



HAL
open science

Education A L'environnement Et Au Developpement Durable Dans Le Système Scolaire : Quelle(s) Evolution(s) Dans Les Manuels Scolaires En Algerie ?

Ahmed Ghouati

► To cite this version:

Ahmed Ghouati. Education A L'environnement Et Au Developpement Durable Dans Le Système Scolaire : Quelle(s) Evolution(s) Dans Les Manuels Scolaires En Algerie ?. Intégration des Objectifs du Développement Durable "ODD" en milieu scolaire Algérien., inPress. hal-03628282v1

HAL Id: hal-03628282

<https://hal.science/hal-03628282v1>

Submitted on 1 Apr 2022 (v1), last revised 4 Aug 2022 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT ET AU DEVELOPPEMENT DURABLE DANS LE SYSTEME SCOLAIRE :

QUELLE (S) EVOLUTION (S) DANS LES MANUELS SCOLAIRES EN ALGERIE ?

GHOUATI Ahmed¹

¹Université Clermont Auvergne, Laboratoire ACTé, France

Ahmed.ghouati@uca.fr

Résumé : Les manuels scolaires assument-ils leur rôle pédagogique sur les questions environnementales ? Les thèmes liés à l'environnement que l'on peut repérer et comptabiliser dans les différents manuels scolaires attestent-ils de l'existence d'une Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD) effective, c'est-à-dire qui forme à ce que Martinez et Chamboredon (2011) appellent la « citoyenneté » et la « pensée critique » ou s'agit-il d'un émiettement thématique sous couvert d'une visée interdisciplinaire et transversale ?

Située dans le cadre des études sur l'EEDD et le manuel scolaire, cette contribution se propose de répondre à ces questions en examinant l'évolution des thèmes liés à l'environnement dans les manuels scolaires utilisés aux niveaux primaire et moyen (collège) en Algérie. Plus particulièrement, nous comparons les échantillons de manuels scolaires de deux générations, c'est-à-dire ceux de la 1^{ère} génération introduits par la réforme éducative de 2002-2003 (Ghouati, 2007 et 2012) et ceux de la seconde génération utilisés à partir de 2016 (Ghouati, 2021). L'analyse de contenu montre certes un changement significatif mais qui reste en deçà de l'objectif de la réforme qui est de mettre en œuvre une éducation à l'environnement et au développement durable et former un « éco-citoyen ».

Mots clés : Education à l'environnement et au développement durable, Objectifs du Développement Durable, Réforme éducative, Manuels scolaires, Algérie.

Abstract: Do textbooks assume their pedagogical role on environmental issues? Do the themes related to the environment that can be identified and counted in the various textbooks attest to the existence of an effective Education for the Environment and Sustainable Development (EESD), i.e. say who trains what Martinez and Chamboredon (2011) call "citizenship" and "critical thinking" or is it a thematic fragmentation under the guise of an interdisciplinary and transversal aim?

Situated within the framework of studies on the EEDD and the textbook, this contribution proposes to answer these questions by examining the evolution of the themes related to the environment in the textbooks used at the primary and middle (college) levels in Algeria. More specifically, we compare the examples of textbooks from two generations, i.e. those of the 1st generation introduced by the educational reform of 2002-2003 (Ghouati, 2007 and 2012) and those of the second generation used in from 2016 (Ghouati, 2021). The content analysis certainly shows a significant change but which remains below the objective of the reform which is to implement education on the environment and sustainable development and former an "eco-citizen".

Keywords: Environmental education and sustainable development, Sustainable Development Goals, Educational reform, Textbooks, Algeria.

1. INTRODUCTION

Malgré la diversification des supports d'apprentissage et la facilité d'accès permise par le numérique à une pluralité de sources d'information, le manuel scolaire demeure un des principaux outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des élèves. A ce titre, il véhicule toujours une vision du monde, un système de valeurs dominant et des connaissances (UNESCO, 2008) considérées dans chaque pays comme essentielles ou fondamentales auprès des apprenants, notamment ceux de jeune âge. En effet, à travers les connaissances, les opinions sur l'organisation socio-politique d'un pays, le manuel oriente l'intérêt des élèves en leur indiquant concrètement une hiérarchie dans ce qu'il faut choisir, respecter et même rejeter. De ce fait, il aide à construire le système de valeurs et la vision du monde des élèves, en même temps qu'il leur transmet des modèles identificatoires, des idéaux et participe donc au renforcement de leur personnalité (Ansart, 1984). Autrement dit, bien plus que de simples supports pédagogiques pour transmettre des connaissances, les manuels scolaires sont des vecteurs d'inculcation de modèles d'assimilation et/ou d'identification et de conditionnement socio-culturel et politique des élèves.

En tant qu'élaboration pédagogique et éditoriale, en principe le manuel scolaire connaît des évolutions dans le temps sur la forme et parfois sur le fond (Choppin, 1995), sous l'influence de multiples facteurs socio-pédagogiques et surtout des préoccupations sociétales de toute nature.

Cependant, en raison de contraintes politiques et idéologiques locales ou nationales qui pèsent sur le système éducatif, ces évolutions sont plutôt limitées par rapport à l'ampleur des questions vives qui se posent localement ou internationalement. Ainsi, au regard de l'agenda politique internationale actuel, notamment les préoccupations liées au « développement durable », les manuels accusent un important décalage. Pour preuve, une étude internationale longitudinale sur des manuels d'enseignement secondaire des années 1950 à 2011 montrent que ceux-ci ne prennent pas en compte ou donnent une image biaisée des nouvelles priorités liées au « développement durable » (UNESCO, 2016). Plus particulièrement, sur les problématiques environnementales par exemple, les résultats indiquent qu'en une décennie (2000-2011), si les thèmes de la protection ou les atteintes à l'environnement étaient évoquées dans 50% des manuels scolaires, en revanche sur la même période, seuls 30 % des manuels traitaient des questions environnementales en tant que préoccupation mondiale. Il en résulte, selon les termes de ce rapport « *qu'un grand nombre d'élèves qui se trouvent aujourd'hui à l'université a utilisé des manuels scolaires véhiculant certaines valeurs figées dans le passé* » (Ibidem). Existe-t-il une meilleure ouverture sur les questions de paix, de citoyenneté, etc. et une meilleure intégration des problématiques environnementales dans les manuels d'enseignement de niveau primaire ? Toujours, selon l'Unesco (op. cit.), la place réservée aux problématiques environnementales n'est guère meilleure, puisque 45% des documents analysés « ne mentionnent pas, ou très peu les thèmes environnementaux ».

A la lumière de ces données internationales, cet article se propose d'examiner de façon circonscrite l'évolution des thèmes liés à l'environnement dans les manuels scolaires utilisés aux niveaux primaire et moyen (collège) en Algérie. Plus particulièrement, nous comparons les échantillons de manuels scolaires de deux générations, c'est-à-dire ceux de la 1^{ère} génération introduits par la réforme éducative de 2002-2003 (Ghouati, 2007 et 2012) et ceux de la seconde génération utilisés à partir de 2015-2016 (Ghouati, 2021).

Cette contribution est structurée en quatre parties. Dans une première, nous caractérisons le contexte et le cadre théorique dans lequel se (re)pose la question de l'éducation environnementale à travers des manuels scolaires. Ensuite, à titre d'éléments de comparaison sur une période plus longue, nous rappelons la place qu'avait la matière « *Étude du milieu* » dans l'emploi du temps d'une part et, d'autre part, des thèmes environnementaux dans les manuels de la 1^{ère} génération. Dans une troisième

partie, nous examinons et discutons les changements observés dans les manuels de 2^{ème} génération. Enfin, en conclusion et perspectives, nous esquissons quelques suggestions pour une mise en œuvre « formative et participative » de l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD) en Algérie.

2. CONTEXTE ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est l'un des moyens consensuels, défini par les organisations internationales pour la « *conservation et la protection de l'environnement* » et, depuis le « Rapport Brundtland » puis le Sommet de la Terre (Rio en janvier 1992), pour le « *développement durable* » (DD). Ainsi, à travers l'Education à l'Environnement et au Développement Durable (EEDD) il s'agit non seulement de conserver et protéger mais aussi de gérer et réguler l'environnement. Il en résulte d'après l'Agenda 21 de Rio, que « *L'éducation est essentielle pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décision. [...] Pour être efficace, l'Éducation à l'environnement et au développement doit porter sur la dynamique de l'environnement physique/biologique et socio-économique ainsi que sur celle du développement humain (y compris, le cas échéant, le développement spirituel), être intégré à toutes les disciplines et employer des méthodes classiques et non classiques et des moyens efficaces de communication* » (ONU, 1992, p. 229).

Parmi les moyens pour y parvenir, les manuels scolaires jouent un rôle essentiel, dans la mesure où ils constituent parfois, en particulier dans les pays en « voie de développement », l'un des rares supports pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des apprenants. En Algérie, le manuel scolaire est à ce point important qu'il se confond souvent avec le programme, de sorte que la réalisation du programme conduit à enseigner le manuel.

Alors que mondialement les médias et les réseaux sociaux font état de sociétés civiles de plus en plus inquiètes à propos du climat¹ et de l'environnement et que cette inquiétude touche désormais de plus en plus des publics jeunes – comme en témoigne les mouvements de masse qui font l'actualité internationale avec une participation juvénile remarquable ces dernières années – les manuels scolaires assument-ils leur rôle pédagogique sur les questions environnementales ? D'autre part, les thèmes liés à l'environnement que l'on peut repérer et comptabiliser dans les différents manuels scolaires attestent-ils d'une existence d'une EEDD effective, c'est-à-dire qui forme à ce que Martinez et Chamboredon (2011) appellent la « citoyenneté » et la « pensée critique » ou s'agit-il d'un émiettement thématique sous couvert d'une visée interdisciplinaire et transversale ?

2.1 De l'Education Relative à l'Environnement (ERE) à l'Education au Développement Durable (EDD)

¹ L'inquiétude n'est pas exagérée, car le projet de rapport du GIEC (2022) confirme le constat dressé par les initiateurs de ces mouvements de masse, à savoir que l'humanité entière est bien installée dans le « temps des catastrophes » comme l'observait il y a quelques années déjà Stengers (2013). Selon Amnesty international (2021), « les pays du G20 sont responsables de 80% des émissions de GES ». Néanmoins, dans les pays industrialisés comme dans les pays en voie de développement, ce sont plutôt les catégories sociales aisées qui polluent le plus (Kempf, 2007; OXFAM, 2020).

L'ERE est l'une des solutions éducatives émanant de la communauté internationale (Unesco, 1975 et 1977). Sa transformation en EEDD et ensuite en EDD n'est pas justifiée autrement que par des motifs politiques et surtout économiques.

En effet, la décennie 2005-2014 des Nations Unies pour l'EDD a permis à l'Unesco de diriger un plan international de mise en œuvre d'Objectifs pour le Développement Durable (ODD) et de faire en sorte que chaque pays dispose finalement d'un plan national prenant en compte ces objectifs (Unesco, 2014). Or, c'est durant cette décennie que l'EDD s'est substituée à l'ERE d'abord et ensuite à l'EEDD et, dans ce cadre, l'environnement devenu désormais une « ressource » parmi d'autres pour le « développement durable »², n'était plus le principal objectif de l'éducation. A travers l'introduction du mot « développement », on peut parler d'un décalage épistémique dans la mesure où l'éducation, n'ayant plus pour objet l'« environnement », est désormais pilotée par l'agenda économique³. Sans disparaître, « l'environnement » devient un simple moyen dans une éducation pour le « développement durable » et s'intègre désormais dans l'EDD avec une approche que d'aucuns qualifient de ressourciste (Sauvé, 2007 ; Ghouati, 2012) dans la lutte contre la dégradation du climat par exemple. En outre, contrairement aux disciplines scolaires traditionnelles ou anciennes, l'EDD n'est pas ancrée dans un corps de savoirs reconnus et légitimés scientifiquement et/ou pédagogiquement. Ainsi, elle ne bénéficie ni d'une réflexion théorique ni de traditions pédagogiques et/ou didactiques. Considérer l'EDD comme une « éducation à »⁴ parmi d'autres (Diemer et Marquat, 2014), lui donnerait-elle un meilleur contenu et une pédagogie et/ou didactique spécifiques? Comment dès lors enseigner un contenu indéfini et qui répond à une rationalité plus économique et politique que scientifique et pédagogique? En éduquant au « Développement Durable », s'agit-il de sauver l'environnement ou bien le système économique de type capitaliste pour perpétuer les « affaires », comme le notent Aubertin et Vivien (2010) ?

Toujours est-il que la transformation de l'ERE en EDD s'est opérée d'abord à titre « expérimental » dans des pays francophones, parmi lesquels l'Algérie. Pourtant, dans ce pays, la mobilisation de la société civile et du gouvernement en faveur de l'environnement remonte aux premières années de l'indépendance politique. Mais bien que précoce, cette mobilisation contraste nettement avec les contenus éducatifs enseignés et plus particulièrement dans les contenus des manuels scolaires.

2.2 Contexte local et préoccupations environnementales précoces en Algérie

Depuis longtemps déjà, l'environnement est parmi les premiers objectifs de l'État et de la société civile. On peut citer par exemple les campagnes aussi bien locales que nationales de reboisement initiées au début des années 1960, le grand projet de barrage vert – constitué de trois millions d'ha de reboisement sur une superficie de 1500 kms de long et 20 kms de large -, lancé en 1974 avec le soutien de l'Unesco et, enfin, le volontariat étudiant pour la « Révolution agraire » qui a duré près d'une décennie (1972-1981), mobilisant plusieurs générations d'étudiants et d'étudiantes.

² Un lobby industriel mondial a œuvré au niveau onusien pour recycler le thème du « développement » sous le prétexte de la « durabilité » (Cf. Balanya et al., 2005).

³ Un slogan scandé lors d'une manifestation écologiste internationale « *Si le climat était une banque, vous l'auriez sauvé* », montre clairement que l'opinion publique ou du moins ce que l'on appelle la société civile est consciente de la contradiction de fond entre les objectifs productivistes du système économique de type capitaliste et les mesures de protection de l'environnement toujours différées (Ghouati, 2016).

⁴ Le modèle « problématisé », censé articuler données, valeurs et actions, appliqué par Barroca-Paccard (2021) à la question de la biodiversité (dans une classe de collège de 29 élèves, dans le cours de SVT), nécessite probablement des mises à l'épreuve et/ou des confrontations théoriques et empiriques.

Ces actions en faveur de l'environnement s'inscrivaient dans un projet socioéconomique de type « développementaliste » et social-redistributif dans lequel l'État s'était proposé de réaliser le « développement » socio-économique et culturel au moyen de trois révolutions : industrielle, agraire et culturelle. Sous la pression de la société civile, pratiquement dès 1963 l'État a adapté sa législation et ses moyens d'intervention et de mobilisation politique à ses objectifs. Plus récemment, alors que l'État n'a plus le même projet développementaliste-redistributif, le gouvernement a défini une « *stratégie nationale de l'environnement et du Développement Durable* », la dernière en date étant « SNEDD 2017- 2035 », et mis en place une « Commission nationale intersectorielle ».

Au niveau éducatif, on peut souligner aussi la signature d'un nouvel accord entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère des Ressources en Eau et de l'Environnement et enfin l'élaboration et la mise œuvre d'un plan de travail et des activités confiées au secteur de l'éducation nationale pour la période 2017-2035. Enfin, en lien avec la « *Stratégie méditerranéenne pour l'éducation pour un Développement Durable* » (SMEDD), ce plan doit se mettre en opérations à travers un programme et des supports pédagogiques pour la formation des enseignants, des formateurs de la Formation professionnelle, des activités scolaires, etc.

Se pose alors la question de savoir si cet encadrement législatif précoce et les différents plans et programmes pédagogiques officiels ont un impact sur les contenus des manuels scolaires. Autrement dit, les prescriptions du MEN débouchent-elles sur une éducation à l'environnement ou EEDD construite et cohérente repérable dans les manuels scolaires ?

2.3 De « l'Étude du milieu » à « l'Éducation à l'Environnement »

La réforme globale du système éducatif⁵ introduite en 2002-2003 par le ministre de l'éducation nationale Boubekeur Benbouzid avait pour objectif⁶ de mettre en adéquation les curriculums scolaires algériens avec les nouvelles orientations politiques et économiques, notamment l'entrée dans une économie libérale et la globalisation économique au moyen d'une zone de libre-échange avec l'Union européenne. Suivant les prescriptions européennes, les nouveaux programmes scolaires étaient alors tous conçus selon une Approche Par Compétences (APC) et donnaient une bonne place entre autres aux matières transversales telles que les langues étrangères dès la 2^{ème} année primaire, les TICE, éducation à l'environnement, etc.

A cette occasion, des programmes obligatoires ont été réaménagés, notamment les matières telles que l'« éducation islamique » et l'« éducation civique ». En revanche, dans cette réforme « l'éducation à l'environnement » proprement dite, inscrite dans le cadre d'un protocole signé le 2 avril 2002 entre le MEN et le ministère de l'aménagement du territoire et de l'environnement (MATE), devait être une « *éducation à la citoyenneté* » introduite de façon « *transversale et pratique...* ». En termes opérationnels, l'objectif est de « *développer une méthodologie nouvelle, interdisciplinaire, intégrant une pratique du terrain et invitant l'élève à découvrir et à innover. Par ailleurs, la méthode de*

⁵ L'EFP devait former la main-d'œuvre qualifiée pour le système de production local. Mais elle démarre en 1980, soit peu de temps avant la pause provoquée par l'évaluation des investissements économiques (à partir de la crise de 1986) et ensuite la remise en cause du processus d'industrialisation dans les années 1990.

⁶ Cette réforme d'inspiration européenne se voulait une refonte totale, visant l'ouverture du système éducatif aux enjeux et aux défis des transformations socio-économiques tout en améliorant sa qualité et sa pertinence. Elle concernait tout à la fois les méthodes, les contenus pédagogiques, l'organisation et la gouvernance du système, la formation des personnels, l'introduction des TICE dans un système plus ouvert à l'initiative des acteurs et où l'approche par compétence devait imprimer une nouvelle vision de l'éducation (Cf. MEN, 2005).

résolution de problèmes ainsi que la pédagogie de projets permettront de construire des connaissances et des attitudes qui favoriseront la réflexion et l'esprit de responsabilité nécessaires à la résolution des problèmes d'environnement dans toute leur complexité » (Benbouzid, 2006 : 89).

Pour rappel, peu de temps avant cette réforme, la matière dite « Étude du milieu » enseignée en 2000-2001 représentait environ 10% des enseignements au 2^{ème} palier de l'École fondamentale (voir **Figure 1**). Par sa position transversale et l'ouverture curriculaire projetée, cette matière semblait orientée plutôt vers une « éducation au sujet de l'environnement », conçue par rapport au contenu qui est associé à l'environnement en tant qu'objet permettant des acquisitions de savoirs (Sauvé, 1997). « L'Étude du milieu » n'a pas été maintenu dans la réforme de 2002-2003 et de ce fait, on peut la considérer comme une simple matière transitoire (Ghouati, 2007).

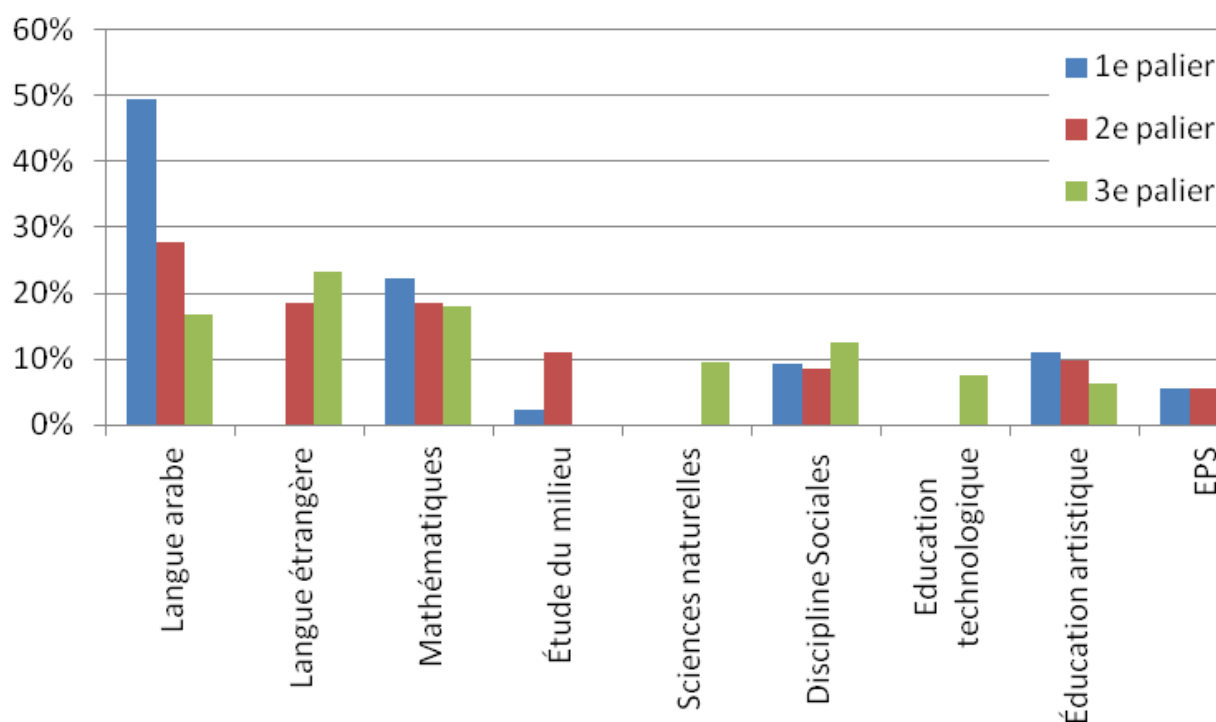


Figure 1 : % des matières enseignées à l'EF (Source : MEN, % des « Temps d'enseignement par matière dans l'enseignement fondamental », 2001).

Autrement dit, « l'étude du milieu » était quantitativement insignifiante au 1^{er} palier (primaire), très faible au 2^{ème} palier (collège) et inexistante au 3^{ème} palier (lycée). Mais le choix de la transversalité

dans l'introduction de l'éducation à l'environnement induit-il une meilleure prise en compte de l'environnement et du développement durable dans les contenus des manuels scolaires aux niveaux primaire et collège et de ce fait peut-on parler de rupture avec l'orientation « étude du milieu » ?

4. DES THEMES PLUS NOMBREUX DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE 1^{ÈRE} GÉNÉRATION...MAIS UNE EEDD EN MIETTES

L'analyse de contenu qualitative et quantitative, réalisée à partir de quatre catégories⁷, des nouveaux manuels scolaires dits de 1^{ère} génération (2002-2003), montre des changements significatifs (voir **Figure 2**) de certains thèmes par rapport à ce qui a été observé avant la réforme (Ghouati, 2000 ; Remki et al., 2000). Cependant, le poids de la catégorie « Nature, Écologie et Vie » dans les manuels d'Education scientifique et technologique », de « Géographie » et « SNV » indique très nettement qu'on reste plutôt dans une « éducation au sujet de l'environnement ». Globalement, l'approche est éminemment positiviste et l'on cherche à faire acquérir des connaissances et éventuellement suggérer de nouveaux comportements chez les élèves.



Matières et Niveaux scolaires	Éducation Civique			Éducation Scientifique et Technologique	Éducation Islamique		Histoire	Géographie	Français	SNV ¹¹
	1 ^{ère} année primaire	3 ^{ème} année primaire	1 ^{ère} année Moyenne (6 ^{ème})	1 ^{ère} année primaire	1 ^{ère} année primaire	1 ^{ère} année Moyenne (6 ^{ème})	1 ^{ère} année Moyenne (6 ^{ème})	1 ^{ère} année Moyenne (6 ^{ème})	1 ^{ère} Année Moyenne (6 ^{ème})	1 ^{ère} année Moyenne (6 ^{ème})
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

Figure 2 : Les thèmes liés à l'environnement dans les manuels de 1^{ère} génération (Source : Ghouati, 2012).

⁷ Pour rendre comparables les données dans le temps, nous avons remobilisés quatre catégories d'items déjà expérimentées en particulier dans les études des représentations sociales et symboles de l'environnement (Remki et al. 2000 ; Ghouati, 2007 et 2012), à savoir : 1. « Nature, Écologie et Vie », comprenant les éléments non modifiés par l'action humaine. 2. « Santé, éducation et culture civique », comprenant des éléments à dimensions personnelles, de bien-être ou de milieu culturel et familial, etc. 3. « Protection, propreté, aménagement et urbanisation », c'est-à-dire des actions d'amélioration ou de sauvegarde de toute sorte (social, politique, ou économique). 4. « Pollution, menaces et conséquences » sur la nature et sur l'homme. Nous avons ensuite cherché à savoir si les items sont problématisés – c.-à-d. articulés à des problèmes environnementaux - et/ou intégrés dans un questionnement pédagogique ou non.

En outre, sur le plan qualitatif, hormis les manuels de Géographie et de SNV qui sont les plus démonstratifs et explicatifs, les thèmes abordés sont très faiblement problématisés et la plupart des manuels présentent des insuffisances y compris dans la qualité d'impression (et le choix des couleurs) et nécessitent donc une évolution sur le fond et parfois sur la forme. Autrement dit, moins de normativité et plus de contenus permettant une interdisciplinarité pour une meilleure implication des enseignants et des élèves, en particulier lors de la mise en œuvre d'une pédagogie par projets interdisciplinaires.

A la suite de nombreuses critiques de fond émanant des différentes parties prenantes (Voir l'ouvrage collectif de Mahiou et Henry, 2001 ; Ghouati, 2007 et 2016), et les injonctions de la *loi d'orientation sur l'éducation et la formation* de 2008, à la faveur d'un changement de ministre de l'éducation nationale intervenu en 2014, les manuels ont connu une évolution vers une nouvelle formule dite de « 2^{ème} génération » introduite à partir de 2015-2016. Mais ce changement de manuels se traduit-il par une meilleure prise en compte des préoccupations environnementales et/ou une EDD ?

5. QUELS CHANGEMENTS DANS LES MANUELS DE 2^{ÈME} GÉNÉRATION ?

5.1.1 Une progression significative des thèmes liés à l'environnement

Par rapport aux manuels de la 1^{ère} génération, ceux de seconde génération connaissent des changements significatifs sur les plans quantitatifs et qualitatifs (Voir **Tableau 3**). Quantitativement, on observe en effet une progression très significative des thèmes liés à l'environnement, surtout dans cinq manuels : arabe, SNV, géographie, français et mathématiques. Parmi ces cinq manuels, celui d'arabe consacre le plus de leçons et de thèmes liés à l'environnement qu'il problématise davantage. Mais en étant également manuel d'éducation civique et islamique - en consacrant une vingtaine de leçons aux versets coraniques et à la pratique de la prière -, il présente l'environnement et la nature sous l'angle « spiritualiste » ou sacré et moralise surtout ses prescriptions. En revanche, les manuels de géographie et de SNV sont toujours les plus explicatifs-démonstratifs sur le plan scientifique.

Tableau 3 : Les thèmes liés à l'environnement dans les manuels de 2^{ème} génération (Source : Ghouati, 2021).

Ghouati A. (2022). Education à l'Environnement et au Développement Durable dans le système scolaire. Quelle(s) évolution(s) dans les manuels scolaires en Algérie. *Actes du séminaire "ODD" en milieu scolaire algérien*, Juillet 2022, Université de Boumerdès UMBB, Algérie.

Tableau 1 : Thèmes liés à l'environnement dans les manuels scolaires de 2^{ème} génération ? (Source : Ghouati, 2021)

	Educ. Civique	Maths Educ. Sc. et techno	Educ. islamique	Arabe Educ. Civique- Educ. Islamique	Arabe Educ. Civique- Educ. Islamique	SNV	Français	Sc. Phy.	Géo.
	2 ^{ème} A.P.	2 ^{ème} A.P.	2 ^{ème} A.M.	1 ^{ère} A.P.	2 ^{ème} A.P.	1 ^{ère} A.M.	2 ^{ème} A.M.	2 ^{ème} A.M.	2 ^{ème} A.M.
Nature, Écologie et Vie (eau, air, soleil, animaux, végétaux...)	3	11		7	24	19	29	1	12
Santé, Culture, Famille, Education	2		2	7	22	11			16
Pollution, Menaces, Conséquences pathologiques, etc.		2							3
Actions de protection et Aménagements (Politiques, Eco. ou Sociales)	2	5	4	8	16	1	3	1	17
TOTAL thèmes liés à l'environnement	7	18	6	22	62	31	32	2	48
Dont thèmes problématisés	7	14	0	10	40	22	19	2	36

Tout à fait à l'opposé, les manuels d'éducation civique et islamique contribuant le moins aux thèmes de l'environnement et du développement durable, restent toujours normatifs et descriptifs et probablement aussi « spiritualiste » dans le cas du manuel d'éducation islamique. Deux exemples illustrent la différence entre les deux catégories de manuels, c'est-à-dire descriptif-normatif versus explicatif-démonstratif : dans un manuel d'arabe une image représente un enfant qui « contemple » une cascade d'eau comme une « création divine », alors que dans le manuel de SNV on peut lire un très court extrait d'un article du chef de projet du « barrage vert » qui explique pourquoi ce projet est important pour l'environnement. Bien que cet extrait soit très bref, le manuel de SNV est le seul qui évoque cette longue et riche expérience humaine et scientifique du « barrage vert » qui a occupé des générations entières de jeunes qui ont été affectés durant leur service national (militaire) à ce grand projet agro-écologique.

Qualitativement, dans le groupe des cinq manuels sus-cité, prédomine la catégorie « Nature, Écologie et Vie », ce qui tend à montrer que l'orientation « Étude du milieu » n'a pas disparue et qu'on est encore dans une « éducation au sujet de l'environnement ». Cette orientation évolue, car à travers la progression des deux catégories « Santé, Culture, Famille, Education » et « Actions de protection et aménagement » se profile également une « éducation pour l'environnement », dans la mesure où elle vise explicitement le changement de situations environnementales problématiques.

Mais globalement, quel que soit le manuel analysé, l'augmentation des thèmes liés à l'environnement dans les manuels de 2^{ème} génération ne crée pas une éducation pour l'environnement et au développement durable. D'une part, il n'existe pas de contenus et encore moins de projets construits pédagogiquement permettant aux élèves de se forger des savoir-faire pour l'environnement ou bien des « dispositions » (Bourdieu, 1998), c'est-à-dire un ensemble d'attitudes, valeurs, compétences, performances et connaissances. D'autre part, le fait que les manuels d'« éducation civique et islamique » ne soient d'aucun apport significatif et que le manuel d'arabe devienne aussi manuel d'éducation civique et islamique pose question par rapport à l'objectif de construction de l'éco-citoyenneté.

5.1.2 Une hégémonie religieuse au détriment de l'EEDD ?

Depuis la réforme de 1976 au moins (Cf. Ordonnance du 16 avril 1976 portant « *organisation de l'éducation et de la formation en Algérie* »), l'école a été pensée comme mode de construction de l'identité culturelle au moyen de disciplines telles que la langue arabe, l'histoire, la géographie, la philosophie et l'éducation civique, morale et religieuse. Dans ce cadre, les rapports entre école et religion, bien qu'étroits, n'étaient pas toujours de nature hégémonique⁸ et les manuels de langue arabe étaient distincts de ceux consacrés à l'éducation civique et religieuse, même si sur le plan moral l'analyse sociologique montrait déjà « *une convergence, si ce n'est une connivence* » (Z. Haddab, 1979), repérable notamment dans « *l'évacuation de tout problème socio-politique constitué comme tel* », mettant ainsi le message des manuels scolaires en contradiction avec la ligne politique officielle de l'époque.

Après la « *décennie noire* »⁹ marquée par une violence extrême opposant des groupes islamistes armés et le gouvernement, causant des pertes humaines et matérielles considérables, le ministère de l'éducation nationale a de nouveau insisté *plus particulièrement* dans la réforme de 2002-2003 et dans la *Loi d'orientation de l'Éducation nationale du 27 janvier 2008* sur les références idéologiques et politiques à inculquer aux élèves à travers trois dimensions, à savoir : 1. *La dimension nationale* et ses référents identitaires (islamité, arabité et amazighité). 2. *La dimension démocratique* (égalité des chances pour tous et exercice de la démocratie dans les classes). 3. *La dimension universelle* pour favoriser une culture scientifique, technique et littéraire en mettant l'accent sur l'ouverture au monde et la formation de l'esprit critique.

L'intention politique du ministère paraît conforme à la mission socialisatrice de l'école, surtout en visant un équilibre entre enracinement local, apprentissage de la démocratie et ouverture à l'universel. Mais l'« *enseignement du fait religieux* », en tant que composante de la socialisation et de formation de l'esprit critique (Urbanski, 2016), est devenu un enseignement hégémonique sur le plan culturel et idéologique, niant du même coup la diversité socio-culturelle de la société. Il est d'autant plus hégémonique qu'il est moins tourné vers le vivre-ensemble et l'acceptation de l'Autre que vers la ré-islamisation rigoriste d'enfants – en très grande majorité déjà musulmans. Faisant suite à un long processus de massification et d'arabisation totale du système scolaire et des sciences humaines et sociales à l'Université, cette hégémonie religieuse sur des contenus scolaires semble appuyée ces dernières années par un réseau officiel de structures religieuses constitué de 18 449 mosquées (Source : TSA du 13/11/2018), c'est-à-dire un réseau aussi important que celui des 18 459 écoles publiques.

Nul doute que le manque de contribution aux thématiques de l'environnement et du développement durable, au profit de l'enseignement religieux, est dépendant d'un contexte politique délétère. De ce

⁸ La brèche de cette hégémonie a été ouverte précocement, car le déficit en enseignants est chronique en Algérie et pour le combler, à différentes époques, le ministère de l'éducation nationale a été amené à recruter des enseignants qui n'avaient ni le niveau requis ni la formation nécessaires et/ou avec une idéologie politique contraire aux objectifs officiels. Ainsi, peu après l'accession à l'indépendance, devant un déficit évalué à plus de 20 000 enseignants, le ministère avait recruté des enseignants, notamment ceux venant des pays arabes, qui appartenaient au mouvement politique Égyptien des « Frères Musulmans », mais aussi des moniteurs de l'enseignement élémentaire (Cf. M. Haddab, 1979). A la fin des années 1990, 85% des enseignants des 1^{er} et second cycles du primaire et 65% du 3^e cycle (collège) n'avaient pas le Bac (MEN, 1998). Ce déficit étant toujours actuel, le ministère recrute tous les ans certes des diplômés universitaires (demandeurs d'emploi) mais n'ayant pas de formation pédagogique.

⁹ Cette période d'attentats terroristes et d'affrontements armés fait suite à l'arrêt du processus électoral de la fin 1991 et est dite « *noire* » en raison du prix extrêmement élevé (Laribi, 2019) payé aussi bien par la société civile que par l'ensemble des institutions publiques (établissements scolaires, usines, administrations, etc.). Dans ce contexte, l'École publique – de plus en plus dévalorisée socialement et concurrencée par le secteur informel, les écoles privées courues par la classe moyenne, etc. - a été ouvertement accusée en tant qu'institution productrice d'échec scolaire massif et de militants « *intégristes* » porteurs de violence.

point de vue, il peut même être le révélateur d'un durcissement des luttes politiques et idéologiques catégorielles qui traversent le champ éducatif en Algérie. En effet, dans la réforme de 2002-2003, selon le ministre de l'éducation nationale de l'époque, l'éducation islamique vise sur le plan opérationnel « (...) dans les premières années du primaire, l'apprentissage des cinq piliers de l'islam, dans les dernières années du primaire et au moyen, l'intégration progressive des notions liées à la pratique religieuse et des préceptes fondamentaux de la religion musulmane et, à partir de la première année secondaire, l'acquisition d'une culture plus large pour qu'ils puissent faire preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance à l'égard des autres religions et cultures » (Benbouzid, 2009, p.53-54).

Sur le terrain, cependant, du fait d'une mainmise d'un certain courant idéologique et religieux sur cette matière, on observe une hégémonie religieuse sur d'autres matières qui se manifeste entre autres par la transformation du manuel d'arabe en « manuel d'arabe et d'éducation civique et islamique », comme si l'enseignement de la langue arabe ne pouvait plus exister dans le curriculum formel en tant que matière autonome scientifiquement sans une orientation de type « éducation civique et islamique ». C'est une réduction épistémologique dont les conséquences restent à évaluer en termes de raisonnement auprès des élèves.

Certes, quel que soit le type d'éducation ou de contenu, il est avéré que beaucoup de facteurs interviennent dans l'acte éducatif et qu'il n'y a pas que le curriculum formel - celui prévu dans les programmes - et le curriculum réel, celui appliqué en classe et ce qu'en retiennent les élèves (Perrenoud, 1993). Par exemple, en dehors du curriculum formel tel que le conçoit et le réalise le MEN, des associations de protection de l'environnement agissent en fonction de leurs moyens et quand elles le peuvent en société et le ministère de l'environnement (2021) lui-même poursuit sa contribution régulière avec des programmes d'éducation environnementale et d'ateliers pédagogiques en direction des écoles primaires, des installations de clubs verts et animation d'ateliers pédagogiques verts.

Mais dans l'éducation nationale, la perte d'autonomie scientifique d'une matière aussi importante du curriculum formel telle que l'arabe, n'est probablement pas sans lien avec l'évolution d'une demande d'arabisation vers celle d'une ré-islamisation à la faveur d'un contexte socio-économique et politique complètement bouleversé par une décennie de violence (1992-2002), qui a affecté durement le champ éducatif sur les plans humains, matériels et pédagogique.

Dans l'histoire contemporaine de l'Algérie, on sait que depuis le milieu des années 60, une division politique des rôles et des tâches avait permis au courant conservateur des Oulémas et à des arabophones de prendre en charge le secteur de l'éducation nationale (Harbi, 1994 ; Guerid, 2007). Cependant, même dans cette division politique, la langue arabe a toujours été enseignée avec des manuels qui lui étaient dédiés. Or, la « décennie noire » semble avoir facilité deux changements intimement liés, l'un de nature socioéconomique manifeste dans le changement de modèle de développement et l'autre plus politique et idéologique, repérable dans l'hégémonie religieuse. Tout s'est passé en effet comme si le gouvernement avait d'une part confirmé sa pleine adoption de l'option libérale comme voie de développement socio-économique et d'autre part le courant islamiste¹⁰ avait accompagné tout en masquant ce changement libéral en (re)prenant en main le champ idéologique et culturel dont certains contenus scolaires.

¹⁰ Quand on sait par ailleurs que le ministère des affaires religieuses a distribué rien qu'en 2021 près de 220 000 exemplaires du Coran et imprimés la même année 169 000 copies (Source : *Alger Presse Service* du 08/02/2021), on mesure tout le travail « d'éducation religieuse » réalisé avant, pendant et après la « décennie noire » et les vingt ans de règne (1999-2019) du président Bouteflika dont la dernière réalisation aura été la « grande mosquée d'Alger », ayant coûté aux contribuables 1,5 milliard de dollars (Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Grande_Mosqu%C3%A9e_d%27Alger , consulté le 06/11/2021).

Ajouté à d'autres facteurs liés au faible niveau de formation d'une partie des enseignants et à leurs difficiles conditions de travail, il n'est guère étonnant qu'après plusieurs années de réforme, l'Algérie se classe à l'avant-dernier rang parmi 72 économies et pays ayant pris part à l'enquête PISA 2015. Dans le domaine des connaissances scientifiques¹¹, qui constituait l'axe principal de l'édition 2015 de l'enquête PISA (OCDE, 2016), les élèves algériens de 15 ans ont obtenu 376 points, contre 493 points en moyenne dans les pays de l'OCDE. Ce classement de l'Algérie a montré l'insuffisance de la formation scientifique et a du reste conduit le ministère de l'éducation nationale à décider que l'Algérie ne participera pas au classement Pisa 2018 « *parce que les conditions n'ont pas changé. Notre pays participera en 2021 à ce classement, le temps que le programme de formation, lancé en direction du personnel éducatif et enseignant du secteur, s'installe et prenne forme* » (Reporters du 5/12/2017).

Au final, l'absence de qualité dans la formation scientifique révélée par les résultats de PISA 2015 n'affecte pas seulement l'EEDD et les voies de contournement actuelles de l'école publique par le recours aux écoles privées et autres cours particuliers payés par les parents de la classe moyenne à leurs enfants sont aussi les indicateurs concrets d'une dérive aussi ancienne qu'anomique du système éducatif dans son ensemble.

6. CONCLUSION ET PERSPECTIVES : POUR UNE MISE EN ŒUVRE FORMATIVE ET PARTICIPATIVE DE L'EEDD

A partir de la réforme de 2002-2003 et plus encore dans la réforme des contenus des manuels scolaires de 2015-2016, la progression quantitative des thèmes liés à l'environnement dans les manuels scolaires est significative. Le problème est que cette progression reste en deçà des objectifs de la réforme – former un « éco-citoyen » - et la différence de traitement des thèmes entre les manuels s'apparente à une division implicite des tâches : la plupart des manuels sont toujours moralisateurs-prescripteurs et quelques uns seulement sont explicatifs-éveilleurs. Dans la première catégorie, les manuels d'éducation civique et islamique, loin de contribuer aux thèmes de l'environnement, semblent plutôt servir de support pour une éducation religieuse au détriment d'autres contenus, notamment la langue arabe qui perd son autonomie scientifique et pédagogique en tant que matière ou discipline scolaire.

Au final, sur le plan qualitatif le changement annoncé dans les manuels scolaires de 2^{ème} génération n'institue pas une « éducation à l'environnement et au développement durable » (EEDD) en vue d'ouvrir les élèves sur leur milieu de vie et favoriser de nouveaux comportements et/ou « dispositions ». Quelle que soit la matière ou le manuel, on observe une dispersion thématique dans laquelle l'environnement ne constitue ni un fil conducteur ni une préoccupation pédagogique majeure dans l'éducation à la citoyenneté. A la limite, on peut même se demander si le choix d'introduire l'EDD de façon transversale, de surcroît sans contenu scientifique précis ni méthodes pédagogiques ou didactiques spécifiques, n'est pas une manière de ne pas aborder sur le fond l'objet « environnement » et au final ne pas introduire l'éducation à l'environnement et au développement durable.

Quelles en sont les causes et comment peut-on y remédier ?

¹¹ L'enquête PISA 2015 a porté sur la *culture scientifique*, définie comme « la capacité des individus à s'engager dans des questions et des idées en rapport avec la science en tant que citoyens réfléchis ». Plutôt que la maîtrise d'un programme scolaire déterminé, ce test évalue l'aptitude des élèves à utiliser les connaissances acquises à l'école et à les appliquer dans les situations de la vie de tous les jours.

1. L'hégémonie religieuse, observée déjà dans les manuels scolaires de 1^{ère} génération (Ghouati, 2012), accentue le caractère « spiritualiste » et prescriptif-moralisateur des injonctions formulées, notamment dans les manuels d'arabe et d'éducation civique et islamique. Si l'objectif d'une construction de la citoyenneté ou l'éco-citoyenneté demeure essentiel et conforme aux visées du système éducatif, une séparation de l'enseignement de la langue de l'enseignement strictement religieux semble la mieux indiquée. Car, si une religion est toujours véhiculée à travers une ou plusieurs langues, une langue a sa propre épistémologie et ses contenus scientifiques et culturels.
2. Le choix de la transversalité dans l'EEDD reste formel et sa mise en œuvre ne s'observe pas pour l'instant au niveau des écoles et sur le terrain. En outre, aucun manuel ne met en valeur les campagnes massives de reboisement ou de volontariat des jeunes et des moins jeunes et le seul manuel - de SNV - qui évoque l'expérience du barrage vert, le fait très brièvement. Pourtant, les exemples valorisants et positifs existent et jalonnent pratiquement toute l'histoire récente de l'Algérie indépendante : le volontariat de masse pour le reboisement commencé en 1963, l'expérience exceptionnelle humainement et scientifiquement du « barrage vert » dont le chantier reste toujours d'actualité, le volontariat étudiant, etc. Ces exemples peuvent et doivent servir de supports à l'interdisciplinarité et même constituer, chacune sur la base d'une accroche narrative ou d'un storytelling, des modèles socioculturels très positifs pour les élèves, les stagiaires de la formation professionnelle et les étudiants des établissements d'enseignement supérieur.
3. La recherche scientifique en psychologie sociale expérimentale a montré que le changement de comportement chez les élèves passe aussi et surtout par un changement de pédagogie ou d'approche pédagogique (Joule, 2008). Dès lors, la transformation de l'EEDD ou éducation à l'éco-citoyenneté en matière ou discipline à part entière dans le curriculum scolaire pourrait aider à sa prise en compte dans les enseignements d'une part et la valorisation de l'innovation pédagogique d'autre part. Afin de soutenir l'engagement pédagogique des enseignants, pour une mise en œuvre formative et participative de l'EEDD en Algérie trois changements nous semblent aussi fondamentaux qu'impérieux :
 - D'abord, pour enrichir les connaissances dans le cadre de la formation continue des enseignants, les pédagogies et didactiques **environnementales** doivent être alimentées en permanence par les **recherches scientifiques** locales et internationales. A titre d'exemple l'expérience du MATE-CNFE¹² « 100 projets de recherche pour l'environnement » pourrait être renouvelée, en donnant une meilleure place à des projets de recherche sur les contenus et les pédagogies et/ou didactiques environnementales.
 - Ensuite, parce qu'elle ne peut pas s'improviser, **l'introduction de « l'éducation à l'environnement et au développement durable » comme nouvelle matière dite « EEDD »** nécessite une formation à la pédagogie et/ou didactique environnementale aussi bien pour les enseignants et formateurs que pour les inspecteurs de l'éducation et autres concepteurs de manuels scolaires. Dans cette perspective, on pourrait circonscrire, à la suite de la définition de l'EEDD suggérée par Martinand (2012), l'objet de l'EEDD à des « enjeux de développement humain et de durabilité environnementale ». Mais pour donner une légitimité scientifique et une assise épistémologique à l'EEDD en tant que matière, son contenu scientifique précis et ses méthodes pédagogiques sont à (re)penser avec les principaux acteurs

¹² Ministère de l'Aménagement du Territoire et de l'Environnement-Centre National des Formations à l'Environnement.

(enseignants, inspecteurs, chercheurs...) et autres parties prenantes du système éducatif, notamment les laboratoires universitaires, les associations et/ou clubs verts, ministère de l'environnement, etc.

- Enfin, une autre manière de valoriser l'EEDD comme construction de l'éco-citoyenneté auprès des élèves, de leurs parents, des responsables politiques et du public en général serait de mettre en place une communication environnementale nationale et locale pour organiser une veille scientifique et mettre en valeur concrètement les actions, projets, objectifs et réalisations de l'EEDD. Cette communication pourrait être menée par un groupe de travail représentatif de la société, c'est-à-dire des institutions (ministères, universités, etc.), associations, clubs verts, Eco-écoles...

7. BIBLIOGRAPHIE

7.1.1 Article et chapitre d'ouvrage

Barocca-Paccard M. (2021). Un modèle problématisé d'éducation à un développement durable qui intègre actions, savoirs et valeurs : application à l'exemple de l'enseignement de la biodiversité. *Educations*, Volume 4, 2021/04/12.

Elamé E. (2010). « Actions pour une éducation environnementale interculturelle construite autour des contes », dans La Branche S. et Milot N. (dir.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire*, Lille: Editions du Septentrion.

El-Mestari D. (2011). « Le discours religieux des manuels scolaires algériens de l'éducation islamique dans le cycle secondaire », *Tréma*, 35 - 36 | 2011, 70 - 80.

Ghouati A. (2012). « 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*, Volume 12 Numéro 2 | septembre 2012, URL : <http://journals.openedition.org/vertigo/12613>

Haddab Z. (1979). Les variantes de la morale. Dans *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 30, novembre 1979. pp. 7-18; doi : <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2655>

Harbi M. (1994). « L'islamisme, une révolution conservatrice ? », *Confluences Méditerranée*, N°11, Eté 1994, 63-67.

Laribi S. (2019). « Les disparus des années 1990 », dans Dirèche K. (dir.), *L'Algérie au présent : entre résistances et changements*, Tunis-Paris : IRMC-Karthala, p. 286-288.

Martinez M.L. et Chamboredon M.C. (2011). « Approche anthropologique de la construction d'identités citoyennes - Le développement durable comme QSV en formation d'adultes ». Dans Legardez A., Simonneaux L. (Coord.) *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Éducagri Éditions, p. 89-112.

Perrenoud P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76

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

7.1.2 Livre et rapport

Aubertin, C. et Vivien, F.-D. (dir.) (2010). *Le développement durable. Enjeux politiques, économiques et sociaux*. Paris : La Documentation française.

- Amnesty international (2021). *Nos droits brûlent*, Paris : AI, 2021.
- Ansart P. (1984). « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*, textes réunis et présentés par Henri Moniot. Berne : Peter LANG.
- Balanya B. et al. (2005). *Europe Inc. Comment les Multinationales Construisent l'Europe et l'économie mondiale*. Paris : Editions AGONE
- Benbouzid B. (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie, enjeux et réalisation*. Alger: Casbah Editions.
- Bourdieu, E. (1998), *Savoir Faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture*, Paris : Editions Gallimard
- Diemer, A. & Marquat, C. (2014). *Education au développement durable: Enjeux et controverses*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ghouati A. (2016). *Éducation à l'environnement : Éléments d'analyse et propositions pour l'action*. [Rapport de recherche] (Université de Paris 8). 2016.\uFFFFhal-01342819v2\uFFFF
- 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-Paris 8/CNFE-Alger, (avec la collaboration de A. Kafri), mai 2007.
- Ghouati, A. (2000). *Multiculturalisme et éducation. Pour une école fondamentale polyculturelle en Algérie*, Presses Universitaires du Septentrion, Lille
- GIEC (2022). *Climate change 2022 : impacts, adaptation and vulnerability*. En ligne : https://report.ipcc.ch/ar6wg2/pdf/IPCC_AR6_WGII_FinalDraft_FullReport.pdf
- Guerid D. (2007). *L'exception algérienne, la modernisation à l'épreuve de la société*. Alger : Casbah Editions.
- Haddab M. (1979). *Education et changements socio-culturels. Les moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie*. Alger : Editions OPU
- Kempf H. (2007). *Comment les riches détruisent la planète*, Paris: Editions du Seuil
- Mahiou A. et Henry J.-R. (Dir.) (2001). *Où va l'Algérie ?* Paris-Aix-en-Provence : Karthala-IREMAM.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1998). *État des lieux du secteur de l'éducation*, Alger, MEN, avril 1998
- Ministère de l'Education Nationale (MEN) (2005). *La Refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Bureau Maghreb de l'UNESCO : Rabat, août 2005
- Ministère de l'environnement, *Bilan Synthétique. Premier Semestre 2021*, Alger : ME, Juin 2021
- OCDE (2015). *Pisa. Résultats à la loupe*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-info-focus-FR.pdf>
- ORGANISATION DES NATIONS UNIES (1992). *Agenda 21, Sommet de Rio*. En ligne : <http://www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/french/action0.htm>.
- OXFAM (2020). *Combattre les inégalités des émissions de CO2. La justice climatique au cœur de la reprise post COVID-19*, Paris : Oxfam France
- Rist G. (2007). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris: Editions Les Presses Sciences Po.
- Sauvé L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Montréal : Guérin.
- Stengers I. (2013). *Le temps des catastrophes*. Paris : Editions la Découverte/Poche
- UNESCO (2021). *Apprendre pour la planète Une étude mondiale de l'intégration des questions environnementales dans l'éducation*. Paris : Unesco/Education 2030 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380168>

Ghouati A. (2022). Education à l'Environnement et au Développement Durable dans le système scolaire. Quelle(s) évolution(s) dans les manuels scolaires en Algérie. *Actes du séminaire "ODD" en milieu scolaire algérien*, Juillet 2022, Université de Boumerdès UMBB, Algérie.

UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*, Paris : Unesco

UNESCO (2016). *Les manuels scolaires ouvrent la voie au développement durable*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation, Décembre 2016, Paris : Unesco

Urbanski S. (2016). *L'enseignement du fait religieux. Ecole, république, laïcité*. Paris : PUF.

UNESCO (2014). *Façonner l'avenir que nous voulons. Décennie des Nations Unies pour l'éducation au service du développement durable*. (2005-2014). Rapport final, Paris : Unesco.

UNESCO (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. Paris : UNESCO.

UNESCO (1975). *La Charte de Belgrade*, http://portal.unesco.org/education/fr/files/33214/10941164223_Belgrade_FR_Integral.pdf /Belgrade %2BFR %2BIntegral.pdf , 1975

UNESCO (1977). *Déclaration de Tbilissi*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763fo.pdf> ,1977

16

7.1.3 Communication

Ghouati A. (2021). « L'Education au Développement Durable dans le système scolaire : quels changements en Algérie? », Séminaire ODD, Université M'hamed Bouguera Boumerdès, UMB Boumerdès 14/07/2021

Martinand J.-L. (2012). *Éducation au développement durable et didactique du curriculum*. Actes du xix^e Colloque Afirse, Lisbonne, 31 janvier-2 février 2012. http://edd.educagri.fr/IMG/pdf/JLM15_PbsCurrEDD-TexteConfLisboa-05-12.pdf

6. BIOGRAPHIE ET PHOTO

A. Ghouati, Enseignant-chercheur à l'Université Clermont Auvergne. Principaux thèmes de recherche : Réformes éducatives et professionnalisation des formations, Education à l'environnement et au développement durable, insertion des diplômés. Exemples de publications : GHOUATI A. (2019). *Recherche-action et formation des enseignants par production de savoirs. Éléments pour une expérimentation*, revue *EducRecherche INRE* (Institut National de Recherche en Education, Alger), Volume 8, N°1, Décembre 2019.

GHOUATI A. (2019). *Politiques d'emploi et insertion des jeunes diplômés en Algérie*. Revue *Phronesis*, Université de Sherbrooke, Canada, Volume [8, 3-4 \(2019\)](#)

GHOUATI A. (2019). *Réformes universitaires et insertion des diplômés en Algérie*. Alger : Editions CREAD.

