-durabilité.

Abstract

For Sustainable Development Education to meet the ethical requirements that it is known for, it should be a field that is highly marked by values. But its teaching at Senegalese primary School, particularly in the fifth year, is biased due to the partial indication of axiological concepts in the Primary Education curriculum. From an analysis of that repository and of some student's works on the one hand, and from designers and practitioners' statements on the other hand, this article suggests fundamental and specific values for Sustainable Development Education, to reinforce the declination chain of the Senegalese Primary Education Curriculum, for a better consideration of the ethico-axiological dimension.

Keywords: Education- ethics- values – curriculum- sustainability.

Introduction

Réfléchir sur le Développement Durable (DD) revient à s'interroger sur l'une des questions les plus essentielles de l'époque contemporaine, à savoir le problème environnemental, les aspects éthiques et axiologiques qui doivent en être le fondement. La question est d'autant actuelle qu'elle touche les différentes activités humaines au point que les organisations internationales l'intègrent dans leurs politiques (A. Kofi, 2001). Au Sénégal, avec l'avènement des nouveaux curricula adossés à l'approche par compétence (APC), l'éducation au développement durable (EDD) sera consacrée comme sous-domaine de l'Éducation à la Science et à la Vie Sociale (ESVS). Mais il importe de souligner que l'exhaustivité de sa prise en compte pose un problème, et que l'approche implicite des valeurs relègue celles-ci au second plan. En effet, une lecture du Guide du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB) de la troisième étape, précisément au Cours Moyen première année, dans le sous-domaine de l'EDD composé des activités vivre dans son milieu et vivre-ensemble, révèle une insuffisance de la dimension éthico-axiologique qui, pourtant, constitue un volet fondamental de l'acquisition de

compétences en développement durable. Il est indiqué dans le CEB que l'apprenant devra être capable de mobiliser des connaissances dans des « situations d'explication et de propositions de solutions » (MEN, 2015).

Si la mise en place de compétences en EDD doit se traduire, chez les apprenants, par une transformation du milieu à travers des actions concrètes, force est de reconnaître qu'un changement qualitatif bien compris suppose l'inculcation de valeurs éthiques. Mais en réduisant la compétence à un « savoir agir en situation », ne risque-t-on pas de reléguer au second plan les fins éthiques pour lesquelles on pense ou agit ? Si les valeurs éthiques sont sans importance, le savoir et l'action en auront-ils une ? Il est donc intéressant de voir dans quelle mesure les aspects éthique et axiologiques peuvent prendre une place prépondérante dans l'EDD dans les enseignements, car « Le développement durable, écrit Murray, est une conception politique » qui « apparaît comme un principe intégrateur capable de répondre à de multiples exigences éthiques » (B. Murray, 2011, p.57).

Il s'agira dans ce travail de répondre à la question de savoir quelles stratégies mettre en œuvre pour une prise en charge suffisante et explicite des aspects éthiques et axiologiques dans l'élaboration des compétences de base, des paliers, des objectifs et des contenus dans les activités « Vivre dans son milieu » et « Vivre ensemble au CM1 ». À partir de cette question, nous formulons l'hypothèse que l'acquisition par les élèves de compétences pratiques en EDD dépend de la prise de conscience des valeurs éthiques clairement énoncées dans le guide et mises en application à travers les enseignements-apprentissages. L'objectif est d'intégrer davantage, de manière explicite et systématique, les aspects éthiques et axiologiques dans l'EDD au CM1 dans la chaîne de déclinaison.

Le travail s'articule autour des points suivants : la revue de la littérature qui intègre l'étude conceptuelle, la méthodologique, l'analyse des données, l'interprétation des résultats et les propositions.

1. Bref historique de l'idée de développement durable

Le DD fait l'objet de plusieurs recherches qui tentent d'éclairer les problématiques afférentes en vue de prendre en charge les défis qu'il pose. Il est investi sous plusieurs angles, mais la réflexion est menée dans sa dimension éducative articulée aux enjeux éthico-axiologiques. Domaine d'investigation apparemment récent, le DD durable a pourtant très tôt attiré l'attention des penseurs. En effet, la question du développement durable a des origines lointaines en ce sens qu'on trouve, de façon implicite, l'expression de ses premiers linéaments dans l'Ordonnance de Brunoy de 1346 qui stipule que « *les maîtres des eaux et forêts enquerrent et visiteront toutes les forêts et bois et feront les ventes qui y sont en regard de ce que lesdites forêts se puissent perpétuellement soutenir en bon état* ». Ce texte souligne trois aspects essentiels : l'idée de durabilité (*perpétuellement*), de soutenabilité (*soutenir*) et la volonté de conservation des ressources qui préoccupent déjà les pouvoirs publics. Plus tard, Jean Baptiste Colbert en fera son cheval de bataille dans *La grande réforme des forêts* (1661-1680). Cette réforme avait pour but de mettre un terme aux gaspillages et aux ventes incontrôlées du bois conduisant à l'aliénation de plusieurs grandes forêts royales. M. Devèze (1962) soulignait d'ailleurs la régression quantitative et qualitative de la forêt française, et surtout la volonté de protection de l'environnement.

La protection de la nature a été donc, dès le XIV^e siècle, une préoccupation de l'homme, ce qui prouve que l'idée de DD est très tôt apparue, même si elle n'a fait l'objet d'analyses systématiques que dans la seconde moitié du XX^e siècle.

Ministre norvégien, Gro Harlem Brundtland en 1987 dans le rapport dit de Brundtland intitulé *Notre avenir à tous*. Selon ce rapport, c'est « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à satisfaire les leurs » (CMED, 1987, p. 51). Cette définition sera officialisée par les Nations Unies au sommet de Rio en 1992.

Au regard des significations qui lui sont données, le DD repose sur trois piliers : l'économie, le social, l'écologique. C'est un développement économiquement efficace, socialement équitable et écologiquement soutenable. En effet, trois grands pôles ou conceptions tentent d'appréhender la question. Une première approche consiste à mettre l'accent sur les aspects économiques. Elle s'inspire de la vision matérialiste du développement et s'inscrit dans le courant conservationniste de l'écologie. En revanche, la conception préservationniste conçoit le DD comme une réponse à la surexploitation de la nature, elle cherche à préserver celle-ci à la suite d'une prise de conscience de la finitude des ressources disponibles sur terre, mais aussi en référence à une représentation spiritualiste de la nature. Si le conservationnisme se soucie de la nature, c'est en vue d'une exploitation infinie de celle-ci. Quant aux partisans du préservationnisme, la nature, du moment qu'elle possède une valeur intrinsèque, doit être protégée pour elle-même. Cette dualité de conception est illustrée par ces propos de A. Jégou (2007, p. 20) :

Dans le courant préservationniste, la Wilderness, grâce à sa pureté, permet à l'homme de se ressourcer spirituellement. Il faut donc la préserver de l'intrusion de toute activité humaine et de toute logique marchande : l'avenir de la nature passe alors avant celui de l'humanité. Les conservationnistes, au contraire, s'interrogent sur les limites de l'exploitation de la nature : il faut conserver les ressources de la nature, pour que les sociétés humaines puissent les utiliser rationnellement dans l'avenir.

Dans l'une comme dans l'autre conception, la notion de développement est appréhendée dans une logique de durabilité. La question qui se pose, dans la première conception, est de savoir si la durabilité est susceptible d'être assurée par un développement purement économique. La nature est-elle indéfiniment exploitable ? L'expérience n'a-t-elle pas prouvé le caractère épuisable des ressources de la nature ? Teguezem (2009) met l'aspect matériel en considérant que le développement matériel n'est pas la finalité dernière du développement, car l'homme a besoin d'un optimum d'équipement matériel pour se libérer des entraves du besoin aliénant.

Une troisième voie consiste à explorer la dimension sociale du développement durable. Elle pose la question éthique et souligne la nécessité d'aborder le problème en rapport aux implications sociales de la gestion des écosystèmes. En effet, la gestion des ressources est à l'origine d'inégalités sociales qui ne cessent de s'accroître. Ainsi, le développement durable atténue les inégalités socio-économiques par l'harmonisation de la concurrence dans les marchés (L. Minassian, 2013).

Ce caractère multidimensionnel du développement durable en fait une question dont l'analyse nécessite une approche holistique qui intègre les aspects de l'organisation et le fonctionnement des institutions sociales et politiques, de la santé, de l'environnement, et de la population. En fait, « Le développement est un tout. Les dimensions culturelles, sociales, économiques, institutionnelles, politiques et écologiques doivent être traitées dans leurs interrelations par une politique intégrée » (I. Sachs, 1981, p. 139). Mais il convient de souligner que malgré cette volonté d'inscrire l'EDD dans une perspective globale, une dimension essentielle de celle-ci n'est pas suffisamment prise en compte à savoir le caractère éthique de la question. Dès lors, il est légitime de soutenir que toute connaissance, en tant qu'elle éclaire l'action d'un agent conscient et responsable, doit contenir, de manière suffisante, une dose d'éthique. Car notre rapport au monde ne saurait se réduire à une pure connaissance théorique ou à une pratique dépourvue de valeur. Sylvain Allemand souligne cet ancrage éthique du développement durable en ces termes :

En première approche, on peut rappeler que l'éthique poursuit l'objectif de réfléchir aux comportements susceptibles de rendre le monde meilleur, ou tout au moins plus viable. C'est aussi la finalité du développement durable qui revient à promouvoir une nouvelle conception du développement consistant à conjuguer production de richesses, gage du progrès continu de notre

bien-être, avec le double souci d'équité sociale, et de réduire l'impact des activités humaines sur l'environnement (S. Allemand, 2009)

À la suite de cette revue de littérature sur l'EDD, il convient de décrire le processus méthodologique du travail.

Précisons d'emblée que le travail est d'ordre empirique et s'inscrit dans une approche qualitative avec un modèle d'analyse par unité de sens. La population est composée des agents du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) du Sénégal, de ceux de la Faculté des Science et Technologies de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, et des maîtres du Cours moyen première année (CM1) en service à l'Inspection de l'Éducation et de la Formation (IEF) de Mbour 2 précisément dans la commune de Thiadiaye. Le processus d'échantillonnage est raisonné. Il est fondé sur le choix de « l'acteur socialement compétent » (A. Pirès 1997). Pour recueillir les informations relatives aux valeurs dans l'EDD, nous avons procédé à des entretiens avec les agents du MEN et des questionnaires adressés aux maîtres de CM1. Les questions ont porté sur le sens et la typologie des valeurs, la prise en charge des valeurs dans le Guide du CEB et par les maîtres de CM1, et l'importance des valeurs dans l'EDD au CM1. Le troisième outil, l'analyse documentaire, porte sur trois types de documents : le CEB précisément au niveau de la chaîne de déclinaison ; les documents de maîtres de CM1 que sont le cahier journal, les fiches de préparation et les répartitions mensuelles ; les cahiers d'élèves du CM1 comprenant les cahiers de devoirs, de leçons et de compositions.

2. Présentation et analyse des données : une faible présence des valeurs

La description objective, systématique et quantitative (B. Berelson, 1952) des résultats repose sur un examen par thèmes des informations recueillies auprès des participants, ce qui nous a permis de retenir trois thèmes : le sens et la typologie de la notion de valeur, la prise en charge de la dimension axiologique dans l'EDD au CM1, et l'importance des valeurs dans l'EDD au CM1.

2.1. Le sens et la typologie de la notion de la valeur par les enseignants

Le sens de la valeur est analysé suivant les rapports entre l'homme et la nature au regard de la perception que les maîtres de CM1 ont de cette relation et des valeurs à accorder aux composantes de la nature. Ce sens est également abordé du point de vue de son orientation matérialiste, sociologique ou environnementale. L'analyse des types de valeurs aura aussi permis d'aider à comprendre les domaines auxquels les maîtres associent la valeur.

L'idée de valeur, au sens de bon comportement, d'amour et de respect, est attribuée à l'homme (57,14%) et aux végétaux (42,85%) et non aux animaux (00%) par les maîtres de CM1. Les animaux sont considérés comme n'ayant aucune valeur éthique. Nous avons ensuite considéré deux valeurs (respect et protection) rapportées au bien public, au bien privé et à l'environnement. Les maîtres ont une perception commune des notions de respect et de protection comme valeur dans la gestion des biens publics et privés et de l'environnement. L'environnement est considéré par les $\frac{3}{4}$ des maîtres comme digne de respect et de protection ; le bien public par $\frac{1}{4}$ des maîtres et le bien privé n'est considéré par aucun maître comme objet de respect ou méritant protection. Du point de vue des valeurs de respect et de protection, l'objet le plus estimé est l'environnement qui obtient un score de 6 points sur 9. Il apparaît ainsi d'une part que la notion de valeur est plus du domaine collectif que du domaine individuel et d'autre part que l'environnement mérite beaucoup respect et protection.

En vivre ensemble, les valeurs morales représentent 73,33% dans la chaîne de déclinaison, les valeurs intellectuelles 26,67% et les valeurs civiques et environnementales 00%. Le paradoxal manifeste est que, dans l'EDD, les valeurs morales occupent une place

prépondérante et, dans une moindre mesure celles dites intellectuelles, alors que les valeurs environnementales ne soient pas représentées de même que celles civiques.

2.2. Prise en charge des valeurs

Le même constat est fait dans l'activité *vivre dans son milieu* où la notion de valeur n'apparaît qu'au niveau des contenus avec seulement une (1) occurrence. Elle n'est mentionnée dans aucun niveau du reste de la chaîne de déclinaison. En valeur relative, la notion de valeur n'a qu'un taux de présence de 5%. Les valeurs sont donc très insuffisamment prises en charge dans l'activité *vivre dans son milieu* au CM1 où le rapport à la nature devrait être bien marqué par la présence des valeurs, surtout environnementales.

Dans la chaîne de déclinaison dans l'activité *vivre ensemble*, la notion de valeur apparaît au niveau de la compétence de base avec une seule occurrence et au niveau des contenus avec plus de trois (3) occurrences. Elle n'est mentionnée dans aucun niveau du reste de la chaîne de déclinaison. Il y a donc une rupture dans l'apparition des valeurs.

Quant aux concepteurs du CEB interrogés, tous soutiennent que la notion de valeur est autant prise en charge au niveau de la compétence de base, des paliers qu'au niveau des contenus, alors que 75% d'entre eux trouvent que ces aspects sont absents dans les objectifs d'enseignement. Mais l'analyse documentaire du guide montre que les valeurs dans la chaîne de déclinaison en *vivre ensemble* n'apparaissent qu'au niveau de la compétence de base et dans les contenus.

L'analyse des documents de gestion pédagogique tenus par des maîtres de CM1 montre que les valeurs ne sont pas *toujours* ou *souvent* prises en charge dans les documents de gestion pédagogique des maîtres de CM1. On constate même qu'elles n'apparaissent *jamaïs*, ni dans la planification (mensuelle et hebdomadaire) ni dans la mise en œuvre des enseignements-apprentissages de ce cours par des fiches de préparation. Elles sont *rarement* prévues dans la préparation quotidienne. Au total, la prise en charge des valeurs par les maîtres dans leur planification des enseignements en EDD est très insuffisante.

Dans les cahiers de leçons, de devoirs et de compositions de trois élèves de classes de CM1 examinés pour une période d'une semaine révèle que la prise en charge de la valeur dans les travaux des élèves de CM1 n'est *jamaïs* effective dans les cahiers de leçons et les cahiers de devoirs journaliers des élèves. Elle n'est prise en charge que *parfois* dans les cahiers de composition. Ainsi, la prise en charge des valeurs dans les travaux des élèves est très irrégulière et insuffisante.

Malgré ces résultats, les maîtres sont conscients que les activités de l'EDD sont les disciplines à travers lesquelles les valeurs doivent être acquises. Tous les maîtres de CM1 interrogés estiment que les valeurs doivent être enseignées, prioritairement, en *vivre ensemble*, en *vivre dans son milieu* et en histoire, ensuite 75% d'entre eux considèrent les Arts scéniques et le chant comme des disciplines où doivent être enseignées les valeurs. Les autres considèrent les mathématiques, l'IST et la géographie comme des disciplines ayant aussi une dimension axiologique.

Les quatre domaines du CEB sont considérés ici. L'analyse montre que le domaine Education à la Science et à la vie Sociale (ESVS) est accrédité de 52% des valeurs, suivi des domaines Education Physique Sportive et Artistique (EPSA) (37%), Langue et communication (LC) (7%) et Mathématiques (4%). On voit ainsi que plus de la moitié des valeurs devrait être prise en charge par les activités de ce domaine ESVS composé de l'histoire, la géographie, l'Initiation Scientifique et Technologique (IST), Vivre dans son milieu et Vivre ensemble. Le domaine ESVS est subdivisé en deux sous-domaines : Découverte du Monde (DM) et Éducation au Développement Durable (EDD). Avec 8 réponses favorables sur 27 au total, le sous-domaine de l'EDD est accrédité de 30% des valeurs à enseigner au CM1 soit 7 fois plus

que le domaine mathématique et 4 fois plus que celui de Langue et communication. L'EDD serait donc, selon les maîtres, le lieu par excellence de la prise en charge des valeurs du CM1.

En somme, la prise en charge des valeurs en EDD est jugée insuffisante par les maîtres interrogés (75%). Cette insuffisance constatée par ces derniers confirme les résultats obtenus ci-haut selon lesquels les documents de gestion pédagogique des maîtres de CM1 ainsi que les cahiers des élèves ne reflètent pas un enseignement de notions liées aux valeurs de façon suffisante.

Tous les concepteurs interrogés considèrent que les valeurs devraient figurer de façon explicite au niveau de la Compétence de base et des paliers aussi bien en *vivre en milieu* qu'en *vivre ensemble*. En revanche ils estiment que les valeurs peuvent ne pas figurer dans les OA et les OS. Majoritairement (75%), ils suggèrent qu'elles soient prises en charge dans les contenus, en plus de la compétence de base et des paliers. Ils avouent l'insuffisance de la prise en charge des valeurs dans l'EDD au CM1.

3. L'interprétation

L'interprétation des résultats est inscrite dans la même approche thématique que l'analyse. Ainsi, elle est abordée dans trois axes : le sens de la notion de valeur en EDD, la prise en charge des valeurs dans le CEB en EDD au CM1 et leur importance EDD.

3.1. Sens de la notion de valeur en EDD au CM1

Les résultats laissent apparaître une double orientation de la perception de la notion de valeur chez les maîtres : une perception orientée vers l'homme et un autre vers l'environnement entendu ici dans le sens de l'ensemble des éléments inanimés, notamment les végétaux. L'absence de considération axiologique pour les animaux peut être comprise comme une vision anthropocentrée des valeurs, qui prend l'homme comme la mesure de toute valeur (H.-S. Afeissa, 2007, p. 100), et qui s'oppose à celle biocentrée qui reconnaît une valeur intrinsèque à chaque entité vivante (H.-S. Afeissa, 2007, p. 100). Cette opposition est atténuée par le fait que les maîtres estiment que l'environnement, de façon générale, mérite « respect et protection », mais cette signification pourrait s'expliquer surtout par la grande présence du concept « environnement » en tant que contenu disciplinaire usité chaque semaine par les enseignants, développant en eux une conscience environnementale. Tandis qu'entre l'homme et l'animal, la relation économique est plus manifeste que les autres, laissant entendre un utilitarisme qui décrit « les hommes comme étant exclusivement motivés par la satisfaction de leurs intérêts égoïstes » (J.-C. Billier, 2010, p. 69).

Par ailleurs, les valeurs de respect et de protection de l'environnement sont plus importantes pour les maîtres que le respect et la protection des biens publics et privés. Le bien privé est ici dénué de toute valeur (00% de considération axiologique), ce qui prouve que la notion de valeur est définie relativement à la société. Ce manque de considération des biens publics et privés a, entre autres conséquences, la banalisation des actes qui nuisent à l'État et à la Nation, tels que les détournements des deniers publics, les occupations anarchiques des voies publiques, le non-entretien de certains environnements scolaires, le non-entretien des édifices publics par les responsables.

Ces valeurs de respect et de protection de l'environnement constituent des remparts contre « l'individualisme anthropocentré » caractérisé par le « l'exploitation illimitée » de la nature et la quête de « profit immédiat » (P. Clément, 2004). Elles favorisent l'idée de durabilité, que celle-ci soit *forte*, en priorisant l'environnement, ou *faible*, en priorisant l'humanité (S. Brunel, 2012). Dans les deux cas, la durabilité suggère une exploitation rationnelle des ressources naturelles dans un futur lointain.

Il est donc légitime de dire que la vision des valeurs chez les maîtres, en s'écartant de l'anthropocentrisme individualiste et écocentré, se rapproche de l'EDD qui occupe une position médiane entre les approches anthropocentrée et écocentrée, cette dernière pouvant être

comprise comme relevant de la dimension matérialiste fondée sur le profit et l'exploitation des ressources.

En effet, la notion de valeur n'est pas perçue ici du point de vue marchand. Les maîtres ont la propension à loger la notion de valeur dans les deux domaines civique et moral au détriment des valeurs intellectuelles et surtout de celles dites environnementales. Diverses raisons pourraient justifier cette tendance. Les survivances de l'entrée par les contenus qui met l'accent non pas sur une démarche de résolution de problèmes faisant nécessairement appel aux valeurs intellectuelles, mais sur des considérations normatives, voire prescriptives. Une telle posture s'apparente à la pédagogie de l'imposition qui ne favorise guère l'autonomie intellectuelle de l'apprenant. Or cette pédagogie de l'imposition contribue à figer la relation entre l'enseignant et l'apprenant selon le principe d'autorité. Elle est donc à écarter d'autant plus qu'elle est en contradiction avec l'EDD, qui est une éducation à la liberté. Une autre raison peut être un manque d'appropriation du Guide par les maîtres. En effet, l'analyse documentaire portant sur le Guide révèle une contradiction entre les valeurs plus représentatives de ce document et celles proposées et mise en avant par les maîtres. Les valeurs civiques qui occupaient la première position selon les maîtres de CM1, ne figurent explicitement à aucun niveau de la chaîne de déclinaison. En revanche, les valeurs intellectuelles qui n'étaient pas considérées par les maîtres, sont repérables dans les contenus du *vivre-ensemble*. Le CEB promeut donc les valeurs intellectuelles, ce qui ne correspond pas à la représentation des maîtres sur les types de valeurs à enseigner. Si les concepteurs du Guide optent pour une approche centrée sur la résolution de problèmes en proposant des valeurs intellectuelles à côté de celles morales, les maîtres se focalisent sur les valeurs morales et civiques. Or une pratique bien réfléchie des valeurs civiques et morales requiert une compréhension de celles-ci par les valeurs intellectuelles.

En somme, l'examen du thème portant sur le sens des valeurs permet de retenir que celles-ci sont toujours perçues du point de vue moral aussi bien par les concepteurs que par les praticiens de l'éducation. À la place des valeurs intellectuelles que proposent les concepteurs du guide, les maîtres préfèrent les valeurs civiques. L'orientation intellectuelle et analytique des valeurs qu'adoptent les premiers, s'oppose à une représentation normative des seconds. Notons également que le sens donné aux valeurs reste incomplet du fait de la typologie limitative des valeurs en ce sens que les valeurs environnementales restent inexistantes dans la représentation des maîtres comme dans la conception du Guide.

Si tel est le sens des valeurs selon ces deux acteurs de l'éducation, il importe de voir comment celles-ci sont prises en charge en EDD au CM1.

3.2. La place négligeable des valeurs environnementales dans l'EDD au CM1

Dans l'activité *vivre dans son milieu*, au niveau de la compétence de base, sont prévues d'une part « les notions de base, des démarches et des techniques simples d'explication et de proposition de solutions ». De telles indications montrent une option qui consiste à mettre l'accent sur les aspects intellectuels et procéduraux et sur la capacité à proposer des solutions à des problèmes du milieu. La compétence liste les domaines dans lesquels ces connaissances et aptitudes doivent s'appliquer à savoir l'environnement, la nutrition, la population et la santé. Les Paliers 1 et 2 sont structurés de la même manière, avec une spécification des aspects des domaines : pollution, insalubrité pour l'environnement ; promiscuité pour la population ; paludisme, maladies diarrhéiques, respiratoires ou cutanées pour la santé. Ces domaines figurent bien dans le champ des thèmes de l'EDD ainsi que les aspects spécifiés (P. Clément et S. Caravita, 2011). Mais aucune indication relative aux principes et valeurs de l'EDD n'est exceptée au palier 1 OA1-OS2 où il est expressément mentionné le « respect de l'espace du voisin et de l'espace public ». Cette part qu'occupe la notion de valeur est marginale au regard des éléments de contenus des deux paliers, pourtant les concepteurs sont bien conscients qu'elle

devrait être prise en charge à tous les niveaux de la déclinaison de l'activité *vivre dans son milieu*. Dans tous les cas, le problème semble résider plus dans la place négligeable qu'occupent les valeurs dans cette activité que dans leur répartition au niveau des différents maillons de la chaîne de déclinaison. En effet, bien que conscients de l'importance des valeurs dans la compétence de base, les paliers et les contenus, les concepteurs ont adopté une approche privilégiant l'explication et la résolution de problèmes du milieu en matière de santé, de population et d'environnement. Ces « thèmes transversaux » ne sont pas abordés en relation avec les considérations axiologiques qui sont fondamentales dans l'analyse des causes, des conséquences et des solutions des problèmes.

Dans l'activité *Vivre-ensemble*, au niveau de la compétence de base sont intégrés les aspects cognitifs (« des connaissances »), psychomoteurs (« des aptitudes ») et socio-affectifs (« des attitudes ») qui correspondent respectivement au savoir, au savoir-faire et au savoir-être. Mais on s'aperçoit, sauf au niveau de la compétence de base, l'absence du savoir-vivre et du savoir-vivre ensemble qui constituent des niveaux déterminants de l'EDD. En plus, si les connaissances renvoient clairement aux savoirs théoriques, les aptitudes aux habiletés pratiques, la notion « d'attitude » semble ne pas correspondre au fait social en ce sens qu'elle est une catégorie plutôt psychologique. Si l'attitude peut, d'une certaine façon, déterminer une manière d'être qui renvoie à un comportement observable, elle ne renferme pas la même teneur que la valeur. Celle-ci, entendue dans le sens de ce qui mérite d'être estimé digne du point de vue du vrai, du bien ou du beau, nous semble plus adéquate que l'attitude. Par ailleurs, la référence, d'une part à des « situations d'explication » et, d'autre part, à des « propositions de solutions » dénote une démarche de résolutions de problèmes, mais ne permet pas la prise en compte de la valeur qui constitue un maillon essentiel de l'action.

Au niveau du palier 1 : Nous remarquons l'existence de notions liées aux valeurs telles que le « savoir vivre » et le « respect ». Le savoir-vivre est un concept qui recouvre le domaine socio-affectif où prédominent les valeurs morales, civiques et environnementales. La notion de respect est une des valeurs consensuelles et s'applique dans la plupart des thèmes de l'EDD. (P. Clément et S. Caravita, 2011). L'expression « choix personnel », qui nécessite un esprit critique, libre et autonome ainsi qu'une capacité à bien juger, évoque les valeurs intellectuelles. Les « situations d'explication et de proposition de solutions » indiquent un ancrage dans la démarche de résolution adaptée à l'EDD. Mais au niveau des objectifs de ce palier, des valeurs ne sont pas indiquées, car jugent les concepteurs interrogés, il n'est opportun de les indiquer à ce niveau. Les valeurs morales telles que le respect, la justice, la tolérance, l'égalité, l'équité, l'humilité et la modération sont plutôt mentionnées dans les contenus, de même que des valeurs intellectuelles que sont le sens de l'écoute, l'ouverture d'esprit. Ainsi, les valeurs prévues dans le Guide en vivre ensemble et en vivre dans son milieu relèvent surtout des domaines moral et intellectuel. Dans ce même Palier 1, des antivaleurs sont prévues : oppositions radicales, propos vifs, querelles, intransigeance, railleries, ironie, agressions verbales, injures, bouderies, bagarres, mais aussi rivalités, intolérances, complexe de supériorité, fierté déplacée, repli identitaire, mépris, communautarisme, racisme, etc. On voit donc que la dimension axiologique, au sens moral et intellectuel, est suffisamment prise en charge dans les contenus de ce palier.

La pensée est orientée, au Palier 2, vers l'insertion de l'enfant dans son milieu et son accompagnement au « vivre ensemble ». C'est ainsi que sont indiquées les règles de « fonctionnement et d'organisation » d'institutions locales ; les valeurs de démocratie et de solidarité qui appartiennent à celles du Développement Durable ne sont pas mentionnées.

Les valeurs civiques et environnementales ne sont pas alors abordées. Il est dès lors légitime de s'interroger sur les raisons de cette absence, car même si le vivre ensemble renvoie plus manifestement aux relations sociétales, il est à remarquer que la relation entre les humains et les végétaux est un fait vécu quotidiennement, ensuite la relation entre les humains est parfois médiée par les végétaux. Un exemple qui semble banal est lorsque l'on coupe un arbre à palabre

en milieu rural, on coupe du même coup des relations sociales, puisqu'on réduit ou anéantit la possibilité de rencontres de voisins.

Une première explication relève du manque de contenus liés à l'environnement, à la nature en général qui constitue un maillon essentiel du développement durable. En effet, les notions de biodiversité, de changements climatiques, de catastrophes naturelles, lesquelles sont au fondement du développement durable sont occultées. Le problème réside donc dans le fait que les aspects sociopolitiques (organisation et fonctionnement des institutions locales) et les questions environnementales ne sont pas articulés. Une seconde explication, qui est également en rapport avec le manque d'articulation des contenus, est relative à l'absence de prise en charge des valeurs environnementales. Or, selon la conception biocentrée de l'écologie, la nature offre des qualités spirituelles et esthétiques qui, en dehors de toute utilité matérielle, peuvent jouer un rôle dans l'émergence et l'éclosion de dispositions intellectuelles propres à développer la culture scientifique. E. Lambin (2009, p. 54) souligne cet aspect de la nature :

Par leurs qualités esthétiques, les milieux naturels suscitent une « fascination douce » en sollicitant les sens sans effort particulier, grâce à une attention presque involontaire, fondée sur l'intérêt et la curiosité. (...) Les environnements naturels offrent également un cadre organisé et cohérent d'une grande ampleur et de portée suffisante pour créer le sentiment qu'il y a toujours à découvrir. Ils constituent donc un support idéal pour une exploration qui engage l'esprit.

Il apparaît alors que l'environnement constitue un pilier essentiel de l'EDD et qu'il n'a pas seulement une valeur marchande qui justifierait la nécessité de sa conservation. Il possède également des valeurs esthétiques qui peuvent servir de levier pour l'éclosion de valeurs intellectuelles telles que la curiosité, imagination, la créativité. Ces qualités pourraient même susciter le respect et l'amour de la nature. Ainsi, en partant des qualités esthétiques de la nature, on peut déboucher sur des valeurs morales et intellectuelles. L'environnement est l'un des domaines où l'interdisciplinarité trouve son terreau. Il est par conséquent utile d'amener les apprenants à être « affiliés et connectés avec le monde naturel » (E. Lambin, 2009, p.56). On le voit donc, en n'intégrant pas les qualités esthétiques de l'environnement à celles qu'il faut enseigner en EDD, les maîtres semblent ignorer leur importance dans la prise en charge des autres valeurs.

4. Enseignements

Au terme de cette discussion sur les résultats, nous arrivons à deux enseignements sous formes de propositions. D'abord, du point de vue théorique, une spécification des valeurs de l'EDD est nécessaire avec, d'une part, les valeurs fondamentales à savoir le respect de l'environnement et la responsabilité des apprenants, en tant qu'« obligation de tout être raisonnable de donner les motifs de ses actes, et, selon la valeur de ceux-ci, d'encourir le blâme ou l'estime qui s'y attachent » (A. Bridoux, 1945, p. 37).

D'autre part, les valeurs spécifiques à l'EDD que nous avons classées en quatre types. Le premier regroupe les valeurs morales que sont la solidarité, la tolérance, la compassion, l'altruisme. Les secondes sont constituées des valeurs civiques telles que la démocratie, la citoyenneté, la transparence, la coopération, le patriotisme, la reddition de comptes. Les valeurs intellectuelles qui composent le troisième type se traduisent par l'esprit critique, la capacité à se positionner, à évaluer et réajuster, à analyser pour comprendre, à identifier les ressources mobilisées nécessaires, la précaution dans les prises de décisions appropriées, la capacité d'adaptation aux changements, la créativité, l'imagination, la prudence. Enfin les valeurs environnementales que les enseignants interrogés n'ont pas réussi à identifier, et peut-être même dont ils n'ont pas pris conscience, alors que ce sont elles qui donnent sens à l'EDD : ce sont le respect de la nature, la protection de la biodiversité, l'amour de la nature, la compassion pour les êtres animés. Ces valeurs sont intrinsèques à la nature et ne s'inscrivent nullement dans

une perspective utilitariste. Elles sont fondées sur un nouveau rapport moins égoïste de l'homme avec la nature perçue en tant que réalité significative.

Enfin, du point de vue pratique, pour favoriser la prise en charge de ces valeurs dans les enseignements et développer progressivement des attitudes environnementales chez les apprenants, leur intégration systématique dans la chaîne de déclinaison du CEB au CM1 en EDD est fortement recommandée.

Conclusion

Les orientations des rencontres internationales sur l'environnement ont amené le Sénégal à intégrer l'EDD dans les programmes de l'enseignement élémentaire. Malgré cette volonté d'adapter le curriculum aux enjeux environnementaux, les insuffisances dans l'intégration des aspects éthiques et axiologiques invitent à réfléchir sur les stratégies à mettre en œuvre pour une prise en charge suffisante et explicite de ces aspects. Nous estimons que la résolution des questions environnementales ne peut être amorcée sans une prise de conscience par les élèves des valeurs éthiques clairement énoncées dans le guide et mises en application à travers les enseignements-apprentissages. L'objectif est de renforcer l'EDD en intégrant davantage, de manière explicite et systématique, les aspects éthiques et axiologiques dans la chaîne de déclinaison du CEB au CM1.

Une revue de la littérature a permis de rendre compte des conceptions du développement durable dont l'orientation préservationniste doit être mise en avant. L'outillage méthodologique, les conceptions et les pratiques éducatives ont contribué à montrer l'insuffisance des aspects axiologiques en EDD tant dans leurs sens, leur prise en charge que du point de vue de l'importance que lui accordent les acteurs.

Le travail débouche sur le renforcement de la dimension éthique et axiologique rendue explicite par l'introduction des valeurs fondamentales et spécifiques de l'EDD dans la chaîne de déclinaison du CEB en CM1. En perspective, la pertinence pratique de ce résultat devra être consolidée par des stratégies qui intègrent les valeurs dans la chaîne intégratrice des compétences à l'évaluation en EDD. Le modèle devra par ailleurs être étendu aux autres niveaux du cycle élémentaire.

Bibliographie

- AFEISSA Hicham-Stéphane, 2007, *Éthique de l'environnement. Nature, valeur, respect*, textes réunis et traduits par Hicham-Stéphane Afeissa, Paris, Vrin.
- ALLEMAND Sylvain, 2009, « Paradoxes du développement durable », in *Actes de la conférence du 6 mars 2009*, Paris, p.18-19.
- BERELSON Bernard, 1952, *Content analysis in communication research*. Free Press.
- BILLIER Jean-Cassien, 2010, *Introduction à l'éthique*. Paris, PUF.
- BRIDOUX André, 1945, *Morale*, Paris, Hachette, 265p.
- BRUNEL Sylvie, 2012, « Qu'est-ce que la durabilité ? », in *Le développement durable*, p.55-69. En ligne : <https://www.cairn.info/le-developpement-durable--9782130592822-page-55.htm>, consulté le 13/07/2024.
- CLÉMENT Pierre et CAVARITA Sylvia, 2011, *Éducation pour le Développement Durable (DD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire*. Hal-01026073.
- CMED - Commission mondiale sur l'environnement et le développement, 1993, Agenda 21.
- DEVEZE Michel, 1962, « Une admirable réforme administrative - La grande réformation des forêts royales sous Colbert (1661-1680). Seconde et troisième parties » in *Annales de l'Ecole Nationale des Eaux et Forêts et de la Station de Recherches et Expériences Forestières 1962*, 19 (2), p.169-296.
- Guide Pédagogique de l'Enseignement Élémentaire, Troisième Étape CM2-CM2*, MEN, SENEGAL, Dakar, 2015.

- JEGOU Anne, 2007, « Les origines du développement durable », *Revue L'Information géographique*, 2007/3 Vol. 71. p. 19-28. [en ligne], <https://shs.cairn.info/revue-l-information-geographique-2007-3?lang=fr>, consulté le 10/09/2024.
- JEGOU A., 2007, « Les origines du développement durable », in *L'information géographique*, (Vol. 71), p.19-28.
- LAMBIN Éric, 2009, *Une écologie du bonheur. L'augmentation du bien être humain se poursuivra-t-elle dans l'avenir ?* Paris, Ed. Le Pommier, 362p.
- MINASSIAN Laure, 2013, « Éthique à l'épreuve de développement durable ou de la durabilité : effets des discours et des pratiques dans la formation agricole et l'organisation du champ », [en ligne], <https://www.implications-philosophiques-org/actualite/une/ethique-et-developpement-durable-12/#>, consulté le 18 décembre 2018 à 18heures 30.
- MURRAY Bookchin, 2011, *Une société à refaire : vers une écologie de la liberté*, Montréal, Les Editions Ecosociétés.
- PIRES Alexandre, 1997, *Échantillonnage et recherche qualitative : Essai théorique et méthodologique*. Criminologue, école de criminologie, Université d'Ottawa, Ottawa.
- SACHS Ignacy, 1981, *Initiation à Ecodéveloppement*. Édition Privart. Paris : Collection regard.
- SAUVÉ Lucie, 1999, « L'éducation relative à l'environnement (Entre modernité et postmodernité : les propositions du développement durable de et l'avenir viable », in *Jannet, A., Jickling, B., Sauvé, L., Wals, A., et Clarkin, B., (dir.)*
- TEGUEZEM Joseph, 2009, « Éthique et développement », in *Ethiopique* n°83 *Littérature, philosophie et art*, 2^e semestre.