



Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue publiquement

le 11 décembre 2025

à l'Université de Lille,

Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

par

Lazare Joseph L. ACCOU,

Université de Lille, laboratoire CIREL (ULR 4354)

**Ecosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation
scolaire et professionnelle en Haïti :
leviers de réussite éducative des élèves**

JURY:

Mme **Sylvie CONDETTE**, Professeure des universités, Université de Lille, Présidente du Jury

M. **Francis DANVERS**, Professeur des universités émérite, Université de Lille, Directeur de Thèse

M. **Marc MAESSCHALCK**, Professeur des universités, Université Catholique de Louvain, Rapporteur

M. **Régis MALET**, Professeur des universités, Université de Bordeaux, Rapporteur

M. **Joseph P. SAINT-FLEUR**, Docteur en philosophie, Professeur Agrégé, Académie Lille, Invité

Je dédie la thèse à mon épouse
Ketty BALTHAZARD ACCOU pour ses
précieux conseils, sa grande compréhension
et son soutien indéfectible. Sa confiance et
sa disponibilité (plus particulièrement durant
mes années d'études doctorales) ne font
qu'éterniser notre si belle et grande aventure
et à mes Fils Christopher, Christian et
Christ-Oliver ACCOU.

A la mémoire de ma sœur bien-
aimée, Edith ACCOU, dont le départ
soudain est survenu au moment même de la
préparation de cette soutenance. Son sens
profond de la famille demeure une source
d'inspiration inépuisable. Que ces lignes
témoignent de mon affection éternelle et de
la gratitude que je lui porte pour l'exemple
de courage, d'humanité et d'amour qu'elle a
laissé.

Je dédie cette thèse à mon pays,
Haïti, terre fondatrice de ma **Pédagogie**
Racinaire et de mon engagement citoyen,
ainsi qu'à l'ensemble de la communauté
scientifique.

Avant-propos

Cette recherche est née d'un double constat : d'un côté, la fragilité structurelle des espaces éducatifs en Haïti, dramatiquement révélée par le séisme du 12 janvier 2010, qui a emporté près de 250 000 vies, mettant à nu la vulnérabilité de nos infrastructures scolaires ; de l'autre, la faible considération accordée, dans l'école haïtienne, à l'orientation scolaire et professionnelle, souvent abordée de manière périphérique, intuitive ou inégalement structurée. A ces constats s'ajoute une volonté plus profonde : celle de contribuer à la reconstruction de l'écosystème éducatif du pays en proposant un cadre de réflexion novateur, capable d'éclairer les acteurs et les décideurs du système éducatif haïtien.

La présente thèse explore les interactions entre les élèves et les éléments constitutifs de leur écosystème éducatif, notamment les espaces d'apprentissage et les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle, en tant que leviers de réussite. Elle s'inscrit dans une perspective transdisciplinaire et systémique. Pour cela, nous avons croisé trois modèles théoriques majeurs - l'écologie sociale d'Urie Bronfenbrenner (1979), les principes de l'écologie sociale et naturelle de Murray Bookchin (1921-2016), et le paradigme globalisant du modèle "One Education" - à la lumière d'un modèle originel : celui du Jardin d'Eden, pris non comme référence religieuse, mais comme métaphore fondatrice d'un rapport harmonieux entre l'humain, l'espace et le sens.

De ce croisement est née la "**Pédagogie Racinaire**", un modèle novateur, heuristique et opérationnel qui propose une relecture enracinée des dynamiques éducatives, ancrée à la fois dans la réalité haïtienne et dans une vision écosystémique plus large. Cette approche cherche à penser l'éducation non plus comme une somme de dispositifs fragmentés, mais comme une interaction vivante entre les sujets, les espaces, les trajectoires, et les pratiques d'orientation.

Cette thèse est aussi une manière de répondre à deux urgences : reconstruire mieux l'écosystème éducatif haïtien et systématiser les pratiques d'orientation scolaire qui s'y déroulent. Elle répond aussi à une espérance, celle de voir se lever au sein du système éducatif haïtien, une pensée nouvelle nourrie à la fois de nos fragilités, de nos héritages et de nos rêves collectifs. Qu'elle puisse devenir, modestement, un document de référence pour celles et ceux qui œuvrent, jour après jour, à faire germer l'intelligence, la dignité et la réussite dans les écoles d'Haïti.

Remerciements

Ma gratitude s'adresse d'abord au Professeur émérite Francis DANVERS, Directeur de thèse, pour son accompagnement rigoureux, sa bienveillance académique et son exigence intellectuelle qui ont profondément nourri ma réflexion. Je remercie également les membres du comité de suivi de thèse, entre autres, Monsieur Joseph P. SAINT-FLEUR et Madame Maria PAGONI, pour leurs conseils éclairés et leur accompagnement bienveillant tout au long de ce parcours. Je tiens à saluer tout particulièrement Monsieur SAINT-FLEUR, Professeur agrégé et Docteur en philosophie, dont le soutien discret mais constant, à la fois intellectuel et moral, a été un appui précieux dans les moments les plus difficiles qui ont marqué le temps de recherche, particulièrement le temps de l'enquête empirique menée dans des espaces éducatifs situés en zones rouges.

Je souhaite aussi remercier chaudement la Professeure Sylvie CONDETTE qui a largement contribué à la réalisation de cette thèse, notamment lors des moments difficiles du parcours. Madame Corine BEAUJARD mérite également toute ma reconnaissance pour son rôle en tant que membre du comité de suivi de thèse. Ma reconnaissance s'étend au Professeur Oubrant DAMUS, qui a assuré la codirection de cette thèse durant les premières années de recherche avec rigueur et engagement. Je remercie aussi Madame Valérie LANTOINE, Responsable Administrative et Financière, ainsi que toute son équipe, pour leurs conseils judicieux, leur accompagnement administratif et leurs mots d'encouragement. Un mot spécial va au Professeur Evens Emmanuel, pour son accueil chaleureux et son implication dans la promotion de la recherche scientifique en Haïti. Je n'oublie pas Monsieur Wolf Ricarson LUC, dont l'appui technique fut essentiel à plusieurs étapes de cette aventure.

Je remercie profondément Madame Michèle Duvivier PIERRE-LOUIS, Directrice de la Fondation Connaissance et Liberté (FOKAL.), pour son soutien financier décisif, ainsi que l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), partenaire fidèle de la formation doctorale et du développement des compétences scientifiques en Haïti. Messieurs Jimmy ALERT et Daniel MILFORT trouvent également ici l'expression de ma gratitude pour leur appui à la fois moral, logistique et humain tout au long du processus doctoral.

A titre plus personnel, je rends hommage à mon épouse, Ketty BALTHAZARD ACCOU, pour son soutien sans faille. Elle a été, tout au long de cette traversée intellectuelle, une interlocutrice exigeante, attentive aux nuances du sujet de thèse, n'hésitant pas à proposer des modifications, à questionner mes choix d'écriture, le modèle théorique et la méthodologie de l'étude, à relancer sans cesse ma vigilance académique. Son engagement dans l'ombre m'a permis de garder le cap. Mes trois fils, à qui je dédie cette thèse, m'ont généreusement offert une part de leur temps de jeunesse ; qu'ils trouvent ici l'expression de ma tendresse et de ma promesse de présence renouvelée.

Enfin, je dédie cette recherche en général à tous les acteurs du système éducatif haïtien - Inspecteurs Généraux, Direction du Génie Scolaire (DGS), enseignants, directeurs d'établissements scolaires, inspecteurs pédagogiques, conseillers, élèves, familles - ainsi qu'aux membres de ma famille élargie à toute la communauté scientifique. C'est dans leur quotidien, souvent silencieux et résilient, que cette thèse a puisé sa sève. Que ce travail puisse, à son tour, nourrir les réflexions éducatives, raviver les enracinements, et semer quelques graines d'espérance pour une école plus juste, plus humaine, plus profondément ancrée dans les réalités et les rêves des peuples.

Ecosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti : leviers de réussite éducative des élèves

Mots clés: Espaces éducatifs, pratiques d'orientation scolaire, leviers, réussite éducative, écosystème, "One Education", "Pédagogie Racinaire", Haïti

"L'éducation doit viser le développement intégral de l'individu, en tenant compte de ses dimensions cognitive, affective, sociale et professionnelle. Les espaces éducatifs, qu'ils soient formels ou informels, jouent un rôle essentiel dans ce processus en offrant des opportunités d'apprentissage et de socialisation. L'orientation scolaire et professionnelle, quant à elle, permet aux jeunes de découvrir leurs potentialités et de s'engager dans des parcours éducatifs et professionnels adaptés à leurs aspirations et aux besoins de la société (UNESCO, 2015, p. 38)"

"Le Jardin d'Eden était la salle de classe de l'humanité, la nature son manuel, le Créateur lui-même son instructeur. [...] Les lois et les phénomènes de la nature, qui ont requis l'étude laborieuse des hommes pendant des milliers d'années, étaient dévoilés à leurs [Adam et Eve] esprits par l'infini Législateur (E., White, 1903). » "

" « ...Créer la possibilité effective pour tous les enfants Haïtiens de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance, mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires. » (Inspiré du Conseil National de la Résistance Française (CNRS) en 1944. » "

Sommaire

Résumé	12
Abstract.....	17
Rezime	18
Introduction	19
Structuration de la Thèse	31
Chapitre I-. Contexte et problématique de l'étude	33
I.2.- Problème de recherche.....	45
I.3.- Hypothèse de recherche.....	48
I.4.- Questions générales et spécifiques	51
I.5.- Objectifs généraux et spécifiques de l'étude	53
Chapitre II- Recension des connaissances disponibles sur les principaux concepts.....	56
Introduction	56
Le chapitre se divise en quatre sections dont le plan est ainsi établi :	56
<u>Section A :</u>	
Présentation des principaux concepts de l'étude : Ecosystème, écosystème des espaces éducatifs, orientation scolaire, réussite éducative	62
<u>Section B :</u> Présentation du deuxième concept clé de l'étude:	
"Orientation scolaire et professionnelle "	120
<u>Section C :</u> Présentation du troisième concept clé de l'étude : Réussite éducative	139
<u>Section D :</u> Présentation du quatrième concept clé de l'étude : Leviers	154
Chapitre III- Cadre théorique de l'étude	187
Introduction	187
Plan du chapitre.....	188
<u>Section A :</u> Présentation du Modèle Métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden	197
<u>Section B :</u> Les trois (3) modèles croisés constituant le cadre théorique de l'étude au regard du Modèle Métaphorique du Jardin d'Eden.....	214

Section B.I-. Modèle de l'écologie sociale du développement humain de Brofenbrenner (1979)	214
Section B.II. Présentation du deuxième modèle : Ecologie sociale et naturelle de Murray Bookchin (1921-2006)	228
Section B.III : Présentation du troisième modèle : "One Education"	253
Chapitre IV-. Cadre méthodologique de l'étude	354
Introduction	354
Chapitre V- L'écosystème éducatif haïtien : Espaces Educatifs, pratiques d'orientation Scolaire en tant que leviers	378
Chapitre VI-. Présentation des résultats	500
Bibliographie	502

Liste des acronymes et abréviations

ACS:	Attestation de Conformité Sanitaire
AEFE:	Agence pour l'Enseignement Français à l'Etranger
AOP:	Appellation d'origine protégée
BID:	Banque Interaméricaine de Développement
BM:	Banque Mondiale
BUNEX :	Bureau National des Examens d'Etat
CE :	Cours Elémentaire
CEE :	Conseil Economique, Social et Environnemental (France) : Institution Consultative sur les politiques publiques.
CM :	Cours Moyen
COC :	Cadre Orientation Curriculaire
DASH :	Développement des Activités de Sante en Haïti
DDE :	Direction Départementale de l'Education
DEF :	Direction de l'Enseignement Fondamental
DGS :	Direction du Génie Scolaire
DPCE :	Direction de la Planification et de la Coopération Externe
EE :	Espaces Educatifs
EOD :	Education et Orientation Durable : Terme générique pour des programmes liant éducation et développement durable.
FAD :	Fonds Africains de développement
FAO :	Organisation pour l'Alimentation et la Culture
FNE :	Fonds National de l'Education
GEM :	Global Education Monitoring Report (UNESCO) : Rapport annuel sur les progrès de l'éducation dans le monde.
IA :	Intelligence Artificielle
IBE :	International Bureau of Education (UNESCO) : Organisation spécialisée dans les politiques éducatives et les curricula.
IG :	Inspection Générale
IHSI :	Institut haïtien d'informatique et de Statistique
IIPE :	Institut International Planification de l'Éducation

INFP :	Institut National de la Formation Professionnelle
INRAE :	Institut National de Recherche pour l'Agriculture, l'Alimentation et l'Environnement (France) : Organisme public de recherche.
IRESMO :	Institut de Recherche et d'Etudes Supérieures sur les Mondes Ouvriers (ancienne structure française, aujourd'hui disparue).
JICA :	Japan International Cooperation Agency : Agence japonaise de coopération internationale pour le développement
MARNDR :	Ministère de l'Agriculture des Ressources Naturelles et du Développement Rural
MAST :	Ministère des Affaires Sociales et du Travail
MDPI :	Multidisciplinary Digital Publishing Institute : Editeur suisse de revues scientifiques en accès libre.
MENFP :	Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle
MTIC :	Maîtrise des Technologies d'Information et de Communication
NS :	Nouveau Secondaire
NTIC :	Nouvelle Technologie de l'Information et de la Communication
OCCEDH :	Organisation des Cœurs pour le Changement des enfants démunis Haïti
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OEA:	Organisation des États américains
OECD :	Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE en français) : Organisation internationale pour les politiques économiques et sociales.
OHITF:	One Health initiative Task Force
OIE :	Office International des Epizooties (aujourd'hui World Organisation for Animal Health) ou Office of International Education (universités).
OMRH :	Office de Management et des Ressources humaines
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONISEP :	Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (France) : Organisme d'orientation scolaire et professionnelle.
ONU :	Organisation des Nations Unies

OPS :	Organisme de placements spécialisés
OSP:	Orientation Scolaire et Professionnelle
OVSM :	Observatoire Volcanologique et Sismologique de Martinique : Institut de surveillance des risques naturels.
PDEF :	Plan Décennal d'Éducation et de Formation
PEL :	Projet Educatif Local
PIB :	Produit Intérieur Brut
PNEF :	Plan National d'Education et de Formation
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement.
PO :	Pratique d'Orientation
PTF :	Partenaires Techniques et Financiers
RE :	Renewable Energy (énergies renouvelables) ou Réseau Éducatif (Selon contexte).
SEA :	Secrétairerie d'État à l'Alphabétisation
SVT :	Sciences de la Vie et de la Terre
TIC :	Technologie de l'Information et de la Communication
TNI :	Tableaux Numériques Interactifs
UN :	Nations Unies
UNEP :	Programme des Nations Unies pour l'Environnement
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Education la Sciences et la Culture
UNICEF :	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
USGS :	Institut d'études géologiques des États-Unis.

Résumé

Durant les vingt dernières années, la réussite éducative des élèves haïtiens est devenue une préoccupation majeure pour tous les acteurs du secteur de l'éducation. Il est reconnu que la réussite éducative est conditionnée par tout un ensemble d'éléments de l'écosystème éducatif dont les interactions façonnent les expériences d'apprentissage. Sur cette base, nous partageons, les préoccupations de De Rosnay (1975) selon lesquelles : « notre éducation était désespérément analytique, centrée sur quelques disciplines, comme un puzzle dont les pièces ne s'imbriquent pas les unes dans les autres. Elle ne nous prépare ni à l'approche globale des problèmes, ni au jeu de leurs interdépendances. » Ces préoccupations nous poussent à analyser les interactions qui se produisent entre les élèves et deux des éléments de l'écosystème éducatif haïtien. Il s'agit des espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers de réussite éducative des élèves.

Face aux défis structurels de l'écosystème éducatif haïtien caractérisés par des inégalités persistantes d'accès et de qualité, cette thèse propose un changement de paradigme fondamental substituant aux approches correctives traditionnelles, souvent marquées par une logique punitive, un modèle écosystémique holistique. Le caractère holistique et innovant de notre modèle résulte de sa nature combinatoire en intégrant des éléments de différentes théories ou concepts pour répondre au besoin spécifique de l'étude. Ce modèle offre une nouvelle perspective plus large dans le domaine de l'écosystème éducatif et des pratiques d'orientation pour créer un écosystème et un cadre éducatif plus diversifiés. Autrement dit, cette vision de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation issue du modèle croisé retenu comme modèle théorique de l'étude nous conduit à la construction du concept de la "**Pédagogie Racinaire**¹" qui est un néologisme conceptuel issu de notre recherche.

1. La **Pédagogie Racinaire** est un cadre théorique et pratique construit à partir du croisement de plusieurs modèles théoriques constituant le cadre théorique de notre étude. Elle conçoit l'éducation comme un écosystème vivant, inspiré du modèle symbiotique du Jardin d'Eden, des principes écologiques et du modèle "One Education". Ce modèle actualise les théories de Bronfenbrenner (écologie éducative) et Bookchin (écologie sociale) en y incorporant la dimension spirituelle et harmonieuse du paradigme édénique. Il répond aux défis contemporains de l'éducation en proposant une alternative aux approches standardisées de la réussite éducative des élèves.

La **Pédagogie Racinaire** est illustrée par des dispositifs éducatifs concrets tels que les projets interdisciplinaires, les jardins scolaires, la pose de gabions, les partenariats école-communauté. Elle est illustrée aussi par le projet de l'« **Arbre de l'Elève**²» planté élevé suivi tout au long de sa scolarité et celui de l'« **Animal de l'Elève**³ également suivi pendant tout le parcours scolaire». De manière spécifiques, ces deux projets incarnent une réponse contextuelle aux enjeux haïtiens, alliant justice cognitive, ancrage territorial et préparation aux défis de l'Anthropocène⁴. Le projet de l'« **Arbre de l'Elève**» et celui de l'« **Animal de l'Elève** seront développés dans la partie réservée à la conclusion finale de l'étude, au numéro **10**. Enraciné dans une **métaphore édénique** (Genèse 2:8-15, 18), symbole d'harmonie entre savoirs, bien-être et respect du vivant, la **Pédagogie Racinaire** opère une **rupture, voire une provocation conceptuelle**. Elle constitue un modèle éducatif novateur qui réconcilie trois grands paradigmes contemporains: **l'écologie des systèmes éducatifs** (Bronfenbrenner, 1979), **l'interdépendance société-environnement** (Bookchin, 1982) et les dynamiques intégratives du "**One Education**".

2. Le **Projet de l'"Arbre de l'Elève"** est un dispositif écopédagogique inscrit dans l'environnement physique et naturel de l'écosystème éducatif, par lequel **chaque élève plante et suit un arbre** sur une temporalité longue de sa scolarité. Dans la logique de la **Pédagogie Racinaire**, l'arbre constitue une médiation formative reliant savoirs académiques, responsabilité écologique et ancrage territorial. Il matérialise la croissance, la résilience et l'interdépendance des systèmes naturels et sociaux, tout en servant de support à des apprentissages interdisciplinaires.

3. Le **Projet de l'"Animal de l'Elève"** est un dispositif éducatif contextualisé intégrant le cheptel comme composante de l'environnement naturel de l'écosystème éducatif, dans lequel **chaque élève assure le suivi pédagogique encadré d'un animal** adapté au milieu local. Dans la perspective de la Pédagogie Racinaire, l'animal devient un médiateur d'apprentissage systémique, favorisant l'acquisition de compétences scientifiques, sociales et entrepreneuriales tout en renforçant la compréhension des interdépendances entre écologie, économie locale et développement communautaire.

4. Les **défis anthropocènes** désignent les enjeux critiques liés à l'impact profond et global des activités humaines sur les systèmes naturels de la terre, caractéristiques de l'Anthropocène (une époque géologique proposée où l'humain devient la force dominante influençant la planète). Ces défis englobent des problèmes environnementaux, sociaux, économiques et éthiques interconnectés.

Cette vision unificatrice transcende les dichotomies traditionnelles (sujet/objet, humain/nature pour faire émerger un cadre théorique qui cultive des "**Citoyens-Jardiniers**", des apprenants ancrés dans leur territoire tout en étant acteurs de sa régénération. A l'image d'un arbre puissant, le modèle puise simultanément dans : **(1)** les ressources socio-écologiques locales, **(2)** les réseaux relationnels nourriciers, et **(3)** les temporalités développementales respectueuses, transformant ainsi l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en écosystèmes vivants d'apprentissage.

Ainsi, pour analyser ces deux éléments de l'écosystème éducatif haïtien : les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation, croisons- nous les trois (3) modèles théoriques au regard du Modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden. Le **modèle écologique sociale d'Urie Bronfenbrenner (1979)** qui explique comment les différents environnements sociaux dans lesquels l'enfant évolue interagissent pour influencer son développement. Ce modèle met en lumière l'importance des systèmes imbriqués (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème) dans la construction de l'expérience éducative et sociale de l'enfant.

De plus, parallèlement, ce modèle met l'emphase sur l'**écologique sociale et environnementale de Murray Bookchin (1921-2006)** qui examine la manière dont les humains interagissent constamment avec leur environnement naturel et social à travers une perspective holistique et interconnectée. Bookchin insiste sur l'indissociabilité des systèmes sociaux et naturels, soulignant que les problèmes écologiques et sociaux sont intrinsèquement liés.

Par ailleurs, nous insistons sur le modèle "**One Education**" grâce à une analogie faite avec le concept "**One Health**" qui est une approche intégrée et unifiante. Le modèle "**One Education**" qui évoque l'idée d'interdisciplinarité et reconnaît l'interdépendance entre les différents acteurs et aspects de l'éducation. Le modèle "**One Education**" inclut ainsi les facteurs sociaux, économiques et environnementaux, politiques qui influencent l'apprentissage, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

Enfin, nous nous inspirons du Modèle Métaphorique de **l'écosystème de l'Ecole Originelle du Jardin d'Eden⁵** qui apporte une dimension symbolique et philosophique à cette réflexion. Cette métaphore est utilisée pour illustrer un idéal éducatif où l'harmonie entre l'humain, la nature et la société est restaurée. Elle propose une vision éducative où

l'apprentissage et les pratiques d'orientation se déroulent dans un environnement équilibré, respectueux des rythmes naturels et des besoins individuels en mettant l'accent sur la restauration d'un équilibre perdu entre l'humain et son environnement.

Sous ce regard innovant, l'écosystème des espaces éducatifs incluant les pratiques d'orientation cesse d'être seulement le bâtiment scolaire et ses accessoires. Il inclut un tout complexe représenté selon le cas, par tous les éléments de l'écosystème de la communauté. Nous citons, entre autres : bâtiments scolaires, pratiques d'orientation, politiques d'éducation, environnements sociaux et naturel, enseignants, élèves, parents, les musées, les bibliothèques. Il inclut aussi l'art, la musique, la peinture, les mythes, le patrimoine matériels et immatériel, les ressources humaines et matérielles, les institutions publiques et non publiques, les acteurs, les champs agricoles, les cheptels, les zones industrielles, les forêts, la mer, les supermarchés, les places publiques les lieux de loisir et de culte, la mer, la sécurité/l'insécurité, etc. Englobant l'ensemble des facteurs du processus éducatif, « l'ergonomie scolaire et éducative insiste à la fois sur les rapports au travail de l'élève et de l'enseignant, sur l'équipement et les matériels éducatifs utilisés, le milieu, mais aussi sur les conditions temporelles et sociales dans lesquelles les projets éducatifs se déroulent. »

Notre démarche de recherche repose sur l'hypothèse qu'en croisant les **modèles écologiques de Bronfenbrenner et de Bookchin**, le modèle "**One Education**" au regard de l'écosystème du **Modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden**⁵, nous analysons comment les interactions entre les élèves et les espaces éducatifs haïtiens, ainsi que les pratiques

5. L'éducation originelle est celle reçue par les premiers humains à travers le « Jardin d'Eden » ayant joué alors le rôle d'écosystème éducatif originel où se déroulaient les premières pratiques d'orientation (orientation originelle). Le Jardin d'Eden, selon le dictionnaire Petit Robert, est le paradis terrestre biblique créé par Dieu pour être habité par sa première création humaine Adam et Eve. Certains prétendent que le nom "Éden" dérive du terme akkadien *edinu*, qui signifie "Plaine". Dans la tradition biblique, les auteurs font souvent allusion à ce Jardin comme à un endroit luxuriant, c'est pourquoi on l'appelle parfois le "Jardin de Dieu". Les premiers humains y auraient reçu une éducation multiforme en vue de leur réussite éducative. Les métiers originels de l'homme ont été l'agriculture et l'élevage puisqu'ils avaient été placés dans le Jardin pour le cultiver et le garder. Puis, dominer sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, sur toute la terre, et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre.

d'orientation qui s'y déroulent, contribuent à favoriser l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. Cette approche génère la "**Pédagogie Racinaire**", concept innovant qui vise à reconnecter chaque élève à ses racines écologiques, culturelles, communautaires et spirituelles pour nourrir un apprentissage et des pratiques d'orientation vivantes et durables.

Le cadre théorique de l'étude, structuré autour d'une approche systémique, a orienté le choix d'une méthodologie mixte (**qualitative et quantitative**). Celle-ci vise à appréhender la complexité écosystémique des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation, en intégrant explicitement le concept "**Pédagogie Racinaire**", une approche ancrée dans l'enracinement culturel, la valorisation des savoirs locaux et la déconstruction de certains héritages éducatifs coloniaux traditionnels incompatibles au développement local. Cette démarche, **hypothético-déductive** enrichie d'une **exploration inductive**, s'est articulée autour de deux piliers : observation critique, analyse de données de terrain.

Aussi analysons-nous les interactions entre des éléments de l'écosystème éducatif haïtien, dont la réforme éducative Bernard (1980), les 12 mesures de 2014, la carte scolaire, la Direction du Genie Scolaire, le Cadre d'Orientation Curriculaire de 2022, les environnements sociaux et naturels, qui ont marqué les pratiques éducatives pendant les quarante dernières années et leur impact sur l'apprentissage. Pour y parvenir, nous avons choisi un échantillon de **25 établissements scolaires et 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation** dans le département géographique de l'Ouest du pays.

A travers l'analyse des réponses fournies par les **6000** élèves aux **28** questions fermées et ouvertes, nous avons mis en lumière des perceptions variées concernant la qualité des ressources éducatives disponibles, l'adéquation des infrastructures scolaires et l'efficacité des pratiques d'orientation. Les résultats obtenus révèlent une tendance préoccupante qui soulève des questions essentielles sur ces deux leviers nécessaires pour améliorer l'expérience d'apprentissage et les pratiques d'orientation, contribuant ainsi à la réussite éducative des élèves.

Nous avons structuré alternativement les conclusions et recommandations par thématique tout en veillant à ce qu'elles soient clairement articulées grâce à l'utilisation de sous-titres pour chaque thème ou question afin d'améliorer la lisibilité et la compréhension du travail. Cette structure organisationnelle nous permet de couvrir divers aspects des préoccupations exprimées

par les élèves tout en fournissant une analyse approfondie basée sur les résultats de l'enquête. Dans cette perspective, nous avons présenté les conclusions tirées de l'analyse des informations fournies par les élèves ainsi que les recommandations destinées aux établissements scolaires, enseignants, et aux décideurs éducatifs.

Ces recommandations sont destinées aussi à des entités et acteurs tels que : Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), Direction du Génie Scolaire (DGS), Agences d'Exécution des Projets d'Aménagement des Espaces Educatifs, Partenaires Techniques et Financiers (PTF), Inspection Générale (IG) du MENFP, Fonds National pour l'Education (FNE), Programme Nationale de Cantine Scolaire (PNCS), Office Nationale pour le Partenariat en Education (ONAPE), Unité de Gestion des Projets (UGP), l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP), le Ministère de l'environnement (ME), le Ministère de l'Agriculture et du Développement Rurale (MADR), le Ministère des affaires sociales (MAS), chacun en ce qui le concerne.

Abstract

This doctoral research investigates how the ecosystem of educational spaces and school and career guidance practices can serve as levers for students' educational success in Haiti. It was initiated in the aftermath of the devastating January 12, 2010 earthquake, which exposed the structural fragility of Haitian schools and claimed over 250,000 lives. The research also stems from the observation that guidance practices remain poorly addressed and largely misunderstood in the Haitian educational landscape. In response, a cross-theoretical framework was developed by intersecting three complementary models: Bronfenbrenner's ecological systems theory, Bookchin's social ecology, and the "One Education" model, all interpreted through the symbolic lens of the Garden of Eden as an archetype of original education. This intersection gave rise to an original pedagogical proposition known as Rooted Pedagogy (*Pédagogie Racinaire*) — an approach grounded in ecological, cultural, and spiritual rootedness.

The study adopts an empirico-deductive methodology, aiming to test theoretical hypotheses in light of field data. The fieldwork followed a mixed-methods approach, combining quantitative surveys with qualitative interviews and observations conducted in selected Haitian schools. The core objective is to understand how students interact with various formal and informal elements within their educational environment and how these interactions shape their orientation and academic success.

The research highlights the limitations of existing models and proposes a contextually grounded alternative vision for education in Haiti - one that is more equitable, resilient, and attentive to local realities. This work aims to serve as a reference tool for education stakeholders and as a foundation for national educational policies rooted in transformation and social justice.

Rezime (an kreyòl ayisyen)

Travay rechèch doktora sa a ap chèche konprann kijan ekosistèm espas edikatif yo ansanm ak pratik oryantasyon lekòl ak pwofesyonèl yo ka sèvi kòm levye pou reyisit edikatif elèv yo an Ayiti. Rechèch la te pouse pa trajedi tranblemanntè 12 janvye 2010 la, ki te mete a limyè feblès estriktirèl lekòl ayisyen yo epi ki te lakoz plis pase 250,000 moun pèdi lavi yo. Li sòti tou nan konstat ke pratik oryantasyon lekòl ak pwofesyonèl yo souvan neglije oswa mal konprann nan sistèm edikatif ayisyen an. Pou reponn a sa, travay la mete ansanm twa modèl teyori: teyori sistèm ekolojik Bronfenbrenner lan, ekoloji sosyal Bookchin lan, ak modèl "One Education" lan — tout sa entèprete ak limyè mit Jaden Edèn lan kòm senbòl yon modèl edikasyon orijinèl. Kwasman sa a mennen nan nesans yon modèl inovatè: Pedagoji Rasinn (Pédagogie Racinaire) — ki chita sou anrasinman ekolojik, kiltirèl ak espiritiyèl.

Rechèch la sèvi ak yon metòd empiriko-dediktiv, kote teyori yo verifye sou teren gras ak done ki sòti nan reyalyte. Epi li itilize yon apwòch melanje (kantitatif ak kalitatif): sondaj, entèvyou, ak obsèvasyon te fèt nan plizyè lekòl chwazi ann Ayiti. Objektif prensipal la, se konprann kijan elèv yo kominike ak divès eleman fòmèl ak enfòmèl ki nan anviwònman edikatif yo, epi kijan sa enfliyanse oryantasyon yo ak siksè yo.

Travay la mete aksan sou limit modèl tradisyonèl yo, epi li pwopoze yon lòt vizyon edikasyon an Ayiti ki plis anrasinen nan reyalyte lokal yo, ki pi ekitab, plis rezistan, epi ki vize jistis sosyal ak transfòmasyon sistèm nan. Travay sa a vle sèvi kòm zouti referans pou tout aktè edikatif nan peyi a, epi mete baz pou yon politik edikatif nasyonal ki modèn epi ki gen rasin.

Introduction

Notre recherche peut sembler déroutante sous certains aspects, peu orthodoxe sous d'autres, mais notre objectif est de montrer qu'elle se justifie sur le fond et dans sa forme, nous permettant d'exprimer au mieux ce qui, au départ, n'est qu'expériences personnelles et trajectoire de vie (S. Chanvallon, 2009, p. 7). Nos expériences personnelles et notre trajectoire de vie nous ont valu quarante-cinq (45) années d'expériences tantôt comme enseignant, tantôt comme enseignant et responsable de structure chargée de travaux d'aménagement de certains éléments de l'écosystème éducatif au sein de l'Etat, et actuellement comme Inspecteur Général au Ministère de l'Education Nationale. Comme responsable, nous avons élaboré plusieurs plans types de construction de bâtiments scolaires qui sont en expérimentation actuellement. Certains d'entre eux étaient retenus dans le cadre de l'enquête empirique pour évaluer leur contribution dans le processus d'apprentissage et des pratiques d'orientation. Le climat sociopolitique dominé par l'insécurité ne nous a pas permis de les maintenir dans la liste des écoles ciblées. Des expériences douloureuses, spécifiquement le séisme meurtrier du 12 janvier 2010 nous ont permis de constater que le système éducatif haïtien éduque surtout en régime de catastrophe pendant ces vingt (20) dernières années. En effet, en Haïti et dans de nombreuses régions du monde, des éléments de l'écosystème des espaces éducatifs sont précaires et souvent la cible d'attaques violentes, mettant en péril la sécurité et le bien-être des étudiants, des enseignants des utilisateurs de ces lieux (UNESCO, 2018; Machel, 2001; Lloyd & Young, 2009).

Selon le rapport de la Global Coalition to Protect Education from Attack (2022), intitulé "Education Under Attack 2022", ces attaques ont des conséquences dévastatrices sur l'accès à l'éducation et la qualité de celle-ci. Les enfants des pays pauvres touchés par un conflit risquent deux fois plus de mourir avant leur cinquième anniversaire que les enfants des autres pays. » (UNESCO, 2011, p. 2). Les conséquences d'un tel contexte éducatif ont des effets négatifs sur tout l'écosystème éducatif, notamment sur les espaces éducatifs, l'apprentissage, les pratiques d'orientation et la réussite éducative des élèves. Conséquemment, la capacité des ministères de l'éducation, en matière de gestion des ressources humaines, matérielles et financières est ébranlée. Ainsi, des données sont perdues, celles existantes changent rapidement à cause des pertes en vies humaines et des déplacements. Les systèmes de gestion ne fonctionnent plus, le paiement des salaires, la supervision ou l'inspection des enseignants, la formation préalable et

continue. Les infrastructures éducatives physiques et humaines sont détruites (Lacassin, R., 2022).

Par ailleurs, selon la théorie des systèmes écologiques de **Bronfenbrenner (1979)**, le développement de l'enfant est influencé par différents niveaux d'environnements sociaux interconnectés. Les interactions avec les parents, les élèves et les enseignants ont un impact direct sur l'apprentissage de l'enfant ainsi que sur les pratiques d'orientation. Pour comprendre les défis liés à la réussite éducative des élèves dans de tels contextes, il est essentiel d'analyser l'impact des différents niveaux d'environnements politiques, naturels, sociaux sur les apprentissages, les pratiques d'orientation et leur développement.

En outre, la théorie de l'écologie sociale et naturelle de **Murray Bookchin** souligne l'importance de prendre en compte l'interdépendance entre l'environnement naturel et les systèmes sociaux pour comprendre le développement des individus et des communautés (Bookchin, 1974). Dans le contexte éducatif, cela implique de considérer comment l'environnement naturel, avec ses ressources, ses équilibres et ses fragilités, influence les conditions d'apprentissage des élèves (Bookchin, 1989). Les pratiques éducatives qui intègrent les environnements naturels et sociaux, comme les activités en plein air, les projets de jardinage, les expériences de conservation, la pose de gabion peuvent aider les élèves à développer une compréhension plus profonde de l'interdépendance entre l'environnement et les systèmes sociaux (Bookchin, 1989).

D'emblée, disons que cette étude sur deux des éléments de l'écosystème éducatif haïtien comme leviers de réussite éducative des élèves propose une nouvelle approche des Espaces Educatifs (EE) et des Pratiques d'Orientation (PO). A cet effet, elle croise trois (3) modèles au regard de l'Education Originelle du Jardin d'Eden considéré comme modèle idéal. Il s'agit des modèles des écologies sociales et naturelles de **Bronfenbrenner et de Bookchin et l'approche "One éducation"**⁶. Dans cette forme, cette étude présente un caractère Holistique donnant

6. Le modèle **"One Education"** peut être défini comme une approche systémique de l'éducation qui considère l'apprentissage comme le produit des interactions dynamiques entre l'élève, son environnement éducatif, son environnement social et son environnement naturel.

l'occasion d'évaluer l'impact des interactions entre les élèves et d'autres éléments de l'écosystème des espaces éducatifs sur l'enseignement, l'apprentissage, les Pratiques d'Orientation. Sauvé, 1997 ; Goffin, 1998; Mortari, 1998; Falchetti e Caravita, (2005) cité par Boujemaa Agorram et al. (2013) pensent que ces approches utilisées doivent notamment refléter le développement des sciences écologiques, surtout elles doivent prendre en compte les recommandations largement partagées pour l'enseignement des systèmes complexes, qui sont énoncés dans les documents des conférences et organisations internationales soutenues par des arguments scientifiques de nombreuses recherches.

Dans ce contexte, le concept "**One Education**" est une analogie que nous établissons avec le concept "**One Health**" pour le besoin du cadre théorique de l'étude. Le concept "**One Health**" promeut la collaboration entre les domaines de la santé humaine, animale et environnementale. Le "**One Education**" par analogie peut encourager aussi une collaboration étroite entre différentes disciplines éducatives pour favoriser une compréhension plus complète et interconnectée du savoir. Il repose sur l'idée que l'éducation ne peut pas être traitée de manière isolée, mais plutôt de manière holistique, comme un système interconnecté avec de multiples composantes.

En adaptant cette approche à l'éducation, nous considérons l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation comme un environnement emboîté, composé de différents systèmes environnementaux interconnectés, tels que l'environnement, la famille, l'école, la communauté, etc. Cet écosystème prend en compte l'ensemble d'éléments des espaces éducatifs incluant, entre autres, les élèves, les enseignants, les parents, les bâtiments scolaires et accessoires, les pratiques d'orientation qui s'y déroulent, les patrimoines matériels et immatériels, les institutions, les ressources, les mythes, les champs agricoles, les cheptels, les forêts, les zones industrielles, la mer, les rivières, les musées, les bibliothèques. Il prend en compte aussi les lieux de loisirs et de culte, les places publiques, les marchés, les programmes

Inspiré par le paradigme du "**One Health**", ce modèle repose sur l'idée que les dimensions éducatives, sociales, écologiques et culturelles du développement humain sont interdépendantes et doivent être pensées de manière intégrée.

d'études, les ressources pédagogiques, les institutions de la communauté, voire les facteurs socio-économiques et environnementaux qui influent sur l'apprentissage.

Cette façon d'approcher le sujet ne manque pas d'ambition puisqu'elle fait référence non seulement au concept "**One Education**", elle utilise aussi la métaphore du Jardin d'Eden, « l'éducation originelle » mise en œuvre au début de l'humanité. Elle fait donc référence à l'écosystème de l'espace éducatif et aux pratiques d'orientation originelle qui s'y déroulent. La métaphore du Jardin d'Eden soutient que l'éducation et l'humanité se partagent leur ancienneté, bien que d'autres recherches fassent remonter l'origine de l'éducation seulement à la période grecque. Sûrement, Lê Thành Khôi (1965, p.337) dira: « Sans doute, à l'aube de l'histoire, n'existe-t-il pas le plus souvent, d'éducation formelle, institutionnalisée, sous forme d'écoles. Mais il a toujours existé une éducation diffuse qui vient du milieu familial, des anciens, de la vie elle-même. »

Globalement, l'approche combinée des modèles écologiques sociales de Bookchin (1979) et Bronfenbrenner (1921-2006), et le concept "One Education" au regard du Modèle d'Education Originelle semblent se compléter pour retenir que l'apprenant et l'écosystème de son espace éducatif sont des éléments en constante interaction en contexte d'apprentissage et de pratiques d'orientation. Plus près de nous, Jean-Marie De Ketele (2018) soutient qu'un certain nombre de figures ont élargi la notion d'éducation trop souvent réduite à l'enseignement/apprentissage obligatoire et à la forme scolaire. Il rappelle toutefois que d'autres figures comme Grundtvig, Freire et Abreu soulignent que l'éducation contemporaine et celle à venir ne peuvent se limiter à l'intérieur des murs de l'école ; elle doit être pensée dans tous les champs qui caractérisent la vie des personnes, à tous les âges de la vie (J-M De Ketele, 2018). Ces champs éducatifs seraient, selon le cas, l'écosystème de tout l'espace occupé par la ville, la collectivité territoriale, le quartier, le pays.

Ainsi, cette approche combinée nous inspire-t-elle de nouveaux concepts dérivés tels que : "Ecosystème", "écosystème éducatif", "espace éducatif originel", "orientation scolaire originelle", "métiers originels", "One Education", "Pédagogie Racinaire", "Réussite éducative originelle"... Ces concepts dérivés émergents seraient peut-être d'une nouveauté remarquable dans la littérature scientifique de l'éducation. Ils semblent cacher à peine leur ambition de s'offrir comme des référentiels à explorer pour enrichir, mais de façon contextualisée l'éducation

contemporaine. Dans ce cas, l'écosystème du Modèle d'Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden, ainsi que les pratiques d'orientation qui s'y déroulent seraient des outils éducatifs importants capables de faciliter l'enseignement, l'apprentissage et les pratiques d'orientation expérientiels formels⁷ en vue de la réussite éducative des élèves.

Certainement, tout un pan de recherches importantes sur la problématique des rapports de l'homme avec ses environnements, c'est-à-dire l'anthropologie de l'environnement ont été menées. Nous citons l'œuvre d'anthropologie structurale de Claude Levi-Strauss effectuée sur les rapports à la nature des vivants et des non-vivants. Janet Biehl (2018), au sujet de Murray Bookchin⁸ père de l'écologie sociale et naturelle écrit : « il souhaitait abolir tous les systèmes de domination des hommes sur les hommes, des hommes sur les femmes, des hommes sur la nature et dessiner ainsi le projet d'une démocratie du "face à face", une démocratie directe à laquelle tous les acteurs seraient appelés, par le truchement d'assemblées ouvertes et citoyennes, à apporter leurs contributions. »

Jouant le rôle d'espace éducatif où les pratiques d'orientation se déroulaient. L'ensemble des éléments biotiques ou abiotiques qui entouraient les premiers humains étaient aussi des agents éducateurs et ont contribué au bien-être et à l'équilibre des espèces. L'agriculture et l'élevage auraient constitué les premiers métiers de l'homme. Les premiers parents de la race humaine seraient les premiers élèves de cette école où le premier éducateur serait le maître du Jardin.

7. L'apprentissage multiforme : Mettant à distance la trilogie développée par des organisations non gouvernementales (éducation formelle, non formelle, informelle), il s'agit de penser le continuum entre apprentissage en situation informelle ou en situation formelle. En effet, l'apprentissage n'est pas en lui-même informel, non-formel ou formel : c'est la situation que l'on peut considérer ainsi selon la présence ou non de dispositifs qui font appel à une forme éducative, qu'elle soit scolaire ou non selon Haydée Silva et Gilles Brougère 2016 p. 57-68. Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères.

8. Natif d'une famille juive russe émigrée en 1921 aux Etats Unis, très jeune, Murray Bookchin (1920-2006) est initié à l'analyse politique tout en ayant été d'abord ouvrier dans l'industrie automobile. Il fut séduit par le marxisme et le syndicalisme, des domaines où il a multiplié ses expériences. Il chemine durant les années 1950 vers d'autres domaines comme l'enseignement et la philosophie ; il oriente alors sa pensée anarchiste vers un écologisme radical. Anticapitaliste et antinucléaire, il élabora la théorie « écologie sociale » et prôna la décentralisation à travers le « municipalisme libertaire ». Bookchin soutient que : « Le capitalisme, en effet, constitue le point de négativité absolue pour la société et pour le monde naturel. Il n'est pas possible d'améliorer cet ordre social, de le réformer, de le transformer sur ses propres bases, par exemple en lui ajoutant un préfixe écologique pour en faire un "écocapitalisme". La seule solution qui existe, c'est de le détruire. »

Plusieurs études montrent que la biodiversité, aussi ancienne que la vie sur terre, ainsi que les écosystèmes est en déséquilibre net. En effet, au cours des 50 dernières années, l'Homme a modifié l'équilibre de ces écosystèmes de manière plus rapide et plus extensive que sur aucune autre période comparable de l'histoire de l'humanité, en grande partie pour satisfaire une demande à croissance rapide en matière de nourriture, d'eau douce, de bois de construction, de fibre, et d'énergie (**Millennium Ecosystem Assessment, 2005, p.16**). Tout être humain dans le monde dépend complètement des écosystèmes de la planète et des services qu'ils procurent, tels que la nourriture, l'eau, le traitement des maladies, la régulation du climat, la plénitude spirituelle, et les plaisirs récréatifs (**Millennium Ecosystem Assessment, 2005, p.16**). Résultant de cette éducation en régime de catastrophe, de multiples problèmes environnementaux d'origine anthropique endommagent profondément l'écosystème éducatif haïtien.

En effet, Haïti fait face à une crise environnementale majeure, caractérisée par une désertification accélérée due à la déforestation massive, une pollution généralisée de l'eau, de l'air et du sol, ainsi qu'une pénurie croissante de ressources en eau potable (Joseph & Baptiste, 2018, p. 5). Ces problèmes sont exacerbés par des pratiques agricoles non durables, une gestion inadéquate des déchets et un manque d'infrastructures de traitement des eaux usées. La dégradation des écosystèmes haïtiens a des impacts directs sur la santé publique, la sécurité alimentaire et le bien-être économique de la population (Joseph & Baptiste, 2018, p. 5). Les interventions nombreuses, pour la plupart sauvages, de l'homme dans la nature amplifient cette crise qui se traduit par des phénomènes comme : le changement climatique, l'interruption des cycles naturels, l'effet de serre, l'érosion des sols, les pollutions atmosphériques et aquatiques, la fonte des glaces polaires, l'extinction d'espèces, des pandémies. Rares sont les études qui ont établi des liens entre la réussite éducative des élèves, les pratiques d'orientation, l'apprentissage et les espaces éducatifs holistiques⁹. L'une des plus connues est celle d'Alastair Blyth (2013) :

9. Les espaces éducatifs holistiques représenteraient dans le cas de notre étude des espaces où se font l'éducation et l'apprentissage multiforme: formel, informel, non formel. Ces diverses formes d'apprentissage se complètent pour faciliter la réussite éducative des apprenants. Ces espaces éducatifs peuvent être la ville, la collectivité, le quartier avec leurs bâtiments scolaires et accessoires, leurs institutions, les mythes, patrimoine matériel et immatériel, les lieux de cultes, de loisirs, les zones industrielles, les cheptels, les lieux historiques, etc. Plus éducateurs, les espaces éducatifs holistiques ne se confondent pas avec les espaces éducatifs traditionnels où se fait l'apprentissage formel et exclusif.

« Perspectives pour les futurs espaces scolaires. » Selon l’auteur, l’aménagement des environnements d’apprentissage se modifie et que de nouveaux modes de configuration de l’espace à l’école apparaissent pour répondre aux nouveaux besoins de l’éducation. Il devient alors important de bien planifier l’aménagement de l’écosystème des espaces intérieurs et extérieurs de chaque établissement. On pense alors aux liens entre les différents lieux d’apprentissage, les espaces, institutions de la ville, les musées, les bibliothèques, les places publiques, les lieux de culte et de loisirs, les champs agricoles, les cheptels, les forêts, les patrimoines matériel et immatériel, les mythes, etc. Hardouin (2020) pense qu’il convient de porter une grande vigilance aussi bien sur la conception des espaces à l’intérieur de chaque établissement que sur le lien entre les différents espaces et la ville.

Par ailleurs, selon (Danvers, 2017), jamais le sens des possibles n’a été aussi ouvert et le domaine des interactions sociales aussi multiples, en ce siècle de mobilité et d’apprentissage tout au long de la vie. L’UNESCO (2021) soutient que l’éducation est un droit humain pour tous, tout au long de la vie, et que l’accès à l’éducation va de pair avec la qualité de vie à travers ses liens étroits avec des environnements sociaux et naturels. De manière pragmatique, mais dans un domaine bien précis, Lefebvre (1974) admet que « c’est justement au niveau des pratiques de construction et d’habitation des espaces scolaires que l’on constate le mieux l’interpénétration de ces différentes dimensions de la « production sociale de l’espace. » Dans ce sens enfin, l’espace scolaire cesse d’être un élément statique et neutre pour être un espace dynamique et actif.

A travers ses textes, Jean William Piaget¹⁰ soutient l’existence de relation de réciprocité entre des éléments de l’écosystème éducatif en étudiant la sociologie de l’éducation. Pour lui, la socialisation correspond à un processus actif d’adaptation discontinue à l’environnement et à des formes mentales ou sociales de plus en plus complexes. Ainsi, sommes-nous tenté de mettre en lien deux éléments de l’écosystème éducatif : l’espace éducatif originel, ainsi que les pratiques d’orientation en tant que leviers de réussite éducative des élèves. La démarche retient l’éducation

11. Jean William Fritz Piaget, né le 9 août 1896 à Neuchâtel en Suisse et mort le 16 septembre 1980 à Genève, est un biologiste, psychologue, logicien et épistémologue suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie à travers ce qu’il a appelé l’épistémologie génétique (ou structuralisme génétique). Ses travaux apportent un éclairage sur l’« intelligence », comprise comme une forme spécifique de l’adaptation du vivant à son milieu, sur les stades d’évolution de celle-ci chez l’enfant et sa théorie de l’apprentissage.

dont avaient bénéficié nos premiers parents dans le Jardin d'Eden¹¹ comme "originelle" et métaphorique avec pour responsabilités et pour métiers originels l'agriculture et l'élevage (Genèse 2 : 15). Fraisse (1974) cité par (Obajtek et Danvers, 2014) souligne l'importance de l'orientation dite « naturelle » : « il n'est pas toujours nécessaire d'être spécialiste de l'orientation pour connaître et analyser son histoire. Il s'agissait spécifiquement d'une éducation naturelle qui dure tout au long de la vie, mais surtout dégagée de toute contrainte et conforme à l'espèce humaine, à son groupe, ayant un champ plus large que celui de l'éducation traditionnelle contemporaine. »

Ainsi, l'écosystème du Jardin d'Eden comme espace éducatif originel dont les premiers humains avaient la garde serait-il considéré comme l'origine fondamentale de toutes les connaissances véhiculées à travers tous les épisodes de la vie humaine et jusqu'à aujourd'hui. L'Eden était la salle de classe de l'humanité, la nature son manuel, le Créateur lui-même son instructeur. [...] Les lois et les phénomènes de la nature, qui ont requis l'étude laborieuse des hommes pendant des milliers d'années, étaient dévoilés à leurs [Adam et Eve] esprits par l'infini Législateur. »

Dans ce sens, De Ketele (2018, p. 31) soutient que : « Chez les civilisations « originelles », l'éducation se faisait essentiellement par deux vecteurs : la proximité avec la nature, ressource de la vie qu'il était nécessaire de bien connaître ; la tribu ou la communauté d'appartenance, appelée souvent « la famille élargie », dont les anciens transmettaient la sagesse au sens étymologique du terme, "sophia" désignant la connaissance pour vivre en société. »

Dans le cas d'Haïti précisément, vers les années 80, sensibilisées par la problématique du sous-développement du pays, les autorités ont initié l'une des réformes éducatives la plus ambitieuse de toute l'histoire du pays. Cette réforme se traduit, entre autres, dans ce double objectif de former des cadres et des techniciens en quantité et en qualité nécessaires au développement du pays. Plus de quarante années après, le système éducatif peine encore à

11. Le Jardin d'Eden, selon le dictionnaire, est le paradis terrestre biblique créé par Dieu pour être habité par sa première création humaine Adam et Eve. Certains prétendent que le nom "Eden" dérive du terme akkadien *edinu*, qui signifie "Plaine". Dans la tradition biblique, les auteurs font souvent allusion à ce Jardin comme à un endroit luxuriant, c'est pourquoi on l'appelle parfois le "Jardin de Dieu".

atteindre les objectifs visés (Nique, C., 1993, pp. 1-13). Le constat est que l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens, dans tous ses aspects, se détériore de plus en plus. Les (EE) et les (PO) qui s'y déroulent ne favorisent pas la mise en œuvre de l'éducation dans son aspect multiforme. Le contexte est surtout marqué par un manque cruel de cadres et de techniciens qualifiés. Faute de productions locales, le pays importe presque tous les produits et services, (Nique, C., 1993, pp. 1-13). L'insertion professionnelle des jeunes ne se fait presque pas.

Selon la Banque Mondiale, le taux de chômage de 14,5 % en Haïti en 2020 est la principale cause de la migration des Haïtiens à l'étranger. Le chômage et le sous-emploi touchent 60% de la population, mais le secteur informel représente 80% de l'emploi total. Au 31 décembre 2017, le nombre de fonctionnaires (agents permanents de la fonction publique) s'élève à 81 948 (Individus distincts) dont 23 429 femmes représentant 28,6 % et 58 519 hommes, soit 71,4 % (OMRH, 2018). Selon le (FMI, 2021) plus de 96% de la population est exposée aux catastrophes naturelles telles que les ouragans, les inondations et les tremblements de terre. Selon la Banque Mondiale, l'espérance de vie à la naissance en Haïti est de 64 années pendant que la pauvreté est généralisée dans le pays et que 70% de la population vit avec moins de 2 USD par jour et 50% avec moins de 1 USD par jour pour un PIB courant de \$ US 20,94 (Banque Mondiale, 2021). Conséquemment, les parents et les familles ne peuvent pas jouer leur rôle dans l'éducation de leurs enfants.

Conséquemment à cette situation ci-dessus décrite, l'exploitation abusive et anarchique de la nature (environnement) cause un net déséquilibre des rapports entre l'homme et la nature. Elle met ainsi en péril la vie des citoyens en attaquant la fertilité des sols, impactant négativement la faune et la flore. D'après une évaluation des ressources forestières mondiales de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO, 2020) la surface forestière en Haïti est tombée à 12,6% du territoire national, et le couvert boisé dans son ensemble est estimée à 36,3% (ONU, 2021). La corruption gangrène les administrations publique et privée. Le civisme haïtien est à son niveau le plus bas de toute l'histoire du pays. Les familles souvent considérées comme acteurs importants du processus enseignement/apprentissage font face à des contraintes déroutantes. Les foyers ne sont pas en mesure de jouer leur rôle de premier espace éducatif de l'enfant et où se déroulent les premières pratiques d'orientation. Les rapports des citoyens entre eux ne facilitent pas le vivre ensemble.

Phénomène aggravant, deux tiers des enfants en âge d'être scolarisés dans le monde soit 1,3 milliard d'enfants âgés de 3 à 17 ans n'ont pas de connexion Internet chez eux selon l'UNICEF et l'Union internationale des télécommunications (UNICEF, 2020). En ce qui concerne Haïti, le rapport de l'UNICEF souligne que : « 79 % des enfants en âge d'être scolarisés en Haïti n'ont pas de connexion Internet chez eux, selon un nouveau rapport conjoint publié par les mêmes organisations. » Cette triste réalité parmi tant d'autres révèle que le pays fonctionne en mode de crise. Cette absence de connectivité non seulement limite la capacité des enfants et des jeunes à utiliser l'internet, mais elle les empêche d'être compétitifs dans l'économie moderne, les grands rendez-vous du monde et les prive d'enseignement lorsque les écoles sont fermées, « situation qui touche actuellement des millions d'enfants en raison du Covid-19 et de l'insécurité.»

Aujourd'hui encore, concrètement, les dispositifs qui devraient assurer la mise en œuvre totale, concrète de ces filières et de cette transformation de fond ne sont pas tout à fait disponibles. Le budget consacré à l'éducation est si faible qu'il ne permet pas de résoudre des problèmes éducatifs les plus urgents. Les montants du budget national haïtien consacrés à l'éducation de 2014 à 2017 se présentent ainsi : 2013-2014 : 17% ; 2014-2015 : 16% ; 2015-2016 : 15% et 2016-2017 : 14% du budget national (R., Berrouet-Oriol, 2024). Même avec des données indisponibles, nous comprenons que sur l'ensemble de la période des vingt dernières années, il y a une baisse progressive du financement de l'éducation par le trésor public passant de 17% en 2013-2014 à seulement 10% en 2017-2018. Les dernières données disponibles indiquent également que les dépenses d'éducation ne représentent que 1,3% du PIB en 2022-2023, un niveau très faible comparé à d'autres pays de la région.

Une infirme quantité d'écoles secondaires offrent aux élèves le choix entre les sciences et les lettres grâce à l'application du programme du nouveau secondaire jusqu'ici en expérimentation. Comme conséquences de cette réalité, les autorités éducatives n'ont défini clairement aucune politique d'aménagement d'espaces éducatifs et d'amélioration des pratiques d'orientation. Les conséquences de cette réalité sont que les espaces éducatifs ne sont pas construits de telle sorte qu'ils facilitent les pratiques pédagogiques et les pratiques d'orientation. Les contenus des programmes de formation et les apprentissages sont souvent sans liens avec la vie courante ; les élèves ont très peu de connaissance d'eux-mêmes, du monde scolaire, des

différents métiers et des différentes professions, des réalités du monde du marché du travail ; de leur choix de carrière après leur baccalauréat. Au final, la réussite éducative des élèves devient une préoccupation majeure pour les acteurs de l'éducation et fait objet de débats récurrents.

C'est dans ce contexte que surviennent des questionnements tels que : Existe-il une relation entre ces deux éléments de l'écosystème éducatif haïtien et l'apprentissage des élèves ? Quel est l'impact de ces éléments de l'écosystème des espaces éducatifs sur la performance des finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation ? Quel est l'impact des initiatives de réforme de l'écosystème éducatif haïtien pendant ces quarante dernières années sur l'apprentissage et la réussite des élèves ? Comment la **Pédagogie Racinaire** peut-elle être une référence théorique prometteuse et innovante pour l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation ? Comment les conclusions et recommandations de cette étude peuvent impliquer le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle (MENFP), l'Office National pour le Partenariat en Education (ONAPE), l'Institut National de Formation Professionnelle (INFP), l'Unité de Gestion des Projets(UGP), les Collectivités Territoriales Quelles implications pour des entités comme la Direction du Génie scolaire (DGS), le Fonds National d'Education (FNE), les agences d'exécution des projets d'aménagement des espaces éducatifs, les Partenaires Techniques et Financiers, l'Inspection Générale (IG) du MENFP, les Collectivités Territoriales ?

La méthode empirico-déductive est utilisée pour guider l'étude, en particulier, l'enquête empirique et sa gestion. Elle explique la démarche pour collecter les données, faire l'interprétation des résultats et les normes de rédaction de la thèse. Le mode déductif « consiste à aborder concrètement le sujet d'intérêt et à laisser les faits suggérer les variables importantes, les lois, et, éventuellement, les théories unificatrices » (Beaugrand, 1988, p. 8).

Cette thèse vise à explorer comment une approche holistique de l'éducation, basée sur le modèle croisé de Bronfenbrenner (1979), Bookchin (1921- 2006) le modèle "One Education" au regard du modèle métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden peut aider à redéfinir l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation pour promouvoir la **Pédagogie Racinaire** plus intégrée, durable, centrée sur les apprenants, leurs environnements sociaux et naturels. En effet, l'approche holistique défendue dans cette recherche peut s'articuler avec une lecture plus microsociologique des dynamiques éducatives. Dans cette perspective, les

interactions entre les parties prenantes (élèves, enseignants, parents, acteurs territoriaux) ne se limitent pas à des rôles figés, mais donnent lieu à des négociations continues. Ces échanges transforment progressivement les représentations mutuelles et les modes d'action, dans un processus de co-construction évolutif des pratiques éducatives (Condette, 2021 ; Strauss, 1991).

Dans le cadre de notre étude, la **Pédagogie Racinaire** est née de notre modèle théorique croisé au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. Cette "**Pédagogie Racinaire**" sert de grille de lecture pour analyser comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation peuvent devenir des leviers de réussite éducative lorsqu'ils s'organisent en écosystèmes nourriciers, à l'image des systèmes racinaires mycéliens où chaque élément interagit pour la vitalité de l'ensemble.

Structuration de la thèse

La thèse s'organise en sept (7) chapitres où sont présentés :

Chapitre I.- Le contexte et la problématique de l'étude. Ils décrivent la réalité de l'écosystème éducatif haïtien qui nous pousse à faire cette étude. Cette réalité inclut les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

Chapitre II- La recension des écrits disponibles sur les concepts clés du sujet. Il s'agit de: Ecosystème, Ecosystème des espaces éducatifs, pratiques d'orientation, "One Education", Education originelle du Jardin d'Eden, leviers, réussite éducative, Haïti.

Chapitre III- Le cadre théorique de l'étude. Le cadre est issu du croisement de trois (3) modèles théoriques contemporains : les modèles écologiques de Bronfenbrenner et de Bookchin, le "One éducation" au regard du Modèle métaphorique d'Education Originelle du Jardin d'Eden. Tenant compte du nombre de variables à développer concernant le modèle théorique retenu, la définition de ce cadre risque d'occuper une bonne partie du texte global, voire l'alourdir. Nous nous efforçons de rendre le texte moins fatigant possible.

Chapitre IV- Le cadre méthodologique de la recherche

Chapitre V- Haïti et écosystème éducatif: Ce chapitre sur Haïti, son écosystème éducatif et l'écosystème des espaces éducatifs se divise en trois (3) sections :

Section I

1.1.- Une brève historique de l'éducation en Haïti ;

1.2.- Une description de l'écosystème éducatif haïtien et celle des initiatives de réforme pendant les quarantes dernières années:

- La réforme éducative des années 1980 du Ministre de l'éducation Joseph C. Bernard ;
- La Direction du Génie Scolaire (DGS), sa mission, son évolution, les défis et les perspectives ;
- **Les Douze mesures** arrêtées par le Ministre Nesmy Manigat en 2014, contexte historique, objectifs, causes de l'échec apparent, ses liens avec notre problématique de recherche ;

- La carte scolaire d'Haïti, son contexte et définition, les disparités géographiques et inégalités d'accès, l'impact des catastrophes naturelles, l'expansion du secteur privé, les efforts de réforme et de planification, les enjeux liés à la qualité de l'éducation, les limites de la carte scolaire haïtienne, les perspectives d'avenir ;
- Le cadre d'Orientation Curriculaire (COC) du système éducatif haïtien, les différences et la complémentarité des deux concepts, les limites du COC, ses liens avec le sujet de thèse;
- Les environnements sociaux et naturels des espaces éducatifs.

Section II

Dans la deuxième partie, nous présentons l'état des lieux de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens :

- L'écosystème éducatif et les espaces éducatifs pendant les quarante dernières années, les espaces éducatifs, ainsi que leurs caractéristiques (infrastructures scolaires) ;
- L'écosystème des espaces éducatifs et les pratiques d'orientation pendant ces quarante dernières années à travers des éléments tels que : les enseignants, les familles, le banditisme, les filles, la formation Technique et Professionnelle.

Section III

Dans la troisième partie, nous présentons un état des lieux de l'écosystème éducatif dans le département géographique l'Ouest d'Haïti, terrain où se déroule l'enquête empirique sur les EE, ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

Chapitre VI- La présentation des résultats de l'enquête empirique, analyse des données fournies par les 6000 élèves finissants du secondaire public NS4 de 25 écoles secondaires du secteur public d'éducation ;

Chapitre VII- Les implications les conclusions et recommandations vis-à-vis des acteurs de l'éducation. On y trouve aussi la conclusion et les recommandations finales de l'étude.

Chapitre I-. Contexte et problématique de l'étude

Les éléments de contexte et de problématique qui motivent la décision de faire la thèse sur ces deux éléments de l'écosystème éducatif haïtien, savoir les Espaces Educatifs (EE), les Pratiques d'Orientation scolaire et professionnelle (OPS) qui s'y déroulent sont triples. **Le premier élément** tient de l'idée qu'il existe un modèle d'éducation originelle référentielle bien que métaphorique, toutefois "**replicable**", selon les contextes. En croisant les modèles des écologies sociales et naturelles de Bronfenbrenner (1979) et de Bookchin (1921-2006), l'approche "One Education", au regard du modèle d'**Education Originelle** du Jardin d'Eden, ce cadre est capable d'inspirer l'aménagement des espaces éducatifs ainsi que des pratiques d'orientation contemporains. Cette éducation originelle aurait été alors mise en œuvre là « Où l'esprit est sans peur et la tête haute ; où la connaissance est libre ; où le monde n'a pas été fragmenté ; Pas de murs intérieurs étroits ; où les mots sortent de la profondeur de la vérité... Dans ce ciel de liberté, mon père, laisse mon pays se réveiller. » Rabindranath Tagore¹².

Plusieurs auteurs approchent le thème éducation avec un mélange d'accents temporel et intemporel. Selon (White, 1903), la méthode d'éducation établie au commencement du monde devait servir de modèle à l'homme à la suite des temps. Le Jardin d'Eden était la salle de classe, la nature était le manuel d'études, le Créateur était le Fondateur, le Directeur et l'Enseignant de cette première école. Pour faciliter les pratiques d'orientation et donner à l'homme des métiers, l'Eternel Dieu planta un Jardin en Eden, du côté de l'Orient, et il y mit l'homme qu'il avait formé. L'Eternel Dieu fit germer du sol toutes sortes d'arbres d'aspect agréable et bons à manger, ainsi que l'arbre de la vie au milieu du Jardin (Genèse 2:8, 9). » C'était là, dans la splendeur de la nature intacte, que nos premiers parents allaient recevoir leur éducation (White, 1903).

Plus loin, la Bible version Louis Second 1910 présente un contexte d'éducation admirable en rapportant: « Que l'homme domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le

12. Abanîndranâth Thâkur dit Tagore (7 août 1871 - 5 décembre 1951), peintre et homme de lettres, né dans la famille Tagore à Calcutta dans le Bengale occidental en Inde.

bétail, sur toute la terre et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre. De plus, elle renforce l'admiration pour ce cadre éducatif marqué par une harmonie parfaite entre les êtres et les choses. Le même contexte précise que : l'Eternel Dieu prit l'homme et l'établit dans le Jardin d'Eden avec la noble mission de le cultiver et le garder (Genèse 2 : 15). Du coup, l'agriculture et l'élevage semblent être les premières pratiques d'orientation scolaire (OSP) et activités professionnelles des élèves de l'école originelle. Sur cette base, les PO de cette école présentent l'agriculture et l'élevage comme étant les premiers métiers de l'homme dans ce vaste écosystème éducatif qu'est le Jardin d'Eden. Comme le souligne le livre de Job : « Dieu se montre sublime par sa force et qui saurait enseigner comme lui au sein de cette école originelle (Job 36 : 22).

Le deuxième élément de contexte et de problématique tient de notre fonction au sein du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), comme Responsable de la Direction du Génie Scolaire (DGS)¹³, de notre statut de citoyen et enfin d'Inspecteur Général. En effet, nos responsabilités professionnelles et administratives ont fait de nous un témoin privilégié, mais profondément marqué, par les dégâts immenses causés en Haïti par le séisme du 12 janvier 2010. Ces dégâts affectaient tous les secteurs de la vie nationale notamment trois (3) des dix (10) départements géographiques. Ce séisme de magnitude 7,3 qui a frappé Haïti le 12 janvier 2010 a été l'un des plus dévastateurs de l'histoire moderne, causant la mort de plus de 250 000 personnes et laissant 1,5 million de sans-abri. Les dégâts matériels ont été estimés à plus de 14 milliards de dollars, détruisant ou endommageant gravement plus de 300 000 résidences et affectant profondément les infrastructures du pays, y compris les hôpitaux, les écoles et les réseaux de transport. Cette catastrophe a déclenché une crise humanitaire sans précédent (Bilham, 2010, p. 878), mettant en lumière la vulnérabilité des constructions et le manque de préparation aux risques sismiques en Haïti.

Qu'en est-il précisément des impacts du séisme sur l'écosystème des espaces éducatifs haïtien? Tous secteurs confondus, l'écosystème éducatif a été particulièrement et rudement frappé par le séisme. Un an après le séisme, le recensement scolaire de 2011 informe

13. DGS : Direction du Génie Scolaire (DGS), entité au sein du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) responsable de la gestion des infrastructures scolaires et des bâtiments administratifs éducatifs. Elle régule le secteur, conçoit les plans des projets de construction et de leur équipement, supervise les constructions d'écoles. Elle intervient au niveau de l'extension des modèles existants.

sur les conséquences dramatiques qui en découlent. Elles se traduisent par d'importants dégâts matériels et des populations psychologiquement traumatisées. Des pans importants des infrastructures de l'écosystème éducatif ont été détruits ou endommagés à près de 80 % dans le département de l'ouest qui reçoit près de 50% des effectifs du système, soit 3804 établissements sur le total de 4820 écoles que compte le département (DPCE/MENFP). Les infrastructures des départements géographiques du sud-est et des Nippes fortement détruites ou endommagées, soit un total de 414 écoles détruites et les infrastructures scolaires du secteur public qui représentaient moins de 6% de l'offre scolaire, détruites à plus de 77% (DPCE/MENFP). Selon (Paultre et al, 2013), 55% de toutes les écoles ont été détruites ou irréparables. Plus de 38,000 écoliers, 1,350 professeurs et fonctionnaires publiques du secteur de l'éducation ont perdu leur vie dans le département de l'Ouest, incluant Port-au-Prince.

Au niveau professionnel, la majorité des centres professionnels publics et l'ensemble des centres subventionnés ainsi que les centres à gestion privée reconnus par l'Institut National de Formation Professionnelle (INFP) ont été soit détruits, soit fortement endommagés (DPCE/MENFP). Nous avons assisté aussi à la destruction massive et/ou à l'endommagement de 90 % des établissements d'enseignement supérieur, surtout ceux concentrés à plus de 80 % dans le département de l'Ouest. Selon un rapport de l'UNESCO (2011, pp. 120-125), les catastrophes naturelles comme le tremblement de terre de 2010 ont eu un impact dévastateur sur les infrastructures éducatives en Haïti, compromettant ainsi l'accès à une éducation de qualité. Le rapport de la Banque Mondiale (2010, pp. 45-50) souligne que la destruction d'infrastructures scolaires entraîne une diminution significative des opportunités d'apprentissage pour les élèves, exacerbant ainsi les inégalités éducatives. Conséquemment, jour et nuit, pendant les 6 premiers mois qui ont suivi le séisme, nous étions là avec nos équipes composées d'haïtiens et d'étrangers pour sortir les cadavres sous les décombres, déblayer les écoles et les rendre aptes à recevoir des tentes, Hangars et de nouvelles constructions.

Au niveau de l'environnement naturel, l'un des éléments de l'écosystème éducatif, Haïti est également confronté à des risques naturels et environnementaux importants, mais susceptibles d'être renforcés par le changement climatique. Le déboisement sauvage associé à l'alternance des saisons de sécheresse et d'inondation assombrit l'écosystème éducatif (Ministère de l'Environnement, 2020). Il a des impacts importants sur les conditions de vie des populations, la

production agricole et l'élevage, la formation des enseignants, l'implication réelle des parents, les politiques publiques éducatives, la motivation des élèves. L'exploitation abusive et anarchique de la nature (environnement) comme conséquence de cette réalité est à la base du net déséquilibre des rapports entre l'homme et la nature. Elle met ainsi en péril la vie des citoyens en attaquant la fertilité des sols et impactant négativement la faune et la flore (Ministère de l'Environnement, 2020). D'après une évaluation des ressources forestières mondiales de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO, 2020), la surface forestière en Haïti est tombée à environ 12,6 % du territoire national en 2023, selon des extrapolations basées sur les tendances récentes de déforestation. Le couvert boisé dans son ensemble est quant à lui estimé à environ 36,3 % du territoire. Cette situation alarmante est le résultat d'une déforestation continue, principalement due à l'utilisation du bois comme source d'énergie et à des pratiques agricoles non durables.

Par ailleurs, la corruption gangrène les administrations publique et privée en Haïti, comme en témoigne son score de 17/100 à l'Indice de perception de la corruption 2022, le classant parmi les pays les plus corrompus au monde (Transparency International, 2022). La corruption en Haïti, comme l'explique Gnocchi (2004), est un phénomène profondément enraciné dans l'histoire du pays, remontant à la période coloniale et se poursuivant après l'indépendance. La corruption en Haïti n'est pas un phénomène récent, mais une structure héritée de l'époque coloniale et renforcée par les pratiques politiques post-indépendances (Gnocchi, 2004, p. 5). Elle est devenue un phénomène multidimensionnel qui affecte tous les aspects de la vie économique et sociale. Comme l'ont démontré Dupuy et Péan (2018, p. 50), elle décourage les investissements étrangers et affaiblit les institutions publiques, tandis que Lundahl (2013, pp.825-851) souligne ses racines historiques et son exacerbation lors des crises humanitaires. Ensemble, ces études montrent que la corruption en Haïti est à la fois une cause et une conséquence du sous-développement, créant un cercle vicieux difficile à briser. Le civisme haïtien est à son niveau le plus bas de toute l'histoire du pays. Les familles souvent considérées comme acteurs importants du processus d'apprentissage font face à des contraintes économiques déroutantes. Les foyers ne sont pas en mesure de jouer leur rôle de premier élément de l'écosystème d'espace éducatif de l'enfant où se déroulent les premières pratiques éducatives ainsi que les premières pratiques d'orientation scolaire. Les rapports des citoyens entre eux ne facilitent pas le vivre ensemble.

D'autres facteurs aggravants portent sur la situation géographique du pays qui l'expose et expose l'écosystème éducatif à des catastrophes naturelles récurrentes majeures. Comme l'ont souligné Joseph et Baptiste (2018) : « Ces catastrophes ont des impacts dévastateurs sur les infrastructures éducatives et sanitaires, compromettant l'accès à des services essentiels pour la population. Conséquemment, les écosystèmes éducatif et sanitaire en souffrent terriblement. » L'urbanisation incontrôlée alourdit les pertes enregistrées régulièrement en cas de catastrophes naturelles (PDEF-MENFP, 2020). Le non aménagement du territoire rend difficile la planification de toute politique publique d'installation d'espaces éducatifs et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent au service d'une population anarchiquement répartie dans les espaces géographiques du pays. Un rapport gouvernemental souligne les défis liés à l'aménagement du territoire en Haïti, notamment la conversion de terres agricoles en zones résidentielles (Ministère de l'Environnement, 2015). Il souligne aussi la dépendance du pays aux importations pour répondre aux besoins de consommation et de service. Des dépôts de déchets domestiques et hospitaliers à ciel ouvert s'observent presque partout, près des écoles, mais surtout près des nappes phréatiques polluants dangereusement les eaux de consommation (Ministère de l'Environnement, 2020)

Au niveau économique et social, après une brève période de reprise suivant le séisme de 2010 soutenue par l'ensemble des secteurs, la croissance est en baisse depuis 2013 et stagne depuis 2015 avec un taux de croissance réelle qui oscille entre 1,3 et 1,5% (Banque Mondiale, 2020). Ce niveau faible de croissance économique dû à des causes multiples est inférieur à la croissance démographique et se traduit par un tassement du PIB par habitant depuis 2015 (PDEF-MENFP, 2020). L'histoire du pays est marquée par l'instabilité politique, les catastrophes naturelles et par les groupes d'intérêts, l'empêchant de réaliser ses aspirations et le maintenant parmi les pays les plus pauvres et les plus inéquitables au monde (Banque Mondiale, 2015). En effet, de 1971 à 2013, le produit intérieur brut (PIB) par habitant a reculé de 0,7 % par année en moyenne et en 2012, 59 % des Haïtiens restaient pauvres et près du quart vivaient dans une extrême pauvreté (Banque Mondiale 2015). Ainsi, près de 6,3 millions d'Haïtiens étaient incapables de subvenir à leurs besoins fondamentaux, et 2,5 millions ne mangeaient pas à leur faim (Banque Mondiale 2015).

En Haïti, le système éducatif fonctionne comme un système dont les ordres d'enseignement sont sans liaison évidente entre eux. L'écosystème des espaces éducatifs reste marqué par l'inorganisation du secteur professionnel, la faible capacité d'accueil des divers ordres d'enseignement, le chômage et l'émigration des jeunes (Tardieu, J., 2018). En général, les finissants de la neuvième année fondamentale subissent l'orientation obligée en filière d'enseignement générale conduisant au baccalauréat classique et à l'enseignement supérieur. Pourtant, la réforme éducative des années 80 prévoyait des options techniques aussi qui pourraient conduire au baccalauréat technique pour les finissants de l'école fondamentale, s'ils le veulent et qui auraient des aptitudes avérées pour la technique (Réforme éducative, 1980). Ce vide se traduit au final par des difficultés de choix de filières de formation technique, professionnelle et supérieure par les élèves à la fin de leurs études fondamentales et de celles du Secondaire.

De toute évidence, les conséquences de ce vide se traduisent par l'incapacité du système à former des jeunes dont les compétences seraient utiles à la production nationale déjà très faible. Le pays importe alors presque tout ce que les haïtiens consomment et utilisent quotidiennement : la nourriture, les vêtements, les chaussures, certains services, des produits de toilette, certains équipements légers. Il importe même des techniciens pour des travaux de mécanique, d'hôtellerie, de cuisine, de tourisme, de commerce. La réforme des années 80, suivi du Plan National d'Education et de Formation (PNEF)¹⁴ élaboré en 1998 préconisant que les élèves devraient avoir la possibilité de choix de filières de formation après la fin des études fondamentales et celles du secondaire. Les choix respectifs de filières par les élèves auraient pu éviter au pays l'importation massive des produits de base. Malheureusement, à date, aucun dispositif dans ce sens n'a jamais été mis en place et donc, expérimenté. Comme conséquences de ces lacunes, tous les élèves subissent l'option du baccalauréat classique général et selon le Bureau National des Examens d'Etat (BUNEX)¹⁵, seuls 21% d'élèves participant aux examens du baccalauréat classique de 2017 ont réussi, pendant que la qualité de l'évaluation a toujours été

14. Plan National d'Education et de Formation, élaboré en 1998 par le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle.

15. BUNEX: Bureau National des Examens d'Etat. Il s'occupe de l'Organisation des examens officiels auxquels sont soumis les élèves finissants de l'école fondamentale et ceux du secondaire...

l'objet de préoccupations et de débats récurrents. Les 79% d'échecs constituent une perte sèche pour le pays qui a investi pendant 14 ans environ dans ces jeunes qui, généralement, n'ont plus de possibilité de poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur comme cadres.

En outre, par manque d'orientation, le système est aussi marqué par la négligence du rapport existant entre l'éducation et la spiritualité alors qu'ils sont nombreux, les haïtiens qui sont de fervents croyants. Les conséquences de ce vide sont telles qu'aujourd'hui, beaucoup de jeunes, à la recherche de miracle, d'emploi, de voyage et de cette dimension intemporelle, se laissent influencer par des hommes et des femmes, sans aucune référence théologique attestée se déclarant, pasteurs, prophètes, « Hougans¹⁶, Manbos¹⁷. » Ils passent ainsi plus de temps à jeûner et à prier plutôt que se former et se donner des opportunités d'emploi. Ils se convertissent ainsi en chômeurs victimes d'un système incapable de les orienter. Quand ils ne sont pas de candidats potentiels à l'émigration, ils se transforment en vendeurs de vêtements usagés, de service de recharge téléphonique et au pire des cas, en bandits dangereux, endurcis et impénitents.

Par ailleurs, l'inadaptation des savoirs, des compétences enseignées, l'insuffisance du temps d'enseignement, la faiblesse de la qualité des apprentissages, celle des évaluations, les taux très élevés de décrochage scolaire et de redoublement sont autant d'indicateurs témoignant de la mauvaise santé du système (Tardieu, J., 2018). De plus, 40% des enfants en âge d'aller à l'école ne sont pas scolarisés et au sein de la population scolarisée beaucoup sont en situation de retard scolaire. Il s'agit là d'un phénomène tellement répandu dans le système qu'il a pris le nom de « surâgé ». En effet, 88,7% des enfants en CM2 ont entre 15 et 20 ans. Plus précisément, Y. Roblin (2021) soutient : « le diagnostic du système éducatif révèle que 25% d'enfants sont scolarisés dans le public au niveau de l'enseignement de base soit 624.105 élèves des écoles nationales qui sont des heureux bénéficiaires de la gratuité. » De plus, l'écosystème éducatif haïtien est marqué par la problématique des langues d'enseignement et d'apprentissage.

16. Hougan : Nom donné à un chef spirituel de la religion vaudou en Haïti. C'est l'organisateur des cérémonies et celui par lequel passent les esprits appelés aussi « Lwa » qui désirent transmettre un message au monde des vivants.

17. Manbo: Nom provient d'Afrique, Togo qui désigne le nom de la prêtresse dans la religion vaudou en Haïti. C'est l'organisatrice des cérémonies et celle par laquelle passent les esprits appelés aussi « Lwa » qui désirent transmettre un message au monde des vivants.

La faiblesse de la gouvernance à tous les niveaux et tous types de formation confondus, les faibles taux de réussite aux examens d'Etat (BUNEX, 2008)¹⁸ sont aussi révélateurs des graves problèmes dans l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire.

Quant à la réalité d'autres éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens tels que les élèves, les enseignants, les bâtiments scolaires, nous avons les données suivantes : L'écosystème compte en 2018 un total de 4 606 880 élèves 85% privés et 15% publics répartis dans 34902 (PDEF, 2019-2029, p.16)¹⁹. Enfants non scolarisés (6-12 ans : 500000) et (5-15 ans : 1000000) pour un total de 88 227 enseignants dont Environ 20 % (17 645 enseignants) du secteur public et environ 80 % (70 582) en 2017. L'écosystème éducatif haïtien compte 220000 étudiants (UNESCO, 2017 ; PDEF, 2019-2029, p.16). La répartition des élèves accuse un net déséquilibre puisque pour certaines écoles, les salles sont surchargées tandis que pour beaucoup d'autres, les effectifs sont plutôt faibles, à peine suffisants pour leur fonctionnement avec tendance parfois à la fermeture pour insuffisance d'effectifs.

Par ailleurs, un nombre élevé d'écoles, soit 35% des écoles publiques et 44% des écoles non-publiques, fonctionnent dans des bâtiments non prévus, donc inappropriés pour l'enseignement/apprentissage et des pratiques d'orientation multiforme. Selon les données de l'institut Haïtien des Statistiques et d'Informatique cité par le (PNEF-MENFP, 2020), en 2020, 1.408 écoles fonctionnent sous des tentes ou des tonnelles. Au niveau des écoles du secteur public, à la même période, 1810 (65%) écoles fonctionnent dans des bâtiments scolaires appropriés, 171 dans des églises, 168 (6%) dans des maisons d'habitation, 265 (10%) sous des tentes et des tonnelles et 374 (13%) dans d'autres structures (Annuaire statistiques scolaires, 2011). Enfin, l'état des bâtiments scolaires reste préoccupant, avec seulement 20 % des écoles disposant d'infrastructures adaptées (Banque mondiale, 2018).

¹⁸ BUNEX : Bureau National des Examens d'Etat, 2008

¹⁹ PNDEF : Plan Décennal d'Education et de Formation est un cadre stratégique visant à réformer et améliorer le système éducatif haïtien sur une période de dix ans. Il se concentre sur plusieurs axes prioritaires : l'accès universel à l'éducation, l'augmentation du taux de scolarisation et réduction des disparités la qualité de l'enseignement, l'amélioration des programmes, la formation des enseignants et les infrastructures scolaires.

Pour faciliter la compréhension et la lecture, nous présentons le tableau ci-dessous qui organise les données de manière claire et structurée.

Tableau 1

Elément	Données	Source
Nombre total d'élèves (2018)	4 606 880 élèves	PDEF, 2019-2029, p. 16
Secteur privé	85 % (3 915 848 élèves)	PDEF, 2019-2029, p. 16
Secteur public	15 % (690 832 élèves)	PDEF, 2019-2029, p. 16
Enfants non scolarisés	-6-12 ans : 500 000 - 5-15 ans : 1 000 000	PDEF, 2019-2029, p. 16
Nombre total d'enseignants	88 227 enseignants (2017)	MENFP, 2017-2018
Secteur public	20 % (17 645 enseignants)	MENFP, 2017-2018
Secteur privé	80 % (70 582 enseignants)	MENFP, 2017-2018
Nombre d'écoles (2018)	34 902 écoles	PDEF, 2019-2029, p. 16
Nombre d'étudiants (2017)	220 000 étudiants	UNESCO, 2017
Répartition des élèves	- Salles surchargées dans certaines écoles - Effectifs faibles dans d'autres	PDEF, 2019-2029, p. 16
Bâtiments scolaires	- 35 % des écoles publiques dans des bâtiments inappropriés - 44 % des écoles non-publiques dans des	PNEF-MENFP, 2020

Elément	Données	Source
	bâtiments inappropriés	
Ecoles sous tentes/tonnelles	1 408 écoles (2020)	PNEF-MENFP, 2020
Ecoles publiques (2020)	- 65 % (1 810 écoles) dans des bâtiments appropriés - 6 % (168 écoles) dans des maisons d'habitation - 10 % (265 écoles) sous des tentes/tonnelles - 13 % (374 écoles) dans d'autres structures	Annuaire statistiques scolaires, 2011
Infrastructures adaptées	Seulement 20 % des écoles disposent d'infrastructures adaptées	Banque mondiale, 2018

Tableau 1 : Etat de quelques éléments de l'écosystème éducatif haïtien en 2017-2018 en nombre d'élèves, d'enseignants, d'établissements

Les équipements de base de qualité comme l'accès à l'eau potable, l'existence de latrines, ou la présence d'une cour de récréation n'existent que dans une moitié des écoles. Cette situation peut être mise en relation avec les conditions de la création d'une école, souvent d'origine locale, de petite taille pour répondre à des besoins locaux de scolarisation, plutôt que résultant d'une planification raisonnée (PNEF-MENFP, 2020). Certaines écoles disposent de salles de cours très petites (moins de 20 m²). Le réseau des écoles publiques et celui des écoles catholiques présentent en général des moyennes de superficie plus conformes aux dimensions habituelles de salles de classe.

Par ailleurs, les salles de classe sont en général non équipées en tables-bancs, tableaux interactifs, les salles de professeurs sont inexistantes dans près de 60%. Les toilettes sont en mauvais état dans plus d'un quart des écoles et manquent de portes dans 22% des cas, les points de lavage des mains avec de l'eau et du savon ne sont disponibles que dans 27.8% des écoles, et

l'eau potable n'est disponible que dans 56% des écoles²⁰ (PNEF-MENFP, 2020). De plus, ils sont nombreux l'écosystème d'espaces éducatifs où hôpitaux, marchés publics en plein air, stations d'essence, immondices se côtoient et se partagent de manière très rapprochée, lesdits espaces éducatifs. Cela veut dire que l'écosystème éducatif étant précaire, des éléments sont mal placés géographiquement les uns par rapport aux autres. Ainsi, là où l'on devrait avoir une bibliothèque, un espace de loisir, un lieu de culte, un centre sportif, un marché, une usine, un port, un aéroport, un arrêt d'autobus, un bâtiment scolaire.....il n'en existe pas. Quand il en existe, ils ne sont pas à leur place, les élèves et les citoyens ne sont même pas conscients qu'ils font partie intégrante de l'écosystème des espaces éducatifs. Des éléments importants pour l'efficacité d'un espace éducatif du type de ceux aménagés selon l'approche combinée des écologies sociale et environnementale de Bookchin et de Bronfenbrenner soutenue par le modèle du Jardin d'Eden n'existent presque pas pour la majorité des cas.

Par ailleurs, pendant les quarante dernières années, plusieurs initiatives de réforme ont été entreprises au niveau d'autres éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens. Ce sont : La Réforme Educative Bernard, les 12 mesures du Ministre Nesmy Manigat, la Direction du Génie Scolaire, le Cadre d'Orientation Curriculaire, la Carte Scolaire, les environnements naturels et sociaux. En dépit de tout, le système éducatif peine à garantir la réussite éducative des élèves. Quelles sont les lacunes de ces initiatives au regard de l'approche holistique et inclusive de l'éducation, des espaces éducatifs ainsi que celle des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent?

Enfin, le troisième élément de contexte et de problématique de l'étude est de l'ordre de curiosité intellectuelle, toutefois corolaire des deux premiers. En effet, après constat et sensibilisé par l'immensité des dégâts causés par le séisme du 12 janvier 2010, nous avons pris la décision d'approfondir nos connaissances sur les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation qui s'y déroulent. Depuis, de concert avec d'autres professionnels du domaine, nous avons dû travailler sur de nouveaux modèles d'espaces éducatifs qui sont en cours d'expérimentation afin de léguer un modèle d'écosystème solide à la postérité. C'est sur le fond de toutes ces préoccupations professionnelles, qu'immédiatement après le séisme, de nombreuses rencontres de travail avec

20. Rapport de l'évaluation de base EGRA, Projet Haïti Gagne, Ecrire et Réussir, Octobre 2017.

les communautés nationale et internationale ont eu lieu. Souvent, comme représentant du Ministère de l'Education Nationale nous avons coordonné des réunions de travail avec des organisations internationales et des ONG ainsi qu'avec des représentants de pays dits "amis d'Haïti." L'un des objectifs de ces rencontres a été de travailler sur des "Plans types" d'écoles en vue de mieux concevoir, planifier, renforcer les infrastructures et équipements scolaires post séisme. Entre temps, le peu d'écoles qui résistaient au séisme se transformaient en abris provisoires pour les sinistrés, n'offrant aucune possibilité pour des pratiques éducatives et des pratiques d'orientation réussies. Des tentes fournies par la communauté internationale, des Hangars et des Tonnelles, de fortune pour la plupart, servaient de lieux d'apprentissage des années durant, mais certains durent jusqu'à aujourd'hui encore dans d'autres cas.

Face à ce constat l'étude donne lieu à des questionnements sur les liens entre les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que sur la réussite des élèves. Comment le modèle croisé de "**One Education**", des **écologies sociale et naturelle** de Bronfenbrenner et Bookchin, au regard du modèle métaphorique de l'écosystème de l'Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden, **modèle matriciel de la Pédagogie Racinaire** peut-il être adapté pour décrire et comprendre de manière approfondie l'écosystème des espaces éducatifs et les pratiques d'orientation contemporains? Comment des éléments interconnectés de l'écosystème interagissent pour faciliter des pratiques éducatives efficaces dans la perspective de la réussite éducative des élèves en Haïti?

Ces interrogations mettent en lumière plusieurs enjeux structurants. Il convient tout d'abord de s'interroger sur l'accessibilité réelle des élèves à des ressources éducatives de qualité, ainsi qu'à un environnement d'apprentissage favorable à leur développement global. Par ailleurs, la question de la structuration et de l'efficacité des pratiques d'orientation scolaire mérite une attention particulière : sont-elles suffisamment développées, articulées et systématisées pour accompagner les élèves de manière éclairée dans leurs choix académiques et professionnels ?

Enfin, cette étude soulève des implications stratégiques majeures pour les institutions éducatives, au premier rang desquelles figurent le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), la Direction du Génie Scolaire (DGS), et l'Inspection Générale (IG) du MENFP. Elle interpelle également les Partenaires Techniques et Financiers du MENFP quant à leur rôle dans le soutien, la coordination et le renforcement de ces dynamiques

éducatives. Enfin, les recommandations s'adressent aussi aux Ministères de l'environnement (ME), des travaux Publics Transport et communication (MTPTC).

Cette recherche devrait nous permettre de mieux comprendre comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation peuvent être des leviers de réussite éducative à travers des interactions entre eux et les élèves. Elle vise à identifier les interactions favorables entre ces éléments, surtout dans les contextes formels, pour faciliter l'enseignement, l'apprentissage. Les résultats devraient également éclairer sur les spécificités de la réussite éducative des finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation du secteur public. En conclusion, cette thèse s'inscrit dans une approche écologique et holistique de l'éducation, en mobilisant des modèles théoriques novateurs pour analyser la réussite éducative des élèves haïtiens. Elle donne lieu à l'emergence du concept "**Pédagogie Racinaire**" et devrait contribuer à enrichir la réflexion sur les leviers d'une éducation intégrée et inclusive, en phase avec les réalités de l'écosystème éducatif haïtien et les réalités locales.

1.2-. Problème de recherche

Durant les vingt dernières années, l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation haïtiens est confronté à des défis multiples et complexes, notamment des espaces éducatifs insuffisants et inappropriés, des pratiques d'orientation non systématisées. Les pratiques d'orientation sont plutôt libres²¹ au sein des environnements sociaux et naturels précaires. Chevalier et Leininger-Frézal (2020), chercheurs en géographie et sociologie de l'éducation ont montré le poids du contexte socio-spatial dans l'enseignement et l'apprentissage. Cela soulève des questions sur l'efficacité des environnements d'apprentissage haïtiens et sur la manière dont ils peuvent être améliorés pour mieux soutenir les élèves dans leur apprentissage et parcours académique et professionnel.

21. Orientation libre : Dans le cadre de cette étude, l'Orientation libre prend le sens de l'orientation non systématisée par le MENFP et non pratiquée dans les salles de classe. L'élève est orienté par lui-même, ses amis, ses parents, l'influence des médias traditionnels, des réseaux sociaux. Il est souvent mal orienté ou non orienté tout simplement.

Plusieurs études soutiennent que les interactions entre les élèves et les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire, jouent un rôle crucial dans la réussite éducative. Par exemple, Barrett et al. (2015) montrent que des espaces éducatifs bien conçus peuvent améliorer les résultats scolaires de jusqu'à 16 %. De même, Hughes et Karp (2006) soulignent que les programmes d'orientation bien structurés augmentent les taux de réussite en aidant les élèves à faire des choix. En Haïti, ces enjeux sont particulièrement critiques, car l'état des infrastructures et l'absence de programmes d'orientation contribuent à des taux élevés de décrochage scolaire (Banque mondiale, 2018 ; Tardieu, 2018, pp. 45-62). Pour comprendre les différentes dimensions de ces deux éléments, la définition de l'objet de recherche devient un élément clé dans le cheminement de cette étude et dans le processus d'apprentissage des élèves.

Ainsi, nous inspirant des écologies sociales de Bronfenbrenner (1979) et de Bookchin (1921- 2006), et considérant le concept de "One Education" au regard du modèle de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, nous définissons comme suit le problème de recherche: "malgré l'importance reconnue des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation pour la réussite éducative des élèves, il existe une lacune dans la compréhension de la manière dont ces éléments interagissent avec les élèves pour influencer l'apprentissage et leur réussite éducative". C'est à travers la définition de cet objet de recherche que nous interrogeons les aspects de la réalité que nous souhaitons découvrir, que nous tentons de développer une compréhension de cette réalité ou que nous construisons cette réalité (F. Allard-Poesi, G. Marechal. 2014, p.47-75). »

Par ailleurs, en intégrant ces perspectives, il est important de reconnaître que les environnements sociaux et naturels dans lesquels les élèves haïtiens évoluent influencent non seulement leur apprentissage, mais aussi leur développement personnel et social. Bronfenbrenner (1979), avec son modèle écologique, met en avant l'importance des différents systèmes interconnectés qui entourent un individu, soulignant que l'apprentissage ne se produit pas en vase clos, mais est le résultat d'interactions complexes entre l'élève et son environnement social. Nés de l'écologie et de la systémique, les modèles écosystémiques de Bronfenbrenner (1979) et de Bookchin (1921- 2006) se présentent comme une méthode d'analyse et de synthèse qui prend toujours en considération l'appartenance d'un élément à un ensemble et l'interdépendance de chaque système avec les autres systèmes de cet ensemble (Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A., 2006). De même, Bookchin (1990) insiste sur la nécessité d'une éducation qui soit à la fois

sociale et écologique, favorisant un apprentissage en harmonie avec la nature. L'écologie de Bookchin qui est l'étude des relations que les êtres vivants entretiennent avec leur environnement en vue d'atteindre un équilibre adaptatif » (Terrisse et al., 2008 ; Bookchin, M. 1990) est essentielle aussi pour créer un environnement social et naturel capable de faciliter l'apprentissage et la réussite éducative.

Pour sa part, le concept "**One Education**" renforce cette idée en prônant une approche intégrée qui relie les différentes dimensions de l'éducation. Cette perspective souligne l'importance d'une éducation holistique qui ne se limite pas à la transmission de connaissances académiques, mais qui inclut également le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves (UNESCO, 2017). En intégrant ces dimensions dans les espaces éducatifs, on crée un environnement propice à l'apprentissage collaboratif et à l'épanouissement personnel. Ainsi, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle doivent être conçues pour aider les élèves à naviguer dans leurs choix académiques et professionnels tout en tenant compte de leur environnement éducatif.

Enfin, l'Education Originelle du Jardin d'Eden offre une métaphore puissante pour envisager un modèle éducatif centré sur la nature et le bien-être des élèves. Ce modèle promeut l'idée que l'apprentissage doit être ancré dans un environnement naturel stimulant qui encourage la curiosité et la créativité. Les espaces éducatifs inspirés par ce modèle peuvent inclure, entre autres, des jardins scolaires, des salles de classe en plein air et des activités d'apprentissage basées sur la nature selon (White, 1903 ; Genèse 2:8, 9). En favorisant un lien étroit entre les élèves et leur environnement naturel, ces approches peuvent améliorer non seulement la motivation des élèves, mais aussi leur engagement envers leur apprentissage.

Les pratiques d'orientation scolaire doivent également s'inscrire dans cette vision holistique de l'éducation. En intégrant des activités qui relient les apprentissages théoriques à des expériences pratiques en dehors de l'école, on permet aux élèves de mieux comprendre leurs choix futurs. Par exemple, des partenariats avec des entreprises locales pour des stages ou des visites professionnelles peuvent offrir aux élèves une perspective concrète sur le monde du travail. Ces expériences pratiques sont essentielles pour aider les élèves à développer une vision claire de leurs aspirations professionnelles tout en renforçant leur confiance en eux. A travers un prisme qui englobe les notions d'écosystème, les modèles que nous croisons dans cette recherche

s'attachent à explorer les dynamiques complexes qui entourent ces deux éléments. Plus spécifiquement, elle s'interroge sur la façon dont les espaces éducatifs haïtiens, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle contribuent à faciliter la réussite éducative des élèves.

1.3- Hypothèse de recherche

La réalité est que toute recherche qui se veut rigoureusement scientifique obéit nécessairement à un protocole garantissant la clarté, la cohérence entre les diverses étapes du travail, son cheminement régulier jusqu'à son aboutissement. Dans le cadre de l'étude sur "les espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle, à partir du problème de recherche défini, nous voulons montrer que les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle peuvent favoriser l'enseignement, l'apprentissage, dans la perspective de la réussite éducative des élèves haïtiens.

Jusque-là, la définition du problème de recherche, même quand elle permet de délimiter le champ d'investigation et d'orienter la réflexion, ne répond pas pour autant aux préoccupations de l'étude que nous avons exprimées dans la problématique. Il convient, dans ce cadre, de formuler des hypothèses de travail qui constituent des propositions explicatives ou prédictives, élaborées à partir des éléments contextuels de la problématique, et orientant ainsi le déroulement de notre étude. Ainsi, à la lumière des défis multiples et complexes auxquels est confronté l'écosystème éducatif haïtien, il est impératif d'explorer des solutions novatrices et efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage, ainsi que celle des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

A cet égard, nous formulons l'hypothèse selon laquelle des interventions ciblées visant à renforcer l'écosystème des espaces éducatifs, notamment en améliorant les infrastructures, en fournissant des ressources pédagogiques adéquates, en créant des environnements sociaux et naturels plus favorables et en développant des pratiques d'orientation adaptées, pourraient conduire à une amélioration significative de la réussite éducative des élèves haïtiens. Cette hypothèse guide notre recherche dans l'exploration des moyens d'optimiser les conditions d'apprentissage et de soutenir le développement holistique des élèves dans le contexte spécifique des espaces éducatifs en Haïti.

De plus, le contexte des connaissances existantes précise que l'éducation, en tant que processus complexe et multidimensionnel, est influencée par une multitude de facteurs. Parmi ceux-ci, l'écosystème de l'environnement d'apprentissage joue un rôle important. A titre de rappel, nous faisons cette étude dans l'objectif de montrer qu'en référence à l'écosystème de l'espace éducatif originel en soutien à l'approche combinée des écologies de Bookchin (1921-2006) et de Bronfenbrenner (1979) tout en nous inspirant de l'approche "One Education", les élèves interagissent avec les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation pour faciliter l'apprentissage et les pratiques d'orientation dans la perspective de leur réussite éducative. Pour y parvenir, nous devons exploiter ou mobiliser trois modèles théoriques au regard du modèle métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden pour bien cadrer notre démarche de recherche et faciliter sa compréhension :

1. La théorie écologique de Bronfenbrenner est une théorie du développement humain qui explique comment les différents environnements dans lesquels une personne évolue interagissent pour influencer son développement (Bronfenbrenner, 1979). Ce modèle permet d'étudier aussi comment les différents niveaux d'environnement comme la famille, l'école, les lieux de culte, le quartier, la société dans son ensemble interagissent pour influencer l'enfant en situation d'apprentissage (Bronfenbrenner, 1979). Annie Feyfant, (2014) soutient que : « Le modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) [...] préconise d'étudier les phénomènes sociaux et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes, donc de les étudier dans leur globalité et non pas considérés isolément.

2. Le modèle écologique de Murray Bookchin est un cadre théorique qui examine la manière dont les humains interagissent constamment avec leurs environnements social et naturel à travers une perspective holistique et interconnectée (Bookchin Murray, 2023). Ce modèle est aussi une théorie politique qui lie la protection de l'environnement à la justice sociale. Selon cette approche, l'apprentissage est considéré comme une activité sociale qui se produit à travers des interactions entre l'enfant et son environnement social, culturel et naturel. Dans l'ensemble, le modèle écologique de Bookchin considère l'apprentissage de l'enfant comme étant un processus complexe influencé par différents facteurs environnementaux interconnectés dans l'environnement social et naturel de l'enfant (Bookchin, Murray, 2023).

3. L'approche "One Education" inspire aussi pour élaborer le cadre théorique de l'étude à partir de l'analogie que nous établissons avec le concept "One Health". Le "One Health" promeut la collaboration entre les domaines de la santé humaine, animale et environnementale. L'approche "One Education" pourrait promouvoir une collaboration étroite entre différentes disciplines éducatives pour favoriser une compréhension plus complète et interconnectée du savoir. Donc, une compréhension plus complète et interconnectée du savoir sur les liens entre les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

Le Modèle d'Education Originelle du jardin d'Eden, enfin nécessite une élaboration plus soutenue que les trois premières approches puisqu'il est utilisé comme un concept métaphorique. Sans vouloir promouvoir une religion ou une idéologie, le caractère existentiel et universel de l'éducation nous incite à faire référence au phénomène de l'existence de l'univers dans sa globalité, précisément celle de la terre.

Par ailleurs, tout semble indiquer que l'écosystème de l'espace éducatif (EE) que constituait le Jardin d'Eden représentait un endroit favorable à l'éducation globale, à la prise en compte totale de l'être humain pluridimensionnel. Géographiquement et apparemment, ce Jardin semble être décrit avec une précision remarquable. Dans genèse 2 verset 15, il est écrit : l'Eternel Dieu prit l'homme et le plaça dans le jardin d'Eden pour qu'il le cultive et le garde. Dans genèse 1 verset 26 il est dit aussi: puis Dieu dit faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, sur toute la terre, et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre. Les animaux du jardin d'Eden et l'écologie originelle en général comme cadre éducatif idéal auraient participé à l'instruction de l'homme. A partir de ce petit résumé de ces modèles, au regard du contexte et de la problématique de l'étude, enfin tenant compte de notre problème de recherches, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. Nous inspirant des approches écologiques de Bookchin et de Bronfenbrenner, du modèle "One Education" et au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden, nous postulons que, en général, la qualité des interactions entre les élèves et les espaces éducatifs haïtiens, ainsi qu'entre les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent contribuent à faciliter la réussite éducative des élèves.

2. Nous inspirant des approches écologiques de Bookchin et de Bronfenbrenner, du modèle "One Education" et au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden, nous postulons que la qualité des interactions entre les élèves, les espaces éducatifs haïtiens, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent, contribuent à faciliter la réussite éducative des finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation du département géographique l'ouest d'Haïti pendant ces vingt dernières années.

1.4-. Questions générale et spécifique

L'éducation est un enjeu majeur pour le développement des individus et des sociétés contemporaines. Cependant, non seulement en Haïti, dans de nombreux pays aussi, l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation est confronté à des défis importants qui entravent la réussite éducative des élèves. Terrisse et al., (2008) reconnaissent que : dans une approche écosystémique, l'écologie sociale, qui situe les facteurs de risque et les facteurs de protection dans les différents systèmes de l'environnement de la personne permet d'étudier « les facteurs de risque liés à la pauvreté économique et à la pauvreté sociale des familles [...] dans la perspective de l'intervention socio-éducative précoce et de l'éducation familiale » C'est notamment le cas en Haïti, où l'écosystème éducatif est marqué par des difficultés structurelles et organisationnelles qui ont un impact sur les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation, conséquemment sur les pratiques éducatives. Tout ceci nous amène à ce constat si préoccupant que la réussite éducative des élèves haïtiens est loin d'être une réalité. Dans ce contexte, la présente thèse vise à explorer les défis spécifiques de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation ainsi que leur influence sur l'apprentissage des élèves.

Ce travail de recherche, de par sa prétention de regarder autrement la problématique de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent, ainsi que celle de la réussite éducative des élèves, se veut une importante contribution à la recherche scientifique dans le domaine de l'écosystème éducatif. Pour qu'il en soit ainsi, il doit obéir aux exigences des travaux scientifiques de qualité, en respectant rigoureusement la structure adoptée dans la matière. En effet, la définition du problème de recherche, les hypothèses élaborées dans le cadre de l'approche combinée des écologiques de Bronfenbrenner et de Bookchin, le "One Education", au regard modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden nous inspirent des questions dont les réponses contribueront à répondre à nos préoccupations de recherche.

Bien avant de poser ces questions rappelons que, la réalité de l'écosystème des espaces éducatifs (EE) haïtiens et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent se caractérisent depuis toujours par des paramètres pour la plupart conjoncturels et structurels : secteurs public et non public de l'éducation, bâtiments scolaires, élèves, enseignants, parents, programmes d'étude, politiques éducatives, environnements sociaux et naturels, statut, mode de gestion, volume, positionnement géographique, etc. De plus, tenant compte de l'existence des liens déjà établis par les conclusions de différentes recherches entre les variables du sujet d'étude (EE, PO, RE), la qualité actuelle de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation serait liée à ces facteurs. Certes, le moins bien connu (en tout cas, dans le cadre d'une recherche formelle) est la façon dont les éléments de l'écosystème des espaces éducatifs, les pratiques d'orientation qui s'y déroulent interagissent et influencent l'apprentissage « multiforme » des élèves, ainsi que leur réussite éducative.

Alors, la question de recherche se pose ainsi :

Nous inspirant des approches écologiques de Bookchin et Bronfenbrenner, du modèle "One Education" et au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden, comment la qualité des interactions entre les élèves et les espaces éducatifs haïtiens, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle contribuent-elles à faciliter l'apprentissage et la réussite éducative des élèves haïtiens?

Question spécifique

Pour être plus spécifique, nous nous concentrons sur un élément précis et incontournable de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en Haïti. Il s'agit des finissants du secondaire NS4 du secondaire du secteur public d'éducation de l'ouest du pays. Cela aurait la vertu d'ajouter une dimension particulière à notre recherche en nous permettant d'explorer de manière plus approfondie les expériences, les défis et les opportunités auxquels sont confrontés les élèves haïtiens à un stade critique de leur éducation. En portant notre attention sur les finissants du secondaire et surtout ceux de l'ouest du pays, nous pouvons ainsi obtenir des informations pertinentes sur la transition entre les différents niveaux éducatifs et sur la manière dont l'écosystème des espaces éducatifs peut influencer leur réussite éducative, y compris les pratiques d'orientation. A notre avis, cette focalisation renforce la pertinence de

l'étude pour les acteurs clés du système éducatif haïtien concernant cette tranche spécifique de la population étudiante. Sur cette base, la question spécifique se pose ainsi :

Nous inspirant des approches écologiques de Bookchin et Bronfenbrenner, du modèle "One Education" et au regard de l'écosystème de l'espace éducatif du Jardin d'Eden, comment la qualité des interactions entre les élèves et les espaces éducatifs haïtiens, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, contribuent-elles à faciliter l'apprentissage et la réussite éducative des élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation du département géographique l'ouest d'Haïti?

1.5-. Objectifs généraux et spécifiques de l'étude

a). Objectif général

L'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire en Haïti est complexe et englobe une diversité de facteurs interconnectés, allant des environnements sociaux et naturels aux pratiques pédagogiques formels, sans oublier les pratiques d'orientation multiformes. Dans le contexte haïtien, cet écosystème éducatif, quoique préoccupant pour le moins, revêt une importance particulière, car il peut jouer un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves. Au regard du modèle de l'écosystème de l'espace éducatif et des pratiques d'orientation Originels du Jardin d'Eden et s'inspirant du modèle "One Education", et des écologies naturelle et sociale de Bookchin (1921-2006) et Bronfenbrenner (1979), cette thèse met l'accent sur l'interdépendance des différents éléments de l'écosystème et leur influence sur l'enseignement, l'apprentissage. En nous référant à cette approche, l'étude vise à examiner comment les interactions entre ces deux éléments de l'écosystème éducatif haïtien (espaces éducatif, orientation scolaire) facilitent-ils l'apprentissage et la réussite éducative aux élèves.

Autrement dit, l'objectif général de cette recherche est d'examiner l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en référence à l'approche combinée des écologies naturelle et sociale de Bookchin (1921-2006) et Bronfenbrenner (1979), ainsi que le modèle "One Education" au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel. Plus précisément encore, cette étude vise à comprendre comment les

interactions entre les élèves, les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle facilitent l'apprentissage dans la perspective de la réussite éducative aux élèves.

b). Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques poursuivis sont étroitement liés à notre envie de contribuer à l'amélioration de l'écosystème éducatif haïtien en tant qu'acteur direct. Ces préoccupations sont au nombre de huit (8) :

1) Examiner comment les interactions entre les élèves et les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation tels qu'ils existent en Haïti contribuent-elles à faciliter l'apprentissage aux élèves haïtiens en général et aux finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation du pays, au regard de l'écosystème de l'espace éducatif et des pratiques d'orientation originels du Jardin d'Eden, en croisant les concepts "One Education" et les approches écologiques de Bookchin et Bronfenbrenner,

2) Accompagner les autorités éducatives du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) dans la définition de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation, en leur proposant des recommandations pour améliorer l'écosystème éducatif en Haïti, pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage ainsi que les pratiques d'orientation en vue de la réussite éducative des élèves en nous basant sur les résultats de l'étude;

3) Encourager les autorités éducatives à créer au sein du (MENP) une Unité d'Orientation Scolaire et Professionnelle avec ses représentations dans les Directions Départementales d'Education (DDE) pour promouvoir les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle à l'école haïtienne ;

4) Ouvrir la voie à des prolongements institutionnels concrets. Fort des résultats de l'étude et dans le prolongement des principes de la **Pédagogie Racinaire**, il apparaît pertinent de concevoir un Observatoire de l'Education en Haïti. Celui-ci permettrait d'assurer une veille écosystémique sur les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation et les dynamiques territoriales, afin d'orienter les décisions du MENFP sur des bases empiriques, contextualisées et durables ;

5) **Rédiger**, à partir de la thèse, des ouvrages qui s'adresseront aux acteurs de l'éducation pour les encourager à exploiter dans leurs pratiques éducatives et pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ce modèle révolutionnaire et innovant qu'est la **Pédagogie Racinaire** ;

6) **Encourager** les autorités éducatives du Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) à acheter le droit d'auteur en vue de la vulgarisation massive du contenu des livres.

7) **Mettre** la thèse sous forme d'images, capsules, documentaire en vue de vulgariser le modèle innovant la "**Pédagogie Racinaire**" et de partager le contenu de la thèse avec les acteurs à des fins éducatives ;

8) **Explorer** cette voie de recherche afin d'enrichir le corpus de connaissances au service des acteurs de l'éducation pour faciliter l'enseignement/apprentissage ainsi que les pratiques d'orientation comme leviers de réussite éducative des élèves, nous inspirant des modèles écologiques et sociales de Bronfenbrenner (1979) et de Bookchin (1921-2006), du modèle "One Education", au regard de l'écosystème du modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden ;

9) Etablir, en partenariat avec le laboratoire CIREL (Université de Lille), les bases conceptuelles, méthodologiques et institutionnelles permettant la création d'une Unité d'Orientation Scolaire et Professionnelle au sein du MENFP, ainsi que de ses représentations dans les Directions Départementales d'Education (DDE). Cet objectif spécifique vise à favoriser l'implantation d'un dispositif national d'orientation ancré dans la recherche, au service de l'accompagnement des élèves et du développement des pratiques éducatives en Haïti.

10) Développer un partenariat structuré entre l'Inspection Générale de l'Education Nationale française et l'Inspection Générale de l'Education et de la Formation d'Haïti (IGAENF), afin de créer un espace permanent d'échanges professionnels portant sur la gouvernance éducative, l'évaluation, la qualité, le pilotage du système et les réformes. Cet objectif spécifique vise à renforcer les compétences professionnelles des Inspecteurs Généraux haïtiens et à promouvoir une dynamique collaborative internationale appuyée sur les cinq axes statutaires de l'IGAENF

Chapitre II.- Recension des connaissances disponibles sur les principaux concepts de l'étude

Introduction

Dans le cadre de l'étude portée sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers de réussite éducative des élèves, nous sommes à la phase où nous devons explorer les connaissances disponibles sur les principaux concepts. En effet, notre sujet de thèse fait intervenir plusieurs concepts dont certains sont émergents et innovants. Nous citons, entre autres : Ecosystème, espace éducatif, orientation scolaire et professionnelle, levier, réussite éducative, Originelle du Jardin d'Eden, "One Education", Pédagogie Racinaire. Ces concepts émergents contribuent ainsi à enrichir le champ et la littérature scientifique de l'éducation. Ainsi entendu, nous présentons maintenant les connaissances disponibles sur de tels concepts. Il est important de noter que ce présent chapitre risque d'être long puisqu'il recense les connaissances disponibles sur les concepts suivants : "écosystème", "écosystèmes des espaces éducatifs", orientation scolaire, leviers, réussite éducative.

Le chapitre se divise en quatre sections dont le plan est ainsi établi :

Section A

Présentation des principaux concepts de l'étude : Ecosystème, écosystème des espaces éducatifs, orientation scolaire, réussite éducative

A-. Présentation des concepts "**Ecosystème**" et "écosystème des espaces éducatifs"

2.1. Présentation du concept "**écosystème**"

2.1.1. Historique du concept "**écosystème**"

2.1.2. Définition du concept "**écosystème**" appliqué aux espaces éducatifs

2.1.3. Définition du concept "**écosystème**" appliqué aux pratiques d'orientation scolaire

2.2.- Présentation de l'écosystème des espaces éducatifs selon le modèle du Jardin d'Eden et ceux des auteurs contemporains

2.2.1.- Historique du concept "**Ecosystème** des espaces éducatifs"

2.2.2. Présentation de l'écosystème des espaces éducatif selon le modèle du Jardin d'Eden et ceux des auteurs contemporains

2.2.2.1.- L'écosystème de l'espace éducatif du modèle d'"éducation originelle du Jardin d'Eden"

2.2.2.2.- Les éléments clés de l'écosystème de l'espace éducatif originel du jardin d'Eden

2.2.2.3.- Ecosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden et ses limites

2.3.- "Ecosystème des espaces éducatifs" de l'Antiquité aux temps modernes

2.3.1. "écosystème des espaces éducatifs" et l'Antiquité

2.3.2.- "Ecosystème des espaces éducatifs" et l'après de la Seconde Guerre Mondiale

2.3.3.- "Ecosystème des espaces éducatifs" et les Temps Modernes

2.4. Impacts de l'évolution des pédagogies sur l'Ecosystème des espaces éducatifs ainsi que sur les pratiques d'orientations scolaire

2.5. Présentation des travaux de quatre auteurs contemporains sur l'écosystème des espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires) et sur les pratiques d'orientation

2.5.1. Présentation successive de l'approche de l'écosystème des espaces éducatifs de quatre auteurs : Virginie Dargere, 2014 ; Mazalto et Paltrinieri, 2013 ; Rebecca New 2013 ; Geert Leemans (2013)

2.5.1.1.- L'écosystème des Espaces Educatifs vu et défini Selon Virginie Dargere, 2014

2.5.1.2.- Limites de la vision de l'écosystème des Espaces Educatifs par Virginie Dargere, 2014

2.5.1.3. Ressources financières et humaines insuffisantes

2.5.1.4. Contraintes architecturales

2.5.1.5. Résistances au changement

2.5.1.6. Dépendance à l'égard des facteurs externes

2.5.1.7. Complexité de la collaboration

2.5.1.8. Planification à long terme

2.5.1.9. Inégalités socio-économiques

Conclusion

2.6.- L'écosystème des Espaces éducatifs vu et défini Selon Mazalto et Paltrinieri, 2013

2.6.1- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que vu par Mazalto et Paltrinieri, 2013

- 2.6.2.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre
- 2.6.3.- Résistances au changement de la part des enseignants
- 2.6.4.- Dépendance à l'égard des politiques éducatives
- 2.6.5.- Difficultés d'adaptation aux contextes locaux
- 2.6.5.- Difficultés d'adaptation aux contextes locaux
- 2.6.6.- Manque de données empiriques sur l'impact des espaces

Conclusion

2.7. L'écosystème des espaces éducatifs vu et défini Selon Rebecca New 2013

- 2.7.1.- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que développé défini par Rebecca New 2013 dans son approche de l'écosystème des espaces éducatif
 - 2.7.1.1.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre
 - 2.7.1.2. Dépendance à l'égard des compétences des éducateurs
 - 2.7.1.3. Difficultés d'adaptation aux contextes culturels
 - 2.7.1.4. Manque de données empiriques sur l'impact à long terme
 - 2.7.1.5. Résistances au changement de la part des institutions
 - 2.7.1.6. Dépendance à l'égard des politiques éducatives

Conclusion

2.8. L'écosystème des Espaces éducatifs vu et défini Selon Geert Leemans (2013)

- 2.8.1.- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que développé défini par Geert Leemans (2013) dans son approche de l'écosystème des espaces éducatif
- 2.8.2.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre
- 2.8.3. Dépendance à l'égard des compétences des enseignants
- 2.8.4.- Difficultés d'adaptation aux contextes locaux
- 2.8.5. Manque de données empiriques sur l'impact à long terme
- 2.8.6. Résistances au changement de la part des institutions
- 2.8.7. Dépendance à l'égard des politiques éducatives

Conclusion

2.9. Résumé des connaissances sur l'écosystème des espaces éducatifs selon les quatre (4) auteurs contemporains

2.10.. Présentation de l'écosystème des modèles théoriques contemporains de l'écosystème des espaces éducatifs contemporains et leurs limites

- 2.10.1. L'écosystème de la théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) et les limites de ce modèle
- 2.10.2-. L'écosystème du modèle de la "Théorie de la pratique" et son écosystème et les limites de ce modèle
 - 2.10.2.1. Présentation de l'écosystème du modèle "Théorie de la pratique"
 - 2.10.2.2. Limites du modèle "Théorie de la pratique"
- 2.10.3. Le modèle "Nœud de relation" entre les acteurs développé par Geert Leemans (2013)
 - 2.10.3.1-. Présentation du modèle "Nœud de relation" de G. Leemans 2013
 - 2.10.3.2-. Limites du modèle "Nœud de relation"
 - 2.10.3.2.1-. Le manque de prise en compte des dynamiques de pouvoir qui influencent les relations entre les acteurs
 - 2.10.3.2.2-. Les difficultés d'opérationnalisation du modèle
 - 2.10.3.2.3-. La concentration excessive sur les interactions entre les acteurs

Conclusion

Section B : Présentation du deuxième concept clé de l'étude: "Orientation scolaire "

Introduction

- 2.2.1. "Fondement Originel" et historique de l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire
 - 2.1.1. Ecosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle originelle du Jardin d'Eden
- 2.2. Evolution de l'écosystème des pratiques d'orientation : de l'Antiquité aux Temps Modernes
 - 2.2.1. Ecosystème des pratiques d'orientation de l'Antiquité
 - 2.2.2. Ecosystème des pratiques d'orientation dans les Temps Modernes
 - 2.2.3-. Ecosystème de l'Orientation scolaire vu et défini par des auteurs contemporains
 - 2.2.3.1-. Ecosystème de l'Orientation scolaire vu par Saint-Fleur
 - 2.2.3.2-. Ecosystème de l'orientation scolaire vu et défini par Danvers
 - 2.2.3.2.1. Francis Danvers et ses définitions de l'orientation scolaire
 - 2.2.3.3. L'écosystème de l'orientation scolaire vu et défini par Huteau (2013)
 - 2.2.3.4-. Ecosystème de l'orientation scolaire vu et défini par O. Damus, (2017)
 - 2.2.3.5-. Ecosystème de l'orientation scolaire vu et défini par l'Européen
- 2.3. Résumé des écrits sur le concept Orientation scolaire

Section C : Présentation du troisième concept clé de l'étude : Réussite éducative

Introduction

2.1.- Historique du concept "Réussite éducative"

2.2. Réussite éducative originelle et l'école originelle du Jardin d'Eden (Genèse 2 : 8 et 15) et sa définition

2.3.- la Réussite éducative tel que vu et présenté dans l'Antiquité et au Moyen Age

2.4. Réussite éducative tel que vu et présenté par des auteurs contemporains et ses limites

Introduction

2.4.1.1. Ecosystème de la Réussite éducative tel que vue et présenté par F. Danvers

2.4.1.2. Ecosystème de la Réussite éducative tel que vu et défini par D. Glasman

2.4.1.3. Ecosystème du concept Réussite éducative tel que vu et défini selon Pronovost et al.

2.5.- Limites des définitions du concept écosystème de la "Réussite éducative" tel que vue et défini par les auteurs contemporains

2.6.- Synthèse des connaissances disponibles sur le concept "Ecosystème de la Réussite éducative" selon les auteurs contemporains.

Conclusion

Section D : Présentation du quatrième concept clé de l'étude : Réussite éducative

Introduction

2.1.- Définition du concept "levier"

2.1.1. Définition du concept "levier" appliqué à la littérature

2.1.2. Définition du concept "levier" appliqué à la Physique

2.1.3. Définition du concept "levier" appliqué à l'éducation

2.2. Les espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires) en tant que leviers de réussite éducative des élèves

2.2.1. Flexibilité et polyvalence des espaces éducatifs

2.2.2. Disponibilité de centres de ressources et de documentation

2.2.3. Disponibilité de bureaux d'orientation bien équipés

2.2.4. L'intégration de technologie dans les salles de classe et les bureaux d'orientation

2.2.5. Disponibilité de salles de réunion et de conférence

2.2.6. Disponibilité d'espaces de développement personnel

2.2.7. Connexion avec la Communauté

- 2.2.8. Disponibilité de salles d'information sur les filières et les métiers
- 2.2.9. Disponibilité de salles de tests d'intérêts et d'entretiens individuels
- 2.3. Les Pratiques d'orientation scolaire comme leviers de réussite éducative des élèves
- 2.4. Pertinence du concept "levier" et son activation en éducation
- 2.5. Autres types de leviers d'intervention en éducation centrés sur les élèves
 - 2.5.1. Leviers individuels centrés sur les élèves
 - 2.2.1 Leviers systémiques centrés sur les élèves
- 2.3. Le modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden en tant que levier de réussite éducation des premiers humains
- 2.4. Le modèle "One éducation" comme levier en éducation
- 2.5. Synthèse des écrits sur les concepts clés du sujet d'étude : Ecosystème, Ecosystème des Espaces Educatifs, Orientation Scolaire, Leviers, Réussite Educative

Conclusion

Section A : Présentation des concepts "Ecosystème" et "Ecosystème des espaces éducatifs"

2.1. Présentation du premier concept clé de l'étude : "écosystème"

Introduction

L'écosystème, en tant que concept, revêt une importance cruciale dans la compréhension des interactions complexes et interdépendantes au sein d'un environnement sanitaire, éducatif ou autres. Son développement et sa compréhension sont essentiels pour comprendre l'importance des liens entre les divers éléments de l'écosystème des espaces éducatifs, de l'enseignement, de l'apprentissage et des pratiques d'orientation scolaire. Dans le contexte des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation, l'écosystème représente un ensemble dynamique d'éléments interagissant pour influencer l'expérience éducative des élèves. Selon Bronfenbrenner (1979) et Tudge et al. (2009), cet écosystème englobe les infrastructures physiques (écoles, salles de classe), les acteurs (enseignants, élèves, parents) et les dynamiques socioculturelles (politiques éducatives, valeurs, ressources). Toutefois, cette vision interactionnelle gagne en pertinence si on y intègre l'orientation comme levier systémique (Savickas, 2012 ; Guichard, 2005), où les parcours se construisent par des récits individuels en tension avec les normes institutionnelles.

Par ailleurs, les défis contemporains - comme la fracture numérique illustrée par l'échec relatif du projet One Laptop per Child au Rwanda (Selwyn, 2022) - et les inégalités structurelles, où seulement 35% des enfants d'ouvriers français accèdent à l'université (INSEE, 2023), rappellent que cet écosystème n'est pas neutre. Il reproduit souvent des logiques de pouvoir (Bourdieu & Passeron, 1970), tout en offrant des marges d'action, comme le montre la pédagogie transdisciplinaire finlandaise Phenomenon-Based Learning (2016) ou les collaborations numériques d'écoles québécoises (Tricot, 2020). Ainsi, loin d'un déterminisme écologique, l'écosystème éducatif se révèle un espace de négociation, où l'agentivité des acteurs et les politiques inclusives peuvent renverser les rapports de domination.

Les infrastructures physiques jouent un rôle central dans la création d'environnements propices à l'apprentissage, car elles influencent directement la qualité de l'enseignement et le bien-être des élèves (Senge et al., 2012, pp. 67–85). Il en est de même pour les infrastructures sociales et immatérielles (mythes, patrimoine immatériel). Par ailleurs, les politiques éducatives, telles que celles proposées dans le Plan Décennal d'Education et de Formation (PDEF) du

MENFP (2010, pp. 15-30), visent à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation en Haïti, tout en tenant compte des ressources disponibles et des défis structurels. Les acteurs éducatifs, y compris les enseignants, les élèves et les parents, interagissent au sein de cet écosystème, façonnant les dynamiques organisationnelles et les pratiques pédagogiques (Hargreaves & Shirley, 2009, pp. 112-130). Enfin, les valeurs culturelles et sociales, ainsi que les environnements naturels, jouent un rôle crucial dans la manière dont les élèves perçoivent et s'engagent dans leur parcours éducatif (Bookchin, 2005, pp. 45-60 ; UNESCO, 2015, pp. 34-50).

Dans ce sens, l'écosystème éducatif englobe non seulement les bâtiments scolaires et accessoires, les pratiques d'orientation, il inclut aussi la ville, les individus, le quartier, la commune ou la collectivité territoriale incluant les biens matériels et immatériels, les rivières, la mer, les champs agricoles, les cheptels, les forêts, les centres de loisirs, lieux de cultes, les supermarchés, les musées, les bibliothèques, les zones industrielles, les champs agricoles, les cheptels, les mythes, les patrimoines naturels, l'ensemble des éléments politiques et sociaux. Enfin, l'écosystème éducatif haïtien inclut pendant les quarante dernières années : les initiatives de réforme telles que la réforme Bernard, la Direction du Génie Scolaire (DGS), les douze mesures arrêtées par le Ministre de l'Éducation en 2014, la Carte Scolaire, le Cadre d'Orientation Curriculaire de 2022, les environnements physiques naturels, les mythes, etc.

Certes, le terme « écosystème » est largement employé dans les disciplines scientifiques telles que l'écologie, la biologie et la géographie physique pour décrire un ensemble complexe d'éléments interactifs qui constituent un environnement naturel stable ou en mutation. Dans le contexte des espaces éducatifs, ainsi que celui des pratiques d'orientation, l'adoption de ce concept offre une vision globale et dynamique de l'organisation de l'écosystème. Ce dernier prend en compte tous les facteurs internes et externes qui influencent les pratiques éducatives et les pratiques d'orientation. De plus, l'application du concept d'écosystème à l'éducation permet aussi de comprendre la diversité des acteurs, l'ampleur et la diversité des interactions et des influences qui façonnent l'environnement éducatif dans son ensemble. En examinant les relations complexes entre les élèves, les enseignants, les environnements sociaux et naturels, les ressources pédagogiques, les infrastructures physiques et sociales, ainsi que les politiques éducatives, nous pouvons appréhender l'éducation comme un système écologique dynamique. Cela nous amène à présenter et définir le premier concept clé de l'étude : "**Ecosystème**".

2.1.1.-Historique du concept "écosystème"

D'après les résultats des recherches que nous avons effectuées, il semble donc y avoir un débat sur l'origine précise du concept "écosystème". Toutefois, nous sommes conscient que les idées et les concepts en science peuvent évoluer et être affinés au fil du temps par différents chercheurs. Dans ce contexte, bien que Tansley soit généralement crédité de l'introduction du terme "**écosystème**" en 1935, la contribution de **Clapham** à l'évolution de ce concept ne doit pas être négligée. Certains auteurs comme (Olivier Toutain et al., 2014, p. 31-44) attribuent l'apparition de cette notion à **Arthur Roy Clapham en 1930**, avant qu'elle ne soit affinée par Tansley.

Selon Willis (A. J.), Arthur Roy Clapham (1904-1990) cité par (Olivier Toutain, et al dans Entreprendre & Innover 2014, pp. 31-44), le concept d'écosystème est apparu pour la première fois en 1935 sous la plume du botaniste anglais Arthur George Tansley dans son ouvrage "The Use and Abuse of Vegetational Concepts". Elle a cependant trouvé un réel écho en 1935 dans une publication de référence réalisée par le botaniste britannique, Arthur Tansley qui s'intéressa plus spécifiquement au fonctionnement des écosystèmes reposant sur les échanges entre les organismes vivants et leur environnement (Ibid.).

Tansley a proposé ce terme pour décrire l'ensemble des interactions complexes entre les organismes vivants et leur environnement physique au sein d'une communauté écologique donnée. Dans les années qui ont suivi, le concept d'écosystème a été largement développé et affiné par d'autres écologistes et scientifiques, notamment Eugène Odum (1953) a travaillé sur la théorie des écosystèmes et a développé le concept de « productivité primaire nette », qui mesure la quantité d'énergie produite par les plantes dans un écosystème. De plus son frère, Odum, H. T. (1969) a également travaillé sur la théorie des écosystèmes et a proposé la notion de « succession écologique », qui décrit comment les écosystèmes évoluent au fil du temps. Sans oublier Lindeman, R. L. (1942) qui a travaillé sur la dynamique des écosystèmes et a proposé le concept de « **pyramide écologique** », qui illustre la relation entre les différents niveaux trophiques dans un écosystème. Toutefois, Eugene Odum, considéré comme le père de l'écologie des écosystèmes, a été particulièrement influent dans l'élaboration et la promotion du concept d'écosystème dans les années 1950 et 1960.

Le concept d' "écosystème" a été fondamental pour la compréhension des relations complexes entre les organismes vivants et leur environnement, et pour l'étude des flux d'énergie et de matière à travers les différents composants d'un écosystème. Il a également été utilisé pour explorer les interactions entre les écosystèmes et les activités humaines, et pour évaluer les impacts environnementaux de l'exploitation des ressources naturelles et du développement économique. Au fil du temps, le concept d'écosystème est devenu un pilier de l'écologie moderne et a été appliqué dans de nombreux domaines, y compris la conservation de la biodiversité, la gestion des ressources naturelles, la restauration écologique et la planification environnementale. Aujourd'hui, il reste un outil essentiel pour comprendre le fonctionnement des systèmes naturels et pour promouvoir une approche holistique de la gestion et de la préservation de l'environnement.

Depuis, le concept d'"écosystème" a évolué à travers les travaux de Clapham et Tansley dans les années 1930. Initialement, le terme a été introduit pour décrire le système interactif établi entre la biocénose (l'ensemble des êtres vivants) et le biotope. Par la suite, le concept d'écosystème a été appliqué à des unités d'échelles spatiales différentes, allant d'un morceau de tronc dégradé à une région ou à l'ensemble de la biosphère, tant qu'il y a de la vie en eux et des relations entre eux et l'environnement physique (G. Portillo. 2023). De plus, le concept d'écosystème a été davantage focalisé géographiquement et transformé en formations ou différents types tels qu'une prairie ou une forêt de pins. En outre, le terme écosphère a été introduit pour décrire l'écosystème global de la planète, comprenant les êtres vivants qui composent les relations entre eux et avec l'environnement qui les entoure. Ainsi, le concept d'écosystème a évolué pour englober des échelles spatiales variées, des formations spécifiques et l'écosystème global de la planète (G. Portillo. 2023).

Aujourd'hui, la notion d'"écosystème" a évolué. Au fil du temps, elle a été appliquée à divers contextes, y compris l'éducation, l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous serons amené d'envisager son application à l'éducation en général, dans l'aménagement des espaces éducatifs et dans les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en particulier. Auquel cas, une définition du concept "écosystème" ainsi que celle des "espaces éducatifs" devient nécessaire.

2.1.2.- Définition du concept "Ecosystème"

Né en 1935 des travaux du botaniste anglais Arthur Georges Tansley, le concept "**écosystème**" est fondamental en écologie et désigne un ensemble dynamique d'organismes vivants (biocénose) interagissant entre eux et avec leur environnement physique (biotope). Cette interaction crée un système où les éléments biotiques (comme les plantes, les animaux et les micro-organismes) et abiotiques (comme le sol, l'eau et le climat) coexistent et s'influencent mutuellement. Selon Odum (1971), un écosystème est caractérisé par des flux d'énergie et des cycles de matière qui soutiennent la vie, ce qui souligne l'importance des relations écologiques dans le maintien de l'équilibre naturel. Un autre aspect essentiel du concept d'écosystème est la notion de résilience, qui se réfère à la capacité d'un écosystème à résister aux perturbations tout en maintenant ses fonctions essentielles. Holling (1973) définit la résilience comme la capacité d'un système à absorber les chocs et à se réorganiser tout en subissant des changements. Cette caractéristique est cruciale pour comprendre comment les écosystèmes peuvent s'adapter aux changements environnementaux, qu'ils soient naturels ou induits par l'homme.

De plus, les écosystèmes sont souvent classés en fonction de leur biodiversité, qui englobe la variété des espèces présentes ainsi que les interactions entre elles. La biodiversité joue un rôle clé dans la stabilité des écosystèmes, car des communautés plus diversifiées sont généralement plus résistantes aux perturbations (Tilman, 1996). En effet, chaque espèce contribue à l'écosystème par ses fonctions écologiques uniques, ce qui renforce l'idée que la conservation de la biodiversité est essentielle pour maintenir la santé des écosystèmes. La notion d'écosystème s'étend également aux écosystèmes humains, où les interactions entre les êtres humains et leur environnement sont prises en compte. Dans ce contexte, les travaux de Folke et al. (2002) soulignent que les systèmes socio-écologiques doivent être compris comme des entités intégrées où les dimensions sociales, économiques et environnementales interagissent. Cette approche permet de mieux appréhender les défis contemporains tels que le changement climatique et la durabilité.

Enfin, le concept d'écosystème est souvent utilisé pour promouvoir une approche holistique dans la gestion des ressources naturelles. En reconnaissant que tous les éléments d'un écosystème sont interconnectés, cette perspective encourage une gestion intégrée qui prend en compte non seulement les aspects écologiques, mais aussi sociaux et économiques.

Cela est particulièrement pertinent dans le cadre de la planification environnementale et du développement durable, où l'objectif est de trouver un équilibre entre la protection de l'environnement et le bien-être humain.

2.1.3-. Définition du concept "Ecosystème" appliqué aux espaces éducatifs et aux pratiques d'orientation scolaire et Professionnelle.

Le concept "**écosystème**", en tant que tel, revêt une importance majeure dans la compréhension des interactions complexes et interdépendantes au sein d'un environnement éducatif dont les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation. Son développement et sa compréhension sont essentiels pour comprendre l'importance des liens entre les divers éléments de l'écosystème des espaces éducatifs, de l'enseignement, l'apprentissage et des pratiques d'orientation, des bibliothèques, des technologies éducatives, des parents. Dans le contexte des espaces éducatifs, ainsi que celui des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP), l'écosystème représente un ensemble dynamique d'éléments interagissant pour influencer l'expérience éducative des élèves. Le concept d'écosystème appliqué à l'éducation désigne alors un cadre dynamique et interconnecté dans lequel divers acteurs, ressources et environnements interagissent pour favoriser l'apprentissage et le développement des élèves.

Cet écosystème éducatif inclut non seulement les pratiques d'orientation, les établissements scolaires et les enseignants, mais également les parents, les communautés locales, les espaces publics, ainsi que des ressources culturelles et technologiques. Une approche holistique du concept permet d'inclure aussi : politiques éducatives, ressources disponibles, valeurs culturelles, naturelles et sociales, ainsi que les dynamiques organisationnelles qui façonnent l'environnement éducatif dans son ensemble. Dans ce sens, il englobe aussi la ville, les individus, le quartier, la commune ou la collectivité territoriale incluant les biens matériels et immatériels, les rivières, les forêts, les centres de loisirs, lieux de cultes, les supermarchés, les musées, les bibliothèques, les zones industrielles, les champs agricoles, les cheptels, les mythes, la spiritualité, les patrimoines naturels, matériels et immatériels. Les acquis les plus significatifs d'un homme au long de sa vie proviennent d'expériences extérieures à l'école (Bézille et Brougère, 2007, pp. 143-156 cité dans Chalmel, 2021).

Selon Dargere (2014), cette approche holistique permet de reconnaître l'importance des interactions entre ces différents éléments pour créer un environnement d'apprentissage et de pratiques d'orientation enrichissants. Dans cette perspective, l'écosystème éducatif est caractérisé par sa capacité à s'adapter aux besoins variés des apprenants. Mazalto et Paltrinieri (2013) soulignent que cet écosystème doit être perçu comme un réseau complexe où chaque acteur joue un rôle essentiel dans la co-construction des savoirs. Les interactions entre élèves, enseignants et membres de la communauté sont cruciales pour enrichir l'expérience éducative et favoriser une culture de collaboration. Cela implique également une reconnaissance des divers lieux d'apprentissage, qu'il s'agisse de bibliothèques, de musées ou d'espaces de loisirs, qui contribuent tous à l'éducation globale des élèves. Différents espaces éducatifs dans et hors l'école interagissent donc nécessairement, lieux de construction de savoirs, de savoirs expérientiels et de (re)socialisation (Loic Chalmel, 2021, pp.125-139).

De plus, Rebecca New (2013) ajoute que l'environnement physique joue un rôle déterminant dans cet écosystème. Les espaces d'apprentissage doivent être conçus pour favoriser non seulement l'interaction sociale, mais aussi le bien-être des apprenants. Par exemple, des environnements flexibles et stimulants qui intègrent la nature peuvent encourager la créativité et l'engagement des élèves. Cette attention portée à l'espace physique renforce l'idée que l'écosystème éducatif doit être multidimensionnel et adaptable aux besoins changeants des apprenants. Au final, Geert Leemans (2013) souligne que l'écosystème éducatif doit intégrer des valeurs culturelles et éthiques qui influencent le processus éducatif. Il affirme que l'éducation est profondément ancrée dans le contexte social dans lequel elle se déroule. Ainsi, la manière dont les différents éléments de cet écosystème interagissent doit refléter une compréhension des valeurs partagées au sein d'une communauté. En intégrant ces dimensions culturelles et éthiques, le concept d'écosystème éducatif devient un outil puissant pour promouvoir une éducation qui prépare les individus à naviguer dans un monde complexe et interconnecté.

2.2-. Présentation du concept "écosystème" appliqué aux espaces éducatifs

2.2.1-. Historique du concept "Ecosystème des espaces éducatifs"

L'historicité du concept d'écosystème des espaces éducatifs s'inscrit dans une évolution progressive des idées éducatives, qui ont progressivement intégré la notion d'interconnexion

entre divers éléments et acteurs. Initialement, le terme "**écosystème**" a été introduit par le botaniste Arthur George Tansley en 1935 pour décrire les interactions complexes entre les organismes vivants et leur environnement physique, posant ainsi les bases d'une approche systémique dans divers domaines, y compris l'éducation (Tansley, 1935). Au fil des décennies, cette idée a été enrichie par des mouvements éducatifs qui ont cherché à comprendre comment les environnements physiques, sociaux et culturels influencent l'apprentissage. Par exemple, des penseurs comme John Dewey ont plaidé pour une éducation qui valorise l'expérience vécue et l'interaction avec l'environnement, ce qui a conduit à une reconnaissance croissante de l'importance des contextes d'apprentissage (Dewey, 1938).

Dans les années 1960 et 1970, avec l'émergence de l'éducation à l'environnement, le concept "**écosystème**" appliqué aux espaces éducatifs a commencé à prendre forme en intégrant non seulement les dimensions physiques de l'éducation mais aussi les aspects sociaux et psychologiques. Cette période a vu un changement de paradigme où l'éducation était perçue comme un processus dynamique impliquant divers acteurs tels que les enseignants, les élèves, les familles et la communauté (FRENE, 2021). En éducation, l'environnement est abordé dans sa globalité et les situations d'apprentissage à proposer doivent accorder une place importante aux relations entre les aspects biophysiques et les aspects sociaux des phénomènes, même si celles-ci sont le plus souvent abordées en termes d'impact des uns sur les autres plutôt qu'en termes d'interrelations, comme le voudrait l'approche systémique (**Michèle** Berthelot, 2008). Les initiatives éducatives ont commencé à se concentrer sur la création de réseaux collaboratifs qui favorisent l'apprentissage actif et participatif, renforçant ainsi l'idée que l'éducation ne se limite pas aux murs de la salle de classe.

Aujourd'hui, le concept "**écosystème**" appliqué aux espaces éducatifs et pratiques d'orientation scolaire et professionnelle est considéré comme un cadre holistique qui englobe une variété d'acteurs et de ressources interconnectés. Cette approche systémique permet de mieux comprendre comment ces éléments interagissent pour favoriser un apprentissage significatif et durable. En intégrant des perspectives multidimensionnelles, ce modèle répond aux défis contemporains de l'éducation en mettant l'accent sur la collaboration et le partage des connaissances au sein d'un réseau dynamique (Rae & Wang, 2021). Ainsi, l'historicité du

concept témoigne d'une évolution vers une compréhension plus intégrée et adaptative des environnements éducatifs.

En résumé, le concept **d'écosystème** désigne un système dynamique formé par une communauté d'organismes vivants (la biocénose) en interaction avec leur environnement physique (le biotope), incluant des éléments tels que l'eau, le sol, le climat et la lumière (Odum, 1971). Ces interactions créent un réseau complexe et interdépendant où chaque composante influence l'équilibre du tout. Par exemple, dans un écosystème forestier, les arbres offrent abri et ressources aux animaux, qui, en retour, participent à la pollinisation, à la dispersion des graines et à la fertilité des sols (Begon, Townsend & Harper, 2006). **Appliquée à l'éducation**, cette notion permet de penser l'école comme un écosystème éducatif vivant : un environnement où élèves, enseignants, familles, espaces et dispositifs interagissent et s'influencent mutuellement. C'est dans cette perspective que s'inscrit la **Pédagogie Racinaire**, qui vise à reconnecter les **pratiques éducatives et les pratiques d'orientation aux racines culturelles, à la nature et à l'intériorité de l'élève**. Elle considère l'école comme un milieu vivant et enraciné, où chaque interaction sociale, spatiale, symbolique peut contribuer à la réussite éducative, à condition qu'elle respecte les équilibres écosystémiques du développement humain.

2.2.2. Présentation de l'écosystème des espaces éducatifs au regard du modèle du Jardin d'Eden et ceux des auteurs contemporains

2.2.2.1-. L'écosystème de l'espace éducatif du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden

Le modèle d'**Education Originelle du Jardin d'Eden** constitue un écosystème éducatif unique, où la nature et la présence divine jouent un rôle central dans l'apprentissage. Dans ce cadre, Dieu est le maître et enseignant, et le Jardin lui-même sert de salle de classe (White, 1903). Les leçons sont dispensées à travers l'observation de la création, permettant à Adam et Eve d'acquérir une connaissance directe de leurs environnements et des principes divins. Ce modèle éducatif repose sur des interactions personnelles et directes, où les élèves reçoivent des instructions et des responsabilités qui favorisent leur développement intellectuel et moral (White, 1903).

De plus, l'écosystème éducatif du **Jardin d'Eden** intègre également des éléments pratiques tels que le travail manuel et la gestion des ressources naturelles. Adam est chargé de cultiver et de garder le jardin, d'élever les animaux (Genèse 2:15 ; 1:26-28 ; Psaume 8:6-8) ce qui lui permet d'apprendre par **l'expérience** et de développer des compétences essentielles pour sa survie et son épanouissement. Cette approche pratique est essentielle pour renforcer la compréhension des élèves sur leur rôle dans la création et sur les conséquences de leurs choix (White, 1903). En outre, **l'évaluation des connaissances** se fait à travers **l'arbre de la connaissance du bien et du mal**, symbolisant la liberté de choix et les responsabilités qui en découlent.

2.2.2.2-. Les éléments clés de l'écosystème de l'Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden

L'écosystème de l'Espace Educatif Originel est caractérisé par des éléments dont leur inter connexion et leurs interactions ont facilité les pratiques éducatives et les pratiques d'orientation étendues et multi contextuelles dans la perspective de la réussite éducative des premiers humains. Au regard des textes sacrés de la bible, nous relevons dans Genèse 1 verset 26-28 et Genèse 2 verset 15 certains éléments caractéristiques de cet écosystème comme :

1^o) L'agriculture et l'élevage qui constituent des éléments caractéristiques dominants de l'écosystème de l'espace éducatif originel du jardin d'Eden. En effet, ils constituent les pratiques éducatives originelles et les premières pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Elles se sont développées dans le cadre de l'agriculture et de l'élevage, qui étaient les premières formes de métiers de l'homme tout au long de la vie (Genèse 2 verset 15).

2^o) La nature et l'environnement en tant qu'éléments caractéristiques importants de l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden. Ce dernier est décrit comme un paradis terrestre, un lieu de beauté et d'abondance, où les humains vivaient en harmonie avec la nature et avaient une relation étroite avec Dieu. Comme environnement capacitant, cela implique une relation étroite avec l'environnement et une compréhension des cycles de la nature dans la perspective de la réussite éducative des premiers humains (Ibid.).

3^o) L'harmonie et la relation avec Dieu sont des éléments caractéristiques importants dans l'écosystème éducatif du le Jardin d'Eden. Elles symbolisent l'idée de la perfection originelle, un état idéal qui a été perdu en raison de la désobéissance de l'homme. Cela entraine une

compréhension de l'importance de l'harmonie et de la relation avec Dieu dans l'espace éducatif au service de la réussite éducative des premiers humains (Ibid.).

4^o) La transmission et la pratique étaient permanentes et systématiques. Elles ont lieu à la faveur de toutes les occasions. Le Jardin d'Eden était un espace de transmission de valeurs éducatives et de pratique d'orientation où Dieu était le fondateur, le directeur et l'enseignant de l'école-pilote. Cela nécessite une certaine compréhension de l'importance de la transmission des connaissances et des pratiques dans l'espace éducatif (Ibid.).

5^o) La responsabilité et la prise de soin étaient aussi des éléments caractéristiques de l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden. En effet, Dieu a placé les premiers humains dans le Jardin d'Eden pour le cultiver et pour le garder selon Genèse 2 : 15. D'où découle pour les premiers humains une responsabilité envers eux-mêmes, la nature et la création, et une compréhension de la nécessité de la prise de soin de l'environnement.

6^o) La diversité et la multifonctionnalité étaient enfin des éléments caractéristiques importants de l'écosystème de l'espace éducatif du Jardin d'Eden. En effet, le Jardin d'Eden était un espace diversifié, comprenant des espaces ombragés, des zones pour se détendre et méditer, et des plantes variées, y compris des fleurs parfumées, des herbes aromatiques, des légumes et des fruits. Cela implique une compréhension de la diversité et de la multifonctionnalité des espaces.

2.2.2.3.- Ecosystème de l'Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden et ses limites

Les limites de l'écosystème de l'espace éducatif du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden sont au nombre de trois (3) dans le cadre de cette étude :

2.2.2.3.1.- La première limite est d'ordre pratique et porte sur les difficultés de transposer le modèle du Jardin d'Eden dans les contextes éducatifs contemporains. En effet, ce modèle repose sur une vision idéalisée de l'harmonie entre l'humain et la nature (White, 1903). Par exemple, les contraintes urbaines, les ressources limitées et les priorités éducatives modernes rendent complexe la création d'environnements éducatifs entièrement intégrés à la nature. De plus, l'idée d'un retour à un état originel de perfection ignore les réalités socio-économiques et culturelles actuelles et politiques, qui nécessitent des approches éducatives adaptées aux défis du XXI^e siècle (White, 1903).

2.2.2.3.2.- La deuxième limite du modèle c'est son manque de cadre méthodologique. En effet, il y a le manque de clarté sur les mécanismes concrets pour atteindre l'harmonie éducative qu'il prône. Bien qu'il mette en avant des valeurs éthiques, spirituelles et écologiques, il ne fournit pas de cadre méthodologique précis pour guider les éducateurs dans la mise en œuvre de ces principes (White, 1903). Par exemple, comment concilier l'apprentissage par la nature avec les exigences des programmes scolaires standardisés ? Comment intégrer les technologies modernes dans un modèle qui valorise avant tout l'interaction directe avec l'environnement naturel ? Ces questions restent largement sans réponse, ce qui limite l'applicabilité du modèle dans les systèmes éducatifs actuels.

2.2.2.3.3.- Le modèle du Jardin d'Eden peut être critiqué pour son universalisme supposé, qui ne tient pas suffisamment compte des diversités culturelles et individuelles. En proposant une vision unique de l'éducation idéale, il risque de négliger les besoins spécifiques des communautés marginalisées ou des élèves ayant des profils d'apprentissage variés (White, 1903). Par exemple, les élèves issus de milieux urbains défavorisés pourraient ne pas avoir accès aux espaces naturels nécessaires pour mettre en œuvre ce modèle. De même, les différences culturelles dans la perception de la nature et de l'éducation pourraient rendre difficile l'adoption universelle de ce modèle. Ainsi, bien que le modèle du Jardin d'Eden offre une vision inspirante, ses limites pratiques et conceptuelles nécessitent une réflexion approfondie pour être surmontées.

Conclusion

Dans le cadre de cette recherche, **l'écosystème éducatif du Jardin d'Eden** est envisagé comme un modèle idéal pour penser les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation contemporains. Selon le récit biblique (Genèse 2:8-15), l'Eden constitue un environnement harmonieux, naturel et ordonné, où l'apprentissage se réalise à travers l'interaction directe avec la nature, le travail manuel, la responsabilité et la relation spirituelle. Ellen G. White (1903), dans le livre **“Education”**, souligne que le premier centre éducatif fut l'Eden, où « la nature était le manuel d'instruction, et le Créateur lui-même était l'enseignant » (White, 1903, p. 20). Dans ce modèle originel, les pratiques éducatives visaient à développer de manière équilibrée les facultés physiques, mentales et spirituelles de l'être humain. En nous inspirant de cet écosystème, nous postulons que des espaces éducatifs organisés selon des principes d'équilibre, d'enracinement, de

respect de l'environnement et de développement global de l'élève favorisent non seulement l'apprentissage mais aussi la réussite éducative et l'orientation harmonieuse des jeunes. L'Eden devient ainsi, dans notre cadre théorique, une **métaphore** pour penser des environnements scolaires soutenant l'épanouissement intégral des élèves. Cette vision trouve son prolongement dans la **Pédagogie Racinaire**, que nous proposons comme une approche éducative ancrée dans les dimensions naturelles, relationnelles et spirituelles de l'élève, valorisant son enracinement identitaire, culturel et écosystémique afin de favoriser une orientation et une réussite authentiquement connectées à son environnement et à sa vocation intérieure.

Le tableau ci-dessous résume les éléments caractéristiques de l'écosystème éducatif du Jardin d'Eden tout en mettant en lumière leur rôle dans le processus d'apprentissage et d'orientation des premiers humains.

Tableau 2 : Résumé des éléments caractéristiques de l'écosystème éducatif du Jardin d'Eden

Eléments	Contenu
Modèle de référence	Jardin d'Eden comme écosystème éducatif idéal (Genèse 2:8-15).
Caractéristiques de l'Eden	Harmonie naturelle, apprentissage par la nature, travail, responsabilité, relation spirituelle.
Référence théologique	Ellen G. White (1903) : L'Eden comme premier centre éducatif, avec Dieu comme enseignant et la nature comme manuel d'instruction (Education, p. 20).
Objectifs éducatifs initiaux	Développement équilibré des facultés physiques, mentales et spirituelles.
Hypothèse de recherche	Espaces éducatifs équilibrés et pratiques d'orientation harmonieux. enracinés, respectueux de l'environnement favorisent l'apprentissage, la réussite éducative

Eléments	Contenu
Métaphore théorique	L'Eden devient une image pour penser des environnements scolaires et des pratiques d'orientation soutenant la réussite éducative des élèves Ellen G. White (1903).
Pédagogie Racinaire	Approche éducative valorisant l'ancrage naturel, relationnel, culturel et spirituel de l'élève pour des espaces éducatifs et une orientation authentique et réussie.

2.3-. Ecosystème des espaces éducatifs de l'Antiquité aux temps modernes

Introduction

Les espaces éducatifs ont connu plusieurs épisodes dans leur évolution. En effet, les travaux de (Forster 2004) sur les espaces éducatifs précisent que depuis l'antiquité jusqu'à l'avènement de la société industrielle du XIX Siècle, les savoirs se transmettaient à travers les multiples activités de la vie quotidienne. A travers ces multiples activités quotidiennes nous déduisons le caractère multiforme de l'éducation. Les travaux de Forester nous rappellent aussi que les savoirs qu'on jugeait indispensables se sont transmis sans école, dans un premier temps sans salles de classe et nous ajoutons, (selon le modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden), pour subir l'influence du temps et se sont transmis dans des salles de classe et à l'air libre.

2.3.1. "Ecosystème des espaces éducatifs" et l'Antiquité

Dans l'Antiquité, l'éducation prenait souvent place dans des environnements naturels, illustrant l'importance de la connexion entre l'apprentissage et la nature. Platon et ses élèves, par exemple, n'avaient besoin que d'un **Jardin** pour dispenser leurs enseignements, ce qui témoigne de la valeur accordée à l'espace extérieur comme cadre d'apprentissage. Ce jardin, situé près d'Athènes, était non seulement un lieu de réflexion mais aussi un espace où les idées pouvaient s'épanouir librement. Au Moyen Age, cette tradition se poursuivit, mais dans un contexte différent : les salles de classe se tenaient souvent dans le jardin des monastères, où l'éducation était intimement liée à la spiritualité et à la vie communautaire. Ces environnements éducatifs,

qu'ils soient naturels ou institutionnels, ont façonné les méthodes d'enseignement et les interactions entre enseignants et élèves, soulignant ainsi l'évolution des espaces éducatifs au fil du temps (Forester, 2004). La tendance à construire des écoles a évolué un peu avec le temps et pour (Fourtoul, 1853), un grand pas est franchi en France en 1833 avec la loi Guizot qui contraint les communes à entretenir une école et à fournir un local à l'instituteur.



Figure 1 : Image simulée où Platon enseignait à ces disciples dans le jardin en face d'un Monastère

Source : Image captée en ligne le 15 janvier 2025 à l'aide de l'AI

2.3.2- "Ecosystème des espaces éducatifs" et l'après de la Seconde Guerre Mondiale

L'évolution des pédagogies contemporaines a été marquée par des figures emblématiques telles que Maria Montessori et Jean Piaget, dont les travaux ont révolutionné les approches éducatives. Maria Montessori (1870-1952), avec sa **méthode centrée sur l'enfant**, a mis en avant l'importance de l'autonomie, de l'apprentissage par l'expérience et de l'adaptation des environnements éducatifs aux besoins individuels des élèves (Montessori, 1912, p. 45). Son approche, qui valorise la liberté guidée et le respect du rythme de chaque enfant, a influencé des générations d'éducateurs et reste largement appliquée dans les écoles Montessori à travers le monde. De même, Jean Piaget (1896-1980), avec sa théorie du **développement cognitif**, a montré que les enfants construisent activement leurs connaissances à travers des interactions

avec leur environnement (Piaget, 1936, p. 23). Ses travaux ont jeté les bases de l'éducation constructiviste, qui met l'accent sur l'apprentissage actif et la résolution de problèmes.

Parallèlement, des penseurs comme Condorcet (1743-1794) et John Dewey (1859-1952) ont apporté des contributions majeures à la philosophie de l'éducation. Condorcet, dans son rapport sur l'instruction publique (1792), a plaidé pour une éducation universelle, laïque et gratuite, insistant sur l'importance de l'égalité des chances et de la formation des citoyens éclairés (Condorcet, 1792). Ses idées ont influencé les systèmes éducatifs modernes en promouvant l'idée que l'éducation est un droit fondamental. John Dewey, quant à lui, a développé une approche pragmatique de l'éducation, mettant l'accent sur l'apprentissage par l'expérience et la démocratie en classe (Dewey, 1916). Sa vision de l'éducation comme outil de transformation sociale a profondément marqué les pédagogies progressistes et continue d'inspirer les éducateurs aujourd'hui.

Après la Seconde Guerre Mondiale l'écosystème éducatif mondial a connu des transformations significatives, notamment avec l'adoption de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme en 1948 et la Déclaration sur l'Education Pour Tous en 1968. Ces engagements ont marqué un tournant dans la reconnaissance du droit à l'Education Pour Tous (EPT), répondant ainsi à des besoins sociaux et économiques croissants. En parallèle, les Objectifs du Millénaire pour le développement (2000) ont renforcé cette dynamique en soulignant l'importance de l'éducation comme levier de développement durable. Cette évolution a conduit à une massification de l'éducation, où l'accès à l'enseignement est devenu une priorité pour les Etats. Pour répondre à cette demande croissante, il est devenu essentiel de mettre en œuvre des politiques éducatives adaptées, nécessitant la création **de nouveaux locaux scolaires** afin de développer la capacité d'accueil face à l'expansion démographique, notamment en milieu urbain. Comme le souligne Hallack (1976), cette adaptation des infrastructures éducatives est cruciale pour garantir un enseignement de qualité qui puisse satisfaire les besoins d'une population en constante évolution.

L'évolution des pédagogies, la mondialisation et l'avènement des **nouvelles technologies de l'information et de la communication** ont profondément transformé l'écosystème éducatif, entraînant de nouvelles exigences en matière d'apprentissage et d'enseignement. Dans ce contexte dynamique, il est devenu essentiel de repenser non seulement les méthodes

pédagogiques, mais aussi les espaces physiques dédiés à l'éducation. Comme le souligne Blyth (2013), « aujourd'hui, on conçoit et construit des bâtiments scolaires à un moment où l'éducation, tant dans sa nature que dans son processus, est en train d'être radicalement repensée. » Cette réflexion sur l'architecture scolaire se traduit par la création **d'environnements d'apprentissage flexibles et adaptables**, capables de répondre aux besoins variés des élèves et de favoriser des approches pédagogiques innovantes. Ainsi, les nouveaux bâtiments scolaires ne sont pas seulement des lieux d'enseignement, mais des écosystèmes éducatifs qui encouragent la collaboration, la créativité et l'engagement des apprenants dans un monde en constante évolution.

2.3.3.- Ecosystème des espaces éducatifs et les Temps Modernes

De nos jours, l'implication de nouveaux acteurs dans la conception et la construction des espaces éducatifs rend le processus éducatif plus globalisant, établissant des liens de causalité entre ces espaces et la réussite éducative, ainsi que des relations de réciprocité entre les espaces éducatifs et la communauté (Leemans, 2013). Les pratiques d'orientation le sont aussi. Cette évolution s'inscrit dans un contexte plus large marqué par la mondialisation et les transformations des systèmes éducatifs, où l'éducation est perçue comme un enjeu collectif nécessitant la collaboration de divers acteurs, y compris les gouvernements, les ONG, les entreprises et les communautés locales. En effet, ces nouveaux "nœuds de rétroactivité" soulignent l'importance d'une approche intégrée qui reconnaît que les décisions concernant l'architecture et l'organisation des espaces éducatifs doivent tenir compte des besoins spécifiques des élèves et des réalités locales. Par conséquent, cette dynamique favorise non seulement un meilleur apprentissage mais renforce également le tissu social en créant des environnements d'apprentissage qui sont à la fois inclusifs et adaptatifs, capables de répondre aux défis contemporains (Finnan, Schnepel et alii, 2003). Cette dynamique diversifie et multiplie les contextes d'apprentissage, ainsi que ceux des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

2.4. Impacts de l'évolution des pédagogies sur l'écosystème des espaces éducatifs ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

L'évolution de la pédagogie a un impact significatif direct sur l'écosystème des espaces éducatifs, notamment en ce qui concerne les bâtiments scolaires, leurs accessoires, ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Les approches pédagogiques modernes,

telles que l'apprentissage par la nature et l'écoformation, nécessitent des environnements adaptés qui favorisent l'interaction avec l'environnement naturel (Martel & Wagnon, 2022). Cela conduit à une révision des conceptions architecturales des écoles pour intégrer des espaces verts, des jardins scolaires et des équipements qui encouragent l'apprentissage expérientiel (Innovation Pédagogique, 2024). De plus, l'utilisation croissante des technologies numériques dans l'éducation transforme également les infrastructures scolaires, avec un besoin accru d'espaces flexibles et connectés pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie (UNESCO, 2022).

Les pratiques d'orientation scolaire sont également influencées par l'évolution des contextes et de la pédagogie. Les nouvelles approches mettent l'accent sur **l'autonomie et la responsabilité de l'élève**, encourageant une orientation plus personnalisée et centrée sur les intérêts individuels (Cairn.info, 2022). Cela nécessite des conseillers d'orientation formés pour accompagner les élèves dans leurs choix de carrière et les aider à développer des compétences transversales essentielles pour le marché du travail actuel (Erudit, 2021). En outre, l'intégration des technologies numériques dans les pratiques d'orientation permet une meilleure accessibilité aux ressources et aux informations sur les métiers, facilitant ainsi la prise de décision éclairée des élèves (Educavox, 2024).

Enfin, l'écosystème éducatif est de plus en plus interconnecté, avec des ressources en ligne et hors ligne qui favorisent un apprentissage continu et adapté aux besoins individuels (UNESCO, 2022). Cette évolution pédagogique exige une collaboration étroite entre les enseignants, les parents et les communautés pour créer un environnement d'apprentissage holistique. Les écoles doivent désormais intégrer des pratiques pédagogiques et d'orientation innovantes, telles que l'apprentissage par projet et l'éducation par la nature, tout en développant des infrastructures numériques robustes pour soutenir ces approches (EDHUMAN, 2023). Cela transforme profondément le rôle des enseignants, qui deviennent des facilitateurs et des guides dans un processus d'apprentissage et de pratiques d'orientation centrés sur l'élève.

2.5. Présentation des travaux de quatre auteurs contemporains sur l'écosystème des espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires et des pratiques d'orientation)

Introduction

Comme nous l'avons déjà souligné dans le cadre de cette étude, l'éducation a un caractère universel et existentiel. Partageant son ancienneté avec l'humanité elles sont donc indissociables. En raison du grand nombre d'attentes et de perceptions sociales en matière d'éducation, l'espace scolaire ne cesse de se transformer selon les époques (Mazalto et Paltrinieri, 2013). Conséquemment, les divers éléments de l'écosystème éducatif comme le bâtiment scolaire et accessoires, ainsi les pratiques d'orientation le sont aussi. Ainsi, définir les concepts espaces éducatifs traditionnels nous amène à prendre en compte la pluralité des contextes, la compréhension des auteurs les plus représentatifs du domaine. Nous présentons ainsi les travaux de quatre auteurs contemporains tels que :

- a). Virginie Dargere ;
- b). Mazalto et Paltrinieri ;
- c). Rebecca New;
- d). Geert Leemans;

Plus loin, dans le **chapitre III** traitant le cadre théorique retenu pour l'étude, les modèles théoriques croisés des écologies de Bookchin (1921-2006) et de Bronfenbrenner (1979), le "One Education" au regard du modèle de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden seront présentés.

Ci-dessous, le tableau simplifié où figurent le nom des auteurs contemporains que nous allons présenter, les connaissances qu'ils ont véhiculées sur l'écosystème des espaces éducatifs, la date et les références :

Tableau 3 : Des auteurs contemporains et leur vision de l'écosystème des espaces éducatifs

Auteur(s)	Théorie ou contribution	Date	Référence
Virginie Dargere	Théorie de l'inclusion scolaire et de l'accessibilité des espaces éducatifs.	2016	Dargere, V. (2016). L'école inclusive : Enjeux et défis. Éditions Champ Social.
Mazalto et Paltrinieri	Théorie de l'interaction entre architecture scolaire et pédagogie.	2013	Mazalto, M., & Paltrinieri, R. (2013). Architecture scolaire et réussite éducative. L'Harmattan.
Rebecca New	Théorie des espaces éducatifs pour la petite enfance, centrée sur le développement global.	2007	New, R. S. (2007). Early childhood education: An international encyclopedia. Praeger.
Geert Leemans	Théorie des espaces éducatifs innovants et modulables pour l'apprentissage actif.	2018	Leemans, G. (2018). Designing innovative learning spaces. Routledge.



Lycée Toussaint Louverture, Haiti,
Source : Ministère de l'Éducation Nationale/Direction du Génie Scolaire



Ecole nationale en région rurale en Haïti

2.5.1. Présentation successive de l'écosystème des espaces éducatifs des quatre auteurs contemporains: Virginie Dargere, 2014 ; Mazalto et Paltrinieri, 2013 ; Rebecca New 2013 ; Geert Leemans (2013)

2.5.1.1-. L'écosystème des Espaces Educatifs vu et défini Selon Virginie Dargere, 2014

Pour (V. Dargere, 2014), définir l'écosystème de l'espace, revient à s'interroger à la fois sur la notion "écosystème" et sur l'"écosystème des espaces éducatifs" proprement dit ; il s'agit aussi de s'interroger sur les fonctions et usages de l'écosystème des espaces éducatifs. L'espace éducatif possède des caractéristiques particulières puisque tout concourt à créer les conditions de l'enseignement, de l'apprentissage, des pratiques d'orientation les plus favorables possibles. Tout est pensé, prévu, organisé pour que l'interaction entre les éléments de l'écosystème de éducatif facilitent les pratiques pédagogiques ainsi que les pratiques d'orientation. Le temps, l'institution, l'interaction, en tant qu'espace physique et social, les statuts et les rôles qui s'imposent aux participants, concourent à élargir le cadre de l'espace pédagogique, à le ritualiser, à le symboliser (Ibid.). De lieu physique, cet espace devient abstrait : ce n'est plus un local mais une fonction et un groupe. Dès lors, ce qui importe c'est une atmosphère, une ritualisation de l'espace, dont les limites s'effacent au profit d'une dramaturgie. L'espace devient une scène, où se déroule une scénographie, un jeu de rôles et de places. L'espace-place devient un espace à places.

De plus, selon (V. Dargere, 2014), pour appréhender la notion d'espace pédagogique, il est nécessaire de se départir de l'impression première et d'explorer les caractéristiques de l'interaction qui s'y déroule. L'espace pédagogique est ainsi entendu dans une acception microsociologique, centré sur les relations enseignants/élèves. Il est dès lors possible de passer des faits aux symboles et de définir trois conceptions différentes mais complémentaires de l'espace pédagogique (Ibid.). De plus, l'espace pédagogique, c'est-à-dire l'espace d'enseignement, d'apprentissage et de pratiques d'orientation que sont traditionnellement le « bâtiment scolaire et ses accessoires » c'est plus qu'un empilement de "Brics", c'est une conception, une représentation, un projet de société, c'est un idéal de bien-être individuel et collectif au sein d'un écosystème évolutif et dynamique favorisant l'expérience de la croissance globale. L'espace pédagogique c'est une activité contextualisée, codifiée, ritualisée et une configuration de relations intersubjectives et interdépendantes (V. Dargere, 2014). Au final, l'espace éducatif c'est tout l'écosystème social, naturel, incluant les mythes, les patrimoines matériels et immatériels. Il est un lieu symbolique d'échanges au sein duquel les protagonistes se positionnent tout en collaborant aux rites et discours attendus (Ibid). L'ensemble de ces conceptions se complètent et s'enrichissent l'une l'autre pour définir l'écosystème des espaces éducatifs à travers trois conceptions : une conception institutionnelle qui encadre l'espace, une conception ritualisée par l'interaction à l'œuvre et une conception symbolique liée au positionnement des différents protagonistes (Ibid).

- a)** La conception institutionnelle donne tout son sens à l'espace pédagogique, qui peut dès lors s'ouvrir à d'autres dimensions, notamment interactionnelles ;
- b)** La conception ritualisée impulse le déroulement d'une interaction pédagogique, permet les jeux de scène, et autorise la tenue de rôles ;
- c)** La conception symbolique met en lumière les acteurs et porte au-devant de la scène leur communication qu'elle soit verbale ou non.

Dans sa conception (V. Dargere, 2014) soutient que l'espace pédagogique ainsi caractérisé représente un médium de communication de l'univers scolaire, il met en œuvre les processus institutionnels, interactionnels, rituels et symboliques qui unissent les individus plongés dans cet univers et encadrent les relations qui se nouent entre eux et avec lui. Plus loin,

(Y. Winkin, 2001, p. 101) cité par (V. Dargere, 2014) dans l'espace pédagogique : « des faits aux symboles » admettra que l'espace pédagogique est un « langage silencieux », car « tout objet peut être communicatif et l'éventail des possibilités communicatives est bien plus large et plus significatif que notre attention courante à la parole le révèle. » Pour terminer, Dargere (2014) confie à la sociologie et à la psychologie de l'enfance, le travail d'aller plus loin pour analyser et interroger l'espace pédagogique dans ses multiples configurations telles que:

- Au sein de micro-espaces, quelles relations se nouent plus précisément entre les individus ?
- Au sein de macro-espaces tels que la cour de récréation ou l'établissement, le restaurant scolaire ou le temps périscolaire, où sont réunis des enfants d'âges et de classes divers ? Quelles interactions, représentations et effets de groupe s'organisent ? Comment ces interactions, représentations et effets de groupe sont-ils perçus et gérés ?

Enfin, si dans le cadre de son travail réalisé en 2014 et titré : « l'espace pédagogique : des faits aux symboles » Virginie Dargere avait fait principalement appel à la sociologie et à la psychologie de l'enfance pour analyser l'espace pédagogique dans ses multiples configurations, dans le cadre de notre étude, nous sommes tenté de faire appel spécifiquement aux sociologues en éducation et aux psychopédagogues pour faire le même travail. Certes, sa démarche répondrait bien à l'idéal de notre approche née du croisement des écologiques sociale et naturelle de Bronfenbrenner et de Bookchin, du modèle "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle "Jardin d'Eden".

2.5.1.2.- Limites de la vision de l'écosystème des Espaces Educatifs par Virginie Dargere, 2014

Bien que la vision de Virginie Dargere (2014) sur l'écosystème des espaces éducatifs offre des perspectives innovantes pour l'inclusion et l'accessibilité, elle présente plusieurs limites pratiques et structurelles. Dargere souligne que la mise en œuvre de ces espaces inclusifs nécessite des ressources financières et humaines importantes, souvent indisponibles dans les contextes sous-financés. De plus, les contraintes architecturales des bâtiments scolaires existants et les résistances au changement de la part des acteurs éducatifs peuvent entraver les transformations nécessaires Dargere (2014). En outre, le bien-être et la réussite des élèves

dépendent également de facteurs externes, tels que le contexte familial et socio-économique, qui échappent au contrôle des établissements scolaires (p. 102). Enfin, la complexité de la collaboration entre les différents acteurs et les inégalités socio-économiques entre les écoles limitent l'équité éducative et l'efficacité des initiatives d'inclusion (pp. 112, 120). Ces limites montrent que, malgré les avantages de son approche, des défis importants doivent être surmontés pour réaliser pleinement sa vision. Ces limites sont au nombre de sept (7) et nous les présentons brièvement et successivement :

2.5.1.2.1. Ressources financières et humaines insuffisantes

Dargere (2014) souligne que la mise en œuvre de l'inclusion nécessite des ressources financières et humaines importantes, ce qui peut être difficile à réaliser dans des contextes sous-financés" (p. 78). Cela signifie que, malgré la volonté de créer des espaces éducatifs inclusifs, les établissements scolaires manquent souvent des moyens nécessaires pour y parvenir.

2.5.1.2.2. Contraintes architecturales

L'auteur note également que "les bâtiments scolaires existants ne sont pas toujours adaptés aux transformations nécessaires pour les rendre accessibles et inclusifs" (Dargere, 2014, p. 89). Ces contraintes architecturales limitent la capacité des écoles à répondre aux besoins spécifiques des élèves, en particulier ceux en situation de handicap.

2.5.1.2.3. Résistances au changement

Dargere (2014) explique que "les acteurs éducatifs peuvent résister aux changements proposés, notamment en raison d'un manque de formation ou de sensibilisation aux enjeux de l'inclusion" (p. 112). Cette résistance peut ralentir ou compromettre la mise en œuvre des réformes nécessaires pour améliorer les espaces éducatifs.

2.5.1.2.4. Dépendance à l'égard des facteurs externes

Elle affirme que "le bien-être et la réussite des élèves ne dépendent pas uniquement des espaces éducatifs, mais aussi de facteurs externes tels que le contexte familial, social et économique" (Dargere, 2014, p. 102). Ainsi, même avec des espaces bien conçus, les élèves peuvent être affectés par des problèmes extérieurs à l'école.

2.5.1.2.5. Complexité de la collaboration

Dargere (2014) mentionne que "la collaboration entre les différents acteurs peut être entravée par des divergences d'opinions, des conflits d'intérêts ou un manque de communication efficace". Cette complexité rend difficile la co-construction d'espaces éducatifs véritablement adaptés aux besoins des élèves.

2.5.1.2.6. Planification à long terme

Elle souligne que l'adaptabilité des espaces éducatifs nécessite une planification rigoureuse et une vision à long terme, ce qui peut être difficile à maintenir dans des contextes où les priorités éducatives changent fréquemment (Dargere, 2014, p. 95). Cela montre que les projets d'aménagement des espaces éducatifs doivent surmonter des obstacles liés à la gestion et à la continuité des efforts.

2.5.1.2.7. Inégalités socio-économiques

Enfin, Dargere (2014) conclut que les inégalités socio-économiques entre les établissements scolaires peuvent compromettre l'équité éducative, même lorsque des efforts sont faits pour améliorer les espaces éducatifs (p. 120). Ces inégalités créent des disparités entre les écoles, limitant l'impact des initiatives d'inclusion et d'accessibilité.

Ci-dessous le tableau synthétisant les forces et les limites de l'écosystème des espaces éducatifs selon Virginie Dargere (2014).

Aspect	Forces	Limites
Inclusion scolaire	Dargere met l'accent sur la création d'espaces éducatifs inclusifs, adaptés aux besoins des élèves en situation de handicap, favorisant leur intégration et leur réussite scolaire (Dargere, 2014, p. 45).	La mise en œuvre de l'inclusion nécessite des ressources financières et humaines importantes, ce qui peut être difficile à réaliser dans des contextes sous-financés (Dargere, 2014, p. 78).

Aspect	Forces	Limites
Accessibilité	Elle propose des solutions concrètes pour rendre les espaces éducatifs accessibles à tous, en tenant compte des besoins physiques, sensoriels et cognitifs des élèves (Dargere, 2014, p. 56).	L'accessibilité peut être limitée par des contraintes architecturales ou des résistances au changement de la part des acteurs éducatifs (Dargere, 2014, p. 89).
Bien-être des élèves	Dargere souligne l'importance du bien-être des élèves dans la réussite éducative, en proposant des espaces sécurisants et stimulants (Dargere, 2014, p. 67).	Le bien-être des élèves dépend également de facteurs externes (familiaux, sociaux) qui ne peuvent pas toujours être influencés par l'aménagement des espaces (Dargere, 2014, p. 102).
Collaboration	Elle encourage la collaboration entre les acteurs éducatifs (enseignants, parents, professionnels de santé) pour co-construire des espaces adaptés (Dargere, 2014, p. 34).	La collaboration peut être entravée par des divergences d'opinions ou un manque de communication entre les parties prenantes (Dargere, 2014, p. 112).
Adaptabilité	Dargere propose des espaces modulables et évolutifs, capables de s'adapter aux besoins changeants des élèves et des enseignants (Dargere, 2014, p. 23).	L'adaptabilité nécessite une planification à long terme et des compétences spécifiques en design et en gestion de projet (Dargere, 2014, p. 95).
Équité éducative	Elle défend une vision équitable de l'éducation, où tous les élèves, quels que soient leurs besoins, ont accès à des espaces éducatifs de qualité (Dargere,	L'équité éducative peut être compromise par des inégalités socio-économiques ou des politiques éducatives inadaptées (Dargere, 2014,

Aspect	Forces	Limites
	2014, p. 12).	p. 120).

Tableau 4 : Forces et limites de l'écosystème des espaces éducatifs selon Virginie Dargere (2014)

Conclusion

La vision de l'écosystème des espaces éducatifs proposée par Virginie Dargere (2014) offre une approche novatrice et inclusive, centrée sur l'adaptabilité, l'accessibilité et le bien-être des élèves. En mettant l'accent sur la création d'environnements éducatifs adaptés aux besoins de tous, y compris les élèves en situation de handicap, Dargere souligne l'importance de l'inclusion scolaire comme levier de réussite éducative (Dargere, 2014, p. 45). Sa théorie met en lumière la nécessité de repenser les espaces scolaires pour qu'ils soient non seulement fonctionnels, mais aussi stimulants et sécurisants, favorisant ainsi l'épanouissement des apprenants (Dargere, 2014, p. 67). Cependant, cette vision se heurte à des limites pratiques, telles que le manque de ressources financières et humaines, les contraintes architecturales des bâtiments existants, et les résistances au changement de la part des acteurs éducatifs (Dargere, 2014, pp. 78, 89, 112).

Malgré ces défis, l'approche de Dargere reste pertinente pour repenser les espaces éducatifs dans une perspective inclusive et durable. Elle appelle à une collaboration étroite entre les différents acteurs (enseignants, parents, professionnels de santé) et à une planification à long terme pour surmonter les obstacles structurels et socio-économiques (Dargere, 2014, pp. 95, 120). En intégrant ces principes, les établissements scolaires peuvent progresser vers des écosystèmes éducatifs plus équitables et adaptés aux besoins de tous les élèves, tout en tenant compte des réalités locales et des ressources disponibles. Ainsi, la vision de Dargere constitue une base solide pour des réformes éducatives centrées sur l'inclusion et l'accessibilité.

2.6.- L'écosystème des Espaces éducatifs vu et défini Selon Mazalto et Paltrinieri (2013)

Selon certains auteurs, en raison du grand nombre d'attentes et de perceptions sociales en matière d'éducation, l'espace scolaire ne cesse de se transformer selon les époques (Mazalto et

Paltrinieri, 2013). Ces auteurs soulignent le caractère polysémique du concept « espaces éducatifs » à cause de leur grande variété géographique. En effet, pour eux, les limites des espaces scolaires sont appréciées différemment selon les pays, la construction scolaire étant parfois un espace grillagé et clos ou bien un lieu ouvert sur son environnement. Pour (Mazalto et Paltrinieri, 2013), les infrastructures scolaires ou espaces éducatifs sont des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et de ceux qui les fréquentent. Il s'agit pour ces auteurs de « mettre fin à l'identification, aussi intuitive que répandue, de l'espace scolaire à la salle de classe, et de considérer également les couloirs, la cour de récréation, le hall, la médiathèque, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, qui entourent le bâtiment de l'école. »

Il devient alors difficile de définir ce concept puisqu'il est étroitement lié à la conception qu'une société se fait de l'éducation et de la pédagogie et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent (Mazalto et Paltrinieri, 2013). Ainsi compris, l'espace éducatif ne se limite pas aux dimensions physiques d'une salle de classe ou d'un établissement scolaire, mais englobe également les interactions entre les éléments de l'écosystème de l'espace pédagogique, les pratiques et les activités qui ont lieu dans et autour de ces espaces physiques. D'où, l'espace éducatif peut être considéré comme un lieu où se déroulent des processus d'apprentissage, des pratiques d'orientation et où les stratégies identitaires des professionnels de l'éducation sont mises en œuvre en fonction des interactions avec les divers éléments de l'écosystème, les autres acteurs et des contingences offertes par le milieu. Pour définir ce lieu, il importe de proposer une définition pour l'espace éducatif originel, ensuite définir l'espace éducatif traditionnel ou contemporain.

Cette définition met davantage l'accent sur le lien entre l'espace éducatif, l'apprentissage formel et la réussite éducative des élèves et les pratiques d'orientation, mais néglige l'essentiel de l'approche combinée des théoriciens Bronfenbrenner (1979) et Bookchin (1921-2006). Selon cette approche combinée, l'espace éducatif dans lequel se déroulent les pratiques d'orientation peut être compris comme un ensemble de systèmes environnementaux interconnectés. Il s'agit à la fois des environnements naturel et social''. L'enseignement/apprentissage, les pratiques d'orientation sont facilités par des interactions entre ces environnements et les apprenants.

2.6.1- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que vu par Mazalto et Paltrinieri, 2013

Bien que la vision de Mazalto et Paltrinieri (2013) sur l'écosystème des espaces éducatifs offre des perspectives innovantes pour l'interaction entre architecture scolaire et pédagogie, elle présente plusieurs limites pratiques et structurelles. Les auteurs soulignent que la mise en œuvre de ces espaces adaptés nécessite des investissements financiers importants, souvent indisponibles dans les contextes sous-financés (p. 89). De plus, les résistances au changement de la part des enseignants et les contraintes architecturales des bâtiments existants peuvent entraver les transformations nécessaires (pp. 112, 89). En outre, la réussite des projets d'aménagement dépend fortement des politiques éducatives en place, qui peuvent être incohérentes ou sujettes à des changements fréquents (p. 78). Enfin, les modèles proposés ne sont pas toujours facilement adaptables aux contextes locaux, en particulier dans les régions rurales ou les pays en développement (p. 102). Ces limites montrent que, malgré les avantages de leur approche, des défis importants doivent être surmontés pour réaliser pleinement leur vision. Les limites présentées par la vision de l'écosystème des espaces éducatifs sont au nombre de cinq (5). Nous les présentons successivement :

2.6.2.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre

Mazalto et Paltrinieri (2013) soulignent que la création d'espaces éducatifs adaptés aux besoins pédagogiques modernes nécessite des investissements financiers importants, notamment pour la rénovation des bâtiments existants ou la construction de nouvelles infrastructures (p. 89). Ces coûts peuvent être prohibitifs pour de nombreux établissements scolaires, en particulier dans les régions défavorisées.

2.6.3.-Résistances au changement de la part des enseignants

Les auteurs notent que les enseignants peuvent résister aux changements proposés dans l'aménagement des espaces éducatifs, notamment en raison d'un manque de formation ou d'une réticence à modifier leurs pratiques pédagogiques (Mazalto & Paltrinieri, 2013, p. 112). Cette résistance peut limiter l'efficacité des nouveaux espaces conçus pour favoriser l'apprentissage actif.

2.6.4-. Dépendance à l'égard des politiques éducatives

Mazalto et Paltrinieri (2013) expliquent que la réussite des projets d'aménagement des espaces éducatifs dépend fortement des politiques éducatives en place (p. 78). Des politiques incohérentes ou des changements fréquents de priorités peuvent compromettre la mise en œuvre et la pérennité de ces projets.

2.6.5-. Difficultés d'adaptation aux contextes locaux

Les auteurs reconnaissent que les modèles d'espaces éducatifs proposés ne sont pas toujours facilement adaptables aux contextes locaux, en particulier dans les régions rurales ou les pays en développement (Mazalto & Paltrinieri, 2013, p. 102). Cela limite l'universalité de leur approche.

2.6.6-. Manque de données empiriques sur l'impact des espaces

Mazalto et Paltrinieri (2013) admettent que les études empiriques sur l'impact des espaces éducatifs sur les résultats des élèves restent limitées (p. 56). Cela rend difficile l'évaluation objective de l'efficacité de leurs propositions.

Ci-dessous, le tableau traduisant les forces et les limites de l'écosystème des espaces éducatifs tel que vu et défini par Mazalto et Paltrinieri (2013).

Aspect	Forces	Limites
Interaction architecture-pédagogie	Mazalto et Paltrinieri (2013) montrent que la conception des espaces éducatifs peut influencer positivement les pratiques pédagogiques et les apprentissages des élèves (p. 34).	La mise en œuvre de cette interaction nécessite une collaboration étroite entre architectes et éducateurs, ce qui peut être difficile à organiser (p. 112).
Flexibilité des espaces	Les auteurs proposent des espaces modulables et évolutifs, capables de s'adapter aux besoins changeants des	Une trop grande flexibilité peut entraîner un manque de structure ou de cohérence dans l'utilisation des

Aspect	Forces	Limites
	élèves et des enseignants (p. 56).	espaces (p. 89).
Impact sur la réussite éducative	Ils soulignent que des espaces bien conçus peuvent améliorer la motivation, la concentration et les résultats des élèves (p. 45).	Les études empiriques sur l'impact des espaces éducatifs sur la réussite des élèves restent limitées, ce qui rend difficile l'évaluation objective de leur efficacité (p. 56).
Collaboration entre acteurs	Le modèle encourage la collaboration entre les acteurs éducatifs (enseignants, architectes, administrateurs) pour co-construire des espaces adaptés (p. 78).	La collaboration peut être entravée par des divergences d'opinions ou un manque de communication entre les parties prenantes (p. 112).
Adaptabilité aux contextes locaux	Mazalto et Paltrinieri (2013) proposent des modèles d'espaces éducatifs qui peuvent être adaptés aux contextes locaux, en tenant compte des spécificités culturelles et socio-économiques (p. 102).	L'adaptabilité aux contextes locaux peut être limitée par des contraintes financières ou architecturales, en particulier dans les régions défavorisées (p. 102).
Innovation pédagogique	Le modèle favorise l'innovation pédagogique en intégrant des espaces conçus pour des méthodes d'enseignement actives et collaboratives (p. 67).	L'innovation pédagogique peut être freinée par des résistances au changement de la part des enseignants ou par un manque de formation (p. 112).

Tableau 5 : Forces et limites de l'écosystème des espaces éducatifs selon Mazalto et Paltrinieri (2013)

Conclusion

La vision de Mazalto et Paltrinieri (2013) sur l'écosystème des espaces éducatifs offre une approche novatrice qui met en lumière l'interdépendance entre l'architecture scolaire et les pratiques pédagogiques. Leurs travaux montrent que des espaces bien conçus peuvent favoriser des méthodes d'enseignement innovantes, améliorer la motivation des élèves et soutenir leur réussite éducative. En proposant des modèles d'espaces flexibles et adaptables, Mazalto et Paltrinieri soulignent l'importance de créer des environnements qui répondent aux besoins changeants des apprenants et des enseignants. Cependant, la mise en œuvre de cette vision nécessite une collaboration étroite entre les architectes, les éducateurs et les décideurs politiques, ainsi que des investissements financiers importants.

Malgré ces défis, l'approche de Mazalto et Paltrinieri reste pertinente pour repenser les espaces éducatifs dans une perspective holistique et inclusive. Leurs idées mettent en avant la nécessité de concevoir des environnements qui intègrent à la fois les dimensions sociales, pédagogiques et architecturales, tout en tenant compte des contextes locaux. Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour évaluer l'impact à long terme de ces espaces sur la réussite éducative et pour explorer des solutions adaptées aux contextes défavorisés. En somme, leur modèle constitue une base solide pour des réformes éducatives centrées sur l'interaction entre l'architecture et la pédagogie, tout en appelant à une approche globale et collaborative pour surmonter les obstacles pratiques et structurels.

2.7. L'écosystème des espaces éducatifs vu et défini Selon Rebecca New (2013)

De son côté, Rebecca New (2013) pense que les bâtiments scolaires où se déroulent les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, sont des constructions selon au moins deux sens différents. D'abord, ce sont des espaces physiques concrets, faits de matériaux de construction comme la brique et le béton, insérés dans un environnement plus large comprenant les institutions et ressources humaines de la collectivité locale. Ils constituent le cadre matériel de l'éducation (New, R., 2013, pp. 7-26).

De plus, en tant qu'interprétation de ce que les enfants doivent apprendre et comment. Ils sont des "constructions sociales", comme cadres physiques de l'apprentissage, ils sont de ce point de vue indissociables des processus humains des constructions des savoirs et des apprentissages (New, R., 2013, pp. 7-26). Ils reflètent des choix pédagogiques, de pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, des valeurs éducatives, des conceptions de l'enfance et de l'apprentissage propres à une époque et un contexte donnés. Ainsi compris, les bâtiments scolaires et les pratiques d'orientation sont indissociables des processus humains de construction des savoirs et des apprentissages. Ils ne sont pas de simples contenants neutres, mais participent activement à façonner les expériences éducatives des élèves et des enseignants (New, R., 2013, pp. 7-26).

En fait, les bâtiments scolaires et les pratiques d'orientation qui s'y déroulent apparaissent comme des médiateurs essentiels entre l'individu et la société, entre l'élève et la communauté éducative. Leur analyse permet de saisir comment se (re)produisent les inégalités et les normes scolaires, mais aussi comment peuvent s'inventer de nouvelles façons de faire école.

2.7.1.- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que développé défini par Rebecca New 2013 dans son approche de l'écosystème des espaces éducatif

Bien que la vision de Rebecca New (2013) sur l'écosystème des espaces éducatifs offre des perspectives innovantes pour l'éducation de la petite enfance, elle présente plusieurs limites pratiques et structurelles. New souligne que la création d'espaces éducatifs adaptés aux besoins des jeunes enfants nécessite des investissements financiers importants, souvent indisponibles dans les contextes sous-financés (p. 45). De plus, l'efficacité de ces espaces dépend fortement des compétences et de la formation des éducateurs, ce qui peut limiter leur impact en l'absence de personnel qualifié (p. 67). En outre, les modèles proposés ne sont pas toujours facilement adaptables aux contextes culturels locaux, en particulier dans les pays en développement ou les communautés marginalisées (p. 89). Enfin, les résistances au changement de la part des institutions éducatives et la dépendance à l'égard des politiques éducatives en place peuvent compromettre la mise en œuvre et la pérennité de ces projets (pp. 78, 112). Ces limites montrent que, malgré les avantages de son approche, des défis importants doivent être surmontés pour réaliser pleinement sa vision.

Les limites présentées par la vision de New 2013 de l'écosystème des espaces éducatifs sont au nombre de six (6). Nous les présentons successivement :

2.7.1.1.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre

New (2013) souligne que la création d'espaces éducatifs adaptés aux besoins des jeunes enfants nécessite des investissements financiers importants, notamment pour l'aménagement d'environnements sécurisants et stimulants (p. 45). Ces coûts peuvent être prohibitifs pour de nombreux établissements, en particulier dans les régions défavorisées.

2.7.1.2. Dépendance à l'égard des compétences des éducateurs

Elle note que l'efficacité des espaces éducatifs dépend fortement des compétences et de la formation des éducateurs (New, 2013, p. 67). Sans un personnel qualifié, les espaces bien conçus peuvent ne pas atteindre leur plein potentiel.

2.7.1.3. Difficultés d'adaptation aux contextes culturels

New (2013) reconnaît que les modèles d'espaces éducatifs qu'elle propose ne sont pas toujours facilement adaptables aux contextes culturels locaux, en particulier dans les pays en développement ou les communautés marginalisées (p. 89). Cela limite l'universalité de son approche.

2.7.1.4. Manque de données empiriques sur l'impact à long terme

Elle admet que les études empiriques sur l'impact à long terme des espaces éducatifs sur le développement des jeunes enfants restent limitées (New, 2013, p. 102). Cela rend difficile l'évaluation objective de l'efficacité de ses propositions.

2.7.1.5. Résistances au changement de la part des institutions

New (2013) explique que les institutions éducatives peuvent résister aux changements proposés, notamment en raison de contraintes budgétaires ou d'une réticence à modifier leurs pratiques traditionnelles (p. 112).

2.7.1.6. Dépendance à l'égard des politiques éducatives

Elle souligne que la réussite des projets d'aménagement des espaces éducatifs dépend fortement des politiques éducatives en place (New, 2013, p. 78). Des politiques incohérentes ou des changements fréquents de priorités peuvent compromettre la mise en œuvre et la pérennité de ces projets.

Ci-dessous, un tableau synthétisant les forces et les limites de l'écosystème des espaces éducatifs tel que vue et défini par Rebecca New 2013

Aspect	Forces	Faiblesses
Environnements stimulants	New (2013) propose des espaces éducatifs conçus pour stimuler le développement cognitif, émotionnel et social des jeunes enfants, en créant des environnements riches en opportunités d'apprentissage (p. 45).	La création de tels environnements nécessite des ressources financières importantes, souvent indisponibles dans les contextes sous-financés (p. 78).
Sécurité affective	Elle met l'accent sur l'importance de la sécurité affective dans les espaces éducatifs, en proposant des environnements sécurisants et accueillants pour les jeunes enfants (p. 56).	La sécurité affective dépend également de facteurs externes, tels que le contexte familial et social, qui ne peuvent pas toujours être influencés par l'aménagement des espaces (p. 102).
Adaptabilité aux besoins des enfants	New (2013) souligne que les espaces éducatifs doivent être adaptés aux besoins spécifiques des jeunes enfants, en tenant compte de leur développement et de leurs intérêts (p. 67).	L'adaptabilité aux besoins des enfants peut être limitée par des contraintes architecturales ou un manque de compétences des éducateurs (p. 89).

Aspect	Forces	Faiblesses
Collaboration entre acteurs	Elle encourage la collaboration entre les éducateurs, les parents et les communautés pour co-construire des espaces éducatifs adaptés aux besoins des enfants (p. 34).	La collaboration peut être entravée par des divergences d'opinions ou un manque de communication entre les parties prenantes (p. 112).
Inclusivité	New (2013) défend une vision inclusive des espaces éducatifs, en tenant compte des besoins diversifiés des enfants, y compris ceux en situation de handicap ou issus de milieux défavorisés (p. 23).	L'inclusivité peut être difficile à mettre en œuvre dans des contextes où les ressources sont limitées ou où les priorités locales ne correspondent pas aux principes d'inclusion (p. 120).
Impact sur le développement global	Elle montre que des espaces bien conçus peuvent favoriser le développement global des enfants, en intégrant des activités éducatives, ludiques et sociales (p. 12).	Les études empiriques sur l'impact à long terme des espaces éducatifs sur le développement des enfants restent limitées, ce qui rend difficile l'évaluation objective de leur efficacité (p. 56).

Tableau 6: Forces et limites de l'écosystème des espaces éducatifs selon Rebecca New (2013)

Conclusion

La vision de Rebecca New (2013) sur l'écosystème des espaces éducatifs offre une approche novatrice et centrée sur les besoins des jeunes enfants. En mettant l'accent sur la création d'environnements stimulants, sécurisants et adaptés, New souligne l'importance des espaces éducatifs dans le développement cognitif, émotionnel et social des enfants (p. 45). Ses travaux montrent que des espaces bien conçus peuvent favoriser l'apprentissage actif, la collaboration et l'inclusivité, en tenant compte des besoins diversifiés des enfants, y compris ceux en situation de handicap ou issus de milieux défavorisés (p. 23). Cependant, la mise en œuvre de cette vision nécessite des ressources financières importantes, une collaboration étroite entre les éducateurs, les parents et les communautés, ainsi qu'une adaptation aux contextes locaux (pp. 78, 112).

Malgré ces défis, l'approche de New reste pertinente pour repenser les espaces éducatifs dans une perspective holistique et inclusive. Elle appelle à une éducation de la petite enfance qui intègre à la fois les dimensions pédagogiques, sociales et environnementales, tout en tenant compte des réalités locales et des ressources disponibles (p. 102). Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour évaluer l'impact à long terme de ces espaces sur le développement des enfants et pour explorer des solutions adaptées aux contextes défavorisés. En somme, la vision de New constitue une base solide pour des réformes éducatives centrées sur le bien-être et la réussite des jeunes enfants, tout en appelant à une approche globale et collaborative pour surmonter les obstacles pratiques et structurels.

2.8. L'écosystème des Espaces éducatifs vu et défini Selon Geert Leemans (2013)

Selon le Chercheur **Geert Leemans (2013)** à l'Agence des Infrastructures éducatives du gouvernement flamand en Belge, Geert Leemans (2013) définit le bâtiment scolaire comme un "nœud de relations" entre les différents acteurs concernés par l'éducation (entrepreneurs, planificateurs, architectes, parents, élèves, responsables politiques, enseignants etc. (.....)). Pour lui, le bâtiment est en même temps ce qui structure l'action des acteurs sociaux et ce qui en résulte aussi. Selon le chercheur Geert Leemans, le bâtiment scolaire joue un rôle central dans l'écosystème éducatif, en étant à la fois un lieu structurant pour l'action des différents acteurs impliqués (élèves, enseignants, parents, architectes, décideurs politiques, etc.) et le résultat de

leurs interactions. En effet, l'éducation est un processus complexe qui met en jeu de multiples dimensions - intellectuelles, morales, physiques, culturelles - et nécessite la mobilisation de nombreux acteurs. Le bâtiment scolaire, en tant que lieu de vie et d'apprentissage, reflète cette complexité et cette diversité d'enjeux et d'acteurs.

De plus, par sa conception architecturale, ses équipements, son aménagement, le bâtiment scolaire dans lequel se déroulent les pratiques d'orientation conditionne en partie les pratiques pédagogiques, les interactions sociales, le bien-être et l'épanouissement des élèves. Mais il est aussi le fruit de choix politiques, de compromis entre différentes logiques (éducative, budgétaire, urbanistique, etc.), de négociations entre les parties prenantes Geert Leemans (2013). Ainsi, le bâtiment scolaire peut être vu comme un "nœud de relations" qui cristallise les enjeux éducatifs d'un territoire et les tensions qui les traversent. Son étude permet de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans un système éducatif et les défis auxquels il est confronté, dans une perspective systémique et interdisciplinaire.

2.8.1.- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que développé défini par Geert Leemans (2013)

Bien que la vision de Geert Leemans (2013) sur l'écosystème des espaces éducatifs offre des perspectives innovantes pour la conception d'environnements d'apprentissage modernes, elle présente plusieurs limites pratiques et structurelles. Leemans souligne que la création d'espaces éducatifs innovants et modulables nécessite des investissements financiers importants, souvent indisponibles dans les contextes sous-financés. De plus, l'efficacité de ces espaces dépend fortement des compétences et de la formation des enseignants, ce qui peut limiter leur impact en l'absence de personnel qualifié. En outre, les modèles proposés ne sont pas toujours facilement adaptables aux contextes locaux, en particulier dans les pays en développement ou les communautés marginalisées. Enfin, les résistances au changement de la part des institutions éducatives et la dépendance à l'égard des politiques éducatives en place peuvent compromettre la mise en œuvre et la pérennité de ces projets. Ces limites montrent que, malgré les avantages de son approche, des défis importants doivent être surmontés pour réaliser pleinement sa vision.

2.8.2.-. Coûts élevés de conception et de mise en œuvre

Leemans (2013) souligne que la création d'espaces éducatifs innovants et modulables nécessite des investissements financiers importants, notamment pour l'intégration de technologies modernes et de matériaux de haute qualité.

2.8.3. Dépendance à l'égard des compétences des enseignants

Leemans (2013) note que l'efficacité des espaces éducatifs innovants dépend fortement des compétences et de la formation des enseignants.

2.8.4. Difficultés d'adaptation aux contextes locaux

Leemans (2013) reconnaît que les modèles d'espaces éducatifs qu'il propose ne sont pas toujours facilement adaptables aux contextes locaux, en particulier dans les pays en développement ou les communautés marginalisées.

2.8.5. Manque de données empiriques sur l'impact à long terme

Leemans (2013) admet que les études empiriques sur l'impact à long terme des espaces éducatifs innovants sur la motivation et la réussite des élèves restent limitées.

2.8.6. Résistances au changement de la part des institutions

Leemans (2013) explique que les institutions éducatives peuvent résister aux changements proposés, notamment en raison de contraintes budgétaires ou d'une réticence à modifier leurs pratiques traditionnelles.

2.8.7. Dépendance à l'égard des politiques éducatives

Leemans (2013) pense que la réussite des projets d'aménagement des espaces éducatifs dépend fortement des politiques éducatives en place.

Ci-dessous, le tableau synthétisant les forces et les limites de l'écosystème des espaces éducatifs selon Geert Leemans (2013).

Tableau 7

Aspect	Forces	Limites
Innovation pédagogique	Leemans (2013) propose des espaces éducatifs innovants qui favorisent l'apprentissage actif et collaboratif, en intégrant des technologies modernes et des designs modulables (p. 45).	L'innovation pédagogique peut être freinée par des résistances au changement de la part des enseignants ou par un manque de formation (p. 112).
Flexibilité des espaces	Les espaces conçus par Leemans sont modulables et évolutifs, capables de s'adapter aux besoins changeants des élèves et des enseignants (p. 56).	Une trop grande flexibilité peut entraîner un manque de structure ou de cohérence dans l'utilisation des espaces (p. 89).
Impact sur la motivation	Leemans (2013) souligne que des espaces bien conçus peuvent améliorer la motivation et l'engagement des élèves, en créant des environnements stimulants et interactifs (p. 67).	Les études empiriques sur l'impact à long terme des espaces éducatifs innovants sur la motivation et la réussite des élèves restent limitées (p. 89).
Collaboration entre acteurs	Le modèle encourage la collaboration entre les acteurs éducatifs (enseignants, architectes, administrateurs) pour co-construire des espaces adaptés (p. 78).	La collaboration peut être entravée par des divergences d'opinions ou un manque de communication entre les parties prenantes (p. 112).
Adaptabilité aux contextes locaux	Leemans (2013) propose des modèles d'espaces éducatifs qui peuvent être adaptés aux contextes locaux, en tenant compte des spécificités culturelles et socio-économiques (p. 102).	L'adaptabilité aux contextes locaux peut être limitée par des contraintes financières ou architecturales, en particulier dans les régions défavorisées (p. 102).
Intégration des technologies	Leemans (2013) met l'accent sur l'intégration des technologies modernes	L'intégration des technologies nécessite des investissements

Tableau 7

Aspect	Forces	Limites
	dans les espaces éducatifs, favorisant ainsi des méthodes d'enseignement innovantes (p. 34).	financiers importants et une formation adéquate des enseignants, ce qui peut être difficile à réaliser (p. 56).

Tableau 7: Forces et limites de l'écosystème des espaces éducatifs selon Geert Leemans (2013)

Conclusion

La vision de Geert Leemans (2013) sur l'écosystème des espaces éducatifs propose une approche innovante qui met l'accent sur la création d'environnements d'apprentissage modernes, flexibles et adaptés aux besoins des élèves et des enseignants. Leemans souligne que des espaces bien conçus peuvent favoriser l'apprentissage actif, la collaboration et la motivation des élèves, en intégrant des technologies modernes et des designs modulables (p. 45). Ses travaux montrent que l'interaction entre l'architecture scolaire et les pratiques pédagogiques est essentielle pour créer des environnements éducatifs efficaces et stimulants (p. 56). Cependant, la mise en œuvre de cette vision nécessite des investissements financiers importants, une collaboration étroite entre les acteurs éducatifs, et une adaptation aux contextes locaux (pp. 78, 102).

Malgré ces défis, l'approche de Leemans reste pertinente pour repenser les espaces éducatifs dans une perspective holistique et inclusive. Elle appelle à une éducation qui intègre à la fois les dimensions pédagogiques, technologiques et architecturales, tout en tenant compte des réalités locales et des ressources disponibles (p. 112). Cependant, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour évaluer l'impact à long terme de ces espaces sur la réussite éducative et pour explorer des solutions adaptées aux contextes défavorisés. En somme, la vision de Leemans constitue une base solide pour des réformes éducatives centrées sur l'innovation et la collaboration, tout en appelant à une approche globale pour surmonter les obstacles pratiques et structurels.

2.9. Résumé des connaissances sur l'écosystème des espaces éducatifs selon les quatre (4) auteurs contemporains

Le concept d'écosystème des espaces éducatifs est une approche qui considère l'éducation comme un système dynamique et interconnecté, où divers éléments interagissent pour favoriser l'apprentissage et le développement des individus. Virginie Dargere (2014) souligne que cet écosystème inclut non seulement les institutions éducatives, mais également les acteurs sociaux, les ressources matérielles et immatérielles, ainsi que les environnements physiques et culturels qui influencent le processus éducatif. Cette vision systémique permet de mieux comprendre comment les différentes composantes de l'éducation s'articulent pour créer un milieu propice à l'apprentissage.

Mazalto et Paltrinieri (2013) approfondissent cette notion en affirmant que l'écosystème éducatif doit être perçu comme un réseau complexe d'interactions entre les apprenants, les enseignants, les parents et la communauté. Ils insistent sur l'importance de la collaboration et des échanges entre ces différents acteurs pour enrichir l'expérience éducative. Dans cette perspective, chaque acteur joue un rôle essentiel dans la co-construction des savoirs et des compétences, soulignant ainsi la nécessité d'une approche participative et inclusive dans la conception des espaces éducatifs.

Rebecca New (2013) ajoute une dimension supplémentaire en mettant l'accent sur l'importance de l'environnement physique dans l'écosystème éducatif. Elle soutient que les espaces d'apprentissage doivent être conçus de manière à favoriser non seulement l'interaction sociale, mais aussi le bien-être des apprenants. Les caractéristiques architecturales, telles que la lumière naturelle, la flexibilité des espaces et l'accessibilité, sont cruciales pour créer un environnement stimulant qui encourage l'engagement et la créativité des élèves. Cette attention portée à l'environnement physique renforce l'idée que l'écosystème éducatif est multidimensionnel et nécessite une réflexion approfondie sur la conception des espaces.

Enfin, Geert Leemans (2013) complète cette définition en soulignant que l'écosystème éducatif doit également prendre en compte les valeurs culturelles et éthiques qui sous-tendent le processus éducatif. Il affirme que l'éducation ne peut être dissociée du contexte social dans lequel elle se déroule, et que les valeurs partagées au sein d'une communauté influencent

profondément les pratiques éducatives. En intégrant ces dimensions éthiques et culturelles, le concept d'écosystème des espaces éducatifs devient un outil puissant pour promouvoir une éducation holistique qui prépare les individus à naviguer dans un monde complexe et interconnecté.

2.10. Présentation de l'écosystème des modèles théoriques contemporains des espaces éducatifs et leurs limites

2.10.1. La théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design)

2.10.2. La théorie de la pratique

2.10.3. Le modèle "Nœud de relations" entre les acteurs développé par Geert Leemans (2013)

Introduction

L'écosystème des espaces éducatifs contemporains est en constante évolution, façonné par des théories qui cherchent à répondre aux besoins variés des apprenants en termes de pratiques pédagogiques et de pratiques d'orientations. Dans ce contexte, l'exploration des modèles théoriques de l'écosystème des espaces éducatifs contemporains et leurs limites est essentielle pour comprendre comment ces environnements peuvent être optimisés pour favoriser l'apprentissage ainsi que les pratiques d'orientation scolaire. Parmi ces modèles, la théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design), la théorie de la pratique et la théorie des nœuds de relations se distinguent par leur approche unique et leur pertinence dans le cadre éducatif actuel. Nous présentons successivement et brièvement ces modèles et leurs limites respectives

2.10.1.1. L'écosystème de la théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) et ses limites.

La théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs, souvent désignée par le terme "**responsive design**", s'inscrit dans une approche éducative qui reconnaît l'importance cruciale de l'environnement physique sur le processus d'apprentissage. Ce modèle repose sur l'idée que les espaces éducatifs doivent être conçus en tenant compte des besoins spécifiques des

utilisateurs, notamment des élèves et des enseignants. Selon Lippman (2010), cette approche souligne que l'architecture scolaire doit non seulement répondre aux exigences fonctionnelles, mais également créer un cadre stimulant qui favorise l'engagement et la réussite académique. En intégrant des principes pédagogiques dans le design architectural, les concepteurs sont appelés à réfléchir aux interactions entre les élèves et leur environnement, ce qui permet de créer des espaces d'apprentissage plus inclusifs et adaptables.

L'évolution vers une architecture responsive s'est également accompagnée d'une prise de conscience croissante de la nécessité d'intégrer les nouvelles technologies dans les espaces éducatifs. Les environnements d'apprentissage moderne doivent être flexibles et modulables pour s'adapter aux méthodes pédagogiques contemporaines, qui privilégient souvent l'apprentissage collaboratif et actif. Comme le souligne un rapport de l'OCDE (2006), un environnement éducatif bien conçu peut soutenir une variété de programmes d'enseignement et favoriser la participation sociale, ce qui est essentiel pour répondre aux divers besoins des apprenants. Ainsi, les bâtiments scolaires doivent être conçus comme des écosystèmes dynamiques qui évoluent avec les exigences pédagogiques et technologiques.

De plus, la théorie du "Third Teacher", développée dans le cadre de la pédagogie Reggio Emilia, met en avant le rôle de l'environnement physique comme un acteur clé dans le processus éducatif. Cette approche considère que l'architecture elle-même peut influencer les comportements et les interactions des élèves, renforçant ainsi l'idée que les espaces éducatifs doivent être soigneusement pensés pour maximiser leur impact sur l'apprentissage (Dahlinger, 2008). Par conséquent, une attention particulière doit être accordée à la conception des salles de classe, des couloirs et des aires de jeux pour créer un environnement propice à l'épanouissement intellectuel et social des élèves.

Enfin, la mise en œuvre d'une architecture adaptée aux besoins des utilisateurs nécessite une collaboration étroite entre architectes, éducateurs et communauté. Cela implique non seulement de recueillir les retours d'expérience des usagers lors de la conception des espaces éducatifs, mais aussi d'assurer une continuité entre le design architectural et les pratiques pédagogiques. Comme le souligne Brown et Long (2006), cette approche collaborative permet de créer des environnements d'apprentissage qui ne sont pas seulement fonctionnels mais également inspirants, favorisant ainsi une culture scolaire positive et dynamique. En intégrant ces principes

dans la conception architecturale, nous pouvons espérer développer des espaces éducatifs qui répondent véritablement aux besoins des apprenants d'aujourd'hui.

2.10.1.2. L'écosystème du modèle de l'architecture scolaire adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) et ses limites

Le modèle d'architecture adapté aux besoins des utilisateurs, bien qu'innovant et prometteur, présente plusieurs limites qui peuvent affecter son efficacité dans la conception des espaces éducatifs. Tout d'abord, l'un des principaux défis réside dans la difficulté à intégrer les besoins diversifiés de tous les usagers. Comme le souligne Loiseau (2024), la représentation des usagers dans le processus de conception peut être biaisée, car certains groupes peuvent être sous-représentés ou exclus, ce qui entraîne une architecture qui ne répond pas pleinement aux besoins de l'ensemble de la communauté scolaire. Cette question de la représentativité est cruciale pour garantir que les espaces éducatifs soient véritablement inclusifs et adaptés à tous les utilisateurs.

De plus, le modèle d'architecture responsive peut également souffrir d'une complexité excessive dans son processus de mise en œuvre. La nécessité d'adapter constamment les espaces éducatifs aux retours des usagers peut entraîner des coûts supplémentaires et des délais prolongés dans la réalisation des projets. Selon André et Boulekbache (2023), cette dynamique peut parfois mener à une surcharge d'informations et à une confusion parmi les concepteurs, qui doivent jongler avec une multitude de critères et de demandes. Par conséquent, cette approche peut devenir contre-productive si elle n'est pas gérée avec soin, risquant de diluer l'objectif initial de création d'un environnement d'apprentissage efficace.

Enfin, la dépendance à des outils technologiques avancés pour recueillir et analyser les données sur les usages peut également poser des problèmes. Bien que des technologies telles que le BIM (Building Information Modeling) puissent offrir des avantages en matière de communication et de visualisation, elles nécessitent également une expertise technique que tous les acteurs du processus de conception ne possèdent pas (Amougou et al., 2023). Cette barrière à l'entrée peut limiter la participation active des usagers dans le processus de conception et réduire leur capacité à influencer l'environnement éducatif. Ainsi, malgré ses intentions louables, le modèle d'architecture adapté aux besoins des utilisateurs doit être abordé avec prudence pour éviter ces écueils.

Ci-dessous nous présentons un tableau synthétisant les forces et les limites du modèle de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design)

Tableau 8

Aspect	Forces	Limites
Adaptabilité	Le modèle est hautement adaptable aux besoins spécifiques des utilisateurs, permettant une personnalisation des espaces éducatifs ou sociaux en fonction des contextes locaux et des profils des apprenants (Brown, 2009, p. 45).	L'adaptabilité peut nécessiter des ressources importantes (temps, expertise, budget) pour concevoir et mettre en œuvre des solutions sur mesure (Norman, 2013, p. 78).
Interactivité	Il favorise une interaction dynamique entre les utilisateurs et leur environnement, encourageant une participation active et une co-construction des espaces (Sanders & Stappers, 2008, p. 12).	Une interactivité accrue peut entraîner des conflits ou des désaccords entre les parties prenantes, notamment en cas de divergences d'opinions ou de priorités (Fischer, 2001, p. 34).
Flexibilité	Le modèle permet une flexibilité dans l'utilisation des espaces, s'adaptant aux changements de besoins, de technologies ou de contextes socio-économiques (Alexander, 1977, p. 56).	Une trop grande flexibilité peut rendre difficile la stabilisation des pratiques ou des normes, créant un manque de structure ou de cohérence à long terme (Brand, 1994, p. 89).
Inclusivité	Il promeut une conception inclusive, prenant en compte les besoins diversifiés des utilisateurs (handicaps, cultures, âges, etc.) pour créer des environnements accessibles et équitables (Imrie & Hall, 2001, p. 23).	L'inclusivité peut être complexe à mettre en œuvre dans des contextes où les ressources sont limitées ou où les priorités locales ne correspondent pas aux principes d'inclusion (Preiser & Ostroff, 2001, p. 67).

Aspect	Forces	Limites
Durabilité	Le modèle intègre des principes de durabilité, encourageant l'utilisation de matériaux écologiques et la conception d'espaces respectueux de l'environnement (McDonough & Braungart, 2002, p. 102).	La durabilité peut être coûteuse à court terme, nécessitant des investissements initiaux importants pour des matériaux ou des technologies écologiques (Kibert, 2016, p. 45).
Collaboration	Il encourage la collaboration entre les acteurs (architectes, éducateurs, utilisateurs, communautés) pour co-construire des espaces répondant aux besoins réels (Schön, 1983, p. 78).	La collaboration peut être difficile à organiser, notamment en cas de divergences d'intérêts ou de manque de communication entre les parties prenantes (Gray, 1989, p. 56).
Innovation	Le modèle favorise l'innovation dans la conception des espaces, intégrant des technologies modernes et des approches créatives pour répondre aux défis contemporains (Cross, 2011, p. 34).	L'innovation peut entraîner des risques d'échec ou d'inadéquation si les solutions proposées ne sont pas suffisamment testées ou adaptées aux réalités locales (Rogers, 2003, p. 89).
Universalité	Il propose une approche universelle, applicable à divers contextes (éducatifs, sociaux, professionnels) et adaptable à différentes échelles (locale, nationale, internationale) (Alexander, 1977, p. 112).	L'universalité peut négliger les spécificités culturelles ou locales, risquant de créer des solutions standardisées qui ne répondent pas aux besoins particuliers de certains groupes ou communautés (Rapoport, 1969, p. 45).
Résilience	Le modèle est conçu pour être résilient, capable de s'adapter aux crises (climatiques, sanitaires, économiques) et	La résilience nécessite une planification à long terme et des ressources continues, ce qui peut être

Aspect	Forces	Limites
	de maintenir son efficacité dans des contextes changeants (Walker & Salt, 2006, p. 67).	difficile à maintenir dans des contextes instables ou sous-financés (Folke et al., 2010, p. 23).
Evaluation continue	Il intègre des mécanismes d'évaluation continue, permettant d'ajuster les espaces en fonction des retours des utilisateurs et des évolutions des besoins (Patton, 2011, p. 56).	L'évaluation continue peut être chronophage et nécessiter des compétences spécifiques pour collecter, analyser et interpréter les données de manière efficace (Scriven, 1991, p. 34).

Tableau 8 : Forces et limites du modèle théorique "Architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design)"

Conclusion (l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs)

La théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) offre un cadre théorique riche et pertinent pour repenser les espaces éducatifs comme des écosystèmes dynamiques et inclusifs. En mettant l'accent sur l'adaptabilité, la collaboration et l'inclusivité, ce modèle permet de concevoir des environnements d'apprentissage qui répondent aux besoins diversifiés des élèves, favorisant ainsi leur réussite éducative et leur orientation scolaire et professionnelle. Les principes de flexibilité et de résilience, inspirés des travaux de Alexander (1977) et McDonough & Braungart (2002), montrent que les espaces éducatifs peuvent évoluer en fonction des contextes locaux et des défis contemporains, tout en intégrant des valeurs de durabilité et d'équité. Cependant, la mise en œuvre de ce modèle nécessite une planification rigoureuse, des ressources adaptées et une collaboration étroite entre les acteurs éducatifs, les architectes et les communautés, comme le soulignent Sanders & Stappers (2008) et Schön (1983).

Globalement, l'intégration de la théorie du responsive design dans les espaces éducatifs ouvre des perspectives prometteuses pour améliorer la qualité de l'éducation et l'orientation des élèves. Toutefois, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour explorer comment ce modèle peut être appliqué à grande échelle, en tenant compte des contraintes économiques, culturelles et logistiques spécifiques à chaque contexte. Des études longitudinales pourraient également évaluer l'impact de ces espaces adaptés sur la motivation, la performance et l'orientation des élèves, en s'appuyant sur des indicateurs qualitatifs et quantitatifs. Enfin, une collaboration interdisciplinaire entre chercheurs, praticiens et décideurs politiques sera essentielle pour transformer ces principes théoriques en pratiques innovantes et durables, au service de la réussite éducative de tous.

2.10.2-. L'écosystème du modèle de la "Théorie de la pratique" et ses limites

2.10.2.1. Présentation de l'écosystème du modèle "Théorie de la pratique"

L'écosystème de la théorie de la pratique se compose de divers éléments interconnectés, notamment les enseignants, les élèves, les ressources pédagogiques et l'environnement d'apprentissage. Dans ce cadre, les enseignants jouent un rôle crucial en facilitant l'intégration de la théorie et de la pratique à travers des méthodes d'enseignement variées. Par exemple, des approches telles que l'apprentissage par projet et l'apprentissage expérientiel permettent aux élèves d'appliquer leurs connaissances théoriques dans des contextes réels (Hirtt, 2014). Cette dynamique crée un environnement d'apprentissage enrichissant où les élèves peuvent développer des compétences critiques tout en renforçant leur capacité à résoudre des problèmes concrets. Cependant, la mise en œuvre de la théorie de la pratique présente également des défis. L'un des principaux obstacles réside dans la tendance institutionnelle à dissocier la théorie de la pratique, souvent perçue comme une hiérarchie où la théorie est valorisée au détriment de l'expérience pratique (Heutte, 2013). Cette séparation peut entraîner une déconnexion entre ce que les élèves apprennent en classe et leur capacité à appliquer ces connaissances dans le monde réel. Pour surmonter cette limitation, il est essentiel de promouvoir une culture éducative qui valorise l'expérimentation et l'application concrète des savoirs, permettant ainsi aux élèves de devenir des apprenants actifs et engagés.

Au final, la théorie de la pratique et son écosystème offrent un cadre précieux pour repenser l'éducation contemporaine. En intégrant étroitement la théorie et la pratique, ce modèle favorise un apprentissage significatif qui prépare les élèves à naviguer dans un monde complexe et en constante évolution. En adoptant cette approche, les éducateurs peuvent créer des environnements d'apprentissage dynamiques qui encouragent non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi le développement de compétences essentielles pour le succès futur des apprenants (Pimenta, 1994; Hirtt, 2014).

2.10.2.2. Limites du modèle "Théorie de la pratique"

La théorie de la pratique, bien qu'elle offre une approche enrichissante pour l'éducation, présente plusieurs limites qui méritent d'être examinées. Tout d'abord, l'une des principales critiques est la tendance à réduire la pratique à une simple application de méthodes théoriques, ce qui peut conduire à une vision mécaniste de l'enseignement. Comme le souligne Altet (2003), cette réduction peut faire perdre de vue la complexité des interactions en classe et la diversité des comportements des enseignants. En considérant les enseignants comme de simples techniciens appliquant des méthodes préétablies, on néglige les aspects créatifs et adaptatifs de leur pratique, ce qui peut nuire à l'efficacité globale de l'enseignement.

De plus, la dissociation entre théorie et pratique demeure un obstacle majeur dans l'application de cette théorie. Hirtt (2014) met en avant que l'école a souvent tendance à traiter ces deux dimensions comme opposées, ce qui crée une hiérarchie où la théorie est valorisée au détriment de la pratique. Cette séparation peut engendrer un manque de cohérence dans les programmes éducatifs, rendant difficile pour les élèves de relier les concepts théoriques à des situations réelles. En conséquence, les apprenants peuvent éprouver des difficultés à transférer leurs connaissances théoriques dans des contextes pratiques, limitant ainsi leur capacité à appliquer ce qu'ils ont appris.

Un autre aspect critique concerne la variabilité des expériences d'apprentissage en fonction des contextes. Selon Bru (2002), les résultats obtenus par les approches basées sur la théorie de la pratique peuvent ne pas être généralisables en raison des différences significatives entre les environnements d'apprentissage. Les conditions spécifiques dans lesquelles un enseignement est dispensé peuvent influencer fortement son efficacité, rendant difficile l'application universelle

des méthodes enseignées. Ce manque de validité écologique soulève des questions sur l'applicabilité des résultats issus de recherches expérimentales dans des contextes éducatifs variés. Enfin, il est essentiel de considérer que le modèle de la théorie de la pratique repose sur une vision parfois trop optimiste du rôle des enseignants et des apprenants dans le processus éducatif. Comme le note Heutte (2013), cette approche peut ignorer les contraintes institutionnelles et structurelles qui influencent le travail des enseignants et limitent leur capacité à innover. Les pressions liées aux programmes scolaires rigides, aux évaluations standardisées et aux ressources limitées peuvent entraver la mise en œuvre d'une pédagogie véritablement intégrative qui allie théorie et pratique. Ainsi, bien que la théorie de la pratique offre un cadre prometteur pour repenser l'éducation, il est crucial d'aborder ces limites pour garantir une application efficace dans divers contextes éducatifs.

Ci-dessous, un tableau synthétisant les forces et les limites du modèle de l'écosystème basé sur la "**Théorie de la pratique**". Ce modèle, qui s'inspire des travaux de chercheurs comme Pierre Bourdieu et Theodore Schatzki, met l'accent sur les interactions sociales, les routines et les contextes dans lesquels les pratiques éducatives se déroulent. Le tableau est structuré pour mettre en avant les aspects positifs et les défis de cette approche.

Tableau 9

Aspect	Forces	Limites
Contexte social	La théorie de la pratique met l'accent sur l'importance du contexte social dans lequel les pratiques éducatives se déroulent, permettant une analyse fine des interactions entre les acteurs (Bourdieu, 1977).	Elle peut négliger les dimensions individuelles de l'apprentissage, en se concentrant trop sur les structures sociales et les routines collectives (Schatzki, 1996).
Routines et habitudes	Ce modèle valorise les routines et les habitudes comme des éléments clés de l'apprentissage, ce qui permet de comprendre comment les pratiques éducatives s'ancrent dans le quotidien	L'accent sur les routines peut limiter la capacité à intégrer des innovations pédagogiques ou à répondre aux besoins changeants des élèves (Kemmis et al., 2014).

Tableau 9

Aspect	Forces	Limites
	(Schatzki, 2002).	
Interactions sociales	Il souligne l'importance des interactions sociales dans la construction des savoirs, en montrant comment les pratiques éducatives sont co-construites par les acteurs (Wenger, 1998).	Les dynamiques de pouvoir et les inégalités sociales peuvent influencer négativement ces interactions, limitant l'efficacité du modèle dans des contextes inégalitaires (Bourdieu, 1977).
Adaptabilité aux contextes	La théorie de la pratique est flexible et peut être adaptée à divers contextes éducatifs, en tenant compte des spécificités culturelles et locales (Schatzki, 2002).	Cette adaptabilité peut rendre difficile la généralisation des résultats ou la mise en œuvre de politiques éducatives à grande échelle (Kemmis et al., 2014).
Apprentissage situé	Elle met en avant l'idée d'un apprentissage situé, où les connaissances sont ancrées dans des pratiques spécifiques, ce qui favorise une compréhension approfondie des processus éducatifs (Lave & Wenger, 1991).	L'apprentissage situé peut limiter la transférabilité des compétences acquises dans un contexte à d'autres situations ou environnements (Schatzki, 1996).
Collaboration entre acteurs	Le modèle encourage la collaboration entre les enseignants, les élèves et les communautés, en valorisant les pratiques collectives et les échanges de savoirs (Wenger, 1998).	La collaboration peut être entravée par des conflits d'intérêts, des divergences culturelles ou un manque de ressources, limitant son efficacité (Kemmis et al., 2014).

Tableau 9 : Forces et limites du modèle de l'écosystème basé sur la "Théorie de la pratique"

2.10.3-. Présentation de l'écosystème du modèle "Nœud de relation" entre les acteurs et ses limites

2.10.3.1-. Présentation du modèle "Nœud de relations" de G. Leemans (2013)

La théorie du nœud de relations, développée par Geert Leemans en 2013, propose une approche systémique pour comprendre les interactions entre les différents acteurs au sein des espaces éducatifs. Selon Leemans (2013), les bâtiments scolaires ne sont pas seulement des infrastructures physiques, mais également des points de rencontre où se tissent des relations sociales. Cette perspective met en avant l'idée que chaque école agit comme un "nœud" dans un réseau plus large d'interactions, reliant élèves, enseignants, parents et la communauté. En ce sens, l'architecture scolaire joue un rôle crucial dans la facilitation ou l'entrave de ces échanges.

Un aspect fondamental de cette théorie est l'importance des espaces physiques dans la promotion des interactions sociales. Leemans (2013) souligne que des environnements bien conçus peuvent encourager la collaboration et la communication entre les acteurs éducatifs. Par exemple, des espaces ouverts et flexibles favorisent les rencontres informelles et les échanges d'idées, tandis que des zones dédiées à la communauté renforcent les liens entre l'école et son environnement extérieur. Cette approche souligne que l'architecture scolaire doit être pensée non seulement en termes de fonctionnalité, mais aussi en tant qu'élément clé pour le développement d'une culture scolaire dynamique.

En intégrant cette théorie dans le cadre de la conception scolaire, Leemans plaide pour une prise en compte des besoins variés des utilisateurs. Cela inclut non seulement les élèves et les enseignants, mais aussi les parents et les membres de la communauté locale. En créant des espaces qui répondent à ces besoins diversifiés, il est possible d'améliorer l'expérience éducative globale et de favoriser un climat scolaire positif (Leemans, 2013). Cette vision holistique de l'espace éducatif permet d'envisager l'école comme un lieu d'apprentissage intégré où chaque acteur joue un rôle essentiel.

Enfin, la théorie du nœud de relation souligne également le rôle des interactions dans le processus d'apprentissage. Les relations établies au sein de l'école peuvent influencer non seulement le développement social et émotionnel des élèves, mais aussi leur réussite académique. En favorisant un environnement où les échanges sont encouragés et valorisés, on

crée des conditions propices à un apprentissage collaboratif et inclusif (Leemans, 2013). Ainsi, cette théorie offre une perspective précieuse sur la manière dont les infrastructures éducatives peuvent être conçues pour soutenir une communauté d'apprentissage dynamique.

2.10.3.2-. Limites du modèle "Nœud de relations"

La théorie du nœud de relations, bien que riche et pertinente pour comprendre les interactions au sein des espaces éducatifs, présente certaines limites qu'il est important de considérer :

2.10.3.2.1-. Le manque de prise en compte des dynamiques de pouvoir qui influencent les relations entre les acteurs

L'une des critiques majeures concerne le manque de prise en compte des dynamiques de pouvoir qui influencent les relations entre les acteurs. En effet, les interactions entre les acteurs ne se produisent pas de manière isolée ou indépendante, mais qu'elles sont influencées ou façonnées par des facteurs externes. Ces facteurs, tels que le statut socio-économique, le genre et la culture, agissent comme des intermédiaires ou des filtres qui modifient la nature et la qualité des relations entre les individus. Cette omission peut conduire à une vision simplifiée de la réalité éducative, négligeant les inégalités qui existent au sein des réseaux relationnels (Lemieux, V & Ouimet, M, 2004).

2.10.3.2.2-. Les difficultés d'opérationnalisation du modèle

Une autre limite de la théorie réside dans ses difficultés d'opérationnalisation. La conceptualisation des "nœuds de relations" peut s'avérer complexe à traduire en indicateurs et méthodes d'analyse concrets. Cela peut rendre l'application de cette théorie dans des contextes pratiques plus délicate, car il est difficile de mesurer et d'évaluer les interactions sociales de manière systématique (Lemieux, V & Ouimet, M, 2004). Cette complexité peut également freiner l'adoption de la théorie par les praticiens qui cherchent des outils clairs pour améliorer les environnements éducatifs.

2.10.3.2.3.- La concentration excessive sur les interactions entre les acteurs

De plus, la théorie du nœud de relations a tendance à se concentrer principalement sur les interactions entre les acteurs, ce qui peut parfois négliger d'autres dimensions importantes telles que les structures organisationnelles ou les facteurs contextuels qui influencent ces relations. Par exemple, des éléments comme la culture scolaire, les politiques éducatives ou même l'architecture physique peuvent jouer un rôle crucial dans la façon dont les relations se forment et évoluent (Molina, 2009). En ne tenant pas compte de ces dimensions, on risque d'avoir une compréhension incomplète des dynamiques en jeu. Il existe un risque de simplification excessive des phénomènes complexes en représentant les relations sous forme de "nœuds". Cette représentation peut conduire à une vision trop schématique des interactions sociales, omettant la richesse et la diversité des expériences vécues par les acteurs dans le cadre éducatif (Lemieux & Ouimet, 2004).

Ainsi, bien que la théorie du nœud de relations offre une perspective utile sur les interactions éducatives, il est essentiel d'adopter une approche critique pour en saisir pleinement les implications et les limites.

Conclusion

Dans cette étude sur l'écosystème des espaces éducatifs ainsi que sur les pratiques d'orientation, nous avons examiné plusieurs modèles théoriques contemporains liés à l'écosystème des espaces éducatifs, notamment les bâtiments scolaires et accessoires, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire en mettant en lumière leurs contributions et leurs limites. Ces concepts apportent une compréhension précieuse des enjeux liés aux espaces éducatifs et aux pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois, il est essentiel de reconnaître leurs faiblesses respectives. Une utilisation éclairée et critique de ces modèles permettra d'en tirer le meilleur parti dans le cadre de notre recherche sur l'espace éducatif et les pratiques d'orientation, tout en favorisant un environnement propice à la réussite éducative des élèves. En effet :

1^o) La vision de Virginie Dargere (2014) apporte une perspective complémentaire en mettant l'accent sur l'inclusion et l'accessibilité dans les espaces éducatifs. Dargere souligne l'importance de créer des environnements adaptés aux besoins de tous les élèves, y compris ceux en situation de handicap ou issus de milieux défavorisés. Sa vision met en lumière la nécessité de concevoir

des espaces éducatifs qui favorisent le bien-être et la réussite de chaque apprenant, tout en tenant compte des réalités socio-économiques et culturelles. Cependant, cette approche peut être limitée par des contraintes financières, architecturales et organisationnelles, qui rendent difficile sa mise en œuvre à grande échelle.

2^o) La théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) se distingue par son potentiel à créer des environnements d'apprentissage flexibles et réactifs. Cependant, elle présente des défis en matière de mise en œuvre, de coûts, de contrôle de l'expérience utilisateur et de maintenance à long terme (Leemans, 2013). De même, la théorie de la pratique offre une perspective enrichissante sur l'apprentissage expérientiel, mais souffre d'un manque de généralisation et d'une complexité d'opérationnalisation qui peuvent limiter son application dans divers contextes éducatifs (Schatzki, 2002 ; Warde, 2005).

3^o) La théorie du nœud de relations met en avant l'importance des interactions sociales dans le processus éducatif. Toutefois, elle est critiquée pour sa faible prise en compte des dynamiques de pouvoir et pour les difficultés d'opérationnalisation qui peuvent rendre son utilisation complexe (Lemieux & Ouimet, 2004 ; Molina, 2001). Ces limites soulignent la nécessité d'une approche réflexive et nuancée lors de l'application de ces modèles théoriques.

4^o) La théorie du nœud de relations, développée par Geert Leemans, met en avant l'importance des interactions entre les différents acteurs au sein des espaces éducatifs. Cependant, cette théorie, ainsi que d'autres modèles contemporains que nous avons développés, présentent des limites notables, notamment en ce qui concerne leur capacité à prendre en compte les environnements sociaux et naturels. En effet, ces modèles ont tendance à négliger l'impact des contextes environnementaux sur les relations interpersonnelles et les dynamiques éducatives, comme l'ont souligné Bronfenbrenner (1979) et Bookchin (1982) dans leurs travaux respectifs.

En somme, ces modèles théoriques, bien que riches et variés, nécessitent une approche intégrée et critique pour être pleinement efficaces. En combinant leurs forces et en tenant compte de leurs limites, nous pouvons envisager des espaces éducatifs plus inclusifs, adaptés et propices à la réussite de tous les élèves. Une telle approche holistique, qui intègre les dimensions sociales, naturelles et pédagogiques, est essentielle pour répondre aux défis éducatifs du XXI^e siècle.

Ci-dessous, des architectures d'espaces éducatifs contemporains offrant un écosystème éducatif favorable à la mise en oeuvre de la **Pédagogie Racinaire** en vue de pratiques éducatives et de pratiques d'orientation capables de cultiver des Citoyens-Jardiniers utiles à eux-mêmes et à leur collectivité respective.



Fig. 3

Source: [Pinterest. Inc](#) · [651 Brannan StreetSan Francisco](#) · [CA, 94107](#)



Fig. 3a

Source: [Pinterest. Inc](#) · [651 Brannan StreetSan Francisco](#) · [CA, 94107](#)

En conclusion, pour maximiser l'efficacité des modèles théoriques des espaces éducatifs contemporains, il est essentiel de reconnaître et d'intégrer les influences des environnements sociaux et naturels à travers le prisme de la **Pédagogie Racinaire**. Cette approche systémique, synthétisant les apports de **Bronfenbrenner**, **Bookchin** et du "**One Education**" tout en s'inspirant de l'écosystème éducatif du **Jardin d'Eden**, permet d'enrichir notre compréhension des interactions éducatives. Elle contribue ainsi à créer des espaces d'apprentissage et des pratiques d'orientation plus inclusifs, adaptés aux réalités complexes du monde moderne. D'où l'importance cruciale du modèle croisé que propose notre étude, où la "**Pédagogie Racinaire**" agit comme cadre unificateur pour analyser les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation comme leviers de réussite. L'écosystème spécifique de chaque composante de ce modèle - depuis ses racines théoriques jusqu'à ses applications concrètes - sera développé dans le chapitre III consacré au cadre théorique, démontrant comment cette fertilisation croisée des savoirs peut régénérer en profondeur nos pratiques pédagogiques.

Section B : Présentation du deuxième concept clé de l'étude: "Pratique d'orientation Scolaire" (POS)

Introduction

Dans le cadre de la thèse intitulée : "L'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire: leviers de réussite éducative des élèves", que nous défendons, nous venons de présenter les connaissances disponibles sur l'écosystème des espaces éducatifs selon les différents épisodes de la vie humaine. Nous nous intéressons maintenant à celles disponibles sur **l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire** qui joue un rôle crucial dans la réussite éducative des élèves. Les recherches que nous avons effectuées à ce sujet nous ont permis de constater que **l'écosystème des pratiques d'orientation** est constitué d'un ensemble d'éléments interconnectés et que sa compréhension est essentielle pour appréhender son impact en tant que levier sur la réussite éducative des élèves.

Nous avons exploré l'évolution complexe de ce concept, allant des pratiques d'orientation dans l'écosystème du Jardin d'Eden à celles de l'éducation contemporaine, marquées par une nette évolution en parallèle avec les systèmes éducatifs et les marchés du travail. Aujourd'hui, les

pratiques d'orientation scolaire et professionnelle sont devenues une question particulièrement importante, voire déterminante, pour réussir son insertion sur un marché du travail de plus en plus exigeant. Selon Malet R. (2012), il faut avoir l'ambition d'une vraie formation professionnelle et universitaire simultanée dont la vertu majeure sera de ne pas renvoyer dos à dos formation académique et professionnelle, recherche et expertise praticienne.

Dans cette **section B du chapitre II de l'étude**, nous commençons par présenter brièvement le fondement originel et historique de **"l'écosystème des pratiques d'orientation"**. Ensuite, nous définirons ses objectifs avant d'examiner son évolution ainsi que sa place dans l'écosystème éducatif, le marché du travail et la réussite éducative des élèves.

Enfin, nous aborderons les défis contemporains liés à la pratique d'orientation scolaire et professionnelle dans le système éducatif.

2.1. Fondement "Originel" et historique de l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

Partant de l'idée que l'éducation tient de l'existence humaine, vu que l'écosystème éducatif, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation sont indissociables et se partagent leur ancienneté avec l'homme, il paraît imprudent de traiter ce concept sans tenir compte de son Fondement Originel. Dans Genèse 2 : 15, il est écrit : l'Eternel Dieu prit l'homme, et le plaça dans le Jardin d'Eden pour le cultiver et pour le garder, d'une part. D'autre part, l'homme devait dominer sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur le bétail, sur toute la terre et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre (Genèse 1 : 26). Sur cette base, l'agriculture et l'élevage sont ainsi considérés comme les premiers indicateurs d'une école orientée, les premiers métiers de l'homme, la première insertion professionnelle. Ils sont aussi des éléments importants de l'écosystème éducatif originel.

Ainsi, l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire originelle pourrait se définir comme étant l'ensemble des éléments de l'espace éducatif originel qui a concouru à des pratiques d'orientation ayant accompagné l'homme depuis son origine, et qui ont contribué à sa survie et à son développement physique, mental et spirituel. Ces pratiques et ces savoirs originels ont été transmis de génération en génération et ont été adaptés aux différents contextes et environnements. Ils sont basés sur l'expérience et la pratique, et sont liés à l'agriculture et

l'élevage qui étaient les premiers indicateurs d'une école orientée et les premiers métiers de l'homme. L'orientation scolaire et professionnelle originelle est centrée sur la pratique et l'expérience, comme le souligne White (1903, p. 13), qui affirme que "l'éducation doit être fondée sur les expériences pratiques de la vie". Elle se distingue des orientations scolaire et professionnelle contemporaines en ce qu'elle peut être interprétée et considérée comme de l'auto-orientation et de la construction de son propre chemin dans la vie (Genèse 2:15) plutôt que sur les normes et les standards modernes.

2.1.1. Ecosystème des pratiques d'orientation scolaire originelle du Jardin d'Eden et son évolution

L'idée de relier l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire à celui de l'orientation originelle inspirée de l'éducation originelle du Jardin d'Eden est une métaphore pertinente pour notre étude sur l'écosystème des espaces éducatifs ainsi que sur celle des pratiques d'orientation. Elle souligne l'importance de la responsabilité individuelle et de la connexion à ses environnements dans le processus d'orientation. Dans le récit biblique, l'homme a la responsabilité de cultiver la terre et de prendre soin du Jardin, ce qui peut être interprété comme de l'auto-orientation et de la construction de son propre chemin dans la vie (La Bible, Genèse 2:15). L'orientation scolaire originelle est centrée sur la pratique et l'expérience.

Ainsi, pouvons-nous déduire que les pratiques d'orientation ont des racines qui peuvent être retracées du Jardin d'Eden jusqu'aux premières formes de guidance dans les sociétés agricoles et artisanales. Dans ces sociétés, les choix professionnels étaient souvent déterminés par la famille et la communauté, et l'apprentissage se faisait sur le tas, ce qui reflète une forme d'orientation informelle (Rogoff et al., 2003, pp. 180-185 ; Watts, 2014, pp. 48-52). Ces pratiques et ces savoirs ont été transmis de génération en génération et ont été adaptés aux différents contextes et environnements.

Avec l'industrialisation et l'urbanisation, la nécessité de l'écosystème d'une orientation plus structurée est devenue évidente, surtout dans le contexte éducatif. Plus près de nous, Frank Parsons, dans son ouvrage *Choosing a Vocation* (1909), a été l'un des premiers à formaliser le processus d'orientation, en proposant des méthodes pour aider les individus à faire des choix éclairés concernant leur carrière. Il a mis l'accent sur le développement de compétences

d'analyse, de sélection de l'information, de synthèse et de comparaison, établissant ainsi les bases de l'orientation professionnelle moderne.

Cependant, l'éducation en orientation ne s'est véritablement développée qu'à partir des années 1970, grâce à un contexte socio-économique propice. Selon Guichard (2003), plusieurs facteurs ont contribué à cette évolution : la primauté de la réussite individuelle, qui a amené chaque individu à être responsable de sa propre construction personnelle ; la transformation de l'organisation du travail, où la qualification des emplois repose de plus en plus sur les compétences ; et la mondialisation de l'économie et du marché du travail. Cette période a également été marquée par une prise de conscience croissante du rôle de l'école dans la socialisation et l'éducation des jeunes. Les travaux de chercheurs tels que Herr (1972) et Super (1975) ont renforcé l'idée que l'orientation scolaire et professionnelle est essentielle pour préparer les élèves à naviguer dans un monde du travail en constante évolution.

Pour sa part, et en particulier, Super a développé une théorie du développement de carrière qui souligne l'importance de l'auto-évaluation et de l'évolution des choix de carrière tout au long de la vie. Aujourd'hui, l'orientation scolaire et professionnelle est reconnue comme un levier crucial pour la réussite éducative des élèves. Elle permet non seulement de guider les élèves dans leurs choix de parcours, mais aussi de leur fournir les outils nécessaires pour développer leur autonomie et leur capacité à s'adapter à un environnement en constante mutation. Dans un contexte où les défis éducatifs sont nombreux, l'orientation scolaire joue un rôle fondamental en aidant les élèves à surmonter les obstacles et à construire des projets de vie viables.

L'orientation scolaire et professionnelle a émergé comme un domaine d'importance croissante dans le système éducatif français au cours du XXe siècle. Selon Danvers (1985), les mécanismes d'orientation ont commencé à se formaliser après la Seconde Guerre mondiale, avec l'instauration de services d'aide à l'orientation au sein de l'Éducation nationale. Ce développement a été motivé par la nécessité d'accompagner les élèves dans leurs choix éducatifs et professionnels, face à un monde du travail en constante évolution. L'orientation est devenue un élément clé pour aider les jeunes à naviguer dans un système éducatif de plus en plus complexe, où les parcours scolaires ne sont plus linéaires et où les choix d'orientation peuvent avoir des conséquences significatives sur l'avenir des élèves. Au fil des décennies, l'orientation scolaire a évolué, intégrant des approches psychologiques et sociologiques pour mieux répondre aux

besoins des élèves. L'orientation a été influencée par des courants de pensée variés, allant de la psychologie clinique à la théorie de l'adéquation entre les compétences des élèves et les exigences du marché du travail (Cairn.info, 2022).

L'évolution des pratiques d'orientation a également été marquée par une prise de conscience croissante de l'importance de l'orientation dans le cadre de l'éducation inclusive, visant à garantir que tous les élèves, quelles que soient leurs origines ou leurs capacités, aient accès à des conseils adaptés pour leur avenir. Aujourd'hui, l'orientation scolaire et professionnelle est reconnue comme un levier essentiel pour la réussite éducative des élèves. Elle permet non seulement de guider les élèves dans leurs choix de parcours, mais aussi de leur fournir les outils nécessaires pour développer leur autonomie et leur capacité à s'adapter à un environnement en constante mutation (Moisset, 1983). Dans le contexte haïtien, où les défis éducatifs sont nombreux, l'orientation scolaire peut jouer un rôle crucial en aidant les élèves à surmonter les obstacles liés à la pauvreté, à l'instabilité économique et aux crises sociopolitiques, en leur permettant de construire des projets de vie viables.

2.2. Evolution de l'écosystème des pratiques d'orientation de l'Antiquité aux Temps Modernes

2.2.1. Ecosystème des pratiques d'orientation de l'Antiquité

Dans la logique de la Pédagogie Racinaire, la transmission des savoirs et des pratiques professionnelles ne peuvent être pensées hors des contextes vivants et situés dans lesquels elles prennent forme. Elles s'appuient sur des communautés apprenantes où les générations partagent leurs expériences professionnelles à travers des interactions qui deviennent structurantes. Comme le souligne Beaujard (2020), l'apprentissage s'opère dans un processus dynamique d'accompagnement, de reconnaissance et de transformation des pratiques. Ces échanges intergénérationnels favorisent la construction d'une expertise collective fondée sur l'analyse des contextes, lesquels « ne modifient pas les seules activités, mais l'ensemble social vivant de ces activités » (Alter, 2010, cité par Beaujard, 2020).

Ainsi, les situations de travail ou d'alternance deviennent des espaces d'apprentissage véritables, où les pratiques professionnelles permettent une adaptation progressive aux valeurs et exigences du milieu. Cette approche trouve sa pertinence dans une vision écologique et enracinée

de l'éducation, où la transmission n'est pas linéaire, mais dialogique et évolutive, reliant les savoir-faire, les savoir-être et les parcours de vie. Elle rejoint également la pédagogie de l'action, en valorisant les compétences transversales mobilisables et adaptables dans le temps, en fonction des trajectoires personnelles et professionnelles (Le Boterf, 2002).

Concernant l'évolution de l'écosystème des pratiques d'orientation, F. Danvers a largement contribué à la réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle, en examinant son évolution à travers les âges, depuis les pratiques rudimentaires jusqu'aux approches modernes que nous connaissons aujourd'hui. Dans les temps anciens, l'éducation était principalement axée sur la survie, avec des compétences telles que la cueillette, l'agriculture et l'élevage transmises de manière informelle (Danvers, 2009). Dans ces sociétés, les choix professionnels étaient souvent déterminés par la famille et la communauté, et l'apprentissage se faisait sur le tas, ce qui reflète une forme d'orientation informelle (Danvers, 2009). Ces pratiques et ces savoirs ont été transmis de génération en génération et ont été adaptés aux différents contextes et environnements. Ils sont basés sur l'expérience et la pratique, et sont liés à l'agriculture, l'élevage, la chasse et la pêche, qui étaient les premiers indicateurs d'une école orientée et les premiers métiers de l'homme. Elle est adaptée aux différents contextes et environnements. Elle se distingue des orientations scolaires et professionnelles contemporaines en ce qu'elle est basée sur les traditions et les pratiques ancestrales, plutôt que sur les normes et les standards modernes.

Dans l'Antiquité, les jeunes étaient souvent formés par des mentors qui les guidaient dans l'acquisition de compétences spécifiques. Par exemple, en Grèce antique, les élèves apprenaient auprès de sages dans des domaines variés tels que la philosophie et l'artisanat. De plus, les jeunes étaient formés par des maîtres dans des domaines tels que la musique ou les arts martiaux, ce qui reflète une approche holistique de l'éducation (Guichard & Huteau, 2005). Cette période a vu émerger une forme d'orientation qui se concentrait sur le développement des talents individuels et sur leur application dans le cadre de la société.

2.2.2. Ecosystème des pratiques d'orientation dans les Temps modernes

Au fil des siècles, l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire a évolué pour répondre aux besoins changeants des sociétés. Avec l'industrialisation et l'urbanisation, la nécessité d'une orientation plus structurée est devenue évidente, surtout dans le contexte éducatif.

Plus près de nous, Frank Parsons, dans son ouvrage *Choosing a Vocation* (1909), a été l'un des premiers à formaliser le processus d'orientation, en proposant des méthodes pour aider les individus à faire des choix éclairés concernant leur carrière. Il a mis l'accent sur le développement de compétences d'analyse, de sélection de l'information, de synthèse et de comparaison, établissant ainsi les bases de l'orientation professionnelle moderne.

Cependant, l'éducation en orientation ne s'est véritablement développée qu'à partir des années 1970, grâce à un contexte socio-économique propice. Selon Guichard (2003), plusieurs facteurs ont contribué à cette évolution : la primauté de la réussite individuelle, qui a amené chaque individu à être responsable de sa propre construction personnelle ; la transformation de l'organisation du travail, où la qualification des emplois repose de plus en plus sur les compétences ; et la mondialisation de l'économie et du marché du travail. Cette période a également été marquée par une prise de conscience croissante du rôle de l'école dans la socialisation et l'éducation des jeunes. Les travaux de chercheurs tels que Herr (1972) et Super (1975) ont renforcé l'idée que l'orientation scolaire et professionnelle est essentielle pour préparer les élèves à naviguer dans un monde du travail en constante évolution.

Selon Danvers (2009), les mécanismes d'orientation ont commencé à se formaliser après la Seconde Guerre Mondiale, avec l'instauration de services d'aide à l'orientation au sein de l'Education Nationale. Ce développement a été motivé par la nécessité d'accompagner les élèves dans leurs choix éducatifs et professionnels, face à un monde du travail en constante évolution. L'orientation est devenue un élément clé pour aider les jeunes à naviguer dans un système éducatif de plus en plus complexe, où les parcours scolaires ne sont plus linéaires et où les choix d'orientation peuvent avoir des conséquences significatives sur l'avenir des élèves. Au fil des décennies, l'écosystème de l'orientation scolaire a évolué, intégrant des approches psychologiques et sociologiques pour mieux répondre aux besoins des élèves. L'orientation a été influencée par des courants de pensée variés, allant de la psychologie clinique à la théorie de l'adéquation entre les compétences des élèves et les exigences du marché du travail (Danvers, 2003).

L'évolution des pratiques d'orientation a également été marquée par une prise de conscience croissante de l'importance de l'orientation dans le cadre de l'éducation inclusive, visant à garantir que tous les élèves, quelles que soient leurs origines ou leurs capacités, aient

accès à des conseils adaptés pour leur avenir. Aujourd'hui, l'orientation scolaire et professionnelle est reconnue comme un levier essentiel pour la réussite éducative des élèves. Elle permet non seulement de guider les élèves dans leurs choix de parcours, mais aussi de leur fournir les outils nécessaires pour développer leur autonomie et leur capacité à s'adapter à un environnement en constante mutation (Moisset, 1983). Dans le contexte haïtien, où les défis éducatifs sont nombreux, l'orientation scolaire peut jouer un rôle crucial en aidant les élèves à surmonter les obstacles liés à la pauvreté, à l'instabilité économique et aux crises sociopolitiques, en leur permettant de construire des projets de vie viables.

De plus, Danvers (2018) note que cette période a vu émerger une forme d'orientation qui se concentrait sur le développement des talents individuels et leur application dans un cadre social plus large. L'éducation devenait ainsi un moyen de préparer les jeunes à des rôles spécifiques au sein de leur communauté. Avec le Moyen Âge, les pratiques d'orientation ont pris une tournure plus institutionnelle avec l'établissement des guildes et des universités. Les guildes ont joué un rôle crucial en formant les apprentis et en leur fournissant un cadre pour apprendre un métier spécifique. Les universités médiévales ont également commencé à structurer l'éducation supérieure en offrant des diplômes dans divers domaines académiques (Danvers, 2021). Ce système a permis aux jeunes de choisir une voie professionnelle plus clairement définie, bien que cela restât largement déterminé par le statut social et familial.

Aujourd'hui, l'orientation scolaire et professionnelle est perçue comme un processus continu qui accompagne les individus tout au long de leur vie. Les pratiques modernes intègrent une approche holistique qui prend en compte non seulement les compétences et intérêts des individus, mais aussi les réalités économiques et les évolutions du marché du travail. Danvers (2022) souligne que l'orientation est désormais conçue comme un soutien actif pour aider les personnes à élaborer et mettre en œuvre leurs projets professionnels en fonction de leurs aspirations personnelles. Ce changement témoigne d'une reconnaissance croissante de l'importance de l'autonomie individuelle dans le choix professionnel, tout en soulignant la nécessité d'une information accessible et pertinente pour guider ces décisions.

Par ailleurs, les préconisations de la thèse de Danvers, soutenue en 1985 sur l'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'Académie de Lille, mettent en lumière plusieurs aspects fondamentaux concernant l'évolution des pratiques d'orientation. Tout d'abord, Danvers

souligne l'importance d'une approche systémique qui considère l'orientation comme un processus intégré au sein du système éducatif. Il plaide pour une meilleure coordination entre les différents acteurs impliqués dans l'orientation, notamment les enseignants, les conseillers d'orientation et les parents, afin de créer un environnement propice à la prise de décision des élèves (Danvers, 1985). En outre, Danvers insiste sur la nécessité d'adapter les pratiques d'orientation aux évolutions sociétales et économiques. Il note que l'orientation doit non seulement répondre aux besoins individuels des élèves, mais aussi s'ajuster aux exigences du marché du travail en constante évolution. Cela implique une mise à jour régulière des informations concernant les filières professionnelles et les débouchés, ainsi qu'une formation continue pour les conseillers d'orientation afin qu'ils puissent fournir des conseils pertinents et éclairés (Danvers, 1985).

Une autre préconisation clé de Danvers concerne l'intégration des méthodes psychologiques dans le processus d'orientation. Il souligne que l'utilisation de tests psychométriques et d'évaluation des intérêts peut aider à mieux cerner les aptitudes des élèves et à les orienter vers des choix professionnels qui correspondent à leurs compétences et aspirations. Cette approche permettrait de personnaliser davantage le parcours d'orientation et d'améliorer la satisfaction des élèves vis-à-vis de leurs choix (Danvers, 1985). Enfin, Danvers appelle à une réflexion sur le rôle des politiques publiques dans la structuration de l'orientation scolaire et professionnelle. Il propose que les décideurs politiques prennent en compte les spécificités régionales et locales dans la mise en œuvre des programmes d'orientation, afin de mieux répondre aux besoins des élèves et aux réalités du marché du travail dans chaque académie. Cette approche pourrait favoriser une orientation plus efficace et adaptée aux contextes socio-économiques variés (Danvers, 1985).

Au final, Canzittu et Demeuse (2017) plaident pour une approche systémique et dynamique de l'orientation scolaire qui favorise le développement de l'autonomie chez les élèves. Ils proposent que l'école ne soit pas seulement un lieu de sélection, mais un espace où les élèves peuvent explorer leurs intérêts et construire leur parcours professionnel tout au long de leur vie. Cette vision moderne de l'orientation scolaire est essentielle pour préparer les jeunes à naviguer dans un monde en constante évolution.

2.2.3-. Ecosystème des pratiques d'orientation scolaire vu et défini par des auteurs contemporains

Disons d'emblée que des recherches montrent l'existence de forts liens entre l'éducation et l'économie qui est un élément de l'écosystème éducatif. Ainsi, Schultz (1961), constatant les exigences du marché d'emploi, a déjà montré que l'éducation peut contribuer directement à la croissance économique grâce à l'amélioration de la qualification et des capacités productives des travailleurs. Pour sa part, Germe (2009) conclut dans ses recherches que : « les trajectoires scolaires et de formation professionnelle se sont diversifiées et complexifiées, les transitions entre les formations et les emplois multipliées et déstandardisées. » De plus, c'est par l'amélioration et l'élévation des niveaux de compétences que passent la compétitivité des nations et la croissance de leur économie selon Danvers (2008).

Denilson (1962) de son côté nous rappelle que la croissance économique des Etats-Unis entre 1930 et 1960 est due pour 23 % à l'accroissement du niveau d'éducation de la force de travail. Les travaux de Nadiri (1972) chiffrent cette contribution de l'éducation à 0,8 % pour le Mexique. Pour Fogel (1994), une augmentation soutenue de la production des économies est conditionnée par un accroissement du niveau d'éducation de leur force de travail. De plus, le document « Agir sur le capital humain pour l'éducation et la formation (FEMISE, 2004)²² » souligne que : désormais, un système d'éducation et de formation doit poursuivre quatre objectifs principaux: le développement de la personne, la socialisation des élèves, l'employabilité et le développement de la créativité et de l'innovation.

D'un autre côté, des travaux de recherche soutiennent que l'approche orientante de l'école est une stratégie pédagogique qui favorise l'apprentissage, la construction et le développement de l'identité de l'élève par des activités orientantes lui permettant de se connaître, de connaître le monde du travail et de l'emploi. Le rapport Parent (1963-1966) par exemple, place l'orientation au cœur même de l'enseignement, au centre de l'école, comme faisant partie intégrante des préoccupations quotidiennes de tout le personnel enseignant. Il met en relief la contribution de ce service à la réussite éducative des jeunes. Pour sa part, pour favoriser la réussite et la qualification de tous les jeunes, par l'approche orientante de l'école, le Ministère de l'Education

22.FEMISE : Forum Euro-méditerranéen des Instituts de sciences Economiques.

du Québec (2002) a même fourni quelques balises permettant de situer l'information et l'orientation au sein des services éducatifs. D'autres recherches encore plus récentes soulignent l'importance d'une école orientante eu égard à la nécessité de faire une meilleure répartition des élèves par rapport aux différentes filières d'enseignement et aux exigences du marché du travail.

2.2.3.1-. Ecosystème des pratiques d'orientation vues par Saint-Fleur

Selon Saint-Fleur (2018) traitant l'orientation sous l'angle philosophique : « l'éducation et l'orientation ne doivent pas être laissées à la discrétion de personnes privées ou des particuliers, encore moins des puissances d'argent ou de la finance, car elles engagent le devenir de l'humanité. » Ainsi compris, l'orientation scolaire et professionnelle occupe une place centrale dans les enjeux éducatifs contemporains, rien qu'en pensant aux défis auxquels font face les élèves, surtout ceux issus des milieux défavorisés pour construire un projet d'avenir personnalisé, réaliste et épanouissant.

En effet, les pratiques d'orientation à l'école peuvent bien constituer un levier essentiel pour favoriser la réussite et l'épanouissement des élèves, en les aidant à construire un projet de formation et d'insertion professionnelle en adéquation avec leurs aspirations, leurs compétences et les réalités du marché du travail. Dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons plus particulièrement au rôle joué par l'espace éducatif dans les processus d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, l'écosystème des espaces éducatifs c'est-à-dire les environnements physiques, sociaux, matériels et organisationnels de l'école ou de l'établissement de formation peut avoir un impact déterminant sur les pratiques d'orientation et, in fine, sur les parcours des élèves.

2.2.3.2-. Ecosystème des pratiques d'orientation scolaire vu et défini par Danvers

A travers son ouvrage de référence majeure "S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ?", F. Danvers aborde les dimensions philosophiques, historiques et sociales de l'orientation. Pour Danvers (2009, p. 45), s'orienter dans l'existence est le propre de l'homme. L'univers est orienté, dit-il savamment. Le temps vectoriel est orienté (« flèche du temps »). L'auteur précise que l'orientation, telle que nous l'entendons, est un phénomène naturel et humain de portée universelle. Dans S'orienter dans la vie : Une valeur suprême ? (Danvers, 2009, p. 195), il rapporte la pensée de J. Zay : « Nous n'avons pas inventé l'orientation, nous avons essayé de la

prévenir et de l'organiser. Elle est, sous d'autres noms, le fondement même de toute société civilisée. » Conséquemment, les pratiques d'orientation dans des espaces éducatifs appropriés sont des facteurs susceptibles de faciliter l'enseignement/apprentissage au service de la réussite éducative des jeunes. Bien entendu, l'orientation scolaire et professionnelle a connu des définitions qui marquent son évolution avec le temps en fonction des contextes sociaux et économiques. La définition proposée par les centres d'orientation professionnelle en 1943 couvre plusieurs aspects. Elle a mis l'accent sur la répartition de la main-d'œuvre des jeunes, la mise en valeur de l'individu et la production (Guichard & Huteau, 2006).

Dans plusieurs de ses écrits, F. Danvers souligne le rôle central joué par l'orientation scolaire et professionnelle dans les enjeux éducatifs contemporains. Dès 1994, dans un article intitulé "L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ?", il analyse une évolution récente tendant à systématiser diverses activités d'orientation sur un modèle disciplinaire au sein de l'école (Danvers, 1994). Cela témoigne selon lui de la reconnaissance croissante de l'importance de l'orientation dans la scolarité des élèves. Plus récemment, dans son ouvrage "S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?" publié en 2009, Danvers défend l'idée que l'orientation constitue "un nouveau droit de l'homme" et que le conseil en orientation prend la forme d'une "aide à la construction de soi" (Danvers, 2009, p. 175). Il y insiste sur la nécessité d'intégrer les questions d'orientation tout au long de la scolarité, de la maternelle à l'université, pour permettre à chaque élève de construire progressivement son projet d'avenir.

Dans un chapitre du "Dictionnaire des concepts de la professionnalisation" paru en 2013, Danvers souligne à nouveau l'importance de l'orientation professionnelle dès le plus jeune âge, en lien avec les enseignements scolaires (Danvers, 2013). Il préconise une approche globale articulant les dimensions scolaires, professionnelles et personnelles de l'orientation, en impliquant l'ensemble de la communauté éducative.

En somme, les travaux de Francis Danvers mettent en évidence la place centrale que les pratiques d'orientation scolaire jouent au sein des espaces éducatifs. Selon lui, l'école doit pleinement s'emparer de ces questions pour permettre à chaque élève de construire son parcours de formation et d'insertion professionnelle, en lien avec ses aspirations et ses compétences.

2.2.3.2.1. Francis Danvers et ses définitions de l'orientation scolaire

A travers une production scientifique abondante, Francis Danvers a proposé plusieurs définitions de l'orientation scolaire et professionnelle. En raison de leur pertinence théorique et de leur portée explicative, certaines de ces définitions sont mobilisées dans la présente étude. Nous en retenons notamment les suivantes :

- a).** L'orientation constitue "un nouveau droit de l'homme" et le conseil en orientation prend la forme d'une "aide à la construction de soi" (Danvers, 2009). Cette définition souligne la dimension fondamentale et personnelle de l'orientation ;
- b).** L'orientation est un "processus temporel aux multiples facettes" qui met en lien les événements, l'orientation, l'éducation et les projets d'avenir, les valeurs et l'aide au choix (Danvers, 2017, p. 97). Cette définition insiste sur la complexité et la dimension temporelle de l'orientation.
- c).** La finalité de l'orientation est de "donner à l'individu, devenu sujet autonome, la capacité à se prendre soi-même en charge, à transformer ce qui semblait relever du hasard aveugle en destin maîtrisé et assumé" (Danvers, 2017, p. 97). Cette définition met l'accent sur l'autonomie et la capacité d'agir de l'individu.
- d).** L'orientation nourrit une "diversité de représentations" et se prête à une "pluralité de considérations" (Danvers, 2017). Cette définition souligne la richesse et la pluridisciplinarité de l'orientation.

5. Analyse des définitions de l'orientation scolaire par F. Danvers

Analysant les définitions de l'orientation scolaire et professionnelle proposées Par F. Danvers, à travers les différents textes de l'auteur, nous relevons que :

- a)** Dans s'orienter dans la vie : une valeur suprême ?, (Danvers, F., 2009) définit l'orientation comme un "nouveau droit de l'homme" et une "aide à la construction de soi". Cette conception met l'accent sur la dimension fondamentale et personnelle de l'orientation. Notre thèse nous donne l'opportunité d'explorer comment l'espace éducatif peut favoriser ce processus d'aide à la construction de soi et de réalisation de ce droit fondamental.

b) Dans s'orienter dans un monde en mouvement (Danvers, F. (2017), l'orientation est un "processus temporel aux multiples facettes" qui met en lien les événements, l'éducation et les projets d'avenir. Notre thèse nous donne l'occasion d'analyser comment l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs peut accompagner ce processus complexe et temporel, en offrant des ressources et des opportunités aux élèves tout au long de leur parcours.

c) Dans s'orienter dans un monde en mouvement, (Danvers, F., 2017) souligne que l'orientation nourrit une "diversité de représentations" et se prête à une "pluralité de considérations". La thèse nous permet de montrer comment un espace éducatif inclusif et ouvert peut valoriser cette diversité des parcours et des aspirations, en proposant des activités et des espaces variés favorisant l'orientation de tous les élèves.

d) Dans l'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? Dès 1994, (Danvers, F., 1994), analysait une évolution tendant à systématiser des activités d'orientation sur un modèle disciplinaire au sein de l'école. Notre recherche nous permet d'examiner comment l'espace éducatif peut s'emparer de ces questions d'orientation, en intégrant des espaces et des ressources dédiés, sans pour autant les réduire à une simple discipline.

e) Dans Orientation professionnelle, (Danvers, F., 2013) souligne l'importance de l'orientation dès le plus jeune âge, en lien avec les enseignements scolaires. Cette recherche permet d'étudier comment l'aménagement de l'espace éducatif, dès le collège, peut favoriser une approche globale articulant les dimensions scolaires, professionnelles et personnelles de l'orientation.

En résumé, **Danvers** définit les pratiques d'orientation comme un processus complexe, temporel et multidimensionnel qui vise à aider l'individu à construire son autonomie et son projet de vie, en prenant en compte la diversité des représentations et des approches possibles. Il soutient que l'orientation est un droit fondamental qui doit permettre à chacun de se réaliser pleinement. Conséquemment, les définitions de **Danvers** invitent à penser l'écosystème des espaces éducatifs comme un environnement global et inclusif, qui facilite les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, qui accompagne aussi les élèves dans la construction de leur projet d'avenir, en valorisant la diversité des parcours et en articulant les dimensions scolaires, professionnelles et personnelles de l'orientation.

2.2.3.3. L'écosystème de l'orientation scolaire vu et défini par Huteau (2013)

Huteau (2013) conceptualise l'orientation scolaire comme un écosystème complexe où interagissent de multiples acteurs et facteurs. Dans cette perspective, l'auteur considère que le processus d'orientation ne peut être réduit à une simple décision individuelle, mais doit être appréhendé comme un système dynamique influencé par des dimensions psychologiques, sociales et institutionnelles. Cette approche écosystémique rejoint les travaux de Bronfenbrenner (1979) sur l'écologie du développement humain, tout en l'appliquant spécifiquement au champ de l'orientation. L'originalité du modèle proposé par Huteau (2013) réside dans son analyse des interactions entre les différents niveaux du système éducatif. L'auteur identifie trois sphères d'influence majeures : (1) les caractéristiques individuelles de l'élève (compétences, intérêts, estime de soi), (2) les acteurs éducatifs directs (enseignants, conseillers d'orientation, famille) et (3) les facteurs contextuels plus larges (politiques éducatives, marché du travail, représentations sociales). Cette vision rejoint notre cadre théorique en mettant l'accent sur l'interdépendance des espaces éducatifs.

De plus, Huteau (2013) souligne particulièrement le rôle des pratiques d'orientation comme interface entre ces différents niveaux. L'auteur montre comment des dispositifs comme les entretiens individuels ou les ateliers collectifs peuvent faciliter la circulation de l'information et la construction de sens pour l'élève. Cette analyse rejoint notre questionnement sur les leviers de réussite éducative, en suggérant que l'efficacité des pratiques d'orientation dépend de leur capacité à articuler les différentes dimensions de l'écosystème éducatif. L'auteur insiste sur le rôle médiateur des pratiques d'orientation dans l'écosystème éducatif. Ces pratiques ne se limitent pas à la sphère scolaire, mais créent des ponts entre :

- L'école (apprentissages et pratiques d'orientation formels),
- La famille (transmission des aspirations),
- Le territoire (opportunités locales, bassin d'emploi).

Plus loin, Huteau (2013) souligne les asymétries entre les acteurs tels que les conseillers d'orientation qui détiennent un savoir institutionnel, les enseignants qui focalisent sur les performances académiques, et les familles défavorisées qui manquent souvent de capital culturel pour naviguer dans le système. Le modèle écosystémique de Huteau (2013) offre un

cadre heuristique pour analyser comment les pratiques d'orientation, à l'interface des espaces éducatifs, influencent la réussite des élèves. Toutefois, son application révèle deux enjeux centraux pour notre recherche :

- La nécessité de réguler les rapports de pouvoir entre acteurs (école/famille/territoire),
 - L'impératif de penser des dispositifs souples, adaptés aux parcours non linéaires.
- Ces constats justifient l'exploration, dans notre enquête de terrain, des collaborations école-entreprise-familles et des outils d'orientation réflexive.

Huteau conçoit l'orientation scolaire comme un processus dynamique résultant des interactions constantes entre l'individu et son environnement éducatif. Cette perspective systémique met en lumière trois niveaux d'influence interdépendants : les caractéristiques personnelles de l'élève (compétences, aspirations), son entourage éducatif (famille, enseignants) et les structures institutionnelles (établissement, politiques publiques). L'auteur souligne que les choix d'orientation émergent de cette complexité relationnelle, marquée par des asymétries informationnelles et des rapports de force qu'il importe de réguler. Cette approche invite à penser des dispositifs d'accompagnement capables d'articuler ces différentes dimensions pour favoriser des parcours plus équitables et mieux construits. L'orientation scolaire constitue toujours une transaction entre un individu et son écosystème éducatif global.

2.2.34-. Ecosystème de l'orientation scolaire vu et défini par O. Damus, (2017)

Pour (Damus, 2017), l'orientation est un processus temporel aux multiples facettes. L'existence humaine tient des pratiques d'orientation qui peuvent aller de la grossesse à la naissance, entre autres. Puisque l'existence et l'éducation sont indissociables, pour Damus, les pratiques d'orientation dans des espaces éducatifs adéquats, peuvent contribuer à faciliter la réussite éducative multiforme des élèves. Damus illustre ses propos en expliquant tour à tour l'orientation du processus allant de la femme enceinte à l'accouchement de la femme enceinte. Les femmes enceintes sont orientées pendant la grossesse, pendant la naissance, pendant l'accouchement en passant par l'orientation des fœtus (Damus, 2017).

2.2.3.5-. Ecosystème de l'orientation scolaire et professionnelle vu et défini par l'Européen

Aujourd'hui, l'Européen définit l'orientation professionnelle comme : « un processus continue qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leur parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences. L'orientation comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière. » (Conseil de l'Union Européenne Pour une orientation tout au long de la vie, 2008).

De leur côté, tout en privilégiaient une approche pluridisciplinaire et critique, la Commission européenne et la Banque Mondiale ont défini l'orientation comme étant : « les services et activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle. » selon ces institutions : « Ces services peuvent se trouver dans les écoles, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, les établissements de formation, les services publics de l'emploi, sur les lieux de travail, dans le secteur du volontariat et dans le secteur privé. Les activités peuvent avoir lieu individuellement ou en groupe, face à face ou à distance (y compris les services ou par informatique). » Elles soutiennent que ces services comprennent la production et la diffusion de l'information sur les emplois et les carrières (sous forme de textes imprimés, au moyen des TIC ou sous d'autres formes), les outils d'évaluation et d'auto-évaluation, les entretiens de conseil, les programmes de préparation à l'emploi (pour aider les individus à mieux se connaître, à saisir les options qui leur sont proposées, et à gérer leur évolution professionnelle), les stages de découverte (pour se faire une idée des orientations possibles avant de faire un choix), les programmes de recherche et d'insertion. Pour ces institutions, l'orientation a un double aspect, individuel et collectif. Les démarches peuvent être qualitatives et quantitatives. (Colloque international de l'association francophone d'éducation comparée, 2009).

Définition de l'orientation adoptée par le conseil des ministres européens en mai 2004:

« L'orientation se réfère à une série d'activités qui permettent au citoyen, à tout âge et à tout moment de leur vie, d'identifier leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions éclairées en matière d'enseignement, de formation et d'emploi et de gérer leur parcours professionnel dans l'étude, le travail et d'autres cadres dans lesquels ces capacités et ces compétences sont acquises et/ou utilisées. »

Figure 4

2.2.3.6. Ecosystème de l'orientation scolaire et professionnelle vu et défini par Olivier Meunier

Olivier Meunier (2008) à travers une approche sociologique considère que « l'orientation vise à la fois l'amélioration des systèmes éducatifs et celle des rapports entre éducation et vie professionnelle. Pour lui, elle se présente comme un moyen pour réduire l'échec scolaire et la déscolarisation. » l'orientation consiste également à préparer les jeunes au monde du travail par des enseignements, à les aider à développer certaines compétences leur permettant de mieux gérer leurs transitions, à bénéficier de contacts avec les professionnels, à promouvoir les compétences transversales et l'esprit d'entreprise et à les encourager à se former dans les domaines où une pénurie a été constatée Meunier (2007). Plus loin, selon l'approche sociologique, l'orientation consiste à préparer les jeunes au monde du travail par des enseignements, les aider à développer certaines compétences leur permettant de mieux gérer leurs transitions, à bénéficier de contacts avec les professionnels, à promouvoir les compétences transversales et l'esprit d'entreprise et à les encourager à se former dans les domaines où une pénurie a été constatée, Meunier (2007). Enfin, l'enseignement à l'école peut aider à se former tout au long de la vie et à mieux préparer sa carrière professionnelle et que ce soit une expérience positive dès le début selon Walden (2009).

2.3. Résumé des écrits sur le concept Ecosystème des pratiques d'orientation scolaire

En résumé, dans le cadre de cette étude, le concept d'écosystème des pratiques d'orientation scolaire en tant que levier de réussite éducative a été analysé à travers le prisme de la **Pédagogie Racinaire**. En effet, l'orientation est à comprendre dans son indissociabilité de l'acte éducatif mis en œuvre à travers un écosystème d'espace éducatif holistique, où comme les racines d'un arbre, l'apprenant puise ses ressources dans trois dimensions complémentaires : (1) l'ancrage territorial (patrimoines, lieux de vie), (2) les réseaux relationnels (enseignants, parents, conseillers), et (3) les flux d'apprentissage (formel, non formel, informel). Il n'y a pas d'orientation sans éducation, ni d'éducation sans orientation (Obajtek & Danvers, 2014), ni de Pédagogie Racinaire sans cette symbiose entre individu, communauté et environnement.

Cette approche systémique révèle qu'il ne peut y avoir d'orientation holistique sans un espace éducatif élargi capable de faciliter l'apprentissage ainsi que les pratiques d'orientation multiformes en vue de la réussite éducative des élèves. Comme le démontre notre modèle, ces pratiques ne sont pleinement efficaces qu'à travers un espace éducatif constitué par un territoire et son contenu vivant : imaginaire collectif, patrimoines, établissements scolaires, lieux de culte et de socialisation, espaces naturels et productifs.

Ainsi, le modèle éducatif de l'orientation imaginé par Parsons (1909) et Binet (1910), par Danvers (2017) souligne que l'orientation nourrit une "diversité de représentations" et se prête à une "pluralité de considérations". Il se trouve aujourd'hui enrichi par la **Pédagogie Racinaire** qui lui permet de s'étendre à tous les âges de la vie, s'adapter aux conjonctures complexes de la mondialisation et d'intégrer un paradigme constructiviste du développement humain. Comme le souligne Danvers (2013), cette approche fait de l'orientation un processus continu où les espaces éducatifs modernes doivent dépasser la simple information sur les métiers pour favoriser l'exploration active des compétences et créer des environnements sociaux et naturels nourriciers. Les travaux de Huteau (2016) sur la collaboration entre acteurs trouvent ici toute leur pertinence, tout comme les apports sur l'apprentissage expérientiel (Commission Européenne, 2020) et les compétences transversales (WEF, 2020). La Pédagogie Racinaire synthétise ainsi ces différentes dimensions en un cadre cohérent où l'orientation, à l'image d'un arbre bien enraciné, devient un véritable écosystème vivant au service de la réussite éducative. D'où :

La **Pédagogie Racinaire** démontre que l'efficacité des pratiques d'orientation scolaire repose sur un ancrage systémique triadique : un écosystème territorial nourricier (intégrant patrimoines et lieux de vie), des réseaux éducatifs synergiques (Danvers, 2013 et Huteau, 2016) et des apprentissages multidimensionnels (formels, non formels et informels). Ce cadre théorique actualise les modèles historiques de Parsons (1909) et Binet (1910) en y intégrant une approche développementale continue, une adaptation aux défis globaux et l'équilibre entre choix individuels et objectifs collectifs. Il transforme ainsi l'orientation en un véritable écosystème vivant, à la fois miroir et levier de la réussite éducative dans sa complexité contemporaine.

Section C : Présentation du troisième concept clé écosystème de la "Réussite éducative"

Introduction

L'ensemble des éléments de l'écosystème éducatif est perçu comme un vecteur clé de réussite individuelle et collective. Dans les années 1980 et 1990, la notion de "**réussite scolaire**" a évolué vers celle de "**réussite éducative**", qui englobe non seulement les résultats académiques, mais aussi le développement global de l'élève, incluant son épanouissement personnel et ses relations sociales (Potvin, 2012). Selon le Ministère de l'Éducation Nationale (2013), la réussite éducative vise à favoriser un développement harmonieux de l'enfant. Ce concept est fondamental pour comprendre comment l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation peuvent soutenir l'enseignement et l'apprentissage. La réussite éducative est influencée par divers éléments de l'écosystème éducatif, tels que les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation, les environnements sociaux et naturels, le climat de classe, la relation enseignant-élèves et l'engagement parental et l'éthique. À travers une approche philosophique et dans une perspective pragmatiste, l'éthique en éducation ne saurait être conçue comme un simple cadre normatif ou une injonction morale figée. Elle s'inscrit, au contraire, dans un processus continu d'apprentissage réflexif, qui engage les acteurs éducatifs à interroger les finalités de leur action, les moyens mobilisés, ainsi que les conditions contextuelles-sociales, institutionnelles ou professionnelles- qui permettent d'agir de manière juste et adaptée à la singularité des situations rencontrées (Aiguier, 2017 ; Maesschalck, 2008). Une collaboration entre les acteurs éducatifs,

les familles, les enseignants et la communauté est essentielle pour créer un environnement propice à l'épanouissement des élèves.

Pour sa part, Condette, S. (2015), dans Former des enseignants à la diversité déclare : « La formation des enseignants doit prendre en compte la diversité des élèves et les enjeux interculturels pour favoriser une éducation inclusive. » Enfin, experte en sciences de l'éducation, Cauli, M. (2010) soutient que : « La formation continue est essentielle pour permettre aux enseignants de s'adapter aux évolutions pédagogiques et aux besoins des élèves. » Cependant, il existe souvent une confusion entre "**réussite scolaire**" et "**réussite éducative**". La première se concentre sur des résultats mesurables (notes, diplômes), tandis que la seconde est un concept plus large qui prend en compte tous les aspects de la vie de l'élève (Texier, 2010). Définir clairement la réussite éducative est crucial pour accompagner efficacement les élèves dans leur parcours. La réussite éducative est un processus complexe qui se déroule dans divers espaces et temporalités (Maurel, 2006) et vise à former des citoyens responsables. Dans cette thèse, nous examinerons le rôle de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en tant que leviers pour favoriser la réussite éducative des élèves.

2.1. Historique du concept "Réussite éducative"

Le concept de réussite éducative a émergé progressivement au cours du XXe siècle, en réponse à une vision plus large et holistique du succès des élèves. Traditionnellement, la réussite scolaire était principalement mesurée par des indicateurs quantitatifs tels que les résultats aux examens et l'obtention de diplômes (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Cependant, au fil du temps, il est devenu évident que la réussite des élèves ne pouvait être réduite à ces seuls critères académiques. Dans les années 1970, des chercheurs comme Herr (1972) dans son article "Review and Synthesis of Foundations for Career Education" et Super (1975) dans son ouvrage "Career Education and the Meaning of Work" ont commencé à remettre en question cette vision étroite de la réussite scolaire. Ils ont plaidé pour une approche plus globale, prenant en compte le développement personnel et social des élèves, ainsi que leur préparation à l'insertion professionnelle. Ce mouvement a contribué à l'émergence du concept de "**Réussite éducative**", qui englobe non seulement la réussite scolaire, mais aussi le bien-être physique et psychologique, l'acquisition de compétences sociales et citoyennes, et l'épanouissement global de l'individu (Pronovost et al., 1995 ; OECD, 2018 ; UNESCO, 2015).

Par ailleurs, des travaux plus récents, comme ceux de Duckworth et Yeager (2015) dans leur article "Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes", ont également mis en lumière l'importance des compétences non cognitives, telles que la persévérance et la motivation, dans la réussite éducative. Au Québec, la réussite éducative est devenue un objectif politique majeur dès le début des années 1990, avec la mise en place du plan "Chacun ses devoirs" en 1992 (Pronovost et al., 1995). Ce plan visait à assurer la réussite de tous les élèves, en mobilisant l'ensemble de la communauté éducative autour de cet objectif. Cette approche systémique a inspiré de nombreux autres pays, qui ont développé des programmes et des politiques visant à favoriser la réussite éducative des enfants et des jeunes.

Aujourd'hui, le concept "**Réussite éducative**" conditionné par les éléments de l'écosystème éducatif dont les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation est largement reconnu et promu par les institutions éducatives et les chercheurs. Il est considéré comme un levier essentiel pour permettre à chaque élève de développer son plein potentiel et de devenir un citoyen épanoui et engagé (Graines de Paix, 2022). Cependant, sa mise en œuvre concrète reste un défi, car elle nécessite une approche globale et coordonnée, impliquant tous les acteurs de la communauté éducative.

2.2. Réussite éducative originelle et l'école originelle du Jardin d'Eden (Genèse 2 : 8 et 15) et sa définition

Il n'existe pas de définition classique, formelle du concept "**Réussite éducative originelle**" liée à l'éducation originelle du Jardin d'Eden. Non plus, il n'existe pas d'indicateurs sûrs qui permettent de mesurer la **Réussite Educative** des élèves de **l'école originelle du Jardin d'Eden**. Conséquemment, le concept de "**Réussite éducative originelle**" est rarement utilisé dans la littérature en science de l'éducation, et sa définition précise devient le fruit de notre propre réflexion sur le sujet et des textes bibliques (Genèse 2:15). La **Réussite Educative Originelle** comme métaphore, telle que nous l'évoquons dans le cadre de la thèse sur l'écosystème des espaces éducatifs, les pratiques d'orientation dans la perspective de la réussite éducative des premiers humains, semble être une notion complexe et profonde, ancrée dans d'autres concepts comme le Jardin d'Eden.

Comme le souligne la Bible des chrétiens dans le livre de la Genèse, le **Jardin d'Eden** est présenté comme le lieu originel où Dieu a créé l'homme et la femme (Genèse 2:8) avec un **écosystème éducatif idéal**, favorable aux pratiques éducatives et pratiques d'orientation intégrant les aspects environnementaux naturels et sociaux. Le **Jardin d'Eden** évoque un écosystème caractérisé par l'harmonie, la pureté et l'abondance, où les premiers humains avaient pour mission de cultiver la terre et d'élever les animaux (Genèse 2:15) dans l'entretien de la spiritualité sans faille. Dans ce cadre métaphorique considéré comme le premier espace éducatif, ces activités d'agriculture et d'élevage peuvent être considérées comme les premières pratiques d'orientation scolaire et professionnelle et comme la première insertion professionnelle, dans la mesure où elles visaient à transmettre aux générations suivantes les savoirs et savoir-faire nécessaires à la survie et au développement de la communauté humaine, conformément au projet divin (Genèse 1:28). La réussite éducative des premiers humains se mesurait alors à leur capacité à maîtriser ces techniques de base et à les adapter aux évolutions de leur environnement, dans le respect de la volonté divine.

Dans cet écosystème éducatif idéal, l'enseignement, l'apprentissage, où les pratiques d'orientation se déroulent, se faisaient de manière expérientielle, en interactions avec les pairs et les éléments de l'écosystème. Chaque individu profitant de toutes les occasions pour apprendre tout au long de sa vie, dans une perspective de développement global de ses potentialités. Cette conception holistique de l'éducation, centrée sur l'acquisition de compétences essentielles à la vie en communauté et en harmonie avec la création, se distinguent des approches plus formelles fragmentées en disciplines qui se sont développées aujourd'hui. Cependant, elle témoigne déjà de l'importance accordée à l'orientation professionnelle dès le plus jeune âge, en lien avec les besoins de la communauté et le projet divin pour l'humanité. En somme, dans le Jardin d'Éden, la réussite éducative se définissait par la maîtrise des techniques de base nécessaires à la survie et au développement de la communauté humaine, dans un cadre d'apprentissage informel et tout au long de la vie, en conformité avec la volonté divine. Cette conception holistique de l'éducation, centrée sur le développement global de l'individu et son intégration harmonieuse dans la création, constitue un modèle original pour penser les enjeux contemporains de l'orientation scolaire et professionnelle.

Dans le cadre de la thèse et en considérant la description de l'ensemble des éléments constitutifs de l'écosystème éducatif du Jardin d'Eden et leurs interrelations, nous proposons la définition suivante du concept "**Réussite éducative originelle**" :

Le concept "**Réussite éducative originelle**" fait référence à l'état d'harmonie et de développement optimal que chaque individu est naturellement enclin à atteindre lorsqu'il évolue dans un environnement éducatif conçu de manière holistique, en prenant en compte sa connexion intrinsèque à la nature, sa communauté et son propre potentiel. C'est l'épanouissement intégral de l'apprenant dans son cadre éducatif initial, caractérisé par un apprentissage expérientiel et équilibré, une orientation personnalisée et un épanouissement personnel. Cette définition repose sur l'idée que l'éducation devrait être ancrée dans des environnements qui respectent et favorisent les besoins essentiels de l'individu, en tenant compte de sa dimension biologique, sociale, culturelle et environnementale. Elle suppose également une orientation guidée par l'épanouissement individuel, permettant à chaque apprenant de développer ses talents et ses aspirations de manière alignée avec les valeurs et les ressources de son environnement.

Cette compréhension du concept "**Réussite éducative**" mettant l'accent sur l'idée d'un "écosystème éducatif holistique" avec le Jardin d'Eden comme espace éducatif originel, l'agriculture et l'élevage comme pratiques d'orientation originelle est une perspective inovante et originale. Elle intègre des éléments symboliques et pratiques qui mettent en évidence l'importance de la relation entre l'homme, la nature et la spiritualité dans le processus éducatif. L'utilisation du Jardin d'Eden comme point de référence suggère un environnement éducatif idéalisé où l'homme coexiste harmonieusement avec la nature, tout en cherchant à se développer pleinement. L'agriculture et l'élevage, en tant que pratiques d'orientation originelles, peuvent être interprétés comme des moyens de subsistance fondamentaux qui représentent la connexion de l'homme à la terre et aux animaux, renforçant ainsi sa compréhension de son environnement et de son rôle dans le monde. Ils peuvent être considérés comme les premières insertions professionnelles de l'homme.

Cependant, il est important de noter que cette perspective est métaphorique et symbolique. Dans ce cas, elle nécessite une analyse approfondie pour comprendre comment les concepts d'espaces éducatifs, orientation scolaire et professionnelle peuvent être appliqués comme leviers

dans le contexte de l'éducation contemporaine en vue de la réussite éducative des élèves. Il est également essentiel de tenir compte des aspects religieux et spirituels liés à la notion de Jardin d'Eden, car cela peut varier en fonction des croyances individuelles et culturelles. Bref, notre compréhension de la réussite éducative originelle offre une perspective riche et symbolique qui met en avant l'importance de la relation entre l'homme, les environnements naturels et sociaux, ainsi que la spiritualité dans le processus éducatif. A notre avis, elle constitue une base intéressante pour approfondir notre étude sur l'écosystème des espaces éducatifs, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle et explorer aussi comment ces idées peuvent être actualisées, répliquées ou appliquées dans le contexte de l'éducation contemporaine dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

2.3. La Réussite éducative tel que vue et présentée dans l'Antiquité et au Moyen Age

L'écosystème de la **réussite éducative** dans l'Antiquité et au Moyen Age englobait une variété d'éléments et d'objectifs allant du développement moral et civique à l'acquisition de compétences pratiques. Elle reflétait les valeurs socioculturelles de chaque époque tout en évoluant avec les changements politiques et religieux. En effet, dans la Grèce antique, la réussite éducative était étroitement liée à l'idéal de la paideia, qui visait à former des citoyens vertueux et compétents. L'éducation était centrée sur le développement physique, intellectuel et moral. A Athènes, l'écosystème éducatif et la réussite éducative combinaient des éléments tels que l'enseignement des arts, de la musique, de la rhétorique et des sports, visant à créer un individu équilibré, connu sous le terme de "kalos kagathos" (beau et bon) (Éducation dans l'Antiquité – Wikipédia). Les élèves apprenaient à argumenter et à débattre, ce qui était essentiel pour réussir dans la vie publique.

A Rome, l'écosystème éducatif s'inspirait largement des modèles grecs mais développait ses propres caractéristiques. Les jeunes Romains passaient par différentes étapes d'éducation, commençant par l'enseignement élémentaire avant de poursuivre avec le grammaticus pour approfondir leur connaissance des lettres et de la littérature (Histoire de l'éducation dans l'Antiquité / Henri-Irénée Marrou. La capacité à parler en public et à persuader était essentielle pour réussir dans les affaires politiques et sociales. Ainsi, la "réussite éducative romaine" intégrait non seulement l'acquisition de connaissances mais aussi le développement d'une culture générale solide.

Plus près de nous, au Moyen Âge, l'éducation était largement dominée par l'Eglise. Les monastères et les écoles cathédrales jouaient un rôle central dans la formation des élites. La réussite éducative était souvent associée à la capacité d'interpréter les textes sacrés et de maîtriser la théologie (Histoire du système éducatif (Vial, J. 2019). Les études étaient principalement centrées sur le latin, la grammaire, la rhétorique et la logique, avec un accent sur l'érudition religieuse.

Avec l'émergence des universités au XIIe siècle, un nouveau modèle éducatif s'est développé. Ces institutions ont commencé à offrir une éducation plus diversifiée incluant le droit, la médecine et les arts libéraux (Histoire de l'éducation dans l'Antiquité (Angotti, 2019). La réussite éducative était alors mesurée par l'obtention de diplômes universitaires et la reconnaissance en tant qu'érudit. Parallèlement, l'éducation religieuse, certaines villes ont vu émerger des écoles laïques où l'on enseignait des matières pratiques comme le commerce ou l'artisanat. La réussite éducative dans ce contexte était liée à l'acquisition de compétences professionnelles nécessaires pour participer activement à la vie économique (Chatelain, 2021).

2.4. L'écosystème du concept "Réussite éducative" tel que vu et présenté par des auteurs contemporains et ses limites

Introduction

L'écosystème du concept "**réussite éducative**" a considérablement évolué au cours des temps modernes, s'étendant bien au-delà de la simple acquisition de connaissances académiques pour inclure une formation globale de l'individu sur les plans intellectuel, moral et social. Cette période est marquée par des changements significatifs dans les approches éducatives, notamment avec l'essor de l'humanisme et la Réforme au XVIe siècle, qui ont mis en avant l'importance du développement individuel. Les idées de penseurs comme Rousseau ont été fondamentales, soulignant que la réussite éducative ne se limite pas à la transmission de savoirs, mais englobe également le développement personnel et le respect de la nature humaine (Rousseau, 1762).

A mesure que l'éducation évoluait, la réussite éducative moderne a commencé à se définir comme un processus intégrant le développement personnel, social et professionnel des élèves. Selon Bandura (1997), cette notion fait référence à la réalisation de soi et à l'aptitude à vivre en société. Ainsi, la réussite ne se limite pas à l'obtention de diplômes, mais inclut également le

bien-être physique et psychique des individus (Eccles & Roeser, 2011, pp. 404-434). De plus, les politiques éducatives contemporaines mettent un accent particulier sur l'inclusion et l'équité, cherchant à réduire les écarts de réussite entre différents groupes d'élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés (OECD, 2018).

De plus, le concept de réussite éducative a émergé progressivement au cours du XX^e siècle, en réponse à une vision plus large et holistique du succès des élèves. Traditionnellement, la **réussite scolaire** était principalement mesurée par des indicateurs quantitatifs tels que les résultats aux examens et l'obtention de diplômes (Conseil supérieur de l'éducation, 2002). Cependant, au fil du temps, il est devenu évident que la réussite des élèves ne pouvait être réduite à ces seuls critères académiques. Dans les années 1970, des chercheurs comme Herr (1972) et Super (1975) ont commencé à remettre en question cette vision étroite de la réussite scolaire. Ils ont plaidé pour une approche plus globale, prenant en compte le développement personnel et social des élèves, ainsi que leur préparation à l'insertion professionnelle.

Ce mouvement a contribué à l'émergence du concept de réussite éducative, qui englobe non seulement la réussite scolaire, mais aussi le bien-être physique et psychologique, l'acquisition de compétences sociales et citoyennes, et l'épanouissement global de l'individu (Pronovost et al., 1995). Au Québec, la réussite éducative est devenue un objectif politique majeur dès le début des années 1990, avec la mise en place du plan "Chacun ses devoirs" en 1992 (Pronovost et al., 1995). Ce plan visait à assurer la réussite de tous les élèves, en mobilisant l'ensemble de la communauté éducative autour de cet objectif. Cette approche systémique a inspiré de nombreux autres pays, qui ont développé des programmes et des politiques visant à favoriser la réussite éducative des enfants et des jeunes.

Aujourd'hui, le concept de réussite éducative est largement reconnu et promu par les institutions éducatives et les chercheurs. Il est considéré comme un levier essentiel pour permettre à chaque élève de développer son plein potentiel et de devenir un citoyen épanoui et engagé. Cependant, sa mise en œuvre concrète reste un défi, car elle nécessite une approche globale et coordonnée, impliquant tous les acteurs de la communauté éducative.

2.4.1. La réussite éducative vue et définie par des auteurs contemporains

2.4.1.1. Ecosystème de la Réussite éducative tel que vu et présenté par F. Danvers

Basé sur ses longues expériences éducatives, notamment ses expériences en pratiques d'orientation scolaire et professionnelles, Danvers (2009) présente sa définition de "**la réussite éducative**". L'auteur présente le concept de "réussite éducative" comme un processus de développement personnel et social réunissant les dimensions d'acquisition de savoirs, de valeurs, d'attitudes et de comportements utiles au fonctionnement en société. Ce concept englobe donc la réussite scolaire tout en allant au-delà de l'obtention d'un diplôme et de la qualification (Danvers, 2009). La réussite éducative se concrétise tout au long de la vie et ne se prête pas à des évaluations à court terme.

De plus, selon Danvers (2012), la famille, l'école et le milieu de vie, les microenvironnements naturels et sociaux souvent sont considérés comme des sources d'influence majeures sur la réalisation du plein potentiel de l'individu. L'éducation ne se résume pas à l'instruction scolaire, mais implique une approche globale prenant en compte les différents environnements sociaux et naturels de l'apprenant. La réussite éducative dépend donc de la qualité des interactions entre l'individu et ces différents systèmes (Danvers, 2012). Par ailleurs, Danvers (2003) souligne que la réussite éducative ne peut se réduire à des critères normatifs ou à des indicateurs quantitatifs. C'est un processus complexe et multidimensionnel qui dépend de facteurs à la fois individuels, naturels, familiaux, scolaires et sociaux. Evaluer la réussite éducative nécessite donc une approche qualitative et contextualisée, prenant en compte la singularité de chaque parcours (Danvers, 2003). En somme, la réussite éducative selon Danvers est un concept holistique qui englobe le développement global de l'individu dans ses dimensions scolaires, personnelles et sociales. Elle se construit dans les interactions entre l'apprenant et ses différents environnements, tout au long de la vie. Évaluer la réussite éducative implique donc de dépasser les seuls indicateurs scolaires pour adopter une approche qualitative et contextualisée.

2.4.1.2. Ecosystème de la Réussite éducative tel que vu et défini par D. Glasman

Pour Glasman, la réussite éducative est un concept complexe qui dépend de nombreux facteurs sociaux, politiques et économiques. Glasman (2010) souligne qu'il est essentiel de clarifier ce que l'on entend par réussite éducative et de fixer des indicateurs précis pour la

mesurer, au-delà des seuls résultats scolaires. La réussite éducative ne se résume pas à l'obtention d'un diplôme, mais englobe le développement global de l'individu dans ses dimensions scolaire, sociale et citoyenne. Pour favoriser la réussite éducative, il est nécessaire de prendre en compte les inégalités sociales qui y sont fortement corrélées. Glasman (2010) préconise de mettre en place des politiques volontaristes de lutte contre les inégalités sociales et territoriales, afin de donner à chaque jeune les mêmes chances de réussite.

La réussite éducative ne dépend pas que de l'école, mais de l'implication de tous les acteurs (familles, associations, entreprises, collectivités locales, etc.). Elle dépend aussi non seulement des environnements sociaux, elle dépend aussi des environnements naturels dont ces derniers sont indissociables. Il faut donc développer des partenariats et une approche globale de l'éducation. Par ailleurs, il est important de valoriser tous les parcours, y compris ceux qui ne suivent pas les voies classiques. Trop souvent, on ne considère comme réussite éducative que l'obtention d'un diplôme. Glasman (2010) invite à reconnaître les compétences acquises par d'autres biais et à ne pas réduire la réussite éducative à la seule réussite scolaire. L'orientation ne doit pas se résumer à un choix à la fin du collège ou du lycée, mais s'inscrire dans la durée, avec un accompagnement personnalisé, pour permettre à chacun de construire son projet de vie. Selon l'auteur, ce concept peut se définir selon qu'il est considéré comme état et/ou comme processus :

- **Comme état**

Comme état, Glasman (2010) pense que la réussite éducative, c'est ce à quoi parvient un enfant ou un adolescent au terme d'une période donnée, au cours de laquelle il a été soumis à une action éducative, et qui se caractérise par un bien-être physique et psychique, une énergie disponible pour apprendre et pour entreprendre, une capacité à utiliser pertinemment le langage et à entrer en relation, une conscience acquise de ce que l'école peut lui apporter et de ce qu'il peut en attendre, une ouverture d'esprit à son entourage et au monde (Glasman, 2007). »

- **Comme processus**

Comme processus, Glasman pense que la réussite éducative est l'ensemble des initiatives prises et des actions mises en œuvre par ses parents, par son entourage ou par des professionnels

pour permettre à l'enfant ou à l'adolescent de se rapprocher et d'atteindre cet état, et la progressive appropriation par l'intéressé de ce qui lui est fourni » (Glasman, 2007).

Au final, selon Glasman, favoriser la réussite éducative des élèves nécessite une approche globale et ambitieuse, qui dépasse le seul cadre scolaire pour prendre en compte les inégalités sociales et impliquer tous les acteurs éducatifs. C'est un enjeu majeur pour permettre à chaque jeune de s'épanouir et de s'insérer dans la société, dans un contexte sociopolitique marqué par de fortes disparités.

2.4.1.3. Ecosystème du concept Réussite éducative tel que vu et défini selon Pronovost et al.

Selon Pronovost et al. (2010), la réussite éducative est un processus de développement personnel et social qui s'étend au-delà de la scolarité. Elle ne se limite pas aux seuls résultats scolaires, mais englobe le développement global de l'individu dans ses dimensions cognitives, sociales et personnelles. La réussite éducative se manifeste par des capacités accrues d'apprendre, de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société (Pronovost et al., 2010). Cette conception de la réussite éducative s'inscrit dans une approche holistique prenant en compte l'ensemble des facteurs influençant le développement de l'enfant et de l'adolescent. Pronovost (2010) souligne l'importance d'un suivi individualisé tenant compte des besoins spécifiques de chaque jeune, au-delà d'une vision centrée uniquement sur les résultats scolaires. La réussite éducative implique un accompagnement global mobilisant une diversité d'acteurs (école, famille, communauté) pour favoriser l'épanouissement de l'individu dans toutes ses dimensions. Par ailleurs, Pronovost (2010) insiste sur le rôle clé de l'école dans la réussite éducative, en tant qu'institution centrale dans le parcours de développement des jeunes. Cependant, l'école ne peut agir seule et doit s'inscrire dans une dynamique partenariale avec les familles et la communauté. La réussite éducative se construit dans les interactions entre l'école, le milieu familial et l'environnement social de l'enfant (Pronovost, 2010). En somme, la réussite éducative selon Pronovost est un concept multidimensionnel qui dépasse les seuls résultats scolaires pour viser le développement global de l'individu. Elle nécessite une approche intégrée mobilisant l'ensemble des acteurs éducatifs autour d'un suivi individualisé de l'enfant. L'école y joue un rôle central en partenariat avec les familles et la communauté.

2.5. Limites des définitions du concept écosystème de la "Réussite éducative" tel que vu et défini par les auteurs contemporains

Bien que les définitions de la **réussite éducative** proposées par Danvers (2009), Glasman (2010) et Pronovost et al. (2010) ouvrent des perspectives intéressantes en dépassant la seule réussite scolaire, elles comportent encore certaines limites qu'il est important de souligner. Tout d'abord, ne tenant pas compte de l'environnement naturel, ces définitions restent assez larges et subjectives, peinant à donner des critères précis et mesurables de la réussite éducative au-delà des résultats scolaires. La notion de **"Développement global de l'individu"** reste floue et difficile. Ensuite, malgré l'insistance sur le rôle de l'environnement, elles restent assez centrées sur le développement personnel de l'individu, n'abordant pas suffisamment la dimension collective et sociétale de la réussite éducative en termes de cohésion sociale et de citoyenneté (Danvers, 2009 ; Pronovost, 2010). Par ailleurs, bien que Glasman (2010) souligne l'importance du contexte sociopolitique, ces définitions n'intègrent pas assez les questions d'inégalités sociales et territoriales dans l'accès à la réussite éducative. Elles ne questionnent pas suffisamment les conditions de possibilité d'une réussite éducative pour tous.

En outre, même si elles se veulent plus larges, ces définitions restent encore imprégnées d'une vision normative de la réussite, centrée sur l'adaptation de l'individu aux attentes de la société, sans interroger suffisamment la diversité des parcours et des réussites possibles (Danvers, 2009). Enfin, bien que dépassant la seule réussite scolaire, ces définitions restent encore très influencées par le modèle scolaire. Elles peinent à intégrer d'autres lieux et modalités d'apprentissage et de développement personnel, comme l'éducation non formelle ou informelle (Pronovost, 2010). En somme, si ces définitions ouvrent des perspectives intéressantes pour penser la réussite éducative au-delà de l'école, elles comportent encore des limites qui mériteraient d'être dépassées. Une approche plus critique, contextualisée et plurielle de la réussite éducative reste à construire.

Par ailleurs, face à ces défis qui ont provoqué la définition de l'agenda mondial pour l'éducation où l'école est incluse dans l'ensemble social environnant, la politique de réussite éducative commande une vision systémique pour des solutions concrètes (Levesque, 2016). Pour plusieurs autres chercheurs, l'école se confond alors à un projet éducatif englobant l'associant à son environnement de vie. Cette association est motivée par la volonté d'outiller les

élèves de compétences leur permettant de répondre à leurs besoins de se développer, de grandir, de se construire une identité. Elle permet de répondre aussi aux besoins de leur environnement de vie et de la communauté et d'être l'artisan d'une meilleure communauté.

Cette vision systémique peut aider à influencer entre autres, les phénomènes de décrochage scolaire, de pauvreté et leur cycle répétitif et à transformer ensemble, selon Castets-Fontaine (2008) ce cycle négatif en cercle vertueux de la réussite pour tous. Cette vision systémique, globale peut orienter vers la voie et les moyens d'assurer les coordinations nécessaires entre les professionnels et les acteurs. Elle permet d'établir les collaborations et partenariats indispensables, de fonder les politiques et actions éducatives sur le respect des droits et la réponse aux besoins sociaux et individuels identifiés localement. Cette vision exige que les meilleures compétences et forces humaines (celles de personnes, de groupes, d'organisation diverses, incluant le monde des affaires) s'associent à l'urgence d'œuvrer à la réussite (Gilles et coll., 2012). Ainsi compris, la réussite nécessite la combinaison de ces deux types d'apprentissage permettant d'expérimenter la réussite réelle à l'école et la réussite dans la vie de chaque citoyen en devenir. Enfin, comme le souligne Potvin (2010), la réussite éducative renvoie non seulement à celle liée aux apprentissages scolaires prévus dans les programmes d'études, mais à celle concernant un nombre important d'apprentissages plus globaux et tout aussi essentiels. La réussite éducative est devenue ainsi indissociable de la réussite et vient le plus souvent en accompagnement de préoccupations centrées sur l'école.

En résumé, la recension de textes montre que le concept "**Réussite éducative**" est plus vaste que la réussite scolaire. Il englobe l'intégration de savoir académique par l'instruction ; l'acquisition de savoirs, de comportement, d'attitudes, de valeurs utiles au bon fonctionnement en société par la socialisation ; il prépare aussi à l'insertion professionnelle par la qualification. Dépendant des pays, de l'époque, de la diversité des identités professionnel, la définition du concept réussite éducative n'étant pas normée comme l'est d'ailleurs, la réussite scolaire qui, elle-même, repose sur des normes externes précises : notes, classement, diplôme, la définition du concept réussite éducative n'est pas aussi précise. Ce concept fait de préférence référence à cet aspect de l'éducation ayant rapport au développement intégral, harmonieux et dynamique de l'ensemble de ses potentialités affectives, morales, intellectuelles, physiques, spirituelles chez l'homme et de sa communauté.

Ce concept suggère l'idée du développement d'un futur citoyen responsable et pratiquant des valeurs démocratiques partagées par toute la communauté. La définition de la notion de réussite éducative s'adapte surtout aux orientations dictées par les institutions et les acteurs de la communauté éducative et autres acteurs qui l'influencent et la définissent. Quand elle s'applique en milieu scolaire, sa définition devient plus précise et plus opérationnelle, alors potentiellement mesurable. C'est le cas de la définition adoptée par le Ministère de l'Éducation, de Loisirs et des Sport du Québec répondant à la mission même de l'école québécoise : instruire, socialiser, qualifier et contribuer au développement d'un citoyen compétent, responsable et autonome.

2.6-. Synthèse des connaissances disponibles sur le concept "Ecosystème de la Réussite éducative" selon les auteurs contemporains.

Nous venons de voir ensemble les différentes définitions et compréhensions des auteurs contemporains, entre autres, Danvers, Glasman, pronovost sur la réussite éducative. Il y a une constante qui se dégage à travers tous les textes: la "réussite éducative" va au-delà de la "réussite scolaire". La réussite scolaire est personnelle, tandis que la réussite éducative est plus que personnelle. Au-delà des apprentissages classiques, l'approche holistique facilite d'autres formes d'apprentissage, d'autres formes de pratiques d'orientation en dehors des bâtiments scolaires et accessoires. Ce qui rend les champs d'apprentissage et des pratiques d'orientation presque illimités comme ils le sont dans le cas du Jardin d'Eden où les opportunités d'apprendre et de s'orienter étaient illimitées.

Par ailleurs, la "**Réussite éducative**" est un concept multidimensionnel qui va au-delà de la seule réussite scolaire. Selon Danvers (2009), elle englobe le développement global de l'individu dans ses dimensions scolaires, personnelles et sociales. La réussite éducative se construit dans les interactions entre l'apprenant et ses différents environnements (famille, école, pairs, société), tout au long de la vie (Danvers, 2009). Pour Glasman (2010), la réussite éducative dépend de nombreux facteurs sociaux, politiques et économiques. Elle nécessite une approche globale et ambitieuse, qui dépasse le seul cadre scolaire pour prendre en compte les inégalités sociales et impliquer tous les acteurs éducatifs (Glasman, 2010). La réussite éducative est donc à la fois personnelle et collective. Pronovost et al. (2010) définissent la réussite éducative comme un processus de développement personnel et social qui s'étend au-delà de la scolarité. Elle ne se limite pas aux seuls résultats scolaires, mais se manifeste par des capacités accrues d'apprendre,

de se développer et de contribuer au bien-être collectif de la société (Pronovost et al., 2010). La réussite éducative implique un accompagnement global mobilisant une diversité d'acteurs (école, famille, communauté) pour favoriser l'épanouissement de l'individu dans toutes ses dimensions.

Conclusion

Dans le cadre de cette thèse sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en Haïti comme leviers de réussite éducative des élèves, le concept "**Réussite éducative**" des élèves revêt une importance centrale. La réussite éducative ne se limite pas seulement aux résultats académiques, mais englobe un ensemble de dimensions qui contribuent au développement global de l'élève. Comme le souligne le Pacte pour la réussite éducative (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013), ce concept vise à promouvoir un développement harmonieux de l'enfant et du jeune, intégrant non seulement la réussite scolaire, mais aussi l'épanouissement personnel, les relations interpersonnelles et l'intégration sociale.

Dans ce cas, la réussite éducative des élèves est donc un processus dynamique et évolutif, qui nécessite une approche systémique, holistique prenant en compte les divers contextes dans lesquels les élèves évoluent. Selon l'Observatoire de la réussite éducative (2020), cette approche doit inclure des facteurs tels que le bien-être physique et psychique des élèves, leur capacité à interagir avec les autres et leur engagement dans des activités d'apprentissage significatives. En ce sens, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation doivent être conçus pour favoriser ces dimensions, en créant un environnement propice à l'apprentissage et à la socialisation. De plus, la réussite éducative est intrinsèquement liée à la collaboration entre les différents acteurs éducatifs, y compris les familles, les enseignants et la communauté. Comme l'indiquent les travaux de Perrenoud (2002), cette collaboration est essentielle pour garantir que les élèves bénéficient d'un soutien cohérent et intégré tout au long de leur parcours éducatif. Les leviers de réussite éducative doivent donc être adaptés aux besoins spécifiques de chaque élève, en tenant compte de leurs contextes individuels et des ressources disponibles dans leur environnement.

Enfin, il est important de reconnaître que la réussite éducative des élèves est également influencée par des facteurs externes, tels que les politiques éducatives et les conditions socio-économiques. Les recherches montrent que des initiatives visant à réduire les inégalités d'accès aux ressources éducatives sont cruciales pour garantir que tous les élèves aient la possibilité de

réussir (OCDE, 2018). En intégrant ces considérations dans notre étude, nous pourrions mieux comprendre comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation peuvent agir comme des leviers pour promouvoir la réussite éducative des élèves dans un cadre inclusif et équitable.

Selon le modèle de la Pédagogie Racinaire, la **réussite éducative**, s'enracine dans trois couches nourricières interconnectées. Il s'agit de **l'instruction** qui relève des savoirs académiques ; de la **socialisation** qui relève des valeurs partagées et de la **qualification** qui relève des compétences professionnelles. A l'image d'un arbre, la réussite éducative croît à travers l'équilibre dynamique entre développement individuel et appartenance communautaire, dépassant les indicateurs scolaires traditionnels. Ce cadre systémique intègre harmonieusement les dimensions intellectuelles, affectives, physiques et spirituelles de l'apprentissage. Il adapte les missions éducatives fondamentales (instruire-socialiser-qualifier) aux spécificités des territoires et des apprenants. La **Pédagogie Racinaire** transforme ainsi l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en écosystèmes vivants où chaque élève, tel un jeune plant, puise ses ressources dans ses environnement tout en contribuant à leur enrichissement. Cette approche régénérative fait de la **réussite éducative** un processus à la fois personnel et collectif, ancré dans le présent tout en préparant l'avenir.

Section D : Présentation du quatrième concept clé de l'étude : Leviers

Introduction

L'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent dans la perspective de la réussite éducative des élèves est un enjeu majeur pour tous les systèmes éducatifs et pour celui d'Haiti. La réussite éducative des élèves dépend de multiples facteurs liés à l'écosystème des éducatifs dont les bâtiments scolaires et accessoires ainsi que celui des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent. Ces derniers facteurs, jouent un rôle essentiel en tant que leviers potentiels de réussite. Sur cette base le concept "**levier**" joue un rôle central dans la problématique de l'étude. Il renvoie à la capacité de certains éléments du système éducatif, entre autres, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation à générer des effets positifs et significatifs sur la réussite des élèves, lorsqu'ils sont activés de manière pertinente et efficace.

Dans le cadre de cette étude, qu'entend-on précisément par "**levier**"? Quelles sont les connaissances disponibles sur ce concept et ses déclinaisons dans le champ de l'éducation ? Cette thèse se propose d'explorer les espaces éducatifs dont les bâtiments scolaires et accessoires ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent comme leviers de réussite éducative, en s'appuyant sur le cas spécifique d'Haïti.

Dans le cadre de cette étude, nous nous attacherons à analyser les leviers potentiels que constituent les espaces éducatifs, plus spécifiquement les bâtiments scolaires et accessoires, ainsi que les pratiques d'orientation. Nous analysons leur impact sur les processus d'apprentissage et de réussite éducative des élèves. Cette analyse s'appuiera sur une exploration historique des étapes clés qui ont marqué l'écosystème éducatif haïtien. L'objectif est de mieux comprendre comment ces deux éléments de l'écosystème éducatif peuvent être activés de manière pertinente et efficace pour favoriser la réussite de tous les élèves, dans un contexte haïtien spécifique mais porteur d'enseignements plus larges. Cette analyse met en avant le rôle central du concept de "levier" et la pertinence de l'étude des espaces éducatifs et de l'orientation scolaire et professionnelle pour comprendre les conditions de la réussite éducative des élèves particulièrement dans le contexte haïtien.

Pour recenser les connaissances disponibles sur le concept "**levier**", nous explorons son application dans les différents domaines et particulièrement ses usages et enjeux spécifiques dans le champ de l'éducation. Le concept de **levier** peut s'appliquer à la littérature, à la Physique. Dans ce cas précis, nous explorons ses usages et enjeux spécifiques dans l'écosystème des espaces éducatifs (bâtiments scolaires) ainsi que les pratiques d'orientation

2.1. Définition du concept "Levier"

Les résultats des recherches que nous avons effectuées montrent que le concept de **levier** est polysémique et peut se définir selon le contexte dans lequel il est utilisé. Il va de soi que le sens de la réussite éducative dans le contexte du Jardin d'Eden est différent de celui lié au contexte des Temps Modernes. En tant qu'outil, le concept de levier trouve des applications variées dans de nombreux contextes, tant dans la vie quotidienne que dans des domaines plus spécialisés. Il est présent dans de nombreux outils à usages courants tels que : les ciseaux, les ouvre-bouteilles, les Brouettes pour réduire l'effort et déplacer des charges lourdes.

Ces différents usages nous autorisent à définir le concept **levier** comme un outil mécanique composé d'une **barre rigide** pivotant autour d'un point fixe appelé **pivot**. Il permet d'amplifier ou de rediriger une force pour faciliter le mouvement ou la manipulation d'objets. Le levier est l'une des six machines simples identifiées par les scientifiques de la Renaissance (Hibbeler, 2017). Selon la position relative du pivot, de la force appliquée et de la charge à déplacer, il existe trois types de leviers : du premier, deuxième ou troisième genre. L'avantage mécanique d'un levier est le rapport entre la force de sortie et la force d'entrée, égal au rapport des distances entre le pivot et les points d'application des forces (Hogg & Hogg, 2016). Le concept de levier peut s'appliquer à la littérature, l'ingénierie et construction, aux systèmes mécaniques complexes, la médecine et enfin à l'éducation et aux loisirs. Pour le besoin de notre sujet d'étude, nous allons voir succinctement son application en littérature, physique et en éducation

2.1.1. Définition du concept "levier" appliqué à la littérature

En littérature, le levier peut être utilisé comme une force morale ou un moyen d'action entraînant un changement dans un contexte littéraire, politique ou social (Bécu, 2016; Charest, 2021). Il permet de soulever, de déplacer ou de transformer une situation par l'usage de la rhétorique, de l'argumentation et de l'influence. Dans ce sens, le levier fait référence à un moyen d'action ou un outil rhétorique permettant d'influencer l'opinion publique ou de soulever des mouvements sociaux et politiques (Chateaubriand, 1848). Par exemple, Mirabeau "remuait l'opinion avec deux leviers : d'un côté, il prenait son point d'appui dans les masses dont il s'était constitué le défenseur, en les méprisant; de l'autre, quoique traître à son ordre, il en soulevait la sympathie par des affinités de caste et des intérêts communs" (Chateaubriand, 1848, p. 228).

2.1.2. Définition du concept "levier" appliqué à la Physique

La définition du concept **"levier"** appliqué à la physique ne connaît pas de grande différence avec sa définition générale. En effet, dans ce cas, il est défini comme une machine simple composée d'une barre rigide pivotant autour d'un point fixe appelé fulcrum. Le levier permet d'amplifier ou de rediriger une force pour faciliter le mouvement ou la manipulation d'objets. Selon la position relative du fulcrum, de la force appliquée (effort) et de la charge à déplacer (résistance), il existe trois types de leviers : du premier, deuxième ou troisième genre.

L'avantage mécanique d'un levier est le rapport entre la force de sortie et la force d'entrée, égal au rapport des distances entre le fulcrum et les points d'application des forces. Le levier est l'une des six machines simples identifiées par les scientifiques de la Renaissance (Hibbeler, 2017; Hogg & Hogg, 2016).

2.1.3. Définition du concept "levier" appliqué à l'éducation

Dans le cadre de cette étude sur les "espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducative des élèves", le concept de "**levier**" revêt une importance particulière. En éducation, le levier fait référence à des éléments ou des actions qui permettent d'amplifier, de faciliter ou de déclencher des effets positifs sur les processus d'apprentissage et de réussite des élèves (Versailles, 2002 ; Boostalab, 2021). Dans le cas de notre thèse, le concept "levier" fait référence à des éléments de l'écosystème des espaces éducatifs tels que les bâtiments scolaires et les pratiques d'orientation qui s'y déroulent. Il s'agit de deux points d'appui stratégiques sur lesquels il est possible d'agir pour favoriser la réussite éducative. Dans ce cas, les espaces éducatifs notamment les bâtiments scolaires ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle peuvent être envisagés comme des leviers potentiels.

En effet, la configuration et l'aménagement des espaces éducatifs, tout comme les dispositifs d'orientation mis en place, sont cruciaux et peuvent avoir un impact significatif sur l'engagement, la motivation et la réussite des élèves, et donc, sur l'enseignement et l'apprentissage. Des études montrent que la qualité des espaces scolaires influence positivement les résultats académiques des élèves (Riondet, 2019; IIPE, 2022). Un environnement d'apprentissage bien conçu peut favoriser non seulement le bien-être des élèves, mais aussi leur capacité à s'engager activement dans leur parcours éducatif (Guichard & Huteau, 2006). Pour contribuer à la réussite éducative des élèves, quels sont alors les attributs de qualités des bâtiments scolaires dans lesquels se déroulent les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers ?

2.2. Les espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires) en tant que leviers de réussite éducative des élèves

L'écosystème des espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires), en tant que lieux physiques où se déroulent l'apprentissage ainsi que les pratiques d'orientation formels ou pas, jouent un rôle déterminant dans la réussite éducative des élèves. En effet, plusieurs études ont montré que la qualité des bâtiments scolaires, en termes de luminosité, de confort, d'accessibilité, etc., influence positivement les résultats et le bien-être des élèves (Filippi & Rouyer, 2020 ; Guichard & Huteau, 2006) et sur les dispositifs d'apprentissage ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle proposés aux élèves. La qualité des bâtiments scolaires et accessoires est liée à divers types d'environnements dont les environnements physique, social et naturel. Selon l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ, 2022), la qualité des infrastructures scolaires, y compris l'aménagement des salles de classe et des espaces communs, influe directement sur le processus d'enseignement, d'apprentissage, l'engagement et la motivation des élèves. Elle peut influencer positivement aussi l'engagement, le bien-être, la motivation et les résultats des élèves. Un environnement d'apprentissage bien conçu, qui favorise la collaboration et l'interaction, peut améliorer les performances académiques et encourager un climat scolaire positif. Par conséquent, investir dans des bâtiments scolaires adaptés et accueillants est essentiel pour créer des conditions propices à l'apprentissage et aux pratiques d'orientation.

De plus, les espaces éducatifs peuvent être optimisés pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, en intégrant des zones dédiées à l'orientation scolaire et professionnelle. Un environnement bien conçu, qui inclut des salles de classe flexibles, des zones de collaboration et des espaces de détente, peut rendre l'apprentissage et les pratiques d'orientation plus agréables et stimulants. En intégrant des éléments tels que la lumière naturelle, des couleurs apaisantes et des mobiliers ergonomiques²³, les espaces d'apprentissage peuvent encourager la concentration et

23. Mobiliers ergonomiques: Les mobiliers ergonomiques sont des meubles conçus pour améliorer la posture, la santé et le bien-être des utilisateurs. Ils sont souvent utilisés dans les bureaux, les écoles, les hôpitaux et les espaces de travail où les utilisateurs passent beaucoup de temps assis. Ils sont conçus pour être confortables et pratiques à utiliser tout en réduisant les risques de blessures liés à l'utilisation prolongée et tout en augmentant leur productivité et leur confort des utilisateurs.

réduire le stress. De plus, des environnements variés et adaptables permettent aux enseignants de mettre en œuvre une gamme de méthodes pédagogiques, favorisant ainsi une approche plus dynamique et interactive de l'enseignement. Cela peut conduire à une participation accrue des élèves et à une amélioration de leurs performances académiques (Filippi & Rouyer, 2020).

En outre, l'intégration des espaces naturels tels que : forêts, champs, zones agricoles, plantes, cheptels, rivières, places publiques, musées, lieux de culte, arts, musique, mythes, patrimoines matériels et immatériels, etc. comme lieux d'apprentissage pratique et expérientiel (Bookchin, 1996) sont des atouts à prendre en compte dans l'aménagement des espaces d'apprentissage et des pratiques d'orientation pour favoriser la collaboration, la créativité et l'engagement des élèves (OECD, 2022). Par contre, il est important de penser à éloigner les bâtiments scolaires des zones industrielles, des déchèteries et des axes routiers très fréquentés pour garantir une bonne qualité de l'air et réduire les nuisances sonores (UNESCO, 2015). Il en est de même de la proximité des transports en commun et des pistes cyclables pour faciliter l'accès à l'établissement et encourager les mobilités douces (Bookchin, 1996). Comme le souligne Guichard (2016), ces espaces doivent offrir des ressources et des outils qui aident les élèves à explorer leurs intérêts et à envisager leurs options de carrière. Les salles d'orientation, les centres de documentation et les espaces de développement personnel permettent aux élèves de se renseigner sur les métiers, de participer à des ateliers pratiques et de bénéficier de conseils personnalisés. En intégrant ces éléments dans les bâtiments scolaires, les établissements peuvent mieux soutenir le parcours d'orientation des élèves et les préparer à leur avenir professionnel.

L'accessibilité des espaces éducatifs est également un facteur clé dans la réussite éducative. Les bâtiments scolaires doivent être conçus pour accueillir tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spéciaux. L'UNESCO (2020) souligne l'importance de l'inclusion dans l'éducation, en affirmant que des infrastructures accessibles favorisent l'égalité des chances pour tous les élèves. En veillant à ce que les espaces éducatifs soient adaptés aux besoins de chacun, les écoles peuvent réduire les inégalités et garantir que tous les élèves ont la possibilité de réussir. Cela nécessite non seulement des aménagements physiques, mais aussi une sensibilisation et une formation des enseignants pour répondre aux divers besoins des élèves.

Par ailleurs, plusieurs études soutiennent que des bâtiments scolaires facilitant le déroulement des pratiques pédagogiques et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle adaptées, centrées sur l'accompagnement personnalisé et le développement des compétences peuvent s'avérer essentiels pour permettre à chaque élève de s'épanouir et de réussir (Guichard & Huteau, 2006). Sur cette base, la conception de bâtiments scolaires qui intègrent des éléments sociaux, naturels et des environnements éducatifs soutiennent non seulement l'apprentissage académique, mais aussi le développement personnel et professionnel des élèves est une nécessité. Aussi, l'aménagement des espaces éducatifs dédiés aux pratiques d'orientation comme leviers de réussite éducative des élèves doivent-ils intégrer des éléments qui soient capables de contribuer aux pratiques pédagogiques et aux pratiques d'orientation. Ces éléments peuvent être :

2.2.1. Flexibilité et polyvalence des espaces éducatifs

Des espaces flexibles et polyvalents qui peuvent être reconfigurés pour différentes activités, y compris des séances d'orientation, des ateliers et des conférences. Intégrer des espaces communs où les élèves peuvent se rencontrer pour des discussions informelles et des activités de groupe. Les espaces flexibles et polyvalents dans les établissements scolaires jouent un rôle crucial dans la facilitation des activités d'orientation et d'apprentissage. Selon Picard et Masdonati (2016), la création d'espaces qui peuvent être reconfigurés pour différentes activités, y compris des séances d'orientation, des ateliers et des conférences, permet de répondre aux divers besoins des élèves et d'encourager leur engagement. Ces espaces adaptables favorisent une approche éducative centrée sur l'élève, où les étudiants peuvent participer activement à leur propre processus d'orientation et de développement professionnel. En intégrant des zones modulables, les écoles peuvent mieux s'adapter aux évolutions des pratiques pédagogiques et aux exigences du marché du travail, offrant ainsi un environnement propice à l'apprentissage.

Il est également important que l'environnement physique puisse inclure des espaces de tranquillité ainsi que des salles polyvalentes qui permettent aux élèves de travailler différentes matières sur de plus longues périodes, et facilitent l'adoption d'un curriculum intégré. Il devrait en outre y avoir des espaces favorisant le travail des enseignants en équipes interdisciplinaires avec différents groupes d'élèves (Blyth, 2013). C'est pour toutes ces raisons que la conception actuelle de bâtiments scolaires s'éloigne de plus en plus de l'idée selon laquelle un bâtiment scolaire devrait se composer de classes individuelles, de grandes salles et de bibliothèques,

généralement situées de part et d'autre d'un large couloir ou bien autour d'un espace central. Le but est de créer des espaces de formes, tailles et configurations diverses, afin de répondre à des besoins différents, que ce soit en termes de taille d'un groupe ou de type d'activité (Blyth, 2013).

De plus, l'intégration d'espaces communs où les élèves peuvent se rencontrer pour des discussions informelles et des activités de groupe est essentielle pour renforcer le soutien social et l'échange d'idées. Selon une étude menée par Barrère (2002), ces interactions informelles entre pairs peuvent enrichir l'expérience éducative et aider les élèves à développer des compétences interpersonnelles cruciales pour leur avenir professionnel. Les espaces de rencontre favorisent également la collaboration entre les élèves et les enseignants, permettant un partage d'informations et de ressources qui peut être bénéfique pour les décisions d'orientation. En créant des environnements où les élèves se sentent à l'aise pour discuter de leurs aspirations et de leurs préoccupations, les écoles peuvent mieux soutenir leur cheminement vers des choix éducatifs et professionnels éclairés.

Au final, la conception d'espaces éducatifs qui intègrent des éléments d'orientation scolaire et professionnelle contribue à une approche holistique de l'éducation. Selon le Guide de pratique d'Orientation en formation générale des jeunes (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2014), il est essentiel que les établissements scolaires mettent en place des infrastructures qui favorisent l'orientation tout au long de la vie. Cela inclut non seulement des espaces physiques adaptés, mais aussi des initiatives visant à former les enseignants et les conseillers d'orientation à utiliser ces espaces de manière efficace. En investissant dans des environnements d'apprentissage flexibles et collaboratifs, les écoles haïtiennes peuvent renforcer leur capacité à préparer les élèves à naviguer dans un monde complexe et en constante évolution, tout en favorisant leur réussite éducative (Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ, 2022; Guichard & Huteau, 2006).

2.2.2. Disponibilité de centres de ressources et de documentation

La disponibilité de centres de ressources et de documentation modernes, tels que des bibliothèques bien équipées, joue un rôle crucial dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces centres doivent offrir des ressources spécifiques, notamment des guides de carrière, des informations sur les filières d'études et des outils d'auto-évaluation (Picard, 2016). Selon un

rapport de l'ONISEP (2020), des espaces bien conçus et accessibles permettent aux élèves de naviguer plus facilement dans leurs choix éducatifs et professionnels, en leur fournissant des informations à jour et pertinentes. En intégrant des ressources documentaires adaptées, les établissements scolaires peuvent aider les élèves à prendre des décisions éclairées concernant leur avenir.

De plus, l'intégration de centres de ressources en ligne et de centres multimédias dans les établissements scolaires est essentielle pour élargir l'accès à l'information. Ces plateformes numériques offrent aux élèves la possibilité d'accéder à des informations en ligne, des plateformes de cours et des simulateurs de carrière, ce qui enrichit leur expérience d'apprentissage (AEFE, n.d.). La mise à disposition de ressources numériques permet également de répondre aux besoins variés des élèves, en leur offrant des outils adaptés à leur rythme et à leurs intérêts. En facilitant l'accès à l'information, les centres multimédias contribuent à une meilleure préparation des élèves pour le marché du travail.

Enfin, les centres de ressources et de documentation doivent également servir de lieux de rencontre et d'échange entre les élèves, les enseignants et les conseillers d'orientation. Selon le Guide de pratique de l'OCCOQ (2014), ces interactions sont essentielles pour créer un environnement d'apprentissage collaboratif où les élèves se sentent soutenus dans leur parcours d'orientation. En organisant des ateliers, des séances d'information et des activités de groupe, les centres peuvent favoriser un dialogue ouvert sur les choix de carrière et les opportunités éducatives, renforçant ainsi l'engagement des élèves dans leur processus d'orientation. En somme, des centres de ressources bien équipés et accessibles sont des leviers essentiels pour améliorer la réussite éducative des jeunes en Haïti.

2.2.3. Disponibilité de bureaux d'orientation bien équipés

Les bureaux d'orientation bien équipés jouent un rôle fondamental dans le soutien à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces espaces doivent être conçus pour offrir un environnement accueillant et accessible, où les élèves peuvent se sentir en confiance pour discuter de leurs préoccupations et aspirations. Selon l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2020), les consultations individuelles et les ateliers de groupe permettent aux élèves de mieux comprendre leurs intérêts, compétences et options de carrière.

En fournissant un accès à des conseillers formés, ces bureaux contribuent à créer un cadre propice à l'exploration des choix éducatifs et professionnels, renforçant ainsi la motivation et l'engagement des élèves dans leur parcours.

En outre, l'accessibilité des services d'orientation est cruciale pour encourager les élèves à rechercher de l'aide. Les conseillers d'orientation doivent être disponibles pour des consultations en toute confidentialité, ce qui permet aux élèves d'aborder des sujets sensibles sans crainte de jugement (Ménard, 2018). Les bureaux d'orientation doivent également être dotés de ressources variées, telles que des brochures, des guides de carrière et des outils d'auto-évaluation, qui aident les élèves à prendre des décisions éclairées concernant leur avenir (ONISEP, 2020). En intégrant ces éléments, les bureaux d'orientation peuvent jouer un rôle clé dans la réduction des inégalités d'accès à l'information et au soutien, en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés.

Enfin, les bureaux d'orientation doivent également favoriser la collaboration avec les familles et les enseignants pour maximiser leur impact. Selon une étude de Barrère (2002), l'implication des parents dans le processus d'orientation est essentielle pour soutenir les élèves dans leurs choix éducatifs. Les conseillers d'orientation peuvent organiser des séances d'information pour les parents et les enseignants, leur fournissant des outils et des ressources pour mieux accompagner les élèves dans leur parcours. En créant un réseau de soutien autour des élèves, les bureaux d'orientation peuvent renforcer leur capacité à naviguer dans un système éducatif complexe et à atteindre leurs objectifs personnels et professionnels.

2.2.4. L'intégration de technologie dans les salles de classe et les bureaux d'orientation

L'intégration de technologies modernes dans les salles de classe, telles que des tableaux interactifs, des ordinateurs et des connexions Internet fiables, joue un rôle crucial dans l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Selon le rapport GEM (2021), l'utilisation de technologies éducatives favorise une approche d'apprentissage plus interactive et engageante, permettant aux élèves de participer activement à leur éducation. Ces outils technologiques permettent également de personnaliser l'apprentissage en fonction des besoins individuels des élèves, ce qui est particulièrement bénéfique pour ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ou des besoins spéciaux (GEM, 2021). En créant un environnement d'apprentissage dynamique, les

technologies modernes aident à renforcer la motivation des élèves et à améliorer leurs résultats académiques.

En outre, l'accessibilité des bâtiments scolaires et des bureaux d'orientation est essentielle pour garantir que tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spéciaux, puissent bénéficier des ressources éducatives disponibles. Les normes d'accessibilité doivent être intégrées dans la conception des espaces éducatifs pour s'assurer que tous les élèves peuvent accéder aux technologies et aux services d'orientation sans obstacles (UNESCO, 2020). Les bureaux d'orientation bien équipés, dotés de technologies modernes, permettent aux conseillers d'offrir des consultations efficaces et confidentielles, favorisant ainsi un soutien adapté aux besoins des élèves. Cela contribue à créer un environnement inclusif où chaque élève se sent valorisé et soutenu dans son parcours éducatif.

Enfin, la mise en place de centres multimédias et de ressources en ligne dans les établissements scolaires renforce l'accès à l'information et aux outils d'auto-évaluation pour les élèves. Ces centres permettent aux élèves d'explorer des options de carrière, d'accéder à des plateformes de cours en ligne et de participer à des simulations de carrière, ce qui enrichit leur expérience d'orientation (López et al., 2019). En intégrant ces ressources numériques, les écoles peuvent mieux préparer les élèves à naviguer dans un monde de plus en plus technologique et complexe, tout en leur offrant les outils nécessaires pour prendre des décisions éclairées concernant leur avenir éducatif et professionnel.



Fig. 5



Fig. 6

Source : Images générées par IA le 15 octobre 2024 illustrant l'intégration de technologie dans les salles de classe et les bureaux d'orientation.

2.2.5. Disponibilité de salles de réunion et de conférence

Les salles de réunion et de conférence, telles que des amphithéâtres et des salles de séminaire, sont des espaces cruciaux pour organiser des présentations, des conférences et des forums sur l'orientation scolaire et professionnelle. Ces espaces permettent de rassembler un grand nombre d'élèves, de parents et de professionnels pour partager des informations sur les différentes voies éducatives et les opportunités de carrière. Selon l'ONISEP (2020), des événements tels que des salons d'orientation et des forums sur les métiers sont essentiels pour informer les élèves sur les filières d'études disponibles et les compétences requises pour réussir dans divers domaines. En offrant un cadre formel pour ces échanges, les établissements scolaires peuvent renforcer l'engagement des élèves dans leur parcours d'orientation.

En outre, l'aménagement de petites salles de réunion pour des entretiens individuels ou des discussions de groupe est tout aussi important. Ces espaces permettent aux conseillers d'orientation de fournir un soutien personnalisé aux élèves, en répondant à leurs questions et en les aidant à explorer leurs intérêts et aspirations. Comme le souligne Barrère (2002), les entretiens individuels favorisent un dialogue ouvert entre les élèves et les conseillers, ce qui est essentiel pour établir une relation de confiance. Cela permet aux élèves de discuter de leurs

préoccupations sans crainte de jugement, ce qui peut être particulièrement bénéfique pour ceux qui ont des besoins spécifiques ou qui viennent de milieux défavorisés.

De plus, l'utilisation de technologies modernes dans ces salles de réunion et de conférence peut enrichir l'expérience d'orientation. Selon le rapport GEM (2021), l'intégration de supports multimédias, tels que des présentations interactives et des vidéos, peut rendre les sessions d'orientation plus engageantes et informatives. Ces outils permettent de capter l'attention des élèves et de faciliter la compréhension des informations complexes liées aux choix éducatifs et professionnels. En intégrant des technologies adaptées, les établissements peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique qui stimule l'intérêt des élèves pour leur avenir.

Enfin, il est essentiel que ces espaces soient accessibles à tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins spéciaux. L'accessibilité physique et technologique des salles de réunion et de conférence est cruciale pour garantir que chaque élève puisse participer pleinement aux activités d'orientation. Selon l'UNESCO (2020), des aménagements appropriés, tels que des rampes d'accès et des équipements adaptés, doivent être intégrés dans la conception de ces espaces pour promouvoir l'inclusion. En veillant à ce que tous les élèves aient accès aux ressources et au soutien dont ils ont besoin, les établissements scolaires peuvent véritablement devenir des leviers de réussite éducative pour tous.



Fig. 7



Fig. 8

Source : Images générées par IA le 15 octobre 2024 illustrant l'intégration de technologie dans les salles de classe et les bureaux d'orientation.

2.2.6. Disponibilité d'espaces de développement personnel

Les espaces de développement personnel, tels que des salles spécifiquement aménagées pour des sessions de coaching et de mentorat, jouent un rôle crucial dans l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Ces salles permettent d'organiser des activités pratiques, telles que des simulations d'entretiens et des sessions de rédaction de CV, qui sont essentielles pour préparer les élèves à entrer sur le marché du travail. Selon un rapport de Central Test (2020), les ateliers pratiques aident les jeunes à acquérir des compétences concrètes et à se familiariser avec les exigences des employeurs, ce qui renforce leur confiance et leur préparation face aux défis professionnels. En offrant des environnements adaptés pour ces activités, les établissements scolaires peuvent mieux soutenir le développement des compétences nécessaires à la réussite éducative des élèves.

En outre, le mentorat et le coaching sont des approches complémentaires qui favorisent le développement personnel et professionnel des élèves. Le mentorat, en particulier, permet à des professionnels expérimentés de partager leurs connaissances et leurs expériences, offrant ainsi un soutien précieux aux jeunes qui cherchent à naviguer dans leurs choix de carrière (Houde, 2010). Ce type de relation interpersonnelle favorise non seulement l'acquisition de compétences techniques, mais aussi le développement de compétences relationnelles et de leadership. En intégrant des espaces dédiés au mentorat et au coaching, les écoles peuvent créer des

opportunités pour les élèves de bénéficier de conseils personnalisés et d'un accompagnement adapté à leurs besoins spécifiques.

Finalement, l'aménagement de salles de réunion et d'ateliers pratiques pour des activités de groupe favorise également l'apprentissage collaboratif entre pairs. Comme l'indiquent les recherches de l'Institut Gallup (2021), les interactions entre élèves lors de sessions de groupe peuvent renforcer leur engagement et leur motivation, tout en leur permettant d'apprendre les uns des autres. En créant des espaces où les élèves peuvent travailler ensemble sur des projets pratiques et échanger des idées, les établissements scolaires contribuent à développer un esprit d'équipe et des compétences interpersonnelles essentielles pour leur avenir professionnel. Ainsi, les espaces de développement personnel ne sont pas seulement des lieux d'apprentissage, mais aussi des environnements qui encouragent la collaboration et le soutien mutuel, des éléments clés pour la réussite éducative des jeunes.

2.2.7. Connexion avec la communauté

La connexion avec la communauté par le biais de partenariats avec des entreprises locales et des institutions éducatives est importante pour enrichir l'expérience d'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces partenariats permettent d'organiser des forums de carrière et des journées portes ouvertes, où les élèves peuvent interagir directement avec des professionnels et explorer diverses options de carrière. Selon le rapport de l'UNESCO (2023), la collaboration entre le secteur éducatif et le monde du travail favorise une meilleure compréhension des compétences requises sur le marché, ce qui aide les élèves à prendre des décisions éclairées concernant leur avenir professionnel. En créant des occasions pour les élèves de rencontrer des employeurs potentiels, ces initiatives renforcent leur engagement et leur motivation à poursuivre leurs études. C'  st dans ce sens que (Saint-Fleur & Danvers, 2010, p. 295) soutiennent que : « La pédagogique wittgensteinienne invite à repenser l'acte d'enseigner comme une forme de vie partagée, où l'apprentissage est indissociable de la pratique sociale. » L'auteur partage aussi l'idée que : « Wittgenstein conçoit l'éducation comme une pratique ancrée dans le langage ordinaire, où le sens émerge de l'usage. » (Saint-Fleur & Danvers, 2010, p. 290)

De plus, les forums de carrière et les journées portes ouvertes offrent une plateforme pour que les élèves découvrent les opportunités locales et les exigences des différentes professions.

Ces événements permettent aux élèves de poser des questions, de participer à des ateliers pratiques et d'obtenir des conseils sur la rédaction de CV et la préparation aux entretiens (GEM, 2021). En intégrant des représentants d'entreprises et des anciens élèves dans ces activités, les établissements scolaires peuvent créer un environnement d'apprentissage dynamique où les élèves peuvent bénéficier d'expériences réelles et de témoignages inspirants. Cela contribue également à établir des liens durables entre les élèves et les professionnels, facilitant ainsi leur transition vers le marché du travail.

Les partenariats avec les universités et les entreprises locales ne se limitent pas aux événements ponctuels, mais incluent également des programmes de mentorat et de stage qui renforcent l'apprentissage pratique des élèves. Comme l'indique l'Université de Montpellier (n.d.), ces collaborations permettent aux étudiants de bénéficier d'une formation en milieu professionnel, ce qui est essentiel pour leur développement personnel et professionnel. Les stages et les expériences de travail offrent aux élèves l'occasion de mettre en pratique leurs compétences, d'acquérir de nouvelles connaissances et de se familiariser avec le fonctionnement des entreprises. En intégrant ces expériences dans leur parcours éducatif, les écoles peuvent mieux préparer les élèves aux défis du monde du travail.

Globalement, il est essentiel que ces partenariats soient soutenus par des infrastructures adéquates et des ressources dédiées pour maximiser leur impact. Les établissements scolaires doivent disposer d'espaces adaptés pour organiser des événements communautaires, des ateliers et des séances d'orientation. Selon l'Institut Gallup (2021), un environnement d'apprentissage collaboratif et accessible favorise l'engagement des élèves et leur capacité à tirer parti des ressources disponibles. En investissant dans des infrastructures qui soutiennent ces initiatives, les écoles peuvent renforcer leur rôle en tant que centres d'apprentissage et de développement au sein de la communauté, contribuant ainsi à la réussite éducative des jeunes.

2.2.8. Disponibilité de salles d'information sur les filières et les métiers

La disponibilité de salles d'information sur les filières et les métiers, notamment les métiers émergents, joue un rôle crucial dans l'orientation scolaire et professionnelle des élèves. Ces espaces permettent aux élèves de se renseigner sur les différentes options qui s'offrent à eux et de se forger une meilleure représentation des possibilités qui s'offrent à eux (Guichard &

Huteau, 2006). Selon une étude menée par l'ONISEP (2020), les salles d'information doivent proposer une variété de ressources, telles que des brochures, des vidéos et des ateliers interactifs, pour aider les élèves à explorer différents domaines professionnels. En intégrant des informations sur les métiers émergents et en évolution, ces espaces permettent aux élèves de se préparer aux défis futurs et de développer une vision à long terme de leur carrière.

De plus, les salles d'information sur les filières et les métiers doivent être conçues de manière à encourager l'interaction et l'engagement des élèves. Comme le souligne Picard (2016), les espaces d'orientation doivent être accueillants et accessibles, offrant un environnement propice à l'exploration et à la découverte. Cela peut inclure des postes informatiques pour la recherche en ligne, des espaces de discussion et des ateliers animés par des professionnels. En créant un environnement dynamique et stimulant, les établissements scolaires peuvent susciter la curiosité des élèves et les encourager à explorer de nouvelles possibilités.

Les salles d'information sur les filières et les métiers doivent également être intégrées dans un système plus large de soutien à l'orientation. Selon l'OCCOQ (2014), les conseillers d'orientation jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves dans leur processus d'orientation. Ils peuvent utiliser ces espaces d'information comme point de départ pour des entretiens individuels et des séances de groupe, aidant les élèves à analyser leurs intérêts, leurs compétences et leurs valeurs en relation avec les options de carrière disponibles. En combinant l'accès à l'information avec un soutien personnalisé, les établissements scolaires peuvent offrir une approche holistique de l'orientation qui répond aux besoins uniques de chaque élève.

Enfin, il est essentiel que les salles d'information sur les filières et les métiers soient régulièrement mises à jour pour refléter les évolutions du marché du travail et les tendances émergentes. Selon le rapport GEM (2021), les élèves doivent être exposés à une vision réaliste et à jour des opportunités professionnelles pour prendre des décisions éclairées concernant leur avenir. Les établissements scolaires doivent collaborer avec des partenaires du monde du travail, tels que des entreprises locales et des associations professionnelles, pour s'assurer que les informations fournies sont pertinentes et à jour. En intégrant ces perspectives extérieures, les salles d'information peuvent devenir des ressources précieuses pour aider les élèves à naviguer dans un paysage professionnel en constante évolution.

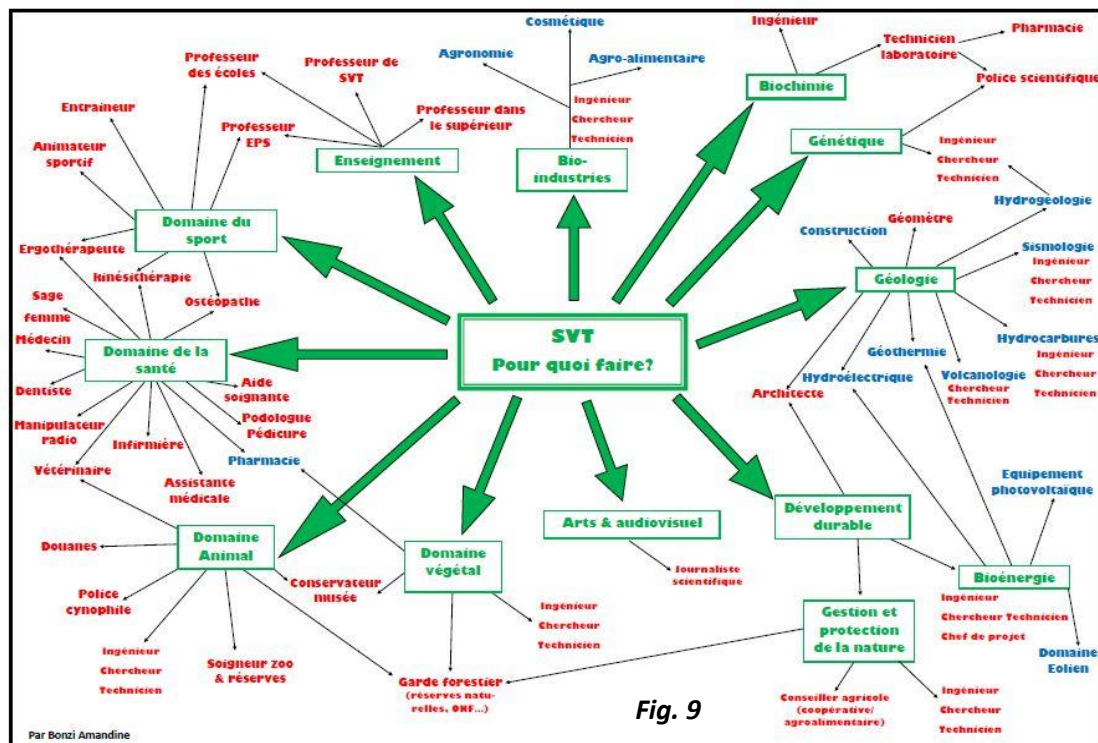


Fig. 9

2.2.9. Disponibilité de salles de tests d'intérêts et d'entretiens individuels

La disponibilité de salles de tests d'intérêts et d'entretiens individuels est un élément clé du processus d'orientation scolaire et professionnelle. Ces espaces permettent aux élèves de passer des tests psychométriques qui évaluent leurs intérêts, leurs compétences et leurs valeurs, les aidant ainsi à mieux se connaître (Filippi & Rouyer, 2020). Selon Central Test (2020), ces tests d'orientation offrent aux jeunes des avantages concrets en les aidant à explorer des opportunités de carrière et à prendre des décisions éclairées. En intégrant ces outils dans le parcours éducatif, les établissements scolaires peuvent fournir aux élèves des informations précieuses qui les guideront dans leurs choix futurs.

Les entretiens individuels, qui peuvent être réalisés dans ces salles, complètent efficacement les tests d'intérêts en offrant un espace de dialogue entre l'élève et le conseiller d'orientation. Comme le souligne l'OCCOQ (2014), ces rencontres permettent d'explorer plus en profondeur les résultats des tests, tout en tenant compte des contextes personnels et sociaux des élèves. Les conseillers peuvent ainsi aider les élèves à interpréter leurs résultats et à envisager des options qui correspondent à leurs aspirations et à leur situation. Cette approche personnalisée est essentielle pour garantir que les élèves se sentent soutenus dans leur parcours d'orientation.

De plus, la prise en compte des divers contextes dans lesquels les élèves évoluent est cruciale pour une orientation efficace. Les facteurs socio-économiques, culturels et familiaux peuvent influencer les choix d'orientation des élèves et leur accès aux opportunités (Guichard, 2016). En créant des espaces dédiés aux tests et aux entretiens, les établissements scolaires peuvent mieux répondre aux besoins variés de leurs élèves, en leur offrant un soutien adapté à leurs réalités. Cela contribue à réduire les inégalités d'accès à l'information et aux ressources, permettant à tous les élèves de bénéficier d'une orientation de qualité.

Enfin, l'intégration de ces salles de tests et d'entretiens dans le système éducatif renforce l'importance de l'orientation tout au long de la vie. Selon le rapport GEM (2021), les élèves doivent être préparés à naviguer dans un marché du travail en constante évolution, ce qui nécessite une compréhension claire de leurs intérêts et de leurs compétences. En offrant des espaces où les élèves peuvent régulièrement évaluer leurs aspirations et recevoir des conseils, les établissements scolaires peuvent les aider à développer une vision à long terme de leur parcours éducatif et professionnel. Cela favorise non seulement leur réussite individuelle, mais contribue également à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée et adaptable.



Fig. 10

Source : Images générées par IA le 15 octobre 2024 illustrant l'intégration de technologie dans les salles de classe et les bureaux d'orientation.

Enfin, les espaces éducatifs doivent également servir de lien entre l'école et la communauté. Les partenariats avec des entreprises locales, des associations et d'autres institutions peuvent enrichir l'expérience éducative des élèves. Selon l'ONISEP (2020), ces collaborations permettent d'organiser des événements tels que des forums de carrière et des visites professionnelles, où les élèves peuvent interagir avec des professionnels et découvrir des opportunités de stage. En intégrant la communauté dans le processus éducatif, les établissements scolaires créent un environnement d'apprentissage dynamique qui favorise la réussite des élèves et leur préparation à la vie professionnelle.

2.3. Les Pratiques d'orientation comme leviers de réussite éducative des élèves

Les pratiques d'orientation jouent un rôle essentiel dans la réussite éducative des élèves en les aidant à naviguer dans leurs choix académiques et professionnels. Selon le rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2018), une orientation efficace permet aux élèves de mieux comprendre leurs intérêts, compétences et aspirations, ce qui les aide à prendre des décisions éclairées concernant leur avenir. En intégrant des activités d'orientation dès le début de leur parcours scolaire, les établissements peuvent favoriser un développement personnel et professionnel harmonieux, contribuant ainsi à la motivation et à l'engagement des élèves dans leur apprentissage (Jean, Guichard, 2006).

En outre, les pratiques d'orientation permettent de réduire les inégalités d'accès aux opportunités éducatives et professionnelles. Guichard (2006) souligne que des services d'orientation bien conçus peuvent aider les élèves issus de milieux défavorisés à explorer des options qui leur seraient autrement inaccessibles. En fournissant des informations sur les différentes filières d'études, les métiers émergents et les compétences requises, les conseillers d'orientation peuvent aider ces élèves à élargir leurs horizons et à envisager des carrières qui correspondent à leurs aspirations. Cela contribue à créer un environnement d'apprentissage inclusif où tous les élèves ont la possibilité de réussir.

Les activités d'orientation, telles que les ateliers pratiques, les simulations d'entretiens et les visites d'entreprises, sont également des leviers importants pour le développement des compétences des élèves. Selon le rapport de l'ONISEP (2020), ces expériences pratiques permettent aux élèves de se familiariser avec le monde du travail et de développer des

compétences essentielles, telles que la communication, la résolution de problèmes et le travail en équipe. En intégrant des pratiques d'orientation dans le curriculum scolaire, les établissements peuvent préparer les élèves à relever les défis du marché du travail et à s'adapter aux exigences professionnelles en constante évolution.

Par ailleurs, pour enrichir l'expérience d'orientation scolaire des élèves, l'entretien de liens avec les entreprises locales, les associations et les institutions est crucial. Selon la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner (1979), le développement humain est influencé par les interactions entre l'individu et ses environnements sociaux et naturels, qui comprennent des microsystèmes tels que la famille, l'école et la communauté. En établissant des partenariats avec des entreprises et des organisations locales, les établissements scolaires peuvent créer des opportunités pour les élèves d'explorer divers métiers et de s'engager dans des expériences pratiques, comme des stages et des visites professionnelles. Ces interactions permettent aux élèves de mieux comprendre le monde du travail et d'acquérir des compétences essentielles pour leur avenir.

De plus, les rencontres avec des professionnels lors de forums de carrière et d'ateliers pratiques sont des moyens efficaces pour les élèves d'élargir leur réseau et d'obtenir des informations précieuses sur les exigences des différentes professions. Comme le souligne Guichard (2016), l'exposition à des modèles professionnels et à des témoignages réels aide les élèves à se projeter dans leur future carrière et à développer une vision réaliste des opportunités qui s'offrent à eux. Les entreprises locales peuvent jouer un rôle clé en offrant des stages, des mentorats et des programmes d'apprentissage, permettant ainsi aux élèves de découvrir les compétences requises et les défis associés à chaque métier.

L'importance de ces liens est également renforcée par le fait qu'ils contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage collaboratif. Selon l'ONISEP (2020), les partenariats entre les établissements scolaires et les entreprises locales favorisent un échange d'idées et de ressources qui peut améliorer la qualité de l'éducation. En impliquant les professionnels dans le processus éducatif, les écoles peuvent adapter leurs programmes aux besoins du marché du travail, garantissant ainsi que les élèves acquièrent des compétences pertinentes et recherchées. Cela crée un cercle vertueux où les élèves sont mieux préparés à entrer sur le marché du travail, tout en répondant aux besoins des employeurs.

De plus, la création de réseaux solides entre les écoles, les entreprises et les institutions communautaires est essentielle pour soutenir l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. Bronfenbrenner (1979) souligne l'importance des mésosystèmes, qui représentent les interrelations entre différents microsystèmes. En développant des partenariats durables, les établissements scolaires peuvent renforcer ces interrelations et offrir aux élèves un soutien holistique dans leur parcours d'orientation. Cela inclut non seulement l'accès à des informations sur les carrières, mais aussi un accompagnement personnalisé qui tient compte des contextes socio-économiques et culturels des élèves, leur permettant ainsi de faire des choix éclairés et adaptés à leurs aspirations.

Enfin, l'implication des parents et de la communauté dans le processus d'orientation est cruciale pour maximiser son impact. Comme le souligne le mémoire de l'OCCOQ (2022), la collaboration entre les écoles, les familles et les entreprises locales permet de créer un réseau de soutien qui renforce l'orientation des élèves. En organisant des événements tels que des forums de carrière et des journées portes ouvertes, les établissements peuvent faciliter les rencontres entre les élèves et les professionnels, offrant ainsi des opportunités d'apprentissage et de mentorat. Cette approche collaborative contribue à la réussite éducative des jeunes en leur fournissant les ressources et le soutien nécessaires pour faire des choix éclairés et pertinents pour leur avenir.

2.4. Pertinence du concept "levier" et son activation en éducation

Dans le domaine de l'éducation, le concept de "**levier**" fait référence à des éléments ou des actions qui permettent d'amplifier, de faciliter ou de déclencher des effets positifs sur les processus d'apprentissage et de réussite des élèves (Versailles, 2002 ; Boostalab, 2021). En d'autres termes, un levier en éducation désigne un point d'appui stratégique sur lequel il est possible d'agir pour favoriser la réussite éducative. Il peut exister divers types de leviers en éducation. Le fonctionnement de ces différents leviers repose sur leur capacité à agir sur des facteurs clés comme la motivation, l'engagement, les compétences, le bien-être ou encore l'orientation des élèves. Leur activation efficace nécessite une approche globale et cohérente, prenant en compte les multiples dimensions du système éducatif. Par exemple, la mise en place de dispositifs d'orientation scolaire adaptés, centrés sur l'accompagnement personnalisé et le développement des compétences, peut s'avérer essentielle pour permettre à chaque élève de

s'épanouir et de réussir (Guichard & Huteau, 2006). De même, la qualité des bâtiments scolaires, en termes de luminosité, de confort, d'accessibilité, etc., influence positivement les résultats et le bien-être des élèves (Filippi & Rouyer, 2020). En somme, le concept de **"levier"** en éducation renvoie à des éléments clés, à différentes échelles, qui permettent de favoriser les apprentissages et la réussite des élèves. Son activation efficace est un enjeu majeur pour améliorer la qualité de l'éducation.

2.5. Autres types de leviers d'intervention en éducation centrés sur les élèves

Dans le cadre de la thèse, sur l'écosystème des "espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire: leviers de réussite éducatif des élèves", il est important de prendre en compte ces différents types de leviers centrés sur les élèves qui sont les principaux acteurs du processus. Il s'agit des leviers individuels, systémiques qui sont des leviers liés à l'environnement éducatif des élèves. Entre, autres, ce sont les environnements sociaux et naturels des bâtiments scolaires ainsi que ceux des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Tout en étant centrés sur les élèves par la sensibilisation, l'expérimentation, le rayonnement, et l'affirmation, ces leviers peuvent être considérés individuellement et de manière systémique.

2.5.1. Leviers individuels centrés sur les élèves

Dans le cadre de notre étude, plusieurs leviers individuels concernant les élèves peuvent être mobilisés en éducation pour faciliter leur réussite éducative. Parmi les leviers individuels centrés sur les élèves, nous soutenons qu'il faudrait envisager d'offrir aux élèves davantage d'autonomie et de possibilités de choix dans leurs apprentissages et leurs pratiques d'orientation pour stimuler leur motivation intrinsèque. En effet, selon la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2002, pp. 23-45), la motivation intrinsèque est favorisée lorsque les élèves ont la possibilité de faire des choix et de s'engager dans des activités qui les intéressent réellement (Centre de recherche, 2023). En créant des environnements d'apprentissage qui soutiennent l'autonomie, les enseignants peuvent encourager un engagement plus profond et une meilleure persévérance scolaire (Bureau et al, 2022).

Il serait bon de favoriser des approches pédagogiques basées sur l'apprentissage et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle expérientiels. La mise en pratique peut améliorer la mémorisation et la compréhension des contenus. Selon (Beard & Wilson, 2006). En

intégrant des activités pratiques, des projets collaboratifs et des expériences concrètes dans le processus éducatif, les élèves peuvent relier plus facilement les concepts théoriques à des situations réelles. Cela permet non seulement de renforcer leur compréhension des matières étudiées, mais aussi de développer des compétences essentielles telles que la résolution de problèmes, la pensée critique et la capacité à travailler en équipe (Kolb, 1984; Dewey, 1938). L'apprentissage expérientiel, en rendant l'éducation plus dynamique et engageante, contribue à maintenir l'intérêt des élèves et à faciliter l'acquisition durable des connaissances (Beard & Wilson, 2006).

a) Parmi les leviers individuels centrés sur les élèves, nous pensons qu'il **faudrait encourager chez les élèves à croire dans la possibilité de progresser et de se dépasser**. Cela peut avoir un impact positif sur le processus d'apprentissage. Selon Dweck, (2006), en cultivant cette mentalité, les élèves apprennent à voir les défis et les échecs non comme des obstacles insurmontables, mais comme des opportunités d'apprentissage et de développement. Cette perspective les incite à persévérer face aux difficultés, à chercher activement des solutions et à être ouverts aux feedbacks constructifs (Yeager & Dweck, 2012. pp. 302-314). En conséquence, ils deviennent plus résilients, motivés et capables de s'adapter aux changements, ce qui contribue à leur réussite éducative et à leur développement personnel à long terme.

b) Nos recherches nous permettent de conclure qu'il existe plusieurs types de leviers individuels centrés sur les élèves pour faciliter leur succès. Nous pensons qu'il **faudrait donner du sens aux efforts d'apprentissage des élèves en les reliant à leurs intérêts et aspirations personnelles**, ce qui peut grandement améliorer leur engagement et leur motivation. Lorsque les élèves voient un lien direct entre ce qu'ils apprennent et leurs propres objectifs et passions, ils sont plus susceptibles de s'investir pleinement dans leurs études (Boostalab, 2021). Cette approche personnalisée les aide à comprendre la pertinence de leur éducation, à se fixer des objectifs plus clairs et à se sentir plus connectés au processus d'apprentissage. Selon (Schunk & Zimmerman, (2012), en intégrant leurs intérêts et aspirations dans le cadre éducatif, les enseignants peuvent créer un environnement d'apprentissage plus significatif et stimulant, favorisant ainsi une réussite éducative durable.

c) Parmi les leviers individuels centrés sur les élèves, nous soutenons qu'il **faudrait donner du sens aux efforts d'apprentissage des élèves en les reliant à leurs intérêts et aspirations personnelles**. Favoriser le sentiment d'appartenance des élèves à leur communauté éducative peut ouvrir de nouvelles perspectives et ancrer les apprentissages (Bureau, Lévesque, & Bouchard, 2022). En aidant les élèves à mieux gérer les défis et obstacles rencontrés dans leurs apprentissages, on contribue à leur résilience et à leur engagement (Finn, 1989).

2.5.2. Leviers systémiques centrés sur les élèves

Au-delà des leviers individuels, d'autres leviers plus systémiques centrés sur les élèves peuvent également être mobilisés pour faciliter la qualité de l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques d'orientation dans la perspective de la réussite éducative des élèves. A cet effet, selon (Lorthiois, 2023), l'école doit répondre à l'exigence d'éducation pour tous mais également rendre compte de la qualité de son enseignement.» Selon l'auteure, soutenir les étudiants pour élaborer leurs projets professionnels est une chose, élaborer des dispositifs de formation ouvrant des opportunités professionnelles en est une autre (Lorthiois, 2023).» Ainsi, la qualité de l'éducation, le soutien aux étudiants sont autant de leviers systémiques centrés sur les élèves pour améliorer les résultats scolaires. En effet :

a) Nos recherches nous permettent de conclure qu'il existe plusieurs types de leviers systémiques centrés sur les élèves qui peuvent contribuer à un meilleur apprentissage des élèves. Parmi ces leviers, nous soutenons qu'il faudrait mettre en place un Projet Éducatif Local (PEL) permettant de coordonner les actions des différents acteurs éducatifs d'un territoire. Par exemple, la pose de gabions dans les ravins peut illustrer une initiative éducative concrète. En rassemblant les écoles, les familles, les associations, les institutions et les entreprises locales autour d'objectifs éducatifs communs, le PEL favorise une approche intégrée et cohérente de l'éducation (Bourdon et al., 2019, pp. 482-500). Cette coordination permet de maximiser les ressources disponibles, d'éviter les duplications d'efforts et de créer des synergies bénéfiques pour les élèves. En intégrant les diverses perspectives et expertises de chaque acteur, le PEL contribue à un environnement éducatif plus riche et plus adapté aux besoins des jeunes, renforçant ainsi leur engagement et leur réussite (Cohen & Lichtenstein, 2020).

b) Parmi les leviers systémiques centrés sur les élèves, nous soutenons que le renforcement des compétences pédagogiques et des pratiques innovantes des enseignants peut avoir un impact positif sur la réussite des élèves. En investissant dans la formation continue et en encourageant l'adoption de méthodes d'enseignement novatrices, les enseignants peuvent mieux répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves (Guskey, 2000). Des approches telles que la différenciation pédagogique, l'apprentissage collaboratif et l'utilisation des technologies éducatives peuvent stimuler l'engagement et la motivation des élèves (Hattie, 2009). En outre, en disposant d'outils et de stratégies variés, les enseignants sont mieux équipés pour créer des environnements d'apprentissage dynamiques et inclusifs, ce qui favorise une meilleure compréhension des contenus et une amélioration des performances scolaires (Darling-Hammond et al., 2017).

2.6. Le modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden en tant que levier de réussite éducation des premiers humains

Le modèle éducatif du Jardin d'Eden, tel que décrit par Ellen G. White (1903), offre une vision holistique et pratique de l'éducation qui peut servir de levier pour favoriser la réussite éducative des élèves. Dans ce modèle, la nature est considérée comme le "livre de leçons" par excellence, permettant aux élèves d'apprendre de manière concrète et ancrée dans leur environnement (White, 1903). En effet, l'éducation dans le Jardin d'Eden était basée sur l'exploration active de la nature, guidée par Dieu en tant qu'instructeur suprême. Cette approche pédagogique, qui met l'accent sur l'apprentissage expérientiel et le lien avec l'environnement naturel, peut être transposée dans les espaces éducatifs contemporains pour stimuler l'engagement et la motivation des élèves. De plus, le modèle du Jardin d'Eden s'inscrit dans une vision systémique de l'écosystème éducatif, telle que développée par les théories de Bronfenbrenner et Bookchin. En effet, l'éducation dans le Jardin d'Eden prenait en compte les différents niveaux d'influence identifiés par Bronfenbrenner, allant de l'environnement immédiat de l'élève jusqu'aux structures sociétales plus larges (Bronfenbrenner, 1979). De même, l'accent mis sur l'environnement naturel dans le modèle éducatif du Jardin d'Eden fait écho à l'écologie sociale de Bookchin, qui souligne l'importance des interactions harmonieuses entre l'homme et la nature (Bookchin, 1990). En intégrant ces différentes perspectives théoriques, le modèle du Jardin d'Éden offre une approche holistique et systémique de l'éducation, qui peut servir de

source d'inspiration pour concevoir des leviers d'intervention éducative plus efficaces et adaptés aux réalités contemporaines.

Le modèle éducatif métaphorique du **Jardin d'Eden**, où **la nature** était le "**livre de leçons**" et Dieu l'instructeur, peut également inspirer des leviers d'intervention éducative en valorisant une approche holistique, pratique et ancrée dans l'environnement naturel (White, 1903). En fait, une vision élargie et systémique de l'écosystème éducatif, intégrant les différents niveaux d'influence identifiés par Bronfenbrenner, l'environnement naturel de Bookchin, ainsi que le modèle du Jardin d'Eden et le "One Education" permet d'envisager une palette plus riche de leviers d'intervention en éducation, conformément au cadre théorique de l'étude.

2.7. Le modèle "One éducation" comme levier en éducation

Le modèle "**One Education**" repose sur une approche intégrée et collaborative de l'éducation, visant à unifier les divers acteurs et ressources éducatives pour créer un environnement d'apprentissage cohérent et accessible. Cette approche favorise la réussite éducative en permettant une meilleure coordination entre les écoles, les familles et les communautés. Selon une étude de FitzPatrick (2013, pp. 1-12), une telle intégration des ressources éducatives contribue à un apprentissage plus efficace et à une plus grande satisfaction des élèves, car elle répond mieux à leurs besoins diversifiés. En créant des synergies entre les différents acteurs éducatifs, le modèle "One Education" permet d'optimiser les ressources disponibles et d'assurer un soutien plus complet aux élèves, ce qui est essentiel pour leur réussite.

De plus, le modèle "**One Education**" met l'accent sur l'importance de l'inclusion et de l'équité dans l'éducation. En intégrant des pratiques pédagogiques différenciées et en tenant compte des contextes socio-économiques des élèves, ce modèle vise à réduire les disparités en matière d'accès à l'éducation de qualité. Une recherche menée par Selim (2007, pp. 396-413) a montré que l'inclusion de tous les élèves, indépendamment de leurs origines, dans un cadre éducatif unifié favorise non seulement leur engagement, mais aussi leur performance académique. En garantissant que chaque élève ait accès à des opportunités d'apprentissage équitables, le modèle "One Education" contribue à une réussite éducative plus large et durable.

Enfin, le modèle "**One Education**" s'appuie sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour enrichir l'expérience d'apprentissage. L'intégration des outils numériques dans l'éducation permet de diversifier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, rendant l'éducation plus accessible et engageante pour les élèves. D'après une étude de Wang (2011), l'utilisation des TIC dans l'éducation améliore non seulement les résultats d'apprentissage, mais aussi la motivation des élèves à s'engager activement dans leur propre processus éducatif. En favorisant l'innovation et l'adaptabilité dans les pratiques pédagogiques, le modèle "One Education" se positionne comme un levier puissant pour la réussite éducative des jeunes, en les préparant à naviguer dans un monde en constante évolution.

2.8. Synthèse des écrits sur les concepts clés du sujet d'étude : Ecosystème, Ecosystème des Espaces Educatifs, Orientation Scolaire et Professionnelle, Leviers, Réussite Educative

Dans un monde en constante évolution, la réussite éducative des jeunes est devenue une préoccupation majeure pour les éducateurs, les décideurs et les familles. Nous venons de recenser les écrits sur les principaux concepts clés de l'étude: écosystème, écosystème des espaces éducatifs, orientation scolaire et professionnelle, leviers, réussite éducative. Cette synthèse s'inspire des idées dominantes découlant des différents textes lus sur ces thèmes. Elle explore les concepts fondamentaux qui sous-tendent ces thématiques, notamment l'écosystème éducatif, la conception des espaces d'apprentissage, et l'importance d'une orientation efficace. En examinant comment ces éléments interagissent et se renforcent mutuellement, nous mettons en lumière les stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour améliorer l'expérience éducative des jeunes et répondre à leurs besoins diversifiés. Cette synthèse et analyse visent à offrir une perspective intégrée sur la manière dont un écosystème éducatif bien structuré peut contribuer à la réussite scolaire et professionnelle des élèves. Cette synthèse embrasse les concepts suivants:

Concept 1 : Ecosystème

Le concept **d'écosystème** désigne un ensemble dynamique constitué d'organismes vivants interagissant avec leur environnement physique, ou biotope, qui inclut des éléments tels que l'eau, le sol et le climat (Novethic, 2024). Les interactions entre ces éléments créent un réseau complexe où chaque composant influence les autres. Par exemple, dans un écosystème forestier, les arbres fournissent de l'ombre et de la nourriture pour diverses espèces animales, tandis que ces dernières contribuent à la pollinisation et à la dispersion des graines (Wikipedia, 2024). Cette notion est cruciale pour comprendre comment les différents acteurs d'un environnement éducatif interagissent pour favoriser l'apprentissage et le développement des élèves.

Concept 2 : Ecosystème des Espaces Educatifs

Dans ce cadre, **l'écosystème des espaces éducatifs** joue un rôle essentiel en fournissant un environnement d'apprentissage sûr et stimulant. Ces espaces doivent être conçus pour encourager l'exploration, la collaboration et l'engagement actif des élèves (International Baccalaureate Organization, 2020). Par exemple, des salles de classe flexibles et des espaces communs peuvent favoriser les interactions entre élèves et enseignants. En reliant la conception physique et numérique des lieux d'apprentissage aux besoins des élèves, on crée une atmosphère qui favorise non seulement la motivation mais aussi la créativité. Ainsi, la qualité des espaces éducatifs contribue directement à l'efficacité de l'écosystème éducatif dans son ensemble.

Concept 3 : Écosystème des Pratiques d'Orientation Scolaire

Un autre élément essentiel de cet écosystème éducatif est l'orientation scolaire et professionnelle. Cette orientation aide les élèves à naviguer dans leurs choix académiques et professionnels en leur fournissant des informations pertinentes sur les carrières disponibles et les exigences associées. Pour que cette orientation soit efficace, elle doit rassembler divers acteurs tels que les écoles, les conseillers d'orientation et les entreprises locales (WEKA, 2022). En créant un réseau de soutien cohérent, on permet aux élèves de mieux comprendre leurs aspirations tout en tenant compte des réalités du marché du travail. Ainsi, l'orientation devient une composante intégrée qui renforce l'engagement des élèves dans leur parcours éducatif.

Concept 4 : Leviers

Pour maximiser cet engagement, il est crucial d'identifier et de mettre en œuvre des **leviers** de réussite éducative. Cela inclut l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes telles que la différenciation pédagogique et l'apprentissage collaboratif (Guskey, 2000). En investissant dans la formation continue des enseignants pour qu'ils adoptent ces méthodes, on crée un environnement d'apprentissage dynamique qui répond aux besoins diversifiés des élèves. Ces leviers pédagogiques sont donc essentiels pour renforcer l'efficacité de l'écosystème éducatif.

Concept 5 : Écosystème du concept "Réussite Educative"

Enfin, toutes ces dimensions interconnectées ont un impact significatif sur la réussite éducative des jeunes. En créant un environnement intégré où les élèves se sentent soutenus par leur communauté éducative, on améliore leur motivation intrinsèque et leur capacité à surmonter les défis (Bureau et al., 2022). La mise en place d'un écosystème éducatif solide est donc essentielle pour garantir que chaque élève ait accès aux outils nécessaires pour réussir dans son parcours académique et professionnel.

Conclusion

Dans une perspective holistique de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, de nombreux autres éléments peuvent être considérés comme des leviers d'intervention potentiels dans le cadre de cette recherche, au-delà des bâtiments scolaires et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, une vision systémique de l'éducation implique de prendre en compte une multitude de facteurs qui interagissent et façonnent cet écosystème éducatif complexe. Cette approche holistique est essentielle pour comprendre la complexité de l'écosystème éducatif et identifier d'autres leviers aussi pertinents que les bâtiments scolaires et les pratiques d'orientation. Comme autres leviers que nous pourrions explorer : enseignants, parents, patrimoines matériels et immatériel, mythes, champs agricoles, cheptels, lieux de culte et de loisir, supers marchés, places publiques, bibliothèques, zones industrielles, mer, forêts, institutions, ressources humaines et matérielles, politiques publiques d'éducation, facteurs économiques et sociaux, etc. En réalité, l'ensemble des éléments de l'écosystème des espaces éducatifs interagissent entre eux pour faciliter ou entraver les pratiques pédagogiques et les pratiques d'orientation dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

Cette synthèse et analyse mettent en lumière l'importance d'un écosystème éducatif bien structuré qui intègre efficacement les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire. En favorisant la collaboration entre tous les acteurs impliqués dans ce processus, il est possible de créer un environnement d'apprentissage dynamique qui répond aux besoins diversifiés des élèves. Ainsi, en investissant dans ces différentes dimensions, nous pouvons contribuer à une réussite éducative durable pour tous les jeunes. L'ensemble de ces éléments de l'écosystème éducatif peuvent contribuer à créer un environnement naturel et social d'apprentissage dynamique qui réponde aux besoins variés des élèves dans le sens que:

- 1^o) Les parents et la famille, par leur implication, leur soutien et leurs pratiques éducatives à la maison peuvent avoir un impact significatif sur la réussite des élèves ;
- 2^o) Les facteurs économiques et sociaux dont les inégalités, la pauvreté, les dynamiques communautaires influencent grandement les conditions d'éducation ;

3^o) Les biens et services disponibles dans la communauté tels que :

- a). Le patrimoine matériel et immatériel incluant les traditions, les savoirs, les savoir-faire culturels qui peuvent enrichir les contenus et les approches pédagogiques ;
- b) Les espaces naturels incluant les forêts, les zones agricoles, la mer, etc. qui peuvent être intégrés comme lieux d'apprentissage et de développement ;
- c) Les lieux de culte, de loisirs, les places publiques avec ces espaces communautaires qui peuvent jouer un rôle dans l'éducation informelle et le développement social des jeunes ;
- d) Les bibliothèques, les supermarchés, les zones industrielles intégrant les différents lieux qui peuvent également être envisagés comme des ressources éducatives à part entière ;
- e) Les institutions, les politiques publiques d'éducation comme les cadres légaux, les orientations stratégiques, les moyens alloués qui sont autant de leviers à considérer ;

Chapitre III- Cadre théorique de l'étude

Introduction

Il s'agit ici de présenter le cadre théorique du sujet de thèse que nous défendons: "Ecosystème des espaces éducatifs (EE) et des pratiques d'orientation (PO) en Haïti comme potentiels leviers de réussite éducative des élèves". Cette étude se fait à un moment où la réussite éducative des élèves devient un problème crucial pour beaucoup de systèmes éducatifs (Dufour, C., & Dufour, R., 2020, pp 45-67) et pour celui d'Haïti. Elle se fait aussi à un moment où nous nous questionnons sur le rôle des éléments interconnectés de l'écosystème des espaces éducatifs dans l'efficacité des apprentissages et des pratiques d'orientation. Enfin, elle se fait à un moment où se fait sentir la nécessité d'intégrer les concepts espaces éducatifs, les pratiques d'orientation scolaire, ainsi que la réussite éducative dans un cadre écosystémique holistique et innovant. Dans l'exploration des dynamiques complexes et interconnectées qui façonnent la réussite éducative des élèves, ce travail de thèse s'appuie sur un cadre théorique novateur. En effet, entre les apprenants et les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation se produisent des interactions qui influencent l'apprentissage.

Dans le cadre de notre problématique et de notre objectif de recherche, il s'agit de déterminer les théories, concepts clés et idées préexistantes en lien avec les principales variables de l'étude. Après exploration des textes traitant la matière, nous constatons qu'une seule approche nous paraît insuffisante pour cadrer théoriquement l'étude et couvrir tous les aspects du problème. Pour obtenir une compréhension plus complète et nuancée du sujet, il devient alors important de croiser plusieurs modèles théoriques (au nombre de trois) complémentaires au regard du Modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden. Du croisement de ces modèles nous construisons cette nouvelle approche éducative : la "**Pédagogie Racinaire**". Toutefois, il est important de prévenir que la présentation de ces modèles croisés au regard du modèle éducatif Originel du Jardin d'Eden risque d'occuper une bonne partie du texte global.

Ainsi, les trois (3) modèles croisés comme cadre théorique de l'étude sont : le modèle écologique de Bronfenbrenner, le modèle écologique (naturel et social) de Bookchin, le modèle "One Education", tous, au regard du Modèle Métaphorique d'Education Originelle du Jardin d'Eden. Cette approche interdisciplinaire vise à transcender les limites traditionnelles de la

recherche en éducation, en intégrant des perspectives écologiques, sociales, philosophiques et éducatives innovantes pour mieux comprendre la relation dynamique entre les éléments de l'écosystème des espaces éducatifs, la société, l'apprentissage, les pratiques d'orientation holistique des élèves. Selon (L. Massou, 2022), l'approche interdisciplinaire permet une analyse plus complète et plus nuancée des problèmes étudiés en intégrant différentes perspectives disciplinaires. C'est dans ce sens qu'une étude sur l'approche interdisciplinaire en éducation (Street, 2010, cité dans Cathia Papi, et al., 2022) suggère que le comportement des étudiants est influencé par les facteurs personnels, environnementaux et institutionnels relatifs aux cours et les influence en retour.

De plus, cette approche interdisciplinaire vise à mettre en évidence l'opportunité de riches apprentissages dans l'écosystème des Espaces Educatifs, ainsi que des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle variées et holistiques. (Lee, Y., Choi et Kim, 2013 cité dans Cathia Papi, et al., 2022) constatent que l'interrelation entre le manque de soutien de la famille, du milieu de travail et de l'institution a une influence sur l'abandon des études en FAD. L'absence de soutien des proches comme éléments de l'écosystème éducatif apparaît généralement comme un facteur secondaire d'abandon, renforçant les difficultés rencontrées dans les dispositifs de formation (Kara et al., 2019 ; Gündüz et Karaman, 2020). Nous présentons le plan du chapitre en 3 sections:

Plan du chapitre

Introduction

Section A : Le Modèle Métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden considéré comme modèle d'éducation idéale

Section B : Les trois (3) modèles croisés constituant le cadre théorique de l'étude au regard du Modèle Métaphorique. Il s'agit des modèles écologiques sociales et naturelles de Bronfenbrenner et de Bookchin, du modèle "One Education".

BI : Modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden

BII : Modèle écologique sociale d'Uri Bronfenbrenner

B.III. Modèle écologique sociale et naturelle de Murray Bookchin

B.IV: Modèle "One Education"

Section C : Tentative de formalisation de la modélisation du cadre théorique de l'étude

Section A :

Présentation du Modèle Métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden

3.1-. Le Modèle Métaphorique de l'écosystème éducatif Originel du Jardin d'Eden

3.2. Référence au modèle éducatif originel du Jardin d'Eden et les théories sur l'origine de l'homme

3.3. Les différents épisodes de l'humanité et l'évolution du travail de l'homme

3.4. Pertinence du modèle métaphorique du Jardin d'Eden et son apport à cette étude

3.5. Proposition de définition du concept "Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden

3.6. Limites du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden dans le cadre d'une recherche scientifique

3.6.1. Le manque de preuves scientifiques

3.6.2. Le manque de pertinence

3.6.3. Le manque d'objectivité

3.7. Limites du modèle de l'école originelle du Jardin d'Eden appliqué à l'éducation contemporaine

3.7.1- Interprétation Littérale

3.7.2- Complexité Modèle

3.7.3- Absence de diversité

3.8. Le Jardin d'Eden éducatif : une métaphore inadaptée aux réalités chaotiques

3.9. De l'Eden à l'inclusion : Quand l'idéal encourage l'égalité

Conclusion

Section B : Les trois (3) modèles croisés constituant le cadre théorique de l'étude au regard du Modèle Métaphorique. Il s'agit des modèles écologiques sociales et naturelles de Bronfenbrenner et de Bookchin, du modèle "One Education".

B.I.- Modèle de l'écologie sociale du développement humain de Bronfenbrenner (1979)

3.1. Parcours d'un théoricien en psychologie de développement humain : Bronfenbrenner (1979)

3.2. Le modèle du développement humain de Bronfenbrenner et ses systèmes emboîtés complexes des milieux de développement de l'enfant

3.3. L'environnement complexe et l'ensemble des systèmes de Bronfenbrenner

3.4. Synthèse du modèle de Bronfenbrenner par l'Observatoire de la Formation Professionnelle du Québec 2021

3.5. Le modèle théorique de Bronfenbrenner 1979 appliqué à l'éducation, à l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

3.6. Limites du modèle écologique de Bronfenbrenner appliqué à l'éducation, l'emménagement de l'écosystème des espaces éducatifs, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

3.6.1. Négligence de l'environnement physique naturel et des autres environnements de l'écosystème des espaces éducatifs

3.6.2. Négligence des interactions entre les différents niveaux de l'écosystème et les facteurs contextuels et difficulté de tester de manière empirique

3.6.3.- Complexité des interactions entre les systèmes et manque de clarté de la mesure dans laquelle ces systèmes peuvent influencer le développement de l'enfant

3.6.4.- Elargissement nécessaire des systèmes écologiques

Conclusion

Section B.II.

Présentation du deuxième modèle : Ecologie sociale et naturelle de Murray Bookchin (1921-2006)

Introduction

3.1. Parcours d'un théoricien atypique : Murray Bookchin (2021-2006)

3.2. Le Modèle écologique de Bookchin et ses préconisations

3.3. Murray Bookchin : Ses systèmes environnementaux emboîtés et leur représentation visuel

3.3.1. Le micro environnement naturel de Bookchin Murray

5.2.1. Le méso environnement naturel de Bookchin Murray

3.3.3. L'exo environnement naturel de Bookchin Murray

3.3.4. Le chrono environnement naturel de Murray Bookchin

3.3.5. Le macro environnement naturel de Murray Bookchin

3.4. Modèle théorique de l'écologie sociale de Murray Bookchin appliqué à l'éducation

3.4.1. L'implication communautaire dans l'aménagement des espaces éducatifs

3.4.2. L'importance de promouvoir la prise de conscience écologique

3.4.3. La création d'un environnement d'apprentissage inclusif

3.4.4. Limites du modèle écologique de Murray Bookchin appliqué à l'éducation

3.4.5. Nécessité de changer les mentalités chez les principaux acteurs

3.4.6 Adaptation des programmes éducatifs aux besoins des élèves et de la communauté

3.4.7. Obtention du soutien des acteurs et des institutions éducatives

3.4.8. Manque de directives pratiques spécifiques pour les éducateurs et les décideurs éducatifs

- 3.4.9. Manque d'emphasis sur l'environnement naturel et social immédiats de l'enfant
- 3.4.10. Les difficultés à évaluer et mesurer son l'impact et la Complexité de sa mise en œuvre
- 3.5. Résumé du modèle de l'écologie social et naturelle de Bookchin Murray
- 3.6. Complémentarité des modèles écologiques de Murray Bookchin (1921-2006) et modèle d'Urie Brofenbrenner (1979)

Conclusion

Section BIII : Présentation du troisième modèle : **One Education**

Introduction

- 3.1-. Historique du concept "One Education"
- 3.2- Définition et historique du concept "One Health"
- 3.3. Le sens du concept "One Education" dans le cadre de l'étude
 - 3.3.1. L'apprentissage formel
 - 3.3.2. L'apprentissage non formel
 - 3.3.2. L'apprentissage informel
- 3.4. Limites potentielles du modèle "One Education"
- 3.5. Justification de la mobilisation du modèle "One Education" dans le cadre de l'étude
 - 3.5.1. L'interconnexion des domaines éducatifs
 - 3.5.2. La collaboration interdisciplinaire
 - 3.5.3. La promotion de la santé éducative
 - 3.5.4. La prévention des problèmes éducatifs
 - 3.5.5. L'environnement des espaces éducatifs

3.5.6. L'approche par compétences en éducation selon le concept "One Education"

3.6. Présentation succincte de quelques concepts similaires au modèle "One Education"

3.6.1. Un premier concept similaire est "l'éducation intégrale" ou l'approche intégrée et holistique de l'éducation

3.6.2. Un deuxième concept similaire à "One Education" c'est l'idée d'une approche intégrée et interconnectée de l'éducation.

3.6.3. Un troisième concept similaire est "les pédagogies alternatives"

3.6.4. Un quatrième concept similaire c'est l'éducation tout au long de la vie.

3.7. Pratiques pédagogiques et pratiques d'orientation selon le modèle "One Education"

3.7.1. L'interdisciplinarité et l'intégration des acquis

3.7.2. L'intégration des acquis

3.8. Présentation de quelques exemples de projets interdisciplinaires adaptés pour une classe de CE1/CM1 et CM2 ou classes fondamentales dans le cadre du modèle "One Education"

3.8.1-. Ecriture et mise en scène d'un conte

3.8.2-. Projet pluridisciplinaire adapté à l'école en Haïti pour les cantines scolaires : "Cultivons la culture haïtienne"

3.8.3-. Projet de pose de "Gabion" dans des ravins et aux alentours des écoles en Haïti

3.8.4. Projet : Parcours d'Orientation et de Découverte Professionnelle (PODP)

3.8.4.1. Le créole ou le français en tant que langues servirait à la rédaction de lettres de motivation et de CV

3.9. Projets pluridisciplinaires : Jardin scolaire et Apprentissage par projet:

3.9.1. Jardin Scolaire au regard du Jardin d'Eden

Tableau 14 : Présentation des différentes disciplines impliquées dans le projet de Jardin Scolaire eu regard du "Jardin d'Eden" les activités associées, ainsi que les liens avec l'orientation scolaire.

3.9.1.2. Autres projets éducatifs pluridisciplinaires de Développement Durable : Jardins scolaires

3.10. Apprentissage par projet en vue d'un Développement Durable (EDD)

3.10.1. Définition de l'apprentissage par Projet

3.10.2. Apprentissage par Projet : Education à l'environnement - Parc national de La Réunion
Jean-François Bègue

3.10.3. Apprentissage par Projet : Le Jardin Scolaire de "Nebiri" dans la vallée du Zambèze, au Zimbabwe

4. Vers la modélisation de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon les approches écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, du "One Education" au regard du Modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden

4.1. Les différents modèles croisés comme cadre théorique de la thèse

4.2. Proposition du Modèle d'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation aménagés selon les approches éducatives de Bronfenbrenner, de Bookchin, du "One Education" au regard du Jardin d'Eden

4.3. Importance de l'élaboration du modèle d'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle croisé

4.3.1. Bronfenbrenner, U. (1979)

4.3.1.2. Bookchin, M. (1982),

4.3.1.3. L'approche "One Education"

4.3.1.4. Le modèle d'éducation originelle du "Jardin d'Éden"

- 4.4. Eléments caractéristiques de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation aménagés selon les modèles éducatifs de Bronfenbrenner, de Bookchin, du "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden
- 4.5. Présentation des contextes éducatifs de chaque modèle
 - 4.5.1. Le Jardin d'Eden et son contexte éducatif
 - 4.5.2. Les modèles de Bronfenbrenner et Bookchin et leur contexte éducatif
 - 4.5.3. Le modèle "One Education" et son contexte éducatif
- 4.6. Présentation des ressources disponibles de chaque modèle éducatif
 - 4.6.1. Modèle d'éducation Originelle du Jardin d'Eden et les ressources éducatives disponibles
 - 4.6.2. Modèle Ecologique de Bronfenbrenner et ses ressources éducatives disponibles
 - 4.6.3. Modèle écologique et social de Bookchin et ses ressources éducatives disponibles
 - 4.6.4. Modèle "One Education" et les ressources éducatives disponibles
- 4.7. Présentation du caractère interdisciplinaire de chaque modèle éducatif théorique croisé et son importance dans l'apprentissage
 - 4.7.1. Modèle d'Education Originel du Jardin d'Eden et son caractère interdisciplinaire
 - 4.7.2. Modèle écologique de Bronfenbrenner et son caractère interdisciplinaire
 - 4.7.3. Modèle écologique et social de Bookchin et son caractère interdisciplinaire
 - 4.7.4. Modèle "One Education" et son caractère interdisciplinaire
- 4.8. Espaces éducatifs et orientation scolaire selon les modèles croisés
- 4.9. Quelques similitudes entre le travail manuel dans l'écosystème de l'école du Jardin d'Eden et les activités pratiques dans l'écosystème des espaces éducatifs contemporains
- 4.10. Pertinence du modèle théorique croisé pour l'étude de l'écosystème des espaces éducatif, ainsi que celle des pratiques d'orientation

4.11. Avantages de l'approche croisée des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, du modèle d'éducation originelle, et de celui de "One Education" appliquée à l'éducation

4.12. Limites potentielles de l'écosystème du modèle théorique croisé retenu comme cadre de l'étude sur les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

4.12.1. Manque de considération pour les dynamiques de pouvoir

4.12.2. Absence de considération pour les aspects économiques

4.12.3. Complexité de l'approche combinée des écologies de Bookchin et Bronfenbrenner

4.12.4. L'incapacité du modèle de prendre suffisamment en compte les influences plus larges

4.12.5. Négligence des aspects agronomiques et environnementaux dans les initiatives "One Health"/ "One Education"

4.12.6. Négligence de l'érosion et de la biodiversité dans les initiatives "One Health"/ "One Education"

4.13. Compensations des faiblesses potentielles de l'écosystème du modèle théorique de l'étude

4.13.1. Le modèle écologique de Bronfenbrenner

4.13.2. Le modèle de Bookchin

4.13.3. Le modèle "One Education"

4.13.4. Le modèle du Jardin d'Eden

4.14-. Proposition de définition de l'écosystème des Espaces Educatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle théorique de l'étude

4.15. Proposition de définition de l'orientation scolaire et professionnelle selon l'écosystème du modèle théorique retenu pour l'étude

Conclusion

Section A : Présentation de l'écosystème du Modèle Métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden

Introduction

Le Jardin d'Eden est souvent perçu par certains auteurs comme le premier espace éducatif, où les premières pratiques d'orientation scolaire et professionnelle se sont manifestées à travers l'agriculture et l'élevage (Genèse 2 verset 25) ; Genèse 1 verset 26-30). Dans ce cadre, Dieu a établi un environnement propice à l'apprentissage, intégrant des éléments naturels qui servaient de ressources pédagogiques. Selon (Ellen G. White, 1903, p. 16), le Jardin d'Eden était la salle de classe, la nature était le manuel d'études, le Créateur Lui-même, le maître. Ce modèle éducatif met en avant l'importance de l'interaction entre l'homme et son environnement naturel, soulignant que les premières leçons sur la gestion des ressources et le soin de la création étaient essentielles pour le développement des compétences humaines. Avant que l'homme ne soit créé, la terre n'était pas cultivée (pas d'homme pour « labourer le sol ») - cela suppose que cultiver (labourer, entretenir) fait partie de la tâche que Dieu donnera à l'homme (Genèse 2 : 5).

Dans ce contexte, les activités d'agriculture et d'élevage (Genèse 2 : 15) ne sont pas seulement des moyens de subsistance, mais aussi des pratiques formatrices qui enseignent des valeurs fondamentales telles que la responsabilité, la diligence et le respect de la nature. Le travail dans le jardin a permis à Adam et Eve de développer un sens aigu de leur rôle en tant que gardiens du Jardin et de la terre, ce qui est essentiel pour une orientation scolaire et professionnelle réussie (La Bible, Genèse 2:15). Cette idée est renforcée par les travaux de Savickas (2012, p.13-19), qui soulignent que "l'orientation professionnelle moderne doit intégrer une dimension de responsabilité personnelle et sociale, en lien avec les défis environnementaux et éthiques contemporains. Cette approche holistique de l'éducation, qui combine apprentissage théorique et pratique, illustre comment les environnements naturels peuvent être intégrés dans les curricula modernes pour favoriser un développement équilibré chez les élèves.

Enfin, le modèle éducatif du Jardin d'Eden souligne l'importance d'une éducation centrée sur l'expérience et l'interaction avec la nature, ainsi qu'avec les hommes entre eux. En cultivant un lien profond avec leur environnement, les élèves peuvent acquérir des compétences pratiques tout en développant une conscience écologique. Cela est particulièrement pertinent aujourd'hui,

alors que les défis environnementaux exigent une nouvelle génération d'individus conscients et responsables (Kellert & Wilson, 1993). En réintégrant ces principes éducatifs originels dans nos systèmes éducatifs contemporains, nous pouvons mieux préparer les élèves à devenir des agents de changement dans leur communauté.

3.1-. Le Modèle de l'écosystème éducatif Originel du Jardin d'Eden

Dans le cadre de notre étude, nous retenons le modèle de l'éducation originelle du Jardin d'Eden comme modèle idéal selon lequel, l'homme entretient de bonnes relations avec ses environnements sociaux et naturels au service de l'éducation. Ce modèle, étant métaphorique et mythique, les textes scientifiques traitant ses éléments ne sont pas nombreux. Cependant, nous nous permettons d'interpréter ce concept métaphorique en nous basant sur des références bibliques, culturelles et sur les rares articles disponibles. A travers ces sources, le Jardin d'Eden est traditionnellement considéré comme un lieu idyllique et harmonieux, associé à l'innocence, à l'abondance, à la connaissance et à la perfection (Genèse 2-3). Joseph Titus (2019) dans son article "Le paysage paradisiaque du jardin d'Eden (Gn 2-3)" a essayé de présenter la définition et le sens étymologique du mot "Éden". L'auteur nous rappelle que deux explications ont été proposées pour l'origine du nom « Éden ». Selon Skinner, J. (1910) ; Gunkel, H. (1997) ; Driver, S. R. (1904) ; il provient du mot akkadien edinu, « plaine, steppe », qui est un mot emprunté à l'éden sumérien. Selon Westermann, C. (1987 ; Wallace, H. (1992), il est lié à une racine sémitique occidentale qu'on trouve dans plusieurs langues et qui concerne « le luxe, l'abondance, le plaisir ou la luxure » selon Greenfield, J. C. (1984) ; Millard, A. R. (1984) ; Westermann, C. (1987) ; Cornelius, I. (1988) cité par Titus, (2019) le mot « Éden » en hébreu biblique peut être défini comme « abondance, plénitude, luxuriance »

En outre, l'écosystème de l'espace éducatif du Jardin d'Eden est souvent considéré comme un modèle idéal et métaphorique, représentant un environnement d'apprentissage et de pratiques d'orientation scolaire et professionnelle opportuns, parfaits et harmonieux. Selon (Gn. 2, 8, 15, 10-14) cité par (Thomas Römer 2012, pp. 581-593) dans "Le Jardin d'Eden entre le Ciel et la Terre ", Yahvé Elohim façonne un homme (Adam) à la manière d'un potier qu'il place ensuite dans un Jardin qu'il plante après avoir créé l'homme. Ce Jardin se trouve en Eden, et Eden est le nom du Jardin, ce qui indique que le récit actuel est le résultat de compilations et de révisions de traditions. Ce Jardin se trouve à l'Est, ce qui a amené des générations d'exégètes à chercher le

paradis en Mésopotamie. Il existe dans un morceau savant une description « géographique » des quatre fleuves qui sortent du jardin d'une et même seule source (Thomas Römer 2012, pp. 581-593).

Par conséquent, l'écosystème de l'Espace Educatif du Jardin d'Eden pourrait être interprété comme un environnement éducatif idéal, offrant des conditions optimales pour l'apprentissage, les pratiques d'orientation, la croissance intellectuelle et morale, et le développement global des apprenants. Cela pourrait inclure des éléments tels qu'un climat d'apprentissage stimulant, des interactions sociales positives, un accès à la connaissance et à la sagesse, ainsi qu'une connexion profonde avec la nature et le monde qui nous entoure. Ainsi compris, dans le dictionnaire de Sciences Humaines et Sociales (Tome 3) « S'orienter dans la vie : un pari éducatif ? » Danvers (2016) écrit au sujet de l'apprentissage: « L'être humain est programmé pour apprendre tout au long de son existence et dans toutes les circonstances de son existence. L'homme est le seul animal qui doit sa survie au fait d'apprendre à vivre et à s'orienter dans l'existence. Apprendre est un processus qui embrasse toute la vie. » Il rejoint en d'autres mots, cette déclaration de Kant, qui, dans son Traité de pédagogie (1803) parie sur l'éducation et le perfectionnement de l'humanité : « L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation...La discipline nous fait passer de l'état d'animal à celui d'homme ».

Ce décalage temporel entre ces deux auteurs n'influence en rien la conception de l'homme de l'éducation et le sens de l'éducation pour l'homme. C'est ce sens que prend ce rappel de F. Danvers qui, dans son ouvrage « S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? nous rappelle les propos de C. Rogers (1967) : « la pédagogie de la réussite » héritière de l'école nouvelle et des méthodes actives d'éducation est adossée à une « orientation non directive » qui vise le développement de la personne dans son intégralité et le bien-être de l'élève dans ses apprentissages.

Dans cette perspective, le Jardin d'Eden symbolise l'écosystème d'un Espace Educatif où tous les éléments naturels, sociaux et mythiques interagissent de manière équilibrée et soutiennent pleinement le développement et l'apprentissage des premiers élèves. Il est considéré comme un projet éducatif et écologique originel qui vise à sensibiliser les premiers humains à la préservation de l'écosystème social, naturel et à la manière responsable de vivre avec la nature (Gn. 2, 8, 15, 10-14) et avec les hommes. L'écosystème de cet Espace Educatif originel propose

des ateliers ludiques et collaboratifs permettant de questionner l'impact de l'homme sur la flore et la faune, et favoriser une approche holistique et inclusive de l'éducation.

Les animaux du Jardin d'Eden et l'écologie originelle en général, comme cadre éducatif idéal, auraient participé à l'instruction de l'homme. Inspiré par le symbolisme de ce Jardin, l'écosystème de cet Espace Educatif offre un modèle concret de mise en œuvre des principes écologiques et sociaux dans le contexte éducatif (White, E. G., 1890). De plus, ce cadre idéal éducatif du Jardin d'Eden inclurait un tout complexe représenté par tous les éléments constitutifs de l'écosystème de l'espace éducatif. En examinant comment cet écosystème de l'espace éducatif idéalisé favorise le développement global des apprenants tout en préservant l'harmonie avec la nature, cette thèse cherche à identifier des pratiques éducatives et des pratiques d'orientation novatrices et durables pouvant être appliquées dans des contextes contemporains dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

Dans le contexte de notre recherche, il est important de noter que le Jardin d'Eden est souvent utilisé comme un symbole de l'innocence et de la perfection perdue, ce qui peut être utile pour explorer les défis spécifiques de l'écosystème des Espaces Educatifs haïtiens, ainsi que les pratiques d'orientation et leur influence sur la réussite éducative des élèves. Ainsi, il est considéré comme un symbole et un point de départ pour l'analyse critique et la compréhension des défis actuels du système éducatif haïtien.

3.2. Référence au modèle éducatif originel du Jardin d'Eden et les théories sur l'origine de l'homme

Certainement, dans le cadre de cette étude, nous référer au Jardin d'Eden comme l'écosystème de l'Espace Educatif Originel disions-nous, n'est pas synonyme d'un quelconque positionnement par rapport à l'une ou à l'autre des théories sur l'origine de l'homme. De plus, restreindre l'étude à une vision spécifique par le mélange de la science et de la mythologie est loin d'être notre objectif. Au contraire, par cette référence nous envisageons d'ouvrir la porte sur une réflexion philosophique plus large, sur la nature de l'éducation, le rôle de l'écosystème des espaces éducatifs dans l'enseignement, l'apprentissage ainsi que dans la réussite des élèves. De plus, cette référence permet de situer notre recherche dans un contexte interdisciplinaire qui tient compte à la fois des éléments mythiques, religieux et des théories scientifiques en vigueur.

En effet, selon des textes bibliques, deux des fils des premiers humains, Caïn et Abel, pratiquaient respectivement l'agriculture et l'élevage (Genèse 4, 2). Selon cette référence, Abel fut berger, et Caïn fut laboureur. Plusieurs autres textes mettent en évidence la réalité des pratiques de l'agriculture et de l'élevage d'alors. De plus, des images de semences et moissons résultant des pratiques agricoles sont inscrites dans les textes sacrés. Des cultures diverses étaient pratiquées à cet épisode de la vie humaine : le blé, l'orge, le figuier, l'olivier, la vigne prend une place spéciale avec le vin considéré comme une boisson sacrée. Selon (Genèse 9, 20), après le déluge, quand la vie a repris son cours, Noé, le cultivateur, commença à planter la vigne. Plus près de nous, dans ses paraboles au sujet du royaume divin, Jésus utilise les mêmes références agraires : «Un homme qui aurait jeté du grain en terre, qu'il dorme, qu'il se lève, nuit et jour, la semence germe et pousse, il ne sait comment» (Marc 4, 26-27).

3.3. Les différents épisodes de l'humanité et l'évolution du travail de l'homme.

L'évolution des contextes a donné lieu à plusieurs épisodes de la vie humaine selon cette étude qui remonte à la création des premiers humains placés en Eden métaphorique. Ces épisodes ont été caractérisés chacun par des innovations utiles et importantes dans l'agriculture et l'élevage dans le Jardin d'Eden, dans le travail de la pierre, ainsi que par l'introduction de la céramique qui ont apporté de véritables révolutions dans la structure sociale et familiale. En dépit de tout, White (1827-1915) dans son livre "Patriarches et Prophètes", parle de la vie d'Adam et Eve dans le Jardin d'Eden et de leur mission de prendre soin des animaux et de pratiquer l'agriculture et l'élevage White (E. G., 1890). Le Jardin d'Eden, quant à lui, représente le premier immense cadeau que Dieu a fait à l'homme et à la femme en tant qu'écosystème d'Espace Educatif Originel. Conséquemment, on peut en déduire que l'agriculture et l'élevage étaient les pratiques d'orientation originelle enseignée dans l'espace éducatif qu'est le Jardin d'Eden et la première insertion professionnelle.

En outre, de manière objective cette référence au Jardin d'Eden comme espace éducatif originel peut être considérée sous des perspectives culturelles et historiques, métaphoriques, pédagogiques, une perspective anthropologique. En effet, dans sa perspective culturelle, le Jardin d'Eden est souvent considéré comme un récit culturel et religieux présent dans différentes traditions et croyances. En tant que tel, il a influencé la pensée humaine et la compréhension de l'éducation, l'espace éducatif, les pratiques d'orientation qui s'y déroulent depuis de nombreuses

générations, indépendamment des débats scientifiques contemporains. Dans sa perspective métaphorique pédagogique, le Jardin d'Eden utilisé comme une métaphore pédagogique symbolise le commencement de l'expérience éducative humaine à travers les premiers humains. Cette approche permet de discuter de l'importance de l'éducation dans un contexte historique, culturel et symbolique, sans prendre position sur l'origine scientifique de l'univers et de son contenu. Enfin, dans sa perspective anthropologique l'étude des débuts de l'humanité, telle que symbolisée par le Jardin d'Eden peut nous fournir des aperçus précieux sur la manière dont les êtres humains ont cherché à transmettre des connaissances, des valeurs et des compétences d'une génération à l'autre, quelle que soit leur vision de l'origine de l'univers.

Par ailleurs, suite à cet épisode de l'éducation originelle, l'origine latine du terme « éducation » le définit comme l'action de développer un ensemble de connaissances et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques... considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. L'éducation permet alors de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. L'organisation de l'éducation et de l'enseignement a longtemps été le monopole des religions qui ont ainsi pu transmettre de génération en génération leur vision du monde et de la morale. L'éducation dont il est question ici sera considérée comme "Ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être humain et de la société.

A propos des finalités de l'éducation traditionnelle, plusieurs déclarations ont concouru à leur définition à des époques diverses de l'histoire. En Allemagne, Luther (1524) déclare: "Il nous faut en tout lieu des écoles pour nos filles et nos garçons afin que l'homme devienne capable d'exercer convenablement sa profession et la femme de diriger son ménage et d'élever chrétiennement ses enfants. De son côté, Guizot (1833) écrit: "l'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale". Selon le dictionnaire de l'Education (Agnès Van Zanten, 2008), si l'on adopte l'approche classique des politiques publiques d'Yves Meny et Jean Claude Thoenig (1989), les politiques éducatives peuvent être définies comme étant « des programmes d'action gouvernementale informés par des valeurs et des idées s'adressant à des publics scolaires et mis en œuvre par l'administration et les professionnels de l'éducation. »

Pour le dictionnaire suisse de politique sociale (2002), ce terme recouvre l'action de l'Etat en tant qu'ordonnateur d'un système d'enseignement ou de formation (générale et professionnelle) formalisé et organisé et en tant que prestataire de services éducatifs par le biais des écoles publiques. Plus globalement, selon Poggia (1983), la politique de l'éducation est d'abord une politique d'orientation de la connaissance et de la culture légitimes, par le double biais :

1o) de la définition sélective des savoirs, savoir-faire et savoir-être, des valeurs éthiques et morales, des croyances et des mythes qui sont jugés dignes d'un travail de transmission-acquisition délibéré et contrôlé dans des écoles ;

2o) de la définition des conditions dans lesquelles le travail des élèves et leur expérience d'apprentissage sont organisés dans ces écoles (socialisation). Le choix et la définition des contenus de formation et des critères d'évaluation des apprentissages, ainsi que des conditions du travail scolaire se jouent entre une multiplicité de protagonistes qui défendent des visées culturelles, religieuses, éthiques, morales, civiques et économiques souvent divergentes. Ils s'inscrivent inévitablement dans un champ de tension entre la transmission d'un héritage du passé et la préparation d'un avenir collectif et individuel incertain (Legrand, 1988)

La politique de l'éducation est ensuite une politique de distribution des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Depuis le début du XXe siècle, et plus particulièrement après la deuxième Guerre Mondiale, le développement explosif des savoirs et savoir-faire à transmettre et l'accélération du rythme de leur obsolescence ont favorisé un allongement notable de la durée de la formation initiale dans les parcours de vie individuels, en même temps que la différenciation croissante des cursus, des filières et des écoles (dictionnaire suisse de politique sociale, 2002)

La politique de l'éducation participe enfin de plus en plus étroitement d'une politique économique. Le « capital » de qualifications intellectuelles et professionnelles disponibles sur le marché du travail devient un facteur de productivité économique et un potentiel d'innovation scientifique et technologique ainsi que, par conséquent, un facteur d'attractivité pour les entreprises. Sous cet angle, les dépenses d'éducation sont d'ailleurs de plus en plus considérées comme des investissements plutôt que des dépenses sociales.

3.4. Pertinence du modèle métaphorique du Jardin d'Eden et son apport à cette étude

Dans le cadre de cette recherche, le mythe du Jardin d'Eden, en tant que tel, peut influencer l'éducation. En tant que récit symbolique, il a une signification culturelle qui peut être utilisée pour expliquer des phénomènes naturels comme les écosystèmes éducatifs, naturels, sociaux. Dans son ouvrage "Des choses cachées depuis la fondation du monde", le philosophe et anthropologue Girard, R. (1978) analyse les mythes et les récits bibliques. Il écrit notamment à propos du mythe de la création dans la Bible : "Le mythe est présent dans la Bible et raconte l'histoire de la création de nos premiers parents Adam et Eve et de leur vie dans le jardin d'Eden considéré comme paradisiaque, créé par Dieu. Girard, R., (1978) montre comment ce récit biblique, bien que présentant des similitudes avec les mythes des origines, s'en distingue par son caractère historique et de sa révélation d'un Dieu Unique, créateur et juste. Ainsi, le récit du Jardin d'Eden peut être utilisé pour enseigner et pour apprendre des leçons morales et spirituelles aux élèves, pour mettre en évidence la valeur de l'agriculture et l'élevage dans le cadre d'une approche holistique et écologique de l'éducation, ainsi que pour inspirer des hypothèses ou des théories éducatives et scientifiques.

Ainsi, nous nous inspirons du mythe du Jardin d'Eden pour le considérer comme modèle idéal soutenu par l'approche combinée des écologies sociales et naturelles d'Urie Bronfenbrenner (1979) et de Murray Bookchin (1921-2006) tout en nous inspirant aussi de modèle "One éducation". Enfin, le mythe du Jardin d'Eden est utilisé comme écosystème de l'espace éducatif originel inspirant notre hypothèse de travail. Le concept "One Education" pour sa part, est une analogie au concept "One Health" que nous tentons d'adapter au domaine de l'éducation. Il repose sur l'idée que l'éducation ne peut pas être traitée de manière isolée, mais plutôt de manière holistique, comme un système interconnecté avec de multiples composantes.

3.5. Proposition de définition du concept "Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden

Dans le cadre de cette étude, le concept "Espace Educatif Originel" considère que l'éducation a un caractère universel et existentiel. Partageant leur ancienneté, l'humanité et l'éducation sont donc indissociables. Selon des écrits sacrés et les mythes, le Jardin d'Eden serait l'espace éducatif originel où les premiers humains apprenaient et où se dérouleraient les premières pratiques d'orientation (Genèse 2 : 15). Les environnements sociaux et naturels

façonnaient l'enseignement et l'apprentissage des apprenants. Son écosystème facilitait les pratiques éducatives et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. L'agriculture et l'élevage étaient les premiers métiers de l'homme dans cet espace éducatif où l'école était orientante. Sur cette base, la famille était considérée comme l'un des éléments de l'écosystème et le premier espace éducatif où ont eu lieu les premières pratiques éducatives et les premières pratiques d'orientation de l'enfant. Cela nous fait penser aux modèles de Brofenbrenner et Bookchin où le microsystème représente la famille et le lieu des premières pratiques éducatives et pratiques d'orientation de l'enfant. Cela se serait expliqué par le fait même que l'homme et l'éducation soient indissociables et se partagent leur existence et leur ancienneté. L'espace éducatif originel a donné à l'homme l'occasion d'expérimenter l'enseignement, l'apprentissage et les pratiques d'orientation multiformes à la faveur de toutes les occasions. Alors, l'homme et la nature vivaient en symbiose parfait et cela aussi aurait été la condition de la réussite éducative des élèves de l'école originelle. D'où, l'espace éducatif originel, à travers son écosystème était le lieu où les premiers humains ont reçu leur éducation par l'apprentissage et à l'intérieur duquel ils ont réalisé les pratiques d'orientation originelle en cultivant le sol et en élevant les animaux (Genèse 1 : 26 ; Genèse 2 : 15).

Dans ce contexte et en référence aux textes sacrés, "l'espace éducatif originel" se définirait comme étant l'écosystème éducatif représentant l'origine de la connaissance, de la compréhension, de l'enseignement, de l'apprentissage et des pratiques d'orientation. Cette métaphore suggère que le Jardin d'Eden, souvent associé à la pureté et à l'innocence avant la chute d'Adam et Eve, peut être interprété comme un endroit où l'humanité a commencé son voyage et ses expériences éducatifs. Dans cette perspective, il représente un environnement idéal où l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que les pratiques d'orientation étaient naturels et harmonieux. Les premiers humains y auraient eu accès à une connaissance illimitée, intuitive, sans effort ni obstacle, et ils n'auraient pas eu besoin de chercher activement la compréhension ou la sagesse. Cependant, avec la désobéissance d'Adam et Ève et leur expulsion du jardin, l'humanité aurait perdu cet espace éducatif idyllique, et depuis, l'éducation nécessite un effort, une recherche, un enseignement, un apprentissage et des pratiques d'orientation actifs.

L'interprétation du Jardin d'Eden comme un espace éducatif originel symbolique met en lumière l'idée que l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques d'orientation et la quête de connaissance en général font partie intégrante de l'expérience humaine. E. G. White (1903) soutient que « L'Eden était la salle de classe de l'humanité, la nature son manuel, le Créateur lui-même son instructeur. [...] Les lois et les phénomènes de la nature, qui ont requis l'étude laborieuse des hommes pendant des milliers d'années, étaient dévoilés à leurs [Adam et Eve] esprits par l'infini Législateur. » Même après la perte de cet état idyllique, les hommes continuent à chercher la compréhension et à développer leur savoir à travers l'éducation et l'exploration. Cette métaphore peut être utilisée pour réfléchir sur la nature de l'éducation, la quête de la connaissance et les défis inhérents à cet effort, ainsi que sur la transition de l'innocence à la conscience dans le processus éducatif.

3.6. Limites du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden dans le cadre d'une recherche scientifique

L'exploitation du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden n'est pas sans risque d'être questionnée par les scientifiques. Il faut d'emblée préciser que les mythes ne sont pas une source fiable de connaissances scientifiques. Ils ne peuvent pas remplacer les méthodes scientifiques traditionnellement utilisées. Seuls, ils ne peuvent pas être utilisés pour développer des théories et des explications pour les phénomènes naturels et sociaux. Certainement, ils peuvent être sources d'inspiration et d'imagination pour théoriser, expliquer des phénomènes sociaux et naturels comme le sont les modèles écologiques sociales et naturelles d'Urie Bronfenbrenner (1979) et de Murray Bookchin (1921-2006) retenus comme faisant partie des modèles théoriques de l'étude.

Plusieurs raisons pourraient être avancées par les chercheurs pour émettre des réserves concernant la référence à l'écosystème de l'espace éducatif originel qu'est le Jardin d'Eden utilisé comme modèle référentiel au cadre théorique de notre recherche. Nous rappelons que le cadre théorique de l'étude résulte de l'approche croisée des écologies sociales et naturelles de Bronfenbrenner (1979) et Bookchin (1921-2006) ainsi que du modèle "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. Aussi, les scientifiques peuvent-ils

évoquer des raisons qui motivent leurs réserves comme : le manque de preuves scientifiques, de pertinence et d'objectivité.

3.6.1. Le manque de preuves scientifiques

Le mythe du Jardin d'Eden peut, sans aucun doute, exercer une influence sur l'éducation en tant que récit symbolique porteur de significations culturelles profondes. Il permet d'interpréter des réalités naturelles, sociales ou spirituelles à travers un cadre narratif fondateur. Dans *La pensée sauvage*, Claude Lévi-Strauss (1962) met en évidence la fonction structurante des mythes dans les sociétés traditionnelles, en montrant qu'ils ne relèvent pas de l'irrationnel, mais constituent une forme de pensée organisée, propre à l'esprit humain, visant à donner sens au monde.

Cependant, il est essentiel de rappeler que, bien que les mythes offrent une compréhension symbolique et anthropologique du réel, ils ne peuvent se substituer aux connaissances produites par la méthode scientifique. Les mythes ne répondent pas aux exigences de validation empirique et de reproductibilité propres à la science, et ne peuvent donc fonder à eux seuls des théories explicatives des phénomènes naturels. Leur valeur réside dans leur capacité à inspirer, questionner et structurer les représentations, plutôt qu'à fournir des vérités objectives.

Les mythes, bien que porteurs de sens et de valeurs culturelles, relèvent d'une logique différente de celle de la science. Ils ne peuvent donc pas être considérés comme des sources de connaissances objectives sur le monde naturel (Levi-struss, C., 1962). Les scientifiques s'appuient sur des preuves empiriques et la méthode scientifique pour développer des théories et des explications pour les phénomènes sociaux et naturels (Réf). L'éducation originelle expérimentée dans l'écosystème du Jardin d'Eden relève plutôt d'une approche créationniste qui ne peut pas être prouvée scientifiquement. Les scientifiques exigeants pourraient donc remettre en question la validité de cette référence dans une étude qui se veut scientifique comme la nôtre.

3.6.2. Le manque de pertinence

Certains scientifiques pourraient considérer que la référence à l'éducation originelle mise en œuvre dans l'écosystème de l'espace éducatif du Jardin d'Eden n'est pas pertinente pour l'étude sur l'espace éducatif et l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite

éducative des jeunes. Dans son ouvrage "Education et humanisme", le sociologue Bouchard, P. (2012), aborde la question de la pertinence des références théoriques en éducation. L'auteur fait une analyse critique des approches néolibérales en éducation et souligne la nécessité, pour les chercheurs en éducation, de s'appuyer sur des cadres théoriques solides et empiriquement validés, plutôt que sur des références mythologiques ou religieuses qui manquent de fondement scientifique. Ils pourraient considérer que d'autres références théoriques fondées sur des preuves seraient plus appropriées pour traiter ce sujet. D'autres scientifiques concluraient que l'approche combinée des écologies sociales et naturelles de Bronfenbrenner et de Bookchin devrait suffire à définir le cadre théorique de l'étude.

3.6.3. Le manque d'objectivité

Il est vrai que la référence au Jardin d'Eden comme écosystème de l'espace éducatif de l'école originelle où se déroulaient les pratiques éducatives et les pratiques d'orientation originelles ne soit pas un positionnement idéologique et religieux, elle ne garantit non plus la rigueur exigée dans une étude scientifique. Dans son ouvrage "Du rapport au savoir", le sociologue de l'éducation (Charlot, B., 1997) aborde la question de la pertinence des références théoriques en éducation. L'auteur souligne la nécessité, pour les chercheurs en éducation, de s'appuyer sur des cadres théoriques solides et validés scientifiquement, plutôt que sur des références relevant de positions idéologiques ou religieuses, qui peuvent être perçues comme manquant d'objectivité. Ainsi, certains scientifiques exigeants pourraient considérer que cette référence à l'éducation originelle et au Jardin d'Eden relève d'une position idéologique ou religieuse, donc partisane. Ceci pourrait remettre en question l'objectivité de l'étude.

Enfin, la référence au Jardin d'Eden ne constitue pas un parti pris envers une théorie spécifique, mais plutôt une utilisation symbolique, métaphorique et culturelle pour explorer l'importance de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle dans la réussite éducative des jeunes. Nous estimons que l'utilisation de cette référence théorique dans cette recherche est pertinente et se justifie par rapport au sujet de recherche dans la mesure où nous voulons mettre en évidence l'influence des environnements sociaux et naturels dans la réussite éducative des élèves. En effet, la référence au Jardin d'Eden comme écosystème de l'espace éducatif originel où se déroulent des pratiques d'orientation originelle nous permet de bien soutenir l'approche combinée des écologies sociales et naturelles. Il nous permettra de bien

analyser les relations entre les environnements sociaux et naturels dans la réussite éducative des jeunes.

3.7. Limites du modèle de l'école originelle du Jardin d'Eden appliqué à l'éducation contemporaine

Même quand le modèle de l'écosystème de l'espace éducatif de l'école originelle du Jardin d'Eden aurait été exploité pour l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et aux pratiques d'orientation, en tant que modèle paradisiaque, il présente des limites. Nous considérons quatre aspects pour identifier les limites de ce modèle :

- L'interprétation littérale ;
- La complexité du modèle ;
- L'absence de diversité ;

Dans son ouvrage "Du rapport au savoir", le sociologue de l'éducation Bernard Charlot (Charlot, B., 1997) aborde la question de la pertinence des modèles théoriques en éducation. Il soutient que les modèles théoriques, même s'ils peuvent sembler séduisants, doivent être évalués de manière critique quant à leur pertinence et leur adéquation avec l'objet d'étude, en particulier dans le domaine de l'éducation.

3.7.1- Interprétation littérale

L'interprétation littérale du récit du Jardin d'Eden peut poser des défis en termes de compatibilité avec des approches scientifiques ou historiques. En effet, l'interprétation littérale du récit du Jardin d'Eden peut poser des défis en termes de compatibilité avec des approches scientifiques ou historiques car elle peut être perçue comme trop simpliste ou trop idéalisée pour refléter la complexité de la réalité. Dans son ouvrage "Du texte à l'action", le philosophe (Ricoeur, P., 1986) aborde la question de l'interprétation des récits bibliques comme celui du Jardin d'Éden. Selon les récits mythiques et religieux, comme celui de la Genèse, nécessitent une approche herméneutique qui dépasse une lecture littérale pour en saisir la dimension symbolique et la portée anthropologique. Une interprétation trop littérale peut entrer en conflit avec les exigences de la démarche scientifique admise par les chercheurs.

3.7.2- Complexité du Modèle

La simplicité morale du Jardin d'Eden peut ne pas refléter la complexité des dilemmes moraux contemporains ou des enjeux éducatifs actuels, car elle présente une vision trop simpliste et trop idéalisée de la morale. Encore en abordant la question de la complexité de l'éthique et de la morale, Ricœur (1990) soutient que "la réalité morale est bien plus complexe que ce que suggère le récit du Jardin d'Éden". Les enjeux éthiques contemporains, en éducation comme ailleurs, nécessitent de prendre en compte la pluralité des valeurs et des situations, au-delà d'une vision trop manichéenne du monde. Les dilemmes moraux contemporains ne peuvent pas être réduits à la simplicité du Jardin d'Eden car ils sont souvent complexes et impliquent des choix difficiles entre des valeurs et des intérêts contradictoires. Ceux qui peuvent être abordés de manière plus complexe que la simplicité du Jardin d'Eden sont souvent liés à des choix difficiles entre des valeurs et des intérêts contradictoires. Certains dilemmes moraux contemporains exigent une réflexion approfondie et une prise de décision éthique qui dépasse la simplicité du récit du Jardin d'Eden pour tenir compte de la complexité de notre monde moderne

3.7.3- Absence de diversité

Le Jardin d'Eden peut manquer de représentation de la diversité humaine, des différences culturelles et des défis sociaux contemporains. Le récit du Jardin d'Eden présente un monde idyllique avec seulement deux personnages humains principaux, Adam et Ève, ce qui souligne une absence de diversité humaine dans ce contexte. Cette représentation restreinte ne tient pas compte de la pluralité culturelle, ethnique, de genre, de sexualité, de handicap et de différence qui caractérisent la réalité humaine contemporaine. Dans son ouvrage "Du texte à l'action", le philosophe (Paul Ricoeur, 1986) aborde les limites de l'interprétation littérale des récits mythiques comme celui du Jardin d'Eden. Pour l'auteur, l'interprétation littérale de tels récits mythiques peut occulter leur portée symbolique et anthropologique, en les cantonnant à une vision trop simpliste et idéalisée de la condition humaine, déconnectée de sa complexité réelle. En ne présentant qu'un couple initial sans autres individus ou groupes diversifiés, le récit du Jardin d'Eden ne reflète pas la richesse et la complexité de la diversité humaine présente dans nos sociétés actuelles. Cette absence de diversité peut être perçue comme une limitation du modèle du Jardin d'Eden pour aborder les réalités et les enjeux sociaux contemporains qui nécessitent une prise en compte de la diversité sous toutes ses formes.

3.8. Le Jardin d'Eden éducatif : une métaphore inadaptée aux réalités chaotiques

Le modèle du Jardin d'Eden, symbolisant un espace éducatif idyllique et autosuffisant, contraste radicalement avec les réalités fracturées des systèmes scolaires contemporains. Dans cette métaphore paradisiaque, les apprentissages se déroulent dans un équilibre naturel, sans conflits ni pénuries (Eden comme archétype de perfection institutionnelle). Pourtant, dans des contextes comme Haïti, des écoles ressemblent davantage à des zones de survie : à Port-au-Prince, des établissements fonctionnent sans électricité, sous la menace des gangs, et avec des ratios élèves/enseignant dépassant 60:1 (MENFP, 2022). Cette dissonance révèle l'incapacité du modèle édénique à intégrer des réalités telles que l'insécurité chronique, le manque criant de ressources ou les déplacements forcés d'élèves. L'idéal d'une éducation « préservée » devient alors un mirage, niant les déserts éducatifs où les manuels sont remplacés par des cours oraux sous des abris précaires (UNICEF, 2021).

3.9. De l'Eden à l'inclusion : Quand l'idéal encourage l'égalité

La quête d'une éducation « parfaite », inspirée du Jardin d'Eden, révèle une tension entre l'aspiration à un équilibre harmonieux et les réalités brutales des systèmes éducatifs fragilisés contemporains. Ce modèle, symbole d'un idéal où enseignants et élèves coopèrent dans un environnement serein et équipé, incarne une ambition légitime : offrir à chaque apprenant les conditions d'un épanouissement intellectuel, moral et spirituel. Pourtant, en Haïti et peut être dans d'autres sociétés, cet idéal se heurte à des obstacles difficilement surmontables : des professeurs démunis face à des classes surchargées, des enfants traumatisés par les violences urbaines (Tardieu, 2018), et des écoles rurales privées d'eau potable (85 % des cas, Banque mondiale, 2020). Loin de rejeter le modèle édénique, ces réalités soulignent l'urgence de combler l'écart entre l'idéal et le terrain.

La métaphore du Jardin d'Eden, plutôt qu'un outil d'exclusion, devient alors un levier de critique politique : elle expose les carences des institutions à garantir des conditions éducatives de base, tout en rappelant que l'accès à des « paradis pédagogiques » ne devrait pas être réservé à une élite. En ce sens, l'Eden n'est pas un rêve à abandonner, mais un appel à l'action pour transformer les « déserts éducatifs » en espaces où l'harmonie, même relative, devient possible au profit de la réussite éducative des élèves.

Conclusion

Dans le cadre de cette étude, nous avons considéré le Modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden comme un modèle idéal en raison de ses principes éducatifs fondamentaux et de son approche holistique. Bien que métaphorique, l'éducation originelle du Jardin d'Eden est considérée comme un espace éducatif et de pratiques d'orientation « multiples », opportuns en tout temps et en tous lieux, favorables à la réussite éducative. Ce modèle dit originel peut être analysé à travers le prisme de plusieurs théories contemporaines, notamment celles de Bronfenbrenner, Bookchin, et "One Education". Pour le résumer, nous disons que le Modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden décrit dans les premiers chapitres de la Genèse, représente un cadre éducatif où l'apprentissage se fait dans un environnement naturel, sous la direction directe du Créateur. Conséquemment et du coup, les idées de pratiques éducatives et de pratiques d'orientation contemporaines inspirées du Jardin d'Eden peuvent inclure :

- 1^o) des Jardins scolaires qui devraient permettre aux élèves d'apprendre par la pratique tout en développant des compétences en agriculture durable ;
- 2^o) des ateliers d'orientation scolaire et professionnelle en intégrant des activités pratiques liées à l'agriculture et à l'élevage. Les élèves pourraient ainsi explorer des carrières qui correspondent à leurs intérêts tout en apprenant la gestion responsable des ressources.

Dans le cadre de notre thèse, nous avons enrichi le modèle du Jardin d'Eden par d'autres modèles théoriques contemporains que nous avons croisés en vue de poursuivre notre démarche de thèse. Il s'agit des modèles comme ceux de Bronfenbrenner, Bookchin, One Education déjà développés dans les chapitres précédant. Par ailleurs, selon (White, 1903), ce modèle est soutenu par des principes clés :

a-. Le principe de l'apprentissage Contextuel

Dans le Jardin d'Eden, la nature sert de manuel d'études, permettant aux élèves (Adam et Eve) d'apprendre à travers l'observation et l'interaction avec leur environnement. Cette approche contextuelle favorise une compréhension profonde des cycles naturels et des responsabilités liées à la gestion des ressources (White, 1903).

b-. Le principe de la relation Enseignant-Elève

Selon le principe de la relation Enseignant-Elève évoqué par White dans le livre "Education", le Créateur agit en tant qu'enseignant, établissant une relation directe et personnelle avec les élèves. Cette dynamique favorise un apprentissage basé sur la confiance et l'engagement, où les élèves sont encouragés à explorer et à développer leurs capacités (White, 1903).

c-. Le principe de la responsabilité et de l'autonomie

Selon le principe de la responsabilité et de l'autonomie dans le livre "Education" White (1903), soutient que : "Adam et Eve reçoivent des responsabilités spécifiques concernant le jardin, ce qui leur permet de développer un sens de l'autonomie et de la responsabilité". Cette dimension est cruciale pour préparer les élèves à des choix de carrière éclairés dans des domaines tels que l'agriculture durable et l'élevage (Gerber, 2013).

Le modèle **d'éducation originelle du Jardin d'Eden**, quoique métaphorique, offre une base solide pour repenser les **espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle contemporains**. En intégrant les principes d'apprentissage contextualisé, de relation enseignant-élève, et de responsabilité personnelle, ce modèle peut agir comme un levier pour améliorer la réussite éducative des élèves dans un monde où les défis environnementaux et sociaux sont croissants.

Section B : Présentation des trois (3) modèles croisés du cadre théorique de l'étude au regard du Modèle Métaphorique du Jardin d'Eden : les modèles écologiques sociales et naturelles de Bronfenbrenner et de Bookchin, le modèle "One Education"

B.I-. Modèle de l'écologie sociale du développement humain de Brofenbrenner (1979)

3.1. Parcours d'un théoricien en psychologie de développement humain : Brofenbrenner (1917-2005)

Né le 29 avril 1917 à Moscou, en pleine période de révolution Russe, **Urie Bronfenbrenner** est le fils du Dr. Alexandre Bronfenbrenner et d'Eugénie Kamenetski

Bronfenbrenner. En 1923 et à l'âge de 6 ans, Bronfenbrenner a émigré avec sa famille aux Etats-Unis. Son père, alors spécialiste dans les tests de quotient intellectuel (QI), y travaillait comme directeur de recherche à l'Institut des handicapés mentaux de New York. A l'âge de 25 ans, soit en 1942, l'américano-russe Urie Bronfenbrenner défend sa thèse de doctorat à l'Université du Michigan. D'origine russe, Bronfenbrenner se laissera sensibiliser par les questions du développement de la personnalité des enfants. Aussi, les diverses rencontres entre des émigrés sont-elles déterminantes dans la réalisation de sa théorie. Après ses pratiques psychologiques dans les rangs de l'armée, il est recruté en 1948 à l'Université Cornell, comme professeur de développement humain. Urie Bronfenbrenner (1917-2005) était alors un psychologue qui a beaucoup contribué aux théories du développement de l'enfant grâce à ses pratiques psychologiques qui lui ont valu le développement de sa théorie de l'écologie du développement humain.

3.2. Le modèle du développement humain de Bronfenbrenner et ses systèmes emboîtés complexes des milieux de développement de l'enfant

Connue par la modélisation des emboîtements des milieux qui interagissent entre eux pour concourir au développement de l'enfant, la théorie écologique de Bronfenbrenner est appelée aussi théorie écosystémique. Elle est basée sur un environnement constitué de systèmes avec lesquels l'enfant est en relation en permanence, consciemment ou inconsciemment. Selon Bronfenbrenner (1979), il existe cinq systèmes fondamentaux de développement psychologique individuel. Ils vont de la famille et de l'école où l'enfant passe une bonne partie de son temps aux structures politiques et économiques, culturelles. Les systèmes et notions essentielles de cette théorie sont ainsi déclinés: le microsystème, le mésosystème, l'exosystème, le chronosystème et le macrosystème.

Ainsi, Bronfenbrenner (1979) développe une taxonomie des environnements emboîtés qui a servi de base pour les études d'un grand nombre de domaines dont la santé et l'éducation. **Selon l'approche de l'écologie du développement humain, l'environnement social de l'humain se représente comme une série de milieux emboîtés les uns dans les autres.** En effet, Bronfenbrenner (1977, p. 514), présente cette approche comme : « l'étude scientifique de l'évolution progressive, de l'accommodement mutuel, tout au long de la vie, entre un humain en croissance et les environnements immédiats changeants dans lesquels il vit. Selon l'auteur, ce

processus est affecté par les relations qui s'établissent à l'intérieur et entre les cadres, ainsi que les contextes sociaux plus larges, à la fois formels et informels, dans lesquels les paramètres sont intégrés. »

De manière encore plus particulière, cette modélisation est souvent exploitée dans de multiples domaines centrés sur les milieux de vie : la santé publique et l'éducation. Plus précisément, elle trouve une large application dans les milieux éducatifs en considérant la complexité de l'enfant interagissant avec son environnement d'apprentissage. Ces deux domaines particuliers d'exploitation du modèle le rendent davantage intéressant dans la mesure où des recherches ont déjà prouvé l'existence de forts liens entre l'éducation et la santé. Par contre, selon (Larose et al., 2004), l'ensemble de ces variations sont souvent à l'origine de positions potentiellement réductionnistes, notamment en ce qui concerne la définition de l'écosystème dans lequel l'enfant se développe et avec lequel il interagit.

Cependant, cette centration n'empêche pas (Wakefield, 1996) d'insister sur le fait que le modèle écosystémique (écologique) de Bronfenbrenner (1979) soit une théorie fondée sur l'idée selon laquelle **l'individu est situé dans un environnement complexe composé d'un ensemble de systèmes interdépendants au cœur de certaines professions des métiers relationnels, notamment le travail social** (Wakefield, 1996). Cependant, à l'origine, c'était un modèle centré sur la relation entre l'enfant (ou l'individu en développement) et des environnements distincts mais dont la complémentarité est assurée par la médiation du sujet (Larose et al., 2004). La théorie de Bronfenbrenner repose, en effet, sur une idée centrale : l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant tant dans le domaine de santé que celui de l'éducation. De plus, l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même (F. El Hage et C. Reynaud (2014). Le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Dans leur complexité, l'humain et son environnement s'influencent mutuellement et constamment, chacun s'adaptant en réponse aux changements de l'autre.

Parlant de complexité, Edgar (Morin, 1999) pour sa part, parle de la pensée complexe qui est celle qui va accepter la complexité, c'est-à-dire notamment la contradiction ; c'est une pensée qui relie, aspire à la connaissance multidimensionnelle et pourquoi pas, à l'apprentissage multiforme dans un environnement complexe. Ainsi, la pensée complexe de Morin considère

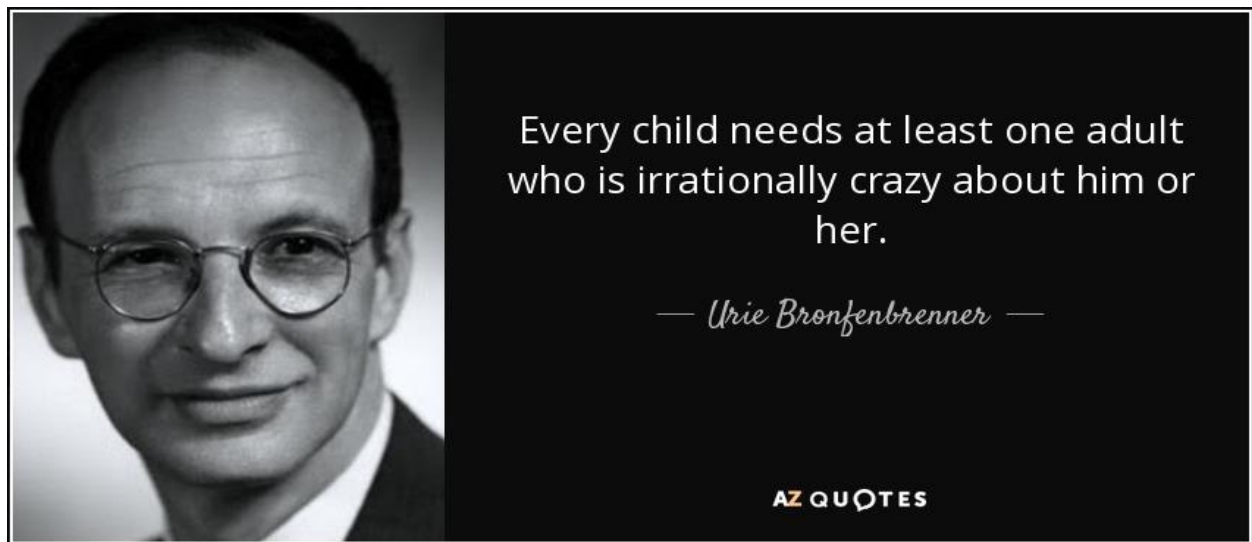
l'objet d'étude comme un système dans son ensemble, et procède par des navettes entre analyse/séparation et synthèse/reliance (Morin, 1999). Mais la complexité n'est pas un refus de la simplicité, plutôt une ouverture sur l'inconcevable. Cet inconcevable peut bien être l'éducation originelle, celle de nos premiers parents. Selon (F. El Hage et C. Reynaud, 2014), la complexité de Morin est le principe de la pensée qui considère le monde et non pas le principe révélateur de l'essence du monde : l'inconcevable n'est pas une superstructure étrangère à la condition humaine. L'inconcevable, selon Larousse 2015, c'est quelque chose qu'on ne peut comprendre, qu'on peut difficilement imaginer comme réel ou concret. C'est peut-être le cas de l'éducation originelle qui semble être un objet complexe pour avoir été classée parmi les "quelque choses inconcevables" dont parle Morin. Plus loin, la complexité est constamment animée par une tension entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance. On comprend donc que la pensée complexe ne doit être ni parcellaire, ni réductrice (F. El Hage et C. Reynaud, 2014).

Par ailleurs, l'environnement et l'ensemble des mouvements interrelationnels jouent un rôle fondamental dans l'équilibre des systèmes concernés. L'approche de Brofenbrenner (1979) soutient que le binôme individu/environnement peut être compris comme une entité inclusive dans laquelle l'individu et l'environnement s'influencent réciproquement. C'est dans ce sens que (Moser, 2003) admet que : « l'individu et l'environnement forment un système caractérisé par une réciprocité et un échange continu et dont les éléments ne peuvent être définis séparément. » Plus loin, dans leur analyse de la théorie, (Moore et al., 2003) soutiennent que dans l'approche transactionnelle, le comportement peut être expliqué à partir des caractéristiques individuelles, des caractéristiques du milieu mais aussi du rapport que l'individu entretient avec l'environnement. D'où, selon cette théorie, le rapport entre l'individu et l'environnement, pour s'exprimer, doit comprendre les objectifs et les motivations qui soutiennent les actions de l'individu.

De plus, cette théorie repose sur l'idée centrale telle que l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant. Ainsi, l'écologie du développement humain implique l'étude scientifique de l'accommodation progressive et mutuelle entre un être humain qui grandit et les changements des propriétés des milieux dans lesquels la personne vit ; étant donné que ce

processus est influencé par les relations entre ces milieux et les contextes qui les englobent. Dans ce cas, l'individu est constructeur de sens et cherche la généralité des savoirs d'action qu'il construit, il est générateur de compétences utilisables à bon escient, dans les limites qu'imposent les contraintes liées à son développement, au sens de Rey (1996).

A partir de cette idée et mû par une volonté de définir un champ scientifique, il propose sa définition de l'écologie du développement humain. Cette approche s'inspire de l'écologie c'est-à-dire, la science qui a pour objet l'étude des interrelations établies entre les organismes vivants et leurs milieux biotique (vivant) et non biotique (non vivant). On conçoit que cette approche est de nature systémique (Jourdan, 2004). En effet, le paradigme écologique s'intéresse à l'individu dans sa globalité et également à ses interrelations avec son environnement. Nous admettons avec (Depeau et Ramadier, 2011) pour qui, l'approche de Bronfenbrenner insiste sur les processus psychologiques intermédiaires pour mieux comprendre le fonctionnement du binôme complexe qu'est individu et environnement. L'auteur de la théorie préconise d'étudier les phénomènes naturels, sociaux et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes, dans leur globalité et non les considérer isolément.



Source :<https://www.google.com/imgres?imgurl=https://www.azquotes.com/picture-quotes/quote-every-child-needs-at-least-one-adult-who-is-irrationally-crazy-about-him-or-her-urie-bronfenbrenner-86-54-42.jpg&imgrefurl=https://www.azquotes.com/author/41955>

Cette citation "**Chaque enfant a besoin d'au moins un adulte qui soit irrationnellement fou de lui**" résume l'un des piliers de la théorie de Bronfenbrenner (1979). Elle met en évidence l'importance des microsystèmes et des interactions positives et durables au sein de la famille, de l'école et de la communauté. Selon lui, pour qu'un enfant se développe harmonieusement et réussisse, il lui faut une relation stable, affectueuse et inconditionnelle avec au moins une personne significative.

Dans le cadre de notre thèse sur les espaces éducatifs et l'orientation scolaire comme leviers de réussite, cette citation prend tout son sens. Elle rappelle que, au-delà des infrastructures, des équipements ou des politiques éducatives, la réussite éducative repose d'abord sur la qualité des relations humaines au sein de l'écosystème éducatif. Les enseignants, les parents, les mentors sont ces adultes qui, par leur engagement "irrationnel", créent un environnement sécurisant et motivant pour l'élève.

3.3. L'environnement complexe et l'ensemble des systèmes de Bronfenbrenner

Selon **Bronfenbrenner**, l'environnement est non seulement complexe, il est important, voire déterminant dans le développement de l'enfant ou de l'individu grâce aux interactions permanentes entre les différents systèmes qui constituent cet environnement. L'ensemble de ces systèmes (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème, ontosystème et chronosystème), ne jouent pas tous le même rôle. Jouant son rôle respectif chaque système contribue au développement du sujet grâce à leurs interactions et leur complémentarité.

De plus, le sociologue Russe Urie Bronfenbrenner (1979) a introduit le concept d'écologie sociale pour décrire l'influence des environnements sociaux sur le développement humain. A cet effet, il propose une théorie pratique pour modéliser toute approche souhaitant aborder la diversité des déterminants de la santé, en développant une taxonomie des environnements emboîtés. Cette taxonomie permet de mesurer les effets des interactions entre les facteurs environnementaux sur le développement de l'enfant. En adaptant cette approche à l'éducation, nous pouvons aussi considérer l'écosystème des Espaces Educatifs comme un environnement emboîté, composé de différents systèmes sociaux interconnectés, tels que la famille, l'école, l'église, la communauté, etc. Selon (Baby, 2010), la réussite éducative se compose d'un volet «

réussite éducative scolaire » et d'un volet « réussite éducative familiale. » L'auteur met en valeur l'importance du microenvironnement qu'est la famille.

Bronfenbrenner a identifié plusieurs niveaux environnementaux dans sa taxonomie (microsystème, mésosystème, écosystème et macrosystème), nous pouvons appliquer cette structure à l'écosystème de l'espace éducatif. Auquel cas, **le microsystème représente la salle de classe et les interactions directes entre les élèves et les enseignants.** Feyfant (2011) nous rappelle que : de nombreuses études montrent que l'éducation familiale est un facteur déterminant de la réussite scolaire des élèves, avant leur entrée dans le système scolaire et dans leur accompagnement en cours de scolarité. En outre, selon (Gagné, A., et al, 2021), le microsystème implique ses environnements immédiats comme la famille, les amis, les collègues de travail, les loisirs et la garderie, par exemple. Ces milieux de vie influencent directement l'adaptation et la participation sociale de la personne. Ensuite, il y a le mésosystème qui est constitué de l'ensemble des microsystèmes en interaction et, donc, des relations significatives entre ces systèmes. La qualité des liens entre chacun des systèmes, selon qu'ils travaillent dans le même sens et en cohérence, a un impact sur les comportements d'un individu (Inserm, 2016).

De plus, l'écosystème pourrait englober des influences externes telles que les politiques éducatives ou les ressources communautaires, tandis que le macrosystème pourrait représenter des facteurs culturels et sociétaux plus larges. Comme Bronfenbrenner l'a souligné, les interactions et les influences environnementales évoluent avec le temps. Dans le contexte de l'éducation, cela peut signifier que les changements dans les politiques éducatives, les ressources communautaires ou les attentes sociétales affectent l'écosystème de l'espace éducatif et, par conséquent, l'apprentissage des élèves. Cette approche peut aider à comprendre les multiples influences environnementales sur le développement, l'apprentissage et les pratiques d'orientation des élèves dans leurs environnements éducatifs respectifs.

3.4. Synthèse du modèle de Bronfenbrenner par l'Observatoire de la Formation Professionnelle du Québec 2021

En 2021, les auteurs de l'article "Impacts de la pandémie de la COVID-19 sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle au Québec" font un résumé remarquable du modèle de Bronfenbrenner. Pour eux, au plus près de la

personne se trouvent l'ontosystème et le microsystème (Bronfenbrenner, 1979; Lefebvre, 2007). L'ontosystème inclut les caractéristiques individuelles comme les habiletés de la personne, ses compétences, sa personnalité, les facteurs génétiques pouvant amener des problèmes de santé, ses valeurs et croyances, ses attentes, son âge ou son sexe (Gagné, A., et al, 2021)

Pour répéter les auteurs du même article, l'exosystème réfère plus largement aux structures sociales et organisationnelles externes à l'individu, mais qui peuvent l'influencer, comme la perte de travail d'un conjoint et son impact financier sur la qualité de vie de l'autre partenaire. Enfin, le macrosystème se fonde sur les valeurs de la société, les politiques gouvernementales, les normes et les idéologies qui peuvent influencer l'individu. Ces systèmes, bien que relativement constants, se modifient au fil du temps et de l'expérience vécue (Absil, Vandoorne et Demarteau, 2012; Bronfenbrenner, 1979). De plus, ils s'inter influencent, principalement dans le sens du système le plus externe à la personne vers le plus interne, par exemple, les croyances (macrosystème) influencent les attentes de l'individu (ontosystème). Ainsi, ces systèmes contraignent l'individu et le construisent parce qu'il en intériorise les caractéristiques (Dubet, 1994); ils fournissent un cadre théorique intéressant en identifiant des composantes à appréhender pour une période donnée (Bronfenbrenner, 1979).

Enfin, grâce à la dernière mise à jour faite de la théorie de l'écologie de Bronfenbrenner (1979) que nous reproduisons partiellement dans ce travail, nous résumons ainsi l'approche:

1o) Opportunément, dès sa création, la théorie écologique de Bronfenbrenner a servi de base pour les études d'un grand nombre de disciplines dont l'éducation et la santé. Par exemple, la psychologie du développement et la sociologie se sont directement nourries de ces idées. Elle a été présentée pour la première fois en 1979, dans une œuvre intitulée "l'écologie du développement humain".

2o) L'élaborateur de cette théorie a observé que la façon d'être des enfants changeait en fonction de l'environnement dans lequel ils grandissaient. Il a donc décidé d'étudier les éléments qui conditionnaient le plus le développement infantile. Le psychologue comprenait l'environnement comme un ensemble de systèmes reliés entre eux. Il en identifia environ cinq (5) pour expliquer les relations qui peuvent exister entre le couple Homme-Environnement dans un processus

d'apprentissage. Les cinq systèmes sont reliés entre eux. De cette manière, l'influence de l'un de ces systèmes sur le développement de l'enfant dépend de sa relation avec les autres. Par ailleurs, ils sont ordonnés suivant une relation de proximité avec l'enfant.

3o) Un changement d'environnement peut avoir une influence sur la personne. Il est par conséquent normal que la façon d'être de quelqu'un qui change de culture soit modifiée. La même chose peut se produire quand quelqu'un change de rôle social dans l'un des systèmes. Du plus proche de la personne au plus éloigné, nous retenons et développons quatre (4) parmi les systèmes décrits dans la théorie écologique de Bronfenbrenner dans le cadre de notre travail. Ils s'expliquent ainsi:

a) Microsystème

Ainsi constitué, les éléments du microsystème fonctionnent à partir d'un cadre immédiat qui peut être la famille, la maison, le lieu de travail, de loisir, de culte. Il est plus ou moins très favorable aux différentes activités générées par le cadre. Ainsi, les croyances des parents affectent directement la façon d'être de l'enfant. Cependant, celui-ci est aussi capable de modifier les perspectives des membres de sa famille. La même chose se produit avec l'école et avec le reste des groupes qui font partie du microsystème. En ce qui nous concerne, l'espace d'apprentissage classique joue ce rôle en mettant en relation l'élève, ses pairs, l'enseignant, le cadre physique où se fait l'apprentissage ainsi que les pratiques d'orientation. En résumé, le microsystème représente à la fois le milieu de vie immédiat du sujet dans lequel celui-ci a une participation active et directe et dans lequel se déroulent les activités, les rôles et les relations qui affectent directement le développement de la personne et les personnes avec qui il a des relations directes.

b) Mésosystème

Le Mésosystème décrit par la théorie écologique de Bronfenbrenner est constitué des relations existantes entre ceux du premier niveau. De cette façon, la relation des parents avec les professeurs, par exemple, aura un impact direct sur l'enfant.

c) Exosystème

Dans son élaboration, la théorie de Bronfenbrenner met beaucoup d'emphasis sur un autre système constitutif de l'environnement éducatif de l'enfant. Il s'agit de l'exosystème qui se réfère aux milieux qui ont une influence sur le développement de l'enfant, mais où les acteurs des microsystèmes ne sont pas directement influents. En réalité, l'influence sur le développement de la personne se produit donc par des voies indirectes. Un exemple d'exosystème serait, par exemple, l'entreprise dans laquelle travaillent les proches de l'enfant. Cela affecterait la manière de penser, le temps libre ou le bien-être des parents. Par conséquent, cela aurait aussi un impact important sur la vie de la personne.

d) Macrosystème

Le macrosystème englobe l'ensemble des autres systèmes. Il s'agit des « patterns » qui définissent les formes de la vie en société ainsi que l'ensemble des croyances, des idéologies, des valeurs et des normes véhiculées par la communauté. Aussi le microsystème désigne-t-il l'environnement globale, culturelle, ethnique. Au sein de la collectivité, les activités extra-scolaires, le sport, entre membres de la famille influencent grandement le développement de l'identité personnelle, le sentiment de compétence, l'appartenance à la collectivité. Le microsystème représente, établit une relation de réciprocité entre l'individu et son environnement tout en influençant les conduites individuelles et institutionnelles. Enfin, Il s'agit de tout ce qui va donner une forme globale à l'ensemble des systèmes et qui va s'actualiser, se contextualiser et se réinterpréter par chaque système.

3.5. Le modèle théorique de Bronfenbrenner 1979 appliqué à l'éducation, l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation

Dans son texte "Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants", (W. Doyle 1986) a opté pour une approche écologique cohérente du fonctionnement de la classe d'élèves. Cette option est fondée sur des études naturelles de la vie scolaire, c'est-à-dire des vérifications d'hypothèses expérimentales en situations qui ne sont causées, mais à des fins de recherche. Quand elle s'applique à l'éducation et à l'enseignement, l'approche écologique a pour objet l'étude des relations entre les élèves et leur environnement. Dans ce cas, l'environnement d'apprentissage se limite à ce qui se trouve dans la classe qui peut compter environ 25 à 30

élèves, où l'on trouve aussi des matériels pédagogiques, des livres et d'autres matériels éducatifs. Alors, chaque tâche se caractérise par un but et des opérations qui permettent de le réaliser et fait partie d'un ensemble structuré spécifique à l'apprentissage formel (Barron, B et al., 2009); Cette structure est postulée comme une transaction où l'élève échange des « performances » contre des « notes ». L'environnement se limite à ce qui se trouve dans la classe : 20 à 30 élèves, ainsi qu'un ou, plus rarement, plusieurs adultes; on y trouve aussi des livres et d'autres matériels éducatifs. Celui-ci influence le résultat de la transaction.

Enfin, les différents niveaux socio écologiques se placent dans une perspective transactionnelle prônant une réciprocité du binôme individu/environnement très forte (Anthony et Watkins, 2002). Certainement la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1979) n'est pas parfaite, car elle ne prend pas en considération les facteurs biologiques ainsi que les environnements physique et naturel. En dépit de ses limites, elle a le mérite d'être appliquée dans de nombreux domaines des sciences sociales dont l'éducation. Il s'agit de l'une des meilleures explications qui existent à propos de la façon dont les différents groupes sociaux influent sur l'apprentissage et les pratiques d'orientation. Aussi la théorie écologique de Bronfenbrenner reste-elle jusqu'ici l'une des explications les plus acceptées au sujet de l'influence des milieux environnemental et social immédiats ou éloignés sur le développement de l'être humain.

Par ailleurs, les milieux environnemental et social immédiats ou éloignés représentent pour nous les Espaces Educatifs incluant les espaces d'apprentissage traditionnel et les espaces éloignés que nous appelons espaces élargis, mais se trouvant dans la communauté où l'école fonctionne. C'est ici que se déroulent les pratiques d'orientation, ainsi que l'apprentissage multiforme (formel, informel, non formel). Ce sont ces milieux environnemental et social dans lesquels nous vivons qui affectent tous les pans et tous les plans de la vie de l'élève et de notre vie. Notre être tout entier, incluant nos façons de penser, nos perceptions, les émotions que nous ressentons, nos goûts, préférences, nos sentiments sont influencés, voire déterminés par les divers facteurs sociaux et environnementaux qui nous entourent. Selon (Gobry, 1999), l'enseignement devrait donc tenir compte des liens intrasociaux des acteurs en présence. Wallon (1942) admet que : « si la connaissance est l'aboutissement de l'activité constructive du sujet, ce sujet n'existe, ni ne peut se développer en dehors de la vie sociale. » C'est à ce juste titre que la théorie de Bronfenbrenner (1979) associée à l'écologie de Murray Bookchin (1921-2006) est

retenue dans le cadre de notre étude comme étant l'approche théorique la plus appropriée mais croisée avec les modèles "One Education" et l'écosystème de l'Espace Educatif du Jardin d'Eden.

3.6. Limites du modèle écologique de Bronfenbrenner appliqué à l'éducation, l'emménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

Dans le cadre de notre recherche sur les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation qui s'y déroulent, l'approche écologique de Bronfenbrenner semble le plus proche possible du modèle originelle du Jardin d'Eden. Ayant été déjà utilisées dans des contextes multiples d'interventions et de recherches, les perspectives épistémologiques se présentant comme écologique (écosystémique) sont multiples et variables. Toutefois l'approche écologique de Bronfenbrenner privilégie la centration sur l'environnement social de l'enfant dans le cadre de l'apprentissage formel. Elle considère le développement humain comme l'ensemble des processus relationnels entre le sujet et son environnement (Bateson, 1936, 1972 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Latour, 2015), impliquant une co-adaptation à la fois du sujet et de son contexte de développement. Cette approche, dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, offre de comprendre ce qui se joue dans le développement humain et permet de circonscrire les conditions le favorisant dans un objectif de reproductibilité (Dumas, 2022).

Par ailleurs, si le modèle s'intéresse surtout à l'environnement social, par contre, il néglige l'environnement physique, (le Geospatial). Pourtant, quand il s'agit de construire une école, il y a des critères de choix des lieux d'implantation des locaux. De plus, l'espace aménagé et urbanisé, quoiqu'incomplet, est idéalement convenable pour la construction de ces lieux d'enseignement/apprentissage, de pratiques d'orientation multiformes. Ainsi, ce vide laissé par la théorie écologique de Bronfenbrenner nous donne l'occasion de proposer une combinaison entre l'approche écologique de Bronfenbrenner et celle de Murray Bookchin soutenue par l'approche "One Education" au regard du l'écosystème de l'espace éducatif du Jardin d'Eden.

Ainsi, appliqué à l'éducation, le modèle écologique de Bronfenbrenner présente certaines faiblesses, entre autres :

3.6.1. Négligence de l'environnement physique naturel et des autres environnements de l'écosystème des espaces éducatifs

Le modèle écologique de Bronfenbrenner est une théorie du développement humain qui met l'accent sur l'importance de l'environnement dans le développement de l'individu. Selon ce modèle, le développement humain résulte d'interactions entre la personne et son environnement (Bronfenbrenner, 1979). L'environnement est composé de différents systèmes qui s'emboîtent, allant du microsystème (la famille, l'école) au macrosystème (la culture, la société). Ces systèmes influencent le développement de l'individu de manière directe ou indirecte. (Bronfenbrenner, 1979)

La planification éducative moderne ne peut se limiter à l'analyse de l'environnement social : l'intégration des données géospatiales est essentielle pour optimiser la localisation des établissements scolaires. En effet, choisir le bon emplacement pour construire une école nécessite de prendre en compte des critères géographiques, environnementaux et socio-économiques précis. L'IPE-UNESCO souligne que l'utilisation des technologies et données géoréférencées permet d'élaborer des politiques éducatives plus adaptées aux contextes locaux, favorisant ainsi une répartition équitable de l'offre éducative, une meilleure accessibilité pour les élèves, et une prise en compte des risques naturels inhérents au territoire (IPE-UNESCO, 2025). Cette approche de micro-planification géospatial vise à transformer les modèles traditionnels d'organisation éducative, historiquement centrés sur l'environnement social, vers une vision globale intégrant les multiples dimensions de l'écosystème éducatif.

De plus, l'espace aménagé et urbanisé, quoiqu'incomplet, est idéalement convenable pour la construction de ces lieux d'enseignement/apprentissage et de pratiques d'orientation multiformes. Ces modèles croisés faciliteront les pratiques pédagogiques ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

3.6.2. Négligence des interactions entre les différents niveaux de l'écosystème, les facteurs contextuels et difficulté de tester le modèle de manière empirique

Le modèle écologique de Bronfenbrenner a été critiqué pour n'avoir pas pris suffisamment en compte les interactions entre les différents niveaux de l'écosystème et les facteurs contextuels qui peuvent influencer la réussite éducative des élèves. De plus, il est

souligné que la théorie de Bronfenbrenner peut être difficile à tester de manière empirique, ce qui peut limiter sa validation scientifique et la compréhension de la causalité des effets des différents systèmes écologiques sur le développement des individus (Lippard, L. A., LA Paro, Rouse, M. G., & Crosby, L., 2017). Les études portant sur les systèmes écologiques peuvent établir un effet, mais elles ne peuvent pas déterminer si les systèmes causent directement ces effets (Lippard, L. A., LA Paro, Rouse, M. G., & Crosby, L. (2017). En outre, cette théorie peut conduire à des hypothèses selon lesquelles ceux qui n'ont pas de systèmes écologiques forts et positifs manquent de développement. Par exemple, il est faux de dire que toutes les personnes qui grandissent dans des régions du monde frappées par la pauvreté se développent de manière négative. De même, si les enseignants et les parents d'un enfant ne s'entendent pas, certains enfants peuvent ne pas ressentir d'effets négatifs si cela ne les concerne pas (M. Show, 2023)

Par ailleurs, l'étude de Lippard, LA Paro, Rouse et Crosby (2017) a testé la théorie de Bronfenbrenner en étudiant les relations enseignant-enfant par le biais de rapports d'enseignants et d'observations en classe. Les auteurs ont utilisé la théorie de Bronfenbrenner pour comprendre comment les différents niveaux du modèle écologique influencent les interactions entre les enseignants et les enfants. Les principales conclusions de cette étude sont que la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner considère le développement de l'enfant comme un système complexe de relations, depuis la famille immédiate et l'école jusqu'aux valeurs culturelles générales, aux lois et aux coutumes. Bronfenbrenner a divisé l'environnement de la personne en cinq systèmes différents. Le microsystème est le niveau le plus influent de la théorie des systèmes écologiques. Il s'agit du cadre environnemental le plus immédiat contenant l'enfant en développement, tel que la famille et l'école. La théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner a des implications pour la pratique éducative.

3.6.4. Complexité des interactions entre les systèmes et leur manque de clarté sur leur influence dans le développement de l'enfant

La théorie de Bronfenbrenner peut être critiquée pour la complexité des interactions entre les différents systèmes écologiques, ce qui peut rendre difficile la détermination des effets directs de ces systèmes sur le développement des individus à développer. Par ailleurs, il existe une autre limite de la théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner. En effet, il existe peu de recherches sur les mésosystèmes, principalement les interactions entre les quartiers et la famille

de l'enfant (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000). Conséquemment, il manque de clarté dans la mesure dans laquelle ces systèmes peuvent influencer le développement de l'enfant.

3.6.4.1. Elargissement nécessaire des systèmes écologiques

Avec l'évolution technologique et sociale, il est suggéré que les systèmes écologiques de Bronfenbrenner doivent être élargis pour inclure de nouveaux développements modernes, ce qui soulève la question de l'adaptabilité et de la pertinence continue de la théorie dans un contexte en constante évolution à développer

Les figures de forme circulaire que nous utilisons sont des illustrations courantes du modèle écologique de Bronfenbrenner. Elles sont disponibles en ligne et dans les livres de psychologie du développement humain. Nous les avons trouvées en effectuant des recherches d'images sur Google et Researchgate. Nous avons posé l'équation : "Modèle écologique de Bronfenbrenner". Dans le cadre de l'étude, nous avons choisi les images qui illustraient le mieux le modèle.

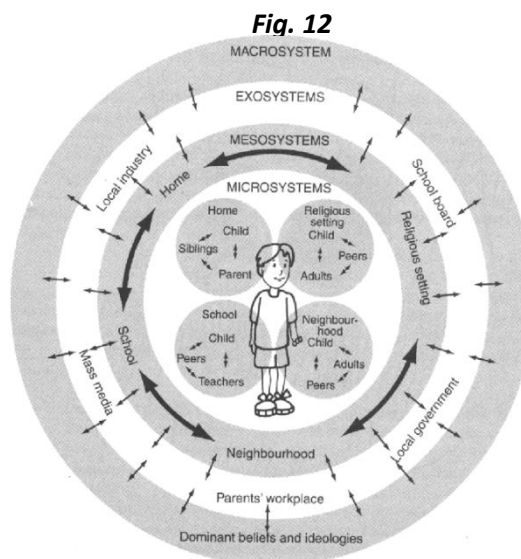
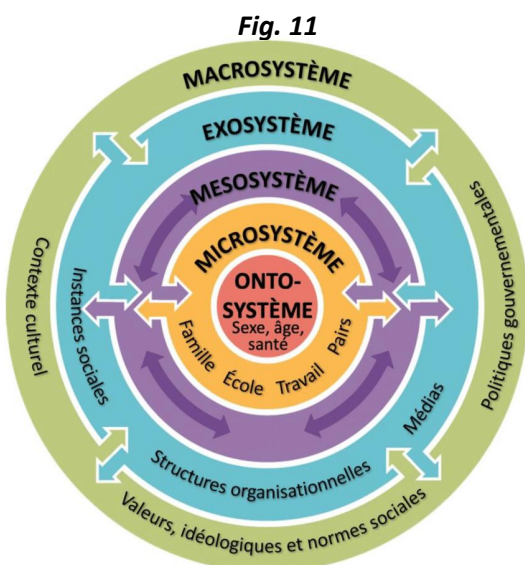


Figure 11 : Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) traduit et adapté de rivara et le menestrel (2016, p.73).

Figure 12 : Illustrations du modèle écologique de Bronfenbrenner.

Conclusion

En termes de conclusion sur le modèle de Bronfenbrenner dans le cadre de la thèse sur "l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire: leviers de réussite éducative des élèves", il est clair que le modèle écologique de Bronfenbrenner, quoique limité, offre une perspective holistique sur le développement humain en soulignant l'importance des interactions entre l'individu et les systèmes environnants, qui incluent des espaces éducatifs essentiels. Chaque système, allant du microsystème (famille, école) au macrosystème (culture, politique), joue un rôle crucial dans la formation de l'identité et des compétences des élèves (Bronfenbrenner, 1979). Ces environnements éducatifs sont non seulement des lieux d'apprentissage académique, mais aussi des contextes où se déroulent des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. En intégrant ces pratiques dans les différents systèmes écologiques, on peut mieux comprendre comment les facteurs contextuels influencent la réussite éducative.

Enfin, la théorie de Bronfenbrenner a été élargie par son modèle bioécologique, qui met en évidence les processus d'interaction dynamique entre l'individu et son environnement au fil du temps (Bronfenbrenner & Morris, 2006, pp. 793-828). Ce modèle reconnaît que le développement est influencé non seulement par les contextes immédiats mais aussi par des facteurs historiques et culturels. En appliquant cette compréhension à l'éducation contemporaine, il est possible de promouvoir des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui tiennent compte des divers contextes dans lesquels évoluent les élèves. Ces pratiques peuvent ainsi agir comme leviers de réussite éducative, renforçant le lien entre les espaces éducatifs et le développement personnel et professionnel des élèves.

Les relations interpersonnelles au sein des microsystèmes éducatifs sont fondamentales pour le succès académiques et l'orientation scolaire et professionnelle. Des études montrent que des relations positives entre enseignants et élèves favorisent non seulement l'engagement scolaire, mais aussi l'orientation vers des choix professionnels éclairés (Lippard et al., 2017, pp. 436-451). La collaboration entre les différents microsystèmes, comme la famille et l'école

(mesosystème), est essentielle pour soutenir le développement global de l'élève. Cela souligne l'importance d'une approche collaborative qui engage tous les acteurs éducatifs dans le processus d'apprentissage et d'orientation.

Section B.II.

Présentation du deuxième modèle : Ecologie sociale et naturelle de Murray Bookchin (1921-2006)

Introduction

Le nouveau regard que nous portons sur l'écosystème des espaces éducatifs à travers les bâtiments scolaires et l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducative ne peut s'expliquer uniquement par le modèle écologique de Bronfenbrenner. Conséquemment, le modèle de Bronfenbrenner devient insuffisant pour définir le modèle théorique de la thèse que nous voulons défendre. En effet, de manière spécifique, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, des pratiques d'orientation, la centration sur l'apprenant est récurrente depuis le début des années 1980. Le modèle développé par Bronfenbrenner semble se limiter davantage sur les interactions entre l'élève et son environnement social. Cela nous pousse à mobiliser un autre modèle que nous estimons complémentaire à celui de Bronfenbrenner. Il s'agit du modèle écologique de **Bookchin** qui prend en compte non seulement l'environnement social, mais aussi l'environnement naturel du développement humain.

Ainsi, pour définir l'apprenant, « il faudrait non seulement interroger les caractéristiques qui lui sont propres, mais tenir compte aussi de tout ce qui constitue son environnement humain et non humain (Fadi El Hage et Christian Reynaud, 2014). » A sa manière, Hume (1946) proclamant une philosophie empiriste, renforce et précise que le sujet défini n'existe que parce qu'il perçoit les choses à travers le monde qui l'entoure. Il est donc contrôlé par ce qui existe en dehors de lui. Pour y parvenir, l'aménagement de l'écosystème de l'espace d'éducation ainsi que les pratiques d'orientation devraient tenir compte aussi des environnements naturels entourant l'apprenant. A cet effet, il faudra compléter l'écologie sociale de Bronfenbrenner par l'écologie sociale et naturelle de Murray Bookchin. D'une façon générale, les perspectives

épistémologiques qui fondent les recherches se réclamant d'une approche écologique ou écosystémique, en éducation, sont variables. Ces variations sont souvent à l'origine de positions potentiellement réductionnistes notamment en ce qui concerne la définition de l'écosystème dans lequel l'enfant se développe et avec lequel il interagit (F. Larose, B. Terrisse, Y. Lenoir, J. Bédard, 2014).

Cependant, la diversité des courants ne doit pas nous faire oublier l'existence parallèle, et peut-être trop souvent en position dominante dans les pratiques quotidiennes, des pédagogies traditionnelles, centrées sur la transmission des savoirs constitués (Fadi El Hage et Christian Reynaud. 2014). Pour leur part, Marton et al. (1993) soutiennent que les différentes conceptions de l'apprentissage varient, allant de la reproduction des informations à la transformation de l'apprenant par le développement de sa personne dans sa globalité. Nous n'existons donc jamais indépendamment du monde et des autres humains.

3.1. Parcours d'un théoricien atypique : Murray Bookchin (2021-2006)

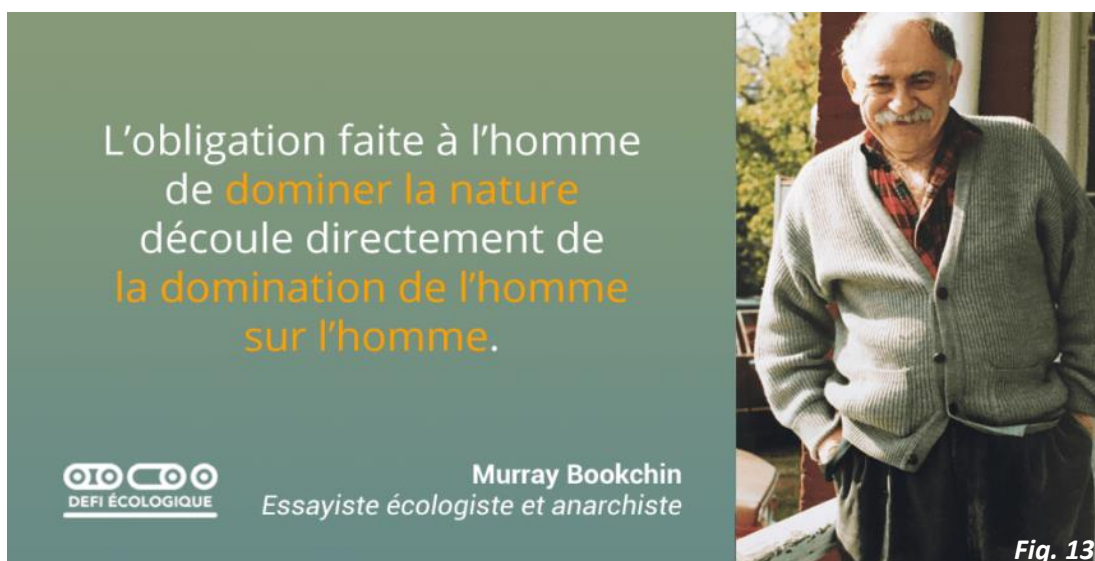
Né le 14 janvier 1921 dans une famille juive russe émigrée aux Etats Unis, Murray Bookchin (2021-2006) est initié très jeune à l'analyse politique nous rappelle Didier Harpages dans "la pensée essentielle de Murray Bookchin, fondateur de l'écologie", en 2014. Ouvrier dans l'industrie automobile, il fut séduit par le marxisme et le syndicalisme. Il s'en détourne pourtant durant les années 1950, devient enseignant et philosophe ; il oriente alors sa pensée anarchiste vers un écologisme radical. Père de l'écologie sociale (1963-1971), Bookchin soutient **que nos rapports de domination se transposent dans les relations Homme/Nature et dans celles des hommes entre eux** pour élaborer sa théorie. Ainsi, ses pensées sur l'écologie sociale mettent en relief sans ambages et à répétition la notion de domination. V. Gerber (2013) écrit : au cœur de sa réflexion sur l'écologie sociale apparaît clairement et de manière récurrente la notion de domination. (Cheshire cité par Antoine Robitaille, 2006) nous le rappelle ainsi : la notion de domination de la nature par l'homme découle de la domination de l'homme par l'homme», écrit Bookchin dans *The Ecology of Freedom*, considéré comme son maître livre.

Dès lors, rien d'étonnant si l'idée dominante de son projet d'écologie sociale s'appuie essentiellement sur la conviction qu'aucun des problèmes écologiques ne sera résolu sans un profond changement social passant nécessairement par l'établissement d'une société écologique.

C'est, du moins, la condition de la résolution de nos problèmes sociaux (Vincent Gerber, 2013). Pensant la liberté au-delà de l'humain, les années 1950-60 ont inspiré Murray Bookchin l'idée d'anticiper de réels problèmes environnementaux et sanitaires en intégrant la dimension sociale et politique à la problématique de l'écologie. Ainsi, à travers plusieurs ouvrages, dont *The Ecology of Freedom* (1982), *Remaking Society* (1990) et *The Philosophy of Social Ecology* (1990), Bookchin affiche son opposition aux courants environnementalistes dominants.

A travers ses ouvrages, il véhicule un discours qui se veut subversif dans l'objectif de déranger l'ordre social, politique et économique, qui, selon lui, est la principale cause des meurtrissures de la planète et du net déséquilibre des rapports humains/nature et humains entre eux.

En outre, ouvrier, professeur (1969), écrivain, homme politique, anarchiste, militant anticapitaliste, antiraciste, antinucléaire, la théorie philosophique et politique écologique de Bookchin préconise une vision critique des relations entre les êtres humains et les milieux naturels. A travers son œuvre majeure, il s'impose en « écologiste libertaire » par l'institution d'un « municipalisme libertaire » comme nouvelle organisation sociale. Plusieurs années d'expériences syndicales dans les années 1950 ont alimenté son talent avéré d'anarchiste et d'écologiste. Sa générosité intellectuelle et sa promptitude aux débats, à l'éducation et à l'information font de lui un intellectuel brillant et prolifique. Ses nombreuses conférences, séminaires et publications en disent long. Grâce à ses expériences multidisciplinaires, il a élaboré sa propre écologie politique, économique et sociale, s'opposant ainsi à l'écologie fondamentale.



Source : Image captée en ligne le 15 avril 2024 sur
<https://www.google.com/search?q=photo%20de%20Murray%20Bookchin%201982&hl=fr>

Cette citation de Bookchin (1982) : **"l'obligation faite à l'homme de dominer la nature découle directement de la domination de l'homme par l'homme"**, exprime le fondement de sa philosophie écologique sociale. Elle signifie que la crise environnementale et le rapport de prédation que l'humanité entretient avec la nature ne sont pas des fatalités techniques ou technologiques, mais la conséquence directe des rapports de domination sociale qui structurent nos sociétés.

En d'autres termes, la domination de la nature (exploitation des ressources, destruction des écosystèmes) est le prolongement naturel des hiérarchies sociales. Si une société est organisée autour de rapports de pouvoir (dominants/dominés, maîtres/esclaves, patrons/ouvriers, hommes/femmes, adultes/enfants), cette logique de domination finit par s'exporter vers l'environnement naturel. Dans le cadre de notre recherche, cette citation de Bookchin peut être interprétée de la manière suivante :

1. L'école comme lieu de reproduction des dominations

Si le système éducatif est lui-même structuré par des rapports de domination (autoritarisme des enseignants, hiérarchie stricte, violence symbolique, reproduction des inégalités sociales), alors il forme des citoyens qui reproduiront ces schémas, y compris dans leur rapport à la nature. Une école qui "domine" l'élève prépare un adulte qui "dominera" son environnement.

2. Repenser l'écosystème éducatif

Pour Bookchin, une société écologique et harmonieuse ne peut émerger que d'une société égalitaire et participative. Transposé à l'éducation, cela signifie que pour former des élèves respectueux de leur environnement (naturel et social), il faut d'abord créer des espaces éducatifs non hiérarchiques, où l'élève est acteur de ses apprentissages, où la coopération remplace la compétition, et où la relation pédagogique est fondée sur l'émancipation plutôt que la domination.

3. L'orientation scolaire et professionnelle comme levier

Dans une perspective bookchinienne, l'orientation scolaire ne devrait pas seulement viser l'insertion professionnelle ou la performance économique, mais aussi aider l'élève à trouver sa place dans un écosystème global (social et naturel), en développant un sentiment de responsabilité écologique et citoyenne.

3.2. Le Modèle écologique de Bookchin et ses préconisations

Par sa posture d'intellectuel anticapitaliste, antinucléaire et anti raciste, Bookchin soutient que : « la racine des déséquilibres sociaux et environnementaux connus est non seulement dans l'arraisonement humain de la nature, mais, plus globalement encore, dans les discordances violentes autour desquelles se construisent les relations entre humains (Jérôme Lamy, 2014). » Autrement dit, et contre une certaine écologie profonde qui ne se centre que sur l'objet « nature », l'écologie sociale se saisit des rapports humains et environnementaux dans leur ensemble, comme un tout constitutif d'une texture politique à déplier (Ibid). En identifiant la recherche vaine d'une croissance inépuisable entraînant une course consumériste sans fin, Bookchin se situe non loin des propositions décroissantes en promouvant une société organique non dominatrice (Jérôme Lamy, 2014). Ainsi nous comprenons que les préconisations du théoricien sont incontestablement très nouvelles dans le paysage contrasté de l'écologie sociale, économique et politique. Elles font penser à l'écologie originelle comme vaste champ d'application de l'éducation originelle, à travers l'espace éducatif originelle où se dérouleraient les pratiques d'orientation originelle.

Ainsi, « l'écologie sociale de Murray est avant tout un projet de refonte de notre société. Pour Grésillon, E. (2018), protéger la planète, préserver la vie, s'inscrit ainsi, plus que jamais, au cœur d'une problématique du sacré. Ce concept trace en effet une frontière entre la part divine et la part humaine, entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas. Elles font penser aussi à l'approche "One Education" définie comme un cadre qui favorise la coopération et l'intégration de diverses disciplines et secteurs de l'éducation pour améliorer l'apprentissage et les pratiques d'orientation. A l'instar de l'approche "One Health" qui vise à améliorer la santé humaine, animale et environnementale en intégrant les connaissances et les pratiques de la médecine, de la santé publique, de la médecine vétérinaire et de l'environnement, l'approche "One Education" viserait à

améliorer l'éducation en intégrant les meilleures pratiques et les connaissances provenant de divers domaines de l'éducation. L'approche "One Education" intégrerait les sciences de l'éducation, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation qui s'y déroulent, la pédagogie, la psychologie, la technologie éducative et d'autres domaines connexes, les environnements sociaux et naturels, etc. L'approche écologique sociale de Murray propose de revoir les fondements mêmes de nos institutions afin de les rendre plus écologiques, démocratiques, égalitaires et éthiques. Elle aspire à présenter une société avant tout libérée des dominations, guidée par la raison et basée sur des valeurs réconciliant la société avec la nature, de même que l'être humain avec lui-même et sa nature propre (auteur inconnu). »

Murray Bookchin fut l'un des premiers penseurs à intégrer la dimension sociale et politique à la problématique écologique des cinquante dernières années. Selon lui, le premier responsable de la crise environnementale est le rapport de domination engendré et entretenu par le capitalisme. L'ère de la technique notamment, en consacrant une sorte de toute-puissance de l'homme sur son environnement, a suscité l'inquiétude sacrée d'une disparition de la nature, la seule « nature » n'étant plus que celle que l'homme se façonne (Grésillon, E., 2018). Cohérence intellectuelle et professionnelle l'exige, l'essentiel du projet de Bookchin est de rendre effective la décentralisation par le « municipalisme libertaire ». Selon l'auteur de l'écologie sociale et naturelle, l'exercice de la véritable démocratie représentative se fait dans les assemblées locales (collectivités territoriales). Ces lieux constituent, pour le moins, le levier par lequel peuvent s'élaborer et s'exécuter les projets politiques, économiques, sociales, culturelles efficaces par l'implication de chaque membre des assemblées municipales dans les prises de décisions et dans les débats. Cette décentralisation des décisions, pense-t-il, pourrait contribuer à restaurer l'environnement fragilisé par la sauvagerie du capitalisme d'exploitation. En ce sens, tout un pan des recherches de Bookchin s'appliquent à théoriser les différents aspects de l'organisation politique territoriale communaliste où la démocratie participative directe locale s'exerce et que l'auteur appelle dans ses travaux de 1972.

Le « municipalisme libertaire » est un modèle d'organisation décentralisée avec des « communautés politiquement autonomes regroupées en fédérations » (Jérôme Lamy, 2014). Cette démarche essentiellement participative, selon la logique de Bookchin, représente un espace de débats politiques plus large, toutefois indispensable à la promotion de l'écologie sociale. La

mutualisation et la coordination des ressources humaines et matérielles au niveau des collectivités territoriales incluant l'imaginaire collectif, les patrimoines matériels et immatériels auraient pour vocation de faciliter une répartition équitable des richesses du pays au niveau communal. La commune deviendrait ainsi le lieu d'une émancipation sociale, politique et culturelle repoussant toutes les formes de domination. Dans "Pline, l'Ancien Naturalis Historia, livre 15, chapitre 16, section 73", Pline parle de ces arbres qui furent les lieux sacrés (templa) des divinités, et, dans les campagnes, où l'on a gardé la simplicité du rite ancien, on consacre encore le plus bel arbre à un dieu. Mieux que des statues resplendissantes d'or et d'ivoire, nous révérons ces bois sacrés (lucos) et, en eux, le silence profond (in iis silentia ipsa adoramus).

Depuis la chute des premiers occupants du Jardin d'Eden, la nature est livrée au péché ; dans *Cosmographia* (1999), Silvestre décrit cette nature comme n'étant plus qu'un « chaos dissonant » (globus absonus), une « forêt » (silva) informe et abandonnée, et une « matrice infatigable ». Enfin, à travers sa théorie écologie sociale, Bookchin a opté pour une écologie sociale totale et critique le caractère gigantesque d'un appareil d'État centralisé, hypertrophié et excessivement bureaucratisé. Il s'agit d'un Etat central, un décideur omnipotent de tout ce qui concerne l'environnement social de l'écologie locale et nationale. Selon les circonstances, la sédentarisation de l'espèce humaine se forme, se développe et transforme peu à peu les villages en villes.

Conséquemment, l'urbanisation des espaces provoque une séparation entre les villages et les villes conduisant ainsi à la séparation de l'espèce humaine du monde naturel. Ainsi, les rapports vitaux qui devraient exister l'un vis-à-vis de l'autre se modifient pour le pire. Hugh Bartling cité par (Gerber, Vincent, 1983, p.46, 47), résume ainsi dans un commentaire des travaux de Bookchin sur la ville et l'urbanisation : « Dans [ce livre], il examine les effets de la pollution de l'air et de l'eau ainsi que l'agencement géographique des cités modernes et en conclut qu'il en résulte une population en mauvaise santé, qui respire un air insalubre et se voit reléguée à l'inactivité physique à cause des modes de transport à moteur et du rythme élevé de la vie moderne. » Le même commentaire précise qu'il en ressort un plaidoyer fort pour la décentralisation, les énergies renouvelables et le retour à une vie équilibrée, dans des communautés à échelle humaine et en adéquation avec leur environnement. Des lieux de vie qui disposeraient de l'apport culturel des villes et de la qualité de vie propre aux villages (Gerber,

Vincent, 1983, p.46, 47). Pour que se réalise le potentiel politique de la municipalité, selon (Biehl, Janet, 1998), la vie communautaire doit être ramenée à des proportions convenant au champ politique démocratique. C'est-à-dire que toute cité actuelle qui est d'une taille considérable doit être divisée en municipalités plus petites, faciles à gérer.

Enfin, l'écologie sociale de Bookchin prône la décentralisation qui est un retour au local, à l'environnement naturel et social présent autour de soi comme il l'aurait été au jardin d'Eden. La décentralisation prônée est à un double niveau politique et géographique. Elle se traduit dans la gestion de la commune et dans la prise de décision en faveur de la commune et de ses citoyens. Selon l'écologiste, la commune devrait regrouper les besoins élémentaires fondamentaux à la vie quotidienne. Ces besoins consistent, entre autres, en aliments, eau, soins de santé, énergie, infrastructures scolaires. La décentralisation et le besoin de retourner au local, de limiter les transports, facilite une meilleure gestion plus écologique compatible à l'environnement local et social que devient un espace éducateur/éducatif. Il en résulte que les pratiques d'orientation et l'insertion professionnelle étant locales, suscitent davantage d'intérêts pour les collectivités et conditionnent la réussite éducative des élèves.

Murray Bookchin a développé une perspective écosystémique qui élargit l'analyse écologique au-delà de la nature pour inclure les structures sociales. Selon des chercheurs, l'écologie sociale est un mouvement d'écologie politique né dans les années 1960. A. Lagneau (2013, pp 77-85), dans son entretien avec Gerber Vincent, présente une vision théorique, et même philosophique, sur l'écologie, qui postule que les problèmes écologiques (de nature biologique) découlent de problèmes sociaux. Cela veut dire que si on observe une crise écologique aujourd'hui, c'est parce que la relation humain/nature dysfonctionne. Bookchin a cherché à montrer que l'idée de dominer la nature découle de la domination de l'humain sur l'humain (de l'homme sur la femme, du riche sur le pauvre, du vieux sur le jeune, de celui qui sait sur celui qui n'a pas la connaissance, etc.) A. Lagneau (2013, pp 77-85).

La vision écosophique de Bookchin met en avant la nécessité de repenser les relations antagoniques entre les humains et leur environnement social et naturel. En effet, selon (Boujemaa Agorram et al. (2013) cette relation contradictoire entre l'Homme et la Nature affecterait sans doute la vie normale des générations présentes et futures. Il n'y a plus de doute que la meilleure façon de faire face à ces questions d'environnement est d'assurer la participation

de tous les citoyens à tous les niveaux. Pour garantir une participation citoyenne, réfléchie et efficace des citoyens, il faut les sensibiliser aux problèmes de l'environnement dans des cadres variés aussi bien formels (classe), informels (clubs de l'environnement ou autres) que non formels (medias, famille, associations... (Boujemaa Agorram et al., 2013).

3.3. Murray Bookchin : Ses systèmes environnementaux emboîtés et leur représentation visuel

Dans le cadre de la thèse que nous voulons développer et défendre, nous soutenons l'idée que les environnements sociaux de Bronfenbrenner et les environnements naturels de Bookchin sont indissociables et complémentaires. L'existence de l'un sous-entend celle de l'autre. Ces deux types d'environnements se complètent pour constituer l'écosystème vital de l'espace éducatif de l'apprenant. Ainsi, par analogie et parallèlement aux systèmes **sociaux** décrits par Bronfenbrenner, les **systèmes environnementaux naturels** et les notions essentielles de la théorie de Murray Bookchin sont ainsi déclinés en : micro environnement naturel, méso environnement naturel, exo environnement naturel, chrono environnement naturel et macro environnement naturel. Toutefois, il est important de noter que le parallèle entre les niveaux environnementaux de Bronfenbrenner et l'écologie naturelle de Bookchin est une interprétation subjective et que les deux approches peuvent différer dans leurs perspectives et leurs emphases. Cependant, ce parallèle permet de considérer comment les interactions avec l'environnement naturel, à différentes échelles peuvent être intégrées dans le contexte éducatif en accord avec les principes de Bookchin.

3.3.1. Le micro environnement naturel de Bookchin Murray

Parallèlement, **le microsystème social défini par (Bronfenbrenner, 1979; Lefebvre, 2007), le micro système environnemental est défini implicitement par la théorie écologique de Bookchin.** Il s'associe au micro espace naturel qu'est l'espace où vit la famille : la maison, l'école, le lieu de travail, de loisir, de culte en vue du développement humain, de l'apprentissage de l'élève et des pratiques d'orientation. C'est dans cet environnement naturel éducatif qu'ont lieu les premiers enseignements/apprentissages, ainsi que les premières pratiques d'orientation. Ils peuvent être conscients ou inconscients, mais. Ainsi, le contenu de ce « micro environnement

naturel » interagit directement avec l'apprenant. Il est aussi capable de modifier les perspectives de tous les membres de la famille.

3.3.2.- Le méso environnement naturel de Bookchin Murray

L'approche de Bronfenbrenner considère le développement humain comme l'ensemble des processus relationnels entre le sujet et son environnement (Bateson, 1936, 1972 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Latour, 2015), impliquant une co-adaptation à la fois du sujet et de son contexte. Parallèlement et par analogie avec **le mésosystème social défini par Bronfenbrenner, le Méso environnement naturel est défini implicitement par la théorie écologique de Bookchin**. Il est constitué des relations existantes entre ceux du premier niveau. De cette façon, la relation entre l'environnement naturel, celui de la maison, de l'école, l'environnement de travail, celui du lieu de culte, de loisir par exemple, aura un impact direct sur l'enfant, son apprentissage et ses pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Enfin, le mésosystème, qui représente les interactions entre les différents microenvironnements, pourrait être comparé aussi aux interactions entre les écosystèmes naturels présents sur le campus, tels que les zones boisées, les prairies, les cours d'eau, etc. Bookchin a prôné l'idée d'une "communauté écologique" où les êtres humains coexistent avec les autres espèces animales et végétales, et où les interactions entre les différents écosystèmes sont encouragées.

3.3.3. L'exo environnement naturel de Bookchin Murray

Parallèlement avec L'exo environnement social défini par Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979; Lefebvre, 2007), par analogie avec l'exosystème social défini par Bronfenbrenner, **l'exoenvironnement naturel** est un système environnemental défini implicitement par la théorie écologique de Bookchin. Dans son élaboration, la théorie de l'écologie sociale de Bookchin met beaucoup d'emphasis sur un autre système constitutif de l'environnement éducatif de l'enfant. Il s'agit de l'exo environnement qui se réfère aux milieux naturels qui ont une influence sur le développement de l'enfant, mais où les acteurs des microsystèmes environnementaux ne sont pas directement influents. En réalité, l'influence sur le

développement de la personne se produit donc par des voies indirectes. Un exemple d'exo environnement serait l'environnement naturel de l'entreprise dans laquelle travaillent les proches de l'enfant. De plus, **l'exo-environnement naturel** peut correspondre aussi à l'environnement naturel qui se situe juste au-delà de l'environnement immédiat des élèves. Cela peut inclure les parcs publics, les forêts, les rivières, les lacs et les montagnes, les centres culturels. On peut organiser des sorties éducatives en plein air pour permettre aux élèves d'explorer cet environnement naturel plus large et d'en apprendre davantage sur la diversité de la vie qui existe dans cet écosystème. Cela affecterait la manière de penser, le temps libre ou le bien-être des parents. Par conséquent, cela aurait aussi un impact important sur l'enseignement/apprentissage multiforme et sur la réussite éducative multiforme des élèves.

3.3.4. Le chrono environnement naturel de Murray Bookchin

Parallèlement avec **le chrono système social défini par Bronfenbrenner, le chrono environnement naturel**, qui représente la dimension temporelle du développement, pourrait être comparé à l'évolution des écosystèmes naturels au fil du temps, en réponse aux changements climatiques, aux perturbations naturelles et aux actions humaines. Bookchin a également souligné l'importance de l'histoire écologique et sociale dans la compréhension des systèmes naturels et sociaux, ainsi que dans la prise de décisions pour l'avenir. Le chrono environnement naturel aurait ainsi un impact important sur l'enseignement/apprentissage multiforme et sur la réussite éducative multiforme des élèves.

3.3.5. Le macro environnement naturel de Murray Bookchin

Le modèle de Bronfenbrenner considère le développement humain comme l'ensemble des processus relationnels entre le sujet et son environnement (Bateson, 1936, 1972 ; Bronfenbrenner, 1979 ; Lacour, 2015), impliquant une co-adaptation à la fois du sujet et de son contexte. Par analogie avec **le macrosystème social défini par Bronfenbrenner, le macro environnement naturel** englobe l'ensemble des autres systèmes et leurs impacts sur l'enseignement/apprentissage, les pratiques d'orientation multiforme et vice-versa. Le macro-environnement naturel peut correspondre à l'environnement naturel à grande échelle, tel que les

océans, les continents et les systèmes planétaires et l'impact de l'activité humaine sur cet environnement naturel plus large. Il s'agit d'éléments qui définissent les formes de la vie en société ainsi que l'ensemble des croyances, des idéologies, des valeurs et des normes véhiculées par la ville, le quartier, la communauté. Aussi le macrosystème environnemental naturel désigne-t-il l'environnement naturel global, culturel. Au sein de la ville, du quartier, de la collectivité, les activités extra-scolaires, le sport, entre membres de la famille influencent grandement le développement de l'identité personnelle, le sentiment de compétence, l'appartenance à la collectivité. Le macro environnement naturel établit une relation de réciprocité entre l'individu et son environnement naturel tout en influençant les conduites individuelles et institutionnelles. Enfin, Il s'agit de tout ce qui va donner une forme globale à l'ensemble des systèmes environnementaux et qui va s'actualiser, se contextualiser et se réinterpréter par chaque système.

3.4. Modèle théorique de l'écologie sociale de Murray Bookchin appliqué à l'éducation

Appliqué à l'éducation le modèle écologique de Murray Bookchin a l'ambition de promouvoir la prise de conscience écologique individuelle et collective. Il peut être utile aussi à promouvoir l'éducation communautaire et l'élimination des relations hiérarchiques dans l'environnement d'apprentissage (Holohan, Kevin J., 2018). De plus, la théorie de l'écologie sociale de Bookchin peut servir de fondement éthique à l'éducation écologique et communautaire. Elle appelle à remplacer les relations injustes et hiérarchiques dans la société humaine qui sont ancrées dans le capitalisme, par des communautés écologiques décentralisées et à petite échelle. Plusieurs résultats de recherche montrent que Murray Bookchin a fait une contribution significative au développement de la pensée autour de l'écologie, de l'anarchisme et plus tard du communalisme. Les résultats de recherche montrent également que l'éducation centrée sur la communauté et l'écologie sociale peut être utilisée pour aider les élèves à comprendre les problèmes écologiques et sociaux. Par conséquent, l'application du modèle écologique de Murray Bookchin à l'éducation peut être un levier de réussite éducative pour les élèves en les aidant à comprendre les problèmes écologiques et sociaux et en leur fournissant des outils pour y faire face (Holohan, Kevin J., 2018).

Selon Murray Bookchin, la théorie de l'écologie sociale peut être appliquée à l'espace éducatif en reconnaissant que les problèmes écologiques actuels sont le résultat de problèmes sociaux profonds (Murray Bookchin, 1993). Par conséquent, pour résoudre les problèmes

écologiques, il est nécessaire de traiter les problèmes sociaux sous-jacents. L'éducation doit donc être conçue de manière à encourager la compréhension de la relation entre la société et la nature, ainsi que la nécessité de résoudre les problèmes sociaux pour résoudre les problèmes écologiques (Bookchin, M. 1991). L'éducation doit également encourager la participation active des élèves dans la résolution des problèmes écologiques et sociaux notamment dans un pays comme Haïti. Conséquemment, l'espace éducatif peut être conçu pour promouvoir la prise de conscience écologique et l'élimination des relations hiérarchiques dans l'environnement d'apprentissage (Bookchin, M. 1991). Dans ce cas, la conception et l'aménagement de l'écosystème des Espaces Éducatifs contemporains dans lesquels se déroulent les Pratiques d'Orientations en tant que leviers de réussite éducative des élèves devraient prendre en compte plusieurs facteurs tels que :

3.4.1. L'implication communautaire dans l'aménagement des espaces éducatifs

En effet, l'espace éducatif doit être conçu pour encourager l'implication de la communauté et la collaboration de cette dernière pour faciliter la résolution de problèmes locaux vitaux. Ainsi, les élèves doivent être encouragés à travailler ensemble pour résoudre les problèmes écologiques et sociaux (Ingrid Bamberg, 2003 ; Morizio Ali, 2023, p 61-77 ; Curnierv Daniel, 2017). Il en est de même aussi pour les enseignants qui, de leur côté, peuvent organiser des projets de groupe impliquant les élèves dans des activités communautaires permettant ainsi la diversification du champ de pratiques d'orientation au profit individuel et communautaire.

3.4.2. L'importance de promouvoir la prise de conscience écologique

En effet, l'espace éducatif doit être conçu pour promouvoir la prise de conscience écologique. Les enseignants peuvent organiser des activités qui sensibilisent les élèves aux problèmes environnementaux et les encouragent à prendre des mesures pour les résoudre. Ainsi, les élèves peuvent être encouragés à recycler, à économiser l'énergie et à réduire leur empreinte carbone (Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. 2021). Le recyclage et l'économie d'énergie peuvent être des atouts majeurs dans la production du courant électrique à des fins domestiques et communautaires.

3.4.3. La création d'un environnement d'apprentissage inclusif

En effet, L'espace éducatif doit être conçu pour être inclusif et accueillant pour tous les élèves. Les enseignants doivent être sensibles aux besoins de chaque élève et s'assurer que tous les élèves ont la possibilité de participer pleinement à l'apprentissage (Aline Germain-Rutherford, et al 2007). Pour y parvenir, les élèves doivent être encouragés à respecter les différences culturelles et à travailler ensemble pour résoudre les problèmes. Globalement, la conception de l'espace éducatif selon la théorie de l'écologie sociale de Murray Bookchin implique la promotion de la participation communautaire, la prise de conscience écologique, l'élimination des relations hiérarchiques et la création d'un environnement d'apprentissage inclusif.

3.4.4. Limites du modèle écologique de Murray Bookchin appliqué à l'éducation

Les recherches que nous avons effectuées ne nous permettent pas, malheureusement, de trouver de références spécifiques aux limites du modèle de Bookchin appliqué à l'éducation, à l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et aux pratiques d'orientation. La réalité est que ce modèle, étant plus connu dans le domaine de l'écologie naturel, politique et sociale, n'est pas aussi largement étudié ou appliqué dans le domaine de l'éducation. Conséquemment, il peut être difficile de trouver des sources spécifiques qui abordent les limites de ce modèle dans le contexte éducatif. Or, dans le cas de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs, il est important de tenir compte des environnements physiques naturels dans lesquels se font les pratiques pédagogiques et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Sur cette base, quoique limitée, l'application du modèle écologique de Bookchin à l'éducation, à la conception de l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi qu'aux pratiques d'orientation scolaire et professionnelle est pertinente. Toutefois, l'application du modèle à l'éducation présente plusieurs limites dont certaines sont relativement difficiles à contourner. Elles constituent même des entraves à l'aménagement des écosystèmes des espaces éducatifs, aux pratiques éducatives et aux pratiques d'orientation favorables à la réussite éducative des élèves.

Au nombre des limites du modèle écologique de Murray Bookchin appliqué à l'éducation, nous relevons quelques-unes telles que : la nécessité de changer les mentalités chez les principaux acteurs, le manque de directives pratiques spécifiques pour les éducateurs et les

décideurs éducatifs, le manque d'emphasis sur les environnements, le manque de soutien institutionnel naturel et social immédiats de l'enfant, les difficultés à évaluer et mesurer son impact, le manque de directives pratiques. Chacune de ces limites fait l'objet d'une brève présentation.

3.4.5. Nécessité de changer les mentalités chez les principaux acteurs

Pour appliquer l'approche écologique de Murray Bookchin en éducation dans la conception, l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi que dans les pratiques d'orientation dans la perspective de la réussite des élèves, l'un des défis à relever, c'est de changer les mentalités chez les enseignants, les élèves et les décideurs (IRESMO, 2019). Il peut être difficile de convaincre les gens de l'importance de l'éducation communautaire et de la prise de conscience écologique.

3.4.6. Adaptation des programmes éducatifs aux besoins des élèves et de la communauté

Il faudra aussi adapter les programmes éducatifs aux besoins des élèves et de la communauté en y intégrant l'approche écologique de Murray Bookchin. Pour la mise en œuvre du programme adapté, il est important que les enseignants soient formés pour enseigner de manière collaborative et pour encourager la prise de conscience écologique chez les élèves (Lucie Sauvé, 2007).

3.4.7. Obtention du soutien des acteurs et des institutions éducatives

Il faudra aussi obtenir le soutien des acteurs et des institutions éducatives pour faciliter l'investissement dans des programmes éducatifs qui encouragent la collaboration des élèves ainsi que celle de la communautaire et la prise de conscience écologique (Naoufal, N.J., 2012). Il reste très bien entendu que l'application de l'approche écologique de Murray Bookchin dans la conception et l'aménagement d'espace éducatif peut nécessiter des ressources supplémentaires, telles que des matériaux pédagogiques, des formations pour les enseignants et des programmes éducatifs spécifiques (Bookchin, M, 1980).

3.4.8. Manque de directives pratiques spécifiques pour les éducateurs et les décideurs éducatifs

Le modèle de Bookchin peut manquer de directives pratiques spécifiques pour les éducateurs et les décideurs éducatifs, ce qui peut rendre difficile son application concrète dans les écoles et les espaces éducatifs, la difficulté de mise en œuvre (ibid.). Le manque de soutien institutionnel, le manque de formation des enseignants et la difficulté à mesurer son impact sont des irritants dont on doit tenir compte dans son application à l'éducation.

3.4.9. Manque d'emphasis sur l'environnement naturel et social immédiats de l'enfant

Le modèle de Bookchin, quant à lui, est une théorie écologique qui met l'accent sur la nécessité de remettre en question les notions de hiérarchie, de domination et d'exploitation dans les sociétés actuelles. Selon Bookchin, la technologie peut être mise au service de la libération ou de l'asservissement de l'homme (Ibid). Il propose un modèle de société écologique et égalitaire, fondée sur la coopération et la solidarité, et une démocratie libertaire qui ne peut être représentative.

3.4.10. Les difficultés à évaluer et mesurer son l'impact et la Complexité de sa mise en œuvre

Mesurer l'impact et l'efficacité de l'application du modèle de Bookchin dans l'éducation peut être complexe en raison de la diversité des facteurs en jeu et de la nécessité de méthodes d'évaluation adaptées. Le modèle de Bookchin, axé sur des principes écologiques et sociaux, peut être difficile à mettre en œuvre dans le contexte éducatif en raison de sa complexité et de la nécessité de changements profonds dans les pratiques éducatives et organisationnelles (Ibid).

3.5. Résumé du modèle de l'écologie sociale et naturelle de Bookchin Murray

En résumé, la théorie de l'écologie sociale et naturelle de Murray Bookchin souligne l'importance de prendre en compte l'interdépendance entre l'environnement naturel et les systèmes sociaux pour comprendre le développement des individus et des communautés (Bookchin, 1974). Dans le contexte éducatif, cela implique de considérer comment l'environnement naturel, avec ses ressources, ses équilibres et ses fragilités, influence les conditions d'apprentissage des élèves (Bookchin, 1989). Par exemple, la dégradation de

l'environnement local, la pollution, le manque d'accès à des espaces naturels peuvent affecter la santé, le bien-être et la motivation des élèves, entravant ainsi leurs apprentissages. Une approche pédagogique qui valorise l'éducation à l'environnement et l'interaction avec la nature peut favoriser le développement cognitif, social et émotionnel des élèves (Bookchin, 1974). Les pratiques éducatives qui intègrent l'environnement naturel, les activités de plein air, les projets de jardinage, les expériences de conservation, peuvent aider les élèves à développer une compréhension plus profonde de l'interdépendance entre l'environnement et les systèmes sociaux (Bookchin, 1989). Cela peut également les aider à acquérir des compétences pratiques et des connaissances spécifiques, comme la gestion des ressources naturelles, la conservation de la biodiversité, et la prévention des déchets.

Dans l'ensemble, l'application de l'approche écologique de Murray Bookchin à l'éducation, à l'écosystème des espaces éducatifs et aux pratiques d'orientation peut présenter des défis tels que le changement de mentalité, l'adaptation des programmes éducatifs, l'obtention du soutien institutionnel, la mesure de l'impact et la recherche de ressources supplémentaires. Cependant, ces défis peuvent être surmontés avec un engagement fort et une volonté de changer la façon dont nous enseignons et apprenons. Malgré ces limites, l'approche écologique de Murray Bookchin peut offrir des avantages importants pour les élèves en les aidant à comprendre les problèmes environnementaux et sociaux et en leur fournissant des outils pour y faire face.

3.6. Complémentarité des modèles écologiques de Murray Bookchin (1921-2006) et modèle d'Urie Bronfenbrenner (1979)

Dans le cadre de cette thèse qui explore l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire comme leviers de réussite des élèves, il est essentiel de considérer la complémentarité entre les différents modèles théoriques croisés et retenus par rapport au modèle d'éducation originelle considéré comme le modèle idéal. Deux modèles particulièrement pertinents sont l'écologie sociale de Bronfenbrenner et l'écologie naturelle et sociale de Bookchin. Certes les conclusions des différentes recherches effectuées ainsi que les références bibliographiques fournies ne soutiennent pas directement la complémentarité entre les théories de Bronfenbrenner et de Bookchin. Cependant, elles ont la vertu d'aider à explorer les concepts et les théories pertinents pour l'étude de l'écosystème des espaces éducatifs, de

l'orientation scolaire et professionnelle dans la perspective de la réussite éducative des élèves. En effet :

a). D'un côté, Murray Bookchin (2015) examine comment l'écologie sociale peut offrir une alternative à la crise environnementale et sociale actuelle en proposant une vision de la société qui met l'accent sur la démocratie directe, la décentralisation, la communauté et la durabilité. Le livre explore également comment l'écologie sociale peut aider à créer un monde plus juste et plus équitable pour tous les êtres vivants, y compris les humains et les non-humains (Murray Bookchin, 2015 ; Bouchard, C. (2018). Au final, les idées inscrites dans ce livre de Bookchin peuvent aider à mieux comprendre la théorie de l'écologie sociale. Elles peuvent aider aussi à comprendre comment cette théorie peut être pertinente pour l'étude de l'écosystème éducatif, de l'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers de la réussite éducative des élèves. Dans ce sens, Bouchard, C. (2018) explore les idées de Murray Bookchin sur l'écologie sociale et leur pertinence pour résoudre la crise environnementale et sociale actuelle. Le livre examine comment l'écologie sociale peut offrir une alternative à la crise environnementale et sociale en proposant une vision inclusive du développement de l'homme. Auquel cas, l'éducation est abordée dans le contexte de l'écologie sociale et permet de mieux comprendre comment l'éducation est liée à l'écologie sociale et comment elle peut être pertinente pour l'étude de l'espace éducatif, de l'orientation scolaire et professionnelle dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

Enfin, Bookchin élargit la perspective sociale en intégrant dans les dimensions écologiques, les relations entre l'humain et son environnement naturel ainsi que sur la dynamique sociale qui en découle (Bookchin, 1990). Bookchin rappelle que l'environnement naturel joue également un rôle crucial dans le développement et le bien-être des élèves.

b) D'un autre côté, la théorie écologique de Bronfenbrenner appelée aussi théorie écosystémique concerne le développement humain peut être appliquée à l'éducation en reconnaissant que l'environnement dans lequel l'enfant évolue a un impact sur son développement et son apprentissage. En effet, plusieurs articles le confirment tels que : "Bronfenbrenner, l'écologie du développement humain : Réflexion et action pour la Promotion de la santé" examine comment la théorie de Bronfenbrenner peut être appliquée dans la promotion de la santé à travers l'éducation (Absil G, Vandoorne, 2004). De plus, l'article "la théorie écologique de Bronfenbrenner"

explique comment ce modèle peut être appliquée au domaine de l'éducation pour comprendre l'impact de l'environnement sur le développement et l'apprentissage de l'enfant.

Par ailleurs, selon (Prilleltensky, Nelson et Peirson, 2001), l'examen du concept de résilience non plus comme une caractéristique personnelle mais plutôt comme une caractéristique de l'interaction d'un individu et des environnements de son écosystème scolaire, le point focal se trouve dès lors radicalement modifié. Des lors, avec cette théorie, nous pouvons postuler que les interactions positives dans un niveau de système influencent positivement l'autre niveau, selon un certain nombre de principes, avancés dans la recherche. Selon (Manon Théorêt, 2005, p. 633–658) qui cite plusieurs auteurs, plusieurs programmes ont en effet utilisé de manière prescriptive le modèle écologique pour planifier le développement de communautés, dont ceux de Cochran (1988), Brunson et Bouchard (2003). En reprenant les systèmes écologiques et en leur associant les facteurs repérés dans la recherche sur la résilience, on pourrait entrevoir un modèle préliminaire d'influences sur la résilience d'une école, à travers celle des enseignants, des élèves et de l'organisation (Manon Théorêt, 2005, p. 633–658).

c) L'article "Théorie des systèmes écologiques de Bronfenbrenner" présente les différentes composantes de la théorie de Bronfenbrenner et leur application à l'éducation. Selon l'article, le développement de l'enfant est basé sur un environnement constitué d'un ensemble de milieux emboîtés les uns dans les autres avec lesquels l'enfant est en relation en permanence, consciemment ou inconsciemment. Ainsi, le microsystème est l'environnement immédiat de l'enfant, comme la famille, l'école ou les amis. Le mésosystème est la relation entre les différents microsystèmes, comme la relation entre l'école et la famille. L'exosystème est un environnement indirect, comme le lieu de travail des parents, qui peut avoir un impact sur l'enfant. Le macrosystème est l'environnement culturel et social plus large, comme les valeurs et les croyances de la société.

De plus, l'interaction dont parle Bronfenbrenner se fait entre des individus, soit par exemple, entre apprenants, autres individus des différents milieux emboîtés. Par contre, le modèle n'a pas insisté sur des interactions entre individus et l'ensemble des éléments de l'écosystème de l'espace éducatif dans lequel ces individus évoluent. Selon (Gn. 2, 8, 15, 10-14) cité par (Thomas Römer 2012, pp. 581-593) dans "Le Jardin d'Eden entre le Ciel et la Terre ", Yahvé Elohim façonne un homme (Adam) à la manière d'un potier qu'il place ensuite dans un

Jardin qu'il plante après avoir créé l'homme. Ainsi, dans le cadre de notre travail, l'environnement physique naturel avec tout ce qu'il contient de matériels et d'immatériels est considéré comme étant l'espace éducatif/éducateur capable de jouer un rôle important, voire déterminant dans le processus enseignement/apprentissage, d'orientation scolaire et professionnelle en vue du développement humain.

C'est de là que la théorie écologique sociale et naturelle de Murray Bookchin prend sens en préconisant que l'espace physique, en tant qu'élément de l'écosystème de l'espace éducatif, contribue aussi au développement de l'individu grâce aux influences réciproques exercées entre les êtres et la nature (Jérôme Lamy, 2016). Auquel cas, l'écosystème éducatif, n'étant pas neutre, n'est pas seulement les bâtiments scolaires et leurs accessoires. Interagissant entre eux, il est plutôt ce que sont la ville, les individus, le quartier, la commune ou la collectivité territoriale incluant les biens matériels et immatériels, les rivières, les forêts, les centres de loisirs, lieux de cultes, les supermarchés, les zones industrielles, les champs agricoles, les cheptels, les mythes, les patrimoines naturels, matériels et immatériels (Aurélien Zwang et Yves Girault, 2019 ; Munjeri Dawson, 2004). Cette vision de l'environnement physique éducatif est en accord avec la définition du patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO, qui inclut l'environnement comme élément clé de la conservation (Munjeri Dawson, 2004, Jérôme Lamy, 2016). Chaque élément de cet environnement physique et social actif éduque, peut être aussi un espace éducatif propice à l'apprentissage multiforme et aux pratiques d'orientation.

En effet, l'enseignement et l'apprentissage multiformes peuvent se pratiquer à travers l'écosystème de cet espace éducatif que sont l'environnement naturel et son contenu: individus (développement humain ou écologie sociale de Brofenbrenner), forêts, air, mer, sources d'eau, fleuves, centres de loisir, lieux de culte, le Hounfor²⁴, les marchés publics, monuments historiques, champs agricoles, cheptels, lieux d'exploitation des ressources minières, là où des professionnels aînés exercent leur métier, etc. (écologie sociale et naturelle de Murray

24. "Hounfor" : Temple dans la religion vaudou en Haïti. Il consiste en un péristyle, l'espace sacré au milieu duquel se dresse le potomitan ou "poteau-mitan". Il s'agit d'un mat couvert des attributs des esprits, servant à symboliser la communication entre le monde des humains et le monde du dieu inaccessible. C'est autour du potomitan que la "Manbo" ou le "Hougan" dessinent les "Vèvès" (Wikipédia).

Bookchin). Ces villes, quartiers, collectivité territoriale seraient alors des espaces éducateurs et/ou espaces éducatifs à l'intérieur desquels se dérouleraient les pratiques pédagogiques et les pratiques d'orientation tout au long de la vie. Dépendant des caractéristiques et des contextes de ces lieux éducateurs, en respectant les fondamentaux du curriculum, les contenus de l'enseignement/ apprentissage multiforme se seraient diversifiés ainsi que celles des pratiques d'orientation. Tels que ces lieux sont, ils seraient la condition satisfaisante de la réussite éducative des élèves qui y ont fait des apprentissages contextualisés, orientés, ensuite, s'y sont formés et y exercent enfin leur profession.

La combinaison de ces deux approches permet d'obtenir une vision holistique des facteurs influençant la réussite éducative des élèves. Cette synergie entre les deux modèles est illustrée dans le tableau ci-dessous, qui synthétise leur complémentarité et leur pertinence pour comprendre comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation peuvent servir de leviers pour la réussite scolaire et professionnelle des élèves.

Le tableau ci-dessous traduit cette complémentarité des modèles écologiques de Bronfenbrenner et de Bookchin,

Tableau 10

Aspect	Ecologie sociale de Bronfenbrenner	Ecologie Naturelle et Sociale de Bookchin	Complémentarité
Concept Fondamental	Met l'accent sur les interactions entre les individus et leurs environnements sociaux.	Se concentre sur les relations entre l'humain et son environnement naturel, ainsi que sur la dynamique sociale.	Ensemble, ils offrent une vue holistique des influences sur l'enfant.
Niveaux	Comprend plusieurs niveaux: microsystème,	Propose une approche en cercles concentriques, intégrant le microsystème	La structure de Bronfenbrenner est enrichie par l'inclusion

d'Analyse	mésosystème social, exosystème, macrosystème.	naturel, le mésosystème social, l'exosystème et le macrosystème environnemental.	des dimensions naturelles de Bookchin.
Rôle de la Communauté	La communauté influence le développement individuel à travers des interactions sociales.	La communauté est essentielle pour la gestion des ressources naturelles et la promotion d'une société écologique.	La synergie entre les interactions sociales et naturelles renforce le développement de l'enfant.
Dimension Éducative	Insiste sur l'importance des environnements éducatifs sains pour le développement des élèves.	Met en avant l'éducation comme un levier pour comprendre les relations entre société et nature, favorisant une éducation intégrée.	L'éducation devient un outil pour naviguer à travers les environnements social et naturel.
Approche de la domination	Analyse comment les structures sociales influencent les opportunités éducatives.	Critique la domination sociale et environnementale, plaidant pour une société décentralisée et participative.	Une analyse conjointe permet d'identifier des solutions aux inégalités sociales et environnementales.
Vision du Changement	Favorise des interventions à différents niveaux pour améliorer les conditions de vie.	Propose un changement radical vers une société écologique en remettant en question les systèmes dominants.	Ensemble, ils offrent une stratégie plus complète pour un changement systémique en faveur des enfants.

Tableau 10 : Synthèse des aspects et complémentarité entre les modèles écologiques de Bronfenbrenner et de Bookchin

Conclusion

Le modèle de Murray Bookchin, centré sur la social ecology, enrichit la compréhension des espaces éducatifs en intégrant une dimension environnementale naturelle souvent négligée par le modèle de Bronfenbrenner. Alors que Bronfenbrenner met l'accent sur les interactions entre les différents systèmes sociaux qui influencent le développement de l'individu, Bookchin souligne l'importance de l'environnement naturel et de son interaction avec les structures sociales (Bookchin, 1982). Cette approche permet de reconnaître que les espaces éducatifs ne se limitent pas aux interactions humaines, mais incluent également la qualité et la santé des environnements naturels dans lesquels ces interactions se déroulent. En intégrant ces éléments, le modèle de Bookchin offre une perspective plus complète sur la manière dont les environnements éducatifs peuvent agir comme des leviers pour la réussite éducative des élèves.

En outre, Bookchin propose que l'éducation doive aller au-delà de la simple préparation à l'emploi pour inclure une éducation à l'environnement qui favorise une conscience écologique active (Bookchin, 1990). Cette vision est particulièrement pertinente dans le contexte actuel où les défis environnementaux sont omniprésents. En intégrant des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui tiennent compte des enjeux écologiques, les écoles peuvent non seulement préparer les élèves à des carrières futures, mais aussi les sensibiliser à leur rôle en tant qu'agents de changement dans leur communauté. Cela renforce l'idée que l'éducation doit être un processus holistique qui inclut le développement personnel, social et environnemental.

De plus, le croisement des modèles de Bronfenbrenner et de Bookchin permet d'établir un cadre théorique robuste pour comprendre comment les espaces éducatifs peuvent être optimisés pour soutenir la réussite éducative. En reconnaissant que les environnements naturels et sociaux interagissent dynamiquement pour influencer le développement des élèves, il devient possible de concevoir des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui sont à la fois pertinentes et durables. Cela souligne l'importance d'une approche intégrée qui valorise non seulement les relations humaines au sein des microsystèmes éducatifs, mais aussi la santé et la qualité des environnements naturels dans lesquels ces systèmes opèrent (Swick & Williams, 2006, pp. 1-8).

En outre, après avoir effectué des recherches sur Google, ResearchGate et sur les autres moteurs de recherche, nous n'avons pas pu trouver de figures spécifiques qui illustrent le modèle écologique de Bookchin à l'instar du modèle de Bronfenbrenner. Il nous semble que le modèle écologique de Bookchin ne soit pas aussi largement représenté visuellement que celui de Bronfenbrenner. Ainsi, préconisons-nous que le microenvironnement social de Bronfenbrenner corresponde au microenvironnement naturel de Bookchin. De même, le mésosystème sociale de Bronfenbrenner corresponde au mésosystème environnemental de Bookchin le mégasystème social de Bronfenbrenner corresponde au mégasystème environnemental de Bookchin. L'existence des uns sous-entend celle des autres. Ils sont indissociables et se complètent pour définir le cadre environnemental d'apprentissage et de pratique d'orientation de l'élève. Enfin, Dans le contexte de notre thèse sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, l'ontosystème peut servir de fondement pour comprendre comment les caractéristiques personnelles des élèves affectent aussi leur réussite éducative. L'ontosystème, dans le cadre du modèle écologique de Bronfenbrenner, représente l'ensemble des caractéristiques individuelles d'un élève, y compris ses compétences, ses vulnérabilités et ses expériences de vie. Appliqué à l'éducation, l'ontosystème permet d'analyser comment ces caractéristiques influencent les interactions de l'élève avec les différents systèmes environnants, tels que la famille, l'école et la communauté.

Dans le cadre de la thèse, la figure **14** suivante représentant l'écosystème du modèle de Bronfenbrenner traduit aussi la liaison, l'interdépendance et l'indissociabilité entre les écologies sociales de l'enfant en contexte d'apprentissage, soit au sein de la famille ou ailleurs. Appliqués à l'éducation, les environnements sociaux et naturels de Bronfenbrenner et de Bookchin sont indissociables bien que différents dans leur fonction. Le modèle écologique de Bookchin serait aussi représenté sous la forme d'une figure en quatre cercles concentriques, chacun représentant un niveau différent de l'écosystème environnemental naturel et social. A partir d'une analogie, il suffirait de représenter les cercles concentriques des systèmes sociaux de Bronfenbrenner pour représenter aussi les cercles concentriques des systèmes environnementaux de Bookchin puisqu'ils sont indissociables:

- ❖ Le cercle intérieur représente l'individu et sa relation avec son environnement social immédiat, tel que sa famille, ses amis, ses collègues et son lieu de travail dans leur environnement physique et naturel ;
- ❖ Le deuxième cercle représente les communautés locales, les quartiers, les villes et les villages, et leur rôle dans la vie des individus ; dans le cadre de notre thèse, il représente aussi les champs agricoles, les cheptels, les musées, les bibliothèques, les places publiques, les lieux de culte et de loisirs, les supermarchés, les mythes, le patrimoine matériel et immatériel, les institutions, etc, dans leur environnement physique et naturel ;
- ❖ Le troisième cercle représente la société dans son ensemble, y compris les institutions politiques, économiques et culturelles et leur impact sur les communautés et les individus dans leur environnement physique et naturel ;
- ❖ Le quatrième et dernier cercle représente l'écosystème social global, y compris la nature et l'environnement physique et son importance pour la survie et le bien-être de l'humanité.

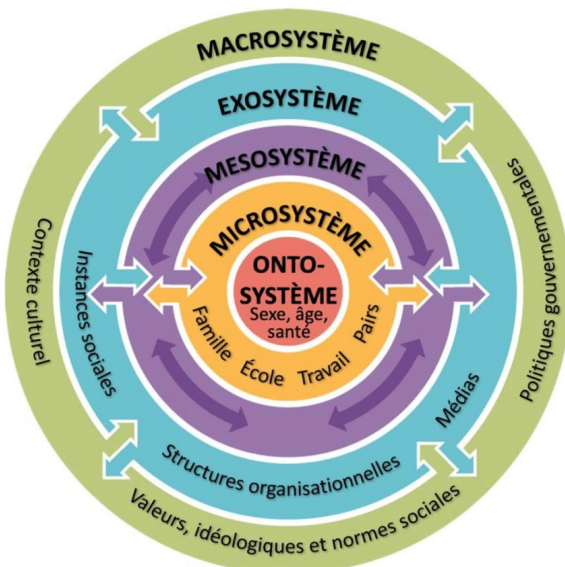


Fig. 14

Figure 14: Modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) traduit et adapté de Rivara et le menestrel (2016, p.73). Par analogie, peut-être adapté pour représenter le modèle social et naturel de Bookchin

Ce modèle peut- être adapté pour représenter le modèle écosystémique de Murray Bookchin non représenté en image dans les différents documents lus. Selon la combinaison entre les écologies de Bronfenbrenner et de Bookchin, pour chaque système, l'enfant interagit avec les environnements sociaux et physiques (naturels) éducatifs où il évolue.

Source : Researchgate : Impacts de la pandémie de la COVID-19 sur l'expérience des enseignants et des conseillers pédagogiques en formation professionnelle au Québec- Rapport de recherche.

Source : Researchgate par Litaudon Virginie, 2017. Comportement du décideur influence-t-il la mise en place d'une stratégie d'éco-conception en entreprise?

Section BIII. Présentation du troisième modèle : "One éducation" (par analogie avec le "One Health")

Introduction

L'éducation en tant que discipline ne cesse de marquer les différents épisodes de la vie de l'humanité et est en constante évolution. L'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation occupent une place centrale dans la formation des élèves dans la perspective de la construction d'une société éclairée et prospère. Dès lors, l'émergence de l'approche novatrice de **"One Education"** dans cette étude paraît comme un phare pouvant orienter notre compréhension de ce qu'est l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation. Elle permet ainsi d'intégrer les divers éléments pour créer un environnement éducatif holistique et inclusif. Ainsi, le nouveau concept **"One Education"** introduit dans notre étude une vision audacieuse qui transcende les frontières traditionnelles des recherches en éducation, en fusionnant les environnements sociaux, naturels, la pédagogie, la technologie, la santé et le bien-être, la culture et les langues, ainsi que la citoyenneté. Etant globale, cette approche vise à créer un écosystème éducatif où les interactions entre chaque élément favorisent la croissance intégrale des élèves tout au long de la vie.

En explorant les fondements du concept **"One Education"**, nous sommes invités à repenser l'écosystème éducatif, l'aménagement de nos espaces éducatifs, revisiter nos pratiques éducatives et nos pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Aussi, sommes-nous invités à embrasser une approche inclusive qui valorise l'interdisciplinarité, la diversité, encourage l'innovation et promeut l'équité. Ce concept "révolutionnaire", en tout cas, dans le cadre de notre étude, nous pousse à repousser les limites de l'éducation traditionnelle pour offrir à chaque apprenant des opportunités d'apprentissage et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle enrichissantes et adaptées aux contextes et aux besoins individuels. Ainsi, le

"One Education" se positionne-t-il comme un catalyseur de changement dans le paysage éducatif contemporain, offrant une vision inspirante pour une **"éducation racinaire"** et universelle de qualité, centrée sur l'épanouissement de chaque apprenant et sur la construction d'un avenir prometteur pour les générations futures.

Cette introduction nous ouvre la voie à la mise en lumière des traits dominants du concept **"One Education"** en soulignant son histoire, la pertinence de sa mobilisation dans le cadre de l'étude, son caractère holistique, inclusif et innovant dans le domaine de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi que dans les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en tant que l'un des modèles retenus pour définir le cadre théorique de l'étude.

Au risque d'alourdir le texte globale, nous faisons l'historique du concept **"One Education"**, présentons son sens, sa définition, et son application au domaine de l'éducation.

3.1-. Historique du concept "One Education"

Pour bien appréhender le modèle **"One Education"**, il est nécessaire de commencer par une brève présentation du concept **"One Health"** dont il est une analogie dans le cadre de la thèse. Le **"One Health"**, initié au début des années 2000, fait suite à la recrudescence et à l'émergence de maladies infectieuses, en raison notamment de la mondialisation des échanges (Juliette Vanderveken, 2023). Il repose sur un principe simple, selon lequel la protection de la santé de l'homme passe par celle de l'animal et de leurs interactions avec l'environnement. La santé animale, végétale, la santé de l'environnement et celle des humains sont donc intimement liés (Inrae, x). Le concept **"One Health"** (Une seule santé) lie la santé humaine, la santé animale et la santé environnementale. Le **"One Health"** vient affirmer l'appartenance de l'humain à un écosystème peuplé d'autres êtres sur lequel l'humain a de l'influence, mais qui a aussi une influence sur lui. Concept popularisé ces dernières décennies, il l'a surtout été grâce aux organisations internationales telles que l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) ou l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)

3.2- Définition et historique du concept "One Health"

Le **"One Health"** se définit comme « une approche pour concevoir et implémenter des programmes, des politiques, une législation et des recherches dans lesquelles de multiples

secteurs communiquent et collaborent pour atteindre de meilleurs résultats en santé publique » (OMS, 2017). Selon (Juliette Vanderveken, 2023), le concept connaît des limites et des critiques. D'une part, c'est une approche jusqu'à présent essentiellement institutionnelle. Que ce soient au niveau plus macro des Nations Unies (incluant la FAO, l'OMS et l'UNEP) ou au niveau des états avec la collaboration des ministères de la santé, de l'agriculture et de l'environnement, la concertation transsectorielle et transdisciplinaire reste intéressante mais limitée. De plus, elle porte surtout sur les maladies transmissibles. En effet, « le concept "One Health" par rapport à des maladies comme le cancer ou le diabète est moins évident ».

Le "One Health" reconnaît l'interdépendance entre la santé humaine, animale et environnementale (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285). En décembre 2007, le concept « One Health » a été adopté par la communauté internationale et a pour objectif de tenter de décroiser les approches sectorielles pour les questions sanitaires. Il souligne que la santé humaine, la santé animale et la santé de l'écosystème ne font qu'un, justifiant une approche multisectorielle et une recherche pluridisciplinaire (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285). (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285).

Par ailleurs, un autre article intitulé "The One Health Approach-Why Is It So Important?" publié dans MDPI aborde l'importance de l'approche "One Health" dans un contexte collaboratif et multidisciplinaire. L'article fait la promotion de la santé humaine, animale et environnementale et précise qu'il est essentiel de promouvoir la santé et le bien-être des humains, des animaux et de l'environnement pour minimiser les menaces et les risques de maladies (Mackenzie, J.S., & Jeggo, M., 2019). Le même article soutient que : l'approche "One Health" doit également prendre en compte la santé environnementale et l'impact de l'environnement sur la santé humaine et animale (Mackenzie, J.S., & Jeggo, M., 2019). Cette approche appelle « aux efforts collaboratifs de plusieurs disciplines travaillant aux niveaux local, national et mondial, pour atteindre une santé optimale pour les personnes, les animaux et notre environnement », telle que définie par le groupe de travail One Health Initiative (OHITF, 2008).

De plus, selon l'approche "**One Health**", il faut aborder les problèmes de santé globaux en prenant en compte l'ensemble de l'écosystème sanitaire et en promouvant la collaboration entre diverses disciplines, notamment la médecine humaine, la médecine vétérinaire, l'écologie, l'environnement et d'autres domaines connexes. L'objectif principal est de prévenir et gérer les

maladies qui affectent à la fois les humains et les animaux, en reconnaissant que la santé de l'un est étroitement liée à la santé de l'autre (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285). Le concept "One Health" reconnaît que la santé des humains, des animaux, des plantes et de l'environnement est interdépendante et influencée par un écosystème de santé. Il souligne l'importance de préserver l'équilibre de ces systèmes pour le bien-être global de la planète.

Pour leur part, plusieurs auteurs cités par (Girault, Y., 2017) précisent que: il semble que les travaux de Carlson (2000) sur le naturalisme esthétique (natural environmental model) ont également influencé les trois courants de recherche, assez complémentaires, qui privilégient la construction du rapport à l'environnement : l'éco-ontogenèse (Berryman 2003), l'autobiographie environnementale (Berryman, 2007 ; Bachelart, 2009a ; 2009b ; Pineau et Michèle, 2012 ; Pineau et Le Grand, 2013). L'autobiographie environnementale a été définie par Bachelart (2009a, p. 125) comme une voie d'« accès à ce fond expérientiel qui nous relie à des milieux » (2009b, p. 50) et comme « une méthodologie de recherche et de formation issue des approches biographiques ». Ces travaux sur l'autobiographie environnementale tendent à mettre à nu « la manière dont l'individu se développe en relation à ses environnements » et ce qui « génère ou freine les comportements pro-environnementaux » (Bachelart, 2009a, p. 125).

Fig. 15

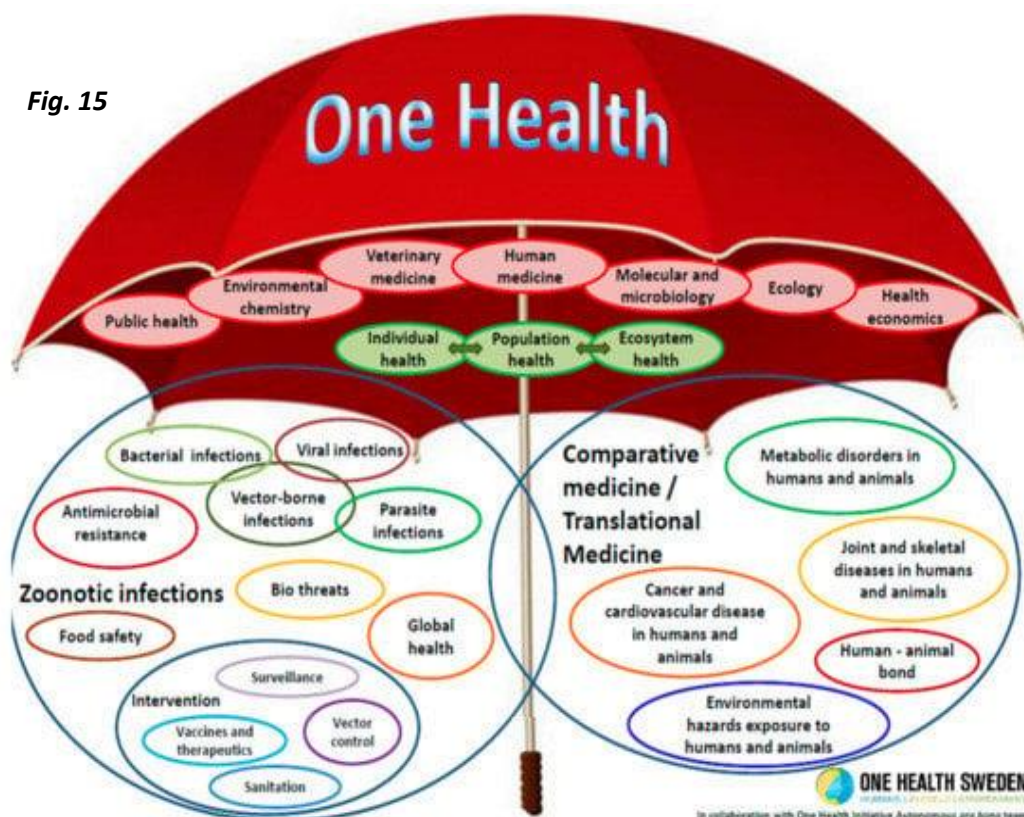


Figure 15-. The One Health Umbrella, developed by One Health Sweden and the One Health Initiative Autonomous pro bono team.

**Source: MDPI and ACS Style. Mackenzie, J.S.; Jeggo, M. The One Health Approach—Why Is It So Important? Trop. Med. Infect. Dis. 2019, 4, 88.
<https://doi.org/10.3390/tropicalmed4020088>**

Le cadre théorique de notre sujet d'étude, pour se renforcer, s'inspire du concept "**One éducation**" par analogie avec le concept "**One Health**". Selon l'Organisation Mondiale de la Santé Animale fondée en 1924, l'approche "Une seule santé" résume un concept connu depuis plus d'un siècle, à savoir que la santé humaine, la santé animale et la santé végétale sont interdépendantes et liées à celle des écosystèmes dans lesquels elles existent. Le concept "One Health" préconise une approche intégrée de la santé humaine, animale et environnementale en encourageant la collaboration entre les professionnels de la santé humaine, animale et environnementale pour aborder les problèmes de santé d'une manière holistique et intégrée World Health Organization (2021). Cette approche encourage la conservation de la biodiversité par la reconnaissance de l'interdépendance entre la santé humaine, animale et environnementale, et la promotion de la conservation de la biodiversité et la gestion durable des écosystèmes pour prévenir les maladies. Damus, (2024) semble vouloir appliquer ce concept à l'éducation quand il parle de la pédagogie alternative. L'auteur pense que la régénération et la réparation dans l'éducation nécessitent la création de citoyens capables de comprendre que le monde entier est un seul pays et que, où que nous soyons, nous partageons tous un destin commun. L'auteur soutient que le rôle principal de cette pédagogie alternative et transgressive est de contrer l'approche néolibérale de l'éducation hégémonique, qui contribue à détruire les savoirs (épistémicide), les identités (identicide), les cultures (ethnocide), les ethnies (génocide), les milieux naturels (écocide), et les animaux (zoocide) (Damus, 2024).

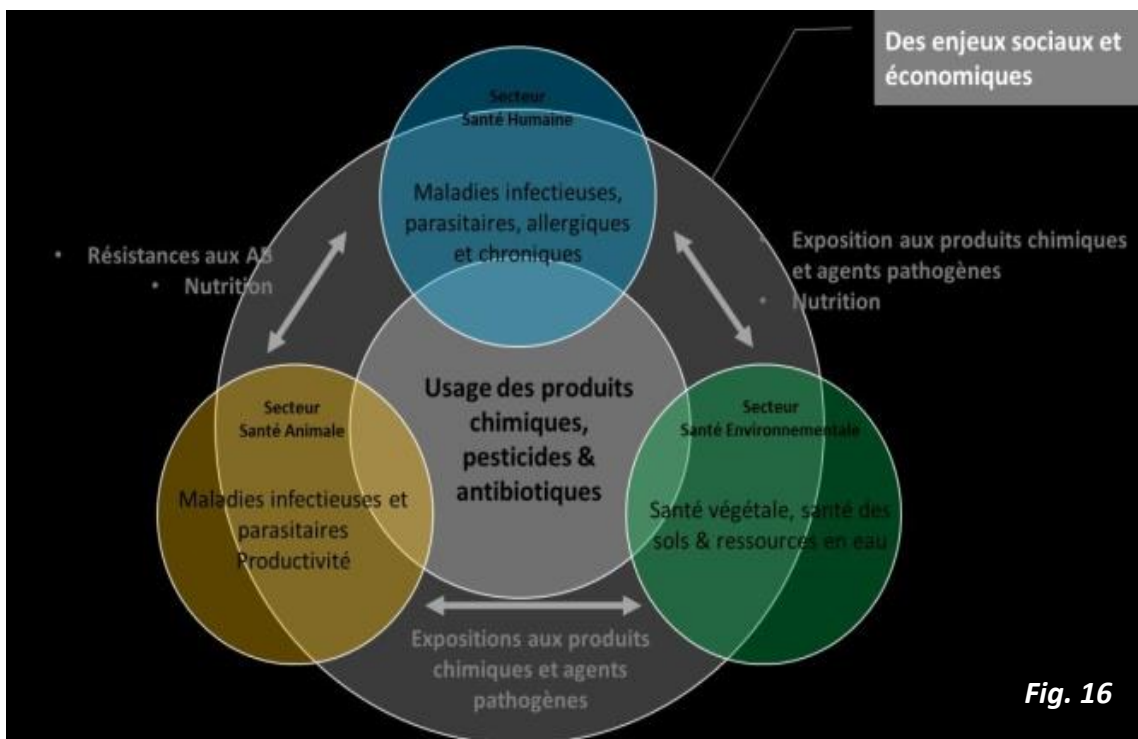


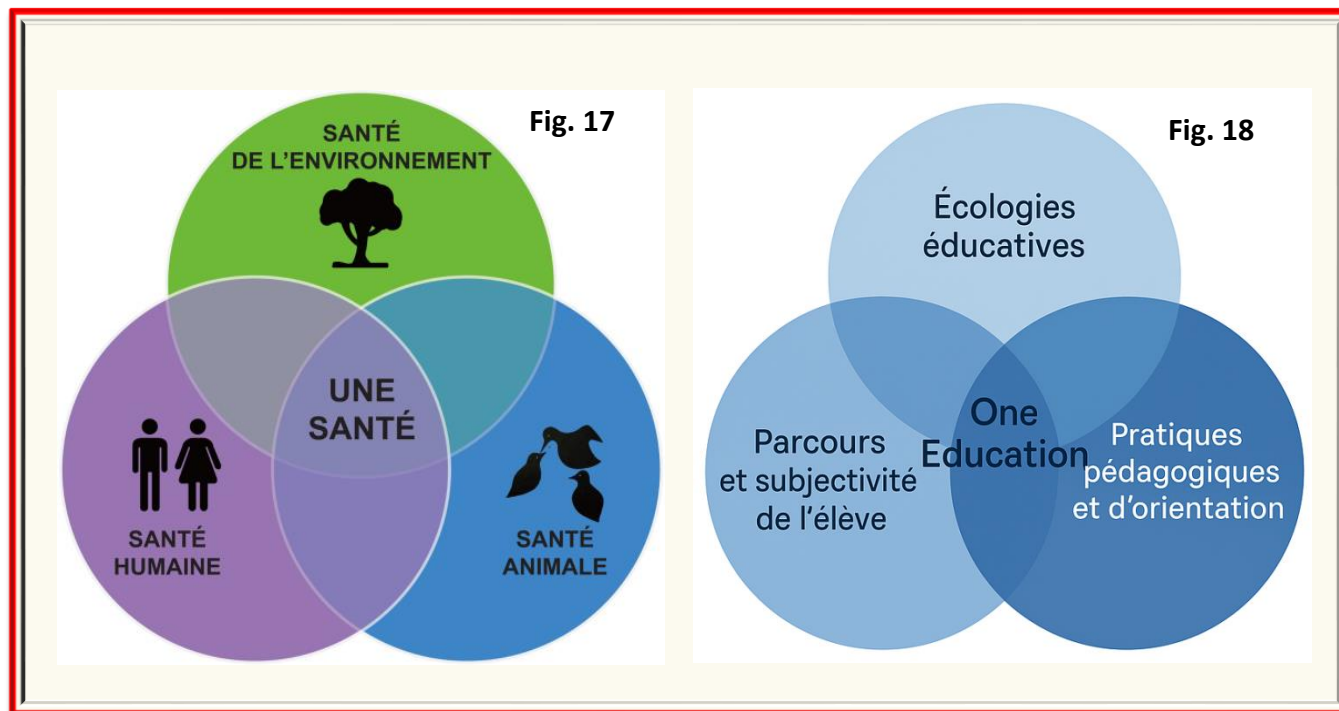
Figure 16 : Ecosystème du modèle "One Health" traduisant la liaison et l'interdépendance entre la santé humaine, animale et environnementale.

3.3. Le sens du concept "One Education" dans le cadre de l'étude

Selon qu'il a été dit plus haut, le concept "**One Education**" n'est pas aussi développé que le concept "**One Health**". Il est plutôt né en vue de son exploitation dans le cadre de la thèse et à partir d'une analogie avec le "One Health" qui est une approche interdisciplinaire, intégrée de la santé. Il semble qu'il n'est donc pas encore théorisé en tant que concept appliqué à l'éducation. L'analogie entre les concepts "**One Health**" et "**One Education**" repose sur l'idée de collaboration et de partage des connaissances pour améliorer les résultats dans le domaine de l'éducation. Elle s'inspire des écosystèmes de santé et d'éducation qui existaient dans la Jardin d'Eden comme paradis des premiers humains. L'approche en santé globale, est « un domaine d'étude, de recherche et de pratique qui accorde la priorité à l'amélioration de la santé et à l'équité en matière de santé pour tous les peuples du monde (Koplan JP, Bond TC, Merson MH, Reddy KS, Rodriguez MH, Sewankambo NK, et al., 2009). Dans ce cadre, l'un des paramètres est la nécessaire prise en compte du concept « une seule santé » "One Health" qui vise à développer les collaborations interdisciplinaires entre la santé humaine, animale et environnementale (F. Chauvin, 2021, p.22). En effet, le concept "One Health" reconnaît que la santé des personnes est

connectée à la santé des animaux et de l'environnement. Il promeut une approche collaborative et interdisciplinaire pour atteindre des résultats de santé optimaux.

Sources : Wikipédia+ Production Personnelle: Graphique de "One Health" et One education



Par ailleurs, les différentes sources qui illustrent le concept "One Health" expliquent ce dernier en mentionnant que la santé de l'homme, des animaux et de l'environnement est intimement liée, et que la protection de la santé de l'homme passe par celle de l'animal et de leurs interactions avec l'environnement. De plus, elles expliquent que le concept de "One Health" lie la santé humaine, la santé animale et la santé environnementale, et que l'humain appartient à un écosystème peuplé d'autres êtres sur lesquels il a une influence, mais qui a aussi une influence sur lui.

Sur cette base, McEwen et Collinge (2019) ainsi que de Zinsstag et al. (2011), préconisent une approche intégrée et interdisciplinaire pour aborder les défis de santé publique, en soulignant l'importance des interactions entre la santé humaine, animale et environnementale. McEwen et Collinge (2019) mettent en avant que le concept "**One Health**" ne se limite pas seulement aux maladies infectieuses émergentes, mais englobe également un large éventail de problèmes de santé, y compris les maladies non transmissibles et les impacts du changement climatique. Ils

soulignent la nécessité d'une collaboration entre les professionnels de la santé humaine et animale pour développer des solutions pratiques aux problèmes de santé actuels, en intégrant des considérations environnementales dans leurs stratégies (McEwen & Collinge, 2019).

De même, Zinsstag et al. (2011) affirment que le modèle "One Health" est essentiel pour améliorer la prévention et le contrôle des maladies zoonotiques en favorisant une coopération intersectorielle. Ils proposent que l'intégration des efforts de santé humaine, animale et environnementale peut conduire à une meilleure prédiction et gestion des épidémies, tout en renforçant la sécurité alimentaire et la durabilité des systèmes de santé. L'article souligne également l'importance d'une approche fondée sur des données probantes pour évaluer l'efficacité des interventions One "Health" dans divers contextes (Zinsstag et al., 2011). Ces préconisations mettent en lumière l'importance d'une vision systémique pour relever les défis sanitaires mondiaux contemporains.

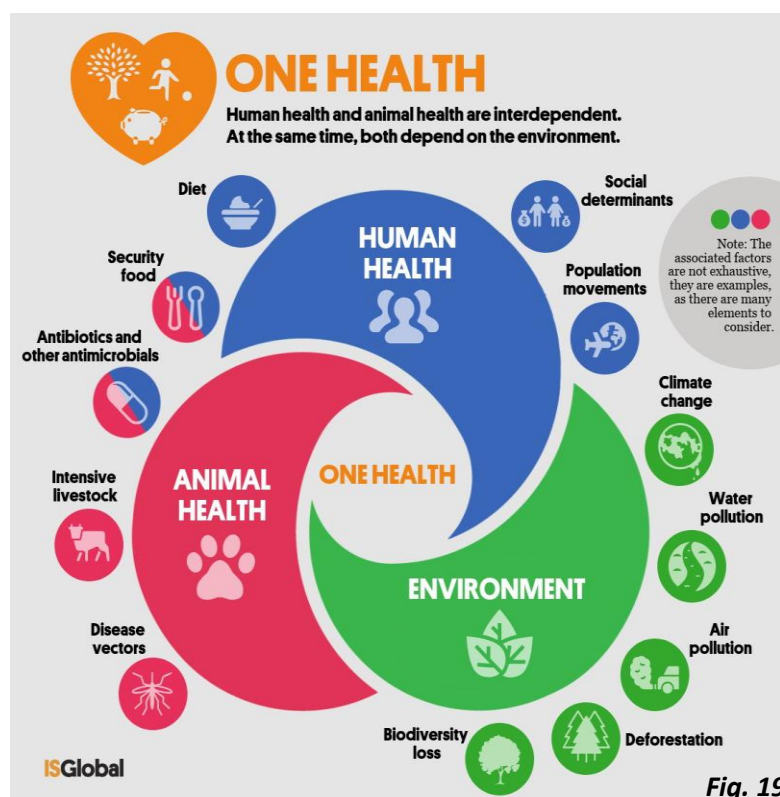


Fig. 19

Source: One Health?

Infection Ecology & Epidemiology, 5(1). <https://doi.org/10.3402/iee.v5.25300>.

De manière similaire, le concept "**One Education**" met l'accent sur la collaboration et le partage des pratiques pédagogiques et des pratiques d'orientation entre les enseignants. L'approche en éducation globale, serait « un domaine d'étude, de recherche et de pratiques qui

accorde la priorité à l'amélioration de l'éducation et à l'équité en matière d'éducation pour tous les peuples du monde. Des plateformes comme "ONE" offrent des espaces pour le partage et l'échange de ressources pédagogiques, facilitant ainsi la collaboration entre les enseignants. Tout comme l'objectif de "One Health" est de promouvoir une meilleure santé pour tous en reconnaissant les liens entre les différents aspects de la santé (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285), le "One Education" pourrait viser à promouvoir une meilleure éducation pour tous en reconnaissant les liens entre les différents aspects de l'écosystème des espaces éducatifs. Cela pourrait impliquer de travailler à réduire les inégalités éducatives, de promouvoir l'inclusion et la diversité dans l'éducation, de veiller à ce que tous les élèves aient accès à une éducation de qualité. Toujours par analogie, le "One Education" pourrait impliquer aussi de promouvoir des approches pédagogiques interdisciplinaires, de favoriser la collaboration entre les enseignants, les élèves, les parents et les autres acteurs de l'éducation, et de reconnaître l'importance de la complémentarité des contextes d'apprentissage formels, non formels et informels.

Le concept "**One Education**" prend tout son sens quand il préconiserait que tous les éléments et aspects de l'écosystème des espaces éducatifs s'impliquent dans le processus éducatif mise en œuvre par la collectivité. Cette démarche inclusive concerne les acteurs directs et indirects de l'éducation, les institutions, les ressources matérielles et immatérielles, les mythes, le patrimoine matériel et immatériels, les champs agricoles, les cheptels, les places publiques, les lieux de culte et de loisir, les zones industrielles, les forêts, les plages, les supermarchés, les musées, etc. L'ensemble de ces éléments de l'écosystème se mobilise autour d'une éducation multiforme pour une communauté. Les aspects formel, non formel et informel se complètent pour donner forme à la réussite éducative des élèves.

3.3.1. L'apprentissage et les pratiques d'orientation formels

Concernant l'éducation ou l'apprentissage et les pratiques d'orientation formels, ils se donnent essentiellement dans des espaces éducatifs formels, c'est-à-dire les bâtiments scolaires et accessoires. Selon Schugurensky (2007), l'éducation formelle est centralisée et se caractérise surtout par un contrôle exercé par les politiques, une structuration systématique et hiérarchisée. Elle s'organise par niveau allant de la scolarisation universelle de la maternelle à l'université. L'éducation formelle devient alors obligatoire avec des programmes et des méthodes standardisées, une évolution chronologique des enseignements et la certification des

apprentissages (Schugurensky, 2007). Cette éducation se donne dans leurs environnements sociaux et naturels conformément aux écologies de Bronfenbrenner et de Bookchin au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel. Il s'agit de l'éducation dispensée dans les établissements scolaires traditionnels, tels que les écoles primaires et secondaires, les collèges et les universités. Dans le cas d'Haiti, cela comprend l'école fondamentale, l'école secondaire, les centres de formation professionnelle, l'Université.

3.3.2. L'apprentissage et les pratiques d'orientation non formels

Concernant l'éducation ou l'apprentissage et les pratiques d'orientation non formels, ils comprennent l'éducation et les pratiques d'orientation qui se produisent en dehors des établissements scolaires traditionnels. Elle prend en compte le caractère holistique de l'écosystème des espaces éducatifs. C'est le lieu où se font l'apprentissage et les pratiques d'orientation par le biais d'activités parascolaires, de programmes communautaires ou de cours en ligne. L'éducation non formelle, elle aussi, est une éducation organisée, mais hors des contraintes du système officiel. Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974) soutiennent que cette forme d'éducation englobe l'ensemble des activités destinées à faire apprendre des savoirs clairement identifiés dans un contexte extrascolaire. Comme pour l'éducation formelle, elle se caractérise par une certaine structuration, moins standardisée que l'éducation formelle et s'adresse à un public ciblé et se démarquant de l'éducation formelle par l'absence de l'Etat central (Coombs, P. H., & Ahmed, M., 1974). Dans le cadre de notre étude, cette forme d'éducation incluant les pratiques d'orientation, pour le moins, libres, se fait dans l'écosystème des espaces éducatifs presque illimités. Il s'agit des lieux de loisirs, des lieux de culte, des supers marchés, des ports et aéroports, des stations de train, de métros, d'autobus, des plages publiques, des patrimoines matériels et immatériels, des mythes, des places publiques, des champs agricoles, des cheptels, des zones industrielles, des forêts, de la mer, des rivières, etc.

3.3.2.1 L'apprentissage et les pratiques d'orientation informels

Concernant l'apprentissage **et les pratiques d'orientation** informels, cela comprend l'apprentissage et les pratiques d'orientation qui se produisent de manière non structurée, souvent par l'expérience ou l'auto-éducation. Selon Maulini & Montandon, (2005) ; Brougère & Bézille, (2007), cet apprentissage est souvent caractérisé par l'inorganisation institutionnelle,

l'identification et la didactisation des contenus. Cela se produit aussi à travers des marchés publics, des supermarchés, des espaces de loisirs, des ports et aéroports, des stations de train, de métro, d'autobus, des plages publiques des patrimoines matériels et immatériels, des mythes, des places publiques, des champs agricoles, des cheptels, des zones industrielles, des forêts, de la mer, des rivières, etc. Chaque cercle ou cellule serait relié aux autres, illustrant comment ces aspects de l'éducation sont interconnectés et se complètent mutuellement. Par exemple, un étudiant pourrait apprendre les mathématiques (un domaine d'apprentissage) à l'école (éducation formelle), renforcer ces compétences par le biais d'un cours en ligne (éducation non formelle), et ensuite appliquer ces compétences dans la vie quotidienne (apprentissage informel). D'où les diverses formes d'éducation et de pratiques d'orientation formelles, informelles, non formelles se complètent et traduisent la réussite éducative des élèves.

Ci-dessous, nous présentons un tableau synthétisant les différents aspects de l'analogie entre les concepts **"One Health"** et le concept **"One Education"**. Il est basé sur les descriptions théoriques du modèle "One Health" et le concept "One Education" que nous avons lues dans les différents textes académiques.

Tableau 11

Aspect	"One Health"	"One Education"
Définition	Approche intégrée qui relie la santé humaine, animale et environnementale.	Approche pédagogique holistique interdisciplinaire et intégrée reliant l'éducation formelle, informelle et non formelle.
Objectif Principal	Promouvoir la santé globale en considérant les interconnexions entre les systèmes.	Promouvoir la réussite éducative en tenant compte des divers environnements d'apprentissage.
Interdisciplinarité	Collaboration entre médecins, vétérinaires, écologistes et autres professionnels.	Collaboration entre enseignants, conseillers d'orientation, parents et communautés.

Prévention	Prévention des maladies à travers une approche systémique et collaborative.	Prévention de l'échec scolaire par des pratiques d'orientation adaptées et intégrées.
Ressources variées	Utilisation de données sur la santé humaine, animale et environnementale pour informer les décisions.	Utilisation de ressources variées bibliothèques, zones industrielles, forêts, mer, musées, espaces communautaires, places publique, mythes, pour enrichir l'apprentissage, patrimoine matériel et immatériel.
Formation continue	Formation des professionnels pour une meilleure compréhension des interconnexions.	Formation continue des enseignants et des conseillers pour intégrer les meilleures pratiques éducatives.
Implication communautaire	Engagement des communautés dans la promotion de la santé à tous les niveaux.	Engagement des communautés dans le soutien à l'éducation et à l'orientation des jeunes.
Systèmes de soutien	Création de réseaux de soutien pour gérer les crises sanitaires.	Création de systèmes de soutien pour accompagner les élèves dans leur parcours éducatif.

Tableau 11 : Différents aspects de l'analogie entre les concepts "One Health" et le concept "One Education" sur l'éducation, les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation

3.4. Limites potentielles du modèle "One Education"

Dans le cadre de la thèse sur les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation scolaire, le modèle "One Education" aspire à intégrer divers aspects de l'apprentissage pour promouvoir une approche holistique de l'éducation au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. Cependant, tout comme les faiblesses du modèle "One Health" incitent les acteurs à unifier leurs

efforts nationaux et internationaux en faveur de la santé publique, animale et environnementale, le modèle "One Education" révèle également des faiblesses notables qui nécessitent un engagement collectif en faveur d'une éducation holistique.

De plus, rappelons que le concept "**One Health**" a été créé sur le constat de la nécessité d'unir les différentes instances en charge de la santé pour prévenir et corriger les événements préjudiciables à la santé globale. Cependant, ce concept est souvent invoqué sans déboucher sur des mesures concrètes (Bull Acad Natl Med., 2021). Les fondateurs du concept, tels que l'OMS, l'OIE et la FAO, ont réaffirmé l'importance du partage des responsabilités et de la coordination des actions pour gérer les risques sanitaires aux interfaces entre animaux, humains et écosystèmes. Sur le terrain, cette approche se heurte à de multiples difficultés techniques, financières et humaines. A tous les niveaux (opérationnel, recherche et formation des futurs acteurs), chacun reste souvent enfermé dans sa discipline ou son domaine d'action (Bull Acad Natl Med., 2021).

De manière analogue, le modèle "One Education" pourrait accuser aussi des faiblesses potentielles dans sa mise en œuvre et son application. Il est constaté qu'il y a un manque de synergie entre les différents intervenants éducatifs, ce qui peut entraîner une fragmentation des efforts et une incapacité à mobiliser efficacement les ressources nécessaires pour mettre en œuvre des politiques éducatives cohérentes. De plus, la centralisation excessive des décisions peut limiter l'autonomie des établissements scolaires et des enseignants, rendant difficile l'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves et aux contextes locaux (Vanderveken, 2023). En outre, tout comme le modèle "One Health", qui est souvent critiqué pour son approche axée sur les solutions curatives plutôt que préventives, le modèle "One Education" pourrait souffrir d'une évaluation inappropriée de ses résultats. Les outils d'évaluation standardisés, souvent centrés sur des données quantitatives, ne rendent pas compte de la diversité des contextes éducatifs et peuvent négliger les dimensions qualitatives essentielles à l'apprentissage. Cela peut également se traduire par un manque d'accompagnement pour les enseignants dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques. En conséquence, les initiatives innovantes risquent de rester isolées et peu valorisées au sein du système éducatif (IIEP-UNESCO, 2022).

Ces faiblesses soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur la mise en œuvre du modèle "One Education" afin d'assurer son efficacité et sa pertinence dans le cadre des espaces éducatifs et des pratiques d'orientations contemporains. Nous présentons un tableau mettant en lumière les faiblesses communes aux modèles "One Health" et "One Education". Les deux modèles souffrent d'un cloisonnement disciplinaire, d'une centralisation excessive des décisions et d'un manque de synergie entre les acteurs. En reconnaissant ces limitations, il devient possible de repenser ces modèles pour favoriser une approche plus holistique et interconnectée dans les domaines de la santé et de l'éducation. Cela pourrait impliquer la promotion d'approches pédagogiques interdisciplinaires et une meilleure collaboration entre tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif.

Tableau 12

Critères	"Modèle One Health"	"Modèle One Education"
Cloisonnement Disciplinaire	Les formations en santé sont souvent très cloisonnées, limitant l'interdisciplinarité (oonehealth.fr, 2023).	Le système éducatif souffre d'un enseignement en silo, ce qui empêche une approche intégrée des différentes disciplines (IIEP-UNESCO, 2022).
Centralisation des Décisions	La gestion centralisée limite l'autonomie des acteurs sur le terrain, rendant difficile l'adaptation aux besoins locaux (3).	La centralisation des décisions dans l'éducation restreint l'autonomie des établissements scolaires et des enseignants (Vanderveken, 2023).
Évaluation Inappropriée	Les outils d'évaluation standardisés ne tiennent pas compte de la diversité des contextes et négligent les	Les évaluations centrées sur des données quantitatives ne reflètent pas la diversité des besoins éducatifs et peuvent ignorer les dimensions qualitatives essentielles à

Tableau 12

Critères	"Modèle One Health"	"Modèle One Education"
	dimensions qualitatives (2).	l'apprentissage (IIEP-UNESCO, 2022).
Manque de Synergie entre Acteurs	L'absence de coordination entre les différents acteurs de la santé entraîne confusion et chevauchement d'instructions (1).	Le manque de collaboration entre enseignants, parents et autres acteurs éducatifs limite l'engagement collectif dans le processus éducatif (3).
Rigidité face aux Changements	La difficulté à s'adapter rapidement aux nouvelles menaces sanitaires limite la réactivité du système de santé (1).	Le modèle éducatif peut être rigide face aux évolutions nécessaires pour répondre aux défis contemporains (IIEP-UNESCO, 2022).
Difficultés Techniques et Financières	Les défis techniques et financiers entravent la mise en œuvre efficace du modèle "One Health" (2).	Les systèmes éducatifs rencontrent également des obstacles techniques et financiers qui nuisent à leur capacité à mobiliser efficacement les ressources nécessaires (3).

Tableau 12 : Faiblesses ou limites potentielles du modèle "One Education" par analogie avec le modèle "One Health"

3.5. Justification de la mobilisation du modèle "One Education" dans le cadre de l'étude

Nous inspirant du concept "**One Health**", le concept "**One Education**" est utilisé dans le cadre de l'étude pour enrichir et féconder les deux autres modèles théoriques (ceux de Bronfenbrenner et de Bookchin), mais surtout justifier comment le modèle d'éducation originelle

du Jardin d'Eden est un modèle idéal pour l'éducation des enfants. Le concept "One Health" inspire des idées pouvant féconder le concept "**One Education**" pour des éclaircis utiles à notre étude, à la science et à la communauté éducative. Il s'agit, parmi tant d'autres, de l'interconnexion des domaines éducatifs, la collaboration interdisciplinaire, la promotion de la santé éducative, la prévention des problèmes éducatifs, l'environnement éducatif, l'éducation à l'environnement. Au final, l'approche combinée des écologies sociales et naturelles soutenue par le "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle serait un cadre idéal capable de favoriser une éducation holistique et intégrée, qui reconnaît et valorise les liens entre les différentes disciplines, les différents modes d'apprentissage, et les différents acteurs de l'éducation.

Nous présentons succinctement six (6) des éléments du domaine éducatif qui intégreraient le concept "**One Education**" justifiant ainsi son exploitation dans la perspective de la réussite éducative des élèves, notamment à travers des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers de réussite éducative des élèves:

3.5.1. L'interconnexion des domaines éducatifs

Il existe plusieurs domaines éducatifs qui peuvent être interconnectés pour faciliter la réussite éducative des élèves. Comme le "One Health" relie la santé humaine, animale et environnementale (F. Chauvin, 2021, p.22), le "One Education" pourrait promouvoir pour sa part, l'interconnexion des différents domaines de l'éducation comme les enseignements primaire, secondaire, supérieur, la formation professionnelle et continue, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. D'autres éléments du domaine éducatif pourraient être interconnectés pour faciliter la réussite éducative des élèves : l'agriculture, l'élevage, les forêts, la mer, les musées, les bibliothèques, les institutions, les zones industrielles, les lieux de loisir et de culte, les mythes, le patrimoine matériel et immatériel, les mythes, les bâtiments scolaires, les places publiques, les politiques publiques, les parents, etc. Le concept "One Education" pourrait impliquer de promouvoir aussi des approches pédagogiques interdisciplinaires, de favoriser la collaboration entre les enseignants, les élèves, les parents et les autres acteurs de l'éducation, et de reconnaître l'importance des contextes d'apprentissage formels, non formels et informels.

3.5.2. La collaboration interdisciplinaire

Il existe plusieurs domaines éducatifs qui peuvent être l'objet de collaboration interdisciplinaire sur le plan éducatif, s'inspirant du concept "One Health" et au regard de l'écosystème de l'espace éducatif du Jardin d'Eden. Tout comme le "One Health" encourage la collaboration entre les professionnels de la santé humaine, animale et environnementale, le **"One Education"** pourrait promouvoir la collaboration entre les éducateurs, les chercheurs en éducation, les psychologues, et les experts en technologie de l'éducation. Selon McEwen et Collinge (2019), une approche intégrée dans l'éducation favorise la compréhension des interconnexions entre ces disciplines, permettant ainsi aux élèves d'acquérir une vision holistique des défis contemporains. En intégrant des perspectives variées, cette approche non seulement enrichit l'expérience d'apprentissage des élèves mais les prépare également à devenir des acteurs compétents face aux enjeux globaux tels que la santé publique et la durabilité environnementale (McEwen & Collinge, 2019, p. 5).

De plus, Zinsstag et al. (2011) soulignent que le modèle One Health peut également servir de cadre pour développer des programmes éducatifs interdisciplinaires qui engagent les étudiants dans des problématiques complexes liées à la santé humaine et animale ainsi qu'à l'environnement. En favorisant la coopération entre différents acteurs éducatifs, le "One Education" peut répondre à des enjeux sociétaux pressants tout en développant une culture de collaboration et de responsabilité partagée parmi les apprenants (Zinsstag et al., 2011, p. 3). Cette synergie entre les disciplines permet non seulement d'améliorer les résultats d'apprentissage mais aussi de préparer les élèves à relever les défis futurs dans un monde interconnecté.

3.5.3. La promotion de la santé éducative

Pour justifier l'analogie entre les deux concepts, le **"One Education"**, s'inspirant du concept **"One Health"** et au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel considéré comme un paradis, pourrait mettre l'accent sur la promotion de la santé éducative. Ce modèle prendrait en compte à la fois la santé physique et mentale des apprenants, ainsi que les environnements éducatifs sains et inclusifs qui favorisent les pratiques éducatives et d'orientation dans la perspective de la réussite éducative des élèves. La santé, définie par

l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme un « état complet de bien-être physique, mental et social qui ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1946), est un enjeu primordial au sein de tout système éducatif et constitue un facteur important de la réussite éducative des enfants. En intégrant des dimensions de bien-être dans le cadre éducatif, le "One Education" pourrait contribuer à créer des environnements d'apprentissage qui non seulement soutiennent le développement académique, mais aussi le bien-être général des élèves (McEwen & Collinge, 2019, p. 5).

3.5.4. La prévention des problèmes éducatifs

De la même manière que le "One Health" se concentre sur la prévention des maladies, le concept de "One Education" pourrait se focaliser sur la prévention des problèmes éducatifs, tels que le décrochage scolaire, l'illettrisme, et les inégalités en matière d'éducation. Ce modèle pourrait également aborder des enjeux tels que l'accès à l'éducation et les difficultés liées aux pratiques d'orientation. Selon Martinez et al. (2008), une approche préventive dans le domaine éducatif est essentielle pour identifier et intervenir sur les facteurs de risque qui mènent à l'échec scolaire. En intégrant des stratégies de prévention dès les premières étapes de l'éducation, il est possible de créer des environnements d'apprentissage favorables qui soutiennent tous les élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés (Martinez et al., 2008, p. 45). Cette démarche permettrait non seulement de réduire les taux de décrochage scolaire, mais aussi d'améliorer la qualité globale de l'éducation.

En outre, le "One Education" pourrait promouvoir une gouvernance éducative inclusive qui engage divers acteurs, y compris les éducateurs, les parents et les communautés, dans la conception d'un écosystème éducatif sain. Comme le souligne une étude sur l'éducation en situation d'urgence, un environnement d'apprentissage sûr et inclusif est crucial pour la réussite scolaire et le bien-être des élèves (Right to Education Initiative, 2021). En favorisant des pratiques d'orientation adaptées et en garantissant un accès équitable à l'éducation, ce modèle pourrait contribuer à construire une société plus résiliente et équitable (Right to Education Initiative, 2021). Ainsi, tout comme le concept de "**One Health**" promeut la santé globale par la collaboration interdisciplinaire, le "**One Education**" pourrait renforcer la réussite éducative en intégrant divers domaines d'expertise pour répondre aux défis contemporains.

3.5.5. L'environnement des espaces éducatifs

Pour justifier l'analogie entre les deux concepts, le **"One Education"** et le **"One Health"**, le **"One Education"** pourrait également prendre en compte les environnements naturels, sociaux et émotionnels dans lesquels les apprenants évoluent, de la même manière que le **"One Health"** se préoccupe des environnements naturel et animal. Bref, il y a une interconnectivité entre les écosystèmes de santé et ceux de l'éducation à travers les espaces éducatifs pour faciliter la santé et la réussite éducative des élèves au point de vue physique, mentale et spirituel (E. G. White. 1903).

Il existe d'autres domaines qui pourraient être aussi inclus et interconnectés dans le cadre d'une approche **"One Education"** qui reconnaît l'importance de l'interconnexion et de l'intégration de différents domaines de l'éducation pour une éducation de qualité pour tous. Il s'agit des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en éducation. Elles ont révolutionné presque tous les aspects de notre vie, y compris l'éducation offrant de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage, facilitent l'accès à l'information et permettent une communication plus efficace. Cornu, B., & Véran, J-P. (2014, p. 34-42) soutiennent que : le numérique irrigue désormais toutes les dimensions de la société. Former l'élève, préparer le citoyen de demain, c'est permettre aux jeunes d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires dans une société immergée dans le numérique. Par ailleurs, l'éducation environnementale et le développement durable sont des domaines pertinents dans le développement de l'éducation. En effet, ils sont de plus en plus intégrés dans les programmes scolaires, afin de sensibiliser les élèves aux enjeux environnementaux et de les préparer à devenir des citoyens responsables.

De plus, l'éducation interculturelle et internationale constitue un atout important qui favorise la compréhension mutuelle, le respect et la collaboration entre différentes cultures et nations. Les réseaux d'établissements scolaires et d'enseignement professionnel visent à renforcer les connaissances sur les sujets relatifs à l'Union Européenne tout en donnant une dimension internationale à l'apprentissage. Dans le cas de la France, l'élaboration d'un parcours éducatif structuré pour les jeunes citoyens de 0 à 25 ans, axé sur l'Éducation au Développement Durable (ODD), illustre cette démarche. Ce parcours permet d'articuler le temps scolaire avec celui hors

de l'école, favorisant ainsi un investissement progressif des jeunes dans leur territoire tout en développant leur mobilité (Right to Education Initiative, 2021).

3.5.6. L'approche par compétences en éducation selon le concept "One Education"

L'Approche par compétences en éducation peut être incluse dans le concept de "One Education". En effet, l'approche par compétences en éducation vise à développer des compétences spécifiques chez les élèves, plutôt que de se concentrer uniquement sur l'acquisition de connaissances. Cette approche est de plus en plus utilisée dans de nombreux systèmes éducatifs. Dans son article "l'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants" cité dans "L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique", Boutin, G., & Julien, L. (2000) soutiennent l'idée que l'approche par compétences est de plus en plus présente dans les systèmes éducatifs et qu'elle a un impact significatif sur l'éducation et la formation des enseignants. Quand elle est soutenue par la formation continue des enseignants, l'approche par compétences en éducation et la formation continue des enseignants sont essentielles pour garantir que les enseignants sont à jour avec les dernières méthodes d'enseignement et de recherche en éducation. Tout ceci peut être au service de l'éducation inclusive et équitable qui vise à garantir que tous les élèves, quelles que soient leurs origines ou leurs capacités, aient accès à une éducation de qualité. Cela comprend l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux, des élèves issus de milieux défavorisés et des élèves issus de minorités linguistiques.

Globalement, le concept "One Education" s'inspire de l'idée d'une approche intégrée pour l'éducation, mettant l'accent sur la collaboration, le bien-être des apprenants et une compréhension globale de l'apprentissage et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Ensemble, ces caractéristiques contribueraient à créer un système éducatif qui dépasse les frontières disciplinaires, embrasse la diversité, encourage la collaboration et est durable dans le contexte d'un monde en constante évolution. Cependant, il est important de noter que l'analogie entre le "One Education" et le "One Health" ne peut être poussée trop loin, car les deux concepts diffèrent profondément dans leur nature et leur complexité. En effet, le concept "One Health" s'applique à la santé globale de la planète et à la préservation de la biodiversité, tandis que le concept "One Education" se concentre sur les processus éducatifs, l'éducation

intégrale, l'éducation tout au long de la vie, la réalisation des objectifs éducatifs individuels et collectifs à travers l'apprentissage multiforme.

3.6. Présentation succincte de quelques concepts similaires au modèle "One Education"

D'emblée, disons que l'approche "One Education" est un concept qui n'existe pas en tant que tel. Il est plutôt né dans le cadre de cette étude, à partir d'une analogie avec le "One Health" en vue de son exploitation. Le "One Health", pour sa part, est une approche interdisciplinaire, intégrée de la santé. Elle reconnaît l'interdépendance entre la santé humaine, animale et environnementale (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285). En décembre 2007, le concept « One Health » a été adopté par la communauté internationale et a pour objectif de tenter de décroiser les approches sectorielles pour les questions sanitaires. Il souligne que la santé humaine, la santé animale et la santé de l'écosystème ne font qu'un, justifiant une approche multisectorielle et une recherche pluridisciplinaire (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285). (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285).

Par ailleurs, un autre article intitulé "The One Health Approach-Why Is It So Important?" publié dans MDPI aborde l'importance de l'approche "One Health" dans un contexte collaboratif et multidisciplinaire. L'article fait la promotion de la santé humaine, animale et environnementale et précise qu'il est essentiel de promouvoir la santé et le bien-être des humains, des animaux et de l'environnement pour minimiser les menaces et les risques de maladies (Mackenzie, J.S., & Jeggo, M., 2019). Le même article soutient que : l'approche "One Health" doit également prendre en compte la santé environnementale et l'impact de l'environnement sur la santé humaine et animale (Mackenzie, J.S., & Jeggo, M., 2019). Cette approche appelle « aux efforts collaboratifs de plusieurs disciplines travaillant aux niveaux local, national et mondial, pour atteindre une santé optimale pour les personnes, les animaux et notre environnement », telle que définie par le groupe de travail One Health Initiative (OHITF, 2008).

De plus, selon l'approche "**One Health**", il faut aborder les problèmes de santé globaux en prenant en compte l'ensemble de l'écosystème sanitaire et en promouvant la collaboration entre diverses disciplines, notamment la médecine humaine, la médecine vétérinaire, l'écologie, l'environnement et d'autres domaines connexes. L'objectif principal est de prévenir et gérer les maladies qui affectent à la fois les humains et les animaux, en reconnaissant que la santé de l'un

est étroitement liée à la santé de l'autre (J. B. Vroh, I. seck, 2016, p. 283-285). Le concept "One Health" reconnaît que la santé des humains, des animaux, des plantes et de l'environnement est interdépendante et influencée par un écosystème de santé. Il souligne l'importance de préserver l'équilibre de ces systèmes pour le bien-être global de la planète.

Pour leur part, plusieurs auteurs cités par (Girault, Y., 2017) précisent que: il semble que les travaux de Carlson (2000) sur le naturalisme esthétique (natural environmental model) ont également influencé les trois courants de recherche, assez complémentaires, qui privilégient la construction du rapport à l'environnement : l'éco-ontogenèse (Berryman 2003), l'autobiographie environnementale (Berryman, 2007 ; Bachelart, 2009a ; 2009b ; Pineau et Michèle, 2012 ; Pineau et Le Grand, 2013). L'autobiographie environnementale a été définie par Bachelart (2009a, p. 125) comme une voie d'« accès à ce fond expérientiel qui nous relie à des milieux » (2009b, p. 50) et comme « une méthodologie de recherche et de formation issue des approches biographiques ». Ces travaux sur l'autobiographie environnementale tendent à mettre à nu « la manière dont l'individu se développe en relation à ses environnements » et ce qui « génère ou freine les comportements pro-environnementaux » (Bachelart, 2009a, p. 125).

A titre de rappel, nous disons que sur le plan éducatif, le concept "One Education" en tant que tel n'apparaît pas dans les résultats des recherches que nous avons effectuées. Ainsi donc, il devient difficile de donner une définition classique du concept "One Education". Cependant, dans la littérature francophone et anglophone, nous trouvons des concepts similaires qui mettent l'accent sur une approche intégrée et holistique de l'éducation. La présentation succincte de ces "concepts similaires" aidera à proposer une définition du concept "**One Education**" dans la suite du travail. Des concepts similaires, nous en retenons quatre que nous voulons développer brièvement pour ouvrir la voie à la définition du concept.

3.6.1. Un premier concept similaire est "l'éducation intégrale" ou l'approche intégrée et holistique de l'éducation

L'approche intégrée et holistique de l'éducation met l'accent sur le développement de l'ensemble de l'individu, y compris les aspects intellectuels, moraux et physiques. Dans ce sens, l'objectif 4 des Objectifs de Développement Durable des Nations Unies vise à assurer une éducation de qualité pour tous et à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de

la vie. Selon (l'UNESCO, 2015) pour atteindre l'objectif 4, le financement de l'éducation doit devenir une priorité nationale d'investissement. En outre, rendre l'enseignement gratuit et obligatoire, augmenter le nombre d'enseignants, améliorer les infrastructures scolaires de base et s'engager sur la voie d'une transformation numérique figurent parmi les mesures essentielles à prendre (l'UNESCO, 2015).

3.6.2. Un deuxième concept similaire à "One Education" c'est l'idée d'une approche intégrée et interconnectée de l'éducation

L'idée d'une approche intégrée et interconnectée de l'éducation est un thème récurrent dans la littérature sur l'éducation. Cette approche reconnaît que l'éducation est un système complexe qui est influencé par une variété de facteurs interconnectés, y compris les politiques éducatives, les élèves, les enseignants, les parents, les approches pédagogiques, les pratiques d'orientation, et les contextes sociaux et culturels. Les dispositions générales de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 Août 1789 reconnaissent que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Elle veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. Pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative. » Elle reconnaît que : « Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves (Déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen, 1989). »

3.6.3. Un troisième concept similaire est "les pédagogies alternatives"

Au niveau de ce concept, il existe plusieurs courants de pédagogies alternatives qui mettent l'accent sur des approches éducatives holistiques et intégrées comme les pédagogies alternatives. Par exemple, la pédagogie Montessori met l'accent sur l'apprentissage autonome et l'épanouissement de l'enfant. L'approche de Maria Montessori est basée sur la pédagogie positive selon laquelle l'enfant sera d'autant plus compétent qu'il apprendra et se développera dans un environnement bienveillant qui conforte son estime de soi (La Jonchère, 2021). De son côté, la pédagogie Freinet met l'accent sur la coopération et l'apprentissage par l'expérience. Ces

pédagogies alternatives ont tissé au fil du temps une approche différente de l'enfant pour concevoir et proposer des apprentissages non traditionnels : plutôt que transmettre un programme scolaire prédéterminé, ces courants pédagogiques alternatifs visent avant tout l'épanouissement de l'enfant afin qu'il puisse, de lui-même, s'approprier puis appréhender les apprentissages (La Jonchère, 2021).

3.6.4. Un quatrième concept similaire c'est l'éducation tout au long de la vie

L'éducation tout au long de la vie fait partie du courant des pédagogies alternatives et rappelle l'idée "One Education". Conceptuellement, l'éducation permanente se définit comme une éducation étendue sur toute la durée de la vie, intéressant toutes les dimensions de la vie et intégrant en un dispositif cohérent les différentes modalités possibles du processus éducationnel : initiale et continue, formelle et informelle, scolaire et non scolaire. Mais cette conception, qui trouve son expression la plus claire et la plus systématique dans des textes publiés au cours des années 1970 (Jean-claude Forquin, 2004, p. 9-44). En réalité, ce concept met l'accent sur l'idée que l'apprentissage ne se limite pas à l'école, mais se poursuit tout au long de la vie. Il reconnaît l'importance de l'apprentissage formel, non formel et informel, et vise à promouvoir des opportunités d'apprentissage pour tous, quel que soit leur âge ou leur situation. Cette reconnaissance s'aligne normalement sur l'approche combinée que nous avons mobilisée comme cadre théorique de notre étude mais toutefois soutenue par l'approche "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden.

Nous présentons ici un tableau qui met en lumière les concepts similaires qui peuvent enrichir la définition du modèle "One Education". Nous nous inspirons des conclusions de recherches lues dans les domaines qui concernent cette étude. Chacun de ces concepts souligne l'importance d'une approche intégrée et holistique dans le domaine éducatif, en tenant compte des divers besoins des élèves et des contextes d'apprentissage. Cela permet d'affirmer que le modèle "One Education" peut bénéficier d'une réflexion sur ces approches pour améliorer la réussite éducative.

Tableau 13

Concept	Description	Pertinence pour "One Education"
Education Intégrale	Approche qui vise à développer tous les aspects de l'individu (physique, émotionnel, mental, spirituel) en intégrant la singularité de chaque élève (Dini, 2023).	Favorise une vision holistique de l'éducation, tenant compte des besoins et des talents uniques de chaque élève.
Approche Intégrée et Interconnectée	Met l'accent sur la connexion entre différentes disciplines et la collaboration entre acteurs éducatifs pour une éducation cohérente	Renforce l'idée que l'éducation doit être un processus collaboratif, reliant divers domaines d'apprentissage.
Pédagogies Alternatives	Inclut des méthodes éducatives non traditionnelles (Montessori, Freinet) qui favorisent l'autonomie et la créativité des élèves.	Propose des pratiques innovantes qui peuvent enrichir le modèle "One Education" en offrant des alternatives aux méthodes conventionnelles.
Education Tout au Long de la Vie	Concept qui souligne l'importance de l'apprentissage continu tout au long de la vie, adaptant les compétences aux évolutions personnelles et professionnelles.	Soutient l'idée que l'éducation ne se limite pas à l'école, mais doit préparer les individus à apprendre et à s'adapter tout au long de leur vie.

Tableau 13 : Concepts similaires au modèle "One Education" soulignant l'importance d'une approche intégrée et holistique dans le domaine éducatif.

3.6.5. Définition du concept "One Education"

Le **"One Education"** est une approche systémique et intégrative de l'éducation qui s'inspire du modèle "One Health", utilisé en santé publique pour coordonner les actions entre humains, animaux et environnement. Transposé au domaine éducatif, ce concept promeut une vision unifiée où tous les acteurs, espaces et temporalités de l'apprentissage sont interconnectés pour favoriser la réussite globale des apprenants. Contrairement aux modèles éducatifs traditionnels, souvent fragmentés entre l'école, la famille et le monde professionnel, le **"One Education"** considère l'écosystème éducatif comme un réseau dynamique et interdépendant. Il intègre **Les espaces formels** (écoles, universités), **les espaces non formels** (activités périscolaires, stages), **les espaces informels** (apprentissage en ligne, expériences de vie). L'objectif est de créer une cohérence éducative en décroissant les disciplines, en harmonisant les interventions des différents acteurs (enseignants, parents, conseillers d'orientation, employeurs) et en adaptant les parcours aux besoins individuels et sociétaux.

Le modèle "One Education" repose sur plusieurs piliers tels que : l'approche holistique, la collaboration écosystémique, la flexibilité et personnalisation, la prévention des inégalités

3.6.5. 1. Approche holistique

Concernant l'approche holistique, le "One Education" dépasse la seule acquisition de connaissances académiques pour englober le développement cognitif, social, émotionnel et professionnel de l'apprenant. Il s'appuie sur des pédagogies actives (Montessori, Freinet) et des outils d'évaluation multidimensionnels.

3.6.5. 2. Collaboration écosystémique

3.6.5.3. Concernant la collaboration écosystémique, le "One Education" encourage la synergie entre tous les acteurs : l'école qui adapte les méthodes pédagogiques aux profils diversifiés, la famille qui participe activement à l'orientation et à la motivation, l'entreprise qui offre des passerelles concrètes entre formation et emploi.

3.6.5.4. Flexibilité et personnalisation

Concernant la flexibilité et la personnalisation, le modèle **"One Education"** reconnaît que chaque parcours est unique. Il combine l'éducation tout au long de la vie (formations continues, reconversions), le parcours hybride (mêlant présentiel et numérique), l'orientation dynamique (ajustements réguliers via des mentors).

3.6.5.5. Prévention des inégalités

En agissant sur tous les leviers (social, territorial, numérique), le **"One Education"** vise à réduire les fractures scolaires et à offrir des opportunités équitables, notamment via des dispositifs comme le mentorat ou les "Cités éducatives".

Enfin, il existe une différence notable entre le modèle "One Education" et les autres concepts. En effet, contrairement à l'"éducation intégrale" (centrée sur l'épanouissement complet de l'individu) ou aux pédagogies alternatives (comme Steiner ou Decroly), le **"One Education"** se distingue par son ancrage dans l'interdépendance des systèmes (scolaire, socio-économique, familial). Le modèle se distingue aussi par sa dimension proactive (anticipation des besoins futurs via des partenariats innovants).

Quand le modèle **"One Education"** s'applique à la thèse sur les leviers de réussite éducative, il offre un cadre approprié pour analyser comment les interactions entre espaces éducatifs boostent la persévérance scolaire. Il permet aussi d'évaluer l'efficacité des dispositifs collaboratifs (ex : plateformes école-entreprise). Enfin il propose des politiques publiques intégrées (ex : rapprochement Éducation Nationale – Ministère du Travail). Ainsi, un projet **"One Education"** pourrait lier un collège, une bibliothèque locale et une entreprise pour co-construire un parcours d'orientation personnalisé, incluant des ateliers métiers, un suivi psychologique et des outils numériques partagés. Cette approche permet de repenser l'éducation non comme une somme de parties isolées, mais comme un écosystème vivant, où la réussite dépend de l'équilibre entre tous ses éléments.

3.7. Pratiques pédagogiques et pratiques d'orientation selon le modèle "One Education"

Rappelons que le modèle "Une seule Santé" ou "One Health" est une approche systémique qui considère les relations entre l'homme, l'animal et l'écosystème dans leur

continuité. Elle met l'accent sur la collaboration et la communication entre différents secteurs pour atteindre de meilleurs résultats en matière de santé. Le concept "**One Education**", par analogie avec le concept "**One Health**", pourrait être envisagé comme une approche intégrative et interdisciplinaire de l'éducation. Cette approche mettrait l'accent sur l'interconnexion et l'interaction entre différents aspects et domaines de l'éducation, dans le but d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage et des pratiques d'orientation en vue de répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Au final, les pratiques pédagogiques selon le concept "One Education" seraient caractérisées, entre autres, par l'interdisciplinarité et l'intégration des acquis, les pratiques pédagogiques et d'orientation multiples, la collaboration et le partage des pratiques pédagogiques, l'utilisation des technologies numériques, une approche systémique de l'éducation, l'apprentissage par projets. Nous présentons succinctement deux de ces caractéristiques : l'interdisciplinarité et l'intégration des acquis, le concept "One Education" au service de l'apprentissage par projets.

3.7.1. L'interdisciplinarité et l'intégration des acquis

L'interdisciplinarité et l'intégration des acquis est l'une des caractéristiques des pratiques pédagogiques dans le cadre du concept "One Education". Selon ce concept, les pratiques pédagogiques devraient favoriser l'intégration des acquis et l'interdisciplinarité. Cela signifie que les enseignants devraient chercher à établir des liens entre les différentes disciplines dont l'orientation scolaire et professionnelle, et à créer des situations d'apprentissage qui mobilisent les acquis de plusieurs disciplines. L'un des objectifs fondamentaux de cette approche est de donner du sens aux contenus d'apprentissage et de faire travailler autrement les élèves pour leur faire acquérir des compétences transversales, de les motiver davantage (S. Verschaeve, 2021). Ainsi, un projet d'apprentissage pourrait impliquer des concepts de sciences, de mathématiques et de langues, encourageant ainsi les élèves à appliquer leurs connaissances et compétences de manière intégrée.

3.7.2. L'intégration des acquis

Un autre exemple d'intégration des acquis et d'interdisciplinarité dans le cadre de projets d'intérêts collectifs pourrait être un projet sur le thème du développement durable. Ce projet pourrait mobiliser plusieurs disciplines comme les sciences de la vie et de la terre (SVT), la

géographie, la technologie, et même le français ou les langues étrangères. Dans le cadre de ce projet, les élèves pourraient être amenés à étudier les impacts environnementaux et sociaux de certaines pratiques humaines (SVT et géographie), à concevoir et à réaliser des prototypes de technologies durables (technologie), à rédiger des rapports ou des présentations en français ou dans une langue étrangère, et à organiser des actions de sensibilisation au sein de leur établissement ou de leur communauté.

Par ailleurs, il ne s'agit pas d'impulser de nouvelles pratiques, mais d'inciter à développer des pratiques existantes, basées sur la participation active de l'élève, car elles présentent un réel intérêt pédagogique, attesté par les sciences cognitives et les neurosciences (S. Verschaeve, 2021). Par exemple, les élèves pourraient travailler sur la conception d'un jardin durable au sein de leur établissement. Ils pourraient étudier les principes de la permaculture (SVT), concevoir le jardin en utilisant des logiciels de modélisation 3D (technologie), rédiger un rapport sur leur projet (français), et présenter leur projet à d'autres classes ou à des partenaires externes dans une langue étrangère. Ils pourraient également organiser une journée de plantation et de sensibilisation au développement durable, ce qui leur permettrait de mobiliser des compétences en gestion de projet et en communication. Ce type de projet interdisciplinaire permet non seulement de créer des liens entre les différentes disciplines, mais aussi de donner du sens aux apprentissages en les inscrivant dans un projet concret et motivant pour les élèves (S. Verschaeve, 2021). De plus, il favorise le développement de compétences transversales comme la collaboration, la résolution de problèmes, la communication, et l'autonomie.

3.8. Présentation de quelques exemples de projets interdisciplinaires adaptés pour une classe de CE1/CM1 et CM2 ou classes fondamentales dans le cadre du modèle "One Education"

3.8.1-. Ecriture et mise en scène d'un conte

Les élèves peuvent travailler ensemble pour écrire un conte détourné, intégrant des éléments de français (rédaction et narration) et d'arts (création de costumes et mise en scène). En effet, le projet d'écriture d'un conte détourné en classe favorise une approche interdisciplinaire qui permet aux élèves de développer à la fois des compétences linguistiques et artistiques. En collaborant pour rédiger et narrer leur propre version d'un conte classique, les élèves améliorent

leur maîtrise du français, notamment en matière de vocabulaire, de grammaire et de structure narrative (Baker & Freebody, 2010). Parallèlement, la création de costumes et la mise en scène de leur conte encouragent l'expression artistique et la créativité, permettant aux élèves d'explorer des éléments visuels et dramatiques tout en travaillant en équipe (Blandford, 2017). Ce type de projet non seulement enrichit l'expérience d'apprentissage, mais favorise également le développement de compétences sociales essentielles, telles que la communication et la collaboration (Harris & McKenzie, 2016). Ainsi, l'intégration des arts dans l'éducation littéraire offre une opportunité précieuse pour un apprentissage, ainsi que des pratiques d'orientation holistiques.

3.8.2-. Projets pluridisciplinaires adaptés à l'école en Haïti pour les cantines scolaires : "Cultivons la culture haïtienne"

Dans le cadre de cette étude et à l'école en Haïti, il est possible de mettre sur pied des projets dont la mise en œuvre peut faire appel à plusieurs disciplines telles que : les Sciences, le créole et/ou le français, les arts plastiques, l'éducation civique, les mathématiques. Les objectifs de tels projets pourraient être de sensibiliser les élèves à l'agriculture durable et à la biodiversité locale, d'explorer les traditions culturelles haïtiennes à travers la cuisine et l'artisanat. La mise en œuvre de ce projet se ferait à travers des activités telles que la création d'un jardin scolaire où les élèves cultivent des plantes comestibles tout en apprenant sur les techniques agricoles durables, la réalisation d'ateliers culinaires où les élèves prépareraient des plats traditionnels. Ces plats pourraient être préparés en utilisant les ingrédients qu'ils ont cultivés. Ces plats peuvent être de la **Soupe Giraumon**²⁵ (Soup Joumou), du Riz accompagné d'un légume appelé couramment "lalo" (Diri ak Lalo), du "Tonmtonm", un plat préparé avec un fruit appelé localement "Lame Veritab". De tels ateliers pourraient donner lieu à l'exposition finale où les élèves présentent les plats, leur livre de recettes, leurs œuvres d'art, et partagent leurs expériences avec la communauté. Il existe aussi des activités comme le Jardinage impliquant des disciplines telles que:

25. Soupe giraumon : L'expression "soupe giraumon" désigne ce plat traditionnel haïtien. Le terme "giraumon" fait référence à un type de courge, souvent utilisé dans la préparation de cette soupe. En Haïti, la soupe giraumon est un plat populaire, particulièrement lors des célébrations de la fête de l'Action de grâce (le Jour de l'Indépendance) et d'autres occasions spéciales.

3.8.2.1. Les sciences qui contribueraient à l'étude des plantes locales, des techniques de culture durable et de la biodiversité. Les élèves peuvent apprendre à cultiver des légumes et des herbes aromatiques dans un jardin scolaire.

3.8.2.2. En ce qui concerne la langue, le créole ou le français serviraient à la rédaction de recettes traditionnelles haïtiennes. Les élèves peuvent interviewer des membres de la communauté pour recueillir des histoires et des recettes, puis les compiler dans un livre de cuisine.

3.8.2.3. Quant aux arts plastiques, ils donnent l'occasion de créer des affiches ou de fresques murales représentant les différentes cultures alimentaires haïtiennes. Les élèves pourraient également réaliser des objets d'artisanat à partir de matériaux recyclés.

3.8.2.4. L'éducation civique conduirait à des discussions sur l'importance de la durabilité et de la protection de l'environnement. Les élèves pourraient organiser une campagne de sensibilisation sur l'importance de consommer local et de préserver les ressources naturelles.

3.8.2.5. Les mathématiques enfin inspireraient la mesure des espaces pour le jardin, calcul des quantités nécessaires pour les plantations, et élaboration d'un budget pour le projet.

3.8.2.6. Le projet pluridisciplinaire "Cultivons la culture haïtienne" peut permettre aux élèves de faire l'apprentissage ainsi que des pratiques d'orientation scolaire expérientiels tout en s'engageant activement dans leur communauté, favorisant ainsi un apprentissage et des pratiques d'orientation significatifs et interconnectés.

3.8.3-. Projet de pose de "Gabion" dans des ravins et aux alentours des écoles

En Haïti, un projet de pose de gabion dans des ravins peut être pertinent et pluridisciplinaire. D'ailleurs, la plupart des écoles sont situées à proximité de ravins. Un tel projet permettrait aux élèves non seulement d'aborder des enjeux environnementaux cruciaux, mais aussi d'engager activement les élèves et la communauté dans une démarche éducative et participative noble à travers des pratiques éducatives, d'orientation scolaire et professionnelle, d'apprentissage expérientiel. Les objectifs poursuivis à travers ce type de projet consisteraient à réduire l'érosion des sols, stabiliser les ravins et sensibiliser la communauté à l'importance de la gestion durable des ressources naturelles dans un pays dont l'environnement social et naturel subit déjà des dommages presque irréversibles.

Figure 20 : Projet de gabion impliquant la mobilisation de plusieurs disciplines scolaires pour sa mise en œuvre

Sources: -. [https://www.ircwash.org/sites/d'un mur en gabion : tout savoir sur la pose de gabion](https://www.ircwash.org/sites/d'un_mur_en_gabion_tout_savoir_sur_la_pose_de_gabion)

-.<https://www.360travaux.com/pose-de-gabion-sur-terrain-en-pente/>



Fig. 20



Fig. 21

Sources: -. <https://www.ircwash.org/sites/default/files/201-2702.pdf> Les étapes d'installation d'un mur en gabion : tout savoir sur la pose de gabion sur un terrain en pente

-. <https://www.360travaux.com/pose-de-gabion-sur-terrain-en-pente/>

3.8.4. Projet : Parcours d'Orientation et de Découverte Professionnelle (PODP)

Dans le cas d’Haïti et dans la perspective d’une vision holistique de l’éducation, de l’écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d’orientation, il est essentiel d’intégrer à l’école des projets qui donnent lieu à des pratiques éducatives et des pratiques d’orientation d’orientation efficaces. En Haïti, les choix d’orientation peuvent avoir un impact significatif sur l’avenir des élèves à travers un projet pluridisciplinaire tel que le "Parcours d'Orientation et de Découverte Professionnelle" tout en tenant compte des réalités locales. Les objectifs poursuivis consisteraient à sensibiliser les élèves aux différentes filières professionnelles et aux opportunités d’études, développer des compétences d’auto-évaluation et de prise de décision concernant leur avenir scolaire et professionnel. Les disciplines impliquées seraient : le créole ou le français, les sciences sociales, les mathématiques, les arts visuels, l’éducation civique. Ce projet serait mis en œuvre à travers des activités telles que des ateliers d’orientation où des professionnels viennent parler de leur parcours, des défis qu’ils ont rencontrés et des compétences nécessaires dans leur domaine. De plus des journées portes ouvertes dans différentes institutions éducatives pour permettre aux élèves d’explorer les options qui s’offrent à eux.

Enfin, la création d’un guide d’orientation par les élèves, compilant les informations recueillies sur les métiers, les formations disponibles, et les conseils pratiques pour réussir leur orientation. Ainsi :

3.8.4.1. Le créole ou le français en tant que langues servirait à la rédaction de lettres de motivation et de CV. Les élèves apprendraient à se présenter et à exprimer leurs intérêts professionnels.

3.8.4.2. Les sciences sociales permettraient une étude des métiers locaux, des tendances du marché du travail en Haïti, et des compétences requises pour différents secteurs. Cela peut inclure des visites d’entreprises locales ou des rencontres avec des professionnels.

3.8.4.3. Les mathématiques de leur côté serviraient à l'analyse des statistiques sur l'emploi et les filières de formation, ainsi que la gestion d'un budget personnel pour comprendre les coûts associés à différentes options éducatives.

3.8.4.4. Les arts visuels contribueraient à la création de posters ou de présentations multimédias sur les différents métiers explorés, mettant en avant les compétences nécessaires et les parcours éducatifs associés.

3.8.4.5. L'éducation civique enfin faciliterait des discussions sur l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle, y compris le rôle des conseillers d'orientation et des ressources disponibles pour aider les élèves à faire des choix éclairés.

Au final, le projet pluridisciplinaire "Parcours d'Orientation et de Découverte Professionnelle", surtout en contexte haïtien, favoriserait non seulement l'acquisition de connaissances variées, mais aussi le développement de compétences essentielles pour la prise de décisions concernant l'avenir scolaire et professionnel des élèves. En intégrant ces pratiques d'orientation, on aide les élèves à naviguer dans un environnement naturel et social complexe et à se projeter positivement dans leur avenir à travers une réussite certaine.

3.9. Projets pluridisciplinaires : Jardin scolaire et Apprentissage par projet

3.9.1. Jardin Scolaire au regard du Jardin d'Eden

Les jardins scolaires offrent de multiples opportunités d'apprentissage, en combinant différentes disciplines comme les sciences, les mathématiques, le français, les arts. Ils permettent aux élèves de découvrir la nature, de cultiver des aliments sains et de développer une conscience écologique. Les jardins scolaires peuvent avoir de nombreuses utilisations et être considérés sous différents aspects, pratiques ou éducatifs. La création d'un jardin scolaire doit s'appuyer sur un projet pédagogique formalisé, en impliquant différents acteurs comme les enseignants, les élèves, les parents et la communauté. Enfin, des activités variées peuvent être proposées autour du jardin, comme la tenue d'un registre de projet, la création artistique, ou encore l'étude de la biodiversité.

Les objectifs poursuivis par un tel projet consistent à créer un espace éducatif inspiré du Jardin d'Eden, favorisant l'apprentissage interdisciplinaire, et à sensibiliser les élèves à

l'importance de l'agriculture durable et des choix de carrière liés à l'environnement. Il fait intervenir plusieurs disciplines tout en précisant leurs liens avec l'orientation scolaire et professionnelle comme les Sciences de la Vie et de la Terre (SVT), les mathématiques, le créole ou le français, les arts plastiques, l'éducation civique et morale. La mise en œuvre d'un tel projet se ferait à travers des activités telles que des ateliers pratiques où les élèves participent à la création et à l'entretien du jardin, apprenant ainsi des compétences techniques tout en travaillant ensemble. Des visites d'experts (agronomes, biologistes) viendraient partager leur expérience et expliquer les différentes carrières possibles liées à l'environnement. Enfin, une exposition finale où les élèves présentent leurs travaux (brochures, affiches) à la communauté, sensibilisant ainsi le public aux bienfaits du jardinage durable. Chaque discipline donnerait lieu à des pratiques éducatives, d'orientation scolaire et professionnelle à travers un espace éducatif holistique.

Nous donnons un exemple de projet impliquant plusieurs disciplines. Il est du domaine de : Sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Ce projet entraînerait plusieurs activités qui consisteraient à étudier les plantes, les écosystèmes et la biodiversité. En effet :

Les élèves apprendront à cultiver des légumes et des herbes aromatiques, en comprenant leur rôle dans l'écosystème. Cette activité a des liens très forts avec **l'orientation scolaire et professionnelle**. En effet, elle permet l'exploration des carrières **en agronomie, en biologie et en environnement**. Elle nécessiterait la rédaction de journal de bord **en français ou en créole** pour planifier le projet et créer de brochures informatives sur les plantes cultivées. Cela contribuerait à orienter les élèves et à renforcer leurs compétences en communication écrite, essentielles pour les carrières dans le journalisme, la communication ou le marketing. Cette activité nécessiterait aussi le développement de **compétences analytiques** utiles dans les domaines de **l'ingénierie et de la gestion**. Ces compétences en mathématiques consisteraient à mesurer des espaces pour le jardin, calcul des quantités de semences nécessaires et gestion d'un budget pour l'achat de matériel.

De plus, le projet sur les **Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)** ferait intervenir des compétences en **Arts Plastiques**. Ces compétences se traduiraient dans la création d'affiches ou de fresques murales sur la biodiversité et les bienfaits du Jardinage. Les élèves peuvent également concevoir des éléments décoratifs pour le Jardin. Ce serait une occasion de découvrir

des métiers liés à l'art et au design, ainsi que leur impact sur la sensibilisation environnementale. Enfin, le projet **(SVT)** contribuerait à **l'Education Civique et Morale** des élèves en ayant des discussions sur la responsabilité environnementale et l'importance du travail en équipe, l'organisation d'ateliers sur la gestion durable des ressources. Conséquemment, la sensibilisation aux carrières dans le développement communautaire et la gestion environnementale seraient très opportunes. Enfin, les Jardins peuvent procurer des fonds, des aliments et des leçons sur le commerce, les sciences et le travail d'équipe (FAO, 2009, p. 33).

Sous forme de tableau, le projet de "Jardin Scolaire" au regard du "Jardin d'Eden" se présenterait ainsi :

Tableau 14

Discipline	Activités	Lien avec l'orientation
Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	Etude des plantes, des écosystèmes et de la biodiversité. Les élèves apprendront à cultiver des légumes et des herbes aromatiques, en comprenant leur rôle dans l'écosystème.	Exploration des carrières en agronomie, en biologie et en environnement.
Mathématiques	Mesure des espaces pour le jardin, calcul des quantités de semences nécessaires et gestion d'un budget pour l'achat de matériel.	Développement de compétences analytiques utiles dans les domaines de l'ingénierie et de la gestion.
Français	Rédaction de journaux de bord sur les activités du jardin, création de brochures informatives sur les plantes cultivées.	Renforcement des compétences en communication écrite, essentielles pour les carrières dans le journalisme, la communication ou le marketing.
	Création d'affiches ou de fresques	Découverte des métiers liés à

Arts Plastiques	murales sur la biodiversité et les bienfaits du jardinage. Les élèves peuvent également concevoir des éléments décoratifs pour le jardin.	l'art et au design, ainsi que leur impact sur la sensibilisation environnementale.
Education Civique et Morale	Discussions sur la responsabilité environnementale et l'importance du travail en équipe. Organisation d'ateliers sur la gestion durable des ressources.	Sensibilisation aux carrières dans le développement communautaire et la gestion environnementale.

Tableau 14 : Présentation des différentes disciplines impliquées dans le projet de Jardin Scolaire eu regard du "Jardin d'Eden" les activités associées, ainsi que les liens avec l'orientation scolaire.

3.9.1.2. Autres projets éducatifs pluridisciplinaires de Développement Durable : Jardins scolaires



Source : Education 2- Education en vue d'un Développement Durable (EDD) | Le portail, publié le 30.09.2021



Source : Les architectes paysagistes de la firme Klopfer Martin Design Group ont développé un outil de conception de classe en plein air.

Site : <http://lepamphlet.com/2015/08/13/des-cours-decole-verdoyantes-et-animees-a-boston>

Ci-dessous, des écoliers du public visitent une ferme pédagogique et ont découvert la vie des vaches. Il s'agit d'une exploitation laitière qui produit du lait, à des élèves de l'école publique. Les enfants ont découvert la race de vache qu'ils élèvent pour traire la Simmental française. Le lait est recueilli tous les jours, pour faire le fromage de l'AOP laguiole, puis ils ont été accueillis par un veau de quelques semaines. Ensuite, ils ont visité la grande étable, très moderne et sont entrés dans la salle de traite, les étudiants leur ont tout expliqué. Pour terminer, ils ont dégusté du fromage de Laguiole



Fig. 24

Source : Midi Libre- Publié Education, Saint. Chely-d'Apcher publié le 04/06/2022 à 05:05

Site : <https://www.midilibre.fr/2022/06/04/des-ecoliers-du-public-visitent-une-ferme-pedagogique-10337325.php>

3.10. Apprentissage par projet en vue d'un Développement Durable (DD)

3.10.1. Définition de l'Apprentissage par Projet

Comme nous le rappelle C. Reverdy (2013), c'est au début du XX^e siècle que les projets sont arrivés dans l'enseignement avec John Dewey et William H. Kilpatrick aux Etats-Unis. Selon Philippe Perrenoud, un apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe classe qui s'oriente vers une production concrète, qui induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts (Philippe Perrenoud, 2002). L'apprentissage par projet suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet, c'est-à-dire décider, planifier, coordonner, etc. Il favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme faisant intervenir un ou plusieurs disciplines (Philippe Perrenoud, 2002). Nous trouvons aussi d'autres définitions pour ce concept.

En outre l'apprentissage par Projet se définit aussi comme des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve (Kilpatrick, W. H., 1918). Dewey pense que l'éducation se doit d'être pragmatique, en partant des intérêts des élèves, de leur vie quotidienne et en développant leur autonomie. Il veut placer l'expérience au centre des apprentissages et veut que l'école soit centrée sur l'élève et non sur l'enseignant, ce qui était le cas à cette époque (Reverdy, 2013). Pour Philippe Perrenoud, un apprentissage par projet est une entreprise collective gérée par le groupe-classe. Il s'oriente vers une production concrète (au sens large). Il induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts. Il suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.). L'apprentissage par projet favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

3.10.2. Apprentissage par Projet : Education à l'environnement - Parc national de La Réunion Jean-François Bègue

Il s'agit ici d'un exemple de projet où l'enseignant plonge les élèves dans une ambiance de projet ou en "démarche de projet" dans la perspective d'un projet interdisciplinaire (éducation et environnement). Dans sa vision la plus ambitieuse, la démarche de projet est l'épine dorsale d'une pédagogie du projet comme mode ordinaire de construction des savoirs dans la classe (Philippe Perrenoud, 1999). Ce projet s'inspire bien du concept "One Education" au regard de l'éducation originelle du Jardin d'Eden. Le Parc National de La Réunion constitue l'un des éléments de l'écosystème de l'espace éducatif fréquenté par ces apprenants. L'enseignant accompagne les apprenants dans leur cheminement pédagogique dans un contexte holistique. Une telle ambiance amènera les apprenants à développer diverses compétences transversales comme l'autonomie et l'initiative, entre autres. (S. Verschaeve, 2021) parlera ici d'autonomie intellectuelle : face à une situation imprévue, un problème à résoudre, comment vais-je m'y prendre ? Quels outils vais-je utiliser, dans quel ordre ? À quoi est-ce que je veux aboutir ? C'est cette autonomie-là qu'il faut construire, car elle sera la plus utile à l'élève dans son cursus scolaire, son projet d'orientation et sa vie. A l'autre extrême, l'implication des élèves dans la réalisation des projet d'intérêts collectifs est une activité parmi beaucoup d'autres, qui jouxte la résolution d'énigmes, les mots croisés ou le concours de calcul mental dans la panoplie des

démarches qui visent à rendre les apprentissages moins arides et à impliquer les élèves que le " savoir pur " mobilise peu (Philippe Perrenoud, 1999).



Figure 25 : Education à l'environnement - Parc national de La Réunion © Jean-François Bègue
Source : Séverine Verschaeve, IA-IPR de SVT, académie de Poitiers/ CONAPE. Entrez dans... les projets interdisciplinaires

3.10.3. Apprentissage par Projet : Le Jardin Scolaire de "Nebiri" dans la vallée du Zambèze, au Zimbabwe

Il s'agit d'un programme éducatif basé sur le jardinage qui peut favoriser non seulement le développement de compétences pratiques chez les élèves, mais également leur compréhension des enjeux environnementaux et sociaux. Les Jardins Scolaires peuvent avoir de nombreuses utilisations et être considérés sous différents aspects, pratiques ou éducatifs. Le tableau ci-dessous distingue les objectifs «pratiques» et les objectifs «éducatifs (FAO, 2009, p. 32). Cela crée ainsi un cadre propice à une éducation holistique qui prépare les élèves à devenir des citoyens responsables et engagés. Le tableau ci-dessous présente une articulation claire entre les objectifs pratiques et éducatifs d'un programme éducatif centré sur le jardinage et la durabilité en contexte de "One Education" au regard de l'écosystème originel du Jardin d'Eden. Les objectifs pratiques mettent en avant des actions concrètes que les élèves peuvent entreprendre, telles que la création d'un jardin, la production alimentaire, et l'amélioration de

l'environnement scolaire. Ces activités visent non seulement à développer des compétences pratiques, mais aussi à renforcer l'engagement des élèves envers leur environnement et leur communauté.

D'autre part, les objectifs éducatifs soulignent l'importance de l'apprentissage en lien avec ces pratiques. Par exemple, les élèves apprennent à cultiver de manière durable, à apprécier des aliments sains, et à développer un esprit d'entreprise par le biais de la commercialisation des produits du jardin. En intégrant des matières scolaires comme les sciences naturelles et l'économie familiale, le programme offre une approche interdisciplinaire qui enrichit l'expérience d'apprentissage.

Le Jardin Scolaire de "Nebiri" qui se trouve dans une réserve de gibier dans la vallée du Zambèze, au Zimbabwe. Dans ce jardin, il y a des manguiers, des papayers, un citronnier et des carrés de tomates, choux et autres légumes. Une petite subvention a permis d'installer une clôture électrique qui fonctionne à l'énergie solaire, pour empêcher le gibier d'entrer (bien qu'elle ne décourage pas les singes). Les enfants apportent du fumier d'éléphant et de buffle pour le tas de compost.

Le jardin fournit à l'école des fonds, qui permettent d'acheter des articles de papeterie et du matériel; l'école vend les produits sur le marché local et aux familles à moitié prix. Les élèves plus âgés commercialisent les produits du jardin et tiennent la comptabilité. Le travail de jardin, sous la responsabilité du directeur de l'école, est organisé par une « équipe de jardin » de quatre élèves, qui change tous les mois. Les professeurs se servent du jardin pour leurs cours de mathématiques, biologie et sciences de l'environnement (FAO, 2009, p. 33).

Le tableau ci-dessous présente une synthèse des objectifs pratiques et éducatifs associés à un programme scolaire axé sur le jardinage et le développement durable. Il met en lumière comment cette approche pédagogique active permet aux élèves d'acquérir des compétences variées tout en favorisant leur engagement envers des pratiques durables et améliorant l'écosystème éducatif. Les objectifs pratiques, tels que la création d'un jardin prospère et la production alimentaire, sont étroitement liés aux objectifs éducatifs, qui visent à développer des compétences en matière de nutrition, de respect de l'environnement et de travail collaboratif. En intégrant ces éléments dans le processus d'apprentissage, le programme non seulement enrichit le

savoir académique des élèves, mais les prépare également à devenir des citoyens responsables et conscients des enjeux environnementaux et sociaux. Cela reflète le contenu du modèle théorique retenu pour la thèse.

Tableau 15

	Objectifs Pratiques Les objectifs pratiques de l'école sont:	Objectifs Éducatifs Les enfants apprennent à:
Jardinage	Créer un jardin prospère et durable, en utilisant des méthodes biologiques	Cultiver de façon sûre et durable, et gérer avec succès leur propre jardin
		Aimer le jardinage et avoir une attitude positive vis-à-vis de l'agriculture
	Offrir à la communauté un modèle de jardin potager varié	Parler aux familles et aux membres de la communauté des pratiques maraîchères
Nutrition	Produire des aliments pour l'école	Produire des aliments eux-mêmes
	Améliorer le régime alimentaire des enfants avec des produits du jardin	Améliorer le régime alimentaire et préparer des repas bons pour la santé avec des produits du jardin
	Améliorer les habitudes alimentaires des enfants	Apprécier les aliments sains et modifier leurs habitudes alimentaires
Commercialisation	Vendre les produits du jardin pour procurer des revenus à l'école	Acquérir des compétences en matière de commerce et avoir l'esprit d'entreprise
	Améliorer l'environnement scolaire (arbres, pelouse, allées,	Respecter leur environnement scolaire et s'y intéresser

Environnement	fleurs, etc.)	
	Recueillir l'eau de pluie et l'eau «grise»; encourager la présence d'insectes utiles; prévenir l'érosion, etc.	Connaître l'environnement et le comprendre, respecter la nature, gérer les ressources naturelles
Matières scolaires	Renforcer certains aspects du programme scolaire (sciences naturelles, sciences de l'environnement, économie familiale, etc.)	Mieux connaître certains sujets grâce à une expérience active et pratique
Capacités vitales	Aider les enfants à survivre et à prospérer dans le monde	Planifier, prendre des décisions, collaborer, assumer des responsabilités, expliquer, persuader, etc.
École et communauté	Réunir dans un effort commun l'école, les enfants, les familles et la communauté	Etablir des relations avec les adultes de différentes façons et se sensibiliser aux pratiques maraîchères dans la communauté

Tableau 15 : synthèse des objectifs pratiques et éducatifs associés à un programme scolaire axé sur le jardinage et le développement durable.

Source : Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture Rome, 2009 : créer et diriger un jardin scolaire : manuel destiné aux professeurs, parents et communautés.

Conclusion

Le concept "**One Education**", ancré dans l'analogie avec "**One Health**" et étayé par la **Pédagogie Racinaire**, émerge comme cadre de référence pour repenser l'éducation à l'ère de l'Anthropocène. Inspiré du modèle "**One Health**", le "**One Education**" promeut une vision interdisciplinaire et écologique des espaces éducatifs, où la **Pédagogie Racinaire** agit comme système vasculaire nourricier. Les jardins scolaires en sont l'illustration parfaite : ces écosystèmes pédagogiques incarnent l'équilibre entre micro-environnement social (Bronfenbrenner, 1979) et naturel (Bookchin, 1982), tout en matérialisant les trois racines de l'apprentissage - savoirs disciplinaires (tronc), pratiques collaboratives (racines latérales) et connexion au territoire (racine pivot). Comme le rappelle l'OMS, "la santé est une seule santé" ; de même, la **Pédagogie Racinaire** nous enseigne que l'éducation forme un seul organisme vivant. Les gabions, ces structures perméables, deviennent alors la métaphore idéale de ce modèle : chaque pierre représente un acteur (élève, enseignant, parent, écosystème), maintenu dans un équilibre dynamique par le maillage des savoirs et des relations. Cette approche systémique, à la croisée de la **Pédagogie Racinaire et du One Education**, cultive des apprenants-résilients dont les compétences s'enracinent aussi profondément dans leur territoire que s'élèvent leurs aspirations vers les défis locaux et globaux.

4-. Vers la modélisation de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon les approches écologiques de Bronfenbrenner, Bookchin, du "One Education" au regard du l'écosystème du Jardin d'Eden : la "Pédagogie Racinaire" comme modèle révolutionnaire

4.1. Les différents modèles croisés comme cadre théorique innovant de la thèse

Dans le contexte de notre étude, notre approche holistique représente une combinaison ou une adaptation de différentes théories ou concepts existants. Ce sont : les écologies sociales et naturelles de **Bronfenbrenner et Bookchin**, le concept "**One Education**" au regard de l'écosystème mythique du Jardin d'Eden, pour répondre aux besoins spécifiques de l'étude. Sur le plan des connaissances sur l'éducation contemporaine, le concept "**One Education**" et le mythe du Jardin d'Eden ne sont pas largement reconnus et théorisés dans la littérature existante

et sont donc peu exploités. Il s'agit peut-être d'une formulation originale ou d'une adaptation unique qui n'a jamais été largement explorée ou discutée dans le domaine de l'éducation. Conséquemment, le caractère holistique de l'approche retenue peut être la cause d'une bibliographie moins abondante sur ces deux concepts mobilisés. Cela est dû au fait que les concepts "One Education" et l'"Ecole Originelle du Jardin d'Eden", disions-nous, soient nouveaux et donc peu traités et documentés. Toutefois, il est important de retenir ceci :

a. Selon la proposition de définition du concept "**One Education**" que nous avons faite à partir de l'analogie avec le concept "**One Health**", le "**One Education**", rappelons-nous, est une approche holistique et intégrée qui pourrait être appliquée au domaine de l'éducation. Ainsi le concept "**One Education**" se définit comme un cadre qui favorise la coopération et l'intégration de diverses disciplines et secteurs éducatifs afin d'améliorer l'apprentissage et les pratiques d'orientation. Parmi les disciplines à intégrer, les sciences de l'éducation jouent un rôle fondamental en fournissant des bases théoriques sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, ce qui est essentiel pour développer des approches pédagogiques efficaces (Dini, 2023). De plus, l'éducation environnementale est cruciale pour préparer les élèves à devenir des citoyens responsables, tandis que les technologies éducatives facilitent l'innovation pédagogique en offrant des ressources variées et accessibles (Anderson & Dron, 2011). L'inclusion de la formation professionnelle renforce également le lien entre l'éducation et l'employabilité, permettant aux élèves de mieux s'orienter vers des carrières adaptées à leurs compétences et intérêts.

En outre, l'intégration des arts et de la culture dans le curriculum éducatif favorise la créativité et l'expression personnelle, éléments essentiels pour un développement équilibré (Montessori, 1964). L'éducation tout au long de la vie souligne l'importance de l'apprentissage continu, adaptant les compétences des individus aux évolutions personnelles et professionnelles (Jarvis, 2001). En adoptant une approche interdisciplinaire qui relie ces divers secteurs, le modèle "**One Education**" peut contribuer à une meilleure réussite éducative des élèves, en tenant compte de leurs besoins variés et en favorisant une orientation scolaire efficace dans un monde en constante évolution.

Par ailleurs, dans le cadre de l'approche "**One Education**", des éléments de l'écosystème éducatif tels que les éducateurs, architectes, planificateurs, urbanistes, chercheurs, décideurs

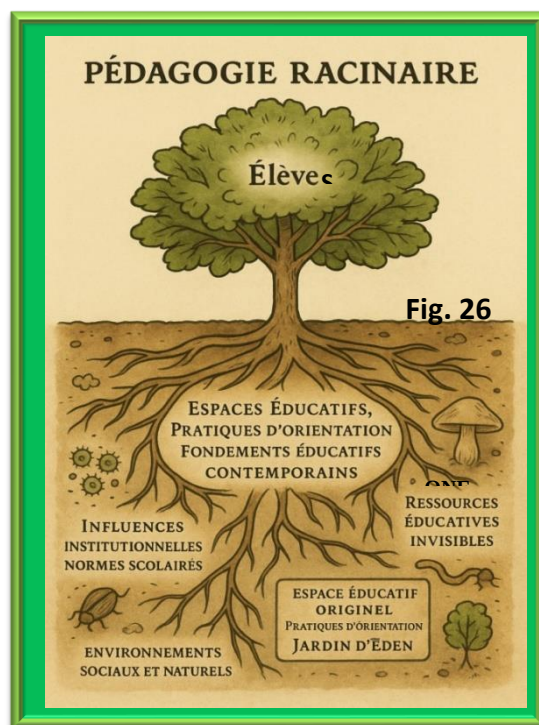
politiques et autres acteurs de l'éducation travailleraient ensemble. Ensemble ils pourront développer des écosystèmes d'espaces éducatifs, des pratiques d'orientation, des programmes d'enseignement plus complets, opportuns et efficaces, pour promouvoir l'enseignement et l'apprentissage collaboratif, interdisciplinaire. Il sera alors plus facile d'adapter les programmes d'enseignement et les pratiques d'orientation aux besoins individuels et locaux des élèves, pour élargir l'accès à l'éducation et pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. Cette approche permettrait de créer un écosystème éducatif plus actif, inclusif, complet et efficace, qui favoriserait le développement holistique des individus et de la société dans son ensemble. Adapté à l'éducation dans le cadre de cette étude, le concept "**One Education**" est caractérisé par certains éléments clés dont nous voulons examiner le contenu. Il s'agit : des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, de l'approche holistique et innovante, de l'intégration des disciplines, de la durabilité éducative, de l'inclusion et diversité, du bien-être des apprenants, du partenariat intersectoriel.

b. En réalité, le caractère holistique et innovant du cadre théorique de notre étude résulte de sa nature combinatoire. En réalité, il intègre des éléments de différentes théories ou concepts pour répondre au besoin spécifique de notre recherche et en offrant une nouvelle perspective plus large dans le domaine de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Les concepts s'alignent sur l'approche combinée des écologies sociales d'Urie Bronfenbrenner (1979) et de Murray Bookchin (1921-2006), ainsi que sur le modèle "**One Education**", tout en s'inspirant du cadre mythique de l'écosystème éducatif du Jardin d'Éden (Genèse 2:8-9) pour créer un modèle théorique plus diversifié.

En croisant l'écologie sociale de Bronfenbrenner et l'éthique naturaliste de Bookchin, le "**One Education**" au regard de l'éducation originelle du Jardin d'Éden, cette thèse défend une révolution éducative: un paradigme où l'écosystème des espaces éducatifs, des pratiques d'orientation et les savoirs se conçoivent en symbiose avec le vivant. Inspiré de l'harmonie du Jardin d'Éden, ce modèle promeut la "**Pédagogie Racinaire**", concept nouveau ancré dans des écosystèmes apprenants comme les jardins scolaires - lieux où la biologie dialogue avec l'art, et où chaque choix de métier devient un acte de cultivation du monde. Loin d'un idéalisme naïf, il s'agit d'un projet de résistance : abolissant les frontières entre social et naturel, individu et collectif, le "**One Education**" prépare une génération capable de réconcilier humanité et

biosphère. De l'écologie des systèmes à l'écologie des possibles, l'école se mue en biotope de l'espérance, où germe un avenir aussi fertile que les racines qui le portent.

Ci-dessous : le schéma de la **Pédagogie Racinaire** ainsi libellé « Espaces Éducatifs – Pratiques d'Orientation – Fondements éducatifs contemporains »



La "**Pédagogie Racinaire**" constitue un modèle éducatif novateur qui réconcilie trois grands paradigmes contemporains en référence à l'harmonie symbiotique du **Jardin d'Eden** (Genèse 2:8-9) : l'**écologie des systèmes éducatifs** (Bronfenbrenner, 1979), l'**interdépendance société- environnement** (Bookchin, 1982) et les dynamiques intégratives du "**One Education**". Cette vision unificatrice transcende les dichotomies traditionnelles (sujet/objet, humain/nature pour faire émerger un cadre théorique qui cultive des "**Citoyens-Jardiniers**", des apprenants ancrés dans leur territoire tout en étant acteurs de sa régénération. A l'image d'un arbre puissant, le modèle puise simultanément dans : (1) les ressources socio-écologiques locales, (2) les réseaux relationnels nourriciers, et (3) les temporalités développementales respectueuses, transformant ainsi l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en écosystèmes vivants d'apprentissage.

4.2. Présentation de la "Pédagogie Racinaire"

4.2.1. Fondements philosophiques de la "Pédagogie Racinaire" : dépasser le dualisme école/vie

L'un des fondements majeurs de la "**Pédagogie Racinaire**" réside dans son ambition de **réconcilier l'école avec la vie**, en dépassant le dualisme traditionnel qui les oppose. Ce clivage, historiquement renforcé par une vision académique cloisonnée du savoir, tend à marginaliser les dimensions expérientielles, culturelles et sensibles du parcours éducatif. Or, la "**Pédagogie Racinaire**", dans sa dimension écosystémique, invite à penser l'apprentissage comme un enracinement dans des contextes de vie réels, concrets et situés.

Cette orientation trouve une résonance féconde dans la philosophie de Ludwig Wittgenstein, qui envisage l'éducation non comme un simple exercice de transmission, mais comme une mise en mouvement de la pensée au service de l'autonomie. L'élève y est encouragé à développer son imagination, sa créativité, et à explorer les usages pluriels du langage en lien avec la réalité quotidienne. L'apprentissage devient alors une entreprise de réappropriation du sens, ancrée dans la diversité des expériences vécues.

Dans une perspective wittgensteinienne, l'éducation vise un double épanouissement intellectuel et moral de l'élève, en l'invitant à développer son imagination, sa créativité et son autonomie. Il ne s'agit plus de transmettre une signification figée des mots, mais d'encourager l'exploration de leurs usages multiples à travers des contextes variés. [...] Ce projet éducatif, incarné notamment dans l'élaboration d'un vocabulaire à l'usage des enfants du primaire, participe d'une réforme plus large du système éducatif autrichien, dont l'objectif central était de rapprocher l'école de la vie, en formant des élèves libres, responsables et capables de relier l'apprentissage aux exigences concrètes de l'existence » (Danvers & Saint-Fleur, 2013). Dans cette optique, la **Pédagogie Racinaire** propose de retisser les liens entre l'apprentissage scolaire et les réalités sociales, culturelles et symboliques des apprenants, en les reconnectant à leur milieu, à leur langue, à leurs histoires, et à leur capacité d'agir. Loin d'un idéal abstrait ou universalisé de réussite, elle soutient une éducation située, inclusive et écologique.

4.2.2. Origine et définition du concept de "Pédagogie Racinaire" dans le cadre de la thèse

La "**Pédagogie Racinaire**" est un concept novateur issu de notre thèse doctorale en sciences de l'éducation combinant trois modèles contemporains au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden comme cadre théorique de l'étude. Elle se définit comme une approche éducative « **radicale** » revenant aux « **racines** » de l'apprentissage. Elle puise sa métaphore dans le sol nourricier et dans les origines du récit du Jardin d'Eden, où homme et nature formaient un écosystème harmonieux (Genèse 2-3 ; Janvier, 2021). Contrairement aux pédagogies traditionnelles centrées sur la transmission de savoirs exclusivement par l'institution scolaire, la "**Pédagogie Racinaire**" replace l'élève dans un contexte **holistique et écocentrique**. Elle considère l'élève comme un être intégral dont l'apprentissage s'enracine dans son environnement naturel et culturel (Morin, 1990 ; Nicolescu, 1996). Cette approche unit le développement personnel (intégration des dimensions rationnelle, émotionnelle, physique et spirituelle) et la reconnexion au « vivant », afin de nourrir une identité écologique chez l'apprenant (Pineau, 2004 ; Galvani, 2016).

4.2.3. Cadre théorique du concept de la "Pédagogie Racinaire" ainsi que des courants éducatifs et spirituels contemporains

Le concept "**Pédagogie Racinaire**" a été élaboré en tenant compte aussi de l'existence de trois autres grands courants éducatifs et spirituels. Faisant partie des nombreux éléments de l'écosystème éducatif, ces trois courants éducatifs et spirituels enrichissent la portée scientifique du concept de la "**Pédagogie Racinaire**" et méritent d'être soulignés dans le cadre de cette étude. Il s'agit de :

- **Ecosophie (écologie profonde)**

L'écosophie (écologie profonde) est un courant éducatif et spirituel qui prône l'écologie profonde. Elle est théorisée par des philosophes comme Arne Næss sur la base de la relation intrinsèque entre l'Homme et la Nature (Næss, 1973). L'éducation y est envisagée comme un écosystème, où chaque apprentissage participe à l'équilibre global.

- **Savoirs autochtones**

Les **savoirs autochtones** sont des traditions pédagogiques et spirituelles indigènes fondées sur la « **pédagogie du lieu** » valorisent la transmission par les anciens et l'expérience du territoire (Campeau, 2018). Cette dimension rappelle l'idée d'« autochtonisation » de l'école, où langue, rituels et écologie locale sont intégrés (Battiste, 2002).

- **Auto-écoformation (écoformation)**

L'auto-écoformation est une forme d'« éducation par la nature » où l'élève est acteur de son développement. Cette perspective, dite d'« **écoformation existentielle** », vise l'auto-organisation du sujet selon un processus d'auto-formation en lien avec la Terre (Pineau, 2004 ; Galvani, 2016).

Dans le cadre de la thèse, ces trois « Piliers » (**écoformation, écosophie, savoirs autochtones**) étant des approches fragmentées, sont eux aussi, considérés comme des éléments de l'écosystème éducatif mis en interaction dans le cadre de la **Pédagogie Racinaire** issue des trois modèles contemporains au regard de l'écosystème de l'éducation originelle du Jardin d'Eden. Le cadre théorique est conçu comme un écosystème inspiré du Jardin d'Eden, où l'injonction de domination sur la nature a fait place à l'interdépendance de tous les êtres (Janvier, 2021 ; Morin, 1999). Comme le souligne Roland Janvier, prendre conscience du « manque d'interdépendance » humaine héritée du mythe d'Adam et Eve a bouleversé notre rapport au vivant : désormais, survie humaine et santé de la planète sont vues comme liées, le mot-clé de notre vision du monde étant l'« interdépendance » (Janvier, 2021).

L'ensemble est soutenu par une logique transdisciplinaire (Nicolescu, 1996) et complexe (Morin, 1990). Selon ces cadres, plusieurs niveaux de réalité (culturels, psychologiques, écologiques) sont intégrés simultanément et le sujet agit activement dans la construction de ses connaissances.

4.2.4. Autres courants de pensées voisins en phase avec la "Pédagogie Racinaire" proposée dans le cadre de la thèse

a) Pédagogie holistique

Comme le rappellent Fuentes et Reyes (2021), l'approche holistique centrée sur l'élève voit ce dernier « comme un individu intégral », et encourage l'intégration des dimensions émotionnelles, sociales et spirituelles dans l'apprentissage.

b) Pédagogie décoloniale

Ce courant remet en question le rapport au savoir et aux structures héritées de la modernité occidentale (Walsh, 2007 ; Mignolo & Walsh, 2018). La **Pédagogie Racinaire** partage cette visée d'un « autre rapport au monde », mais l'élargit en le liant à l'environnement matériel, social, symbolique, culturel, spirituel et aux contextes d'apprentissage.

c) Ecopédagogie et Pédagogie Racinaire

L'écopédagogie, telle que conceptualisée par Gadotti (2008), s'inscrit dans une perspective critique visant à intégrer la conscience écologique aux processus éducatifs, en articulant apprentissages, éthique environnementale et responsabilité citoyenne. Elle postule que l'éducation constitue un levier fondamental pour transformer les rapports entre les sociétés humaines et le vivant. La Pédagogie Racinaire s'inscrit dans cette filiation théorique tout en opérant un déplacement conceptuel significatif : elle ne se limite pas à l'intégration de contenus écologiques dans les curricula, mais propose une lecture systémique dans laquelle l'élève est pensé comme **partie prenante d'un écosystème éducatif vivant**, structuré par l'interaction entre espaces éducatifs, territoires, institutions, cultures locales et pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Ainsi, l'écopédagogie apparaît comme une composante interne de cet écosystème, intégrée dans une architecture conceptuelle plus large visant la réussite éducative.

d) Pédagogie autochtone, pédagogie du lieu et Pédagogie Racinaire

Les recherches de Campeau (2018) mettent en évidence l'émergence de pédagogies dites **autochtones ou « du lieu »**, fondées sur l'ancrage territorial, la valorisation des savoirs locaux et la reconnaissance des dimensions culturelles et symboliques de l'apprentissage. Ces approches

considèrent le territoire non comme un simple cadre géographique, mais comme un espace formateur, porteur de sens, d'identités et de relations sociales. La **Pédagogie Racinaire** rejoint cette perspective en affirmant le rôle structurant du lieu dans les processus éducatifs, tout en l'inscrivant dans une lecture écosystémique élargie. Elle articule les dimensions territoriales aux cadres institutionnels, aux trajectoires biographiques des apprenants et aux dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle, afin de penser la réussite éducative comme un processus contextualisé, enraciné et socialement situé.

La **Pédagogie Racinaire** s'inscrit dans cette filiation théorique tout en opérant un déplacement conceptuel majeur. Elle ne se limite ni à l'intégration de contenus écologiques dans les curricula, ni à la seule valorisation des savoirs autochtones ou des pédagogies du lieu, mais propose une lecture systémique de l'éducation dans laquelle l'élève est conçu comme partie prenante d'un écosystème éducatif vivant. Cet écosystème est structuré par l'interaction dynamique entre les espaces éducatifs, les territoires, les institutions, les cultures locales, les savoirs situés et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Dans cette perspective, l'écopédagogie et la pédagogie autochtone ne constituent pas des modèles englobants en eux-mêmes, mais des composantes internes de l'écosystème éducatif tel que le conceptualise la Pédagogie Racinaire, intégrées au sein d'une architecture théorique plus large, orientée vers une réussite éducative à la fois contextualisée, équitable et durable.

4.2.5-. Pertinence scientifique et méthodologique

La "**Pédagogie Racinaire**" s'appuie sur un solide corpus théorique et des méthodes mixtes. Le recours à la transdisciplinarité (Nicolescu, 1996) et à la pensée complexe (Morin, 1990) garantit l'homogénéité du modèle: nous croisons **sciences de l'éducation, écologie, psychologie et anthropologie**. Ce choix évite les critiques d'« **analogie gratuite** » avec la nature, car le lien au vivant est analysé comme un facteur actif d'apprentissage.

De plus, le concept a été formulé dans le cadre de notre recherche-action qualitative et collaborative avec des communautés locales, rejoignant les pratiques illustrées dans l'action-recherche de Campeau (2018). Au plan épistémologique, on invoque aussi René Barbier (1996) sur la transversalité, Gadotti (2008) sur l'éco pédagogie, ou encore Pereira (2011) sur l'écoformation critique.

A l'instar des pédagogies nouvelles du début du XX^e siècle (Montessori, Freinet, Steiner), la "**Pédagogie Racinaire**" revendique un changement de paradigme : **replacer le vivant au cœur du processus éducatif (Morin, 1999)**. Son objectif ultime est de renforcer l'agentivité de l'élève et de « retrouver le sens comme lieu de son unité » (Pineau, 2004). A partir de ce socle théorique initial, il est désormais possible d'approfondir les ancrages épistémologiques, écologiques et transdisciplinaires de la "**Pédagogie Racinaire**".

4.2.6-. Ancrages scientifiques, transdisciplinaires et spirituels de la Pédagogie Racinaire

Dans le cadre de la thèse, sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation comme leviers de réussite éducative des élèves, la **Pédagogie Racinaire** trouve sa pertinence au croisement de plusieurs champs, entre autres : l'écologie humaine, la pensée écosociale, l'éthique environnementale, et la transdisciplinarité. En cela, elle s'inscrit dans une tentative de réconcilier les finalités éducatives avec les enjeux existentiels, territoriaux et planétaires.

La notion d'enracinement est ici centrale. Elle ne relève pas d'un essentialisme identitaire mais d'un ancrage dynamique, situé, relationnel. Elle rejoint la pensée d'auteurs comme Simone Weil, qui voyait dans l'enracinement un besoin fondamental de l'âme humaine, ou Edouard Glissant, pour qui l'identité se tisse dans le « **rhizome** » plutôt que dans la **racine unique**. Nous ajoutons, en éducation, cela signifie reconnaître l'élève comme un être situé, façonné par une pluralité d'héritages et de milieux.

Le **Jardin d'Eden**, pris comme métaphore d'un écosystème éducatif originel, permet d'interroger la rupture moderne entre l'éducation et le vivant. Il ne s'agit pas ici de restaurer un âge d'or perdu, mais de proposer un modèle d'école « jardinée », où les savoirs ne sont pas extraits ou déposés, mais cultivés dans le respect des temporalités, des rythmes naturels, et des interdépendances (Campeau, 2018).

Dans cette perspective, la **Pédagogie Racinaire** rejoint les travaux sur l'écoformation (Pineau, 2004 ; Galvani, 2016), l'écopédagogie (Gadotti, 2008), la pédagogie de la reliance (Morin, 1990 ; Barbier, 1996), ou encore la pensée décoloniale (Mignolo & Walsh, 2018 ; Walsh, 2007) qui invite à désapprendre les logiques eurocentrées pour revaloriser les savoirs situés et les liens au vivant.

Elle puise également dans les principes du paradigme **One Education**, qui insiste sur la réintégration des dimensions cognitive, émotionnelle, sociale, éthique et spirituelle dans l'acte éducatif (Fuentes & Reyes, 2021). Cette vision systémique, holistique, rejoint les modèles bioécologiques de **Bronfenbrenner (1979)**, les critiques sociales de **Bookchin (1982/1999)**, et les principes de l'éducation intégrale (Reimer & De Souza, 2016).

La transdisciplinarité (Nicolescu, 1996) apparaît ici comme méthode et exigence. Il ne s'agit pas simplement de juxtaposer les savoirs mais de tisser du sens entre les disciplines, les cultures, les échelles d'analyse. L'école, dans cette perspective, devient un lieu de passage et de transformation, où l'élève apprend à habiter le monde avec lucidité, engagement et responsabilité.

En somme, la **Pédagogie Racinaire** propose un changement de paradigme éducatif, en réponse aux crises de sens, d'écosystème et de transmission. Elle cherche à réancrer les pratiques éducatives et les pratiques d'orientation dans les territoires, les cultures et les sagesse du vivant, tout en s'inscrivant dans une visée émancipatrice et inclusive. Elle repose sur une anthropologie relationnelle, un humanisme élargi au non-humain, et une éthique de la reliance qui font de l'éducation un acte profondément politique, écologique et spirituel.

Au final, la **Pédagogie Racinaire** est un modèle éducatif holistique selon lequel l'enseignement/l'apprentissage, les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelles sont considérés comme un écosystème vivant dans la perspective de la réussite individuelle et collective des individus. Selon le statut épistémologique de la **Pédagogie Racinaire**, ces éléments sont ancrés dans les environnements sociaux, naturels, culturels, symbolique, patrimonial, spirituel de l'apprenant et l'enseignant.

4.2.7. La Pédagogie Racinaire comme cadre écosystémique intégrateur des approches éducatives contemporaines : l'écopédagogie, le Rhizome, la pédagogie racinaire de Glissant, les pédagogies critiques

Il convient toutefois de préciser le positionnement épistémologique de la **Pédagogie Racinaire** par rapport aux courants théoriques existants. La pensée du rhizome, l'écopédagogie, l'écoformation, les pédagogies critiques, ou encore la pédagogie de la relation telle qu'elle est inspirée par Edouard Glissant constituent des approches fondamentales, mais partielles, de l'acte

éducatif (Freire, 1974 ; Deleuze & Guattari, 1980 ; Pineau, 2000 ; Glissant, 1997 ; Gadotti, 2008). Elles éclairent chacune une dimension spécifique du phénomène éducatif : le rapport au vivant, la relation, la complexité identitaire, la conscientisation critique, la reliance, sans pour autant embrasser l'ensemble des composantes structurelles, institutionnelles et territoriales de l'éducation.

En effet, il faut préciser que le **rhizome** est à la fois un **concept botanique** et un **concept philosophique**, repris en sciences humaines pour penser des formes non linéaires, non hiérarchiques et relationnelles de développement, de connaissance et d'identité. En botanique, un **rhizome** est une tige souterraine (ex. gingembre, bambou) et contrairement à l'arbre, il n'a pas de racine unique, ni de sommet. Ainsi, le **Rhizome** : se développe horizontalement, n'a ni tronc central ni hiérarchie, peut produire des pousses en tout point, résiste à la coupure (un fragment peut redonner naissance à un ensemble).

Par ailleurs, le concept **Rhizome** est théorisé par Gilles Deleuze et Félix Guattari dans Mille Plateaux (1980). Ils l'opposent au modèle de l'arbre, symbole de filiation, d'origine unique, d'ordre vertical, de savoirs clos et normatifs. Ainsi compris, le **Rhizome** désigne une organisation non hiérarchique (pas de centre, pas de sommet), non linéaire (pas de début ni de fin) ; connectable en tous points, multiple et évolutive, fondée sur la circulation, la relation et le devenir.

Dans cette perspective, ces approches peuvent être comprises comme des sous-systèmes, ou des entrées analytiques fragmentées, au sein d'un écosystème éducatif global. En effet, l'écopédagogie interroge prioritairement la relation entre éducation et environnement naturel et la responsabilité écologique des sujets (Gadotti, 2008) ; la pensée du rhizome met l'accent sur les dynamiques identitaires, culturelles et relationnelles non linéaires (Deleuze & Guattari, 1980) ; l'écoformation se concentre sur les interactions formatrices entre l'individu et ses milieux de vie (Pineau, 2000) ; les pédagogies critiques, quant à elles, questionnent les rapports de pouvoir, les inégalités structurelles et la dimension émancipatrice de l'éducation (Freire, 1974 ; Giroux, 2011). Chacune apporte un éclairage précieux, mais aucune, prise isolément, ne permet de penser simultanément les espaces éducatifs, les pratiques pédagogiques, les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle, les cadres institutionnels, les dimensions symboliques et les finalités sociétales de l'éducation.

La **Pédagogie Racinaire** ne se situe donc pas comme une approche concurrente ou substitutive à ces courants, mais comme un **cadre intégrateur, systémique et holistique**, capable de les articuler au sein d'une même architecture conceptuelle. Elle considère que l'éducation fonctionne comme un écosystème vivant, où les pratiques pédagogiques, les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation, les cultures locales, les environnements naturels et les trajectoires biographiques interagissent de manière constante et interdépendante (Morin, 2005 ; Bronfenbrenner, 1979).

Appliqué à l'éducation, le **Rhizome** permet de penser l'élève comme un être situé, traversé par plusieurs milieux (famille, école, territoire, culture, nature), les apprentissages comme des processus non linéaires, les pratiques d'orientation comme des trajectoires ouvertes, évolutives, non prédéterminées. Certes, le **rhizome** n'épuise pas l'ensemble du phénomène éducatif, mais il éclaire une dimension relationnelle et identitaire, tandis que la **Pédagogie Racinaire** que nous proposons se situe à un niveau écosystémique intégrateur, articulant espaces, institutions, pratiques d'orientation, territoires et finalités sociales. Le **rhizome** désigne alors un mode d'organisation non hiérarchique, relationnel et ouvert, permettant de penser l'identité, les savoirs et les apprentissages comme des processus multiples, connectés et en devenir.

Dans cette optique, le rhizome glissantien, l'écopédagogie, l'écoformation ou les pédagogies critiques deviennent des composantes internes de l'écosystème éducatif, et non des modèles englobants en eux-mêmes. La **Pédagogie Racinaire** assume ainsi un niveau d'abstraction supérieur, permettant de dépasser la fragmentation des approches éducatives contemporaines pour proposer une lecture unifiée, contextualisée et opératoire de la réussite éducative des élèves. Ce positionnement répond directement aux limites fréquemment observées dans les politiques éducatives et les recherches en éducation, qui tendent à mobiliser des concepts isolés sans toujours les articuler à une vision systémique du fonctionnement réel des établissements, des territoires et des parcours d'orientation (Morin, 2005 ; Giroux, 2011). En ce sens, la **Pédagogie Racinaire** constitue une tentative de recomposition théorique et pratique, visant à relier ce qui est souvent pensé séparément : le vivant, le social, le culturel, l'institutionnel, le politique, le symbolique et le spirituel.

4.2.8. Les pédagogies critiques

A cet ensemble s'ajoutent les apports majeurs des pédagogies critiques, qui constituent un autre pilier fondamental, mais là encore non exhaustif, de l'écosystème éducatif mobilisé par la **Pédagogie Racinaire**. Issues notamment des travaux de Paulo Freire (1974/2021), Henry Giroux (1988, 2011) ou Peter McLaren (1997), les pédagogies critiques considèrent l'éducation comme un acte fondamentalement politique, visant la conscientisation, l'émancipation des sujets et la transformation des rapports de domination. Elles mettent en lumière les liens étroits entre savoir, pouvoir, culture et inégalités sociales.

Dans les contextes marqués par la pauvreté structurelle, les héritages coloniaux, les violences systémiques et les exclusions sociales, comme c'est le cas en Haïti, ces pédagogies offrent des outils précieux pour comprendre comment l'école peut soit reproduire les inégalités, soit devenir un espace de résistance, de prise de conscience et de reconstruction collective. Elles invitent à penser l'élève non comme un simple récepteur de savoirs, mais comme un sujet historique, porteur d'une expérience, d'une parole et d'un pouvoir d'agir.

Toutefois, à l'instar de l'écopédagogie ou de la pensée du rhizome, les pédagogies critiques, lorsqu'elles sont mobilisées isolément, tendent à privilégier principalement la dimension socio-politique de l'éducation. Elles interrogent avec force les curricula, les rapports de pouvoir et les finalités émancipatrices de l'école. Cependant, elles abordent plus rarement de manière intégrée les dimensions spatiales, environnementales, territoriales, écologiques, spirituelles, symboliques et professionnelles de l'acte éducatif, notamment les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de structuration des trajectoires de vie et de réussite éducative des élèves.

Dans la perspective de la **Pédagogie Racinaire**, les pédagogies critiques sont donc envisagées comme une composante interne de l'écosystème éducatif, contribuant à nourrir l'éthique de l'engagement, la conscience citoyenne et la capacité de résistance des acteurs éducatifs. Elles s'articulent avec les dimensions écologiques, culturelles, spirituelles et territoriales de l'éducation, sans s'y substituer. La **Pédagogie Racinaire** opère ainsi un dépassement de la seule critique sociale pour intégrer celle-ci dans une vision systémique plus

large, où l'émancipation passe aussi par l'enracinement, la relation au vivant, la reconnaissance des savoirs locaux et la projection vers des parcours d'orientation porteurs de sens.

La **Pédagogie Racinaire** telle que définie dans le cadre de la thèse ne se réduit ni à une écopédagogie, ni à une pédagogie relationnelle, ni à une pédagogie critique, ni à une métaphore philosophique, ni à une pédagogie autochtone, ni à une pédagogie décoloniale. Elle se présente comme un **modèle écosystémique d'intelligibilité de l'éducation**, dans lequel toutes les approches (fragmentées) existantes trouvent leur place, leur fonction et leur cohérence, au service d'une réussite éducative pensée à la fois comme accomplissement individuel, émancipation citoyenne et projet collectif enraciné dans les territoires et les cultures.

4.3. Limites potentielles de l'écosystème du modèle théorique croisé issu des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, de "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle (Pédagogie Racinaire) appliqué à l'éducation

Comme tout modèle théorique émergent, la **Pédagogie Racinaire**, bien qu'issue d'un croisement rigoureux entre plusieurs courants de pensée, au regard de l'écosystème éducatif originel du Jardin d'Eden, n'échappe pas à certaines limites. Il est donc important, dans une démarche de clarté scientifique, d'en identifier les principales zones de tension ou de vigilance. Ces limites concernent à la fois la construction conceptuelle du modèle, ses fondements méthodologiques, son articulation aux réalités éducatives ainsi que les conditions de sa mise en œuvre. Les examiner permet non seulement d'en affiner la portée, mais aussi d'ouvrir des perspectives pour les recherches et expérimentations futures.

Holistique et systémique, l'approche croisée nous paraît un cadre théorique pertinent et enrichissant capable d'aider à concevoir l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs ainsi que celui des pratiques d'orientation qui s'y déroulent. Cependant, il est important de relever plusieurs faiblesses potentielles dans le cadre de son application à l'éducation et à notre étude spécifique pouvant ainsi entraver la réussite éducative des élèves. Prenant appui sur certaines recherches scientifiques nous admettons l'évidence de quelques faiblesses potentielles de ce cadre dans l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation. Autant que le modèle de la **Pédagogie Racinaire** est systémique et holistique,

autant elle présente une large palette de faiblesses potentielles. Nous en relevons, neuf (9) environ qui se déclinent ainsi :

4.3.1. Manque de considération pour les dynamiques de pouvoir, élément important de l'écosystème éducatif

D'abord, ce cadre novateur accuse un manque de considération pour les dynamiques de pouvoir qui sont toujours réelles dans la politique éducative publique de l'Etat, de la ville, du quartier ou de la collectivité. Elle ne met pas suffisamment l'accent sur les dynamiques de pouvoir qui sous-tendent les relations sociales. Gilles Clergue (2012) met en évidence l'importance de l'approche systémique dans l'éducation pour le développement durable, en soulignant les limites de l'approche réductionniste qui ne prend pas en compte les interactions complexes entre les différents niveaux d'écologie. Arnaud Diemer (2013) soutient que l'éducation systémique comme l'éducation au développement durable part de la complexité pour apporter des réponses aux différentes situations possibles. Des auteurs soulignent également l'importance de prendre en compte les dynamiques de pouvoir dans l'analyse écologique, en reconnaissant que les inégalités sociales peuvent avoir un impact significatif sur les comportements environnementaux Stern, P. C., & Dietz, T. (2008).

En effet, cette complexité est à la fois scientifique et transdisciplinaire. Elle prend sa source dans un système de valeurs et de représentations sociales pour comprendre les enjeux environnementaux, sociaux et économiques. De leur côté, Lessard, G., Bergeron, J., & Anwandter Cuellar, N. (2017) proposent une approche éco collaborative éducative qui met l'accent sur la collaboration, l'émancipation et l'autonomisation des apprenants. Il nous aide à comprendre les limites de l'approche combinée des écologies en termes de dynamiques de pouvoir et de discrimination. Plus loin, (UNESCO-UNEVOC, 2014) propose une approche pour l'écologisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels, qui vise à développer des pratiques plus durables dans la communauté. Il permet de comprendre les limites de l'approche combinée des écologies en termes de politiques éducatives en vigueur. Enfin, dans le contexte de l'orientation scolaire et professionnelle, cela peut impliquer des questions telles que l'accès inégal à l'information, le favoritisme, la discrimination et les préjugés qui peuvent avoir un impact significatif sur les choix éducatifs et professionnels des élèves.

Enfin, bien que la **Pédagogie Racinaire** se veuille holistique et systémique, l'analyse des dynamiques de pouvoir au sein de l'écosystème éducatif n'a pas fait l'objet d'un traitement théorique pleinement approfondi dans ce travail. Ces rapports de pouvoir, pourtant structurants dans les interactions entre acteurs, institutions et territoires, constituent ainsi un champ d'investigation à renforcer dans de futures recherches, afin de consolider encore la portée critique et analytique du modèle.

4.3.2. Absence de considération pour les aspects économiques des collectivités

Appliquée à l'éducation, cette approche croisée accuse l'absence de considération pour les aspects économiques qui sont déterminants dans la définition et l'application des politiques publiques dans le domaine des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation. Simonneaux, J. (2007) préconise qu'il est donc essentiel de prendre en compte ces enjeux économiques, politiques et culturels dans l'éducation relative à l'environnement pour former des citoyens conscients et responsables capables de faire face aux défis environnementaux et sociaux de notre temps. Le développement durable ne peut être réduit à une question environnementale. Il intègre des problématiques économiques et politiques. Il est important de concourir au développement de la culture économique des élèves en lien avec l'environnement. Les enseignants, de leur côté, doivent être formés pour intégrer les dimensions économiques et politiques du développement durable dans leur enseignement en utilisant des méthodes pédagogiques innovantes et participatives (Simonneaux, J. 2007)

De plus, c'est dans ce sens aussi que (Lucie Sauvé, 2007) souligne l'importance de prendre en compte les enjeux économiques, politiques et culturels dans l'éducation relative à l'environnement, tout en évitant de réduire cette éducation à une simple formation technique ou à une sensibilisation superficielle. Pourtant, l'approche combinée des écologies de Bookchin et Bronfenbrenner néglige cet aspect en mettant l'accent sur les aspects sociaux, culturels et environnementaux, mais ne prend pas en compte les aspects économiques. Lorsqu'on étudie l'orientation scolaire et professionnelle, il est important de tenir compte des facteurs économiques tels que les taux de chômage, les niveaux de revenus et les tendances de l'emploi.

Enfin, bien que la **Pédagogie Racinaire** intègre les dimensions territoriales, culturelles et institutionnelles de l'écosystème éducatif, les déterminants économiques propres aux

collectivités locales n'ont pas fait l'objet d'une analyse systématique approfondie dans ce travail. Or, les conditions économiques des territoires influencent fortement l'accès aux ressources éducatives, la qualité des infrastructures, les parcours scolaires et les perspectives d'insertion professionnelle des élèves. L'intégration plus explicite de ces paramètres économiques constitue ainsi un axe de recherche à développer, afin de renforcer la compréhension globale des inégalités éducatives et de consolider la portée opérationnelle du modèle.

4.3.3. Complexité du modèle croisé retenu dans le cadre de l'étude

Par ailleurs, même en étant soutenue par le modèle d'éducation originelle et l'approche combinée des écologies de Bookchin et Bronfenbrenner, ainsi que le "One Education" est très complexe à cause de l'existence de plusieurs niveaux d'analyse interconnectés. Cette complexité peut rendre difficile la compréhension des interactions entre les différents niveaux. Elle peut compliquer l'identification des facteurs les plus importants qui influencent les espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle et la réussite éducative des élèves. En effet, Stern, P. C., & Dietz, T. (2008) mettent en évidence la complexité de l'approche écologique en général, en soulignant les défis liés à la compréhension des interactions entre les différents niveaux d'analyse et à l'identification des facteurs les plus importants qui influencent les comportements humains.

Enfin, la complexité théorique du modèle, bien que riche, peut parfois constituer un frein à son appropriation par des praticiens peu familiarisés avec la pensée écologique ou systémique. Pour qu'elle soit pleinement opérationnelle, une médiation pédagogique et une simplification progressive de ses axes d'application sont nécessaires, notamment par la production d'outils didactiques, de guides de mise en œuvre et de formations adaptées (Bronfenbrenner, 1979 ; Bookchin, 1999).

4.3.4. L'incapacité du modèle de prendre suffisamment en compte les influences plus larges

Les modèles des écologies de Bookchin et Bronfenbrenner croisés avec le "One Education" et l'éducation originelle du Jardin d'Eden se concentrant sur les environnements sociaux et naturels immédiats tels que la famille, l'école et la communauté locale, peuvent ne pas être en capacité de prendre suffisamment en compte les influences plus larges. Ce sont les médias, les politiques éducatives nationales et les contextes économiques plus larges existant dans l'Etat. Ces contextes concernent les valeurs culturelles et sociales, l'énergie, la

sécurité/l'insécurité, les dynamiques organisationnelles, les mythes, les patrimoines matériels et immatériels, les institutions, les ressources humaines et matérielles, les bibliothèques, lieux de loisirs, de culte, Ces contextes incluent enfin les fermes agricoles, les cheptels, les forêts, les fleuves, la mer, les zones industrielles, la ville, le quartier, la collectivité peuvent échapper aux préconisations de ce cadre.

Sur cette base, Massé (1990) dans un article met en évidence l'importance de l'environnement dans le développement de l'enfant, en soulignant que l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Cependant, l'article souligne également que l'approche écologique peut ne pas prendre suffisamment en compte les influences plus larges, telles que les politiques éducatives nationales et les contextes économiques plus larges existant dans l'Etat, la ville, le quartier, la collectivité (Massé, 1990). Plus loin, Danks, (2014) dans son article met en évidence l'importance de l'environnement physique dans l'apprentissage, en soulignant que les environnements d'apprentissage expérimental et de jeux peuvent inciter les enseignants à effectuer des excursions sans même quitter l'école et invitent les élèves à explorer leur environnement immédiat. Une perspective écologique d'évaluation des dispositifs éducatifs et de formation requiert la prise en compte de ces différents facteurs, et en particulier les articulations des différents niveaux du milieu et du sens accordé aux situations vécues (Brougère & Martinand (2015).

Malgré sa visée systémique et holistique, le modèle de la **Pédagogie Racinaire** demeure partiellement limité dans la prise en compte des influences macro-sociales, politiques, géopolitiques et internationales qui structurent les systèmes éducatifs contemporains. Ces dynamiques externes, souvent déterminantes dans l'élaboration des politiques publiques, le financement de l'éducation et la circulation des normes pédagogiques, n'ont été qu'indirectement abordées dans ce travail. Leur intégration plus explicite constituerait un prolongement nécessaire afin de renforcer la capacité explicative et prospective du modèle.

4.3.5. Négligence des aspects agronomiques et environnementaux dans les initiatives "One Health"/ "One Education"

Concernant le modèle "One Health", Olive, M.-M., et Al., (2022) soutiennent que : "des habitudes de collaboration entre santé humaine et santé animale persistent sans que les aspects agronomiques et environnementaux soient pris en compte. Cela constitue un frein à l'application des approches "One Health.". Celles-ci sont en général abordées avec une vision anthropocentrée et focalisée sur les zoonoses : cela exclut de fait certaines problématiques concernant l'agriculture et l'environnement, ce qui ne facilite pas les approches intégrées de la santé (Olive, M.-M., et Al., 2022). Par analogie avec le "one Health", l'approche "One Education" peut également faire face à des obstacles liés à une vision trop étroite et cloisonnée des différents aspects de l'éducation.

En effet, dans l'approche "One Education", il peut y avoir des habitudes de collaboration entre les différents acteurs de l'éducation (enseignants, élèves, familles, communautés, institutions éducatives) sans que les aspects environnementaux, sociaux et culturels soient pleinement pris en compte. Souvent, l'approche "One Education" peut être abordée avec une vision trop centrée sur les aspects pédagogiques et didactiques, en excluant certaines problématiques concernant l'environnement scolaire, les infrastructures, les politiques éducatives ou encore les technologies de l'information et de la communication. Cela ne facilite pas une approche véritablement holistique et intégrée de l'éducation, qui devrait pourtant prendre en compte tous ces éléments de manière systémique et interdépendante. Tout comme pour le "One Health", il est essentiel que l'approche "One Education" intègre de manière équilibrée les différentes dimensions de l'écosystème éducatif, sans se focaliser uniquement sur certains aspects au détriment d'autres. Cela permettra de développer une vision plus globale et efficace pour la réussite éducative des élèves.

Par ailleurs, les initiatives relevant des approches One Health et One Education tendent, dans certaines de leurs déclinaisons opérationnelles à accorder une attention insuffisante aux dimensions agronomiques et environnementales des territoires éducatifs. Cette relative marginalisation des enjeux liés aux systèmes de production agricole, à la souveraineté alimentaire et à la gestion durable des ressources naturelles limite la portée holistique initialement revendiquée par ces cadres conceptuels. Une intégration plus systématique de ces

dimensions constituerait un levier majeur pour renforcer la cohérence écologique, sociale et éducative des dispositifs analysés. »

4.3.6. La non prise en compte de l'érosion et de la biodiversité dans les initiatives "One Health"/ "One Education"

Tout comme l'érosion de la biodiversité et la santé environnementale sont encore trop peu prises en compte dans les initiatives "One Health" (Olive, M.-M., et Al., 2022), certains aspects essentiels de l'environnement éducatif sont souvent négligés dans l'approche "One Education". En effet, les initiatives "One Education" se focalisent souvent sur les aspects pédagogiques, didactiques et curriculaires, sans suffisamment considérer l'importance de l'environnement physique, social et culturel dans lequel se déroule l'éducation. Or, tout comme la biodiversité fournit des services environnementaux essentiels (Olive, M.-M., et Al., 2022), l'environnement éducatif dans son ensemble (infrastructures, ressources, climat scolaire, relations, etc.) joue un rôle fondamental dans la réussite des élèves. Par exemple, des écoles en mauvais état, manquant de matériel pédagogique, avec un climat scolaire dégradé auront beaucoup de mal à offrir une éducation de qualité, même avec des enseignants compétents et des programmes ambitieux.

De même que la biodiversité peut avoir un "effet de dilution" sur la transmission des maladies, un environnement éducatif riche et stimulant peut favoriser l'engagement et la motivation des élèves, facilitant ainsi leur apprentissage et leur réussite. En somme, pour être véritablement efficace, l'approche "One Education" doit prendre en compte tous les aspects de l'écosystème éducatif, au-delà des seuls aspects pédagogiques. C'est à ce prix qu'elle pourra réellement améliorer la qualité et l'équité de l'éducation pour tous les élèves.

En outre, les initiatives relevant des approches One Health et One Education tendent à sous-estimer les effets de l'érosion des sols et de l'appauvrissement de la biodiversité sur les équilibres socio-éducatifs et sanitaires des territoires. Cette insuffisante prise en compte des dynamiques écosystémiques fragilise la durabilité des dispositifs mis en œuvre. Elle limite également leur capacité à répondre de manière systémique aux enjeux de résilience environnementale et de développement humain.

4.3.7. Une pluralité culturelle et contextuelle difficile à modéliser de manière universelle

La **Pédagogie Racinaire** valorise fortement les racines culturelles, spirituelles et communautaires des apprenants et des milieux. Si cette orientation favorise l'enracinement éducatif local, elle pose aussi la question de la transférabilité du modèle. Ce qui fonctionne dans un territoire précis, nourri d'un mythe fondateur ou d'une matrice culturelle particulière (comme le Jardin d'Eden), peut ne pas trouver la même résonance ailleurs. Cette limite n'annule pas la portée du modèle, mais appelle à une adaptation culturelle constante, dans une logique de globalisation éducative (Appadurai, 2001 ; UNESCO, 2019).

4.3.8. Une position épistémologique à expliciter davantage

Bien qu'elle articule symbolique, spiritualité, écologique et éducatif, la **Pédagogie Racinaire** peut faire l'objet de malentendus si sa posture épistémologique n'est pas clairement assumée. La mobilisation du mythe (Jardin d'Eden) pourrait être interprétée à tort comme une approche théologico-normative. Or, il s'agit d'une lecture transdisciplinaire qui convoque le mythe comme outil heuristique et structurant, à la manière des récits fondateurs dans toute culture éducative. Le mythe est utilisé comme un moyen intellectuel qui aide à penser, à explorer, à comprendre et à produire de nouvelles connaissances, sans prétendre être une vérité définitive. Il est comme outil heuristique, au sens d'un dispositif conceptuel facilitant l'interprétation et la production de connaissances sur les écosystèmes éducatifs. Une clarification plus explicite de cette posture dans les travaux futurs permettrait de désamorcer ces incompréhensions et de mieux positionner la **Pédagogie Racinaire** dans le champ des sciences de l'éducation.

4.3.9. Limites liées à la validation empirique

Enfin, la **Pédagogie Racinaire**, en tant que modèle éducatif structuré, ne peut être réduite à une simple hypothèse heuristique. Elle s'inscrit dans un ancrage théorique fort, fondé sur le croisement argumenté de trois paradigmes complémentaires : l'écologie développementale de Bronfenbrenner, l'écologie sociale et naturelle de Bookchin, et la perspective holistique de One Education. Elle est soutenue par une métaphore éducative originelle qui renforce sa cohérence conceptuelle. Dès lors, elle constitue déjà une construction paradigmatique cohérente, articulée et conceptualisée. Toutefois, comme tout modèle émergent, elle gagnerait à être continuellement

confrontée à la réalité des terrains éducatifs diversifiés, afin d'en consolider l'opérationnalité, d'en affiner les modalités d'application, et de nourrir une validation empirique plus large et comparative (Van der Maren, 2003 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Il s'agit donc moins d'une limite que d'une dynamique d'approfondissement.

En définitive, les limites identifiées de la **Pédagogie Racinaire** ne remettent pas en cause la pertinence du modèle, mais en soulignent les défis et les exigences méthodologiques, contextuelles et épistémologiques. Comme toute proposition innovante, elle appelle à être clarifiée, ajustée et mise à l'épreuve dans des contextes concrets. Loin de constituer des faiblesses rédhibitoires, ces limites sont autant d'ouvertures vers un travail de consolidation scientifique, de dialogue interdisciplinaire et de co-construction avec les acteurs éducatifs. Elles rappellent que tout modèle en éducation est vivant, évolutif et perfectible, et que la force d'une démarche tient aussi dans sa capacité à se penser en mouvement, dans une posture réflexive, critique et ouverte à la transformation.

4.4. Discussion générale et perspectives d'approfondissement de la Pédagogie Racinaire

L'analyse conduite dans le cadre de cette recherche a permis de mettre en évidence la pertinence de la **Pédagogie Racinaire** comme cadre interprétatif holistique et systémique des dynamiques éducatives en contexte haïtien. En articulant les dimensions territoriales, institutionnelles, culturelles, écologiques et professionnelles, spirituelles, ce modèle propose une lecture intégrée des processus de réussite éducative, inscrite dans une perspective de durabilité et d'ancrage local. Toutefois, comme toute entreprise de modélisation du réel social et éducatif, la **Pédagogie Racinaire** s'inscrit dans un contexte historique, institutionnel et empirique spécifique, qui conditionne nécessairement ses choix théoriques et méthodologiques. A ce titre, certaines limites identifiées dans cette recherche ne sauraient être interprétées comme des insuffisances structurelles, mais plutôt comme des indicateurs de complexité et des espaces d'approfondissement scientifique.

En premier lieu, la prise en compte partielle des dynamiques de pouvoir au sein des écosystèmes éducatifs constitue une limite analytique importante. Si le modèle met en lumière les interactions entre acteurs, institutions et territoires, il demeure perfectible dans l'analyse fine

des rapports de domination, des jeux d'influence et des asymétries décisionnelles susceptibles d'affecter les trajectoires scolaires et professionnelles des apprenants.

En second lieu, la dimension économique des collectivités locales apparaît encore insuffisamment intégrée dans le cadre conceptuel initial. Or, les conditions matérielles d'existence, les logiques de subsistance, les opportunités d'emploi et les dynamiques productives locales constituent des déterminants majeurs des parcours éducatifs. Leur intégration plus systématique permettrait de renforcer l'articulation entre formation, insertion socioprofessionnelle et développement territorial.

Par ailleurs, l'influence des facteurs macrosociaux, politiques et géopolitiques, bien que reconnue en arrière-plan, reste partiellement explorée. Les effets des crises institutionnelles, de l'instabilité politique, des politiques publiques internationales ou des transformations globales sur les systèmes éducatifs mériteraient d'être davantage problématisés dans les prolongements futurs du modèle. De même, les dimensions agronomiques et environnementales, notamment dans le cadre des approches « One Health » et « One Education », demeurent encore marginalement développées. La faible prise en compte des enjeux liés à l'érosion des sols, à la dégradation des écosystèmes et à la perte de biodiversité limite, dans une certaine mesure, la capacité du modèle à saisir pleinement les interdépendances entre santé humaine, éducation, agriculture et environnement. Enfin, la question de l'intégration systématique des savoirs écologiques locaux et des pratiques endogènes de gestion des ressources naturelles constitue un chantier théorique et méthodologique à approfondir. Ces savoirs, porteurs d'une rationalité territorialisée, représentent un levier essentiel pour renforcer la durabilité des dispositifs éducatifs et leur acceptabilité sociale.

Dans une perspective systémique, ces différentes limites ne traduisent pas une contradiction avec l'ambition holistique de la Pédagogie Racinaire, mais illustrent au contraire les tensions inhérentes à toute tentative de formalisation d'un objet aussi complexe que l'écosystème éducatif. La complexité du réel excède nécessairement toute modélisation, laquelle ne peut prétendre à l'exhaustivité. En ce sens, la **Pédagogie Racinaire** se présente comme un cadre conceptuel ouvert, évolutif et réflexif, destiné à s'enrichir progressivement à partir des apports empiriques, des débats scientifiques et des transformations sociales. **Elle constitue**

moins un modèle clos qu'un programme de recherche en construction, susceptible d'intégrer de nouvelles dimensions analytiques au fil de son développement.

Les perspectives de recherche ouvertes par ce travail invitent ainsi à approfondir l'étude des rapports de pouvoir, des dynamiques économiques territoriales, des déterminants macrostructurels et des enjeux écologiques dans l'analyse des parcours éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Elles appellent également à développer des dispositifs de recherche-action et des partenariats interdisciplinaires permettant de consolider empiriquement les fondements du modèle. En définitive, la **Pédagogie Racinaire** apparaît comme une **contribution originale** à la compréhension des systèmes éducatifs en contexte de vulnérabilité structurelle. En articulant enracinement territorial, responsabilité écologique, justice sociale et orientation professionnelle, elle propose un cadre théorique susceptible de soutenir des politiques éducatives plus inclusives, durables et adaptées aux réalités locales.

4.5. Compensations des limites potentielles de l'écosystème du modèle théorique croisé issu des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, de "One Education" et celui du modèle d'éducation originelle (Pédagogie Racinaire) appliqué à l'éducation

Autant que le cadre théorique retenu pour l'étude présente des avantages, il présente aussi des faiblesses à compenser tout en mettant l'accent sur les aspects positifs pour améliorer ce cadre et le rendre plus compatible avec cette étude et bien d'autres de l'écosystème éducatif de contextes divers. Ces compensations aux faiblesses des trois modèles (Bronfenbrenner, Bookchin et One Education) tiennent compte des spécificités respectives de ces modèles tout en les reliant au modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. L'objectif est de fournir une base théorique sûre et de proposer des stratégies pour améliorer la conception, l'aménagement et l'amélioration de l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi que celui des pratiques d'orientation et du coup, contribuer à la réussite éducative des élèves. Ainsi proposerons-nous clairement la définition de l'écosystème de l'espace éducatif dans le cadre théorique retenu, le "One Education", l'approche combinée des écologies sociales et naturelles au regard de l'écosystème de l'école originelle du Jardin d'Eden.

4.6. Le modèle écologique de Bronfenbrenner

Le modèle écologique de Bronfenbrenner met en lumière l'importance des interactions entre les différents systèmes qui influencent le développement de l'enfant. Cependant, une faiblesse de ce modèle réside dans sa tendance à négliger les dimensions émotionnelles et spirituelles de l'éducation. Pour compenser cette lacune, il est essentiel d'intégrer des valeurs éthiques et spirituelles inspirées du modèle du Jardin d'Eden, qui prône l'harmonie avec la nature et le respect des autres. En intégrant ces dimensions, on peut favoriser un environnement éducatif qui non seulement soutient le développement cognitif mais aussi le bien-être émotionnel des élèves (Bronfenbrenner, 1979; Reverdy, 2013).

4.7. Le modèle de Bookchin

Axé sur l'écologie sociale et naturelle, le modèle de Bookchin souligne l'importance des relations communautaires, de celles de l'homme avec ses environnements sociaux et naturels, de la durabilité. Toutefois, il peut parfois manquer d'une approche systématique pour intégrer ces concepts dans le curriculum scolaire. Pour pallier cette faiblesse, il serait bénéfique de développer des projets éducatifs qui relient les élèves à leur communauté locale, à leurs environnements sociaux et naturels tout en promouvant des pratiques durables. Cela pourrait inclure des initiatives de jardinage communautaire ou des programmes d'apprentissage en plein air qui renforcent les liens sociaux tout en respectant l'environnement (Bookchin, 1980).

4.8. Le modèle "One Education"

Le modèle "One Education" se concentre sur l'apprentissage centré sur l'élève et l'importance de personnaliser l'éducation selon les besoins individuels. Il insiste sur l'importance de l'aspect pluridisciplinaire de l'apprentissage et sur tous les éléments constitutifs de l'écosystème de l'espace éducatif. Cependant, une critique fréquente est qu'il peut ne pas suffisamment prendre en compte le rôle des parents et de la communauté dans le processus éducatif. Pour compenser cette faiblesse, il est crucial d'impliquer activement les parents dans les activités scolaires et de créer des partenariats avec la communauté locale. Cela permettrait non seulement d'enrichir l'expérience éducative des élèves mais aussi de renforcer le soutien social autour d'eux (One Education, 2015; Reverdy, 2013).

4.9. Le modèle du Jardin d'Eden

Le modèle du Jardin d'Eden offre une perspective unique sur l'éducation par son accent sur la nature et l'interconnexion entre tous les êtres vivants, le matériel et l'immatériel. L'écosystème de ce modèle est un espace éducatif opportun aux pratiques pédagogiques et d'orientation les plus efficaces. Cependant, il peut être perçu comme idéaliste dans un contexte éducatif moderne où les exigences académiques sont élevées. Pour compenser cette perception, il serait utile de démontrer comment les principes du Jardin d'Eden peuvent être intégrés dans un cadre éducatif rigoureux tout en favorisant un apprentissage significatif et durable (Reverdy, 2013).

Au final, chaque modèle présente des défis liés à la mise en œuvre pratique de ses principes. Par exemple, Bronfenbrenner souligne l'importance du contexte social dans l'éducation inclusif (Bronfenbrenner, 1979, mais cela peut être difficile à appliquer dans des environnements où les ressources sont limitées. Pour surmonter ce défi, il est essentiel de développer des formations pour les enseignants afin qu'ils puissent mieux comprendre comment adapter leurs pratiques pédagogiques et d'orientation scolaire aux réalités de leur environnement (Darling-Hammond, L., 2006, pp. 300-314). Cela inclut la formation sur l'utilisation efficace des ressources disponibles et la création d'un environnement d'apprentissage.

Enfin, une approche systématique pour évaluer l'impact de ces modèles croisés est essentielle pour garantir leur efficacité. Cela implique la mise en place d'indicateurs clairs pour mesurer non seulement la réussite académique mais aussi le développement social et émotionnel des élèves (S., D. L., & Shinkfield, A. J., 2007). En utilisant ces indicateurs pour guider les pratiques pédagogiques et ajuster continuellement le programme éducatif, il est possible de créer un environnement d'apprentissage dynamique qui répond aux besoins variés des élèves tout en s'inspirant des valeurs du Jardin d'Eden (Bronfenbrenner, 1979).

4.10. Proposition de définition de l'écosystème des Espaces Educatifs selon le modèle théorique croisé de l'étude

Notre proposition de définition de l'écosystème des espaces éducatifs selon le modèle croisé retenu pour la thèse est basée sur les descriptions théoriques que nous avons lues dans les différents textes académiques sur les trois (3) modèles au regard de l'éducation originelle et

idéale du Jardin d'Eden. En effet, l'écosystème des espaces éducatifs, dans ce cadre théorique peut être défini comme étant un concept qui décrit les interactions complexes, opportunes et interdépendantes entre les différents composants interconnectés de l'environnement éducatif, y compris les éléments naturels et sociaux, les relations entre les êtres vivants et non vivants, et les processus qui influencent la réussite éducative.

Les interactions entre les éléments d'un tel écosystème façonnent les pratiques éducatives dans la perspective de la réussite éducative des élèves. De plus, l'écosystème de ces espaces éducatifs est centré sur l'idée d'un espace éducatif holistique, systémique et interdisciplinaire, qui prend en compte les aspects sociaux, culturels, naturels spirituels de l'éducation et de la réussite éducative des élèves. Cette définition est en accord avec les principes de l'approche combinée des écologies sociales et naturelles, qui met en évidence les interconnexions entre les activités humaines et les logiques écologiques (Bookchin, 1990) et de Bookchin, avec l'idée d'une école originelle du Jardin d'Eden, qui symbolise l'idée d'une éducation idéale, holistique et intégrée à l'environnement tout en tenant compte de l'apport du modèle "One Education" qui préconise l'idée d'une éducation interdisciplinaire avec les spécificités des contextes.

L'écosystème des espaces éducatifs aménagés selon le cadre théorique croisé est constitué par l'ensemble des éléments de la collectivité, y compris les bâtiments scolaires et accessoires, environnements sociaux et naturels, la sécurité/l'insécurité, spiritualité, bibliothèques, musées, places publiques, institutions, forêts, mers, rivières, cheptels, champs agricoles, supermarchés, zones industrielles, lieux de culte et de loisir, patrimoine matériel et immatériel, mythes, ressources matérielles et humaines. Cette définition inclut une vue holistique de l'espace éducatif qui reflète la richesse et la diversité des pratiques éducatives et des environnements qui les soutiennent. Elle met en évidence l'importance de considérer les interactions et les connexions entre les différents éléments de l'écosystème pour comprendre le fonctionnement et l'impact de l'espace éducatif sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. En particulier, l'écosystème de l'espace éducatif est un système complexe qui comprend des éléments biophysiques, sociaux et culturels qui interagissent et se renforcent mutuellement (Dewey, 1916).

Précisément et spécifiquement, l'approche de Bronfenbrenner (1979), qui est un modèle bien connu comme celui de Bookchin d'ailleurs (1990), considère que l'environnement social

immédiat de l'élève comme la famille et l'école ainsi que les environnements plus larges comme la communauté et la société peuvent avoir un impact sur l'apprentissage et le développement de l'élève. Dans le cadre de cette étude, les environnements sociaux et naturels ne se limiteraient pas à ceux immédiats aux bâtiments scolaires et accessoires. Ils peuvent s'étendre à tout l'environnement social et naturel du quartier, de la communauté ou de la ville pour inclure l'environnement naturel et social des institutions, des musées, des lieux de culte ou de loisir ainsi que des bibliothèques municipales, etc. Il inclut aussi le patrimoine matériel et immatériel, les mythes, les croyances, les zones agricoles, les cheptels, les forêts, les rivières ou encore les zones industrielles. La théorie de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner repose sur l'idée centrale que l'environnement, au sens large, influence le développement de l'enfant (Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012), tout en proposant une lecture multifactorielle et socio-environnementale de la conduite humaine.

Les résultats des recherches mentionnées fournissent des exemples de l'importance de l'écosystème éducatif dans la pratique et la recherche éducative. Par exemple, les études sur les écosystèmes éducatifs entrepreneuriaux montrent comment les enseignants-médiateurs contribuent à assurer une cohérence dans ces écosystèmes, malgré des défis et des limites. D'autres études examinent l'impact de l'environnement sur l'éducation, tels que l'éducation en plein air, qui peut être un espace pédagogique écoformateur. L'écosystème des espaces éducatifs ainsi aménagés est une notion clé pour comprendre les interactions complexes et interdépendantes entre les différents éléments de l'environnement éducatif, particulièrement entre les bâtiments scolaires et accessoires en vue d'améliorer la qualité de l'éducation et la réussite éducative des élèves.

Enfin, le modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden est une métaphore qui représente un état idéal d'harmonie entre les êtres humains, la nature et Dieu. Selon ce modèle, l'éducation devrait viser à restaurer cette harmonie perdue en reconnectant les individus à la nature et à leur essence spirituelle. L'approche combinée des écologies de Bronfenbrenner et de Bookchin intègre cette même perspective en reconnaissant que l'éducation doit viser aussi à promouvoir la reconnexion des individus à la nature et à leur essence spirituelle, tout en tenant compte des réalités sociales et environnementales actuelles liées au modèle "One Education".

4.11. Proposition de définition des pratiques d'orientation selon l'écosystème du modèle théorique retenu pour l'étude

Selon le modèle théorique croisé retenu, le "One Education", l'approche combinée des écologies sociales et naturelles, au regard de l'école originelle du Jardin d'Eden, les pratiques d'orientation scolaire peuvent être définies comme étant un processus de réflexion et d'accompagnement qui permet aux élèves de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi, et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces compétences. André, G. (2012) dans son ouvrage : "L'orientation scolaire. Héritages sociaux et jugements professoraux" propose une analyse socio-anthropologique de l'orientation scolaire des élèves issus de milieux populaires vers des formes dominées de l'enseignement secondaire. L'auteure met en avant l'importance de prendre en compte les représentations et les valeurs qui façonnent les trajectoires des jeunes, afin de mieux appréhender ceux des milieux populaires et de réviser les jugements professionnels qui peuvent conduire à une orientation vers des formes d'enseignement peu valorisées dans la hiérarchie scolaire.

Cette définition prend en compte les aspects de l'orientation scolaire et professionnelle dans un contexte holistique et interdisciplinaire, en intégrant les perspectives de l'éducation, de la formation, du travail et des divers environnements. Elle met en évidence l'importance de l'accompagnement et de la réflexion pour aider les élèves à choisir une voie professionnelle épanouissante et cohérente avec leur personnalité, leurs intérêts et leurs aspirations professionnelles, ainsi que leurs objectifs de vie. En outre, André, G. (2012) insiste sur l'importance de considérer les choix posés par les jeunes et leurs familles, et de ne pas réduire l'orientation à une suite de verdicts scolaires négatifs qui peuvent conduire à un profond sentiment de relégation. Dans son article, "L'orientation des jeunes : questions et perspectives". Le sociologue et psychologue (Guichard, J., 2016) développe une approche holistique et interdisciplinaire de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. L'auteur souligne ici la nécessité d'adopter une approche globale de l'orientation, prenant en compte les multiples dimensions de la construction du projet professionnel des jeunes.

En outre, cette définition s'inscrit dans le cadre du modèle croisé des écologies sociales et naturelles, qui met en évidence les interconnexions entre les activités humaines et les logiques écologiques, le "One Education", ainsi que de l'école originelle du Jardin d'Eden, qui symbolise l'idée d'une éducation holistique et intégrée aux environnements sociaux et naturels. Cependant, il est important de noter que cette définition est une approche générale et que les pratiques d'orientation scolaire peuvent varier en fonction des contextes et des situations particulières (Guichard, J., 2016). Dans le cadre de l'écosystème des espaces éducatifs, qui comprend les bâtiments scolaires, les environnements sociaux et naturels, les bibliothèques, les musées, les places publiques, les institutions, les forêts, les rivières, les cheptels, les champs agricoles, les supermarchés, les zones industrielles, les lieux de culte et de loisir, le patrimoine matériel et immatériel, les mythes, la spiritualité, la sécurité/l'insécurité, les ressources matérielles et humaines, etc., les pratiques d'orientation scolaire peuvent être enrichies en prenant en compte les différents aspects de l'écosystème et les interactions entre les éléments qui les composent.

L'écosystème des pratiques d'orientation scolaire dans des espaces éducatifs ainsi aménagés peuvent inclure l'intégration des environnements sociaux et naturels dans les activités éducatives et professionnelles, telles que l'éducation et les pratiques d'orientation en plein air, l'utilisation de l'environnement naturel pour apprendre des compétences pratiques, ou l'utilisation de l'environnement pour soutenir la réussite éducative et professionnelle. De même, les pratiques d'orientation scolaire peuvent prendre en compte les aspects culturels et sociaux de l'écosystème, tels que l'histoire, les traditions, les valeurs et les pratiques des communautés locales, et l'intégration de ces éléments dans l'éducation et la formation.

4.12. Gouvernance éducative et régulation des systèmes : entre exigence de qualité et responsabilité partagée à l'aune de la Pédagogie Racinaire

Dans un contexte marqué par des exigences croissantes en matière de qualité éducative et de reddition de comptes, les systèmes éducatifs sont appelés à se réinventer pour répondre aux enjeux contemporains : inclusion, justice sociale, adaptation aux réalités locales, et durabilité. Comme le souligne Lorthiois (2020), « l'école doit répondre à l'exigence d'éducation pour tous mais également rendre compte de la qualité de son enseignement. Dans un monde économiquement éprouvé, se pose à chaque système éducatif la question de sa gouvernance et de sa régulation, de l'utilisation d'outils et dispositifs de management. » Cette tension entre

impératifs de performance et équité soulève la nécessité d'un renouvellement conceptuel et opérationnel des approches de gouvernance.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la **Pédagogie Racinaire**, concept issu de cette recherche doctorale, qui vise à penser l'éducation comme un système vivant, enraciné dans les écosystèmes humains, naturels, culturels et spirituels. En croisant les modèles de Bronfenbrenner (écologies sociales), Bookchin (écologie sociale libertaire) et le modèle One Education, au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden, **la Pédagogie Racinaire** propose une vision systémique, contextuelle et dialogique de l'action éducative.

Dans une logique de gouvernance éducative, elle valorise une régulation non plus exclusivement verticale et centralisée, mais coopérative, située et co-construite avec les différents acteurs de l'écosystème éducatif : parents, collectivités, élèves, éducateurs, acteurs communautaires. Elle reconnaît la légitimité des savoirs locaux, des traditions éducatives endogènes et des dynamiques communautaires dans l'élaboration des politiques éducatives, des curricula et des pratiques d'enseignement. Elle s'inscrit ainsi dans une perspective de responsabilité partagée où l'éthique de la relation, l'ancrage territorial, et la reliance entre les sphères de l'école, de la famille et de la société deviennent des piliers de la qualité éducative.

Dans le cas d'Haïti, cette approche trouve un écho particulier, car elle répond aux défis d'un système éducatif confronté à de multiples vulnérabilités, tout en s'appuyant sur les forces vives du tissu social. **La Pédagogie Racinaire** invite à refonder la gouvernance éducative à partir du local, à rétablir des alliances éducatives solides, et à renforcer la capacité d'agir des communautés dans la régulation du système scolaire, dans une perspective durable et équitable.

4.13. Proposition du Modèle de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon les approches éducatives de Bronfenbrenner, de Bookchin, du "One Education" au regard du Jardin d'Eden (Pédagogie Racinaire)

Pour bien comprendre comment se fait l'aménagement de l'écosystème éducatif, il est essentiel de prendre en compte les deux dimensions sociale et naturelle des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent. Certes, le modèle de Bronfenbrenner (1979) nous permet de considérer l'environnement social de l'enfant, en prenant en compte les différents niveaux d'environnement qui influencent son développement. Cependant, ce modèle ne suffit pas

à lui seul, car il ne prend pas en compte l'environnement naturel existentiel dans lequel vit l'enfant. C'est pourquoi nous le complétons par celui de Bookchin (1982) qui traite de l'environnement naturel dont dépend l'enfant, ainsi que de l'interdépendance entre les environnements naturels et sociaux indissociables, sans oublier le modèle "One Education" qui prône l'interdisciplinarité au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden.

4.14. Importance de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle croisé (Pédagogie Racinaire)

L'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle croisé est un enjeu crucial pour assurer des enseignements, des apprentissages efficaces à un moment où la réussite éducative préconise le développement de l'éducation dans ses aspects formel, non formel et informel. Aussi est-il essentiel de créer des espaces éducatifs qui prennent en compte les deux dimensions de l'environnement et qui permettent aux élèves de développer une compréhension globale de l'environnement éducatif. En intégrant les modèles de **Bronfenbrenner et de Bookchin**, celui de "**One Education**" au regard du modèle **d'éducation originelle du Jardin d'Eden** (Genèse 2:8-9), nous pouvons créer des espaces éducatifs qui soient à la fois socialement et écologiquement durables au profit des élèves et des citoyens. En résumé, l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs nécessite une approche globale qui prend en compte les deux dimensions de l'environnement éducatif : social et naturel. Les modèles de Bronfenbrenner (1979), de Bookchin (1982), de "One Education" se complètent parfaitement pour aménager l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en vue de permettre aux élèves de développer une compréhension globale de l'environnement et de leur place dans le monde.

Ainsi, notre proposition de modélisation de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation s'inspirant des approches de Bronfenbrenner, Bookchin, du "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden se fait selon des références aux principaux théoriciens et les modèles cités dans le cadre du modèle théorique de la thèse. Il s'agit des auteurs et théoriciens connus du monde scientifique tels que :

a) Bronfenbrenner, U. (1979) qui, dans son ouvrage: "The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press", critique l'approche traditionnelle

en psychologie du développement selon laquelle, les études en laboratoire sacrifient trop de réalisme pour gagner en contrôle expérimental. Elles observent le comportement des enfants dans des situations artificielles avec des adultes inconnus, ce qui manque de validité écologique. Face à ce constat, Bronfenbrenner propose alors une nouvelle approche écologique qui consiste à étudier le développement de l'enfant dans ses environnements sociaux, avec des adultes familiers, sur des périodes prolongées (Bronfenbrenner, U., 1979). Cette nouvelle approche prend en compte les différents niveaux d'environnement interconnectés qui interagissent et influencent le développement (microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème).

Pour analyser les couches d'environnement, Bronfenbrenner, U. (1979) présente un cadre conceptuel dans lequel il recommande d'appliquer ce cadre à différents contextes de développement de l'enfant (famille, école, communauté, etc.) tout en formulant des hypothèses sur les conséquences développementales des différents types d'environnements. Le théoricien fait alors un plaidoyer pour une psychologie du développement plus écologique et pertinente qui rende la recherche en psychologie du développement plus ancrée dans les réalités de la vie des enfants. Selon (Bronfenbrenner, U., 1979) la recherche et les politiques publiques doivent s'orienter vers une meilleure compréhension de l'influence des environnements sur le développement.

b) Bookchin, M. (1982), pour sa part, expose sa critique de la hiérarchie comme un phénomène exclusivement humain qui a émergé dans les sociétés pré-civilisées et s'est développé jusqu'à nos jours. Bookchin, M. (1982) souligne que la hiérarchie est fondée sur des systèmes de domination et d'obéissance qui ont érodé la solidarité et l'égalité dans les communautés. Le théoricien propose la vision d'une société égalitaire, où les individus sont libres et égaux, sans domination, ni oppression. Il distingue entre les sociétés organiques, pré-littéraires et hunter-gatherer, et les sociétés écologiques, qui visent à intégrer les individus dans l'environnement naturel.

Plus loin, dans son ouvrage, Bookchin (1982) développe la théorie de l'écologie sociale, qui considère que la domination de la nature par l'homme est liée à la domination de l'homme par l'homme. Il propose une vision de l'écologie sociale comme une alternative à la domination et à l'exploitation. A cet effet, il propose une forme de municipalisme libertaire, qui vise à créer des communautés locales autonomes et démocratiques, où les individus peuvent participer directement à la prise de décisions. Bookchin (1982) critique le capitalisme qui, selon lui, est une

forme de hiérarchie et de domination, qui a érodé la solidarité et l'égalité dans les communautés. Ainsi, il propose la vision d'un avenir écologique, où les individus vivent en harmonie avec l'environnement naturel, sans domination ni oppression.

c) L'approche "One Education" par analogie avec l'approche **"One Health"** est une vision holistique et intégrée de l'éducation et de son écosystème, prenant en compte tous les aspects de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation. S'inspirant d'une analogie entre le **"One Education"** et le **"One Health"** (INRAE 2020-2024), le **"One Education"** invite à s'ouvrir à d'autres savoirs appliqués à l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation. Le **"One Health"** repose sur un principe simple, selon lequel la protection de la santé de l'Homme passe par celle de l'animal et de leurs interactions avec l'environnement. Il en est de même et par analogie, le **"One Education"** repose sur un principe simple, selon lequel l'éducation est une seule et même chose pour tous les êtres humains, qu'ils soient enfants, adolescents ou adultes, et qu'elle doit être adaptée à leurs besoins spécifiques et contextuels.

d) Le modèle d'éducation originelle du "Jardin d'Eden" est une métaphore selon laquelle le **"Jardin d'Eden"** est l'écosystème de l'Espace Educatif Originel où règnent l'harmonie et l'équilibre parfaits. Cette métaphore est inspirée du livre de la Genèse 2:8-9, qui décrit le **"Jardin d'Eden"** comme un lieu où Dieu a créé l'homme et où il l'a placé pour le cultiver et le garder. L'agriculture et l'élevage constituent les premières pratiques d'orientation scolaire et professionnelle de l'homme. Ils constituent ainsi les premiers métiers de l'homme. Ce Jardin est un lieu de beauté et de paix où l'homme peut vivre en harmonie avec la nature et avec Dieu le Créateur et le maître du Jardin. Dieu, à titre d'Educateur, est le responsable de l'éducation et de la formation de l'homme. Il est présent dans le Jardin pour guider et aider l'homme à se développer. Etant le centre de l'écosystème du Jardin d'Eden, l'homme a la responsabilité de prendre soin du Jardin, des animaux et de les protéger. Non seulement la nature représente les ressources et les moyens de subsistance du Jardin d'Eden, elle offre constamment des opportunités d'enseignement, d'apprentissage, ainsi que des pratiques d'orientation tout au long de la vie. Elle est un élément essentiel de l'écosystème de l'espace éducatif et permet à l'homme de vivre et de grandir (Genèse 2:8-9). L'harmonie et l'équilibre sont les principes fondamentaux de

l'écosystème du Jardin d'Eden. Ils représentent la coexistence pacifique entre l'homme et la nature, et la présence de Dieu dans le Jardin.

Par ailleurs, le modèle du Jardin d'Eden pris comme métaphore montre que l'éducation est un processus de formation continue qui permet à l'homme de grandir et de devenir ce qu'il est destiné à être. Il montre aussi que Dieu est le responsable de l'éducation et de la formation de l'homme. Ce modèle idéal met en évidence que l'harmonie et l'équilibre sont essentiels pour la coexistence pacifique entre l'homme et la nature. Dans le cadre de la thèse, certes métaphorique, il sert de modèle référentiel soutenu par les autres ci-dessus mentionnés.

4.15. Eléments caractéristiques de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle croisé (Pédagogie Racinaire)

La modélisation du cadre d'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation, fondée sur les modèles éducatifs de Bronfenbrenner, Bookchin, "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden, représente des éléments interconnectés dont les interactions façonnent les pratiques éducatives dans la perspective de la réussite éducative des élèves. Globalement, un tel écosystème d'espaces éducatifs et de pratiques d'orientation est composé de plusieurs éléments clés qui interagissent et influent mutuellement. Ces éléments incluent les acteurs incontournables, les environnements sociaux et naturels, les pratiques pédagogiques, les politiques éducatives et financements, et les technologies de l'information et de la communication. Ils incluent aussi les mythes, le patrimoine matériel et immatériel, les zones industrielles, les forêts, les champs agricoles, les cheptels, les lieux de culte et de loisir, la mer, les institutions, les ressources matérielles et humaines les musées, les bibliothèques, les supers marchés, la spiritualité, etc. Sur cette base, notre modélisation se présente comme la représentation systémique et dynamique de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation avec les interactions entre ses différents éléments où sont pris en compte des niveaux micro, méso, exo et macro (Bronfenbrenner) et de l'interdépendance entre l'environnement naturel et social des niveaux micro, méso, exo et macro (Bookchin) tout en intégrant des principes de "One Education" au regard du Jardin d'Eden pour une vision holistique et harmonieuse de l'écosystème éducatif. Nous présentons ci-dessous un tableau synthétique des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, ainsi que le modèle "One Education" au regard du modèle éducatif originel du Jardin d'Eden.

Ce tableau est basé sur les descriptions théoriques du modèle éducatif originel du Jardin d'Eden et les modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, ainsi que le modèle "**One Education**" que nous avons lues dans les différents textes académiques. Il peut servir de base pour discuter des implications de ces modèles dans notre thèse sur les espaces éducatifs et l'orientation scolaire comme leviers de réussite éducative des élèves haïtiens. Dans ce tableau figurent les contextes éducatifs, les ressources disponibles, l'interdisciplinarité et la vision d'orientation scolaire de chaque modèle, la responsabilité sociale des apprenants, le caractère durable de chaque approche. Ce tableau peut servir à illustrer comment ces concepts peuvent interagir pour améliorer les espaces éducatifs et l'orientation scolaire et professionnelle contemporains au regard du modèle éducatif originel et idéal du Jardin d'Eden.

Tableau 16

Aspect	Jardin d'Eden	Modèle de Bronfenbrenner	Modèle de Bookchin	One Education
Contexte Educatif	Environnements naturel et social comme cadre d'apprentissage.	Systèmes écologiques interconnectés influençant le développement de l'enfant.	Intégration des dimensions sociales, et écologiques dans l'éducation.	Approche intégrée reliant divers espaces d'apprentissage pour une éducation globale.
Ressources disponibles	Accès direct à la nature et aux ressources naturelles.	Interaction avec divers systèmes (microsystème, mésosystème, etc.).	Utilisation des ressources communautaires et environnementales.	Accès à des ressources variées (bibliothèques, musées, espaces communautaires).
Interdisciplinarité	Apprentissage holistique à travers	Reconnaissance des interactions entre différents	Synergie entre les disciplines sociales et écologiques	Collaboration entre différentes disciplines pour

	l'expérience directe.	niveaux d'influence.	pour une éducation durable.	enrichir l'apprentissage.
Responsabilité sociale	Adam et Eve ont la responsabilité de prendre soin du jardin.	Engagement des familles et communautés dans le processus éducatif.	Promotion de la responsabilité collective envers l'environnement.	Implication des communautés dans l'éducation et l'orientation des jeunes.
Orientation scolaire	Apprentissage par l'expérience et la guidance divine.	Importance des interactions sociales pour le développement personnel.	Education axée sur la justice sociale et environnementale.	Pratiques d'orientation intégrées au parcours éducatif des élèves.
Durabilité	Equilibre naturel entre les êtres vivants et leur environnement.	Impact des systèmes macrosociaux sur le développement individuel.	Vision d'une société durable intégrant les valeurs écologiques dans l'éducation.	Formation d'une conscience écologique chez les élèves pour un avenir durable.

Tableau 16 : synthèse des modèles écologiques de Bronfenbrenner, Bookchin, ainsi que le modèle "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden

Il est important de présenter quelques explications des éléments caractéristiques des différents modèles d'espaces éducatifs présentés dans le tableau ci-dessus selon le modèle théorique retenu pour la thèse. Il s'agit des éléments tels que le contexte éducatif, les ressources disponibles, l'interdisciplinarité, l'orientation scolaire, la durabilité des trois (3) modèles :

4.16. Présentation des contextes éducatifs de chaque modèle

4.16.1. Le Jardin d'Eden et son contexte éducatif

Le **Jardin d'Eden** est souvent utilisé comme un modèle d'apprentissage naturel et social, illustrant un environnement idéal où l'interaction avec la nature favorise un apprentissage holistique et expérientiel. Dans cette perspective, le **Jardin d'Eden** représente un cadre éducatif où la nature est le principal enseignant, permettant aux individus de se connecter profondément avec leur environnement. Cette idée est renforcée par Ellen G. White (1903) qui décrit le Jardin comme une école-pilote où Dieu était à la fois le fondateur et l'enseignant, et où les premières leçons d'éducation, ainsi que les premières pratiques d'orientation scolaire et professionnelle étaient dispensées directement par l'expérience de la nature

4.16.2. Les modèles de Bronfenbrenner et Bookchin et leur contexte éducatif

Les modèles de Bronfenbrenner et Bookchin apportent une dimension complémentaire en mettant l'accent sur les systèmes interconnectés qui influencent le développement éducatif. Bronfenbrenner (1979) propose que le développement humain soit façonné par une série de systèmes écologiques, allant du microsystème familial aux contextes socioculturels plus larges. Cela reflète l'idée que l'éducation ne peut être dissociée de son environnement immédiat et global. De son côté, Bookchin (1980) insiste sur l'importance des relations entre les individus et leur environnement, affirmant que ces interactions sont essentielles pour comprendre le comportement humain et le processus d'apprentissage.

4.16.3. Le modèle "One Education" et son contexte éducatif

Ce modèle s'inscrit dans une approche intégrative qui vise à harmoniser les divers aspects de l'éducation formelle, non formelle et informelle. Il promeut une éducation centrée sur l'apprenant, où les expériences vécues dans des contextes variés, y compris ceux inspirés par le Jardin d'Eden, sont valorisées. Ce modèle considère que chaque interaction avec l'environnement - qu'elle soit sociale ou naturelle - contribue à la formation d'une conscience critique et écologique chez les élèves. En intégrant ces perspectives écologiques dans les pratiques éducatives, il devient possible de créer des environnements d'apprentissage qui favorisent non seulement le développement individuel mais renforcent également la conscience sociale et

environnementale des élèves. Ainsi, en combinant ces différentes approches, il est possible de concevoir des pratiques éducatives qui non seulement enrichissent l'apprentissage individuel mais aussi encouragent un engagement actif envers la préservation de notre environnement.

4.17. Présentation des ressources éducatives de l'écosystème de chaque modèle éducatif

Chaque modèle met en avant l'importance d'accéder à diverses ressources qui enrichissent l'expérience éducative. En effet, l'accès à diverses ressources est essentiel pour enrichir l'expérience éducative, comme le soulignent plusieurs modèles théoriques. De plus, une étude de Hattie (2009) a montré que la qualité des ressources pédagogiques et leur adéquation avec les besoins des élèves sont des facteurs déterminants pour améliorer les résultats d'apprentissage. En intégrant ces ressources dans le processus éducatif, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage plus dynamiques et inclusifs, permettant ainsi aux élèves de développer une compréhension plus profonde des concepts étudiés et de mieux se préparer pour leurs futures carrières.

4.17.1. L'écosystème du modèle d'éducation Originelle du Jardin d'Eden et ses ressources éducatives

Le modèle éducatif du Jardin d'Eden repose sur une série de ressources uniques qui favorisent l'enseignement/l'apprentissage et le développement moral des premiers êtres humains. Dans ce cadre, la nature elle-même constitue une ressource essentielle. Le jardin est décrit comme un environnement riche en biodiversité, offrant une variété d'arbres et de plantes qui fournissent non seulement de la nourriture, mais aussi des leçons sur la création et l'interconnexion des êtres vivants (White, 1903). Le Créateur, en tant qu'enseignant suprême, représente une autre ressource inestimable. Dieu instruit directement Adam et Eve, leur fournissant des connaissances sur leur environnement et les lois morales qui régissent leur existence. Cette relation directe avec un enseignant divin permet aux premiers humains d'apprendre dans un cadre idéal où chaque élément de la nature devient un manuel d'études. De plus, le modèle éducatif de l'Eden intègre également des ressources sociales. Adam et Eve interagissent dans un cadre communautaire, apprenant ensemble et partageant leurs expériences. Cette dynamique sociale enrichit leur apprentissage en favorisant la coopération et le soutien mutuel (White, 1903). Ainsi, les ressources disponibles dans le Jardin d'Eden ne se limitent pas à

l'environnement physique, mais englobent également l'enseignement divin et les relations humaines.

4.17.2. L'écosystème du modèle Ecologique de Bronfenbrenner et ses ressources éducatives

Le modèle écologique de Bronfenbrenner met en avant plusieurs niveaux de ressources qui influencent le développement de l'individu. Ces ressources sont classées selon quatre systèmes : le microsystème (famille, école, pairs), le mésosystème (interactions entre les microsystèmes), l'exosystème (environnements qui n'impliquent pas directement l'individu mais qui l'affectent, comme le lieu de travail des parents) et le macrosystème (valeurs culturelles, spirituelles, politiques et économiques). Chaque niveau offre des ressources variées, telles que le soutien familial, les programmes éducatifs, les services sociaux et les politiques publiques. La qualité et l'accessibilité de ces ressources sont essentielles pour favoriser un développement harmonieux et répondre aux besoins spécifiques des élèves (Bronfenbrenner, 1979).

4.17.3. L'écosystème du modèle écologique et social de Bookchin et ses ressources éducatives

Le modèle de Bookchin se concentre sur l'écologie sociale et propose une approche intégrée qui relie la société à son environnement naturel. Les ressources dans ce modèle incluent des initiatives communautaires qui favorisent la durabilité, l'éducation à l'environnement et la participation citoyenne. Bookchin insiste sur l'importance de la décentralisation et de l'autonomie locale, permettant aux communautés d'accéder à des ressources telles que des jardins communautaires, des programmes d'éducation environnementale et des réseaux d'entraide (Bookchin, 1990). Ces ressources sont cruciales pour construire une conscience écologique collective et promouvoir une éducation qui intègre les valeurs de durabilité et d'engagement social.

4.17.4. L'écosystème du modèle "One Education" et ses ressources éducatives

Le modèle "One Education" vise à créer un système éducatif inclusif et accessible à tous. Les ressources disponibles dans ce modèle comprennent des outils technologiques, des plateformes d'apprentissage en ligne ainsi que des programmes de soutien individualisés pour répondre aux besoins diversifiés des élèves (Hattie & Donoghue, 2016, pp. 1-11). Ce modèle met

également l'accent sur la collaboration entre écoles, familles et communautés pour maximiser les ressources humaines et matérielles. Des partenariats avec des entreprises locales peuvent également fournir des stages, des mentorats et des opportunités d'apprentissage pratique. L'objectif est d'assurer que chaque élève ait accès à un enseignement de qualité, quel que soit son contexte socio-économique.

4.18. Présentation du caractère interdisciplinaire de l'écosystème de chaque modèle éducatif théorique croisé et son importance dans l'apprentissage et les pratiques d'orientation

L'interdisciplinarité est essentielle pour favoriser une éducation permettant un apprentissage complet et intégré. Cette approche éducative encourage les élèves à synthétiser des connaissances issues de plusieurs domaines, ce qui leur permet de développer des compétences critiques et de résoudre des problèmes complexes. Selon Helmane et Briška (2017, pp. 1-12), l'apprentissage interdisciplinaire favorise une compréhension plus profonde des concepts en permettant aux élèves d'explorer des sujets sous différents angles et d'appliquer leurs connaissances à des situations réelles. De plus, cette méthode d'enseignement répond aux exigences du monde moderne, où les défis sociétaux et environnementaux nécessitent une approche collaborative et intégrée (Kelleher, 2008, pp. 6-25). En intégrant les disciplines, les élèves sont non seulement mieux préparés à relever les défis du monde contemporain, mais ils acquièrent également des compétences précieuses en matière de pensée critique, de communication et de collaboration.

4.18.1. Modèle d'Education Originel du Jardin d'Eden et son caractère interdisciplinaire

Le modèle éducatif du Jardin d'Eden est fondamentalement interdisciplinaire, car il intègre plusieurs domaines de connaissances et de pratiques. Dans ce cadre, la nature elle-même sert de salle de classe, permettant aux premiers humains d'apprendre directement des leçons de la création. Les disciplines telles que la théologie, la biologie, la philosophie et l'éthique se rejoignent dans cette approche éducative. Par exemple, Dieu est présenté comme l'enseignant suprême, utilisant la nature comme manuel d'études pour transmettre des valeurs morales et spirituelles (White, 1903). Cette méthode d'éducation illustre comment les interactions entre l'homme et son environnement peuvent enrichir l'enseignement, l'apprentissage et favoriser un développement équilibré. De plus, le modèle encourage une compréhension holistique de

l'éducation, où chaque aspect de la vie est interconnecté, reflétant ainsi l'idée que l'éducation ne se limite pas à l'acquisition de connaissances académiques, mais englobe également le développement moral et spirituel (Sabbath School and Personal Ministries, 2020).

4.18.2. Modèle écologique de Bronfenbrenner et son caractère interdisciplinaire

Le modèle écologique de Bronfenbrenner souligne l'importance des interactions entre différents systèmes qui influencent le développement de l'individu. Ce modèle peut être considéré comme interdisciplinaire car il intègre des perspectives provenant de la psychologie, de la sociologie, de l'éducation et de l'écologie. Par exemple, les interactions au sein du microsystème (famille, école) sont influencées par des facteurs socioculturels et environnementaux qui relèvent d'autres disciplines. Cette approche systémique permet une compréhension plus globale des facteurs qui affectent l'apprentissage et le développement des élèves, favorisant ainsi une collaboration entre différentes disciplines pour enrichir les pratiques éducatives (Bronfenbrenner, 1979).

4.18.3. Modèle écologique et social de Bookchin et son caractère interdisciplinaire

Le modèle d'écologie sociale de Bookchin se distingue par sa capacité à relier les enjeux environnementaux aux structures sociales et politiques. Ce modèle est interdisciplinaire car il combine des éléments de la sociologie, de l'écologie, de la philosophie politique et de l'éducation. En intégrant ces différentes disciplines, Bookchin propose une approche qui permet d'explorer comment les relations sociales influencent notre interaction avec l'environnement. Cette perspective interdisciplinaire est essentielle pour développer des programmes éducatifs qui encouragent la durabilité et la responsabilité sociale, en reliant les savoirs théoriques aux pratiques concrètes dans les communautés (Bookchin, 1990).

4.18.4. Modèle "One Education" et son caractère interdisciplinaire

Le modèle "**One Education**" vise à créer un système éducatif inclusif qui intègre diverses disciplines pour répondre aux besoins variés des élèves. Ce modèle est interdisciplinaire, car il encourage l'utilisation d'outils technologiques et de plateformes d'apprentissage qui permettent aux enseignants de collaborer au-delà des frontières disciplinaires. Par exemple, les projets interdisciplinaires peuvent combiner les sciences humaines avec les

sciences naturelles pour aborder des problématiques contemporaines telles que le changement climatique ou la justice sociale. En favorisant cette approche collaborative, le modèle "**One Education**" permet aux élèves d'établir des liens significatifs entre différentes matières et d'appliquer leurs apprentissages dans des contextes réels (Hattie & Donoghue, 2016).

4.19. L'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle selon le modèle croisé de l'étude

Dans le cadre de l'étude, chaque modèle éducatif croisé au regard de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, propose une vision de l'éducation à travers des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation appropriés. Chaque modèle et sa vision intègrent des pratiques d'orientation adaptées aux besoins des élèves, soulignant ainsi l'importance de l'accompagnement dans leur parcours scolaire et professionnel. L'ensemble de ces visions, présentent des espaces éducatifs, ainsi que des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'alignent sur le modèle de l'éducation du Jardin d'Eden de manière à faciliter la réussite éducative des élèves. Selon Huteau (1999), l'éducation à l'orientation doit être structurée de manière à répondre aux aspirations et aux réalités des élèves, en leur offrant des outils et des ressources pour naviguer dans leurs choix de carrière. L'auteur distingue deux conceptions principales de l'orientation: la conception diagnostic-pronostic, qui se concentre sur l'observation pour conseiller, et la conception éducative, qui vise à accompagner le développement personnel des élèves (Huteau, 1999, p. 225). Cette approche éducative est essentielle pour aider les élèves à comprendre leurs intérêts et aptitudes, tout en tenant compte des exigences institutionnelles et des contextes socio-économiques qui influencent leurs choix (Guichard, 2009, p. 4). En intégrant ces pratiques d'orientation dans le curriculum, les écoles peuvent mieux préparer les élèves à faire face aux défis du monde moderne.

a) Dans le cadre de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, la vision proposée se concentre sur un environnement d'apprentissage naturel et holistique, où l'interaction avec la nature et l'expérience directe jouent un rôle central dans le développement des individus. Adam et Eve, en cultivant le jardin, apprennent à gérer leurs ressources et à comprendre les cycles de la vie, ce qui reflète une approche éducative intégrée. Cette vision est en adéquation avec les modèles contemporains qui soulignent l'importance des systèmes interconnectés dans le développement éducatif.

b) Le modèle de Bronfenbrenner (1979) insiste sur le fait que le développement humain est influencé par divers systèmes écologiques, allant de la famille à la communauté, et que ces interactions sont essentielles pour un apprentissage significatif.

c) Le modèle de Bookchin (1980) évoque l'importance de l'environnement social et naturel dans le processus éducatif, affirmant que l'éducation doit être contextualisée pour être réellement efficace. Ainsi, l'éducation dans le Jardin d'Eden peut être perçue comme un modèle précurseur d'une approche éducative qui valorise l'apprentissage expérientiel et interdisciplinaire.

Pour une lecture et une compréhension rapides et faciles, nous présentons ici sous forme de tableau les explications concernant les analogies et parallèles établis entre le Jardin d'Eden et les modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, ainsi que le modèle "One Education". Il synthétise les points clés de notre analyse et est utilisé dans la thèse sur les espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers de réussite éducative des élèves. Ce tableau est basé sur les descriptions théoriques des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, ainsi que le modèle "One Education" au regard du modèle éducatif originel du Jardin d'Eden que nous avons lues dans les différents textes académiques. Ces descriptions sont souvent utilisées dans notre texte.

Tableau 17

Aspect	Description
Contexte éducatif	Le Jardin d'Eden, modèle métaphorique, sert de référence pour un environnement d'apprentissage holistique et naturel, tandis que les modèles de Bronfenbrenner et de Bookchin, ainsi que "One Education", soulignent l'importance des systèmes interconnectés dans le développement éducatif.
Ressources disponibles	Chaque modèle met en avant l'importance d'accéder à diverses ressources qui enrichissent l'expérience éducative dans la perspective de la réussite éducative des élèves.
	L'approche intégrée favorise une éducation qui relie différentes

Interdisciplinarité	disciplines, ce qui est essentiel pour un apprentissage complet.
Responsabilité sociale	La responsabilité envers l'environnement et la communauté est un thème central dans tous les modèles, soulignant l'importance de former des citoyens engagés.
Orientation scolaire	Chaque modèle propose une vision de l'éducation qui inclut des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation adaptés aux besoins des élèves.
Durabilité	Tous les modèles encouragent une approche durable qui prépare les élèves à relever les défis futurs tout en respectant leur environnement.

Tableau 17 : Illustrations de la façon dont les différents modèles interagissent et se complètent dans le cadre des espaces éducatifs et de l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducative des élèves

La figure ci-dessous représente les éléments d'une éducation holistique et interdisciplinaire.



Fig. 27

Figure 27 : Eléments interdisciplinaires d'une éducation holistique contemporaine au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden.

Source : image captée sur researchegate le 13 octobre 2024

4.20. Quelques similitudes entre le travail manuel dans l'écosystème de l'école originelle du Jardin d'Eden et les activités pratiques dans l'écosystème des espaces éducatifs contemporains

Le travail manuel dans le Jardin d'Eden représente une forme d'apprentissage pratique qui permet à Adam et Eve de développer des compétences essentielles pour la gestion de leur environnement. Ce modèle éducatif originel illustre l'importance de l'apprentissage par l'expérience, où les individus acquièrent des connaissances en interagissant directement avec leur environnement (White, 1903). De manière similaire, les espaces éducatifs modernes valorisent les activités pratiques comme un moyen d'engager les élèves et de leur permettre d'appliquer leurs connaissances dans des contextes réels. Par exemple, des programmes éducatifs contemporains intègrent des ateliers pratiques et des projets communautaires qui favorisent non seulement le développement de compétences techniques, mais aussi la responsabilité sociale et l'autonomie des élèves (Mabi-lon-Bonfis & Calicchio, 2004).

En outre, ces activités pratiques dans les espaces éducatifs contemporains offrent des opportunités significatives pour l'orientation scolaire et professionnelle. En permettant aux élèves d'explorer divers métiers et domaines d'intérêt à travers des expériences concrètes. Ces programmes contribuent à éclairer leurs choix futurs. Cela reflète également la dynamique du Jardin d'Eden, où Adam et Ève apprenaient à naviguer dans leur environnement pour prendre des décisions éclairées sur leur survie. L'orientation scolaire et professionnelle devient ainsi un processus qui aide les élèves à mieux comprendre leurs capacités et à faire des choix éclairés concernant leur avenir, ce qui est crucial dans un monde du travail en constante évolution (Perreti, 2004).

Nous présentons dans le tableau ci-dessous quelques similitudes entre le travail manuel dans l'école du Jardin d'Eden et les activités pratiques dans les espaces éducatifs modernes, tout en mettant en avant l'opportunité des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Ce tableau est basé sur les descriptions théoriques du modèle éducatif originel du Jardin d'Eden et

les espaces éducatifs contemporains que nous avons lues dans les différents textes académiques disponibles.

Tableau 18

Aspects	Jardin d'Eden	Espaces Educatifs Modernes
Milieu d'apprentissage	Le jardin était une salle de classe en plein air, intégrant la nature comme manuel d'études (White, 1903).	Les écoles modernes intègrent des environnements d'apprentissage variés, y compris des espaces extérieurs (Ladsous, 2011).
Travail manuel	Adam et Eve étaient responsables de cultiver et garder le jardin, d'élever les animaux apprenant par le travail manuel (Genèse 2:15).	Les activités pratiques incluent l'artisanat, l'agriculture et d'autres compétences manuelles dans le curriculum (Raby et al., 2016).
Méthodes d'enseignement	L'enseignement était direct et interactif, avec Dieu comme maître (White, 1903).	Les méthodes modernes incluent l'apprentissage par projet et l'enseignement collaboratif (Hattie & Donoghue, 2016).
Responsabilité et autonomie	Adam et Eve avaient des responsabilités qui leur permettaient de développer leur caractère (White, 1903).	Les élèves sont encouragés à prendre des initiatives et à assumer des rôles de leadership dans leurs projets (Raby et al., 2016).

Tableau 18

Aspects	Jardin d'Eden	Espaces Educatifs Modernes
Evaluation et choix	La possibilité de choisir et de gérer les ressources du jardin était essentielle (Genèse 2:15).	Les élèves prennent des décisions concernant leurs parcours d'apprentissage et participent à des évaluations formatives (Ladsous, 2011).
Orientation scolaire et professionnelle	Le jardin offrait un cadre pour comprendre les lois naturelles et morales (Sabbath School and Personal Ministries, 2020).	Les programmes modernes intègrent des conseils en orientation scolaire pour aider les élèves à explorer leurs intérêts professionnels (Hattie & Donoghue, 2016).

Tableau 18 : Quelques similitudes entre le travail manuel dans l'école d'Eden et les activités pratiques dans les espaces éducatifs modernes

4.21. Pertinence du modèle théorique croisé de l'étude de l'écosystème des espaces éducatif, ainsi que celle des pratiques d'orientation

Au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden, l'approche combinée des écologies sociales et naturelles et Bronfenbrenner et de Bookchin ainsi que le "One Education", se complétant, pour constituer l'écosystème de l'espace éducatif idéal pour l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans la perspective de la réussite éducative des élèves. En effet, dans le contexte actuel du développement de la science et de l'éducation en particulier, de nombreux aspects sont en jeu aux niveaux de l'écosystème éducatif, notamment les écologies sociales, environnementales, interdisciplinarité, politiques et économiques. Ces nombreux aspects posent problème à la science, à l'éducation et à ses sous-secteurs dont l'écosystème des espaces éducatifs (EE) et les pratiques d'orientation (PO) qui s'y déroulent. Devant ces difficultés, les démarches et les approches traditionnelles paraissent en

crise, entraînant du coup des difficultés dans la connaissance, l'action et les solutions aux problèmes liés à ces sous-secteurs aux citoyens et à la collectivité. Mais, ce qui était insurmontable pour certains cadres théoriques habituellement utilisés devient possible grâce aux nouvelles approches qui s'expérimentent et se confirment dans ce nouveau contexte (Marie-Louise Martinez-Verdier, 2004).

Dans le cadre de notre étude, il va de soi que face aux nouveaux enjeux, surtout ceux des éléments de l'écosystème des espaces éducatifs dont les environnements naturels et sociaux, ainsi que ceux des pratiques d'orientation d'orientation, des obstacles majeurs et inédits se manifestent constamment. Quand nous les analysons, ils résistent souvent devant les approches traditionnelles, très souvent utilisées dans les précédents travaux. Dans le cadre de notre étude, puisque les approches théoriques traditionnelles ne nous permettent pas d'examiner à souhait les principaux concepts de l'étude, même en prenant appui sur des modèles existants, nous en croisons plusieurs autres pour résoudre le problème.

D'ailleurs, nous convenons que : « la pensée humaine ne fonctionne qu'à l'aide de modèles; en d'autres termes, elle appréhende la complexité du monde environnant au travers du cadre qu'elle construit (P. Roubertoux (2004) », incluant celle de l'éducation et de son écosystème, celle des espaces éducatifs (EE) et des pratiques d'orientation (PO). Eastes et Pellaud (2004b) soutiennent aussi que : « dans cette grande diversité de pratiques, la question de la réception de l'information, de l'élaboration de la pensée et de la construction des savoirs scientifiques se pose de manière récurrente et, souvent, la pratique ne suffit pas pour surmonter les obstacles pédagogiques qui s'y rencontrent. C'est ainsi que le recours à des approches théoriques conjuguées à l'expérimentation pédagogique peut bénéficier à l'éducateur, au formateur ou au communicant (Giordan, 1987 ; Giordan, 1996a).

Dans le cadre de notre domaine d'étude, pendant ces dernières décennies, il existe, certes, une abondante théorisation des concepts éducatifs dont l'EE, les PO qui s'y déroulent. Elle résulte des nombreuses innovations dont les sciences de l'éducation, l'EE, les PO qui s'y déroulent font l'objet. Nous pensons aux travaux de célèbres pédagogues du XXème Siècle, entre autres, Freinet, 1956 ; Binet, 1911 ; Montessori, 1916 ; Dewey, 1897 ; pour ne citer que ces derniers. Ces théories éducatives ont d'abord pu bénéficier des apports majeurs de la psychologie génétique (Piaget, 1966, 1969 ; Ausubel, 1968; Bruner, 1986) cité par R.-E, Eastes, 2013. Par

ailleurs, comme par un effet d'entraînement, la formation professionnelle a suivi ce même mouvement, proposant des réflexions sur le travail individuel ou collaboratif aussi spécifiques et variées que le sont ses différentes branches et qualifications, des enseignants aux ingénieurs en passant par les techniciens, les sportifs, les banquiers ou les médecins (R.-E. Eastes., 2013).

Cependant, s'il semble exister aujourd'hui des tentatives de théorisation des éléments de l'écosystème des espaces éducatifs (EE) où se déroulent les pratiques d'orientation (PO), rien n'indique clairement que les modèles déjà proposés ont pris en compte simultanément l'environnement naturel et social, le caractère interdisciplinaire de l'écosystème des EE à travers le concept "One Education", de l'enseignement, l'apprentissage ainsi que des PO au regard de l'écosystème de l'espace éducatif de l'école originelle du Jardin d'Eden. Aussi devons-nous définir sur cette base, le cadre théorique de cette étude pour faciliter la compréhension du cadre d'opérationnalisation des concepts mobilisés. C'est pourquoi, après avoir analysé les particularités contextuelles et les pluralités théoriques afférentes aux différents concepts du sujet nous avons retenu cette approche croisée pour combler le vide constaté.

Il s'agit de la théorie de « l'écologie sociale » du sociologue Russe Urie Brofenbrenner (1979) et de la théorie de « l'écologie sociale et naturel » de Murray Bookchin (1921-2006) soutenue par le modèle de l'école originelle du Jardin d'Eden et le modèle "One Education" utilisé par analogie avec le modèle "One Health". Croisés, ces modèles théoriques se rapprochent un peu du modèle considéré comme cadre idéal dans lequel se seraient pratiquées « l'éducation originelle » et les « pratiques d'orientation originelle ». Le modèle « d'éducation originelle » étant considéré comme modèle référentiel dont l'écosystème facilite les pratiques éducatives et "les pratiques d'orientation originelle " dans la perspective de la réussite éducative des élèves.

Dans l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden, les premiers humains y apprenaient en tout temps et dans toutes les occasions (E. White, 1903). Selon (Morin, 1999) cité par Fadi El Hage et Christian Reynaud (2014) « si l'apprentissage est l'affaire du sujet, ce sujet n'est pas isolé de son environnement, son étude possède une double entrée : une entrée biophysique et une entrée psycho-socio-culturelle, les deux entrées se renvoyant l'une à l'autre et se complètent. » Dans cette perspective, l'aménagement de l'écosystème de l'EE où se déroulent les PO devrait tenir compte de la complexité de l'apprenant et celle des divers environnements

de l'écosystème dans lequel il apprend. Cette perspective justifie la mobilisation de cette approche croisée exploitée dans le cadre de cette étude.

4.22. Avantages de l'écosystème du modèle théorique croisé issu des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, de "One Education", au regard du modèle d'éducation originelle, (Pédagogie Racinaire) appliquée à l'éducation

Dans le cadre de l'étude portée sur l'écosystème des espaces éducatifs (EE) et les pratiques d'orientation (PO), l'application de l'approche croisée des écologies de Bookchin et Bronfenbrenner, du concept **"One Education"** au regard du modèle d'éducation originelle présente plusieurs avantages. Ces derniers se traduisent dans le fait qu'ils offrent, comme l'est le cadre éducatif du Jardin d'Eden, un cadre théorique complet et multidimensionnel pour étudier l'espace éducatif (EE) et les pratiques d'orientation en prenant en compte les éléments des approches croisées. Ils peuvent constituer des facteurs favorisant la réussite éducative des élèves et le développement des individus. Cette perspective nous met en capacité de mieux comprendre comment les différents niveaux d'environnement et des disciplines diverses interagissent pour influencer l'expérience éducative des élèves et comment ces derniers peuvent adapter leur comportement en réponse à ces influences. Nous relevons ici quatre avantages tels que:

1o) D'abord, l'application de cette approche croisée pour aménager l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire qui s'y déroulent, reconnaît que les individus sont influencés par l'écosystème constitué de différents contextes et niveaux d'environnements physiques et sociaux. Ce sont : la famille, l'école, la communauté locale, les politiques éducatives nationales et les contextes économiques plus larges. Ces environnements incluent aussi les champs agricoles, les cheptels, les bibliothèques, les musées, les environnements politiques, économiques, mythiques, matériels et immatériels, les institutions, les forêts, la mer, les zones industrielles, les marchés publics, les lieux de cultes et de loisirs, les centres sportifs, la spiritualité, etc. Cette perspective permet de comprendre comment cet écosystème fait de ces différents niveaux d'environnements sociaux et naturels interagissent pour influencer l'expérience éducative des élèves, faciliter les pratiques d'orientation et contribuer à la réussite des élèves. Lucie Sauvé (2007) propose d'intégrer l'éducation relative à l'environnement dans les programmes scolaires et les politiques éducatives, en particulier pour développer les

compétences nécessaires pour faire face aux défis environnementaux et sociaux de la mondialisation.

2o) De plus, l'approche combinée des écologies de Bookchin et Bronfenbrenner reconnaît que les individus, donc les apprenants, ont une certaine autonomie dans leur comportement et leurs choix. Cette perspective permet de comprendre comment les choix des apprenants, tels que les choix de carrière, peuvent être influencés par des facteurs tels que la personnalité et les aspirations personnelles.

3o) En outre, ce modèle croisé admet l'importance de la diversité culturelle et la façon dont elle peut influencer l'expérience éducative des élèves. Elle embrasse l'écosystème éducatif dans toutes ces composantes sociales, naturelles, politiques, économiques, mythiques, matérielles et immatérielles, etc. Cette perspective permet de comprendre comment les différences culturelles peuvent influencer les attentes, les aspirations et les comportements des individus dans l'espace éducatif.

4o) Enfin, cette approche originale née du croisement des écologies sociales et naturelles de Bronfenbrenner et de Bookchin, de l'approche "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden permet d'analyser la dynamique environnementale qui influence l'expérience éducative des élèves. Lucie Sauvé (2007) propose aussi d'adopter une approche interdisciplinaire et participative pour l'éducation relative à l'environnement, en impliquant les acteurs locaux et en favorisant la coopération internationale. Cette perspective permet de comprendre comment les changements dans l'environnement peuvent avoir un impact sur l'expérience éducative des apprenants et comment ces derniers peuvent adapter leur comportement en réponse à ces changements. Cette perspective favorise l'enseignement, l'apprentissage, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans la perspective de la réussite éducative des élèves tout au long de la vie.

Conclusion

Au final, **l'écosystème du modèle croisé** issu des modèles des écologies naturelles et sociales de Bronfenbrenner et de Bookchin et le "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden peut être vu comme une perspective holistique et systémique. Ce modèle met l'accent sur l'interconnexion ou les interactions entre les individus, la

société et les divers environnements dans lesquels se font l'enseignement, l'apprentissage et les pratiques d'orientation. Ce modèle écosystémique considère que l'éducation est un processus continu qui se déroule à la fois dans des contextes naturels et sociaux. Il vise à promouvoir la réussite éducative des élèves, le bien-être individuel et collectif, ainsi que la durabilité environnementale. C'est une approche conçue simultanément sur les modèles théoriques des écologies de Bronfenbrenner et de Bookchin, de l'approche "One Education" au regard de l'école originelle du Jardin d'Eden pour créer un environnement éducatif holistique et inclusif garantissant la réussite éducative des élèves tout au long de la vie. El Hage, F., & Reynaud, C. (2014) dans leur article : "L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant » expliquent que l'approche écologique considère que le sujet construit son environnement qui, par voie de retour, influe sur la construction du sujet lui-même. Sur cette base, le développement est donc le résultat des interactions continues et réciproques entre l'organisme et son environnement. Les auteurs expliquent également que l'approche écologique obéit aux principes de la pensée complexe. Ils présentent également des recherches qui ont permis d'explicitier les liens qui existent entre l'approche écologique de l'éducation à la santé, à la sexualité, à l'environnement et à la citoyenneté, d'une part, et les principes de la théorie de la complexité d'autre part.

En résumé, l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation est un système complexe et interconnecté composé d'éléments tels que: enseignants, élèves, familles, etc. Il se compose aussi d'autres éléments comme : les biens et services, les infrastructures, les pratiques éducatives, les environnements sociaux et naturels, les politiques publiques, le patrimoine culturel et les représentations sociales etc. Tous ces éléments interagissent et s'influencent mutuellement, façonnant ainsi les conditions d'apprentissage et de réussite éducative des élèves. Ce cadre holistique fait référence aux modèles écologiques du développement humain de Bronfenbrenner (1979), de Bookchin (1921-2006). Il inclut aussi le modèle de l'Education Originelle (métaphorique) qui est le mythe du Jardin d'Eden. Cependant, considéré de manière holistique, l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation fait émerger le modèle "One Education" qui est une analogie avec le concept "One Health" qui, lui-même, est un modèle très utilisé dans le domaine de la santé particulièrement.

Dans ce contexte, le modèle "One Education" intègre des éléments comme : bâtiments scolaires et accessoires, environnements sociaux, culturels, mythes, patrimoine matériel et immatériel, bibliothèques, musées, places publiques, lieux de culte et de loisir, champs agricoles, cheptels, mers, rivières, zones industrielles, supers marchés. Ces derniers éléments de l'écosystème de l'espace éducatif et des pratiques d'orientation ne seront pas développés pour ne pas alourdir le texte et aussi par faute de connaissances disponibles. Nous nous intéressons surtout aux éléments incontournables de l'écosystème influençant les pratiques pédagogiques et les pratiques d'orientation et qui guident les élèves dans leurs choix académiques et professionnels. Ils jouent donc un rôle déterminant dans leur réussite éducative. Il s'agit des éléments suivants : bâtiments scolaires, pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, élèves.

Par ailleurs, le contexte spécifique d'Haïti et le département géographique de l'ouest du pays offrent un terrain d'étude unique pour explorer les défis et les opportunités liés à l'éducation dans ce pays qui se distingue par son histoire particulière. Au cours de cette recension des connaissances, nous explorons en profondeur et de manière détaillée les connaissances disponibles sur les concepts clés et sur les interactions complexes entre eux. De plus, nous cherchons à identifier les tendances, les lacunes et les perspectives futures pour enrichir notre compréhension de la manière dont des éléments comme les bâtiments scolaires et accessoires de l'écosystème des espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle peuvent être des leviers essentiels pour favoriser la réussite éducative des élèves. Nous espérons ainsi mieux comprendre comment ces éléments interagissent pour façonner le parcours éducatif des élèves et contribuer à leur succès académique et professionnel.

En conclusion, les pratiques d'orientation scolaire selon le modèle théorique retenu : le "One Education", les modèles croisés des écologies sociales et naturelles au regard de l'école originelle du Jardin d'Eden, peuvent être enrichies en prenant en compte les différents aspects de l'écosystème de l'espace éducatif, des pratiques d'orientation et les interactions entre les éléments qui les composent. Cela permet de mieux comprendre la richesse des pratiques d'orientation scolaire et de mettre en œuvre des stratégies plus efficaces pour améliorer la réussite éducative et professionnelle des élèves. De plus, cette définition s'inscrit dans le cadre de l'approche combinée des écologies sociales et naturelles, qui met en évidence les interconnexions entre les

activités humaines et les logiques écologiques qui symbolisent l'idée d'une éducation qui prenne en compte tous les aspects de l'écosystème de l'espace éducatif et ceux des apprenants. Comme le souligne Malet (2025, pp. 11-12), « la formation des enseignants ne doit pas être pensée de manière indifférente au savoir de référence de l'éducation scolaire – et écologique. Ecologique, au sens où l'école est un écosystème qui déborde de ses murs ». Cette pensée met en lumière l'impératif d'une approche écosystémique de la formation, en cohérence avec les principes de la Pédagogie Racinaire développés dans cette thèse.

Autement dit :

La vision de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation issu du modèle croisé retenu pour l'étude nous conduit à la construction de la notion de "**Pédagogie Racinaire**" qui est un néologisme conceptuel issu de notre travail de thèse. Cette notion synthétise notre vision audacieuse de l'éducation non punitive, inspirée à la fois par des **théories écologiques, des métaphores bibliques et des pratiques pédagogiques innovantes**. Au point de vue pédagogique, nous osons la définir comme étant une approche qui s'enracine dans les écosystèmes sociaux, naturels, spirituels pour penser les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation, et l'apprentissage, à la manière des racines d'un arbre qui puisent nutriments et stabilité dans le sol. Elle abolit les dualités traditionnelles (sujet/objet, humain/nature, théorie/pratique) au profit d'une vision symbiotique du savoir. Elle vise à régénérer les liens entre l'individu, la communauté et le vivant, en s'inspirant de l'harmonie symbolique du Jardin d'Eden. **D'où nous incarnons le concept à travers cette formule : "La Pédagogie Racinaire : quand l'éducation prend racine dans le vivant pour faire germer des citoyens-jardiniers utiles".**

Dans le cadre de cette thèse, nous synthétisons cette notion de "**Pédagogie Racinaire**" dans le tableau ci-dessous qui présente les origines théoriques du concept

Référence	Contribution à la Pédagogie Racinaire
Bronfenbrenner	Fournit le cadre des systèmes emboîtés (micro/méso/macro) pour penser l'ancrage social de l'apprenant.
Bookchin	Apporte l'idée d'une écologie sociale et naturelle où l'éducation combat les hiérarchies et réenchante le rapport au vivant. apporte aussi des systèmes emboîtés (micro/méso/macro) pour penser l'ancrage social et naturel de l'apprenant.
One Education	Inspire une interdisciplinarité radicale , à l'image du modèle One Health, où savoirs scientifiques, éthique et arts dialoguent.
Jardin d'Eden	Symbolise un idéal de paix éducative où l'humain apprend avec la nature, non contre elle.

Tableau 19 : Présentation des origines théoriques du concept "Pédagogie Racinaire"

Chapitre IV-. Cadre méthodologique de l'étude

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la thèse que nous défendons en explorant comment l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire peuvent agir en tant que leviers de réussite éducative des élèves. La définition de la méthodologie utilisée dans le cadre de cette thèse qui se veut innovante par rapport à la façon dont elle approche les concepts et donnant lieu à l'emergence d'autres concepts enrichissants, s'avère indispensable. Selon Smith (2019), l'univers lui-même répond à une méthode et à une orientation selon laquelle nous avons les points cardinaux. La méthodologie se présente comme le cœur de cette étude, car elle nous permet de déterminer les moyens que nous mettons en œuvre pour répondre aux questions de recherche et vérifier les hypothèses que nous avons formulées. Ainsi, pour mener à bien cette étude complexe, avons-nous adopté une approche méthodologique qui s'appuie sur le modèle croisé des écologies de Bronfenbrenner (1979), Bookchin (1982), "One Education" (2022) au regard de l'école originelle du Jardin d'Eden (début de l'humanité).

Cette méthodologie combine, à la fois, des éléments quantitatifs et qualitatifs à travers des questions fermées (majoritaires) et ouvertes (minoritaires) adressées aux 6000 élèves. Cette approche mixte se traduit en des observations in situ auprès d'acteurs clés de l'éducation, des observations de l'organisation des lieux d'apprentissage, des entretiens avec les enseignants, les Directeurs d'établissements, des parents, des analyses documentaires des textes officiels, surtout ceux du Ministère de l'Education Nationale. Nous intégrons également des méthodes quantitatives notamment des questionnaires dans les différents espaces éducatifs où devraient se dérouler les pratiques d'orientation. Cette méthodologie permet d'obtenir une analyse, relativement complète et nuancée des perceptions concernant les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire dans le département d'éducation de l'ouest d'Haïti.

Enfin, cette méthodologie permet aussi de saisir la complexité des interactions précisément entre les élèves et les deux éléments étudiés (espaces éducatifs, orientation scolaire) de l'écosystème éducatif haïtien, surtout dans les contextes formels. Elle rend compte des spécificités de la réussite éducative des finissants du secondaire NS4 du secteur public

d'éducation au cours des vingt dernières années. Après catégorisation et codage, les données collectées sont analysées de manière thématique en mobilisant les concepts du cadre théorique.

Ainsi, à l'occasion de l'enquête empirique, nous nous adressons aux 6000 finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation de (25) établissements scolaires en nous concentrant sur les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation mis en place dans ces établissements scolaires. Les réponses collectées et les résultats de cette étude permettent de mieux comprendre comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation, en tant que leviers, peuvent être optimisés pour favoriser la réussite éducative des élèves, en s'appuyant sur une approche holistique. Ils ont également servi de base pour formuler des recommandations concrètes à destination des établissements scolaires, des décideurs politiques, du Ministère de l'Education Nationale, de la Direction du Génie Scolaire (DGS), des Partenaires Techniques et Financiers (PTF), de l'Inspection Générale du Ministère de l'Education Nationale (IG), des Fonds National d'Education (FNE), et d'autres, afin de créer des environnements d'apprentissage plus inclusifs et épanouissants pour la réussite éducative de tous les élèves.

Plan du Chapitre

Introduction

4.1. Choix méthodologique

4.2. Rappel de certains éléments clés de la problématique de l'étude

4.2.1. Rappel du problème de recherche des éléments clés de l'étude

4.2.2. Rappel des approches mobilisées pour définir le modèle théorique de l'étude

4.2.2.1. Le Modèle métaphorique d'éducation originelle du Jardin d'Eden

4.2.2.2. Le Modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

4.2.2.3. Le Modèle écologique de Murray Bookchin (1921-2006)

4.2.2.4. Le Modèle "One Education"

4.3-. Rappel des hypothèses de travail retenues

4.4.- Rappel des objectifs principaux et spécifiques de l'étude

4.4.1.- L'objectif principal de l'étude

4.4.2. Les objectifs spécifiques poursuivis

4.5.- Rappel des principaux concepts clés de l'étude

4.6. Résultats attendus de cette étude

4.7. Difficultés contextuelles et limitation du champ de l'étude

4.8.- L'échantillon de 6000 élèves

4.9. La négligence d'autres acteurs incontournables, tels que les enseignants, les directeurs d'établissement et les parents

4.10. Les contextes difficiles (insécurité et autres facteurs)

4.11. Plan de travail sur le terrain de l'enquête

4.12- Les outils utilisés

4.13.- Ecoles et élèves ciblés dans l'enquête et choix d'échantillonnage

4.16- Logiciel de traitement des données collectées

4. Résumé de l'orientation méthodologique de l'étude

En résumé, le **modèle théorique croisé** retenu pour la thèse d'où découle l'approche innovante "**Pédagogie Racinaire**" nous a amené à construire une **orientation méthodologique qualitative**, soucieuse de saisir la complexité de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire. Pour cela, nous avons adopté une approche **empirico-déductive**. Ainsi, la recherche part-elle des observations concrètes du terrain (empirique : ce qui est directement observé ou expérimenté), avec l'idée d'en tirer ensuite des explications générales ou théoriques (déductive : on part des faits pour construire des raisonnements plus larges). Notre objectif est de **décrire précisément ce qui se passe dans les écoles haïtiennes, et de comprendre comment les interactions éducatives influencent les élèves**, en nous appuyant à la fois sur nos propres observations et sur les témoignages des acteurs (élèves). Dans le cadre de notre recherche, nous avons combiné plusieurs outils de collecte de données tels que :

a). Méthodes quantitatives comme des questionnaires pour mesurer certains phénomènes.

b). Méthodes qualitatives : observations participantes et entretiens pour comprendre en profondeur ce que vivent les élèves et comment fonctionnent les écoles. Les observations participantes sont une méthode où le chercheur s'immerge directement dans le milieu étudié pour observer les comportements, les interactions et les pratiques, tout en prenant part, au moins partiellement, aux activités du groupe.

Nous avons mené l'étude dans plusieurs établissements scolaires aux profils contrastés lycées, écoles urbaines du département de l'Ouest de Port-au - Prince et ses banlieues. Pour cela, nous avons mobilisé trois principales méthodes de collecte :

- Entretiens semi-directifs avec des enseignants, chefs d'établissement et parents ;
- Observations participantes dans les espaces éducatifs (salles de classe, espaces extérieurs) ;
- Questionnaires adressés aux élèves des établissements cibles.

Le croisement des données m'a permis de construire des unités de sens en lien avec le modèle théorique croisé. L'analyse a été réalisée à l'aide d'une grille thématique inspirée des trois modèles théoriques à savoir :

- Interactions et milieux sociaux (**Bronfenbrenner**),
- Rapports au pouvoir et milieux naturels (**Bookchin**),
- Cohérence éducative, interdisciplinarité et enracinement (**One Education**).

Enfin, notre objectif est de comprendre en profondeur les ressorts systémiques qui soutiennent - ou freinent- la réussite éducative à travers ces deux éléments de l'écosystème éducatif haïtien : les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

Tableau de synthèse de la méthodologie incluant explicitement la "Pédagogie Racinaire"

Eléments	Description
Cadre méthodologique	Démarche qualitative, inspirée de la Pédagogie Racinaire , pour saisir la complexité écosystémique des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.
Références théoriques	Modèle de l'éducation originelle du Jardin d'Eden (comme métaphore éducative), croisé avec : Bronfenbrenner (écologie du développement humain), Bookchin (écologie sociale et naturelle), One Education (cohérence éducative et interdisciplinarité, enracinement).
Méthode choisie	Approche empirico-déductive : partir d'observations concrètes du terrain pour construire des explications générales en lien avec les enracinements éducatifs et systémiques.
Outils de collecte	Données quantitatives : questionnaires. Données qualitatives : observations participantes, entretiens semi-directifs.
Type d'étude	Etude de cas : écoles urbaines, lycées dans l'Ouest d'Haïti (profils contrastés).

Eléments	Description
Méthodes précises	Observations non participantes dans les espaces éducatifs. Entretiens semi-directifs avec élèves, enseignants, personnels d'orientation, parents. Seuls les élèves sont ciblés dans l'enquête. Analyse documentaire (projets d'établissement, dispositifs d'orientation, aménagements spatiaux).
Analyse	Construction d'unités de sens par une grille thématique inspirée de : Bronfenbrenner (interactions/milieus), Bookchin (rapports au pouvoir/nature), One Education (cohérence/enracinement), Pédagogie Racinaire (dynamique des enracinements éducatifs et systémiques).
Objectif final	Comprendre comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation, éclairés par le modèle du Jardin d'Eden et la Pédagogie Racinaire , favorisent ou freinent la réussite éducative des élèves et agissent comme leviers systémiques de réussite.

Tableau 20 : Méthodologie pour l'enquête empirique-approches, outils et cibles

4.1. Choix de l'orientation méthodologique de la thèse en détail

Dans le cadre de cette étude sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation, les principaux éléments du sujet de recherche nous renvoient à un modèle cyclique. Un modèle cyclique est un concept qui décrit un processus ou un système dans lequel les éléments interagissent de manière répétitive et continue, formant ainsi un cycle. Dans le contexte d'une recherche scientifique, un modèle cyclique peut illustrer comment différentes variables ou facteurs influencent les uns les autres de manière dynamique, créant des rétroactions qui peuvent renforcer ou modifier les résultats (Stermann, J. D., 2000). Nous utilisons ce concept

pour signifier que les interactions entre les élèves, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire ne sont pas linéaires, mais plutôt circulaires. Par exemple, l'amélioration des espaces éducatifs pourrait conduire à une meilleure motivation des élèves, ce qui à son tour pourrait influencer leur engagement dans les activités d'orientation, renforçant ainsi leur réussite académique.

Sur cette base, la méthode **empirico-déductive** est retenue pour cette recherche combinant plusieurs méthodes de collecte des données quantitatives et qualitatives. Cette méthode vise la compréhension et la description détaillée des phénomènes étudiés, des faits sociaux observés ou expérimentés dans les écoles par observations participantes, par entretiens et en consultant les données disponibles et en consultant les données disponibles. Elle est aussi basée sur des observations concrètes de la réalité pour la collecte des données. Elle permet de préciser ainsi la stratégie de collecte des données sur les élèves et de préciser enfin le mode de traitement des données collectées qui serviront à répondre aux questions posées.

En outre, les éléments de contexte et de problématique de l'étude, l'analyse des différentes définitions et approches recensées à travers les écrits relatifs aux concepts clés, placent notre étude dans le cadre d'une recherche surtout qualitative. Elle permet le passage de « l'observation à la loi » (J.S. Mill, 1843). L'analyse empirico-inductive est une analyse concrète qui s'appuie sur des faits observables, analysables, des données déjà établies, des résultats d'enquêtes gouvernementales, sur des statistiques de provenance d'organisme nationaux et internationaux comme la Banque Mondiale, l'UNESCO. La méthode vise une compréhension et une description détaillée des phénomènes que nous étudions, des faits sociaux observés ou expérimentés dans les espaces éducatifs ciblés par observation participante. Elle opère aussi par entretiens individuels approfondis, structurés, non structurés, des discussions de groupe, analyse de contenus, documentaires et autres. Enfin, cette approche aide à situer les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation que nous étudions dans leur contexte.

Pour replacer notre méthodologie dans le fil conducteur de la thèse et pour aider à mieux comprendre le choix méthodologique que nous avons effectué, un bref rappel des principaux éléments de la problématique est important. Aussi, faisons-nous un rappel de certains éléments de contexte et de problématique de l'étude : problème de recherche, hypothèses, questions de recherche, objectifs poursuivis, concepts mobilisés, du modèle théorique retenu.

4.2. Rappel de certains éléments clés de la problématique de l'étude

4.2.1. Rappel du problème de recherche des éléments clés de l'étude

Plusieurs études soutiennent que l'interaction entre les élèves et les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, joue un rôle crucial dans la réussite éducative. Pour comprendre les différentes dimensions de ces deux éléments, la définition de l'objet de recherche devient un élément clé dans le processus d'apprentissage des élèves. Ainsi, nous inspirant des écologies sociales de Bronfenbrenner (1979) et de Bookchin (1990), et considérant le concept de "One Education" au regard du modèle de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, nous définissons ainsi le problème de recherche: malgré l'importance reconnue des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle pour la réussite éducative des élèves, il existe une lacune dans la compréhension de la manière dont ces éléments interagissent pour influencer l'apprentissage et les résultats académiques des élèves. C'est à travers la définition de cet objet de recherche que nous interrogeons les aspects de la réalité que nous souhaitons découvrir, que nous tentons de développer une compréhension de cette réalité ou que nous construisons une réalité (F. Allard-Poesi, G. Marechal. 2014, p.47-75).

4.2.2. Rappel des approches mobilisées pour définir le modèle théorique de l'étude

Nous avons croisé trois (3) modèles au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden pour définir le modèle théorique retenu dans le cadre de l'étude. Ce sont :

4.2.2.1. Le Modèle métaphorique d'éducation originelle du Jardin d'Eden

Le modèle métaphorique du Jardin d'Eden propose une vision holistique et idéalisée de l'Espace Educatif, inspirée du récit biblique de la Genèse, ainsi que des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Dans ce modèle, l'espace éducatif et les pratiques d'orientation sont conçus comme un écosystème harmonieux et fertile, où l'être humain évolue en symbiose avec ses environnements naturels et sociaux. Tout comme le Jardin d'Eden était un lieu propice à l'épanouissement de l'homme et de la femme, créés à l'image de Dieu, cet espace éducatif idéal favorise le développement global de l'individu, dans toutes ses dimensions (physique, intellectuelle, morale, spirituelle). Les interactions entre l'apprenant et ses environnements éducatifs sont pensées comme bienveillantes et stimulantes, permettant à chacun de réaliser son

plein potentiel. Ce modèle métaphorique met l'accent sur l'importance d'un espace éducatif apaisant et inspirant, en phase avec les besoins fondamentaux de l'être humain. Il invite à repenser l'organisation des lieux d'apprentissage pour qu'ils deviennent de véritables "Jardins" propices à la réussite éducative et à l'épanouissement de tous les élèves.

4.2.2.2. Le Modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)

Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), le développement de l'enfant est influencé par un ensemble de systèmes qui interagissent entre eux. Cela comprend l'environnement immédiat de l'enfant : la famille, l'église l'école, mais également des systèmes plus larges et complexes : la culture, l'économie, la politique. L'interaction entre ces systèmes peut avoir un impact sur le développement cognitif, l'apprentissage et les pratiques d'orientation, le développement socio-émotionnel et le comportemental de l'enfant.

4.2.2.3. Le Modèle écologique de Murray Bookchin (1021-2006)

L'approche écologique de Bookchin (1982) insiste sur l'importance des environnements physiques naturels et sociaux constitutifs de l'espace éducatif et des pratiques d'orientation: le bâtiment scolaire et ses accessoires, les individus, tout ce qui répond aux besoins humains et qui favorisent la participation active et l'engagement dans l'enseignement/apprentissage. L'espace éducatif doit être conçu en prenant en compte les besoins et les intérêts des apprenants, ainsi que leur contexte social, culturel et environnemental.

4.2.2.4. Le Modèle "One Education"

Le Modèle "**One Education**" s'inspire d'une analogie avec le concept de "**One Health**", qui souligne l'interconnexion entre la santé humaine, animale et environnementale. De manière similaire, le "**One Education**" postule que l'éducation doit prendre en compte toutes les dimensions de l'être humain (cognitive, sociale, émotionnelle, physique, spirituelle) et leurs interactions avec les environnements sociaux, animaux et naturels. Ce modèle vise une approche holistique et intégrée de l'éducation, dépassant les cloisonnements disciplinaires et institutionnels.

4.2.2.4. La Pédagogie Racinaire

La **Pédagogie Racinaire** constitue un modèle éducatif novateur qui, s'inspirant de l'harmonie symbiotique du **Jardin d'Eden** (Genèse 2:8-9), réconcilie trois grands paradigmes contemporains: **l'écologie des systèmes éducatifs** (Bronfenbrenner, 1979), **l'interdépendance société- environnement** (Bookchin, 1982) et les dynamiques intégratives du "**One Education**" au regard du modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden

4.3.- Rappel des hypothèses de travail

4.3.1.- Au regard du modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden, nous inspirant des approches écologiques de Bookchin et de Bronfenbrenner, du modèle "One Education", nous postulons que les interactions entre les élèves, les espaces éducatifs haïtiens, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent contribuent à faciliter la réussite éducative des élèves.

4.3.2.- Au regard du modèle d'Education Originelle du Jardin d'Eden, nous inspirant des approches écologiques de Bookchin et de Bronfenbrenner, du modèle "One Education", nous postulons que les interactions entre les élèves, les espaces éducatifs haïtiens, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle qui s'y déroulent contribuent à faciliter la réussite éducative des finissants du secondaire en vue de leur réussite éducative pendant ces vingt dernières années.

4.4.- Rappel des objectifs principaux et spécifiques de l'étude

4.4.1.- L'objectif principal de l'étude

Au final, cette étude vise à contribuer à une meilleure compréhension de l'impact des espaces éducatifs, ainsi que celui de l'orientation scolaire et professionnelle sur les élèves en Haïti à travers les interactions entre ses différents éléments en référence à l'écosystème de l'espace éducatif originel, de l'approche "One Education", et des modèles écologiques de Bronfenbrenner et de Bookchin, ainsi qu'à fournir des pistes pour améliorer l'enseignement, l'apprentissage et les pratiques d'orientation dans ce contexte.

4.4.2. Les objectifs spécifiques poursuivis sont :

Au regard de l'écosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden, nous inspirant du concept "**One Education**" et des approches écologiques de Bookchin et Bronfenbrenner, examiner comment les interactions entre les espaces éducatifs haïtiens, les pratiques d'orientations telles qu'ils existent en Haïti contribuent-elles à faciliter l'enseignement, l'apprentissage aux finissants du secondaire du secteur public de l'éducation du département géographique de l'ouest du pays

4.5-. Rappel des principaux concepts clés de l'étude

Dans le cadre de cette thèse, des concepts clés liés à l'écosystème éducatif sont interconnectés et constituent le fondement théorique de notre recherche, nous permettant d'explorer comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation peuvent agir comme des leviers pour la réussite éducative des élèves. Ce sont brièvement des concepts comme : Ecosystème, Ecosystème éducatif, espaces éducatifs, orientation scolaire et professionnelle, réussite éducative, leviers, "One Education", apprentissage, Haïti.

- **Espaces éducatifs**

Le concept "espace éducatif" est le premier levier de réussite éducative des élèves dans le cadre du sujet de thèse. Il fait référence à l'environnement physique et social dans lequel se déroule l'apprentissage, incluant les infrastructures, les accessoires, les aménagements et les ressources disponibles pour les élèves.

- **Orientation scolaire et professionnelle**

Ce concept est le second levier de réussite éducative des élèves dans le cadre de l'étude. Il englobe les pratiques et les stratégies mises en place pour aider les élèves à faire des choix éclairés concernant leur parcours éducatif et professionnel tout au long de leur vie.

- **Leviers**

Les leviers de réussite éducative peuvent être perçus comme des éléments catalyseurs qui, lorsqu'ils sont activés, facilitent l'atteinte des objectifs éducatifs. Selon le rapport de l'Observatoire de la réussite éducative (2020), ces leviers incluent des approches pédagogiques

innovantes, des environnements d'apprentissage adaptés et des partenariats avec la communauté. En intégrant ces leviers dans les pratiques éducatives, les établissements scolaires peuvent créer des conditions favorables à l'apprentissage et à la réussite des élèves, en tenant compte de leurs besoins spécifiques et de leurs contextes individuels.

- **Réussite éducative**

Ce concept représente l'objectif principal de l'étude, définissant comment les élèves atteignent des résultats positifs dans leur apprentissage à travers des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle appropriés. Il représente la variable dépendante de l'étude.

- **Apprentissage multiforme**

L'apprentissage multiforme se réfère à une approche diversifiée qui reconnaît et valorise les différentes manières complémentaires dont les élèves acquièrent des connaissances et des compétences. Cette perspective est essentielle dans le contexte éducatif actuel, où les méthodes d'enseignement traditionnelles ne suffisent plus à répondre aux besoins variés des apprenants. Selon le rapport Delors (1996), l'éducation doit être conçue comme un processus intégré, où le développement intellectuel est perçu comme multilinéaire et multidimensionnel, permettant ainsi aux élèves d'apprendre à la fois à l'école et en dehors de celle-ci. Cette approche favorise des apprentissages durables et transférables, en intégrant des expériences pratiques et des contextes réels dans le processus éducatif. Par exemple, les activités d'éducation populaire, qui combinent l'apprentissage théorique et pratique, illustrent comment les élèves peuvent développer des compétences variées tout en s'engageant activement dans leur communauté (Cairn.info, 2016). En adoptant une vision holistique de l'éducation, "l'apprentissage multiforme" permet aux élèves de devenir des apprenants autonomes et critiques, capables de naviguer dans un monde complexe et en constante évolution.

- **Ecosystème éducatif**

Ce concept fait référence à l'ensemble des éléments, des acteurs, des ressources et des interactions qui influencent l'éducation et l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. Nous relevons du nombre des acteurs et ressources constituant l'écosystème éducatif :

- **Les ressources incontournables**

Quant aux ressources liées à l'écosystème éducatif, nous notons les programmes scolaires et les référentiels de compétences définis par les autorités éducatives. Il s'agit des manuels et ressources pédagogiques mis à disposition des enseignants et des élèves. Les espaces physiques et naturels de l'établissement (salles de classe, CDI, laboratoires, ateliers, etc.) constituent des éléments importants en termes de ressources de l'écosystème. Les équipements numériques dont les ordinateurs, tablettes, tableaux interactifs, etc. (Cairn.info., 2021). Les espaces de détente et de loisirs (cour, foyer, les environnements sociaux et naturels, le patrimoine matériel et immatériel, la spiritualité, les ressources documentaires (livres, revues, bases de données, musées, bibliothèques, etc.) ; les ressources humaines (personnels administratifs, techniques, de santé, etc.) ; les financements publics (État, collectivités) et privés (partenariats, mécénat, etc., (Cairn.info., 2021) sont autant de ressources qui influencent l'éducation, l'apprentissage et la réussite éducative des élèves.

4.6. Résultats attendus de cette étude

Cette thèse qui s'inscrit dans une approche écologique et holistique de l'éducation, en mobilisant des modèles théoriques novateurs pour analyser la réussite éducative des élèves haïtiens devrait contribuer à :

- Mieux comprendre et identifier les interactions favorables entre des éléments de l'écosystème éducatif tels les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation dans les contextes formels pour faciliter l'enseignement, l'apprentissage et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves ;
- Eclairer les spécificités de la réussite éducative des finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation en Haïti au cours des vingt dernières années ;
- Enrichir la réflexion sur les leviers d'une éducation intégrée et inclusive, en phase avec les réalités du terrain.

4.7. Difficultés contextuelles et limitation du champ de l'étude

Vu les contextes difficiles dans lesquels nous effectuons nos démarches, nous sommes obligé de réduire notre ambition en limitant le champ de l'étude. En effet, dans un premier

temps, nous nous étions proposé de prendre en compte dans l'enquête empirique l'aspect éducatif formel, non formel et informel de l'enseignement/apprentissage multiforme dans un environnement holistique. Nous avons prévu aussi de cibler les enseignants, les Directeurs d'établissements, les parents, les finissants de l'école fondamentale, publics et non publics. En réalité, une enquête sur l'espace éducatif, ainsi que sur les pratiques d'orientation aménagées conformément aux questions de recherche, à l'hypothèse et l'approche combinée des écologies soutenue par les modèles d'éducation originelle et le "One Education" devrait couvrir tous les aspects de l'éducation.

Cependant, pour des raisons d'insécurité, d'indisponibilité de données fiables, ainsi que de d'indisponibilité des acteurs²⁶ clés du processus, l'enquête s'est limitée exclusivement à l'aspect formel de l'enseignement/apprentissage et aux finissants NS4 du secondaire du secteur public d'éducation. Elle concerne seulement les espaces éducatifs réduits, surtout aux bâtiments scolaires et accessoires, ainsi que les pratiques d'orientation qui s'y déroulent.

Ainsi, sommes-nous obligé de négliger non seulement les aspects non formel et informel de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation, mais aussi les environnements sociaux et naturels plus éloignés des bâtiments scolaires comme les champs agricoles, cheptels, places publics, lieux de loisirs, mythes, patrimoines matériels et immatériels, marchés publics, forêts, la mer, rivières, lieux de cultes, zone industrielles, quartiers, les villes, les communes et leurs institutions respectives étant eux-mêmes des espaces éducatifs de plus grande échelle. Ces derniers seront éventuellement pris en compte à l'occasion d'autres études. Notons que même pour réaliser l'enquête sur l'aspect formel de l'éducation dans les écoles retenues, nous avons dû faire face à des difficultés importantes liées à l'insécurité et aux données indispensables à l'étude. Dans ce cas, l'aspect formel de l'éducation retenu renvoie aux bâtiments scolaires et accessoires, ainsi qu'aux pratiques d'orientation scolaire qui s'y déroulent.

26. Dans le cadre de cette recherche, les acteurs de l'espace éducatif, ainsi que les pratiques d'orientation qui s'y déroulent aménagés selon les approches écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, le One education eu regard de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, sont les représentants de toutes les institutions faisant partie de l'espace éducatif de la ville, de la commune, du quartier considéré comme espace éducatif. Il s'agit des biens matériels et immatériels, des patrimoines, des mythes, des individus. Les acteurs de l'enseignement/apprentissage formels sont aussi du nombre.

A l'intérieur des bâtiments scolaires, il était moins difficile pour nous de trouver les acteurs directs et les personnels de l'éducation, surtout les élèves, pour l'enquête. Cette dernière se déroule seulement au niveau des élèves du nouveau secondaire du secteur public NS4. L'étude s'impose quatre (4) principales limites que nous présentons brièvement :

- a). L'échantillon de 6000 élèves ;
- b) La négligence d'autres acteurs incontournables, tels que les enseignants, les directeurs d'établissement et les parents ;
- c) Le contexte difficile de l'étude : l'insécurité comme élément important de l'écosystème éducatif haïtien ;
- d) La concentration exclusive de l'étude sur l'aspect formel de l'apprentissage

4.8-. L'échantillon de 6000 élèves

L'une des limites importantes de cette étude concerne l'échantillon ciblé, qui se compose de 6000 élèves finissants du secteur public d'éducation. Bien que cet échantillon soit significatif en taille, il peut ne pas être représentatif de l'ensemble des élèves en Haïti, notamment ceux provenant d'écoles privées ou des zones rurales. Cette limitation pourrait affecter la généralisation des résultats à l'ensemble du système éducatif haïtien, car les expériences et perceptions des élèves dans ces contextes peuvent différer considérablement de celles des élèves du secteur public (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

De plus, le choix de se concentrer uniquement sur les élèves finissants du nouveau secondaire public peut également introduire un biais, car les opinions et les besoins des élèves à différents niveaux d'éducation (par exemple, les élèves plus jeunes ou ceux qui abandonnent) ne sont pas pris en compte. Par conséquent, les conclusions tirées de cette étude pourraient ne pas refléter pleinement la diversité des expériences éducatives en Haïti, limitant ainsi la capacité à formuler des recommandations complètes et adaptées aux besoins variés de tous les élèves.

4.9. La négligence d'autres acteurs incontournables, tels que les enseignants, les directeurs d'établissement et les parents

L'une des principales limites de cette étude réside dans la prise en compte insuffisante du rôle joué par certains acteurs clés du système éducatif, notamment les enseignants, les directeurs d'établissement et les parents. Or, de nombreux travaux soulignent que la réussite scolaire et l'efficacité des dispositifs d'orientation ne peuvent être comprises indépendamment des dynamiques relationnelles, pédagogiques et organisationnelles portées par ces acteurs (Epstein, 2011 ; Hattie, 2009). Les enseignants, en particulier, constituent des médiateurs essentiels entre les politiques éducatives, les dispositifs d'accompagnement et les élèves, influençant significativement leurs aspirations, leur motivation et leurs trajectoires scolaires. De même, les chefs d'établissement jouent un rôle stratégique dans la mise en œuvre des pratiques d'orientation et dans la création d'un climat institutionnel favorable à l'accompagnement des élèves (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2020). En négligeant partiellement ces dimensions, l'étude limite sa capacité à rendre compte de la complexité réelle des interactions au sein des écosystèmes éducatifs haïtiens.

Par ailleurs, la faible intégration des parents dans l'analyse constitue une autre restriction importante, dans la mesure où les recherches mettent en évidence l'impact déterminant du soutien familial sur les parcours scolaires et professionnels des élèves, en particulier dans les contextes socio-économiques fragiles (Deslandes & Bertrand, 2005 ; Jeynes, 2012). En Haïti, où les ressources institutionnelles demeurent souvent limitées, l'implication parentale peut compenser partiellement les insuffisances structurelles du système éducatif et renforcer la résilience des élèves face aux obstacles scolaires. L'absence d'une exploration approfondie des représentations, des attentes et des pratiques éducatives des familles empêche ainsi de saisir pleinement les mécanismes d'orientation et de réussite. Dès lors, les recherches futures gagneraient à adopter une approche plus inclusive et systémique, intégrant de manière équilibrée l'ensemble des acteurs éducatifs, conformément aux perspectives écologiques de Bronfenbrenner (1979) et aux fondements de la Pédagogie Racinaire que développe cette thèse.

4.10. Contexte difficile de l'étude : l'insécurité comme élément important de l'écosystème éducatif Haïtien

Le contexte d'insécurité généralisée en Haïti constitue une limite majeure ayant significativement restreint le déploiement optimal de la recherche. Les violences armées, les barrages routiers, ainsi que l'instabilité sociopolitique ont entravé l'accès physique aux établissements scolaires, réduisant la possibilité d'observer directement les pratiques, de diversifier les sites d'enquête ou de mener des entretiens approfondis avec les acteurs éducatifs. Cette réalité n'est pas isolée : plusieurs travaux soulignent que les environnements marqués par des conflits ou par une criminalité élevée limitent fortement les possibilités de collecte de données, réduisent la participation volontaire des répondants et peuvent même altérer la qualité des réponses obtenues en raison d'un climat de peur ou de méfiance (Berman et al., 2021; Winthrop et Kirk, 2008). Dans le cas haïtien, les déplacements étant souvent impossibles ou risqués, les chercheurs doivent adapter leurs méthodes, en acceptant des échantillons plus restreints ou difficilement représentatifs. Ainsi, l'insécurité constitue un facteur d'influence directe sur la robustesse des données et sur la portée des analyses réalisées.

Au-delà des contraintes logistiques, l'insécurité affecte également le climat psychologique dans lequel les élèves et les personnels scolaires évoluent, ce qui peut biaiser les résultats de la recherche. Des études menées dans des contextes similaires montrent que l'exposition prolongée à la violence ou à l'instabilité sociopolitique influence les attitudes, les perceptions et même les performances scolaires des élèves, introduisant ainsi des variables externes difficilement maîtrisables par le chercheur (Blattman, 2021; Betancourt et al., 2013). Dans un environnement où les écoles peuvent être forcées de fermer temporairement, où les enseignants doivent parfois modifier leurs pratiques pour garantir la sécurité des élèves, et où les familles vivent dans une incertitude permanente, les réponses recueillies reflètent nécessairement ce climat d'urgence et de fragilité. En conséquence, l'étude peut éprouver des difficultés à distinguer ce qui relève des dynamiques internes de l'écosystème éducatif et ce qui est induit par la situation sécuritaire. Cette limite réduit la généralisation des résultats et impose une interprétation prudente des conclusions, qui doivent être replacées dans le contexte très spécifique d'un pays confronté à des crises répétées.

4.11. La concentration de l'étude seulement sur les élèves, éléments de l'écosystème éducatif

Une autre limite significative de cette étude réside dans le fait qu'elle se concentre exclusivement sur les élèves, négligeant ainsi d'autres acteurs clés du système éducatif, tels que les enseignants, les directeurs d'établissement et les parents. Ces acteurs jouent un rôle crucial dans le processus éducatif et leurs perspectives sont essentielles pour obtenir une compréhension complète des dynamiques en jeu. Les enseignants, par exemple, ont une connaissance directe des méthodes pédagogiques et des défis rencontrés en classe, tandis que les directeurs d'établissement peuvent fournir des informations sur la gestion des ressources et l'organisation des activités d'orientation. De même, les parents sont souvent des soutiens déterminants dans le parcours éducatif de leurs enfants et leur implication peut influencer significativement la réussite scolaire.

Enfin en limitant l'analyse aux seules réponses des élèves, cette étude peut manquer des insights précieux qui pourraient enrichir la compréhension des interactions entre les différents acteurs du système éducatif. Par conséquent, les conclusions tirées pourraient ne pas refléter pleinement la complexité des relations entre élèves, enseignants, directeurs et parents. Cette restriction pourrait également influencer la capacité à formuler des recommandations complètes et adaptées aux besoins variés de tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif (Epstein, 2011; Hill & Tyson, 2009).

4.12. Plan de travail sur le terrain de l'enquête

Après avoir achevé la phase épistémologique de notre étude sur les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire, les leviers, la réussite éducative, la démarche de recherche se poursuit en élaborant un plan de travail pour la phase de terrain de l'enquête. Cette étape nous permet de mieux examiner la portée et le sens de ces phénomènes éducatifs en prenant appui sur l'ethnographie scolaire, c'est-à-dire, l'observation directe, des visites, des entretiens avec certains acteurs, des informations... des photos (Erny, 1981, Réed. 1991, p. 170). Nous définissons en dix (10) points le plan de travail sur le terrain de l'enquête. Ce plan couvre les étapes essentielles à suivre pour garantir une collecte de données efficaces et systématiques en rapport avec les principales variables de l'étude. En suivant ces 10 étapes, nous tentons de maximiser la qualité et

la pertinence des informations collectées afin d'enrichir l'étude sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire. Ce plan de travail sur le terrain est ainsi défini :

4.12.1-. Définition des objectifs de l'étude

a). Définition des objectifs de l'étude

Nous définissons les objectifs de l'étude en clarifiant les objectifs de l'enquête, en tenant compte des besoins des élèves et en précisant le cadre géographique et sectoriel de l'étude. L'objectif de l'étude consiste à comprendre comment les interactions entre les élèves, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation, en tant que leviers, influencent l'apprentissage et la réussite éducative des élèves.

b) Elaboration du plan d'échantillonnage

Nous identifions la population cible et définissons les critères d'échantillonnage tout en sélectionnant les établissements scolaires et les participants à l'enquête (les élèves) situés dans le département géographique, l'Ouest d'Haïti.

c) Nous concevons des instruments de collecte de données qui consistent à développer des questionnaires et des guides d'entretien adaptés aux élèves, et à préparer des outils pour la collecte de données qualitatives.

d) Nous formons le personnel administratif et les enquêteurs sur la méthodologie de collecte de données, l'utilisation des outils et la gestion des interactions avec les participants tout en les sensibilisant à l'importance de la qualité des données et à l'éthique de la recherche.

e) Nous planifions la logistique en établissant un calendrier détaillé pour le travail sur le terrain, incluant les dates de collecte de données et les déplacements avec prévision des matériels nécessaires à savoir les questionnaires adressés aux élèves, matériel d'observation.

f) Le sixième point du plan concerne la collecte de données sur le terrain selon le calendrier établi, en veillant à respecter les protocoles définis et à assurer un suivi quotidien pour garantir que les objectifs sont atteints et que la qualité des données est maintenue.

g) Le septième point du plan concerne la supervision et le contrôle de qualité, A cet effet, nous nommons trois (3) superviseurs en tout pour les équipes d'enquêteurs afin d'assurer le bon déroulement du travail sur le terrain. Nous mettons en place des mécanismes de contrôle qualité pour vérifier la précision et la fiabilité des données collectées.

h) La saisie et le traitement des données se font immédiatement après leur collecte pour éviter toute perte d'information indésirable. Les données sont analysées en utilisant des méthodes appropriées (quantitatives ou qualitatives) selon les objectifs que nous poursuivons dans le cadre de notre étude.

i) La rédaction du rapport final tout en détaillant les méthodes utilisées, les résultats obtenus et les recommandations basées sur l'analyse des données.

j) Le projet de restitution des résultats par l'organisation des sessions de restitution avec les parties prenantes (élèves, enseignants, directeurs, parents), mais aussi avec des concernées du Ministère et de l'Education nationale pour partager les résultats et discuter des recommandations. Encourager aussi un dialogue autour des résultats pour favoriser leur mise en œuvre dans le contexte éducatif.

4.13- Les outils utilisés

Nous avons utilisé des outils pour collecter les données empiriques en fonction de nos objectifs de recherche, l'approche méthodologique que nous adoptons et des ressources disponibles. Nous utilisons des outils tels que :

- Des observations in situ dans différents espaces éducatifs (établissements scolaires) pour analyser les interactions entre les deux éléments (espaces éducatifs, orientation scolaire et professionnelle) de l'écosystème éducatif. Nous avons prévu d'analyser aussi le comportement des bâtiments scolaires et accessoires que nous avons aménagés selon les plans types que nous avons réalisés en tant que responsable de la Direction du Génie Scolaire. A cet effet, ces établissements scolaires étaient retenus dans le cadre de l'enquête empirique, malheureusement l'insécurité nous a empêché d'avoir accès à ces sites.

- Des photos sont aussi utilisées lors de la collecte des données qualitatives dans le cadre de notre approche empirico-inductive de recherche. En effet, elles permettent de recueillir des

informations riches et détaillées sur les pratiques, les comportements et les expériences des participants en situation réelle.

- Une analyse documentaire de textes officiels, surtout ceux du ministère de l'éducation nationale, le Bureau National des Examens d'Etat (BUNEX), des programmes éducatifs et des travaux de recherche sur l'éducation en Haïti.

- L'assistant AI est utilisé de manière appropriée en dépit de ses faiblesses, comme autre outil d'information dans le processus de recherche sur les espaces éducatifs et les pratiques l'orientation scolaire. Cependant nos sensibilités, nos émotions et notre éthique de chercheur humain nous permettent d'adopter, d'adapter certaines de ces propositions qui nous paraissaient les plus acceptables à notre sujet de thèse. De plus, il faut rapidement préciser qu'il y a des limites dans l'usage de cet outil technologique, ainsi que des précautions d'usage liées à son utilisation. Ses limites nous ont obligé de rejeter beaucoup de ses propositions dans la mesure où elles ne s'alignent pas sur l'objectif que nous poursuivons et sur notre compréhension du travail que nous voulons réaliser avec éthique et honnêteté.

Par exemple, lors de la recherche d'articles académiques sur le sujet, nous avons utilisé l'outil AI pour poser des questions en langage naturel, comme "Quels sont les impacts de l'éducation holistique sur la réussite des élèves ?". L'outil a proposé des réponses diverses desquelles nous choisissons celles qui nous paraissent les plus adaptées à l'étude. En explorant des théories éducatives complexes, comme celles de Bronfenbrenner et Bookchin, nous avons utilisé l'outil AI pour obtenir des résumés concis et clairs de leurs travaux. Par exemple, en demandant "Comment l'approche écologique de Bronfenbrenner s'applique-t-elle à l'éducation ?", nous avons obtenu tout une palette de réponses qui nous ont permis de mieux comprendre les implications pratiques de cette théorie dans le contexte éducatif. Cela a enrichi la réflexion et nous a aidé à intégrer ces concepts dans notre argumentation (Academie Web 3.0, 2024).

- De plus, ont été ciblés : des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs incontournables de l'éducation en Haïti : enseignants, et finissants du secondaire, pour comprendre leurs perceptions et expériences des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation qui s'y déroulent dans la perspective de la réussite éducative des élèves. L'entretien du point de vue technique, représente un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication (entretiens) pour

recueillir des informations par rapport au but fixé. Nos entretiens sont conduits selon la classification de Madeleine Grawitz (1991) et tiennent compte de deux facteurs : degré de liberté laissée aux interlocuteurs traduit dans la forme des questions qui seront posées et le niveau de profondeur traduit par la qualité des réponses aux questions, directives et/ou semi- directives.

-. Des témoignages, des photos, des questionnaires sont utilisés et ont été adressés aux élèves. Cela se fait en tenant compte du symbolisme et de la représentation sociale que les membres de la communauté font de l'espace éducatif (EE) installé dans leur communauté respective en tant qu'élément vecteur du projet de développement personnel et collectif (Pronovost et al., 2010). A cette fin, nous utilisons dans la suite du travail, l'approche globale pour mieux justifier notre option. L'intérêt de cette approche tient dans sa capacité à articuler les différents éléments du processus dans l'examen des facteurs garantissant la réussite éducative des élèves. L'ensemble de ces éléments dont nous tenons compte, constitue des préalables à partir desquels, les différents personnels mettent en marche le processus enseignement/apprentissage en vue du développement du processus, celui du personnel global ainsi que celui de la communauté.

Pour y parvenir, l'échantillonnage est raisonné pour assurer une diversité des profils et des contextes éducatifs. Les données sont analysées de manière thématique en mobilisant les concepts du cadre théorique. Ainsi, un échantillon de 28 écoles du secteur public d'éducation est choisi dans le département de l'ouest d'Haïti pour mener l'enquête empirique. Des entretiens nous permettent de collecter des informations capables de nous éclairer sur le niveau de relations existant entre les élèves, les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation et la réussite éducative des élèves. Plus précisément, cette démarche a pour but de nous permettre d'évaluer l'opportunité de la systématisation d'une politique d'orientation et d'espaces éducatifs appropriée à l'école haïtienne.

4.14.- Ecoles et élèves ciblés dans l'enquête et choix d'échantillonnage

En Haïti, la mise en œuvre de l'éducation se fait par les secteurs public et non public. Nous avons choisi les finissants des établissements scolaires du secondaire NS4 des deux (2) vacances du secteur public d'éducation. Il s'agit de 6000 élèves de 25 écoles publiques. Certaines de ces écoles se trouvent à Port-au-Prince la capitale du pays, d'autres dans les banlieues. Les élèves de ces écoles ont répondu à des questions préalablement distribuées à

l'aide de questionnaires préparés à cette fin. Ce département a une superficie de 4827 km² et une population 3 664 620 habitants (2009). Il a une frontière commune à l'est avec la République dominicaine pays voisin le plus proche d'Haïti et avec qui il partage l'île.

A l'Ouest, le département est dominé par l'île de la Gonâve située dans le golfe de la Gonâve sur lequel est située la zone métropolitaine de Port-au-Prince qui est à la fois capitale nationale d'Haïti et chef-lieu du département. Le Fort Drouet situé dans la commune de l'Arcahaie fait partie d'une vingtaine d'ouvrages défensifs et protecteurs militaires construits sur le territoire d'Haïti après l'indépendance en 1804. Dans ce département fonctionnent des écoles de toutes les catégories : publiques, non publiques, congréganistes, laïques, urbaines, rurales.

A l'occasion, des questionnaires contenant des questions directives et ouvertes ont été distribués aux élèves. Deux séances de formation sur le contenu des questionnaires ont été tenues avec les élèves et des enseignants (témoins) pour les aider à bien comprendre le contenu des questionnaires et éviter, au possible, d'éventuelles erreurs dans les réponses. Plusieurs jours après la distribution des questionnaires, un enquêteur revient à l'école pour s'assurer que le contenu des questionnaires est maîtrisé. A cette fin, nous avons utilisé quatre (4) enquêteurs pour enquêter dans l'ensemble des écoles ciblées. Le jour de l'enquête, aidé par le Directeur d'établissement et/ou des enseignants, les finissants NS4 du secondaire se regroupent dans des salles afin de répondre aux questions. Ce travail se fait en présence d'un enquêteur qui, préalablement, explique aux élèves tout le contenu des questionnaires tout en mettant l'accent sur l'importance de l'exercice qui est loin d'être un examen et que toutes les réponses sont valables. Certains d'entre eux se sont tout simplement abstenus.

4.15- Logiciel de traitement des données collectées

Ils sont nombreux les logiciels de traitement de données qualitatives et quantitatives comme celles que nous avons collectées au cours de notre enquête. Nous avons utilisé "Excel" pour le traitement des données collectées relatives à nos variables d'étude. Le logiciel "Excel" est très connu dans les milieux de recherche universitaire en France et ailleurs. Il répond aux principales fonctions auxquelles nous nous attendons comme la retranscription des textes, le codage des catégories, la visualisation graphique à barre et circulaire.

Ci-dessous, le tableau synthétisant les éléments de la méthodologie utilisée pour l'enquête empirique avec les approches, les outils et les cibles.

Approche	Outils	Cibles <i>Tableau 21</i>
Enquête qualitative	Entretiens semi-directifs	6000 élèves (Urbains/Banlieues).
Observation ethnographique	Immersion dans des espaces éducatifs urbains et banlieues	Salles de Classe, espaces administratifs, toilettes, espaces de jeux et autres.
Analyse spatiale	Cartographie des infrastructures éducatives vs. densité de population.	Quartiers de Port-au-Prince, communes banlieues Ouest.
Enquête quantitative	Questionnaires adressés aux 6000 élèves finissants de 25 écoles publiques	Elèves : Finissants du secondaire NS4 (18 ans).

Tableau 21 : Schéma méthodologique pour l'enquête empirique-Approches, outils et cibles

Chapitre V- L'écosystème éducatif haïtien : espaces éducatifs, pratiques d'orientation scolaire en tant que leviers de réussite éducative

Introduction

Haïti, souvent décrit comme le pays le plus pauvre de l'hémisphère occidental, est pourtant une nation riche en culture, en histoire, en ressources non encore exploitées et en résilience. Malgré les défis socio-économiques persistants, tels que, l'instabilité politique et les catastrophes naturelles, les Haïtiens continuent de démontrer une détermination remarquable pour surmonter les obstacles. L'écosystème éducatif haïtien, bien qu'affecté par des crises successives, présente des initiatives prometteuses et des efforts communautaires qui témoignent de l'engagement des Haïtiens à améliorer l'accès à l'éducation et à renforcer les capacités des jeunes (World Bank, 2011; Luzincourt & Gulbrandson, 2010).

L'écosystème éducatif haïtien est caractérisé par une forte dépendance au secteur privé, où environ 85 % des établissements sont gérés par des laïques, organisations non gouvernementales ou des institutions religieuses. Cette structure a permis à certaines écoles de fonctionner efficacement et d'offrir des programmes éducatifs de qualité. Elle a contribué, par contre à des inégalités d'accès à l'éducation. Les taux d'alphabétisation restent préoccupants, avec environ 60 % de la population adulte étant analphabète, et l'accès à l'enseignement secondaire est limité, avec seulement 20 % des élèves d'âge scolaire inscrits dans des établissements secondaires (UNESCO, 2022). Ces défis soulignent au moins l'importance et l'opportunité de revisiter la réforme éducative des années 80 dite réforme Bernard ainsi que les 12 mesures du Ministère de l'Éducation Nationale arrêtées en 2014, d'analyser aussi le Cadre d'Orientation Curriculaire de 2024 (COC) du MENFP. Au mieux, ces défis soulignent l'urgence d'une réforme éducative qui vise à améliorer l'accès et la qualité de l'éducation pour tous les enfants en Haïti, impliquant tous les acteurs concernés.

Dans ce contexte, les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire se révèlent être des éléments cruciaux pour aider les élèves à naviguer dans un système éducatif complexe et souvent inégalitaire. En intégrant des pratiques d'orientation adaptées aux réalités des espaces éducatifs locaux et en mobilisant des ressources communautaires, il est possible de créer des synergies qui favorisent la réussite éducative des élèves haïtiens. Cette thèse explore

comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation, en tant qu'éléments de l'écosystème des espaces éducatifs, peuvent agir comme des leviers pour améliorer les résultats scolaires, en tenant compte des spécificités culturelles et socio-économiques du pays. Ce chapitre se divise en quatre (4) sections dont le plan est ainsi défini:

I-. Section A : Dans la section A de ce chapitre de l'étude sur les espaces éducatifs ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, nous présentons : Haïti et son écosystème dans ses différents aspects :

- Le contenu du concept "**Ecosystème**" ;
- Les contextes géographiques, des cartes référencées donnant des informations sur la géographie du pays, sa superficie, son drapeau, sa démographie, sa monnaie, sa langue, sa capitale, les zones agro écologiques du pays ;
- Des informations sur la démographie, la culture, l'économie, la politique du pays.

II-. Section B : Dans la section B, nous présentons :

- Une brève historique de l'éducation en Haïti ;
- Une description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens à savoir une présentation de :
 - a). La réforme éducative des années 80 dite **Réforme Bernard**, ses objectifs, son échec apparent, les causes de son échec, ses liens avec notre problématique de recherche ;
 - b) La Direction du Génie Scolaire (DGS), son contexte historique, sa mission, son évolution, ses liens avec la thèse, les défis et les perspectives ;
 - c). Les Douze mesures arrêtées par le Ministre Nesmy Manigat en 2014, contexte historique, objectifs, causes de l'échec, liens avec notre problématique de recherche ;
 - d). La carte scolaire d'Haïti, son contexte et définition, les disparités géographiques et inégalités d'accès, l'impact des catastrophes naturelles, l'expansion du secteur privé, les efforts de réforme et de planification, les enjeux liés à la qualité de l'éducation, les limites de la carte scolaire haïtienne, les perspectives d'avenir ;

e). Du Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) du système éducatif haïtien, les pratiques d'orientation scolaire (POS), les différences et la complémentarité des deux concepts, les limites du COC, ses liens avec le sujet de thèse;

f). Des environnements sociaux et naturels comme éléments de l'écosystème des espaces éducatifs.

III-. Section C : Dans la section C de ce chapitre V, nous présentons l'**Etat des lieux de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens** :

- L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens pendant les vingt années :
 - a). Les enseignants, les familles, l'insécurité, le banditisme, la formation technique et professionnelle ;
 - b). Les espaces éducatifs (infrastructures et équipements scolaires), ainsi que leurs caractéristiques;
- L'écosystème des pratiques d'orientation pendant ces vingt dernières années.

IV-. Section D : Dans la section C du chapitre, nous présentons l'**Etat des lieux de l'écosystème éducatif du département géographique l'ouest d'Haiti**, terrain où se déroule l'enquête empirique sur les EE, ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire. Il s'agit de l'état des lieux :

- De la population scolaire de ce département ;
- Des espaces éducatifs du département de l'ouest;
- Des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du département.

I-. Présentation de la section A du chapitre V de l'étude

5.1-. Haïti et son écosystème dans ses différents contextes

Comme pour l'écosystème de tous les pays, celui d'Haiti peut être envisagé non seulement sous l'angle de son environnement naturel (biotope et biocénose), mais aussi en intégrant ses dimensions sociale, éducative, culturelle, mythique, sanitaire, politique, agricole, infrastructurelle, les institutions, les lieux de culte et de loisir, la spiritualité, etc. Cette vision élargie s'appuie sur le concept d'écosystème tel qu'il est utilisé en économie et en sciences

sociales. Auquel cas, il désigne un ensemble d'acteurs et d'éléments interconnectés et interdépendants, évoluant dans des environnements donnés. Les éléments de ces différents environnements interagissent et s'influencent mutuellement, créant ainsi un réseau complexe de relations et de flux. Par exemple, la qualité des environnements naturels et sociaux peut avoir un impact conséquent sur la santé de la population, la qualité de l'éducation. Conséquemment, elle peut aussi influencer le développement économique, les politiques publiques et affecter l'ensemble de l'écosystème et le potentiel de développement du pays et des citoyens.

Dans cette perspective, l'écosystème haïtien peut être appréhendé comme un système complexe et dynamique, composé d'un ensemble d'environnements que nous allons présenter en détail successivement. Il s'agit de :

- ✓ Contexte environnement naturel (au regard du modèle théorique de la thèse) ;
- ✓ Contexte environnement social (au regard du modèle théorique de la thèse) ;
- ✓ Contexte environnement immatériel et mythique (au regard de l'environnement naturel du Jardin d'Eden) ;
- ✓ Contexte culturel ;
- ✓ Contexte environnement éducatif ;
- ✓ Contexte environnement sanitaire ;
- ✓ Contexte environnement politique et institutionnel ;
- ✓ Contexte environnement économique.

Ci-dessous, le tableau récapitulatif des contextes de l'écosystème haïtien, intégrant des références académiques précises pour étayer chaque élément. Les sources sont choisies pour leur pertinence et leur autorité dans le domaine :

Tableau 22

Contexte	Caractéristiques clés	Enjeux	Lien avec l'Ecosystème Educatif	Références
Environnement Naturel	Géographie montagneuse, risques naturels	Insécurité alimentaire, accès difficile aux écoles	Infrastructure scolaire vulnérable,	PNUD (2023). Rapport sur le développement

Contexte	Caractéristiques clés	Enjeux	Lien avec l'Ecosystème Educatif	Références
	(ouragans, séismes). - Déforestation, dégradation des sols.	dans les zones reculées.	fermetures fréquentes d'écoles lors de catastrophes naturelles.	humain en Haïti. Banque Mondiale (2022). Gestion des risques naturels en Haïti.
Environnement Social	- Inégalités socio-économiques marquées. - Forte jeunesse (60 % de la population < 25 ans).	Exclusion des groupes marginalisés (ruralité, femmes). Migration des jeunes vers les villes.	Taux d'abandon scolaire élevé, manque d'orientation adaptée aux réalités rurales/urbaines.	UNESCO (2021). Éducation et inclusion sociale en Haïti. François, P. E. (2020). Jeunesse haïtienne : défis et opportunités.
Environnement Immatériel/Mythique	- Spiritualité vodou, christianisme, croyances ancestrales. - Récits mythiques liés à la nature et à l'histoire.	Conflits entre traditions et modernité. Représentations symboliques influençant les choix éducatifs.	Pratiques éducatives communautaires informelles (transmission orale, rites initiatiques).	Métraux, A. (1958). Le vaudou haïtien. MENFP (2018). Étude sur les pratiques éducatives locales.
Contexte Culturel	- Multiculturalisme (africain, taïno, français). - Langues : créole haïtien	Dévalorisation du créole dans l'enseignement formel. Patrimoine culturel	Besoin de pédagogies adaptées au bilinguisme et aux réalités	UNESCO (2010). Patrimoine culturel immatériel d'Haïti. Dejean, Y.

Contexte	Caractéristiques clés	Enjeux	Lien avec l'Ecosystème Educatif	Références
	(majoritaire), français.	peu intégré aux programmes.	locales pour renforcer l'apprentissage.	(2006). Le créole haïtien et l'éducation.
Environnement Éducatif	- Système éducatif fragmenté (écoles publiques, privées, religieuses). - Taux de scolarisation faible (env. 60 %).	- Inégalités d'accès, enseignants sous-formés. - Manque d'infrastructures et de matériel pédagogique.	Défis pour l'orientation scolaire et professionnelle dans un système non-inclusif et sous-financé.	- MENFP (2024). Cadre d'Orientation Curriculaire (COC). - Banque Mondiale (2021). Éducation en Haïti : Diagnostic et perspectives.
Environnement Sanitaire	- Accès limité aux soins de base. - Crises sanitaires récurrentes (choléra, COVID-19).	- Impact sur la santé mentale et physique des élèves. - Absentéisme scolaire lié aux maladies.	Intégration de programmes de santé scolaire et de sensibilisation pour maintenir la fréquentation.	- OMS (2022). Santé scolaire en Haïti. - UNICEF (2020). Éducation et santé des enfants haïtiens.
Environnement Politique/Institutionnel	- Instabilité politique chronique. - Corruption, faible gouvernance des institutions	- Priorités éducatives changeantes, budgets non alloués. - Dépendance à l'aide internationale.	Difficulté à mettre en œuvre des réformes durables (ex : COC 2024,	- Banque Mondiale (2023). Gouvernance et éducation en Haïti. - Transparency International

Contexte	Caractéristiques clés	Enjeux	Lien avec l'Ecosystème Educatif	Références
	éducatives.		carte scolaire).	(2022). Indice de perception de la corruption.
Environnement Économique	- Pauvreté extrême (60 % de la population sous le seuil de pauvreté). - Économie informelle dominante.	- Travail des enfants, pression financière sur les familles. - Chômage des diplômés.	Orientation professionnelle cruciale pour adapter les compétences aux besoins du marché informel.	- PNUD (2023). Rapport sur le développement économique. - BIT (2021). Economie informelle en Haïti.

Tableau 22 : Synthèse des contextes de l'écosystème éducatif haïtien : enjeux, références et liens avec les espaces éducatifs, les pratiques d'orientation la réussite scolaire et professionnelle

Petits détails sur les contextes :

- **Contexte environnemental naturel (au regard du modèle théorique de la thèse)**

L'environnement naturel haïtien qui comprend la diversité des écosystèmes terrestres et marins (forêts, montagnes, plaines, côtes, récifs coralliens, etc.), les ressources naturelles (eau, sol, minerais, biodiversité) et les facteurs climatiques et géologiques les champs agricoles, les zones industrielles, la mer, les rivières, les cheptels, etc.

- **Contexte environnemental social (au regard du modèle théorique de la thèse)**

L'environnement social incluant les familles, les écoles, la population, les communautés, les organisations de la société civile, les institutions culturelles, les systèmes de valeurs et les dynamiques sociales, les lieux de culte et de loisir, les bibliothèques, les places publiques, les résidences, les marchés publics, etc.

- **Contexte environnemental immatériel et mythique (au regard de l'environnement naturel du Jardin d'Eden)**

L'environnement immatériel et mythique d'Haïti est un mélange complexe de beauté naturelle idéalisée, d'héritage révolutionnaire, de traditions spirituelles et d'une relation ambivalente avec la nature. Cet imaginaire collectif façonne l'identité du pays et influence sa perception du monde. Haïti, autrefois surnommée "la perle des Antilles", possède une image de beauté naturelle et de richesse culturelle (UN News, 2006). Cet imaginaire contraste fortement avec les réalités socio-économiques et environnementales difficiles auxquelles le pays est confronté. En tant que première république noire indépendante, née d'une révolution d'esclaves, Haïti porte un héritage de lutte pour la liberté et l'égalité (Popkin, 2010). Cet héritage est un élément central de son identité et de son imaginaire, faisant du pays un symbole de résistance et de détermination.

- **Contexte environnemental culturel**

Les croyances populaires et les traditions ancestrales haïtiennes harmonisent le mode de vie de l'homme avec la nature. Les arbres, l'eau et d'autres éléments naturels sont considérés comme habités par des esprits et dotés d'une conscience qu'il convient de respecter. L'imaginaire de l'environnement urbain est également exploré dans la littérature haïtienne (Dash, 1999). L'environnement est à la fois source de beauté et de difficultés, comme l'érosion, les risques naturels et la déforestation. Cet imaginaire complexe façonne l'identité du pays et influence sa perception du monde.

- **Contexte environnemental éducatif**

Contrairement à l'harmonie et à la perfection du Jardin d'Eden, l'environnement éducatif haïtien est un espace de défis et d'opportunités. Bien que confronté à des problèmes persistants, il est également témoin d'un engagement croissant envers l'éducation relative à l'environnement (ERE) et d'initiatives prometteuses visant à améliorer la qualité de l'éducation et à sensibiliser les élèves aux enjeux environnementaux et sociaux. L'environnement social qui englobe les écoles, les universités, les centres de formation professionnelle, les programmes d'éducation formelle et non formelle, les acteurs de l'éducation, les familles, les églises, les péristils et les politiques éducatives est marqué par des défis importants, mais aussi par des initiatives prometteuses.

- **Contexte environnemental sanitaire**

L'environnement est constitué d'hôpitaux, cliniques, centres de santé, professionnels de la santé, systèmes de prévention et de soins, politiques de santé publique et facteurs environnementaux influant sur la santé.

- **Contexte environnement politique et institutionnel**

Incluant le gouvernement, le parlement, le système judiciaire, les partis politiques, les administrations publiques, les organisations internationales et les politiques publiques.

- **Contexte environnement économique**

Englobant les secteurs d'activité (agriculture, industrie, services, tourisme), les entreprises, les marchés, les infrastructures économiques (routes, ports, aéroports, énergie, télécommunications), les institutions financières et les politiques économiques.

5.2.-. Présentation détaillée de chaque contexte environnemental de l'écosystème haïtien

5.2.1. L'écosystème haïtien et ses données géographiques et naturelles,

Surnommée la « Perle des Antilles », la République d'Haïti est une ancienne colonie française qui a conquis son indépendance en 1804 (Jean-Pierre, Leglaunec, 2014) après plusieurs siècles d'esclavage et partage avec la République Dominicaine, pays voisin le plus proche l'île d'Hispaniola. Ayant pour capitale Port-au-Prince, il se situe dans la mer des grandes Antilles

occupant le tiers occidental de l'île. Il se complète par un certain nombre d'autres îlots et archipels tels comme : la Gonâve, l'île de la Tortue, l'île des cayimites, l'île- à -Vache sans oublier l'île de la Navase considérée comme étant, île mineure occupée par les Etats Unis d'Amérique, mais toujours revendiquée par Haïti dont elle proche. Le nom Haiti signifie « Terre des haute montagnes ou la Montagne dans la mer » Louis Deroy et Marianne Mulon ; Le Robert, 1994). Avec son point culminant qui est le pic de la Selle avec 2 680 mètres d'altitude, il est baigné au nord par l'océan atlantique et au sud par la mer des caraïbes, les habitants de ce pays s'expriment en français et en créole, leurs deux langues officielles. Le pays est formé de hautes chaines de montagnes séparées par des terres plus basses et des plaines totalisant une superficie de 27 750 km² environ, vivent plus de 8,37 millions habitants selon le recensement général de la population réalisé en 2003. Cette réalité fait fait d'Haïti un pays d'une densité de 288 habitants par kilomètre carré (IHSI). Selon la même source, la population est estimée aujourd'hui à plus de 12 millions d'Habitants. Avec sa devise nationale : « liberté, égalité, fraternité »²⁷ et sa légende « L'union fait la force »²⁸ » écrites sur ses armoiries (Constitution de 1987; Titre I, Chapitre 1, Art. 3c.), la République d'Haïti choisit définitivement et manifestement de participer à la construction d'un « Monde libre et fort dans l'unité et la solidarité fraternelle. »

La République d'Haiti ayant pour Capital Port-au-Prince se trouvant dans le département de l'ouest géographique est divisée en dix (10) départements, 42 arrondissements, 140 communes 570 section communales. **Ci-dessous**, trois (3) cartes référencées présentant la situation d'Haiti dans tous ses aspects :

1o). La première carte référencée donne des précisions sur la géographie du pays et est essentielle à la compréhension d'Haïti. Elle révèle sa géographie, son organisation politique et la diversité de ses régions. Qu'il s'agisse de localiser les villes, d'identifier les chaînes montagneuses, de suivre le tracé des côtes ou de visualiser les frontières, la carte offre des

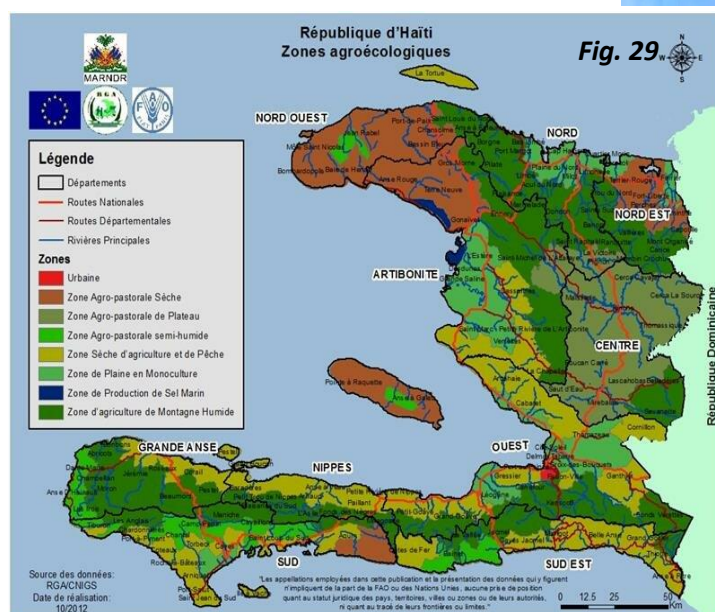
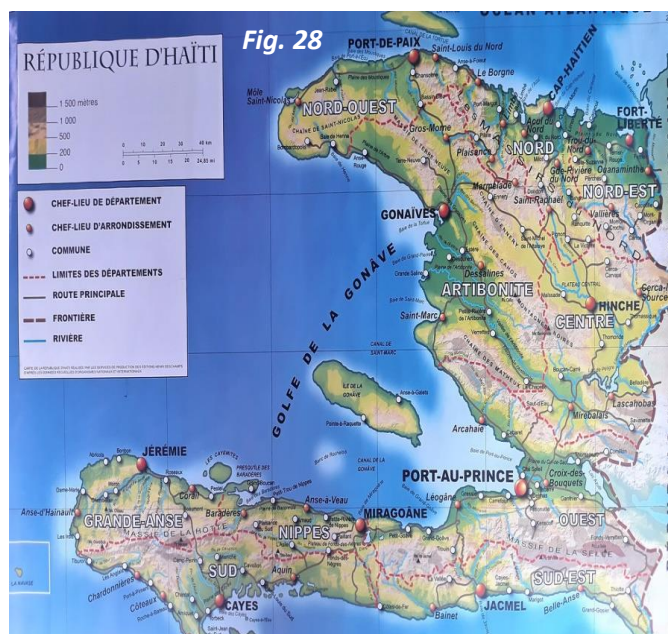
27 . Article 4 de la Constitution de la République d'Haïti.

28. Devise officielle d'Haïti : « Liberté, Égalité, Fraternité » directement inscrite sur les armes de la République d'Haïti, qui représentent le drapeau haïtien avec un palmier surmonté du bonnet de la liberté, entouré de canons, de drapeaux, de tambours et d'autres symboles de lutte pour l'indépendance.

informations cruciales aux voyageurs, aux chercheurs et à tous ceux qui s'intéressent à l'histoire haïtienne. Cet article propose une exploration détaillée de la carte d'Haïti, mettant en lumière ses composantes clés et son importance symbolique pour la nation.

2o). La deuxième carte référencée renseigne sur la superficie du pays, son drapeau, sa démographie, sa monnaie, sa langue, sa capitale.

3o) La troisième carte avec des légendes donne des informations sur les zones agro écologiques du pays.

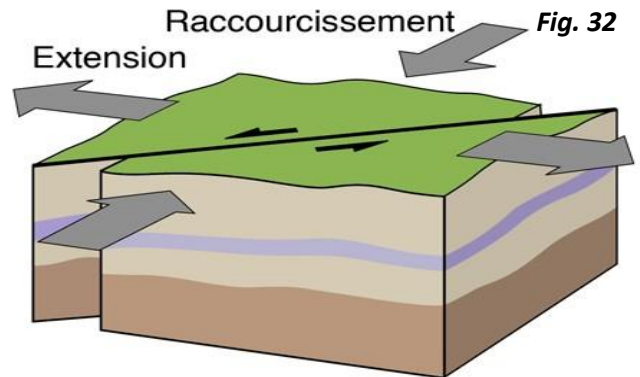
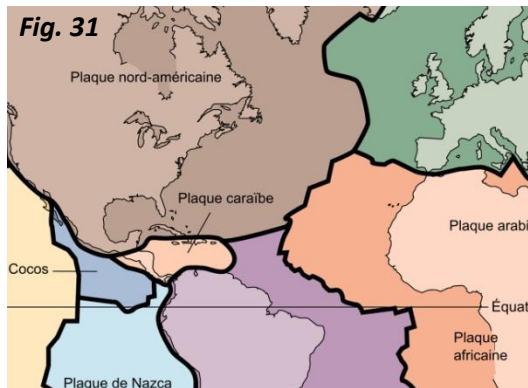


5.2.2. L'écosystème haïtien et les catastrophes naturelles

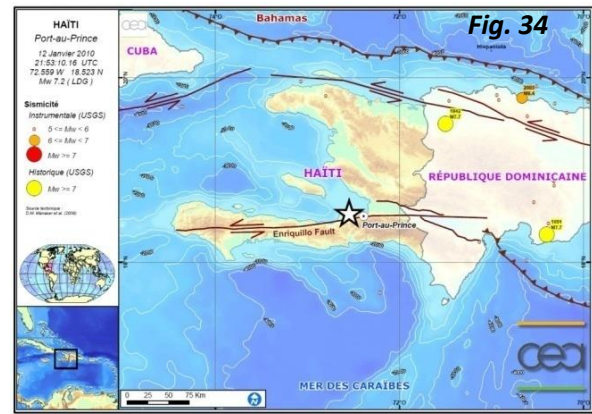
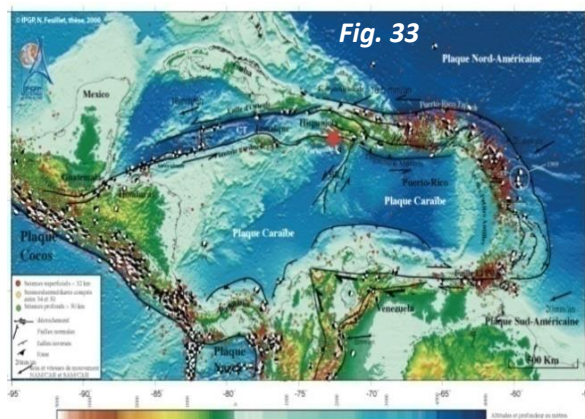
La république d'Haïti, pays au climat tropical, est située aux limites de deux plaques tectoniques, la plaque nord-américaine et celle des Caraïbes située sous la mer des Antilles qui coulisent relativement lentement en sens inverse l'une de l'autre. Selon les données de l'USGS, la plaque Caraïbe coulisse vers l'est par rapport à la plaque Nord-Américaine (environ 20 mm par an). Les mêmes données confirment l'existence de deux lignes de failles connues, marquent leur zone de collision traversent le pays. Celle qui passe au nord d'Haïti, en tectonique, correspond à un mouvement de subduction, dans lequel une plaque glisse l'une sous une autre. La deuxième faille va de la presqu'île du sud du pays (Tiburon) traverse Port-au-Prince jusqu'à la frontière de la République dominicaine située à l'est, couvrant ainsi des centaines de kilomètres. Ces failles représentent des menaces permanentes pour le pays, puisque la pression provoquée par le frottement des plaques l'une sur l'autre donne lieu à d'intenses accumulation d'énergies, libérées, sont capables de provoquer de puissants et redoutables séismes. De plus, des cyclones tropicaux qui, prenant naissance dans l'océan Atlantique, se dirigeant vers le golfe du Mexique frappent souvent Haïti qui se trouve sur leur trajet.

Dans un tel contexte, le pays est hautement exposé aux catastrophes naturelles et fréquemment touché par des cyclones et des tremblements de terre. Le dernier cyclone est celui de 1994 qui a frappé la ville de Jacmel et a causé la mort de plusieurs milliers de personnes et a détruit beaucoup de biens des habitants. Les quatre cyclones majeurs de 2008 ont dévasté le pays et ont détruit les vies, les biens, les cultures, les cheptels et les habitations. Le dernier séisme en date est la tragédie de 2010 faisant environ trois cent mille morts avec des dommages dont le coût est estimé à près de 12 milliards de dollars US. L'United States Geological Survey des Etats Unis (USGS) ou l'Institut d'Etudes Géologiques des Etats- Unis fournit les précisions suivantes sur les caractéristiques du séisme du 12 janvier 2010 qui s'est produit vers 17h (heure locale) sur la limite entre la plaque Caraïbe et la plaque Nord-Américaine :

Magnitude : 7.3 ; Profondeur (épicentre) : 13 km ; Distance de l'épicentre : 25 km de Port-au-Prince



Haïti se situe entre ces deux plaques tectoniques. Dans cette zone, les failles sont des décrochements sénestres. (Voir ci-dessus). Le séisme a été provoqué par la rupture de la faille d'Enriquillo (cette faille traverse la ville de Port-au-Prince).



Source : Contexte tectonique du séisme du tremblement de terre du 2010 en Haïti (frontière nord de la plaque Caraïbe) selon Nathalie Feuillet, thèse, IPGP-Univ. Paris Diderot, 2000.

Source_communique_OVSM_haiti.pdf.

Par sa position géographique et les conséquences des crises récurrentes, Haïti n'échappe pas aux caractéristiques des pays dits moins développés : la sous-industrialisation, l'endettement, la précarité du niveau de vie et la permanence de vives tensions sociales dans ce pays déjà surpeuplé. Le séisme du 12 janvier 2010 par ses forces meurtrières et dévastatrices dans les régions de Port-au-Prince, de Jacmel et des Nippes a aggravé la situation du pays qui était déjà

précaire. Dans sa faune toute spécifique, la République d'Haïti abrite des espèces endémiques : de papillon comme qu'Abaeis nicippiformis, de fleurs, les orchidées et d'autres propres à l'île, de reptiles représentés par le Crocodile américain (*Crocodylus acutus*). Surnommé « La Perle des Antilles » le Pays fait l'expérience d'une démocratie taillée sur mesure et tente de s'organiser et de se reconstruire après le violent séisme du 12 janvier 2010. Il croit fermement dans sa renaissance sur la base de sa vaillance traditionnelle et légendaire.

5.2.3. L'écosystème haïtien et ses données démographiques

Vers les années 1790, la population du pays qui était alors colonisé était estimée à environ 500 000 personnes dont 38 360 Européens et 28 370 Africains et hommes de couleur libres, aux côtés de 433 270 personnes ayant le statut d'esclave. Des dizaines d'années après son indépendance soit en 1880, elle était à environ 570 000 âmes. Selon les données de la Banque Mondiale sur son évolution, la population haïtienne est passée de 3 869 288 habitants en 1960 à 4 713 134 en 1970 ; 5 691 941 en 1980 ; 7 110 116 en 1990 ; 8 578 234 en 2000 ; 9 896 400 en 2010 ; 10 601 596 en 2015. La population actuelle d'**Haïti** est de **11,6 millions d'habitants** avec un taux de croissance annuel de 1,112 % (Banque Mondiale, 2023); ce qui représente 0,144% de la population mondiale. Ces chiffres témoignent d'une forte croissance de la population et selon les projections, elle atteindra plus de treize millions en 2030 et éventuellement 16 millions en 2050 (IHSI et CELADE, 2008). Cette croissance, bien que ralentie par des facteurs tels que l'émigration, les catastrophes naturelles et les crises socio-économiques, reflète une dynamique démographique importante qui influence directement les besoins en éducation, en santé et en infrastructures.

Par ailleurs, vers les années 2009, Port-au-Prince à elle seule hébergeait près de 39% de la population soit environ 2 300 000 habitants (ISTH, 2009) et la deuxième ville du pays le Cap-Haïtien comptait pour sa part 250 000 habitants environ. Il faut noter que l'ascendance africaine fait que les noirs sont majoritaires et représentent 80% de la population et les autres 15 à 20 % sont des métisses qui se partagent l'ascendance européenne : la France, le Portugal, l'Italie, l'Allemagne, l'Espagne, la Pologne. Vit aussi dans le pays une infime représentation d'arabes, d'arméniens, de juifs, d'indiens et d'asiatiques (source, IHSI). Plus de 39,6% des habitants sont dans la tranche d'âge 0-14 ans, 56,6 %, dans la tranche d'âge 15-64 ans ; 3,8 et plus ont 65 ans et plus (ISTH, 2003).

5.2.3.1. Analyse des données de l'évolution démographique d'Haiti par période

a) Première période 2000-2010

La population haïtienne est passée de 8,1 millions à 9,6 millions, avec un taux de croissance annuel moyen d'environ 1,7 %. Cette période a été marquée par une forte pression sur les services publics, notamment l'éducation et la santé.

b) Deuxième période : 2010-2020

Après le tremblement de terre de 2010 qui a causé la mort de près de 300 000 personnes et déplacé des centaines de milliers d'autres, la croissance démographique a ralenti légèrement. La population est passée de 9,6 millions à 11,1 millions, avec un taux de croissance annuel moyen de 1,5 %.

c) Troisième période : 2020-2023

Malgré les défis socio-économiques et sanitaires (comme la pandémie de COVID-19), la population haïtienne a continué de croître, atteignant 11,6 millions d'habitants en 2023.

Voici une représentation simplifiée des données démographiques :

Tableau 23

Année	Population (millions)
2000	8,1
2010	9,6
2020	11,1
2023	11,6

Tableau 23 : Evolution de la population haïtienne en millions d'habitants de 2000 à 2023

5.2.4. L'écosystème haïtien et son taux de natalité en Haïti

Le taux de natalité désigne le nombre moyen annuel de naissance au cours d'une année par 1000 personnes dans la population en milieu d'année. Il est aussi connu sous le nom de taux brut de natalité. En général, il est le facteur dominant dans la détermination du taux de croissance démographique d'un pays et dépend à la fois du niveau de fertilité et de la structure par âge de la

population. Dans le cas d'Haïti, le dernier chiffre datant de 2014 révèle que le taux de natalité est de 22,83 naissances/1.000 habitants (IHSI, 2009).

5.2.5. L'écosystème haïtien et sa croissance démographique

La croissance démographique annuelle : 1,6 %. Avec une population dont la moitié est âgée de moins de 20 ans, le pays à une population très jeune et sur une superficie de 27750 kilomètres carrés. La densité de la population est de 381 habitants/km² selon les données (IHSI, 2009). Le taux de natalité est relativement élevé par rapport aux autres pays développés. Selon la même source il est de 22,83/1000 par personne.

L'espérance de vie à la naissance notée en 2011 est estimée à 64 ans, (OMS, 2013)²⁹ et le taux d'alphabétisation selon les chiffres du Programme des Nations Unies pour le Développement le (PNUD) est de 48,7 %. Selon les derniers chiffres publiés, ils sont moins de 500 000 enfants, filles et garçons en âge de scolarisation et qui ne sont pas scolarisés. Les principales religions sont le catholicisme majoritaire 55 % et le reste de la population se partage le protestantisme à plus de 40 % et le vaudou reste une pratique courante.

5.2.6. L'écosystème haïtien et ses données économiques

Malgré tout, disposant de nombreux avantages comparatifs, le pays est riche en possibilités : une population active, jeune, une proximité et son accès privilégié à des marchés importants, des richesses géographiques, historiques et culturelles non négligeables ; et une diaspora dynamique. Divers secteurs de l'économie haïtienne présentent des possibilités de développement, y compris l'agro-industrie, la petite industrie et le tourisme (Banque Mondiale, 2015). Selon le rapport 2015 de la même institution, l'histoire du pays est marquée cependant par l'instabilité politique, des catastrophes naturelles et par des groupes d'intérêt, l'instabilité l'empêchant de réaliser ses aspirations en le maintenant parmi les pays les plus pauvres et les plus inéquitables au monde. En effet, de 1971 à 2013, le produit intérieur brut (PIB) par habitant a reculé de 0,7 % par année en moyenne et en 2012, 59 % des Haïtiens restaient pauvres et près du quart vivaient dans une extrême pauvreté (Banque Mondiale 2015). Ainsi, près de 6,3 millions d'Haïtiens étaient incapables de subvenir à leurs besoins fondamentaux, et 2,5 millions

29. OMS: Organisation mondiale de la Santé

ne mangeaient pas à leur faim (Banque Mondiale 2015). D'ailleurs, d'autres rapports de la même institution, antérieurs à celui de 2015 ont révélé qu'il n'y a jamais eu, en Haïti, de tradition de maintien d'un environnement propice à une croissance durable.

5.2.7. L'écosystème haïtien et ses données climatiques

En Haïti, les saisons pluvieuses et sèches s'alternent, mais parfois ne sont pas nettement définies et les périodes de pluies connaissent des variations interannuelles importantes qui devient les prévisions et les planifications des cultivateurs. En général, fortement liées à la réalité de la topographie des zones les pluies souvent abondantes dans les zones montagneuses et humides font place à des périodes sèches, causes responsables de l'érosion dangereuse des sols, et souvent des glissements de terrains, ou éboulements, souvent meurtriers. Les montagnes reçoivent en moyenne plus de 1,5 à 2 mètres cubes d'eau chaque année et les côtes du Sud et du Nord sont souvent bien arrosées. Par contre, près de la frontière entre Haïti et la République Dominicaine, la plaine du Nord tout près de la chaîne septentrionale de la République dominicaine est souvent plus sèche. La tendance pluviométrique de ces régions est plutôt faible où les hauteurs d'eau descendent souvent au-dessous de 1 mètre cube.

La saison des pluies commence en avril et prend fin en juin pour reprendre en octobre et se termine en novembre. La saison des ouragans commence en juin et se termine au mois de novembre. Dans ces conditions, des travaux d'hydraulique deviennent indispensables pour améliorer l'état des régions les plus exposées à la sécheresse et celles les plus susceptibles de production agricole et d'élevage puisque ces zones connaissent souvent des conditions climatiques très défavorables.

Enfin, le climat tropical habituel devient soudainement et de plus en plus aride à cause des effets de la déforestation en été dans certaines zones, la température peut facilement atteindre 40° mais passer à 30 ou 35 dans d'autres régions exposées aux courants marins. Dans les régions de plus basse altitude, la température se révèle plutôt clémente et vers les 1 500 m, le climat est assez tempéré. Des vents frais traversent tout le pays du Nord jusque dans les montagnes du Sud et dans les plus basses régions et les plaines de décembre à mars, mais le climat est beaucoup plus chaud qu'il l'est dans les cotes exposées à l'alize.

5.2.8. L'écosystème haïtien et ses données culturelles

Selon le Dr Jean-Price Mars (1876- 1969) : « la culture haïtienne c'est toute une mosaïque, elle s'est enrichie de l'apport d'autres cultures. Celle de l'Afrique, des Amérindiens et de l'Europe. » Il poursuit : « le monde tout entier lui a dispensé des ressources inépuisables pour édifier les légendes. La France lui a cédé le mode et le moule de quelques-uns de nos contes. La vie paysanne âpre, simple et frugale en a offert le cadre (...) puis l'imagination créatrice du nègre, son goût du rythme, son sens du lyrisme ont coloré la chanson, cadencé les bouts rimés, enjolivés les légendes" » (Price-Mars, 1928)

Cette pensée du célèbre auteur inspire bien l'Organisation Internationale pour le développement de la Science et de Culture (UNESCO) quand elle déclare : « Haïti se caractérise par une grande richesse culturelle : la créativité de ses artistes, son patrimoine culturel et la diversité de ses expressions culturelles jouent un rôle important pour la mémoire et la vitalité de son peuple. Ils constituent le ciment fondamental de la cohésion sociale du pays » (UNESCO, 2011). Après le séisme de 2010, l'UNESCO déclare : « Haïti ne mourra certainement pas, car les peintres se sont remis à peindre, les poètes à créer, les chanteurs à composer, les écrivains à écrire et les récits à circuler... La table rase est désormais le ferment d'une ère nouvelle (UNESCO, 2011). »

Ainsi, cette richesse de la culture haïtienne fait que cette dernière se singularise et sa singularisation par rapport aux autres cultures tient de sa diversité et, en même temps, fait la beauté du pays. En effet, elle s'exprime au passé comme au présent. Elle exprime le présent tout en conversant les valeurs ancestrales, elle est de toutes les époques. S'il est possible de sortir un Haïtien d'Haïti, il est difficile de sortir Haïti d'un Haïtien qui est une identité plurielle et complexe. Cela est vrai, car la culture haïtienne est solidement ancrée dans l'âme des Haïtiens. La culture est le reflet de la beauté intérieure du pays. (Extrait).

La culture apparaît de plus en plus comme une ressource essentielle dans les situations post-catastrophe et post-conflit : outre sa contribution au développement économique, elle confère du sens et de la valeur à l'identité et à la continuité des sociétés humaines (UNESCO, 2011). Son impact est primordial dans une situation comme celle que traverse Haïti depuis le mois de janvier 2010. C'est pourquoi l'UNESCO a d'emblée soutenu l'intégration de la culture

aux stratégies de la reconstruction comme source fondamentale de renouveau et de cohésion sociale et œuvre dans ce but aux côtés du peuple haïtien et de son gouvernement. Cette richesse culturelle fait d'Haïti un pays aux milles couleurs et sa culture s'exprime sous des formes diverses : La peinture, la musique, l'artisanat, la religion, le cinéma, la cuisine, la littérature, la religion...



Figure 35.- Photo prise lors de l'exposition de la peinture haïtienne à Port-au-Prince en 2009

Conclusion

L'écosystème haïtien, constitué d'une multitude d'environnements interconnectés, joue un rôle central dans la compréhension des défis et des opportunités liés à la réussite éducative des élèves. Les environnements sociaux, naturels, culturels, spirituels et mythiques influencent les perceptions de l'éducation et les aspirations des jeunes, tandis que les environnements économiques et politiques déterminent les ressources disponibles et la stabilité du système éducatif. Par exemple, les inégalités socio-économiques et les crises politiques récurrentes ont limité l'accès à une éducation de qualité pour de nombreux jeunes, en particulier dans les zones rurales et défavorisées (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, 2020). Ces facteurs soulignent la nécessité d'une approche holistique pour aborder les enjeux éducatifs en Haïti.

Les environnements naturels, géographiques et climatiques ont également un impact significatif sur la réussite éducative. Les catastrophes naturelles, comme le tremblement de terre de 2010 et l'ouragan Matthew en 2016, ont détruit des infrastructures éducatives et perturbé la scolarité de milliers d'élèves (Banque Mondiale, 2017). De plus, la géographie montagneuse et l'enclavement de certaines régions rendent l'accès à l'éducation difficile pour de nombreuses communautés. Ces défis naturels et géographiques exigent des solutions innovantes, telles que la construction d'écoles résilientes et l'utilisation de technologies éducatives adaptées aux contextes locaux.

Les environnements éducatifs et sanitaires sont des piliers essentiels pour la réussite des jeunes. Un système éducatif bien structuré, aligné sur les besoins réels des élèves et du marché du travail, peut servir de levier pour l'orientation scolaire et professionnelle. Cependant, la qualité de l'éducation reste inégale, avec des disparités entre les écoles publiques et privées, ainsi qu'entre les zones urbaines et rurales (UNESCO, 2019). Parallèlement, l'environnement sanitaire, marqué par des crises sanitaires récurrentes et un accès limité aux soins de santé, affecte la capacité des jeunes à apprendre et à se développer pleinement. Une collaboration entre les secteurs éducatif et sanitaire est donc cruciale pour créer des conditions favorables à la réussite éducative.

Les espaces éducatifs en Haïti sont profondément influencés par les différents environnements qui composent l'écosystème national. Par exemple, les environnements géographiques et climatiques déterminent l'accessibilité et la résilience des écoles. Dans les zones rurales et montagneuses, les écoles sont souvent difficiles d'accès, ce qui limite les opportunités éducatives pour les jeunes de ces régions (Banque Mondiale, 2017). De même, les catastrophes naturelles fréquentes, comme les ouragans et les tremblements de terre, endommagent les infrastructures éducatives et perturbent les apprentissages. Ces défis exigent la création d'espaces éducatifs adaptés, tels que des écoles modulaires ou des programmes d'enseignement à distance, pour garantir un accès continu à l'éducation. Par ailleurs, les environnements sociaux et culturels influencent la manière dont les espaces éducatifs sont perçus et utilisés. Par exemple, les normes culturelles et les croyances traditionnelles peuvent affecter la fréquentation scolaire, en particulier pour les filles, et nécessitent des approches sensibles aux contextes locaux pour promouvoir une éducation inclusive.

Les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, non encore systématisées, sont également influencées par les environnements économiques, politiques et institutionnels. Dans un contexte économique marqué par un taux de chômage élevé et un secteur formel limité, l'orientation scolaire et professionnelle doit tenir compte des réalités du marché du travail, en mettant l'accent sur les compétences entrepreneuriales et les métiers porteurs (MENFP, 2020). Les environnements politiques et institutionnels, quant à eux, jouent un rôle clé dans la mise en œuvre de politiques d'orientation efficaces. Par exemple, une collaboration renforcée entre le Ministère de l'Éducation, les entreprises locales et les organisations internationales pourrait permettre de développer des programmes d'orientation alignés sur les besoins économiques et sociaux du pays. Enfin, les environnements immatériels, tels que les croyances et les aspirations des jeunes, doivent être pris en compte pour concevoir des pratiques d'orientation qui encouragent les élèves à poursuivre des parcours éducatifs et professionnels adaptés à leurs talents et à leurs ambitions. En somme, une approche intégrée, qui tient compte de la complexité de l'écosystème haïtien, est essentielle pour créer des espaces éducatifs inclusifs et des pratiques d'orientation efficaces, capables de soutenir la réussite éducative des jeunes.

Enfin, les environnements institutionnels et immatériels jouent un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques éducatives et la promotion d'une culture de la réussite. Les institutions éducatives doivent être soutenues par des politiques publiques cohérentes et des ressources adéquates pour répondre aux besoins des jeunes. Par ailleurs, les croyances et les valeurs culturelles, souvent ancrées dans des environnements immatériels, peuvent soit freiner soit encourager la scolarisation et l'orientation professionnelle des jeunes. En conclusion, la réussite éducative en Haïti dépend de la capacité à intégrer et à harmoniser ces différents environnements, en tenant compte de leurs spécificités et de leurs interactions. Une approche systémique et inclusive est essentielle pour transformer ces défis en opportunités et offrir aux élèves haïtiens les outils nécessaires pour construire leur avenir.

II. Présentation de la section B : Haiti et l'écosystème de ses espaces éducatifs

Introduction

L'éducation se présente comme un processus complexe mis en œuvre à travers des espaces éducatifs dans lesquels se déroulent des pratiques pédagogiques et d'orientation multiformes. Ces activités impliquent de nombreux acteurs comme des enseignants, des élèves, des parents et toute la communauté éducative. Au-delà des murs des bâtiments scolaires et de la classe, l'école s'inscrit dans un écosystème éducatif plus large, où se déroulent les pratiques d'orientation et où interagissent les élèves, les bâtiments scolaires, les enseignants, les parents, les conseillers d'orientation, les environnements sociaux et naturels, les mythes, les champs agricoles, les cheptels, le patrimoine matériel et immatériel, la communauté environnante, etc. C'est dans cet écosystème que se construisent les parcours éducatifs et professionnels des élèves. Les bâtiments scolaires, ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle jouent un rôle central dans ce processus. Ils visent à accompagner les élèves dans la construction de leur projet d'avenir, en facilitant les pratiques pédagogiques, les apprentissages et en aidant les élèves à découvrir leurs aspirations, leurs compétences et les opportunités qui s'offrent à eux (Guichard & Huteau, 2006). Loin d'être une simple décision ponctuelle, l'orientation s'inscrit dans un continuum qui s'étend sur toute la scolarité et au-delà (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986).

Dans le cas d'Haiti, son écosystème éducatif englobe, entre autres, les différents contextes du pays, des environnements naturels, sociaux, les espaces éducatifs (infrastructures scolaires), les pratiques d'orientation, la réforme éducative des années 80 dite Réforme Bernard, la formation technique et professionnelle, la carte scolaire haïtienne, les 12 principes concernant l'éducation installés par le Ministre Nesmy Manigat, le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC), les familles, les élèves, les enseignants, le banditisme, etc.

Dans la Section **B du chapitre V de l'étude de l'écosystème éducatif haïtien**, nous présentons :

1-. Une brève historique de l'éducation en Haiti ;

2-. Une description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens à savoir une présentation de :

- La Réforme éducative des années 80 dite Réforme Bernard, ses objectifs, son échec apparent, les causes de son échec, ses liens avec notre problématique de recherche, la Direction du Génie Scolaire (DGS), son contexte historique, sa mission, son évolution, ses liens avec la thèse, les défis et les perspectives ;
- Les Douze mesures arrêtées par le Ministre Nesmy Manigat en 2014, contexte historique, objectifs, échec apparent causes de l'échec, liens avec notre problématique de recherche ;
- La carte scolaire d'Haïti, son contexte et définition, les disparités géographiques et inégalités d'accès, l'impact des catastrophes naturelles, l'expansion du secteur privé, les efforts de réforme et de planification, les enjeux liés à la qualité de l'éducation, les limites de la carte scolaire haïtienne, les perspectives d'avenir ;
- Un focus sur le cadre d'Orientation Curriculaire (COC) du système éducatif haïtien, les différences et la complémentarité des concepts orientation scolaire et orientation curriculaire, les limites du COC, ses liens avec le sujet de thèse;
- Un focus sur les environnements sociaux et naturels comme éléments de l'écosystème des espaces éducatifs ainsi que de celui des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

Section B : Haïti et l'écosystème de ses espaces éducatifs, et de ses pratiques d'orientation

5.1-. Brève historique de l'éducation en Haïti

L'histoire de l'éducation et des espaces éducatifs en Haïti remonte à l'époque coloniale, où l'éducation était réservée aux enfants des colons français. Avec le Gouverneur Général Toussaint Louverture, en 1801, un premier système éducatif fut créé et sa gestion relevait de la responsabilité de la commission municipale (Toussaint, Louverture, 1801). L'article 68 de la constitution de 1801 stipulait : « toute personne a la faculté de former des établissements particuliers d'éducation d'instruction pour la jeunesse sous l'autorisation et la surveillance des administrations municipales »

Après la proclamation de l'indépendance par l'Empereur Jean Jacques Dessalines, l'éducation est devenue un enjeu majeur pour la construction de l'Etat haïtien. En 1805, les fondateurs de cet Etat avaient établi six écoles nationales dans les six districts militaires du pays

(Tardieu, 1980, 1988). Plus tard, ils avaient ouvert des écoles supérieures à Port-au-Prince pour former les cadres du pays Joint (L. A., 1996). La constitution de 1843 stipulait que l'enseignement était libre, mais la constitution de 1846 a déclaré que l'enseignement était libre et que des écoles seraient distribuées graduellement en fonction de la population. Au cours du XIXe siècle, le gouvernement de Geffrard F. Nicolas a accordé beaucoup plus d'importance à l'éducation que les autres gouvernements haïtiens. A cette époque, le Ministère de l'Instruction Publique a été dirigé par Thomas Madiou, qui a déclaré que l'instruction primaire était non seulement gratuite, mais aussi obligatoire. Saint-Fort, H. (2015) nous rappelle que : « L'occupation américaine de 1915 à 1934 a eu un impact marquant sur le système éducatif haïtien, qui a été le lieu d'une confrontation de deux cultures : française et anglo-saxonne. » Depuis lors, de nombreuses lois, décrets, arrêtés, circulaires, rapports, conventions et décisions portant sur l'éducation ont été adoptés en Haïti. Malgré ces efforts, le système éducatif haïtien continue de faire face à de nombreux défis, notamment la pauvreté, le manque de financement, la violence et la destruction des infrastructures scolaires.

La constitution de 1987 dans les dispositions de l'article 32, 32.1, 32.8 fait obligation à l'Etat de définir la politique publique de l'éducation et d'en assurer l'offre gratuitement à tous. La Constitution reconnaît aussi dans les articles 32.4 et 32.9, le droit à l'éducation des personnes qui n'ont pas suivi ou achevé leur scolarité obligatoire. L'article stipule : "L'État a l'obligation de garantir à tous les citoyens, sans distinction, l'accès aux avantages de la culture, de l'éducation et de la science. L'éducation est obligatoire au niveau fondamental et secondaire. L'Etat organise ce secteur et assure la gratuité de l'enseignement public au niveau fondamental. Enfin l'article souligne le principe de la gratuité de l'enseignement public au niveau fondamental et souligne l'engagement de l'Etat envers l'éducation pour tous les citoyens. L'article (32.4) reconnaît que l'enseignement agricole, professionnel, coopératif et technique est également une responsabilité primordiale de l'Etat et des communes. Cela constitue un fondement important pour la responsabilité de l'Etat dans le domaine de l'éducation en Haïti.

5.1.1.-. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens pendant les vingt dernières années

La description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens pendant les vingt dernières années s'articule autour de plusieurs éléments. Dans le cadre de la thèse, nous allons présenter

successivement, parmi tant d'autres, les six (6) éléments qui nous semblent les plus représentatifs. Il s'agit de:

- La Réforme Educative des années 80 dite Réforme Bernard ;
- La Direction du Génie Scolaire (DGS);
- Les douze mesures arrêtées en 2014 par le Ministre de l'Education Nationale Nesmy Manigat ;
- Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) élaboré en 2024 ;
- La Carte scolaire ;
- Les environnements sociaux et naturels comme éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens.

Ci-dessous le tableau récapitulatif de six des éléments de l'écosystème éducatif haïtien, structuré pour notre thèse sur les espaces éducatifs et l'orientation scolaire et professionnelle. Chaque élément est décrit avec ses objectifs, son lien avec la réussite éducative, et des sources potentielles pour approfondir le sujet d'étude

Tableau 24

Elément	Description/Objectifs	Lien avec l'orientation scolaire et la réussite éducative	Sources de référence
Réforme Bernard (années 80)	Modernisation du système éducatif haïtien : révision des programmes, formation des enseignants, et introduction de nouvelles méthodes pédagogiques.	Création d'un cadre éducatif plus structuré, favorisant des parcours scolaires cohérents et adaptés aux besoins socio-économiques.	Rapports du MENFP (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle) ; études historiques sur les réformes éducatives haïtiennes.
Direction du Génie Scolaire	Institution chargée de l'infrastructure scolaire	Amélioration de l'écosystème des	Documents officiels du MENFP ; rapports

Tableau 24

Elément	Description/Objectifs	Lien avec l'orientation scolaire et la réussite éducative	Sources de référence
(DGS)	(construction, entretien des écoles).	Espaces éducatifs pour un environnement propice à l'apprentissage, aux pratiques d'orientation et à l'épanouissement des élèves.	de la Banque Mondiale sur les infrastructures éducatives en Haïti.
12 mesures de Nesmy Manigat (2014)	Mesures prioritaires pour relancer le système éducatif : gratuité partielle, formation des enseignants, cantines scolaires, etc.	Renforcement de l'accès et de l'équité, facteurs clés pour réduire les abandons et améliorer l'orientation des élèves défavorisés.	Décrets et communiqués du MENFP (2014) ; évaluations de l'UNESCO sur les politiques éducatives haïtiennes.
Cadre d'Orientation Curriculaire (COC 2024)	Nouveau référentiel pédagogique visant à adapter les programmes aux besoins actuels (compétences transversales, numérique, etc.).	Alignement des parcours scolaires sur les exigences du marché du travail et les aspirations des jeunes, renforçant l'orientation professionnelle.	Publications du MENFP (2024) ; analyses du PNUD ou de l'OIF sur les réformes curriculaires.
Carte Scolaire	Outil de planification géographique des établissements scolaires pour optimiser l'accès et les	Réduction des inégalités territoriales, permettant un meilleur accès à l'éducation et à des	Études de la Banque Interaméricaine de Développement (BID) ; rapports du MENFP

Tableau 24

Elément	Description/Objectifs	Lien avec l'orientation scolaire et la réussite éducative	Sources de référence
	ressources.	services d'orientation de proximité.	sur la décentralisation.
Environnements sociaux/naturels	Influence des contextes locaux (famille, communauté, écosystème naturel) sur les pratiques éducatives.	Intégration des réalités locales dans l'orientation (métiers liés à l'agriculture, à l'artisanat) et développement de compétences adaptatives.	Recherches en sociologie de l'éducation (ex : travaux de Pierre Enocque François) ; rapports de l'UNICEF sur l'éducation communautaire en Haïti.

5.2. Liens entre les éléments de contexte et de problématique de la thèse et six (6) des éléments de l'écosystème éducatif haïtien : Vers un écosystème éducatif repensé selon le modèle croisé au regard du modèle originelle du Jardin d'Eden

Notre thèse ambitionne de dépasser les limites des réformes passées (Bernard et autres) en créant un cadre intégrateur où chaque élément de l'écosystème éducatif haïtien devrait être repensé à travers le prisme de l'écologie sociale, naturelle, ainsi que celle des interactions systémiques. Bref, l'écosystème éducatif haïtien devrait être repensé à travers le prisme de la **Pédagogie Racinaire**. En ancrant les politiques éducatives dans les réalités naturelles et communautaires, nous proposons une alternative à la centralisation et à la standardisation, faisant de l'école haïtienne un lieu où l'apprentissage, les pratiques d'orientation scolaire et la durabilité se nourrissent mutuellement. Cette vision holistique, inclusive, inspirée à la fois par des modèles théoriques et des métaphores bibliques au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden, offre une réponse innovante aux défis structurels du pays. En effet, cela s'explique à

travers les liens que nous établissons (ci-dessous) entre six (6) des éléments de l'écosystème éducatif traités dans ce chapitre de la thèse et la problématique de notre étude.

5.2.1. La Réforme Bernard (année 1980) et notre approche holistique des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

La Réforme Bernard, mise en œuvre sous la présidence de Jean-Claude Duvalier, incarnait une vision centralisée et uniforme de l'éducation. Elle privilégiait les zones urbaines et des curricula standardisés, souvent déconnectés des réalités rurales et environnementales. Cette approche contraste avec notre modèle holistique inspiré de Bronfenbrenner, Bookchin, du modèle "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden qui souligne l'importance des interactions entre l'apprenant, sa communauté et son milieu naturel. La Réforme Bernard, en négligeant les microsystèmes (familles, villages) et les macrosystèmes (politiques locales), a exacerbé les inégalités territoriales. Notre thèse propose de corriger ces lacunes en intégrant une logique décentralisée, où les infrastructures scolaires (via la DGS) s'adaptent aux spécificités écologiques et sociales, comme le préconise l'écologie sociale de Bookchin.

5.2.2. Les 12 mesures de Nesmy Manigat (2014) et notre approche holistique pluridisciplinaire

Sous le gouvernement Martelly-Lamothe, les 12 mesures de Nesmy Manigat visaient, entre autres, à décentraliser la gestion éducative et à renforcer la qualité des infrastructures. Bien que ces mesures aient mis en avant des partenariats internationaux et une meilleure gouvernance, elles ont peu intégré la dimension écologique ou l'harmonie avec les environnements naturels, un pilier central de notre thèse. Elles ont remarquablement négligé les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Notre approche "One Education" comble ces manques en liant explicitement les politiques éducatives à la durabilité et à l'autonomie communautaire, en phase avec la métaphore du Jardin d'Eden, où l'école devient un espace de co-construction entre humains et nature.

5.2.3. La Direction du Génie Scolaire (DGS) et les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation

La DGS, entité responsable des infrastructures scolaires, a historiquement privilégié des constructions standardisées, souvent inadaptées aux risques naturels ou aux besoins locaux. A travers notre thèse, nous redéfinissons son rôle en proposant des écoles conçues comme des écosystèmes résilients : utilisation de matériaux locaux recyclés (inspiré de Bookchin), intégration de jardins pédagogiques, et espaces polyvalents pour l'orientation professionnelle. Ces innovations transforment la DGS en acteur clé d'un modèle éducatif ancré dans les réalités haïtiennes, où l'infrastructure physique reflète l'interdépendance entre apprentissage, environnement et communauté (Bronfenbrenner et Bookchin).

5.2.4. Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) et l'écologie sociale, économiques locaux

Le COC actuel, bien que révisé à plusieurs reprises, reste largement théorique et peu articulé avec les enjeux écologiques ou économiques locaux. Il définit le Cadre d'Orientation Globale de l'éducation. Notre thèse suggère de l'enrichir tout en renforçant l'un des aspects très important qu'est l'orientation scolaire et professionnelle des apprenants en y intégrant des compétences liées à la gestion des ressources naturelles, à l'agriculture durable ou aux métiers verts, en harmonie avec la philosophie de Bookchin. Par exemple, un curriculum aligné sur le modèle "One Education" pourrait inclure des modules sur l'énergie solaire dans les zones rurales, reliant directement l'orientation professionnelle (BIT, 2021) aux besoins des écosystèmes locaux.

5.2.5. La Carte Scolaire et l'équité territoriale

La carte scolaire haïtienne reflète des inégalités criantes : surpopulation dans les villes, écoles inexistantes ou précaires en zones reculées. Notre approche holistique, s'appuyant sur Bronfenbrenner et Bookchin, propose une révision de cette carte pour y intégrer des critères écologiques et sociaux. Par exemple, implanter des écoles modulaires dans les régions montagneuses, conçues pour résister aux cyclones et dotées de jardins communautaires, incarnerait l'idéal du Jardin d'Eden. Cela réduirait les fractures territoriales tout en renforçant la résilience face aux catastrophes naturelles, un enjeu souligné par la Banque Mondiale (2023).

5.2.6. Environnements naturels et sociaux : Le cœur de notre modèle

Les crises écologiques (déforestation, érosion) et sociales (économie informelle, pauvreté) en Haïti exigent une refonte de l'écosystème éducatif. Notre thèse fusionne les théories de Bronfenbrenner (interactions entre l'individu et son environnement) et de Bookchin (équilibre société-nature) pour proposer des écoles autonomes, génératrices de solutions locales. Par exemple, une école intégrant des panneaux solaires, un potager collectif et des ateliers d'orientation axés sur les métiers verts deviendrait un microsystème éducatif et économique, directement lié aux macrosystèmes (politiques nationales, partenariats internationaux). Ce modèle incarne la métaphore du Jardin d'Eden, où éducation, durabilité et communauté coexistent harmonieusement.

I.- Présentation du premier élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié dans le cadre de l'étude : la Réforme Educative des années 80 dite Réforme Bernard

5.2.1. La Réforme éducative des années 80 dite Réforme Bernard

La description de l'écosystème éducatif haïtien pendant les vingt dernières années s'introduit par une présentation de la Réforme éducative des années 80 dite Réforme Bernard qui a marqué profondément le système éducatif haïtien. De plus, après cette réforme historique, beaucoup d'autres initiatives ont été prises par des autorités éducatives visant à améliorer la performance du système à travers divers éléments qui façonnent l'écosystème éducatif et la performance de l'éducation.

En effet, la réforme éducative Bernard, lancée officiellement et plus précisément en 1979 sous l'égide du Ministre Joseph Bernard, marque un tournant dans l'histoire du système éducatif haïtien dont les contextes de mise en œuvre étaient des plus préoccupants. Morose (1970, p. 125) estimait que 80 % des enfants n'avaient pas accès à l'école (Berrouët-Oriol, 2022, p. 3). Les taux nets de scolarisation, en 1981-1982 (rapport des effectifs scolarisés 6 à 12 ans sur les effectifs scolarisables 6 à 12 ans) étaient, en milieu urbain, de l'ordre de 0,81 et en milieu rural, de 0,34. (Berrouët-Oriol, 2022, p. 3, citant Saint-Germain, 1988, p. 110-111). La réforme Bernard émerge dans un contexte où Haïti cherche à moderniser son écosystème éducatif et à répondre aux besoins croissants d'une population aspirant à une éducation de qualité (Berrouët-Oriol, R., 2022). La Réforme Bernard est souvent considérée comme la première tentative globale de

réforme du système éducatif haïtien. Elle a été influencée par des institutions internationales et des partenaires d'Haïti comme l'UNESCO, le PNUD, L'OEA, LA CEE, la Banque Mondiale, les Etats Unis, le Canada, la France. L'un des principaux objectifs de cette Réforme était de réorganiser l'écosystème éducatif haïtien en mettant en place un enseignement fondamental de neuf ans (Berrouet-Oriol, R., 2022). Cette période était décomposée en trois cycles, chacun avec des objectifs spécifiques, après quoi les élèves devaient accéder à un nouveau secondaire de quatre ans aboutissant à un baccalauréat général ou spécialisé.

Avant cette réforme, l'écosystème éducatif haïtien était caractérisé par des disparités significatives entre les zones rurales et urbaines. La Constitution de 1935 avait bien stipulé la gratuité et l'obligation de l'enseignement primaire, mais ces principes restaient largement inappliqués. La Réforme Dartigue de 1941, bien qu'ayant tenté de professionnaliser le corps enseignant, n'avait pas réussi à résoudre les problèmes structurels du système. Cette réforme visait à orienter les élèves vers les filières correspondant à leurs aptitudes. L'idée était de mieux préparer les jeunes Haïtiens à intégrer le marché du travail. Cependant, la mise en œuvre de ce dispositif d'orientation s'est avérée complexe en raison du manque de ressources et de la formation insuffisante des enseignants aux pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

Par ailleurs, la Réforme Bernard, la plus ambitieuse de l'histoire de l'éducation en Haïti a également marqué une étape importante dans la reconnaissance du créole haïtien dont le bilan reste à faire, comme langue d'enseignement. En 1982, le créole haïtien et le français ont été établis comme langues officielles d'enseignement en Haïti, visant à rendre l'éducation plus accessible. La Réforme Bernard représente un effort significatif pour moderniser le écosystème éducatif haïtien. Ainsi, loin d'être une simple décision ponctuelle, elle s'inscrit dans un continuum qui s'étend sur toute la scolarité et au-delà (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Elle visait à restructurer l'écosystème éducatif en réponse aux défis persistants, comme l'accès limité à l'éducation et les inégalités entre les zones rurales et urbaines. Malgré tous les défis rencontrés, la Réforme a jeté les bases d'un système éducatif plus moderne, augmentant le taux de fréquentation scolaire et améliorant la qualité de l'enseignement. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour que le système éducatif haïtien puisse jouer pleinement son rôle de levier de développement.

Certes, après quarante années environ d'expérimentation, la réforme a rencontré des difficultés non négligeables, étant interrompue en 1982 et subissant un moratoire jusqu'en 1987 en raison de la situation socio-politique. Malgré ces obstacles, elle a apporté une nouvelle dynamique dans le milieu éducatif. Des efforts supplémentaires pour que le système éducatif haïtien puisse pleinement jouer son rôle de catalyseur du développement.

L'historique de l'écosystème éducatif haïtien incluant la Réforme Bernard nous donne l'occasion d'explorer, dans le cadre de la thèse, l'écosystème des espaces éducatifs traditionnels haïtiens comprenant divers éléments en interaction tels les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. De tels écosystèmes d'espaces éducatifs complexes peuvent avoir des impacts significatifs sur le développement, l'enseignement, les pratiques d'orientation, l'apprentissage et sur la réussite éducative. Par notre approche élargie nous soulignons l'importance de l'apprentissage formel, informel, expérientiel et de l'intégration de divers contextes dans l'éducation des élèves.

5.2.2. Constat du relatif échec de la Réforme Educative Bernard

Au point de vue quantitatif, la réforme éducative Bernard n'a pas atteint ses objectifs. Le schéma théorique d'implantation du programme de premier cycle (les quatre premières années) prévoyait que la mise en œuvre serait complétée en 1987-1988 (Berrouët-Oriol, 2022, p. 3, citant Saint-Germain, 1988, p. 199). De plus, malgré les ambitions initiales de la Réforme Bernard, l'intégration des espaces éducatifs comme dispositif qui devrait faciliter les pratiques pédagogiques ainsi que les pratiques d'orientation est restée limitée. Des espaces éducatifs souvent inadaptés, mal équipés et peu stimulants n'ont pas favorisé un environnement propice à la découverte de soi et à l'exploration des options de carrière, limitant l'impact positif de l'OSP sur le développement personnel et professionnel des élèves.

Les pratiques d'orientation et curriculaire, théoriquement mises en place par la Réforme, ont été compromises par un manque de formation continue du personnel enseignant et un accès limité à des ressources pédagogiques adéquates. Cette insuffisance a empêché les enseignants de guider efficacement les élèves dans leurs choix d'orientation, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, où les opportunités d'explorer différentes options de carrière sont souvent limitées

par des espaces éducatifs restreints et un manque d'informations (Contribution du système éducatif au rapport de domination, 2020).

L'étude de cas menée par Saint-Germain (mentionnée dans Berrouet-Oriol, 2022) met en lumière les difficultés rencontrées par les élèves pour accéder à une orientation adaptée à leurs aptitudes et aspirations, en raison de la persistance d'inégalités dans l'accès à des espaces éducatifs de qualité et à des pratiques d'orientation efficaces. Ces inégalités se manifestent notamment par l'existence d'épreuves sélectives et par l'usage du français comme langue d'enseignement, créant des obstacles supplémentaires pour les élèves issus de milieux défavorisés, dont les espaces éducatifs sont souvent moins bien équipés et moins stimulants. En conséquence, de nombreux élèves se retrouvent marginalisés et exclus du système éducatif, sans avoir la possibilité de développer pleinement leur potentiel et de faire des choix éclairés concernant leur avenir. L'absence d'une intégration effective des espaces éducatifs appropriés et des pratiques d'orientation efficaces contribuent à perpétuer ce cycle d'inégalités, empêchant de nombreux jeunes de réaliser leurs aspirations et de contribuer activement au développement de leur pays.

Par ailleurs, après analyse nous comprenons que les causes de l'échec de la Réforme sont multiples. Elles expliquent largement pourquoi cette Réforme n'a pas réussi à transformer durablement le système d'orientation scolaire et professionnelle. Entre autres, nous les évoquons ainsi sans les développer:

- Le manque de ressources et de moyens mis à disposition pour la mise en œuvre de la réforme ;
- Manque d'appropriation des idées de la Réforme par les acteurs ;
- Les lacunes dans la formation des enseignants et le manque de conseillers d'orientation et professionnelle ;
- Les résistances culturelles ou institutionnelles au changement ;
- Les contraintes socio-économiques qui limitent les choix des élèves ;
- L'instabilité politique et les crises récurrentes qui ont affecté le système éducatif haïtien.

En lien avec la problématique de notre recherche, il est nécessaire de repenser les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation pour créer un environnement propice à l'épanouissement et

à la réussite de tous les élèves. Des espaces éducatifs inadaptés peuvent entraver la mise en place d'un système d'orientation efficace. De plus, une orientation scolaire et professionnelle défailante peut compromettre la réussite éducative des élèves, en les dirigeant vers des filières qui ne correspondent pas à leurs talents ou à leurs ambitions. Ainsi, des pistes pour créer des espaces éducatifs plus stimulants et plus adaptés aux besoins des élèves, de nouvelles approches pédagogiques et d'orientation qui tiennent compte des spécificités du contexte haïtien sont nécessaires pour renforcer la formation des enseignants et des conseillers d'orientation. De plus, des stratégies pour impliquer les familles et les communautés en vue d'une meilleure appropriation des préconisations de la Réforme.

5.2.3. Liens entre la Réforme Educative Bernard et la problématique de notre étude

La Réforme Educative Bernard initiée en Haïti dans les années 1980, visait à transformer le système éducatif en le rendant plus accessible, équitable et adapté aux réalités locales. Cette réforme mettait l'accent sur la décentralisation de l'éducation, la promotion des langues créoles dans l'enseignement et l'intégration des dimensions culturelles et environnementales dans les programmes scolaires (MENFP, 1982). Ces objectifs résonnent fortement avec notre problématique de recherche, qui met en cause la négligence des interactions entre les élèves, les environnements sociaux et environnementaux. En effet, la Réforme reconnaissait l'importance de contextualiser l'éducation en tenant compte des réalités socio-environnementales des élèves, une approche qui reste pertinente pour répondre aux défis actuels du système éducatif haïtien.

Le modèle croisé inspiré des travaux de Bronfenbrenner, Bookchin, One éducation au regard de l'école originelle du Jardin d'Eden, retenu comme cadre théorique de l'étude souligne l'importance des interactions entre les individus et leurs divers environnements. Ce cadre théorique rejoint les principes de la Réforme Bernard, qui cherchait à créer un système éducatif en harmonie avec les environnements sociaux, culturels et naturels des élèves. Par exemple, en intégrant le créole comme langue d'enseignement, la réforme visait à renforcer le lien entre l'école et la communauté, en reconnaissant l'importance de l'environnement linguistique et culturel dans le processus d'apprentissage (MENFP, 1982). Cette approche reflète l'idée de Bronfenbrenner selon laquelle les environnements micro et macro-systémiques influencent directement le développement des individus.

Cependant, malgré ses ambitions, la Réforme Bernard n'a pas pleinement réussi à transformer le système éducatif haïtien, en partie à cause d'une mise en œuvre fragmentée et d'un manque de ressources. Notre problématique de recherche met en lumière une lacune persistante à savoir la négligence des interactions entre les élèves et leurs environnements sociaux et environnementaux. Cette lacune se manifeste par des écoles souvent déconnectées des réalités locales, des programmes inadaptés aux besoins des communautés et une faible prise en compte des enjeux environnementaux dans l'éducation. En s'appuyant sur le modèle croisé, notre recherche propose des solutions pour combler ces lacunes, en nous inspirant des principes de la Réforme Bernard tout en les actualisant pour répondre aux défis contemporains.

Enfin, l'idée de l'école originelle du Jardin d'Eden qui symbolise un environnement éducatif harmonieux et interconnecté, offre une perspective utopique certes, mais inspirante pour repenser l'éducation en Haïti. Cette vision rejoint les aspirations de la Réforme Bernard, qui cherchait à créer un système éducatif ancré dans les réalités locales tout en étant ouvert sur le monde. Notre recherche pourrait explorer comment intégrer cette vision dans les pratiques éducatives actuelles, en mettant l'accent sur les interactions entre les élèves et leurs environnements sociaux et environnementaux. En combinant les principes de la Réforme Bernard avec les approches de Bronfenbrenner et Bookchin, One Education au regard de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, notre étude pourrait contribuer à redéfinir les espaces éducatifs, les pratiques pédagogiques et les pratiques d'orientation pour favoriser la réussite éducative des jeunes haïtiens.

II. Présentation du deuxième élément de l'écosystème des espaces éducatifs : la Direction du Génie Scolaire (DGS)

5.3. La Direction du Génie Scolaire (DGS) dans la mouvance des changements éducatifs des années 80 comme élément de l'écosystème éducatif

5.3.1. Contexte de la création de la Direction du Génie Scolaire (DGS)

La création de la Direction du Génie Scolaire (DGS) dans les années 1980 s'inscrit dans un contexte marqué par plusieurs défis et transformations sociales et politiques majeurs en Haïti. Cette étude nous donne l'opportunité de présenter les principaux éléments de contexte qui ont entouré la création de cette entité au sein du Ministère de l'Education Nationale. De plus, elle

nous permet d'explorer la mission de cette entité, son évolution, les défis persistants et les perspectives d'avenir

5.3.2. La Direction du Génie scolaire (DGS) : élément pédagogique majeur de l'écosystème éducatif haïtien

Avant la création de la Direction du Génie Scolaire (DGS) dans les années 1980, la construction et la gestion des infrastructures éducatives en Haïti étaient largement décentralisées et dépendaient principalement d'initiatives locales, communautaires ou religieuses, avec peu de coordination centralisée. Cette période était caractérisée principalement par initiatives locales et communautaires, des implications des organisations religieuses, absence de normes techniques et le rôle limité de l'Etat. Face à ces lacunes, il fallait une réaction des autorités éducatives.

Ainsi, la création de la DGS répondait à un besoin crucial de centraliser et de professionnaliser la construction et la gestion des infrastructures éducatives, qui étaient auparavant laissées, surtout majoritairement, à des initiatives locales et religieuses. L'un des objectifs de la réforme et de la création de la DGS était de réduire les disparités géographiques en matière d'éducation. La DGS a été ainsi conçue pour planifier, construire et gérer des écoles dans les zones rurales et reculées, où l'accès à l'éducation était limité. Cela s'inscrivait dans une volonté de promouvoir l'équité et l'inclusion dans le système éducatif.

Par ailleurs, en raison de la situation géographique d'Haiti, le pays est régulièrement frappé par des catastrophes naturelles (ouragans, inondations, tremblements de terre). La DGS a été aussi créée pour intégrer des normes de construction résilientes, afin de protéger les infrastructures éducatives et de garantir la sécurité des élèves et du personnel. De plus, dans les années 1980, Haïti connaissait une croissance démographique rapide, ce qui augmentait la demande en infrastructures éducatives. La DGS a été mise en place pour répondre à ce besoin croissant en construisant de nouvelles écoles et en rénovant les structures existantes dans tout le pays.

5.3.3. La Direction du Génie Scolaire (DGS) comme élément de l'écosystème éducatif et sa mission

La Direction du Génie Scolaire (DGS) est une institution clé du système éducatif haïtien, créée dans les années 1980, à peu près à la même période que la Réforme Éducative Bernard. La DGS a pour mission principale de planifier, de construire et de maintenir les infrastructures éducatives à travers le pays, en veillant à ce que les écoles soient adaptées aux besoins des élèves et des communautés (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, 1982). En tant que structure technique, la DGS joue un rôle essentiel dans la matérialisation des politiques éducatives, en fournissant des espaces physiques propices à l'apprentissage, aux pratiques d'orientation et en répondant aux défis liés à l'accessibilité et à la qualité des infrastructures scolaires.

Dans le cadre de cette recherche, **l'ergonomie scolaire** est envisagée comme un dispositif global d'aménagement des espaces, des temps, des ressources et des relations éducatives, visant à créer des conditions favorables au développement cognitif, affectif, social et citoyen des élèves, en cohérence avec leur environnement culturel, écologique et territorial. Elle s'inscrit dans une perspective systémique et écologique, en lien avec les fondements de **la Pédagogie Racinaire**. Cette ergonomie scolaire repose sur quatre dimensions complémentaires et interdépendantes :

La **dimension physique et spatiale**, qui concerne l'architecture scolaire, l'implantation des établissements, la configuration des salles de classe, l'éclairage, la ventilation, l'acoustique, le mobilier, la sécurité, l'accessibilité universelle, la résistance aux risques naturels et l'adaptation aux contextes climatiques et géographiques. La **dimension pédagogique et didactique**, qui renvoie à l'organisation des situations d'apprentissage, à la flexibilité des espaces pour favoriser les pédagogies actives, collaboratives et différenciées, à l'intégration des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, à l'usage des ressources matérielles et numériques, ainsi qu'à l'adaptation des dispositifs aux rythmes et aux besoins des élèves ;

La **dimension psychosociale et relationnelle**, qui englobe le climat scolaire, les relations entre élèves, enseignants, personnels et communautés, le sentiment de sécurité affective, la reconnaissance des identités culturelles, linguistiques et sociales, la prévention des violences, la

promotion du bien-être, de l'estime de soi et de l'engagement citoyen. La **dimension organisationnelle, institutionnelle et territoriale**, qui concerne la gouvernance des établissements, la coordination entre les services du MENFP, la DGS, les collectivités locales et les partenaires, la gestion des ressources, la planification spatiale, l'ancrage communautaire des écoles et leur inscription dans les dynamiques de développement local.

A ce titre, l'action de la DGS participe directement à la construction de cette **ergonomie scolaire intégrée**, en traduisant les orientations pédagogiques, institutionnelles et territoriales en dispositifs matériels, organisationnels et symboliques favorables aux apprentissages durables, à l'orientation éclairée des élèves et à la réussite éducative dans une perspective écosystémique et racinaire.

Par ailleurs, l'une des principales contributions de la DGS a été de standardiser les normes de construction des écoles en Haïti. Avant sa création, les infrastructures éducatives étaient souvent construites sans planification centralisée, ce qui entraînait des disparités importantes entre les régions et des conditions d'apprentissage inadaptées. La DGS a introduit des normes techniques pour la construction des salles de classe, des laboratoires et des espaces récréatifs, en tenant compte des spécificités géographiques du pays (MENFP, 1982). Par exemple, dans les zones rurales, la DGS a promu l'utilisation de matériaux locaux et de techniques de construction résistantes aux catastrophes naturelles, comme les ouragans et les tremblements de terre.

Cependant, malgré ses ambitions, la DGS a rencontré des défis majeurs dans la réalisation de ses objectifs. Le manque de ressources financières, les difficultés d'accès aux zones reculées et les crises politiques récurrentes ont limité sa capacité à répondre aux besoins croissants en infrastructures éducatives. Par exemple, après le tremblement de terre de 2010, qui a détruit ou endommagé plus de 4 000 écoles, la DGS a été confrontée à une tâche monumentale pour reconstruire et réhabiliter les établissements scolaires (Banque Mondiale, 2017). Ces défis ont mis en lumière la nécessité de renforcer les capacités techniques et financières de la DGS pour qu'elle puisse jouer pleinement son rôle dans l'écosystème éducatif haïtien.

La DGS est également impliquée dans la planification spatiale des écoles, en veillant à ce que les établissements soient répartis de manière équitable sur le territoire national. Cette mission est cruciale pour réduire les disparités géographiques et garantir un accès équitable à l'éducation, en particulier dans les zones rurales et défavorisées. Cependant, la concentration des écoles dans les zones urbaines et la sous-dotation des régions rurales restent des problèmes persistants, qui limitent l'efficacité de la carte scolaire haïtienne (UNESCO, 2019). La DGS doit donc travailler en étroite collaboration avec d'autres institutions, comme les Ministères de l'Éducation Nationale, de l'environnement, et les collectivités locales, pour améliorer la répartition des infrastructures éducatives.

En outre, la DGS joue un rôle important dans la promotion de l'éducation inclusive. En concevant des écoles accessibles aux élèves en situation de handicap et en intégrant des espaces adaptés aux besoins spécifiques des communautés, la DGS contribue à créer des environnements éducatifs plus inclusifs et équitables. Par exemple, certaines écoles construites par la DGS, sous notre direction, incluent des rampes d'accès pour les personnes à mobilité réduite et des salles de classe adaptées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (MENFP, 2020). Ces initiatives reflètent une prise de conscience croissante de l'importance de l'accessibilité dans la conception des infrastructures éducatives.

5.3.4. La DGS et son rôle dans la résilience des espaces éducatifs face aux catastrophes naturelles

La Direction du Génie Scolaire (DGS) joue un rôle crucial dans la résilience du système éducatif haïtien face aux catastrophes naturelles. En raison de la vulnérabilité d'Haïti aux ouragans, aux inondations et aux tremblements de terre, la DGS a intégré des normes de construction parasismiques et anticycloniques dans ses projets d'infrastructures éducatives. Par exemple, après le tremblement de terre dévastateur de 2010, la DGS a participé à la reconstruction d'écoles en utilisant des techniques et des matériaux résistants aux séismes, tels que le béton armé et les structures modulaires (Banque Mondiale, 2017). Ces efforts visent à garantir que les écoles ne soient pas seulement des lieux d'apprentissage, mais aussi des refuges sûrs en cas de catastrophe. Cependant, malgré ces avancées, de nombreuses écoles restent vulnérables en raison de ressources limitées et d'un manque de maintenance régulière, ce qui souligne la nécessité de renforcer les capacités techniques et financières de la DGS.

5.3.5. La DGS et sa collaboration avec les acteurs locaux et internationaux de l'écosystème éducatif haïtien

La DGS travaille en étroite collaboration avec des acteurs locaux et internationaux pour réaliser ses missions. Par exemple, des partenariats avec des organisations internationales comme l'UNICEF, la Banque Mondiale, la coopération Suisse, l'Union Européenne et des ONG ont permis de financer et de construire des écoles dans des zones reculées et défavorisées (UNESCO, 2019). Ces collaborations ont également facilité, quoique de façon très modérée, l'introduction de technologies innovantes, telles que les énergies renouvelables (panneaux solaires) dans les infrastructures scolaires. Au niveau local, la DGS collabore avec les collectivités territoriales et les communautés pour s'assurer que les écoles répondent aux besoins spécifiques des populations. Cette approche participative est essentielle pour garantir que les infrastructures éducatives soient non seulement fonctionnelles, mais aussi intégrées dans leur environnement social et culturel. Cependant, la coordination entre ces différents acteurs reste un défi, nécessitant une meilleure planification et une communication renforcée pour maximiser l'impact des projets de la DGS.

En conclusion, la Direction du Génie Scolaire (DGS) est un acteur central de l'écosystème éducatif haïtien, dont la mission est de fournir des infrastructures éducatives de qualité et adaptées aux besoins des élèves et des communautés. Bien que confrontée à des défis majeurs, la DGS a contribué à améliorer les conditions d'apprentissage en Haïti, en standardisant les normes de construction, en planifiant la répartition des écoles et en promouvant l'éducation inclusive. Pour renforcer son impact, la DGS doit bénéficier d'un soutien accru en termes de ressources et de coordination avec les autres acteurs du système éducatif, afin de répondre aux défis actuels et futurs de l'éducation en Haïti.

5.3.6. La DGS et son évolution depuis sa création jusqu'à aujourd'hui

Depuis sa création, la Direction du Génie Scolaire (DGS) a connu plusieurs phases dans son évolution, marquées par des avancées, des défis et des adaptations aux réalités changeantes du pays. Un aperçu de cette évolution de la DGS sur trois (3) périodes nous permet de relever les détails qui suivent.

5.3.6.1. De 1982 à 1990, la DGS a fait la mise en place de ses premières réalisations par la standardisation des infrastructures. Ces premières réalisations ont consisté à l'introduction des normes techniques pour la construction des écoles tout en veillant à ce qu'elles soient adaptées aux besoins pédagogiques et aux conditions climatiques locales (MENFP, 1982). C'est pendant cette période que la DGS a lancé des projets pour construire des écoles dans des régions reculées, réduisant ainsi les disparités géographiques en matière d'accès à l'éducation. Les premières normes parasismiques et anticycloniques ont été introduites, bien que leur application ait été limitée par le manque de ressources.

5.3.6.2. De 2000 à 2010, des défis ont entouré les actions de la DGS. En effet, des troubles politiques et les crises économiques ont limité les ressources disponibles pour la DGS, ralentissant ainsi ses projets de construction et de maintenance des travaux réalisés. De plus, des ouragans de 2004 et 2008, ainsi que le tremblement de terre dévastateur de 2010, ont mis en lumière la vulnérabilité des infrastructures éducatives. La DGS a dû se concentrer sur la reconstruction et la réhabilitation des écoles endommagées, souvent avec l'aide de partenaires internationaux.

5.3.6.3. De 2010 à aujourd'hui : Période d'intenses activités marquantes de l'écosystème éducatif haïtien

La période de 2010 à aujourd'hui est marquée par des faits importants dans l'histoire de la DGS. Période post-séisme, il fallait renforcer la DGS pour mieux répondre à sa vocation et aux défis du moment ponctué par les dégâts du tremblement de terre de 2010.

En effet, sous notre leadership, après le tremblement de terre de 2010, la DGS a joué un rôle central dans la reconstruction des écoles, en intégrant des normes de construction plus résilientes. Des centaines d'écoles ont été reconstruites ou réhabilitées, grâce aux fonds du trésor public, mais aussi souvent avec le soutien technique et financier d'organisations internationales comme, la Banque Interaméricaine de Développement (BID), l'Union Européenne, l'UNICEF, la Banque Mondiale, la Coopération Espagnole, la Coopération Suisse et d'autres Partenaires Techniques et Financiers (PTF) du MENFP. Par la volonté de moderniser les infrastructures, la DGS a commencé à intégrer timidement des technologies modernes, comme les énergies

renouvelables (panneaux solaires) et les systèmes de gestion des déchets, dans de rares écoles nouvellement construites.

De plus, cette période s'est caractérisée aussi par une intense collaboration avec des acteurs locaux et internationaux. La DGS a renforcé ses partenariats avec les collectivités locales, les ONG et les organisations internationales pour améliorer la planification et la mise en œuvre de ses projets. Aujourd'hui, malgré ses avancées, la DGS continue de faire face à des défis majeurs et persistants. Ces défis se résument à un manque de financement et de ressources matérielles adéquates, humaines qualifiées, ressources techniques pour répondre aux besoins croissants en infrastructures éducatives appropriées.

Enfin, des inégalités persistantes existent. Les disparités entre les zones urbaines et rurales restent importantes, avec de nombreuses écoles en milieu rural manquant encore d'infrastructures de base. D'où la nécessité d'une planification à long terme. Pour relever ces défis, la DGS doit renforcer sa capacité de planification stratégique et de coordination avec les autres acteurs du système éducatif, tout en intégrant des approches innovantes pour améliorer la résilience et la durabilité des infrastructures.

5.3.7. La DGS et ses liens avec la problématique de la thèse

La Direction du Génie Scolaire (DGS) est un acteur clé de l'écosystème éducatif haïtien, et ses missions sont étroitement liées à notre problématique de la thèse. Elle explore les espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers potentiels de réussite éducative des élèves. La DGS joue un rôle central dans la création et la gestion des espaces éducatifs qui sont essentiels pour favoriser la réussite éducative des élèves. Des infrastructures scolaires bien conçues et adaptées aux besoins pédagogiques peuvent diversifier et améliorer les conditions d'apprentissage, en offrant des environnements variés, sûrs, inclusifs et stimulants (MENFP, 1982). Les espaces éducatifs ne se limitent pas aux salles de classe; ils incluent également des lieux dédiés à l'orientation scolaire et professionnelle, des espaces d'apprentissage en plein air. La DGS pourrait jouer un rôle dans la création de **Centres d'Orientation** au sein des écoles, où les élèves pourraient recevoir des conseils sur les filières éducatives et les métiers porteurs.

De plus la DGS est également liée à notre problématique de thèse à travers les environnements sociaux, naturels et culturels dans lesquels les écoles sont implantées. En construisant des écoles qui reflètent les réalités locales (par exemple, en utilisant des matériaux locaux ou en intégrant des éléments culturels dans l'architecture), la DGS peut renforcer le sentiment d'appartenance des élèves et leur communauté. Cela peut favoriser une meilleure intégration des élèves dans leur environnement éducatif et améliorer leur motivation à apprendre. La DGS est directement concernée par les environnements naturels et climatiques, qui influencent la durabilité et la résilience des infrastructures éducatives. En construisant des écoles résistantes aux catastrophes naturelles (ouragans, tremblements de terre), la DGS contribue à garantir que les élèves puissent continuer à apprendre dans des conditions sûres, même en cas de crise. Cela est essentiel pour maintenir la continuité éducative et éviter les interruptions qui pourraient nuire à la réussite des élèves.

Enfin, la DGS est liée à notre problématique à travers les synergies qu'elle peut créer avec d'autres acteurs du système éducatif, tels que les enseignants, les conseillers d'orientation et les organisations internationales. Elle est un acteur clé pour répondre à notre problématique de thèse, car elle influence directement la qualité des espaces éducatifs, consequently, les pratiques d'orientation scolaire. La DGS peut faciliter et influencer aussi l'inclusion, la résilience face aux défis environnementaux et les synergies avec les autres acteurs éducatifs. En améliorant les infrastructures scolaires et en créant des espaces adaptés à l'orientation scolaire et professionnelle, la DGS peut contribuer à créer des conditions favorables à la réussite éducative des élèves haïtiens. Cependant, pour maximiser son impact, la DGS doit être soutenue par des ressources adéquates et une coordination renforcée avec les autres acteurs du système éducatif.

5.3.8. La DGS : Défis et perspectives

5.3.8.1. Défis de la Direction du Génie Scolaire (DGS)

La Direction du Génie Scolaire (DGS) fait face à des défis majeurs qui entravent son action dans l'écosystème éducatif haïtien. **Premièrement**, 80 % des infrastructures scolaires sont délabrées : toits effondrés, murs fissurés et sanitaires insalubres menacent la sécurité des élèves et des enseignants, particulièrement dans les zones rurales où le décrochage scolaire est exacerbé par ces conditions (PNUD, 2022). **Deuxièmement**, le financement insuffisant (moins de 5 % du

budget éducatif alloué à la DGS) limite la construction de nouvelles écoles et la rénovation des écoles existantes, creusant les inégalités d'accès à l'éducation (Banque Mondiale, 2023). En outre, la vulnérabilité aux risques naturels (séismes, ouragans) détruit régulièrement des établissements, comme lors du séisme de 2010, perturbant durablement les apprentissages. Enfin, la gestion centralisée à Port-au-Prince et le non respect des normes techniques nationales et la non actualisation des aggravent les disparités territoriales et compromettent la qualité des constructions scolaires, souvent non conformes aux standards antisismiques (USAID, 2021 ; OECO, 2022).

5.3.8.2. Perspectives pour une action renouvelée de la DGS

Pour transformer ces défis en opportunités, plusieurs pistes se dessinent. La modernisation et l'actualisation des normes de construction (antisismiques, écoresponsables) sont urgentes pour garantir des écoles sûres et durables, comme le recommande l'ONU-Habitat (2023). Une décentralisation des décisions vers des antennes régionales permettrait d'adapter les infrastructures aux besoins locaux (écoles modulaires en zones reculées, intégration de salles polyvalentes pour l'orientation), tout en réduisant les inégalités territoriales (BID, 2022). Le renforcement des partenariats internationaux (UNICEF, UE, ONG) pourrait mobiliser des fonds et expertises techniques, comme le démontre le programme de l'UNICEF (2023) soutenant des écoles solaires. Par ailleurs, l'innovation technologique (matériaux locaux recyclés, énergie renouvelable) et la formation des acteurs locaux (ingénieurs, artisans) favoriseraient une gestion durable des infrastructures, tout en créant des emplois. Enfin, impliquer les communautés dans les projets de la DGS renforcerait l'appropriation des espaces éducatifs, essentielle pour une orientation scolaire ancrée dans les réalités locales.

5.3.8.3. Liens de la DGS avec les espaces éducatifs et l'orientation scolaire et professionnelle

La rénovation des infrastructures par la DGS et la diversification des pratiques d'orientation professionnelle sont des leviers clés pour la réussite éducative des élèves. Des écoles sécurisées et équipées (bibliothèques, salles multimédias) offriraient des environnements naturels et sociaux propices aux ateliers d'orientation, à la découverte des métiers et au développement de compétences techniques. Par exemple, intégrer des espaces dédiés à l'orientation dans les nouveaux bâtiments scolaires permettrait de rapprocher les élèves des

réalités du marché du travail, notamment dans les régions où l'économie informelle domine (BIT, 2021). De plus, des infrastructures résilientes limiteraient les fermetures d'écoles lors de catastrophes, assurant la continuité des programmes éducatifs et d'orientation, comme le souligne la Banque Mondiale (2023). En somme, une DGS repensée pourrait incarner le symbole d'une école haïtienne innovante, inclusive et ancrée dans son écosystème naturel et social.

III-. Présentation du troisième élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié : les 12 mesures du Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)

5.4. Les douze mesures du (MENFP) de l'année 2014

Introduction

L'écosystème éducatif haïtien, soutenons-nous, est un ensemble complexe et interconnecté d'environnements sociaux, naturels, culturels, mythiques, spirituels, économiques, politiques et institutionnels qui influencent directement la réussite éducative des élèves. Dans sa complexité il inclut aussi d'autres éléments tels que : les ressources matérielles et immatérielles, les places publiques, les lieux de culte et de loisir, les musées, bibliothèques, champs agricoles, cheptel, forêts, mers, rivières, zones industrielles, mythes, institutions, etc. Dans ce contexte, les douze mesures arrêtées par le Ministre Nesmy Manigat³⁰ en 2014 représentent une autre tentative de revitaliser le système éducatif haïtien. Ces mesures, qui incluent la promotion de la qualité de l'enseignement, la formation des enseignants, la révision des curricula et la construction d'infrastructures scolaires, visent à créer des espaces éducatifs inclusifs et adaptés aux besoins des élèves. Elles s'inscrivent dans une vision globale qui cherche à renforcer les interactions

30. Nesmy Manigat, alors Ministre de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle sous le gouvernement Martelly-Lamothe (2014), a proposé douze mesures structurantes pour réformer le système éducatif haïtien. Ces mesures incluaient, entre autres, la décentralisation administrative, l'amélioration des infrastructures scolaires (via la DGS), et le renforcement des partenariats internationaux (Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle, 2014).

entre les élèves, leurs environnements et les acteurs éducatifs, afin de favoriser une éducation équitable et de qualité.

Cependant, malgré leur pertinence, ces mesures se heurtent à des défis majeurs, tels que le manque de ressources financières, les inégalités géographiques et les crises politiques récurrentes. Notre thèse explore comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle peuvent servir de leviers pour la réussite éducative des élèves en Haïti. En analysant l'écosystème des espaces éducatifs à travers le prisme des douze mesures de Nesmy Manigat, nous pourrions identifier les opportunités, les faiblesses, les obstacles liés à la mise en œuvre de ces mesures, tout en proposant des pistes pour renforcer leur impact sur l'apprentissage et la réussite des élèves. Cette approche permettra de mieux comprendre comment les politiques éducatives peuvent s'articuler avec les réalités locales pour créer des environnements d'apprentissage holistiques, inclusifs et efficaces.

5.4.1. Les douze mesures comme éléments de l'écosystème éducatif haïtien : contexte historique et objectifs

Les recherches que nous avons effectuées ne nous permettent pas de trouver des textes de références scientifiques avérées sur l'initiative de réforme du Ministre Manigat. Toutefois, à travers des textes officiels, des articles de presse et autres, nous pouvons essayer de comprendre la portée historique de cette initiative. En effet, le contexte historique des douze mesures arrêtées par le Ministre en 2014 s'inscrit dans une période de profondes réflexions et de tentatives de réforme pour améliorer le système éducatif haïtien marqué par des décennies de défis structurels, de crises politiques et de catastrophes naturelles. Les "12 mesures" initialement présentées le 8 août 2014, visaient une "Refondation" du système éducatif haïtien. Ces mesures, conçues comme une "**Potion magique**" pour améliorer la qualité de l'éducation, couvraient divers aspects tels que la valorisation du métier d'enseignant et la réorganisation administrative du MENFP. Manigat, soutenu par le chef de l'Etat de l'époque, entendait ainsi "repandre en main" le système éducatif et offrir une éducation de qualité accessible à tous (AlterPresse, 2022).

Parmi ces mesures figuraient la "**Carte Avantage Enseignant**", la "**Carte d'Identité d'Établissement**", et le "**Permis Provisoire d'Enseigner**" (HaitiLibre, 2021). Le permis d'enseigner, en particulier, visait à professionnaliser le corps enseignant en exigeant des

qualifications minimales pour exercer en salle de classe, tout en offrant des opportunités de formation continue pour ceux qui ne répondaient pas aux critères (Le Nouvelliste, 2014). L'objectif était de s'assurer que seuls des maîtres qualifiés soient habilités à enseigner, contribuant ainsi à améliorer la qualité de l'éducation.

Cependant, malgré l'ambition affichée et le soutien initial, les 12 mesures ont suscité des critiques et des interrogations quant à leur efficacité réelle (AlterPresse, 2022). Certains observateurs ont souligné le manque d'études de terrain et de bilans analytiques démontrant les effets positifs de ces mesures (Le Nouvelliste), remettant en question leur capacité à transformer durablement le secteur éducatif. De plus, le "retour en force" de ces mesures en 2021, lors du nouveau ministère de Nesmy Manigat, a été perçu par certains comme une **"fuite en avant"** ou une **stratégie de communication**, sans prise en compte d'une analyse systémique actualisée de l'école haïtienne (HaitiLibre, 2021).

5.4.2. Les 12 mesures de l'écosystème éducatif haïtien : Les causes de leur échec apparent et critiques des observateurs

Comme pour la Réforme Educative Bernard, les causes de l'échec des initiatives éducatives pendant les vingt dernières années vis-à-vis de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation sont presque les mêmes. Elles ont rapport avec :

5.4.2.1. Le manque de financement ;

5.4.2.2. L'instabilité politique et manque de continuité ;

5.4.2.3. L'absence de consultation et d'appropriation locale ;

5.4.2.4. Le manque de mécanismes de suivi et d'évaluation ;

5.4.2.5. Le manque d'appropriation de ces mesures par les principaux acteurs de l'éducation.

5.4.2.1. Manque de financement durable

L'une des principales causes de l'échec des 12 mesures est le manque de financement durable pour leur mise en œuvre. Selon la Banque Mondiale (2023), les réformes éducatives ambitieuses nécessitent des investissements importants et continus, mais Haïti fait face à des

contraintes budgétaires chroniques et à une dépendance excessive envers l'aide internationale. Sans un financement adéquat, des initiatives telles que la modernisation des infrastructures, la formation des enseignants et l'introduction de technologies éducatives ne peuvent être pleinement réalisées, limitant ainsi leur impact.

5.4.2.2. Instabilité politique et manque de continuité

L'instabilité politique en Haïti a souvent entraîné des changements fréquents de gouvernements et de Ministres de l'Education, ce qui a perturbé la mise en œuvre des 12 mesures. Selon une étude de l'UNESCO (2022), les réformes éducatives nécessitent une continuité politique et une vision à long terme pour être efficaces. Cependant, les changements de leadership et les priorités politiques fluctuantes ont souvent conduit à l'abandon ou à la redéfinition des initiatives en cours, empêchant ainsi leur pleine réalisation.

5.4.2.3. Absence de consultation et d'appropriation locale

Les 12 mesures ont été critiquées pour leur manque de consultation avec les acteurs locaux, tels que les enseignants, les directeurs d'écoles, les parents et les communautés. Selon une analyse du Ministère de l'Education nationale d'Haïti (2023), une approche trop centralisée et descendante peut ne pas tenir compte des réalités spécifiques des différentes régions du pays, en particulier des zones rurales et reculées. Cette absence de consultation et d'appropriation locale a entraîné des résistances et une mise en œuvre inefficace des mesures, limitant leur pertinence et leur impact.

5.4.2.4. Manque de mécanismes de suivi et d'évaluation

Enfin, l'absence de mécanismes de suivi et d'évaluation robustes a contribué à l'échec des 12 mesures. Selon une étude de l'UNICEF (2022), sans indicateurs de performance clairs et un système de suivi-évaluation efficace, il est difficile de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les ajustements nécessaires. Cette lacune a entraîné un manque de redevabilité et une incapacité à tirer des leçons des succès et des échecs des initiatives, réduisant ainsi leur efficacité à long terme.

5.4.2.5. Le manque d'appropriation de ces mesures par les principaux acteurs de l'éducation.

5.4.2.5.1. Le syndrome de la "Potion Magique" : Des réformes déconnectées des écosystèmes

Les réformes éducatives haïtiennes, comme la Réforme Bernard (années 1980) ou les initiatives post-séisme de 2010, ont souvent été conçues comme des solutions miracles, imposées "top-down" sans ancrage dans les réalités locales (Ministère de l'Éducation nationale, 2013). Par exemple, la standardisation des infrastructures scolaires (DGS) et des curricula a ignoré les besoins spécifiques des zones rurales, comme l'adaptation aux risques climatiques ou l'intégration de formations techniques en agriculture (Banque mondiale, 2023). Cette approche, contraire à l'écologie sociale de Bookchin (1982), a créé des écoles inadaptées, symboles d'un écosystème éducatif dysfonctionnel.

5.4.2.5.2. Causes structurelles de l'échec : Centralisation, corruption et méfiance

La centralisation excessive des décisions (ex. : Carte Scolaire conçue à Port-au-Prince) a marginalisé les acteurs locaux, rompant l'équilibre entre microsystemes (communautés) et macrosystemes (politiques nationales) décrit par Bronfenbrenner (1979). Par ailleurs, la corruption a détourné les fonds destinés aux infrastructures (ex. : écoles solaires UNICEF non généralisées), sapant la confiance envers l'Etat. Enfin, les réformes perçues comme éphémères ou clientélistes (ex. : 12 mesures de Nesmy Manigat en 2014) ont renforcé la méfiance historique des Haïtiens envers les initiatives étatiques.

5.4.2.5.3. Le décalage culturel et environnemental

Les réformes ont souvent importé des modèles étrangers souvent issus de quatre grands espaces institutionnels et géopolitiques tels que l'Union européenne et ses agences, l'Amérique du Nord (États-Unis et Canada), Des agences internationales et multilatérales, des ONG internationales et cabinets d'ingénierie étrangers : (ex. : écoles "clé en main" financées par l'UE), sans les adapter aux réalités haïtiennes. Ces modeles sont conçus à partir de référentiels standardisés élaborés dans des contextes socio-économiques, institutionnels et environnementaux différents de ceux d'Haïti, ces dispositifs peinent à intégrer les réalités locales, notamment les

contraintes écologiques, les dynamiques communautaires et les spécificités de l'économie informelle. Ce décalage, symbolisé par la métaphore d'un "Jardin d'Éden", a négligé les crises écologiques (déforestation, cyclones) et les besoins en orientation professionnelle liés à l'économie informelle (BIT, 2021). Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC), bien que révisé, reste trop théorique, sans intégration pratique des compétences vertes ou agricoles (Bookchin, 1982).

5.4.3. Duplication des préconisations de la Réforme Bernard de 1982

D'autres critiques présentent les mesures éducatives récentes, comme celles introduites par Nesmy Manigat en 2014, comme une duplication des préconisations de la Réforme Bernard de 1980. Ces critiques estiment qu'une institution éducative qui fonctionne normalement devrait remplir des formalités administratives préconisées par la plupart de ces mesures. La Réforme Bernard avait déjà pour objectif de démocratiser l'éducation en Haïti en introduisant des changements structurels majeurs, tels que l'enseignement en créole et la création de l'école fondamentale, tout en mettant l'accent sur la décentralisation et l'intégration des activités pré-professionnelles (Décret de 1982). Par exemple, le Plan Décennal d'Education et de Formation (PDEF) élaboré à partir de 2018, consolidé au cours de 2019 et validé officiellement en 2021, pour guider les orientations du système éducatif haïtien jusqu'en 2030, reprend plusieurs objectifs de la réforme Bernard, tels que l'amélioration de l'accès et de l'équité dans l'éducation, mais sa mise en œuvre a été entravée par des défis financiers et socio-politiques. Ces principes fondamentaux se retrouvent dans plusieurs initiatives contemporaines, notamment dans les "12 mesures" de Manigat, qui visent également à améliorer la qualité de l'enseignement, à renforcer la formation des enseignants et à mieux structurer le système éducatif.

Cependant, ces similitudes peuvent être perçues plutôt comme une continuité nécessaire que comme une simple répétition. Cela dit, certaines critiques soulignent que les réformes éducatives en Haïti, y compris les initiatives récentes, manquent souvent d'innovation et s'appuient sur des idées déjà formulées sans apporter de solutions concrètes aux problèmes structurels persistants (UNESCO-BIE, 2023). Si des solutions concrètes étaient apportées, les initiatives récentes ne seraient même pas envisagées soutiennent des observateurs pour qui, certaines de ces mesures ne sont pas des déterminants de la qualité de l'éducation. En ce sens, bien que les mesures actuelles puissent être perçues comme une duplication partielle des

préconisations passées, elles reflètent également une tentative d'adapter ces principes à un contexte éducatif et sociopolitique toujours complexe. Pour éviter qu'elles ne soient réduites à des "redites", il est crucial d'assurer une mise en œuvre efficace et contextualisée qui tienne compte des réalités actuelles du système éducatif haïtien.

5.4.2.5.3. Pistes de solution pour sortir du cycle d'échec des Réformes Educatives: Une approche holistique et "enracinée"

Pour sortir de ce cycle d'échec dont font l'objet les différentes initiatives de réformes éducatives des cinquante dernières années, notre thèse propose une refonte systémique inspirée de Bronfenbrenner, Bookchin, du "One Education" au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. Cela peut conduire à :

1o). Décentraliser la DGS en Co-construisant des écoles avec des matériaux locaux (argile, bambou) et des **Jardins Pédagogiques**, en partenariat avec les artisans et ONG locales (UNICEF, 2023).

2o) Réviser le COC en y intégrant des modules sur l'agroécologie ou l'énergie solaire, alignés sur les besoins des écosystèmes économiques locaux.

3o) Faire de l'école un écosystème résilient : Concilier les espaces éducatifs, ainsi que des pratiques d'orientation résistants aux catastrophes (Banque mondiale, 2023). Concilier aussi des orientations scolaires et professionnelles avec la participation communautaire, incarnant ainsi l'idéal du Jardin d'Eden éducatif.

Ci-dessous, un tableau synthétisant les similitudes entre les 12 mesures de Nesmy Manigat (2014) et la réforme Bernard (1980) :

Tableau 25

Aspect	Réforme Bernard (1982)	12 Mesures de Manigat (2014)	Similitudes
Objectif principal	Amélioration de l'accès à l'éducation pour tous	Réduction des inégalités d'accès	Les deux visent à rendre l'éducation

Tableau 25

Aspect	Réforme Bernard (1982)	12 Mesures de Manigat (2014)	Similitudes
		L'éducation	accessible à tous
Formation des enseignants	Professionnalisation et formation continue des enseignants	Renforcement de la formation des enseignants	Accent sur la qualité de l'enseignement par la formation
Curriculum	Introduction d'un curriculum adapté aux réalités locales	Modernisation du curriculum pour le rendre pertinent	Adaptation du contenu éducatif aux besoins locaux
Éducation en créole	Promotion de l'enseignement en créole	Valorisation du créole dans le système éducatif	Engagement envers la langue maternelle
Infrastructures scolaires	Développement d'infrastructures scolaires adéquates	Mise en place d'infrastructures pour soutenir l'éducation	Importance accordée aux infrastructures
Partenariats avec les parents	Encouragement de la participation des parents	Dialogue permanent avec les parents et la communauté	Reconnaissance du rôle des parents dans l'éducation

Tableau 24: Similitudes entre les 12 Mesures de Manigat et la Réforme éducative Bernard

5.4.2.6. Explications supplémentaires du contenu du tableau porté sur les similitudes entre les 12 mesures de Nesmy Manigat et la réforme Bernard

✓ Objectif principal

La réforme Bernard des années 80 et l'initiative de Manigat de 2014 cherchent à élargir l'accès à l'éducation, en particulier pour les groupes défavorisés.

✓ Formation des enseignants

La qualité de l'éducation est directement liée à la compétence des enseignants, ce qui est un point central dans les deux initiatives.

✓ Curriculum

L'adaptation du curriculum aux réalités locales est essentielle pour assurer la pertinence de l'éducation.

✓ Éducation en créole

La promotion de la langue créole est un élément clé pour favoriser une éducation accessible et compréhensible pour tous les élèves.

✓ Infrastructures scolaires

Les infrastructures sont fondamentales pour garantir un environnement d'apprentissage adéquat.

✓ Partenariats avec les parents

L'implication des parents et de la communauté est reconnue comme un facteur crucial pour le succès éducatif.

Le tableau ci-dessus met en lumière les continuités entre ces deux initiatives importantes dans le paysage éducatif haïtien.

Conclusion

L'analyse des éléments clés précédents de l'écosystème éducatif haïtien pendant les cinquantes (50) dernières années, révèle des défis systémiques, mais aussi des opportunités et pistes de transformation ancrées dans une approche holistique, inspirée des modèles de Bronfenbrenner (1979), Bookchin (1982), du modèle "One Education" au regard du modèle métaphorique du Jardin d'Eden. La Réforme Bernard (années 1980), malgré ses ambitions de modernisation, a échoué en raison d'une centralisation excessive et d'une méconnaissance des microsystemes locaux (MENFP, 2013), microsystemes environnementaux naturels et sociaux. Les 12 mesures de Nesmy Manigat (2014), bien qu'innovantes dans leur volonté de décentralisation, ont négligé l'intégration écologique et la durabilité des infrastructures, illustrant le décalage entre les politiques et les réalités territoriales.

Ainsi, la Direction du Génie Scolaire (DGS), acteur central des infrastructures, doit évoluer vers un modèle résilient et écologique, combinant matériaux locaux (Bookchin, 1982) et énergies renouvelables (UNICEF, 2023), pour répondre aux besoins des communautés et aux risques climatiques. Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC), quant à lui, gagnerait à intégrer des compétences liées à l'environnement et à l'économie verte, en phase avec les macrosystemes socio-économiques (Bronfenbrenner, 1979). La carte scolaire, actuellement marquée par des inégalités criantes, nécessite une refonte décentralisée, alignée sur les spécificités géographiques et sociales, pour incarner l'idéal d'équité territoriale (Banque mondiale, 2023). Sur cette base, chaque occasion de l'aménagement d'un espace éducatif où se déroulent des pratiques d'orientation scolaire devrait être une opportunité pour améliorer l'écosystème des espaces éducatifs.

Enfin, **les environnements naturels et sociaux** constituent le pilier d'une éducation ancrée dans son écosystème. En s'inspirant du Jardin d'Eden, l'école haïtienne pourrait devenir un lieu où apprentissage, orientation professionnelle et préservation écologique coexistent, grâce à des espaces polyvalents (salles multimédias, jardins pédagogiques) et des partenariats locaux (BIT, 2021). Ensemble, ces éléments forment un **système interdépendant** : une DGS décentralisée soutient une carte scolaire équitable ; un COC révisé alimente l'orientation professionnelle ; et les environnements naturels nourrissent une pédagogie durable.

Cette intégration holistique, systémique, absente des réformes passées, répond aux échecs historiques en replaçant l'apprenant au cœur d'un écosystème éducatif **résilient, inclusif et ancré dans son milieu**. Elle incarne une rupture avec l'approche top-down des "Potions Magiques", proposant à la place une éducation enracinée, où chaque acteur – de l'enseignant à l'artisan local – contribue à cultiver le "jardin" de l'école haïtienne.

IV.- Présentation du quatrième élément de l'écosystème des espaces éducatifs dans le cadre de la thèse : la carte scolaire

5.5.1. L'écosystème éducatif haïtien et la carte scolaire, autre élément de l'écosystème éducatif haïtien

La carte scolaire en Haïti représente un outil essentiel pour comprendre la répartition géographique des établissements éducatifs et leur adéquation aux besoins des populations locales. Dans un contexte marqué par des inégalités socio-économiques et des défis infrastructurels, la carte scolaire permet d'identifier les zones surdotées ou sous-dotées en ressources éducatives, influençant ainsi l'accès à une éducation de qualité (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, 2020). Cette répartition spatiale des écoles, collèges et lycées joue un rôle déterminant dans la création d'espaces éducatifs inclusifs et équitables qui sont des leviers clés pour la réussite éducative des élèves. En effet, les espaces éducatifs ne se limitent pas à des lieux physiques, mais englobent également les dynamiques pédagogiques, sociales et culturelles qui s'y déroulent, influençant directement les parcours scolaires et professionnels des apprenants.

Dans le cadre de cette thèse, qui explore la réalité de l'écosystème haïtien, spécifiquement les espaces éducatifs ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducative des élèves, la carte scolaire haïtienne offre une perspective unique pour analyser les disparités territoriales et leurs impacts sur les opportunités d'apprentissage et d'orientation. En reliant la répartition géographique des établissements aux politiques éducatives nationales, telles que le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC), il est possible d'évaluer dans quelle mesure ces espaces éducatifs soutiennent ou entravent la réussite des élèves (MENFP, 2020). Cette analyse permettra de proposer des recommandations pour optimiser la carte scolaire, renforcer

l'orientation scolaire et professionnelle, et ainsi contribuer à une éducation plus équitable et inclusive en Haïti.

5.5.2. Contexte et définition de la carte scolaire en tant qu'élément de l'écosystème éducatif des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation

La carte scolaire en Haïti est un outil de planification éducative qui vise à organiser la répartition géographique des établissements scolaires en fonction des besoins des populations locales. Elle repose sur des critères tels que la densité démographique, l'accessibilité géographique et les ressources disponibles. Au cours des 20 dernières années, la carte scolaire a évolué dans un contexte marqué par des défis structurels majeurs, notamment des inégalités socio-économiques, une urbanisation rapide et des catastrophes naturelles récurrentes. Ces facteurs ont influencé la manière dont les espaces éducatifs sont organisés et accessibles, impactant directement la qualité des pratiques pédagogiques et celle des pratiques d'orientation à l'école haïtienne.

5.5.3. La carte scolaire et les disparités géographiques et inégalités d'accès

L'un des problèmes majeurs de la carte scolaire haïtienne est la concentration des établissements scolaires dans les zones urbaines, au détriment des zones rurales. Selon les données du MENFP (2020), plus de 60 % des écoles sont situées dans les villes, alors que près de 50 % de la population vit en milieu rural. Cette disparité géographique crée des inégalités d'accès à l'éducation, notamment pour les enfants des zones reculées qui doivent parcourir de longues distances pour se rendre à l'école. En outre, les écoles rurales souffrent souvent d'un manque criant d'infrastructures, de matériels pédagogiques et d'enseignants qualifiés, ce qui limite les opportunités d'apprentissage pour les élèves de ces régions.

5.5.3.1. La carte scolaire et l'impact des catastrophes naturelles

Les catastrophes naturelles, telles que le tremblement de terre de 2010 et l'ouragan Matthew en 2016, ont gravement affecté la carte scolaire haïtienne. Ces événements ont détruit ou endommagé des milliers d'écoles, perturbant l'éducation de centaines de milliers d'élèves (Banque Mondiale, 2017). La reconstruction des infrastructures éducatives a été lente et inégale, avec des retards dans la réouverture des écoles dans les zones les plus touchées. Ces

perturbations ont exacerbé les inégalités existantes et mis en lumière la nécessité d'une carte scolaire plus résiliente et adaptée aux risques naturels.

5.5.3.2. La carte scolaire et l'expansion du secteur privé

Au cours des deux dernières décennies, le secteur éducatif haïtien a connu une expansion significative des écoles privées, qui représentent aujourd'hui plus de 80 % des établissements scolaires (MENFP, 2020). Cette privatisation croissante a des implications importantes pour la carte scolaire. D'une part, elle a permis de combler partiellement le déficit d'écoles publiques, notamment dans les zones urbaines. D'autre part, elle a créé une fragmentation du système éducatif, avec des écoles privées de qualité variable et souvent inaccessibles aux familles les plus pauvres. Cette situation soulève des questions sur l'équité et la cohérence de la carte scolaire haïtienne.

5.5.3.3. La carte scolaire et l'effort de réforme et de planification

Malgré ces défis, des efforts ont été déployés pour améliorer la carte scolaire en Haïti. Le MENFP a lancé plusieurs initiatives visant à rationaliser la répartition des écoles et à renforcer les infrastructures éducatives. Par exemple, le Plan Opérationnel 2010-2015 et le Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) ont inclus des objectifs spécifiques pour réduire les disparités géographiques et améliorer l'accès à l'éducation (MENFP, 2010). Cependant, la mise en œuvre de ces plans a été entravée par des contraintes financières, un manque de coordination et des crises politiques récurrentes.

5.5.3.4. La carte scolaire et les enjeux liés à la qualité de l'éducation

La carte scolaire ne se limite pas à la répartition géographique des écoles ; elle influence également la qualité de l'éducation offerte. En Haïti, de nombreuses écoles, en particulier dans les zones rurales, fonctionnent avec des ressources limitées, des enseignants peu formés et des programmes inadaptés aux besoins locaux (UNESCO, 2019). Ces lacunes compromettent la capacité des élèves à acquérir les compétences nécessaires pour réussir sur le plan scolaire et professionnel. Une carte scolaire efficace devrait donc intégrer des critères de qualité, tels que la formation des enseignants, l'adéquation des programmes et la disponibilité des ressources pédagogiques.

En résumé, la carte scolaire haïtienne est un élément central de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens, mais elle reste confrontée à des défis majeurs qui limitent son efficacité. Au cours des 20 dernières années, des progrès ont été réalisés, mais des efforts supplémentaires sont nécessaires pour garantir un accès équitable et une éducation de qualité pour tous les élèves en Haïti. Une carte scolaire bien conçue et mise en œuvre pourrait jouer un rôle clé dans la réduction des inégalités et la promotion de la réussite éducative, en alignant les espaces éducatifs sur les besoins réels des communautés locales.

5.5.4. La carte scolaire et ses limites dans l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens

5.5.4.1. Les disparités géographiques et inégalités d'accès et la carte scolaire

L'une des principales limites de la carte scolaire haïtienne réside dans les disparités géographiques qui entraînent des inégalités d'accès à l'éducation. Les écoles sont concentrées dans les zones urbaines, tandis que les régions rurales et reculées sont souvent sous-dotées en infrastructures éducatives (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, 2020). Cette situation oblige de nombreux élèves à parcourir de longues distances pour se rendre à l'école, ce qui augmente les taux d'abandon scolaire, en particulier chez les filles. De plus, les écoles rurales manquent souvent de ressources de base, telles que des salles de classe adéquates, du matériel pédagogique et des enseignants qualifiés, ce qui compromet la qualité de l'éducation offerte.

5.5.4.2. Les fragmentations et privatisations du système éducatif et la carte scolaire

Une autre limite majeure de la carte scolaire haïtienne est la fragmentation du système éducatif due à la prédominance des écoles privées. Plus de 80 % des établissements scolaires en Haïti sont privés, et leur qualité varie considérablement (MENFP, 2020). Cette privatisation a créé un système éducatif à deux vitesses, où les familles les plus pauvres n'ont accès qu'à des écoles de moindre qualité, tandis que les écoles privées performantes restent inaccessibles financièrement. Cette situation accentue les inégalités sociales et limite la capacité de la carte scolaire à garantir une éducation équitable et inclusive pour tous les enfants haïtiens.

5.5.4.3. Le manque de résilience face aux crises et la carte scolaire

La carte scolaire haïtienne est également limitée par son manque de résilience face aux crises, qu'elles soient naturelles, économiques ou politiques. Les catastrophes naturelles, comme le tremblement de terre de 2010 et l'ouragan Matthew en 2016, ont détruit ou endommagé des milliers d'écoles, perturbant l'éducation de centaines de milliers d'élèves (Banque Mondiale, 2017). La reconstruction des infrastructures éducatives a été lente et inégale, en raison de contraintes financières et d'un manque de planification à long terme. De plus, les crises politiques récurrentes et l'instabilité économique ont souvent détourné l'attention et les ressources nécessaires pour améliorer la carte scolaire.

5.5.4.4. L'absence de données fiables et de planification stratégique et la carte scolaire

Enfin, la carte scolaire haïtienne souffre d'un manque de données fiables et d'une planification stratégique insuffisante. Les informations sur la localisation, la capacité et la qualité des écoles sont souvent incomplètes ou obsolètes, ce qui rend difficile une planification efficace (UNESCO, 2019). Par ailleurs, les efforts de réforme, tels que le Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF), ont été entravés par un manque de coordination entre les acteurs éducatifs et une mise en œuvre fragmentée. Sans une base de données solide et une planification stratégique cohérente, il est difficile d'adapter la carte scolaire aux besoins réels des communautés et de garantir une éducation de qualité pour tous.

5.5.4.5. L'influence politique et mauvaise allocation des ressources et la carte scolaire

Une autre limite importante de la carte scolaire haïtienne est l'influence politique dans la localisation des écoles. Souvent, les politiciens utilisent leur pouvoir pour implanter des écoles dans des zones où elles ne sont pas nécessaires, simplement pour des gains politiques ou électoraux (MENFP, 2020). Cette pratique conduit à une mauvaise allocation des ressources éducatives, avec des écoles surpeuplées dans certaines zones et d'autres régions négligées malgré leurs besoins réels. Cette politisation de la carte scolaire compromet son efficacité et sa capacité à répondre aux besoins éducatifs des communautés de manière équitable.

5.5.4.6. La proximité des écoles à des environnements à risque et la carte scolaire

Enfin, la carte scolaire haïtienne est également limitée par l'implantation d'écoles dans des environnements inappropriés ou à risque. Par exemple, certaines écoles sont situées à proximité de stations d'essence, de milieux hospitaliers ou d'autres zones potentiellement dangereuses. Cette situation expose les élèves et le personnel éducatif à des risques pour leur santé et leur sécurité, tout en créant des conditions d'apprentissage défavorables. De plus, la privatisation de l'éducation a conduit à une concurrence effrénée entre écoles, avec des établissements construits côte à côte sans considération pour les besoins réels de la communauté. Cette concurrence, souvent motivée par des intérêts économiques, fragmente davantage le système éducatif et réduit la qualité globale de l'offre éducative.

5.5.4.7. Perspectives d'avenir concernant la carte scolaire haïtien en tant qu'élément de l'écosystème éducatif haïtien

Pour les années à venir, la carte scolaire haïtienne devra relever plusieurs défis pour devenir un véritable outil dans la planification de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en vue d'être un véritable levier de réussite éducative. Parmi ces défis figurent la réduction des disparités géographiques, l'amélioration de la qualité des écoles publiques et privées, et l'intégration des risques naturels dans la planification éducative. Des partenariats avec des organisations internationales et des acteurs locaux pourraient jouer un rôle clé dans la mobilisation des ressources nécessaires pour atteindre ces objectifs (Banque Mondiale, 2017). Il faudra aussi limiter l'influence politique et la mauvaise allocation des ressources. Il est nécessaire de diminuer l'influence du secteur public évitant ainsi la fragmentation et la privatisation du système éducatif.

5.5.4.8. Rapport de la carte scolaire avec la problématique de la thèse

Le rapport de la carte scolaire est étroitement lié à la problématique de la thèse portant sur l'écosystème des espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, considérés comme leviers de la réussite éducative des élèves. La carte scolaire organise la répartition géographique et démographique des établissements scolaires sur un territoire donné. Elle définit les bassins d'accueil des élèves, influençant fortement l'accès aux ressources éducatives, la composition sociale des écoles, et les modalités d'orientation. En cela, elle est un

élément structurant de l'écosystème des espaces éducatifs, conditionnant les environnements d'apprentissage par leur proximité, leur équipement, et leur ouverture aux partenariats (Leresche & Leresche, 2010; Defrance, 2024).

Cette organisation territoriale interagit directement avec les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. En fonction des délimitations et affectations prévues par la carte scolaire, les possibilités d'orientation des élèves peuvent être plus ou moins larges, équilibrées ou au contraire limitées, avec des effets sur la motivation, la réussite et la prévention du décrochage scolaire. La carte scolaire peut ainsi favoriser ou contraindre l'accès à des parcours adaptés aux projets professionnels et aux besoins du territoire (Rossi, 2018; Ministère de l'Education nationale, 2024).

La thèse, en tant qu'analyse de ce double écosystème spatial et orientationnel, considère ces deux dimensions comme des leviers pour renforcer la réussite éducative. Elle interroge la manière dont la structuration par la carte scolaire peut mieux articuler ou optimiser les espaces éducatifs disponibles et les dispositifs d'orientation scolaire pour offrir à chaque élève un environnement capacitant, inclusif et stimulant (INSPQ, 2017; Defrance, 2024). A cet effet, nous présentons une analyse enrichie du rapport de la carte scolaire en lien avec la thématique de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation comme leviers de réussite éducative, illustrée par des exemples précis et appuyée par des références scientifiques.

5.5.4.7.9. Enrichissement du rapport de la carte scolaire et sa relation avec la réussite éducative

La carte scolaire, en tant qu'outil de répartition territoriale des établissements scolaires, peut constituer un levier stratégique majeur dans la construction d'environnements éducatifs capacitants et inclusifs, à travers son impact sur l'accès aux ressources, la mixité sociale et les parcours d'orientation. Des exemples du genre précisent que :

a. Plusieurs études ont montré que la carte scolaire contribue directement à la constitution des populations scolaires, influençant la mixité sociale dans les écoles et, par conséquent, le climat scolaire et les dynamiques d'apprentissage. En France, les travaux de Leresche et Leresche (2010) expliquent comment une carte scolaire flexible favorisant la mixité a un effet positif sur la réduction des inégalités de réussite et des tensions sociales.

b. L'accès aux filières professionnelles ou technologiques est souvent limité par la carte scolaire dans certaines zones rurales ou défavorisées, ce qui fragilise le parcours des élèves. L'enquête de Rossi (2018) dans les zones périurbaines illustre comment les élèves sont contraints par la distance et la composition des établissements d'accueil à des choix d'orientation suboptimaux, affectant leur motivation et leur réussite.

c. Au Québec, le gouvernement a adopté des mesures articulant la carte scolaire avec des dispositifs d'orientation renforcée et des partenariats locaux pour stimuler la réussite scolaire en zones défavorisées (INSPQ, 2017). Cette organisation holistique permet de mieux capter les besoins des élèves et d'adapter l'offre éducative pour construire un environnement capacitant.

Conclusion

La problématique de cette thèse situe la carte scolaire au cœur des leviers de la réussite éducative, interrogeant son potentiel à transformer positivement l'écosystème éducatif dans la perspective de la réussite éducative des élèves. En réalité, la carte scolaire joue un rôle fondamental dans la structuration de l'écosystème des espaces éducatifs, et des pratiques d'orientation scolaire en influençant l'accès des élèves aux établissements et aux ressources pédagogiques. Cela impacte directement leur parcours pédagogique et d'orientation scolaire et professionnelle. En déterminant la répartition territoriale des élèves, elle conditionne la mixité sociale, la qualité du climat scolaire et la diversité des options d'orientation, éléments clés de la réussite éducative (Leresche & Leresche, 2010; Rossi, 2018). Ainsi, elle constitue un levier stratégique pour créer des environnements capacitants et inclusifs, en articulant spatialité et pratiques d'orientation adaptées aux besoins des élèves (Defrance, 2024). Une gestion concertée et dynamique de la carte scolaire, associée à des dispositifs d'orientation proactifs, peut réduire les inégalités scolaires et renforcer l'autonomie des élèves dans leurs choix de parcours (INSPQ, 2017; Ministère de l'Éducation nationale, 2024).

V-. Présentation du cinquième élément étudié dans le cadre de l'écosystème éducatif : Cadre d'Orientation Curriculaire (COC)

5.6. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) et Pratiques d'Orientation Scolaire et professionnelle

Introduction

L'écosystème éducatif haïtien, bien que certains de ses aspects soient modelés sur celui de la France, fait face à des défis persistants en matière d'accès et de qualité pendant ces vingt dernières années. Au cœur de ces défis les autorités éducatives ont compris la nécessité d'une transformation curriculaire profonde qui prend en compte les réalités et les besoins spécifiques de la nation. Ce contexte a poussé les autorités éducatives haïtiennes à définir le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) qui est un autre élément de l'écosystème éducatif haïtien. L'objectif du COC est d'orienter le système éducatif selon les besoins de l'Etat et les finalités de l'éducation en Haïti.

Dans la deuxième section **(B)** de ce **Chapitre V** nous présentons le COC, les pratiques d'orientation dans le cadre du COC, les différences entre le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, leur complémentarité comme deux éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens. Nous présentons enfin les limites du COC, ses liens avec la problématique de la thèse.

5.6.1-. Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) en tant qu'élément de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens

Le Cadre d'Orientation Curriculaire est un document stratégique qui définit les grandes orientations du système éducatif, en cohérence avec les finalités et les valeurs spécifiques de la société. Il sert de référence pour l'élaboration des curricula, en précisant les contenus, méthodes pédagogiques, dispositifs de formation des enseignants, et modalités d'évaluation des apprentissages (UNESCO-IBE, 2023). Ce cadre vise à harmoniser les politiques éducatives et à garantir la cohérence entre les différents niveaux du système éducatif. Par exemple, il répond à des questions fondamentales telles que : « Quelle formation ? Pour quel citoyen ? Pour quelle

société ? » (Jonnaert, 2010). En résumé, le COC est un outil de pilotage qui structure l'ensemble des actions éducatives pour répondre aux besoins de développement d'un pays ou d'une région.

Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC), finalisé en 2022, offre une vision détaillée d'un curriculum cohérent et pertinent, intégrant les connaissances locales et les tendances éducatives mondiales. Il clarifie les compétences que les étudiants devraient développer et les orientations pédagogiques que les enseignants devraient mettre en œuvre. Cependant, sa mise en œuvre effective et son impact potentiel sur les pratiques d'OSP restent à évaluer et un défi pour l'Etat.

5.6.2. Pratiques d'Orientation Scolaire

Les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, quant à elles, se concentrent sur l'accompagnement individuel des élèves dans leurs choix académiques et professionnels. Elles visent à aider chaque élève à identifier ses compétences, intérêts et aspirations pour construire un projet personnel cohérent avec ses ambitions et les réalités du marché du travail (Huteau, 2016). Ces pratiques incluent des activités comme des bilans d'orientation, des ateliers de découverte des métiers ou encore des stages en entreprise (European Commission, 2020). Contrairement au COC, qui agit à un niveau systémique et global, l'orientation scolaire et professionnelle opère à un niveau individuel et pratique. Les deux sont effectivement des démarches distinctes, bien qu'elles puissent se compléter dans un système éducatif.

5.6.3. Différences fondamentales et complémentarité des deux concepts

Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) et l'orientation scolaire et professionnelle divergent fondamentalement dans leurs objectifs et leur portée. Le COC, en tant que document stratégique, établit les fondations théoriques et les orientations générales du système éducatif national. Il définit les paramètres globaux de l'enseignement, incluant les contenus, les approches pédagogiques et les modalités d'évaluation, visant ainsi à structurer l'éducation à l'échelle du pays. Son rôle est donc institutionnel, assurant la cohérence et l'harmonisation des politiques éducatives pour répondre aux besoins sociétaux et aux défis nationaux (UNESCO-IBE, 2023). A l'opposé, l'orientation scolaire et professionnelle se focalise sur l'accompagnement individualisé de chaque élève dans la construction de son parcours académique et professionnel. Elle vise à aider les élèves à identifier leurs compétences, leurs intérêts et leurs aspirations afin de les guider

vers des choix éclairés et adaptés à leurs ambitions personnelles et aux réalités du marché du travail (Huteau, 2016). Contrairement au COC qui adopte une approche systémique et globale, l'orientation scolaire et professionnelle se caractérise par son aspect opérationnel et personnalisé, offrant un soutien direct et individualisé aux élèves pour les aider à naviguer dans leurs choix d'études et de carrière.

Pour simplifier, nous dirons que le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) est une démarche de planification globale du contenu de l'enseignement, tandis que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP) sont des interventions spécifiques visant à aider les élèves à faire des choix éclairés concernant leurs études et leur carrière.

5.6.4. Complémentarité du Cadre d'Orientation Curriculaire et de l'Orientation Scolaire et Professionnelle : deux faces d'une même médaille

Le Cadre d'Orientation Curriculaire et l'Orientation Scolaire et Professionnelle constituent, dans le cadre de cette recherche, deux dimensions indissociables d'un même processus éducatif. Le premier organise la structuration des savoirs, des compétences et des valeurs transmises aux élèves, tandis que la seconde accompagne la construction progressive de leurs parcours personnels, scolaires et professionnels. Pris isolément, chacun de ces dispositifs demeure partiel et insuffisant pour répondre aux défis de la formation intégrale de l'élève. Leur articulation apparaît dès lors comme une condition essentielle à la cohérence des apprentissages, à la continuité des trajectoires éducatives et à la pertinence sociale de l'action pédagogique.

Cette complémentarité trouve pleinement son sens dans le modèle de la **Pédagogie Racinaire** développé dans cette thèse. Celle-ci se fonde sur une approche systémique, holistique et contextualisée de l'éducation, prenant en compte les dimensions culturelles, territoriales, écologiques et identitaires des parcours scolaires. Dans cette perspective, le **Cadre d'Orienration Curriculaire** constitue les racines cognitives et culturelles de l'apprentissage, tandis que l'**Orientation Scolaire et Professionnelle** représente les prolongements vitaux de ces racines dans la vie sociale et économique. La **Pédagogie Racinaire** apparaît ainsi comme la matrice intégratrice permettant d'articuler ces deux dynamiques en un ensemble cohérent, durable et porteur de sens.

Au-delà de leur articulation pédagogique, le **Cadre d’Orientation Curriculaire** et **l’Orientation Scolaire et Professionnelle** participent également à la régulation institutionnelle du système éducatif. Leur complémentarité permet de renforcer la lisibilité des parcours, de réduire les ruptures scolaires et de prévenir les situations de décrochage. Dans un contexte marqué par de fortes vulnérabilités socioéconomiques, cette cohérence constitue un levier stratégique pour sécuriser les trajectoires éducatives des élèves. Elle contribue également à mieux aligner les politiques de formation sur les besoins réels des territoires et sur les dynamiques du marché du travail, notamment dans les secteurs formels et informels de l’économie haïtienne.

Par ailleurs, cette approche intégrée favorise une redéfinition du rôle des acteurs éducatifs. Les enseignants, les conseillers d’orientation, les chefs d’établissement et les inspecteurs sont appelés à dépasser une logique de cloisonnement des fonctions pour s’inscrire dans une démarche collaborative. La **Pédagogie Racinaire** suppose en effet une coresponsabilité éducative fondée sur le dialogue, la concertation et l’analyse partagée des parcours des élèves. Cette posture professionnelle renouvelée renforce la capacité du système à accompagner chaque apprenant de manière personnalisée, tout en maintenant une vision collective du projet éducatif.

Dès lors, le **Cadre d’Orientation Curriculaire** et **l’Orientation Scolaire et Professionnelle** peuvent être considérés comme les deux faces d’une même médaille : la **Pédagogie Racinaire**. Celle-ci dépasse une simple juxtaposition de dispositifs pour constituer un véritable projet éducatif global, orienté vers le développement intellectuel, social, professionnel et citoyen de l’élève. En articulant savoirs, parcours et contextes de vie, elle favorise l’émergence d’un épanouissement durable, fondé sur l’enracinement culturel, l’autonomie individuelle et la responsabilité collective. Cette conception ouvre ainsi des perspectives renouvelées pour l’élaboration des politiques éducatives, des dispositifs d’accompagnement et des pratiques pédagogiques en Haïti, dans une logique de transformation systémique et durable.

Le tableau ci-dessous synthétise les principales **différences et complémentarités** entre le **Cadre d’Orientation Curriculaire** et les **Pratiques d’Orientation Scolaire et Professionnelle**, facilitant ainsi leur compréhension et leur distinction.

Dimensions d'analyse	Cadre d'Orientation Curriculaire (COC)	Pratiques d'Orientation Scolaire et Professionnelle (POSP)	Complémentarité dans la Pédagogie Racinaire
Finalité principale	Structurer les contenus, compétences et valeurs à transmettre	Accompagner les choix scolaires et professionnels des élèves	Assurer une formation cohérente et signifiante
Fonction centrale	Organisation des apprentissages	Construction des parcours	Articulation savoirs–projets professionnel
Temporalité	Long terme (cycle, cursus, curriculum)	Court et moyen terme (décisions, transitions)	Continuité éducative
Logique dominante	Logique pédagogique et didactique	Logique d'accompagnement et de conseil	Logique systémique intégrée
Objet principal	Programmes, référentiels, progressions	Parcours, projets, insertions	Développement global
Acteurs clés	Conceurs curriculaires, enseignants, inspecteurs	Conseillers, enseignants, directions, familles	Communauté éducative élargie
Ancrage contextuel	Culturel, institutionnel, national	Social, économique, territorial	Enracinement local

Dimensions d'analyse	Cadre d'Orientation Curriculaire (COC)	Pratiques d'Orientation Scolaire et Professionnelle (POSP)	Complémentarité dans la Pédagogie Racinaire
Relation à l'élève	Apprenant à former	Sujet à accompagner	Personne à construire
Prise en compte de la diversité	Différenciation pédagogique	Individualisation des parcours	Inclusion durable
Lien avec l'environnement socioéconomique	Indirect	Direct	Alignement formation-emploi
Contribution à la citoyenneté	Transmission de valeurs civiques	Insertion sociale et professionnelle	Formation du citoyen-jardinier
Risque en cas d'isolement	Abstraction, déconnexion sociale	Errance, désorientation	Prévention des ruptures
Apport spécifique	Cohérence des savoirs	Sens des trajectoires	Harmonie éducative
Résultat visé	Maîtrise des apprentissages	Réussite de l'insertion	Épanouissement durable

Tableau 26 : Différences et complémentarités entre le Cadre d'Orientation Curriculaire et les Pratiques d'Orientation Scolaire et Professionnelle

5.7. Limites du Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) haïtien

En nous appuyant sur les résultats de recherche et en considérant notre sujet de thèse "Espaces éducatifs, orientation scolaire et professionnelle : Leviers de réussite éducative des élèves", nous pouvons mettre en évidence quelques limites du Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) haïtien. Ces limites concernent :

- L'inadéquation des espaces éducatifs holistiques ;
- Le silence du COC sur les pratiques d'orientation scolaire ;
- La négligence des aspects non formels et informels de l'éducation.

5.7.1. L'inadéquation des espaces éducatifs holistiques dans la réussite éducative des élèves

Le **Cadre d'Orientation Curriculaire (COC)** haïtien, malgré ses efforts de modernisation, ne prend pas en compte suffisamment l'importance cruciale des **espaces éducatifs holistiques** dans la réussite éducatives des élèves. En effet, des espaces éducatifs inadaptés, mal équipés ou peu stimulants peuvent constituer un frein majeur à l'apprentissage et à l'orientation des élèves, limitant ainsi l'efficacité du curriculum formel. De plus, les environnements physique et social dans lesquels se déroule l'enseignement, jouent un rôle déterminant dans la motivation, l'engagement et le bien-être des élèves, autant d'éléments essentiels à leur réussite éducative. Plusieurs facteurs de l'environnement physique, tels que la qualité de l'air, la lumière et l'acoustique....sont déterminants pour le bien-être à l'école, soulignant l'importance de lier les choix architecturaux aux usages dans l'espace scolaire (St-Vincent, 2022). En effet, un environnement physique bien organisé, confortable et stimulant peut améliorer l'attention, la concentration et la créativité des élèves (Mabillon-Bonfils, 2018).

5.7.2. La négligence des contextes "non formels" et "informels" de l'éducation dans la réussite éducative des élèves

Une autre limite du COC réside dans la négligence des contextes non formels et informels de l'éducation, qui constituent pourtant des déterminants importants de la réussite éducative en Haïti. En se concentrant principalement sur le curriculum formel, le COC pourrait ignorer l'influence des expériences d'apprentissage en dehors de l'école, telles que les interactions sociales, les activités culturelles et l'engagement communautaire. Or, ces contextes non formels

et informels peuvent enrichir l'apprentissage des élèves, renforcer leur identité culturelle et développer des compétences essentielles à leur épanouissement personnel et professionnel. En effet, l'éducation ne se limite pas aux murs de l'école, aux espaces éducatifs et programmes formels. Les apprentissages en contexte non formel et informel, qui se déroulent au sein de la famille, de la communauté et à travers les expériences de vie, jouent un rôle crucial dans le développement global de l'enfant. Ces espaces d'apprentissage permettent aux élèves d'acquérir des compétences sociales, émotionnelles et culturelles essentielles, souvent négligées par l'enseignement formel, mais indispensables à leur épanouissement personnel et à leur insertion sociale (OCDE, 2006).

De plus, l'engagement actif des élèves dans des activités extrascolaires, telles que les sports, les arts et les associations, la musique favorise le développement de leur créativité, de leur esprit critique et de leur capacité à travailler en équipe. Ces expériences informelles renforcent leur motivation, leur estime de soi et leur sentiment d'appartenance, contribuant ainsi à améliorer leur réussite scolaire et à prévenir le décrochage (UNESCO, 2018).

5.7.3. Le silence du COC sur les pratiques d'orientation scolaire (OS)

Une autre limite très significative du COC concerne son silence sur l'OSP. Si le COC, qui, en tant que document stratégique, ne prend pas explicitement en compte l'OSP, cela peut entraîner plusieurs conséquences négatives sur la réussite éducative des élèves, telles que:

- Le manque de cohérence ;
- La marginalisation de l'OSP ;
- Les inégalités.

5.7.4 Le manque de cohérence

L'absence d'une vision claire de l'OSP dans le COC pourrait entraîner un manque de cohérence entre les objectifs généraux du curriculum et les pratiques d'orientation, rendant difficile pour les élèves de faire des choix éclairés concernant leur avenir scolaire et professionnel. En effet, il existe des liens essentiels entre curriculum et OSP selon lesquels, l'OSP ne devrait pas être considérée comme une activité distincte du curriculum, mais plutôt

comme une partie intégrante de celui-ci. Elle permet aux élèves de donner un sens à leurs apprentissages et de les relier à leurs projets d'avenir.

5.7.5. La marginalisation de l'OSP

Si l'OSP n'est pas intégrée dans le COC, elle risque d'être marginalisée et de ne pas bénéficier des ressources et de l'attention nécessaires pour se développer efficacement. Dans un contexte socio-économique difficile comme celui d'Haïti, il est essentiel de préparer les jeunes à intégrer le marché du travail. L'OSP joue un rôle crucial dans cette préparation en aidant les élèves à développer des compétences transférables et à explorer différentes options professionnelles.

5.7.6. Les inégalités

L'absence d'une politique nationale en matière d'OSP pourrait renforcer les inégalités existantes, en particulier pour les élèves issus de milieux défavorisés qui ont moins accès à des services d'orientation de qualité. L'OSP peut contribuer à réduire les inégalités en offrant à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale, les mêmes chances de réussir leur parcours scolaire et professionnel.

5.6. Liens entre le COC du système éducatif haïtien et la problématique de la thèse

Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) haïtien, conçu pour guider les programmes éducatifs nationaux, offre une base pertinente pour aborder notre problématique de recherche qui met en cause la négligence des interactions entre les élèves, les environnements sociaux et environnementaux. Le COC insiste sur la nécessité de développer des compétences transversales, telles que la pensée critique, la collaboration et la responsabilité environnementale, qui sont essentielles pour comprendre et interagir avec les environnements sociaux et naturels (MENFP, 2020). Ces compétences, si elles sont bien intégrées dans les programmes scolaires, pourraient aider les élèves à mieux appréhender les défis socio-environnementaux et à devenir des acteurs engagés dans leur communauté. Ainsi, le COC fournit un cadre théorique et pratique pour repenser les interactions entre les élèves et leurs environnements.

Le COC met également l'accent sur l'inclusion et l'équité, deux principes qui résonnent fortement avec notre problématique. En effet, notre recherche souligne l'importance de prendre en compte les environnements sociaux et naturels pour créer des espaces éducatifs inclusifs et adaptés aux besoins de tous les élèves. Le COC encourage l'adaptation des programmes éducatifs aux réalités locales, en tenant compte des spécificités culturelles, linguistiques et géographiques des différentes régions d'Haïti (MENFP, 2020). Cette approche rejoint notre préoccupation pour les interactions entre les élèves et leurs environnements, en proposant une éducation qui ne soit pas déconnectée des réalités sociales et naturelles, mais qui s'y intègre pleinement.

Cependant, malgré ses ambitions, la mise en œuvre du COC rencontre des défis qui sont directement liés à notre problématique. Par exemple, la négligence des interactions entre les élèves et leurs environnements se manifeste souvent par des programmes éducatifs standardisés, qui ne tiennent pas suffisamment compte des réalités locales. De plus, les écoles manquent souvent de ressources pour intégrer des activités pédagogiques qui favorisent une compréhension approfondie des enjeux socio-environnementaux. Notre recherche pourrait explorer comment renforcer la mise en œuvre du COC pour mieux intégrer ces dimensions, en proposant des approches pédagogiques innovantes qui encouragent les élèves à interagir avec leurs environnements sociaux et naturels de manière constructive.

Enfin, le COC offre une opportunité pour repenser les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en lien avec les environnements sociaux et environnementaux. En intégrant des modules sur les métiers verts, les enjeux climatiques et les compétences sociales dans les programmes éducatifs, le COC pourrait aider les élèves à faire des choix éclairés pour leur avenir, tout en les sensibilisant aux défis de leur communauté. Notre recherche pourrait ainsi contribuer à enrichir le COC en proposant des pistes concrètes pour renforcer les interactions entre les élèves et leurs environnements, en s'appuyant sur des modèles théoriques comme ceux de Bronfenbrenner et Bookchin. En combinant les principes du COC avec une approche systémique, notre étude pourrait ouvrir de nouvelles perspectives pour une éducation plus inclusive, équitable et adaptée aux réalités haïtiennes.

VI-. Présentation du sixième (6^e) élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié dans le cadre de l'étude : les environnements sociaux et naturels

Introduction

Dans une approche écosystémique de l'éducation, les **espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle** ne peuvent être analysés indépendamment des environnements sociaux et naturels dans lesquels ils s'inscrivent (Bronfenbrenner, 1979 ; Bookchin, 1982). Ces environnements constituent le cadre vivant au sein duquel se construisent les apprentissages, se déploient les interactions pédagogiques et s'élaborent les projets d'avenir des élèves (Delors et al., 1996). Dans le contexte haïtien, marqué par de fortes contraintes économiques, territoriales et environnementales, leur influence sur l'organisation des espaces scolaires, sur l'accès à l'éducation et sur les dynamiques d'orientation apparaît déterminante pour la compréhension des parcours éducatifs (UNESCO, 2015 ; MENFP, 2020).

Dans la logique de la **Pédagogie Racinaire**, les **environnements sociaux et naturels** représentent le terreau dans lequel s'enracinent à la fois les dispositifs pédagogiques et les processus d'accompagnement des élèves. Les réalités familiales, communautaires, culturelles et économiques, tout comme les caractéristiques géographiques, climatiques et écologiques des territoires, façonnent les conditions matérielles et symboliques de l'apprentissage (Guichard & Huteau, 2006 ; Sauvé, 2017). Elles influencent également les représentations que les élèves se construisent des métiers, des filières de formation et des opportunités professionnelles disponibles (Super, 1990 ; OCDE, 2019). Ainsi, les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation se trouvent étroitement liés aux contextes de vie des apprenants, dans une relation d'interdépendance permanente.

L'analyse de ce sixième élément de l'écosystème éducatif vise dès lors à mettre en lumière les interactions complexes entre environnements, espaces scolaires et dispositifs d'orientation. Elle permet de dépasser une lecture strictement institutionnelle de l'éducation pour inscrire les parcours scolaires et professionnels dans une dynamique territoriale, sociale et écologique globale (Morin, 2008 ; Delory-Momberger, 2014). En intégrant ces dimensions, cette recherche entend contribuer à l'élaboration de politiques éducatives et de pratiques d'accompagnement plus contextualisées, inclusives et durables, favorisant l'émergence de

trajectoires d'apprentissage et d'orientation cohérentes, enracinées et porteuses de sens, conformément aux principes fondateurs **de la Pédagogie Racinaire**.

5.1. Les environnements sociaux haïtiens au regard des préconisations du modèle théorique de Bronfenbrenner

Dans l'écosystème éducatif haïtien, les environnements sociaux, tels que décrits par Bronfenbrenner, jouent un rôle crucial dans la réussite éducative des élèves. Le microsystème, incluant la famille, l'école et les pairs, est souvent marqué par des défis socio-économiques, tels que la pauvreté et l'accès limité aux ressources éducatives. Une étude de Tudge et al. (2016) souligne que les interactions au sein du microsystème social sont essentielles pour le développement cognitif et social des élèves. En Haïti, ces interactions sont souvent entravées par des conditions de vie difficiles, ce qui nécessite des interventions ciblées pour renforcer les liens familiaux et scolaires.

5.1.1. L'écosystème de Bronfenbrenner et son influence sur les espaces éducatifs haïtiens

Dans le modèle de Bronfenbrenner, l'écosystème inclut des structures sociales plus larges qui influencent indirectement les élèves, comme les politiques éducatives et les conditions économiques. En Haïti, les politiques éducatives souvent inadaptées et le manque de financement public affectent négativement les espaces éducatifs. Une recherche de Vélez-Agosto et al. (2017) montre comment les décisions au niveau de l'écosystème peuvent impacter le bien-être des élèves. Pour améliorer la réussite éducative, il est crucial de réformer les politiques éducatives et d'augmenter les investissements dans l'éducation.

5.1.2. Le macrosystème et les normes culturelles en Haïti

Le macrosystème dans la théorie de Bronfenbrenner englobe les croyances culturelles et les normes sociales qui façonnent les environnements sociaux. En Haïti, les normes culturelles et les croyances traditionnelles influencent fortement les pratiques éducatives. Une étude de Rosa et Tudge (2013) explore comment les valeurs culturelles influencent les interactions sociales. En Haïti, il est important de prendre en compte ces normes culturelles pour développer des stratégies éducatives qui respectent et intègrent les valeurs locales, tout en promouvant la réussite éducative.

5.2. Les environnements naturels et leur impact sur l'éducation en Haïti

L'état des lieux de l'écosystème éducatif haïtien révèle que les environnements naturels, tels que compris par Bookchin, sont souvent dégradés, ce qui affecte directement les espaces éducatifs. La déforestation, les catastrophes naturelles et le manque d'infrastructures durables compromettent la qualité de l'éducation. Une étude de Clark (2019) explore comment Bookchin voit les environnements naturels comme des entités dynamiques et interconnectées. En Haïti, la restauration des environnements naturels et la création d'écoles résilientes face aux catastrophes naturelles sont essentielles pour assurer une éducation de qualité.

5.3. L'écologie sociale naturelle et la crise éducative en Haïti

Bookchin met en garde contre la crise environnementale comme le résultat de l'exploitation capitaliste et de la domination humaine sur la nature. En Haïti, cette crise se manifeste par des conditions de vie précaires et un accès limité à l'éducation. Selon une analyse de Biehl (2015), Bookchin propose une restructuration des sociétés humaines en communautés décentralisées et autogérées. Appliqué à Haïti, cela pourrait signifier la création de communautés éducatives locales qui prennent en charge leur propre développement éducatif et environnemental.

5.4. La symbiose des environnements sociaux et naturels pour une éducation durable en Haïti

Bookchin propose une vision de la société où les humains vivent en symbiose avec la nature, en rejetant les hiérarchies et en adoptant des pratiques écologiques durables. En Haïti, cette vision pourrait être mise en œuvre à travers des initiatives locales et des mouvements sociaux visant à créer des espaces éducatifs durables. Une étude de Light (2014) examine comment cette approche pourrait être appliquée dans des contextes défavorisés. En Haïti, la création d'écoles écologiques et résilientes, impliquant la communauté locale, pourrait offrir une alternative durable aux modèles éducatifs actuels, centrés sur l'exploitation des ressources naturelles.

5.5. L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et les défis sur le plan des environnements sociaux et naturels

Sur le plan social, le système éducatif haïtien est confronté à plusieurs défis qui entravent son efficacité et son rôle dans le développement du pays et celui des élèves. Ces défis ont des répercussions sur la qualité de l'éducation, l'accès à l'éducation, et la capacité des élèves à s'épanouir dans un environnement d'apprentissage. En effet, le système est confronté à des inégalités sociales, notamment en raison de la coexistence des secteurs public et privé, de sa forte privatisation, des conditions de travail difficiles et des bas salaires des enseignants, ainsi que de la faible performance des élèves. Selon (Rebecca Stone ; Naomi Ziegler, 2017), 48 % des ménages haïtiens avaient une radio, 30,1 % une télévision, 75,9 % un téléphone portable, 7,2 % un ordinateur, 21,2 % une connexion Internet et 41 % l'électricité. Les pourcentages sont plus faibles dans les zones rurales, où, par exemple, seuls 2,1 % des ménages disposent d'un ordinateur.

Par ailleurs, le système éducatif haïtien est confronté à des défis en termes d'accès à l'éducation, notamment en raison de l'insuffisance d'infrastructures et de ressources, ainsi que de la stratification entre les écoles publiques et privées, ce qui crée d'énormes écarts entre les deux types d'établissements. En effet, (Joint, L. A., 2007) aborde les inégalités sociales dans le système éducatif haïtien, en se concentrant sur le cas des écoles catholiques. L'auteur met en lumière la logique inégalitaire du système éducatif haïtien depuis sa création en 1804, en soulignant les disparités sociales et les défis auxquels sont confrontées les écoles catholiques congrégationnistes. Dans l'article, Joint, L. A., (2007) analyse la dichotomie français/créole, la religion chrétienne (catholique et protestante) et le vaudou, mettant en évidence les inégalités sociales présentes dans le système éducatif haïtien.

Dans le cadre de l'approche combinée des écologies de Bronfenbrenner et de Bookchin, du modèle " One Education " au regard du modèle d'éducation originelle, l'espace éducatif où se déroulent des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle devrait se caractériser par des attributs de qualités diverses. D'abord, l'intégration des environnements sociaux et naturels est importante, offrant des espaces extérieurs attrayants, des jardins, des aires de jeux écologiques, etc. Cela permet aux élèves de développer une appréciation de l'environnement naturel et de comprendre leur rôle en tant que citoyens responsables. Philippe Boudes (1999) dans sa thèse sur

l'approche sociologique de l'environnement et la modernisation écologique a contribué à la reconnaissance de la complexité des phénomènes environnementaux et de leurs liens avec les activités humaines. Ensuite, l'espace éducatif devrait être un lieu où les élèves, les enseignants, les parents et la communauté locale peuvent se rencontrer et collaborer.

Par ailleurs, l'étude "Les relations entre environnement et sociétés rurales au niveau local" de (Michel Picouet et Mongi Mbikusse, 2008) aborde les évolutions croisées entre les populations humaines et les milieux dans lesquels elles vivent, ainsi que le nécessaire rapprochement des notions de conservation des ressources et de développement. Ils soutiennent que : L'univers social, constitué d'individus, de familles, de communautés, d'organisations et institutions ayant des modes de fonctionnement, de régulation et d'interactions sociales différenciés, est diversifié et emboîté dans les relations entre sociétés rurales locales et environnement. Cela peut se faire en organisant des événements communautaires, en invitant des intervenants locaux à partager leurs expériences, ou en encourageant les projets communautaires. Enfin, l'espace éducatif devrait être un lieu où tous les élèves se sentent inclus, respectés et valorisés. Cela peut se faire en promouvant la diversité, en encourageant le respect mutuel, en offrant un soutien aux élèves ayant des besoins spéciaux et en abordant les problèmes d'injustice et de discrimination.

De plus, les éléments physiques, naturels et sociaux peuvent influencer l'apprentissage, tels que l'ameublement, les caractéristiques environnementales, le jardin botanique, l'éclairage, l'acoustique, les équipements technologiques, la ventilation, la sécurité, la densité de la population de la zone de l'espace éducatif, etc. L'IIEP UNESCO (2021) soutient que : Les infrastructures scolaires physiques, telles que les terrains, les bâtiments et les installations, doivent être sûres et saines pour favoriser un environnement d'apprentissage positif. Un environnement scolaire physique accueillant et sécurisé contribue à améliorer la qualité de l'apprentissage et a un impact positif sur les résultats scolaires des élèves. A cet effet, la création d'environnements d'apprentissage de qualité se fait en plusieurs étapes, notamment par un bilan de la situation actuelle dans les écoles, l'élaboration d'un plan avec des normes de références spécifiques et des indicateurs pour les atteindre, et l'évaluation des coûts (IIEP UNESCO, 2021)

5.6. L'intégration des pratiques d'orientation aux divers environnements éducatifs

Il est important d'intégrer les pratiques d'orientation à l'environnement éducatif en tant que processus continu et personnalisé qui vise à aider les élèves à comprendre leur environnement et à explorer de nouveaux horizons en fonction de leurs besoins individuels et ceux de la communauté, du quartier, de la ville. Cette intégration peut se faire en créant un environnement d'apprentissage favorable à l'orientation par les enseignants, en intégrant aussi des activités d'orientation dans leur programme d'enseignement et en fournissant des ressources d'orientation aux élèves. Bouffard, T., & Vezeau, C. (2012, p. 163-178) dans un article, explore les défis auxquels sont confrontés les enseignants en matière d'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que les stratégies qu'ils peuvent utiliser pour créer un environnement d'apprentissage favorable à l'orientation. Les auteurs soulignent l'importance de l'implication des enseignants dans l'orientation des élèves. Ils proposent des pistes pour intégrer des activités d'orientation dans le programme d'enseignement et fournir des ressources d'orientation aux élèves (Bouffard, T., & Vezeau, C. 2012, 163-178). Enfin, les enseignants et les conseillers d'orientation doivent travailler ensemble pour proposer des orientations qui prennent en compte les différentes dimensions de l'éducation et contribuent au développement personnel et à l'intégration des élèves dans leur environnement.

Section C : Etat des lieux de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : les bâtiments scolaires et les pratiques d'orientation pendant les vingt dernières années

Introduction

Depuis deux décennies environ, l'écosystème éducatif haïtien incarne un paradoxe : vecteur potentiel d'émancipation collective, il reste englué dans des déficits structurels aggravés par des crises politiques, sociales et environnementales récurrentes (Salmi, 2017). Les espaces éducatifs, marqués par des infrastructures scolaires précaires et des pratiques d'orientation non systématisées déconnectées des réalités socio-économiques, reflètent un écosystème en dysfonctionnement chronique. Malgré des investissements nationaux et internationaux post-séisme de 2010, près de 60 % des écoles haïtiennes ne répondent pas aux normes parasismiques

de base, et moins de 15 % des élèves du secondaire accèdent à des programmes d'orientation professionnelle alignés sur les besoins locaux (Jérôme, 2018 ; Joseph, 2020).

Cette stagnation s'explique en partie par l'échec des réformes éducatives à intégrer une approche holistique, systémique, pourtant prônée par Bronfenbrenner (1979) et Bookchin (1982) au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. La Réforme Bernard (années 1980), par exemple, a reproduit un modèle centralisé hérité de la période Duvaliériste, ignorant les interactions entre l'école, les communautés et l'environnement naturel (Trouillot, 2011). Plus récemment, les tentatives de modernisation, comme les programmes soutenus par l'UNICEF ou la Banque Mondiale, ont souvent privilégié des solutions techniques standardisées telles que les écoles préfabriquées, sans associer les acteurs locaux à leur conception (Kovacs, 2016).

Les pratiques d'orientation, quant à elles, non systématisées et libres, au gré des élèves, des parents, du publique, restent ancrées dans une logique élitiste, négligeant les réalités de l'économie informelle, qui emploie pourtant 88 % de la population active haïtienne (Joseph, 2020). Cette inadéquation entre formations proposées et marché du travail perpétue un cercle vicieux de chômage et d'exclusion sociale, particulièrement chez les jeunes ruraux (Germain, 2019). Pire, la dégradation accélérée des écosystèmes (déforestation, érosion) menace la viabilité même des écoles, comme le démontrent les fermetures récurrentes dans les zones côtières post-cyclones (Marcelin, 2021).

Dans ce contexte, cet état des lieux interroge comment les interactions entre infrastructures scolaires, pratiques d'orientation et environnement naturels et sociaux ont-elles façonné l'écosystème éducatif haïtien pendant les vingt dernières années ? En quoi l'absence d'une approche holistique, inclusive, intégrant théories écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) et écologie sociale (Bookchin, 1982) a-t-elle entravé les réformes éducatives ?

Pour y répondre, cette analyse s'appuie sur des données empiriques issues d'enquêtes de terrain (Germain, 2019 ; Jérôme, 2018), des études comparatives (Salmi, 2017) et des travaux critiques sur les politiques éducatives postcoloniales (Trouillot, 2011). Elle vise à identifier les ruptures nécessaires pour repenser une école haïtienne résiliente, ancrée dans son territoire et ouverte aux dynamiques globales.

5.1. L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : état des lieux des bâtiments scolaires et accessoires

Pendant ces vingt dernières années, l'écosystème éducatif haïtien a été confronté à des défis majeurs, notamment en matière d'infrastructures scolaires et de pratiques d'orientation. Les écoles rurales manquent cruellement de bâtiments sécurisés et d'équipements de base, limitant l'accès à un apprentissage de qualité (Jérôme, 2018). Cette précarité s'explique en partie par une répartition inéquitable des ressources financières, creusant les inégalités entre régions urbaines et rurales (Kovacs, 2016). Par exemple, seulement 11 % des enseignants en milieu rural sont formés dans des écoles normales, contre plus de 50 % en zone urbaine (MENFP, 2015).

L'état des bâtiments scolaires révèle des faiblesses structurelles critiques : toitures fissurées, salles surpeuplées, absence de latrines fonctionnelles (Marcelin, 2021). Ces conditions, aggravées par les catastrophes naturelles récurrentes, compromettent non seulement la sécurité des élèves, mais aussi leur capacité à se projeter dans un parcours professionnel cohérent (Salmi, 2017).

Historiquement, le système éducatif haïtien a été marqué par une dualité urbain-rural institutionnalisée. Sous le régime Duvaliériste, la carte scolaire divisait les écoles en deux catégories : celles des villes, gérées par le Ministère de l'Éducation, et celles des campagnes, souvent reléguées au Ministère de l'Agriculture avec des cursus techniques obsolètes (Trouillot, 2011). Bien que la Réforme Bernard (1979) ait tenté d'unifier le système, les inégalités territoriales persistent, reflétant une centralisation politique héritée de l'ère dictatoriale (Trouillot, 2011 ; Kovacs, 2016).

Les conséquences de ces disparités sont palpables : 63 % des élèves ruraux accusent un retard scolaire de deux ans ou plus contre 43 % en milieu urbain (Joseph, 2020). Ce retard, couplé à un manque d'espaces dédiés à l'orientation (salles multimédias, bibliothèques), marginalise davantage les jeunes ruraux, dont moins de 10 % accèdent à des formations techniques adaptées à l'économie locale (Germain, 2019).

Souvent insuffisantes, les infrastructures scolaires en Haïti ne répondent pas aux normes de sécurité et de qualité. Selon Jérôme (2018), 80 % des écoles rurales manquent de toilettes fonctionnelles, de salles de classe ventilées et de matériel pédagogique adapté. Ces déficits

s'aggravent dans un contexte de vulnérabilité aux catastrophes naturelles, où 65 % des bâtiments scolaires ne résistent pas aux cyclones (Marcelin, 2021). De plus, moins de 5 % des écoles sont accessibles aux élèves handicapés, reflétant une exclusion systémique (Germain, 2021).

La non-intégration de la réduction des risques climatiques dans les politiques éducatives aggrave ces vulnérabilités. Les cyclones de 2008 (Fay, Gustav, Hanna, Ike) et l'ouragan Matthew (2016) ont détruit plus de 1 200 écoles, plongeant des milliers d'élèves dans une précarité éducative durable (Kovacs, 2016). Le séisme de 2010 a amplifié cette crise : 4 820 écoles environ ont été détruites ou endommagées dans le seul département de l'Ouest, entraînant la mort de 38 000 écoliers et 1 350 enseignants (Paultre et al., 2013).

Les données du recensement post-séisme révèlent des conséquences multiformes :

- **Traumatismes psychologiques**

72 % des élèves survivants présentaient des symptômes de stress post-traumatique, entravant leur apprentissage (Germain, 2021).

- **Destruction des infrastructures**

77 % des écoles publiques ont été détruites, contre 55 % des établissements privés (Paultre et al., 2013).

- **Impact sur l'enseignement supérieur**

90 % des universités de Port-au-Prince ont été endommagées, paralysant la formation des enseignants (Jérôme, 2018).

En outre, la majorité des écoles haïtiennes fonctionnent dans des bâtiments inadaptés (maisons d'habitation, églises, tonnelles), conçus sans respecter les normes antisismiques ou pédagogiques (Marcelin, 2021). Ces conditions, combinées à des trajets scolaires épuisants (parcours de 10 km en moyenne en zone rurale), exacerbent les inégalités d'accès à une éducation de qualité (Salmi, 2017). Aujourd'hui encore, aux effets dramatiques des catastrophes naturelles s'ajoutent des lacunes systémiques dans la planification de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et des pratiques d'orientation, malgré les efforts récents de la DGS pour encadrer les constructions scolaires. Les enjeux critiques se traduisent par des facteurs déterminants de la qualité des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation :

- **Dépendance aux fonds extérieurs**

Le système éducatif haïtien repose à 68 % sur l'aide internationale pour la construction d'écoles, limitant l'alignement avec les priorités locales (Kovacs, 2016, p. 495).

- **Budget éducatif insuffisant**

Seulement 12 % du budget national est alloué à l'éducation, loin des 20 % recommandés par l'UNESCO (Salmi, 2017, p. 28).

- **Construction post séisme hors normes parasismiques**

Après le séisme, 85 % des écoles reconstruites ont ignoré les normes expérimentales de la DGS sur les matériaux durables (Jérôme, 2018, p. 106).

- **Normes architecturales élaborées par la DGS en évolution**

Bien que la DGS ait édicté des normes de construction antisismiques et écoresponsables (ex. : utilisation de béton armé, toitures légères), leur application reste inégale et expérimentale, faute de mécanismes de contrôle (Duvivier, 2022, p. 54).

- **Surpeuplement des classes des espaces éducatifs**

Les effectifs moyens atteignent 65 élèves par classe en zone urbaine, contre 45 en milieu rural (Joseph, 2020, p. 432).

- **Médecine préventive absente dans les espaces éducatifs**

Aucune école sur 10 ne dispose d'infirmerie fonctionnelle, malgré les risques sanitaires post-catastrophes (Germain, 2021, p. 307).

- **Programmes de construction défaillants**

Les infrastructures provisoires post-2010 (abris temporaires) sont devenues permanentes dans 70 % des cas, faute de planification (Paultre et al., 2013, p.15).

- **Faible intégration des NTIC dans les espaces éducatifs**

Moins de 5 % des écoles ont accès à Internet ou à des outils numériques, creusant le fossé éducatif (Duvivier, 2022, p. 52).

- **Budget d'entretien des espaces éducatifs inexistant**

Aucun budget n'est consacré à la maintenance, entraînant la dégradation de 60 % des écoles en 5 ans (Marcelin, 2021, p. 112).

- **Modernisation des espaces éducatifs négligée**

Malgré les normes émergentes de la DGS, aucun plan national ne vise à adapter les anciennes écoles aux normes antisismiques ou énergétiques (Kovacs, 2016, p. 497).

- **Gestion centralisée inefficace des espaces éducatifs**

La centralisation excessive, héritée du Duvaliérisme, paralyse la gestion locale des établissements (Trouillot, 2011, p. 150).

5.2-. Etat des lieux des pratiques d'orientation scolaire en Haïti

En Haïti, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ne sont pas systématiquement intégrées dans le système éducatif. Ces pratiques, souvent informelles et tributaires des environnements socio-économiques, varient selon l'origine géographique, le genre et le statut socio-économique des élèves (Germain, 2019, p. 48). Pour le choix des métiers, les élèves subissent majoritairement l'influence des parents (72 % des cas), des pairs (15 %) et des médias (10 %), selon une enquête menée dans 50 écoles urbaines. Cette absence de cadre structuré prive les élèves d'un soutien uniforme, les conduisant souvent à opter pour des métiers inadaptés à leurs aptitudes, comme l'illustre le taux de 43 % d'abandon en première année universitaire dans les filières non choisies librement (Projet APTE, 2024).

Seule une minorité d'écoles (estimée à 12 % selon le MENFP, 2023) tente d'orienter les élèves, mais ces initiatives restent fragmentées et dépendent de la compréhension subjective des responsables scolaires (Kovacs, 2016, p. 495). Par exemple, dans les zones rurales, moins de 5 % des écoles organisent des ateliers d'orientation, contre 25 % en milieu urbain (Germain, 2019, p. 52). Ces pratiques ignorent généralement les besoins réels en ressources humaines des communautés locales, comme le démontre l'absence de liens entre les curricula et les secteurs porteurs de l'économie haïtienne (agriculture, énergie renouvelable, artisanat) (Salmi, 2017, p. 29).

Le déficit de politiques nationales en matière d'orientation se traduit par des disparités criantes. Les élèves issus de milieux défavorisés, particulièrement dans les régions reculées comme les Nippes ou le Plateau Central, ont 4 fois moins accès à des conseils professionnels que ceux des villes (Joseph, 2020, p. 430). Cette inégalité est exacerbée par :

- L'absence de centres d'orientation publics ;

- Le manque de formation des enseignants en psychopédagogie de l'orientation (seulement 6 % environ sont formés, selon le MENFP, 2023) ;
- La concentration des ressources numériques (plateformes d'information, tests d'aptitude) dans les zones urbaines (Duvivier, 2022, p. 50).

Les conséquences sont graves : 38 % des jeunes diplômés se retrouvent dans des emplois non qualifiés du secteur informel, faute d'adéquation entre leur formation et les besoins du marché (BIT, 2021, p. 14). Comme le souligne Fullan (2016), « l'absence de vision systémique en orientation scolaire condamne les élèves à reproduire les inégalités structurelles ».

L'insertion professionnelle des élèves haïtiens est sévèrement compromise par l'absence de pratiques d'orientation structurées. Selon une étude du BIT (2023, p. 22), 62 % des jeunes diplômés haïtiens peinent à trouver un emploi aligné sur leurs qualifications, les contraignant à accepter des travaux informels sous-rémunérés (marchands ambulants, chauffeurs de moto-taxi) ou à risquer leur vie dans des migrations clandestines. Cette précarité nourrit un cercle vicieux : 35 % des jeunes issus de milieux ruraux se tournent vers l'économie informelle dans les deux ans suivant leur sortie du système scolaire, tandis que 15 % rejoignent des groupes armés dans les zones urbaines marginalisées (Joseph, 2020).

Pour inverser cette tendance, une approche systémique s'impose. Comme le souligne Darling-Hammond et al. (2017), « l'orientation scolaire doit reposer sur un cadre national intégrant curricula, besoins du marché et compétences psychosociales ». En Haïti, cela implique :

- **Un cadre normatif**

Définir des standards nationaux pour les services d'orientation, incluant des indicateurs de qualité (ex. : nombre de conseillers formés par école).

- **La formation des acteurs**

Former 500 conseillers d'orientation d'ici 2025, en partenariat avec des universités locales et des ONG spécialisées (MENFP, 2023, p. 15).

- **Des partenariats public-privé**

Impliquer des entreprises haïtiennes (ex. : Supers marchés, Compagnies téléphonie mobies, Bonques, BRANA) dans la création de stages et de programmes d'alternance,

comme le préconise la Banque Mondiale (2022, p. 47) dans son rapport sur les compétences en Haïti.

- **Une plateforme numérique d'orientation**

(Ex. : OrientaHaïti) pourrait amplifier ces efforts. Pilotée par le MENFP avec l'appui de l'UNESCO, elle offrirait :

- a). Des tests d'aptitude en ligne adaptés aux réalités locales ;
- b). Une cartographie des métiers porteurs (agriculture durable, énergie solaire, technologie) ;
- c). Un répertoire des formations disponibles.

Ce modèle a fait ses preuves au Rwanda, où la plateforme Career Hub a réduit de 25 % le taux de chômage des jeunes diplômés en trois ans (UNESCO, 2021, p. 33).

5.3. L'orientation scolaire et professionnelle en Haïti: Défis et opportunités

L'orientation scolaire et professionnelle (OSP) en Haïti se heurte à des défis structurels majeurs, notamment un manque de ressources adéquates et une formation insuffisante des enseignants pour guider efficacement les élèves dans leurs choix de carrière (MENFP, 2024). De plus, les inégalités socio-économiques persistantes limitent l'accès à l'information et aux opportunités pour de nombreux jeunes, les empêchant de développer pleinement leur potentiel et de faire des choix éclairés.

Cependant, la volonté du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP, 2024) de moderniser le système éducatif offre des opportunités prometteuses pour l'OSP. L'élaboration d'un document d'orientation de la filière d'enseignement technologique témoigne d'une prise de conscience de la nécessité de préparer les jeunes à intégrer le marché du travail et de répondre aux besoins spécifiques de l'économie haïtienne (MENFP, 2024). L'approche par compétences, mise en avant dans le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC), constitue également une opportunité pour renforcer l'OSP.

En mettant l'accent sur l'acquisition de compétences transférables et la capacité à résoudre des problèmes concrets, le COC peut aider les élèves à développer une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leurs intérêts et de leurs aptitudes, facilitant ainsi leur orientation vers des filières adaptées à leur profil (MENFP, 2022). Pour relever les défis et saisir les opportunités, il

est essentiel de renforcer la collaboration entre les différents acteurs du système éducatif, les entreprises et les organisations de la société civile. Des programmes d'information et de sensibilisation à l'OSP, adaptés aux réalités locales et aux besoins des jeunes, doivent être mis en place, en utilisant des outils et des méthodes pédagogiques innovantes

Telle est aujourd'hui, la topographie de l'écosystème des espaces éducatifs en termes d'initiatives de réforme, d'environnements naturels, sociaux, pédagogiques, institutionnels, d'un écosystème éducatif vieillissant qui dispose, par catégorie et selon des chiffres disponibles (Annuaire statistique scolaire, 2020), un total de :

Fig. 36

Niveaux scolaires	Nombre d'établissements 34902	Part du privé	Part du public
Préscolaire	11 759	92 %	8 %
Écoles fondamentales (1 ^{er} et 2 ^e cycles)	18 544	84 %	16 %
Écoles fondamentales (3 ^e cycle et secondaire)	3 933	95 %	5 %
Enseignement technique et professionnel	447	90 %	10 %
Enseignement supérieur	219	78 %	22 %
Nombre d'enfants scolarisés (2017)	4606880	85 %	15 %
Nombre d'étudiants (2017)	220000	88 %	12 %
Nombre d'enfants non scolarisés (2018)			
6-12 ans	500000	Taux en milieu urbain : 9 % Taux en milieu rural : 30 % Issus de familles riches : 8 % Issus de familles pauvres : 32 %	
5-15 ans	1 000000		
Taux d'enseignants qualifiés			
Primaire	21 %		
Secondaire	13,5 %		
Taux d'enseignants du primaire sans formation initiale (2018)	85 %, dont 30 % ont un niveau inférieur à la 9 ^e année de l'enseignement fondamental.		

Figure 36 : Récapitulatif de la structure du système éducatif formel haïtien

Source : Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)

Notes explicatives des chiffres du tableau ci-dessus :

a). Les chiffres sont basés sur les données disponibles et peuvent varier selon les sources ;

b) Les totaux d'enfants scolarisés et non scolarisés sont des estimations basées sur les taux de scolarisation rapportés ;

c) Les données concernant l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement supérieur sont incluses dans leurs catégories respectives.

5.4. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Caractéristiques des infrastructures scolaires

Dans le cadre de cette étude intitulé “Espaces éducatifs, orientation scolaire et professionnelle : leviers de réussite éducative des élèves”, les caractéristiques des espaces éducatifs haïtiens (infrastructures scolaires) concernent, entre autres, les sept (7) aspects ci-dessous que nous allons successivement développer:

- Aspects Architecturaux des bâtiments scolaires ;
- Matériaux de construction et aspects structurels ;
- Surpopulation et Organisation des bâtiments scolaires ;
- Espaces de jeux, de récréation et de zones végétalisées dans les écoles ;
- Bibliothèques et bureaux de conseillers d'orientation dans les bâtiments scolaires ;
- Luminosité et ventilation dans les bâtiments scolaires ;
- Equipements des bâtiments éducatifs.

5.4.1.. Aspects Architecturaux des espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires)

Les bâtiments scolaires en Haïti présentent souvent des conceptions architecturales uniformes qui ne tiennent pas compte des spécificités culturelles et environnementales locales. Cette situation réduit l'attrait des écoles et leur intégration dans le paysage local, limitant ainsi leur capacité à servir de centres communautaires dynamiques. Selon la World Bank. (2020), l'architecture scolaire en Haïti est souvent influencée par des considérations budgétaires et des normes de construction peu adaptées aux réalités locales, ce qui entraîne une qualité inégale des infrastructures éducatives. De plus, l'absence de flexibilité dans la conception des salles de classe limite les possibilités d'adaptation pour des méthodes d'enseignement plus interactives et participatives, essentielles à l'engagement des élèves (UNICEF, 2018). En outre, bien que certaines écoles tentent d'incorporer des éléments de ventilation naturelle et de protection contre

les intempéries, beaucoup restent vulnérables aux conditions climatiques extrêmes telles que la chaleur, les ouragans et les inondations. Une étude menée par Pelling (2012) souligne que les bâtiments scolaires doivent être conçus pour résister aux catastrophes naturelles, en intégrant des techniques de construction durables et adaptées au climat local. Les efforts de reconstruction post-séisme doivent également se concentrer sur l'amélioration des normes de construction afin de garantir la sécurité des élèves et la durabilité des infrastructures (JICA, 2015). En intégrant des éléments architecturaux qui reflètent les besoins et la culture locale, il est possible d'améliorer non seulement la sécurité, mais aussi l'efficacité des pratiques pédagogiques dans les écoles haïtiennes, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.

5.4.2. Matériaux de construction et aspects structurels des espaces éducatifs

Souvent insuffisante, la qualité des matériaux est une préoccupation importante pour construire les bâtiments scolaires en Haïti ; ce qui compromet la durabilité et la sécurité de ces structures. En effet, de nombreuses écoles sont construites avec des matériaux de faible qualité tels que le bois et le béton, ne respectant pas les normes de construction moderne, rendant ainsi les écoles vulnérables aux tremblements de terre et autres catastrophes naturelles. Selon une étude menée par Pelling (2012), cette situation est particulièrement préoccupante dans un pays sujet à des catastrophes naturelles récurrentes, où les bâtiments scolaires doivent être capables de résister aux tremblements de terre et aux ouragans. Les efforts de reconstruction post-séisme ont tenté d'incorporer des techniques de construction parasismique, mais les résultats restent inégaux, et beaucoup d'écoles continuent d'être vulnérables face aux aléas climatiques (Audefroy, 2011). Les écoles sont souvent construites sur des terrains inappropriés, ce qui les rend vulnérables aux problèmes d'érosion et d'inondation, compromettant ainsi la sécurité des bâtiments et celle des exploitants de ces espaces éducatifs de fortes sommes d'argent sont souvent dépensées.

Par ailleurs, l'organisation des espaces scolaires est souvent inadaptée, ce qui limite les possibilités de pratiques d'orientation, d'apprentissage actif et d'interactions pédagogiques difficiles. La conception des espaces scolaires doit également prendre en compte des éléments tels que l'éclairage naturel, la ventilation et l'accessibilité, afin de créer un environnement d'apprentissage propice (Lippman, 2010). Des études menées par Pugin (2008) montrent que des infrastructures scolaires bien conçues, utilisant des matériaux de qualité et respectant les normes

de sécurité, sont essentielles pour garantir un cadre éducatif sûr et efficace, favorisant ainsi la réussite des élèves.

5.4.3. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Surpopulation et Organisation des bâtiments scolaires

Les écoles publiques, en général, souffrent cruellement de surpopulation, avec des classes qui dépassent souvent le nombre optimal d'élèves. Déjà inadaptées, les salles de classe manquent souvent de mobiliers, de tableaux interactifs et d'espace pour des activités d'apprentissage et de pratiques d'orientation variées. L'indisponibilité de l'énergie électrique, l'accès à l'Internet sont des défis importants pour de nombreuses écoles, surtout celles qui travaillent en double vacation en Haïti. Cela restreint l'utilisation des ressources éducatives en ligne et des technologies d'apprentissage à distance (Pugin, 2008). La superficie des salles de classe souvent mal éclairées et ventilées est insuffisante pour accueillir le nombre d'élèves, ce qui limite les possibilités de travail en groupe et d'apprentissage actif. Cela limite l'efficacité des pratiques pédagogiques, des activités d'apprentissage interactives, ainsi que des pratiques d'orientation.

Les établissements scolaires, en particulier ceux situés dans les zones urbaines, sont souvent en proie à des problèmes de surpopulation, ce qui complique la gestion des classes et nuit à l'interaction pédagogique. Selon une étude de Pugin (2008), la massification scolaire dans les zones urbaines a conduit à des classes surchargées, où le nombre d'élèves dépasse souvent le seuil optimal pour un apprentissage efficace. Cette situation rend difficile la mise en œuvre de méthodes d'enseignement interactives et personnalisées, essentielles pour répondre aux besoins diversifiés des élèves. De plus, des classes surpeuplées peuvent entraîner une diminution de l'attention portée à chaque élève, ce qui limite leur engagement et leur motivation (Hurteau & Duclos, 2017). En outre, l'absence d'infrastructures adéquates, telles que des mobiliers appropriés, des tableaux interactifs et des espaces pour des activités d'apprentissage variées, aggrave le problème. Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO, 2018), les salles de classe mal éclairées et mal ventilées, combinées à un manque d'accès à l'électricité et à l'Internet, restreignent l'utilisation des ressources éducatives modernes et des technologies d'apprentissage à distance. Ces conditions défavorables limitent non seulement l'efficacité des pratiques pédagogiques, mais aussi les possibilités de travail en

groupe et d'apprentissage actif, qui sont essentiels pour le développement des compétences sociales et collaboratives des élèves (Lippman, 2010).

5.4.4. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Espaces de jeux, de récréation et de zones végétalisées dans les écoles

Souvent, les bâtiments scolaires manquent d'espaces extérieurs, d'espaces de jeux ou de récréation adéquats, ce qui est essentiel pour le développement physique et social des élèves. Les espaces extérieurs sont souvent négligés ou inexistants, limitant les opportunités d'activité physique. Par ailleurs, il y a peu d'initiatives pour intégrer des zones végétalisées ou des Jardins éducatifs, malgré leur potentiel à enrichir l'expérience éducative et à promouvoir une éducation environnementale expérientielle. Les espaces extérieurs dans les établissements scolaires sont essentiels pour le développement physique et social des élèves. Selon Mabilon-Bonfils et al. (2018), un environnement scolaire bien conçu, incluant des espaces de jeux et de récréation, favorise non seulement l'activité physique, mais contribue également à l'amélioration du bien-être des élèves. L'absence de ces espaces peut limiter les opportunités d'interaction sociale et de développement des compétences motrices, ce qui est crucial pour le développement global des enfants. En effet, des études montrent que les élèves qui ont accès à des espaces extérieurs adéquats sont plus susceptibles de participer à des activités physiques, ce qui peut avoir un impact positif sur leur santé physique et mentale (Lippman, 2010).

De plus, l'intégration de Jardins éducatifs et de zones végétalisées dans les espaces scolaires peut enrichir l'expérience éducative et promouvoir une éducation environnementale. Selon Kuuskorpi et al. (2011), les Jardins scolaires offrent des opportunités d'apprentissage pratique qui permettent aux élèves de se connecter à la nature tout en développant des compétences en sciences, en agriculture et en durabilité. Ces initiatives favorisent également la sensibilisation à l'environnement et encouragent les élèves à adopter des comportements respectueux de la nature. Toutefois, il existe encore peu d'initiatives visant à créer de tels espaces dans les écoles, ce qui limite le potentiel d'apprentissage en plein air et d'éducation environnementale (UNESCO, 2018).

5.4.5. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Bibliothèques et bureaux de conseillers d'orientation dans les bâtiments scolaires

Dans les bâtiments scolaires en Haïti, on observe souvent la rareté d'espaces aménagés pour des bibliothèques et des laboratoires de langues et de sciences naturelles. Lorsque ces espaces existent, ils sont souvent mal équipés et sous-utilisés, ce qui limite l'accès des élèves à des ressources éducatives essentielles. Selon une étude de World Bank. (2011). Emergency School Reconstruction Project (Haiti) - project documents and ISRs. World Bank Group, le système éducatif haïtien ne prévoit pas de bureaux dédiés pour des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle, ce qui rend difficile la mise en place de programmes d'orientation structurés. Cette absence d'infrastructures adéquates pour le soutien académique et professionnel contribue à un environnement d'apprentissage peu propice, où les élèves ne bénéficient pas de l'accompagnement nécessaire pour naviguer dans leurs choix éducatifs et de carrière.

De plus, le manque d'espaces dédiés à l'orientation et au soutien éducatif est aggravé par l'absence de politiques claires concernant l'intégration de ces services dans le système scolaire. Selon le rapport de l'UNESCO (2020), l'absence de conseillers d'orientation dans les écoles haïtiennes limite les opportunités pour les élèves de recevoir des conseils adaptés à leurs besoins et aspirations. Cela souligne l'importance de créer des environnements scolaires qui non seulement offrent des infrastructures adéquates, mais qui intègrent également des services d'orientation pour aider les élèves à développer leurs compétences et à prendre des décisions éclairées concernant leur avenir. En améliorant l'accès à des bibliothèques bien équipées et à des bureaux de conseillers d'orientation, on peut renforcer la qualité de l'éducation en Haïti et favoriser une meilleure réussite scolaire.

5.4.6. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Luminosité et ventilation dans les bâtiments scolaires

Les salles de classe sont souvent mal éclairées, ce qui peut nuire à la concentration des élèves. L'absence de fenêtres adéquates ou de systèmes d'aération contribue à un environnement d'apprentissage inconfortable (Banque Mondiale, 2021). Une mauvaise circulation de l'air dans les salles de classe peut entraîner des conditions d'apprentissage peu agréables, affectant la santé et le bien-être des élèves. En ce qui concerne Haïti précisément, alors que beaucoup d'écoles

travaillent en double vacation, il arrive que l'absence de l'énergie électrique oblige les enseignants et les élèves à quitter les salles de classes avant le temps réglementaire et conséquemment, le programme de l'année académique n'est pas totalement couvert, et donc rabâché.

5.4.7. Ecosystème éducatif haïtien : Equipements des bâtiments éducatifs déficients

L'écosystème éducatif haïtien est confronté à des défis majeurs en matière d'équipements et d'infrastructures. Ils sont nombreux les bâtiments éducatifs qui sont souvent caractérisés par des infrastructures délabrées et insuffisantes pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants. Selon un rapport de la Banque Mondiale (2023), plus de 60 % des écoles en Haïti manquent d'installations de base, telles que des salles de classe en bon état, des sanitaires fonctionnels et des espaces récréatifs sécurisés. Les écoles manquent souvent de matériels pédagogiques adéquats, ce qui limite la qualité de l'enseignement. Les infrastructures scolaires sont souvent vétustes et mal entretenues, ce qui limite l'accès à des équipements modernes tels que les ordinateurs, les tableaux interactifs et les ressources pédagogiques numériques (Banj Media, 2023). Dans les zones rurales, de nombreuses écoles fonctionnent dans des abris provisoires ou des bâtiments non adaptés, exposant les élèves à des conditions d'apprentissage précaires. De plus, les catastrophes naturelles, comme les séismes et les ouragans, ont endommagé ou détruit de nombreuses écoles, aggravant le déficit en infrastructures éducatives.

Selon Dupoux et Wolhuter (2006), les équipements éducatifs en Haïti sont souvent déficients, ce qui limite l'efficacité des pratiques pédagogiques. De nombreuses écoles, en particulier dans les zones rurales et défavorisées, souffrent d'un manque criant de ressources humaines, matérielles et technologiques nécessaires pour offrir un environnement d'apprentissage adéquat (World Bank, 2023). Pour sa part, Jean (2008) dans son ouvrage "A quand la réforme de l'éducation en Haïti? Une analyse et des propositions pour agir", met en lumière plusieurs axes essentiels pour améliorer le système éducatif haïtien. Tout d'abord, il souligne la nécessité d'une réforme structurelle qui vise à moderniser les infrastructures scolaires et à garantir un accès équitable à l'éducation pour tous les enfants, en particulier dans les zones rurales où les ressources sont rares.

5.4.8. Manque de technologies éducatives et de mobiliers adéquats

L'absence de technologies éducatives modernes et de mobiliers adaptés constitue un autre défi majeur pour l'écosystème éducatif haïtien. Selon une étude de l'UNESCO (2022), moins de 10 % des écoles en Haïti disposent d'équipements technologiques, tels que des ordinateurs, des projecteurs ou des connexions Internet, ce qui limite l'accès des élèves aux outils numériques essentiels pour une éducation de qualité. Bien que des initiatives comme Smart School visent à intégrer des technologies éducatives pour améliorer la gestion scolaire et l'apprentissage, leur portée reste limitée face aux inégalités d'accès aux ressources. Par ailleurs, les mobiliers scolaires, tels que les bureaux et les chaises, sont souvent obsolètes, en nombre insuffisant ou en mauvais état, ce qui affecte le confort et la concentration des élèves. Ces lacunes en matière d'équipements et de technologies éducatives entravent non seulement l'apprentissage, mais aussi la capacité des écoles à s'adapter aux exigences du 21^e siècle.

L'éducation préscolaire, bien que reconnue comme essentielle pour le développement des enfants, reste peu développée. Les infrastructures pour l'éducation préscolaire sont rares, et l'accès à ces services est limité, surtout dans les zones rurales (MENFP, 2019). A ce sujet, le MENFP recommande d'améliorer les infrastructures éducatives pour garantir un environnement d'apprentissage adéquat. Cela inclut la construction et la réhabilitation des bâtiments scolaires, ainsi que l'équipement des écoles avec le matériel pédagogique nécessaire (MENFP, 2019).

Cependant, en dépit de tout, des efforts remarquables sont déployés pendant ces vingt dernières années pour augmenter l'offre scolaire et améliorer la qualité des espaces éducatifs. Financés par les fonds du trésor publics et ceux venant des Partenaires Techniques et Financiers. Sous mon leadership, plusieurs programmes de construction d'école ont vu le jour et se sont intensifiés après le séisme de 2010. De 2006 à 2018, avec des ingénieurs de la Direction du Génie Scolaire (DGS), nous avons planifié et supervisé la construction de plus d'une centaine d'écoles à Port-au-Prince et dans des villes de province. Cependant, si dans des zones urbaines, des espaces éducatifs paraissent répondre aux normes pédagogiques et sociales, force est de constater que dans les zones rurales, il existe un déficit de qualité. En effet, des Organisations Non Gouvernementale (ONG) ont construit des écoles peu sûres en matière de qualité architecturale, structurelle et de la qualité des matériaux après le séisme de 2010. En même temps, nous assistons impuissants à la destruction rapide et sauvage de l'environnement globale

et immédiat des espaces éducatifs soit par l'action directe et délibérée des hommes, soit par des catastrophes naturelles récurrentes.

5.5. Initiatives des vingt dernières années pour améliorer l'écosystème des espaces éducatifs (infrastructures et équipements scolaires)

Immédiatement après le séisme de Janvier 2010, appuyé par la Banque Interaméricaine de Développement (BID), la Banque Mondiale (BM) et autres entités, sous notre leadership, la Direction du Génie Scolaire (DGS) a développé et supervisé des plans de travaux de construction de plusieurs centaines d'Hangars pour faciliter le retour des élèves à l'école, quatre mois après le séisme. Nous avons utilisé notre expertise aussi pour développer, avec l'aide de la coopération Suisse, des "Plans Types" pour la construction définitive de bâtiments scolaires et accessoires pour le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation professionnelle. Actuellement, ces bâtiments scolaires sont en expérimentation dans plusieurs Directions Départementales D'éducation (DDE). Dans le cadre de la thèse nous avons même prévu de tester et d'évaluer ces modèles de "Plans Types", malheureusement l'insécurité ne le permet pas. Certains de ces bâtiments scolaires et accessoires ciblés dans l'enquête empiriques sont remplacés par d'autres qui sont situés, pour la plupart, dans des zones plus accessibles.

Par ailleurs, depuis le séisme dévastateur de janvier 2010, Haïti a entrepris d'importants efforts pour reconstruire et réhabiliter ses infrastructures scolaires. Ces efforts ont été soutenus par des organisations internationales : la Banque Mondiale (BM), la Banque Interaméricaine de Développement (BID), la Coopération Suisse qui ont investi dans la construction de nouveaux bâtiments scolaires et la réhabilitation des infrastructures endommagées. Par exemple, la Banque Mondiale a approuvé un don de 5 millions de dollars en 2011 pour la reconstruction d'écoles publiques touchées par des ouragans, avec un accent sur la création d'infrastructures plus sûres et résilientes (Banque Mondiale, 2011). Ces initiatives visent non seulement à restaurer l'accès à l'éducation, mais aussi à garantir la sécurité des élèves face aux catastrophes naturelles fréquentes dans le pays (GHI, 2020).

En 2022, la Banque Mondiale a approuvé un financement additionnel de 90 millions de dollars pour le projet "Promotion d'une éducation plus équitable, durable et plus sûre en Haïti". Ce projet vise à améliorer les infrastructures scolaires et à soutenir environ 150 000

élèves, en mettant l'accent sur l'accessibilité pour les filles et les élèves handicapés (Banque Mondiale, 2022). De même, la BID a lancé le projet "Augmenter l'accès à une éducation de qualité en Haïti", qui inclut la construction et l'équipement d'écoles publiques pour répondre au manque d'infrastructures éducatives. Ces projets illustrent un certain engagement des Partenaires Technique et Financiers Internationaux à renforcer le système éducatif haïtien à travers des espaces éducatifs en vue d'améliorer les conditions d'apprentissage pour tous les élèves.

Malgré ces efforts, les écoles haïtiennes continuent de faire face à des défis significatifs en matière d'équipements éducatifs et de formation des enseignants. De nombreuses écoles manquent de matériels pédagogiques adéquats, ce qui limite la qualité de l'enseignement. Les enseignants, souvent mal formés et sous-payés, sont confrontés à des classes surchargées, ce qui nuit à l'apprentissage des élèves. Ces conditions précaires soulignent l'importance d'un soutien continu et d'investissements dans la formation des enseignants et l'amélioration des ressources pédagogiques.

De plus, l'absence de bureaux dédiés pour des conseillers d'orientation scolaire et professionnelle dans les établissements scolaires complique encore plus la mise en place de programmes d'orientation structurés. Selon la Banque Mondiale (2011), le système éducatif haïtien ne prévoit pas de tels bureaux, ce qui limite les opportunités pour les élèves de recevoir des conseils adaptés à leurs besoins et aspirations. Cela met en lumière la nécessité de développer des infrastructures éducatives qui ne se limitent pas à la construction de bâtiments, mais qui intègrent également des services de soutien pour favoriser la réussite éducative des élèves.

5.6. Les principaux défis de l'écosystème des espaces éducatifs en Haïti pendant les vingt dernières années

En général, pendant ces vingt dernières années, l'éducation en Haïti éduque en régime de catastrophe. L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens est aussi caractérisé par la destruction causée par les ouragans et les tremblements de terre (celui de 2010) qui ont endommagé de nombreuses écoles, obligeant les élèves à reprendre leurs études dans des conditions inappropriées et dangereuses. Conséquemment, l'écosystème éducatif est confronté à plusieurs défis majeurs aujourd'hui dont les uns plus importants que les autres. Ces défis concernent

l'indisponibilité de certains biens et services telles des moyens de transport et des routes appropriés, de l'électricité etc. De plus, d'autres éléments considérés comme déterminants de la réussite éducative allongent la liste des défis:

1o) La Violence et l'instabilité ; 2o) L'inadaptation et la vétusté des bâtiments scolaires et accessoires déjà mal conçus, planifiés et aménagés aux pratiques éducatives efficaces ; 3o) La précarité des environnements sociaux, naturels ; 4o) La faible exploitation de la technologie ; 5o) L'inexistence des pratiques d'orientation systématisées, à travers ces espaces éducatifs non aménagés pour faciliter de telles pratiques; 6o) La destruction des infrastructures scolaires ; 7o) La destruction des infrastructures scolaires ; 8o) L'accès limité de la population en âge de scolarisation.

5.6.1. La violence et l'instabilité en Haïti : Impact sur l'écosystème éducatif

L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens est marqué par la violence et l'instabilité dans le pays. Ces dernières ont un impact négatif sur le système éducatif, entraînant la fermeture de certaines écoles et le déplacement de nombreux élèves dans d'autres villes et dans d'autres pays. Selon un rapport de l'UNICEF, environ 900 écoles ont dû fermer temporairement en raison de l'insécurité, privant ainsi environ 200 000 enfants de leur droit à l'éducation. L'institution Vision Continentale, une école fondamentale et secondaire que nous avons fondée à Port-au-Prince en 1991 a dû fermer momentanément ses portes à cause de la violence des gangs armés. Ces derniers contrôlent jusqu'à 90 % de certaines zones de la capitale, rendant l'accès à l'éducation de plus en plus difficile et menaçant la sécurité des élèves et du personnel éducatif. Des élèves et des enseignants sont souvent attaqués soit en allant, soit en sortant de l'école. Cette situation a entraîné des déplacements massifs d'élèves, certains cherchant refuge dans d'autres villes ou même à l'étranger, ce qui complique encore davantage la continuité de leur éducation (UNICEF, 2023).

La violence et l'instabilité qui sévissent dans les écoles haïtiennes sont des défis majeurs auxquels les directions d'établissements scolaires doivent faire face. Selon Erudit (2004), les directions d'écoles doivent améliorer la gestion de la discipline pour maintenir un environnement de travail sûr et harmonieux. D'autres sources confirment l'ampleur de ce problème. L'UNICEF (2023) rapporte que les actes de violence armée contre les écoles en Haïti ont été multipliés par

neuf en un an, forçant de nombreuses écoles à fermer temporairement. Afrikactus (2022) souligne que les fermetures répétées d'écoles et les déplacements massifs de population privent les enfants d'éducation pendant des périodes prolongées, compromettant leur développement. Les Nations Unies (2024) estiment que plus de 900 écoles sont fermées dans certaines régions, touchant 10% de toutes les écoles. Face à cette situation alarmante, il est crucial que les directions d'écoles mettent en place des stratégies pour assurer la sécurité de leur communauté éducative et permettre la poursuite des apprentissages malgré le contexte difficile.

Face à cette réalité, les directions d'écoles doivent mettre en place des stratégies pour gérer les comportements disruptifs et maintenir un environnement de travail sûr et harmonieux pour les élèves et les enseignants en améliorant la gestion de la discipline (Erudit., 2004). L'une des stratégies consiste à former les enseignants aux techniques de gestion des comportements et aux approches constructives pour prévenir et gérer la violence en milieu scolaire. Une autre stratégie consiste à impliquer les familles et la communauté. En effet, les écoles doivent travailler en étroite collaboration avec les familles et la communauté pour favoriser un environnement de soutien et de responsabilité partagée (Erudit., 2004).

5.6.2. La violence dans les familles et l'instabilité dans l'écosystème éducatif-Témoignages personnels

Les familles en Haïti doivent également naviguer dans un environnement marqué par la violence et l'instabilité. Ces facteurs peuvent perturber la vie familiale et l'éducation des enfants. Les conflits et l'insécurité peuvent entraîner des déplacements, rendant difficile l'accès à l'école et affectant la continuité de l'éducation (UNICEF, 2023). Les familles qui vivent dans des zones à forte insécurité sont moins en mesure de soutenir l'éducation de leurs enfants, ce qui exacerbe les inégalités existantes. Globalement, les familles sont un élément fondamental de l'écosystème des espaces éducatifs en Haïti. Leur rôle économique, leur héritage socioculturel, leur engagement dans l'éducation et les défis auxquels elles font face en raison de la violence et de l'instabilité sont tous des facteurs qui influencent la réussite éducative des élèves. Pour améliorer les résultats scolaires, il est essentiel de renforcer le soutien aux familles et de créer des conditions qui leur permettent de jouer un rôle actif dans l'éducation de leurs enfants.

5.6.3. La violence et le cas de Valet et son nouveau-né

Par ailleurs, il est important de signaler le cas de Valet et son nouveau-né qui ont trouvé refuge dans le site de déplacement improvisé de Delmas 4. Ce cas traduit la férocité des actes de banditisme dans le pays. En effet, le 13 septembre 2023, alors que les rues de la ville tremblaient d'incertitude, l'enfant est né. Ses premiers cris furent noyés par les échos inquiétants de la violence qui les entourait. Ce fut un moment qui définira à jamais la force de l'amour d'une mère à l'égard de son enfant.

L'OCCEDH, une organisation communautaire partenaire de l'UNICEF, est rapidement venue en aide à Valet. Ils ont envoyé un médecin pour lui prodiguer des soins médicaux, lui ont fourni des articles vitaux tels que des vêtements pour bébé et un berceau, des kits d'hygiène et de l'argent pour soulager ses souffrances.



Valet et son nouveau-né ont trouvé refuge dans le site de déplacement improvisé de Delmas 4, où près de 2 000 personnes ont cherché un abri temporaire. Le poids de la tragédie et les conditions difficiles se sont abattus sur Valet, laissant son esprit blessé et à la dérive.

Source : Unicef Haiti, Faire naître l'espoir au milieu du chaos. Septembre 2023.

5.7. Banditisme : Expériences et témoignages personnels

a) A l'occasion de mes activités professionnelles, et à l'école que nous fondée en 1991, à maintes reprises, nous avons été l'objet de la violence des gangs. Ces attaques ont laissé des conséquences dont les effets nous ont marqué profondément. En effet, pendant environ 5 fois, des hommes, pour la plupart, armés se déguisent en élèves d'autres écoles et font irruption tout près de l'école, lancent du gaz lacrymogène et des jets de pierres sur les locaux. Comme conséquences, l'école reste fermée pendant des jours attendant que la situation se calme. Traumatisés, les personnels administratifs, enseignants, élèves sont à peine en mesure de reprendre les activités des jours plus tard.

b) Janvier 2009, nous devrions payer, avec de l'argent cash et non par carte de crédit, des matériaux que nous avons achetés pour finaliser les travaux de construction d'une maison pour un client. A quelques kilomètres du magasin, des hommes armés ont pointé sur nous et ont emporté argent et valise remplie de documents de bureaux assez précieux.

c). Nous devrions voyager en France en mobilité scolaire en janvier 2016. En décembre 2015, revenant d'un atelier de travail organisé par le Ministère de l'Education Nationale, des bandits armés nous ont attaqué et causé des fractures aux malléoles gauche et droite. Nous avons dû rentrer à l'Université Lille Nord de France le 29 janvier 2016 avec des béquilles et une botte jusqu'au genou droit.

d). En 2021, nous devrions rentrer chez nous, des bandits armés nous ont attendu devant la barrière. Ayant soupçonné leur présence, nous avons dû nous réfugier dans un commissariat de Police de la zone. Des Policiers nous ont protégé et ramené à la maison et ont sécurisé la maison pendant quelques jours.

5.8. Le banditisme et la violence sexuelle dans l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : Leurs impacts sur l'éducation

En Haïti, l'instabilité politique et sociale a contribué à une augmentation alarmante des violences sexuelles contre les femmes et les filles. Selon un rapport récent d'ONU Femmes, environ 300 000 femmes et filles haïtiennes sont déplacées et manquent d'accès à des services de sécurité et de santé élémentaires (UN Women, 2024). Cette situation est exacerbée par le

contrôle exercé par des groupes criminels dans plusieurs zones du pays, où la violence sexuelle est utilisée comme un outil de terreur pour installer la peur dans les communautés (Human Rights Watch, 2024). Les violences sexuelles perpétrées par ces groupes incluent des viols collectifs et individuels, souvent commis sans crainte de conséquences en raison du délabrement de l'Etat de droit (Human Rights Watch, 2024).

Ces violences sexuelles ont des conséquences dévastatrices sur le parcours scolaire des élèves, notamment en raison des grossesses indésirables qui en découlent dans le cas des femmes et des filles. Ces grossesses entraînent un abandon prématuré des études, compromettant ainsi les perspectives futures des jeunes filles (UN Women, 2024). De plus, l'absence de services de santé adéquats, aggrave la situation des survivantes de violences sexuelles (Human Rights Watch, 2024). Il est essentiel que les autorités haïtiennes et la communauté internationale renforcent les mesures de protection et de soutien pour ces victimes, tout en travaillant à rétablir l'Etat de droit et à améliorer l'accès aux services de santé et d'éducation (UN Women, 2024).

5.9. Le banditisme et la violence en Haïti: Impacts sur l'écosystème des espaces éducatifs

Des références sûres sur les dégâts causés par le banditisme en Haïti ne sont pas tout à fait bien documentées. Toutefois, des organisations internationales qui ont l'habitude de donner des rapports plutôt crédibles sur la situation en Haïti documentent des faits selon lesquels, le banditisme et la violence ont des impacts conséquents sur l'écosystème éducatif, le fonctionnement des espaces éducatifs, la fréquentation et le nombre de jours de classe en Haïti. En effet, en tant qu'éléments de l'écosystème éducatif, leurs impacts sur l'école se déclinent ainsi :

a). Le fonctionnement des espaces éducatifs (établissements scolaires)

La violence des gangs en Haïti a des conséquences dévastatrices sur le fonctionnement des écoles. Les actes de violence armée contre les écoles se sont multipliés par neuf en un an, avec 72 écoles prises pour cible entre octobre et février 2023, contre seulement huit l'année précédente (UNICEF, 2023). Cette situation a entraîné la fermeture de nombreuses écoles, notamment dans les districts scolaires de Cabaret et d'Arcahaie, où environ des dizaines d'écoles ont été contraintes de fermer leurs portes en raison des violences armées (AlterPresse, 2024). Les écoles sont souvent pillées (c'est le cas des Institutions Vision Continentale), vandalisées,

incendiées pour la plupart, et les matériels scolaires sont volés, ce qui perturbe gravement l'accès à l'éducation (UNESCO, 2024).

b) La fréquentation scolaire des espaces éducatifs (établissements scolaires)

La violence et l'instabilité ont un impact direct sur la fréquentation scolaire. En raison de la violence armée, les enfants ont perdu en moyenne un jour et demi d'école par semaine en janvier 2023 (UNICEF, 2023). Selon l'UNICEF, environ un demi-million d'enfants ont perdu l'accès à l'éducation en raison de la violence liée aux gangs (UNICEF, 2022). De plus, la peur de la violence pousse les parents à garder leurs enfants à la maison, ce qui aggrave le problème de l'accès à l'éducation (UNICEF, 2023). Les enseignants eux-mêmes sont également affectés, car ils doivent souvent faire face à des conditions de travail difficiles et à des menaces de violence (UNESCO, 2024).

c) La baisse du nombre de jours de classe et leurs impacts socio-économiques

La violence a également entraîné une baisse significative du nombre de jours de classe. Sans action urgente pour protéger les écoles, les élèves risquent de perdre environ 36 jours d'école d'ici la fin du mois de juin (UNICEF, 2023). Les impacts socio-économiques sont également considérables, car l'éducation est souvent perçue comme la principale voie de réussite économique et sociale (OCDE, 2016). La fermeture des écoles et la perte d'accès à l'éducation peuvent exacerber la pauvreté et l'exclusion sociale, ce qui menace la stabilité économique du pays (Banque Mondiale, 2020).

5.10. Les familles et autres éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens

Les familles sont des acteurs essentiels dans l'écosystème éducatif haïtien, influençant significativement la réussite scolaire des enfants. En tant que premières institutions éducatives, elles jouent un rôle primordial dans la socialisation des enfants et la transmission des valeurs, des croyances et des comportements qui façonnent leur attitude envers l'éducation. Leur rôle est multifacette, englobant des dimensions économiques, culturelles et sociales qui modèlent les expériences d'apprentissage et de pratiques d'orientation des enfants. Dans un contexte où le système éducatif haïtien fait face à de nombreux défis, tels que la pauvreté, l'instabilité

économique et les crises sociopolitiques, le soutien familial devient encore plus déterminant pour la réussite éducative des élèves.

Dans le cadre de cette étude, il convient de souligner comment se manifeste l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants respectifs. Selon François (2004), les parents en Haïti, souvent confrontés à des défis économiques et sociaux, investissent énormément dans l'éducation de leurs enfants, malgré le coût élevé de l'éducation, qui repose principalement sur leurs épaules. Ce soutien familial se manifeste par l'engagement des parents dans les activités scolaires et leur volonté de transmettre des valeurs éducatives, ce qui contribue à la socialisation des enfants et à leur attitude envers l'apprentissage. En outre, dans un contexte de pauvreté et d'instabilité, le rôle des familles devient encore plus crucial pour favoriser un environnement d'apprentissage positif et soutenir la motivation des élèves (François, 2004).

5.9.1. Rôle économique des familles dans l'écosystème des espaces éducatifs de leurs enfants

Les familles haïtiennes, souvent confrontées à des conditions économiques difficiles, jouent un rôle essentiel dans le financement de l'éducation de leurs enfants. Environ 83 % des écoles en Haïti sont privées, ce qui signifie que les parents doivent assumer des frais de scolarité élevés pour garantir l'accès à l'éducation (Joint, 2006). Cette situation crée des inégalités, car toutes les familles ne peuvent pas se permettre ces dépenses. Les familles à faible revenu sont souvent contraintes de faire des choix difficiles entre l'éducation de leurs enfants et d'autres besoins fondamentaux, ce qui peut entraîner des taux d'abandon scolaire élevés (Joseph, 2011). Ces défis soulignent l'impact direct des conditions économiques sur l'accès à l'éducation et le développement des jeunes en Haïti.

La dépendance des familles haïtiennes à l'égard des écoles privées pour l'éducation de leurs enfants entraîne également des conséquences sur la qualité de l'enseignement. Selon Hebblethwaite (2012), les frais de scolarité élevés peuvent limiter l'accès à des ressources éducatives adéquates et à un enseignement de qualité. Les inégalités d'accès à l'éducation sont exacerbées par la situation économique des familles, ce qui contribue à un cycle de pauvreté et d'analphabétisme. Les enfants issus de familles à faible revenu sont souvent désavantagés en matière d'éducation, ce qui affecte leur capacité à acquérir des compétences essentielles pour leur avenir.

De plus, les choix économiques difficiles auxquels sont confrontées les familles haïtiennes peuvent avoir des répercussions sur la santé et le bien-être des enfants. Une étude de la Banque Mondiale (2018) a révélé que les familles qui consacrent une part importante de leurs revenus à l'éducation peuvent négliger d'autres aspects essentiels, tels que la nutrition et les soins de santé. Cette situation peut entraîner des conséquences à long terme sur le développement physique et cognitif des enfants, aggravant ainsi les inégalités sociales et économiques dans le pays (Joint, 2009). Enfin, il est crucial de reconnaître que les efforts pour améliorer l'accès à l'éducation en Haïti doivent tenir compte des réalités économiques des familles. Des initiatives visant à réduire les frais de scolarité, à fournir des bourses d'études et à soutenir les familles à faible revenu pourraient contribuer à améliorer l'accès à l'éducation pour tous les enfants. Selon Tardieu (1989), des programmes d'exemption de frais scolaires et des subventions pour les fournitures éducatives sont nécessaires pour alléger le fardeau financier des familles et garantir que chaque enfant ait la possibilité de recevoir une éducation de qualité.

5.11. Impact de l'héritage socioculturel sur l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens

L'héritage socioculturel des familles, un autre élément de l'écosystème éducatif haïtien, influence les attitudes envers l'éducation et joue également un rôle déterminant dans la réussite éducative des enfants. Des études montrent que le niveau d'éducation des parents est fortement corrélé aux performances académiques de leurs enfants. Les enfants issus de familles qui valorisent l'éducation et qui possèdent un capital culturel élevé sont généralement plus enclins à réussir à l'école. Selon Calixte (2007, p. 15), le milieu familial, en particulier le niveau d'éducation des parents, influence les attitudes des enfants envers l'éducation et leur motivation à réussir. Cela souligne l'importance de l'engagement parental et des valeurs éducatives transmises au sein de la famille, qui façonnent les aspirations et les comportements des élèves.

5.12. Les enseignants comme éléments incontournables de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens

Les enseignants en Haïti jouent un rôle crucial dans l'écosystème éducatif, mais ils sont confrontés à des défis majeurs qui compromettent leur efficacité. Environ 80 % des enseignants exercent sans avoir reçu de formation adéquate, ce qui a un impact direct sur la qualité de l'enseignement. Ce manque de qualification est particulièrement préoccupant dans les zones

rurales, où les conditions d'étude sont difficiles et où l'abandon scolaire est fréquent en raison des contraintes économiques des familles (Joint, 2006). La formation inadéquate des enseignants contribue à un cycle de pauvreté et d'analphabétisme, car les élèves ne reçoivent pas l'éducation de qualité dont ils ont besoin pour réussir.

Les conditions de travail des enseignants en Haïti sont également préoccupantes. Les enseignants font face à des salaires insuffisants, des classes surchargées et un manque de ressources pédagogiques (Hebblethwaite, 2012). Ces conditions rendent difficile la mise en œuvre de méthodes d'enseignement interactives et participatives, essentielles pour favoriser l'engagement des élèves. De plus, l'absence de soutien institutionnel et de programmes de développement professionnel limite les opportunités pour les enseignants de se perfectionner et d'améliorer leurs pratiques pédagogiques (MENFP, 2015). La situation est d'autant plus préoccupante dans les zones rurales, où le manque d'infrastructures et de ressources aggrave les défis auxquels les enseignants sont confrontés.

5.13. Les élèves et autres acteurs du processus comme éléments de l'écosystème éducatif

5.13.1. Accès à l'éducation et inégalités persistantes des enfants en âge de scolarisation

En Haïti, l'accès à l'éducation reste un défi majeur pour de nombreuses familles dont les enfants ne fréquentent pas l'école au profit du travail agricole très rudimentaire souvent peu rentable. Cela se produit en particulier dans les zones rurales et les quartiers défavorisés. Selon l'UNESCO (2022), près de 30 % des enfants en âge d'être scolarisés ne fréquentent pas l'école, en raison de facteurs tels que la pauvreté, le manque d'infrastructures scolaires et les coûts indirects de l'éducation (uniforme, matériel scolaire). Ces inégalités d'accès limitent les opportunités éducatives pour une grande partie de la population, en particulier les filles et les enfants issus de familles vulnérables. Par ailleurs, les élèves haïtiens sont souvent confrontés à des conditions d'apprentissage précaires, difficiles, peu personnalisées, notamment des salles de classe surpeuplées, des infrastructures délabrées et un manque de matériel pédagogique de base. Ces conditions affectent négativement leur motivation et leur capacité à apprendre efficacement (Banque Mondiale, 2023). De plus, dans les zones touchées par des catastrophes naturelles ou l'insécurité, les écoles sont souvent fermées ou détruites, privant les élèves d'un environnement stable pour étudier.

De plus, le décrochage scolaire et l'absentéisme sont des problèmes majeurs dans le système éducatif haïtien. Selon une étude du Ministère de l'Education nationale d'Haïti (2023), pendant ces dernières années, près de 50 % des élèves abandonnent l'école avant d'atteindre la fin du cycle secondaire. Les causes incluent la pauvreté, la nécessité de travailler pour soutenir leur famille, ainsi que le manque de pertinence des programmes scolaires par rapport à leurs aspirations et aux besoins du marché du travail.

5.13.2. Accès des élèves à l'orientation scolaire

Les élèves haïtiens souffrent d'un manque criant de services d'orientation scolaire, ce qui les empêche de faire des choix éclairés concernant leur avenir. Sans accompagnement adéquat, de nombreux élèves choisissent des filières qui ne correspondent pas à leurs compétences ou aux opportunités économiques disponibles, ce qui contribue au chômage et à la sous-utilisation des talents (MENFP, 2023). Ce manque d'orientation est particulièrement préjudiciable pour les élèves issus de milieux défavorisés qui ont moins d'accès à des conseils personnalisés.

Les pratiques d'orientation scolaire en Haïti, axées sur l'accompagnement individualisé des élèves, demeurent fragmentées et sous-développées malgré l'existence d'un Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) qui guide l'ensemble du système éducatif. Si le COC vise à transformer les programmes scolaires pour les rendre plus pertinents et adaptés aux réalités haïtiennes, il ne se substitue pas aux interventions ciblées nécessaires pour aider chaque élève à construire son projet d'avenir (MENFP, 2023). L'amélioration des pratiques d'orientation nécessite donc une approche à deux volets : d'une part, la mise en œuvre efficace du COC pour moderniser les contenus et les méthodes d'enseignement ; d'autre part, le développement de services d'orientation personnalisés qui prennent en compte les aspirations, les compétences et les besoins spécifiques de chaque élève (IBE-UNESCO, 2024).

L'accès limité à des services d'orientation de qualité constitue un obstacle majeur pour de nombreux élèves haïtiens. Bien que le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) reconnaisse l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle, très peu d'écoles disposent de conseillers qualifiés pour accompagner les élèves dans leurs choix (Haitian Education and Leadership Program, 2021). Cette situation est particulièrement préoccupante dans les zones rurales et les établissements défavorisés, où les élèves sont souvent

livrés à eux-mêmes pour prendre des décisions cruciales concernant leur avenir (World Bank, 2023). Il est donc impératif de renforcer les capacités des écoles à offrir des services d'orientation personnalisés, en formant les enseignants, en formant ou recrutant des conseillers spécialisés et en mettant à disposition des ressources adaptées aux besoins des élèves (UNICEF, 2020).

5.14. Impact des crises socio-économiques, politiques- résilience et potentiel des élèves

Les crises socio-économiques et politiques récurrentes en Haïti ont un impact profond sur les élèves. L'insécurité, les troubles politiques et les catastrophes naturelles perturbent fréquemment le calendrier scolaire et exposent les élèves à des traumatismes psychologiques. Selon l'UNICEF (2022). Ces crises exacerbent les vulnérabilités des élèves, en particulier ceux qui vivent dans des zones de conflit ou des camps de déplacés, où l'accès à l'éducation est souvent interrompu.

Malgré ces défis, les élèves haïtiens font preuve d'une résilience remarquable et d'un fort désir d'apprendre. De nombreuses initiatives locales et internationales visent à soutenir leur éducation, notamment par des programmes de bourses, des cantines scolaires et des projets de renforcement des compétences psychosociales (UNESCO, 2022). Ces efforts montrent que, malgré les obstacles, les élèves restent des acteurs clés de leur propre réussite éducative et du développement du pays.

5.14.1. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens pendant les vingt dernières années en termes d'éléments environnementaux

Comme l'écosystème des espaces de tous les pays, celui d'Haïti est complexe. Il comprend divers éléments dont les acteurs, les structures et les défis. Ainsi, l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens se compose-t-il, entre autres, des secteurs formel, non formel. Les éléments traditionnels de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens se décrivent ainsi : les bâtiments scolaires et accessoires, les enseignants, les élèves, les environnements sociaux et naturels, les parents, les politiques publiques d'éducation, les pratiques d'"orientation libre", les élèves, les enseignants, les parents, le contenu pédagogique, les technologies éducatives, les ressources pédagogiques, les politiques éducatives, les familles, l'administration et le personnel de soutien, le financement, les communautés. L'écosystème est complexe tant par les acteurs, les structures, les défis, les politiques publiques éducatives, que par les environnements sociaux et

naturels le constituant. Cet écosystème se caractérise aussi par les lieux de culte, les forêts, les places publiques, la mer, les rivières, les champs agricoles, les cheptels, les bibliothèques, les zones industrielles, lieux de loisir, les institutions, les mythes, le patrimoine matériels et immatériels des espaces éducatifs.

L'Etat facilite la mise en œuvre de l'éducation par des opérateurs publics et non publics à travers l'aménagement des espaces éducatifs ou encore des bâtiments scolaires. Ainsi, les acteurs clés du secteur public sont représentés par le Gouvernement, instance responsable de la définition des politiques éducatives et de la supervision du système éducatif. Ils le sont aussi à travers les établissements scolaires comprenant des écoles publiques, privées et confessionnelles. Comme autres acteurs incontournables directs de l'écosystème, les enseignants de leur côté jouent un rôle crucial dans la transmission des connaissances et des compétences. De plus, les élèves et étudiants étant aussi des acteurs incontournables, bénéficient directement du système éducatif.

5.14.2. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens en chiffres et en ordre d'enseignements pendant les vingt dernières années

Selon les données du dernier recensement scolaire de 2015-2016 fournies par la Direction de la Planification et de la Coopération Externe (DPCE), il existe 19,905 écoles offrant les 3 premiers ordres d'enseignement : préscolaire, fondamental et secondaire. A cela s'ajoutent 200 institutions post-secondaires (DPCE/MENFP, 2016). Selon la DPCE/MENFP et l'annuaire statistique des écoles 2013-2014, il existe 2796 écoles nationales, 260 lycées (écoles secondaires). On estime qu'un million d'enfants ne sont pas scolarisés en Haïti en raison des troubles sociaux et de l'insécurité, du coût élevé de l'éducation, du manque de soutien aux plus vulnérables et de la médiocrité des services éducatifs (UNICEF, 2023). Ces chiffres mettent en évidence la faiblesse de l'offre scolaire du secteur public et conséquemment le niveau d'influence du secteur non publique dans le système éducatif haïtien. Pour sa part, selon la (DPCE/MENFP, 2016), le secteur formel de l'éducation en Haïti s'organise en cinq (5) niveaux :

1o). L'éducation préscolaire est destinée aux enfants de 3 à 5 ans et n'est pas obligatoire. Elle vise avant tout à offrir à ces enfants les prérequis nécessaires pour entrer à l'école fondamentale à 6 ans. Ces enfants sont encadrés dans des centres d'éducation préscolaire ou des classes

préscolaires intégrées dans des écoles fondamentales. Ces centres et classes préscolaires sont privés ou publics. Ils sont plus de 11.759 répartis sur tout le territoire national accueillant 62% des enfants de cette tranche d'âge.

2o). L'enseignement fondamental est structuré en trois (3) cycles depuis la réforme éducative dite Réforme Bernard initiée en 1980 et reconnue comme la réforme la plus ambitieuse que le système ait jamais connue. En effet :

a. Les deux premiers cycles, Fondamental **1** et Fondamental **2**, respectivement d'une durée de quatre ans, deux années forment l'éducation de base et concernent les enfants âgés de 6 à 11 ans.

b. Le troisième cycle de l'enseignement fondamental s'adresse aux enfants de 12-14 ans et est sanctionné par un examen national.

3o). L'enseignement secondaire vise les élèves de 15 à 18 ans sur une durée de 4 ans et les prépare soit à la poursuite des études au niveau supérieur soit à leur intégration sur le marché du travail.

4o). L'enseignement supérieur comprend 219 établissements regroupant environ 42 152 étudiants en 2011 (20.481 dans le public), 53 009 (26 413 dans le public) en 2012 et 60 233 (27 846 dans le public) en 2013 dans les 143 institutions enquêtées. La durée d'un cycle est fonction de la filière choisie.

5.14.3. Autres éléments de l'écosystème éducatif haïtien pendant les vingt années

a) Formation Technique

L'écosystème éducatif haïtien comporte d'autres éléments aussi importants que les ordres classiques d'enseignement. Il s'agit de la formation technique dont l'offre formelle à travers le pays compte à peine plus de 20 000 élèves en 2013 pour toutes les filières. Elle est prise en charge à plus de 90% par le secteur privé et compte 447 centres de formation. 17 centres publics relèvent de l'Institut National de la Formation Professionnelle (INFP), le MAST en possède 2, le MTIC en compte 2 et le MARNDR 10. L'offre de formation publique et privée se concentre dans l'Ouest avec 56,2% des établissements recensés, dans le Sud avec 8,7%, l'Artibonite avec 7,8% et le Nord avec 6,3%.

b) L'éducation non formelle

Deux autres sous-secteurs font aussi partie intégrante du secteur de l'éducation et des objectifs de politique éducative du MENFP et de l'Etat. Il s'agit de : l'éducation non formelle dispensée dans les Centres du soir et les Centres d'Education Familiale relève de la Direction de l'Enseignement Fondamental (DEF). Selon les données disponibles, les centres du soir publics sont au nombre de vingt-cinq (25) distribués au niveau de quatre (4) départements du pays (le Nord, le Nord-ouest, le Sud et l'Ouest), avec une concentration marquée dans la zone métropolitaine de Port-au-Prince.

c) Centres d'alphabétisation

L'alphabétisation dispensée dans des centres d'alphabétisation est à la charge de la Secrétairerie d'Etat à l'Alphabétisation (SEA) depuis plus de deux décennies avec l'existence de dispositif organisationnel fonctionnel au niveau central. Cette formation concerne des personnes qui devraient savoir lire et écrire, mais qui n'ont pas ces compétences. Majoritairement cette catégorie est surtout fréquentée par des personnes adultes.

Ci-dessous est présenté le tableau récapitulatif de la structure du système formel haïtien

	Précolaire	Fondamental		Secondaire	Supérieur
Niveau	Petite Section Moyenne Section Grande Section	Fondamental 1 et 2	Fondamental 3	Secondaire	Post-Secondaire
Age requis	3-5 ans	6-11 ans	12-14 ans	15-18 ans	18+ ans

Durée	3 ans	6 ans	3 ans	4 ans	3 ans et +
Nombre d'écoles	11,759 dont 896 préscolaires uniquement	18,544 écoles fondamentales		3,933 écoles secondaires	219 universités et écoles spécialisées

Tableau 27 : Récapitulatif de la structure du système éducatif formel haïtien

Source : Tableau récapitulatif de la structure du système formel haïtien. Page 16 du document Plan décennal d'éducation et de formation (PDEF) 2019-2029.

d) Les filles comme composantes centrales de l'écosystème éducatif haïtien

1. Les filles comme éléments de l'écosystème éducatif haïtien

Dans une lecture écosystémique de l'éducation, les filles constituent un élément structurant et transversal de l'écosystème éducatif haïtien. Leur trajectoire scolaire est à l'intersection de multiples systèmes d'influence familial, scolaire, communautaire, culturel et socio-économique tels que décrits dans les modèles bioécologiques du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). En Haïti, la scolarisation des filles ne peut être analysée uniquement à l'échelle de l'établissement scolaire. Elle est fortement conditionnée par les dynamiques familiales, les normes de genre, les contraintes économiques et les représentations sociales du rôle féminin. Les filles participent activement à la reproduction et à la transformation des équilibres éducatifs, en tant qu'apprenantes, futures mères, actrices communautaires et relais intergénérationnels du rapport au savoir. Leur place dans l'écosystème éducatif dépasse ainsi la seule dimension scolaire pour s'inscrire dans une logique systémique de transmission, de résilience et de continuité sociale (UNESCO, 2019).

2. Importance des filles dans la famille et dans les dynamiques éducatives domestiques

Au sein de la famille haïtienne, les filles jouent un rôle éducatif et social majeur, souvent sous-estimé par les politiques publiques. Elles sont fréquemment impliquées dans les tâches

domestiques, la prise en charge des plus jeunes et l'organisation quotidienne, ce qui influence directement leur disponibilité scolaire et leur orientation future (UNICEF, 2021). Cette responsabilité précoce peut constituer à la fois une ressource éducative implicite - développement de compétences sociales, sens des responsabilités – et un facteur de contrainte limitant la poursuite des études, notamment au secondaire et dans l'enseignement supérieur. Dans une approche écosystémique, ces pratiques familiales doivent être comprises non comme des choix individuels isolés, mais comme des adaptations à des contextes de vulnérabilité économique et d'insécurité sociale. Les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle gagnent ainsi à intégrer cette dimension familiale afin de proposer des parcours compatibles avec les réalités vécues par les filles et leurs familles.

3. Fragilité et vulnérabilité des filles dans la société et à l'école

Les filles haïtiennes sont confrontées à une vulnérabilité structurelle multiforme, qui affecte leur parcours éducatif et leur orientation scolaire et professionnelle. Les risques de décrochage scolaire, de violences basées sur le genre, de grossesses précoces et d'exploitation économique constituent des facteurs de fragilisation majeurs, particulièrement dans les contextes de pauvreté et d'instabilité politique (UNFPA, 2020). À l'école, ces vulnérabilités se traduisent par des interruptions de scolarité, une orientation subie ou contrainte, et une sous-représentation dans certaines filières scientifiques et techniques. Dans une perspective écosystémique, ces fragilités ne relèvent pas uniquement de caractéristiques individuelles, mais de dysfonctionnements systémiques touchant l'environnement scolaire, les dispositifs de protection sociale et les politiques éducatives. L'absence de dispositifs d'orientation sensibles au genre renforce ces inégalités et limite la capacité de l'école à jouer pleinement son rôle de levier de réussite éducative (UNESCO, 2020).

4. Rôle des filles dans le développement durable et la transformation sociale du pays

Malgré ces vulnérabilités, les filles représentent un levier stratégique majeur du développement éducatif, social et économique d'Haïti. De nombreuses études montrent que l'éducation des filles a des effets multiplicateurs sur la santé, la réduction de la pauvreté, la stabilité sociale et la croissance économique (World Bank, 2018). Dans une logique d'écosystème éducatif, investir dans l'orientation scolaire et professionnelle des filles revient à

renforcer l'ensemble du système : familles plus résilientes, communautés mieux structurées, institutions éducatives plus inclusives. Les filles formées, orientées et accompagnées deviennent des actrices clés de la transformation des territoires, contribuant à la reconstruction du tissu social et à l'émergence de modèles de développement plus durables et équitables. Ainsi, considérer les filles comme des actrices centrales de l'écosystème éducatif haïtien permet de dépasser une approche compensatoire pour inscrire leur réussite éducative dans un projet collectif de développement national (UNDP, 2021).

En résumé, l'analyse de la situation des filles au sein du système éducatif haïtien met en évidence le rôle central qu'elles occupent dans l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Leur parcours scolaire se déploie dans une pluralité d'espaces éducatifs imbriqués - famille, école, communauté, environnement social et culturel - dont les interactions influencent directement les conditions de leur réussite éducative. Ces espaces, lorsqu'ils sont fragilisés ou désarticulés, exposent les filles à des vulnérabilités spécifiques ; lorsqu'ils sont reconnus, soutenus et coordonnés, ils deviennent au contraire de puissants facteurs de protection et de développement.

Dans cette perspective, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle apparaissent comme un levier stratégique pour transformer ces vulnérabilités en opportunités éducatives. Une orientation pensée de manière écosystémique, sensible au genre et ancrée dans les réalités territoriales, permet non seulement d'accompagner les filles dans la construction de parcours scolaires cohérents et émancipateurs, mais aussi de renforcer la cohérence globale du système éducatif. Elle favorise l'articulation entre aspirations individuelles, contraintes sociales, offres de formation et besoins de développement du pays.

Loin de constituer une problématique sectorielle, la réussite éducative des filles révèle ainsi la capacité du système éducatif haïtien à fonctionner comme un écosystème vivant, capable d'intégrer les dimensions éducatives, sociales, culturelles et économiques de l'orientation. En ce sens, investir dans les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle des filles revient à agir simultanément sur la réussite éducative des élèves et sur la transformation durable des territoires.

Enfin, considérer les filles comme des actrices centrales de l'écosystème éducatif haïtien permet de dépasser une logique compensatoire pour inscrire l'éducation dans une dynamique systémique de réussite individuelle et collective. L'écosystème des espaces éducatifs, lorsqu'il est soutenu par des pratiques d'orientation justes, inclusives et contextualisées, devient alors un véritable levier de réussite éducative des élèves, au service du développement humain et social d'Haïti.

5.14.4. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : Taux d'abandon scolaire

Le taux d'abandon scolaire est élevé au niveau de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens, notamment dans les zones rurales, en raison de la pauvreté, de l'absence de structures éducatives adaptées et des difficultés pour accéder aux soins médicaux. Erudit. (2004) propose d'améliorer la gestion de la discipline en mettant en place des stratégies pour gérer efficacement la discipline des élèves, en évitant l'utilisation excessive de sanctions et en favorisant un environnement d'apprentissage constructif pour lutter contre la violence en milieu scolaire en Haïti. De plus, il est important de mettre en place des politiques publiques en matière d'éducation. En effet, l'Etat haïtien doit mettre en œuvre une politique éducative efficace pour promouvoir la paix et la cohésion dans les écoles, en mettant en place des ressources et des programmes adaptés (Erudit., 2004).

Conclusion

L'analyse des principaux éléments de l'écosystème éducatif haïtien : Réforme Bernard, Direction du Génie Scolaire, Carte scolaire, 12 Mesures, l'insécurité... Cadre d'Orientation Curriculaire), environnements sociaux et naturels structurée autour du modèle croisé est complexe. A travers les écologies sociale et naturel de Bronfenbrenner (1979) et de Bookchon (1926-2006), du modèle One Education au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden, l'analyse révèle une interdépendance complexe entre les acteurs, les politiques et les environnements. Les enseignants, dont seulement 11 % en milieu rural sont formés dans des écoles normales (MENFP, 2023), incarnent un maillon fragile du système. Leur précarité (salaire moyen inférieur à 100 USD mensuels) et leur exposition à la violence scolaire (agressions

verbales, pressions communautaires) limitent leur capacité à jouer un rôle de guide dans l'orientation des élèves (Germain, 2021, p. 55).

Les élèves, en particulier ceux issus de familles défavorisées des zones rurales ou des quartiers marginalisés comme Cité Soleil, subissent de plein fouet les inégalités systémiques : 63 % des enfants ruraux accusent un retard scolaire de deux ans ou plus contre 43 % en milieu urbain (UNICEF, 2022, p. 12). Cette disparité est exacerbée par la violence familiale (35 % des enfants déclarent subir des châtiments corporels à domicile) et la violence communautaire (gangs armés, enlèvements), qui entraînent des fermetures d'écoles dans 25 % des communes touchées par le banditisme (BIT, 2023, p. 18).

De plus, les familles, bien qu'influentes dans les choix éducatifs (72 % des élèves suivent les conseils parentaux selon Joseph 2020, p. 428), sont souvent contraintes par la pauvreté à privilégier des stratégies de survie immédiates. Dans les régions comme l'Artibonite, 40 % des enfants sont retirés de l'école avant 15 ans pour travailler dans l'agriculture ou le commerce informel (OIT, 2021, p. 9).

En outre, le banditisme endémique, qui contrôle plus de 70 % de Port-au-Prince (International Crisis Group, 2023), paralyse l'accès à l'éducation. Entre 2020 et 2023, 132 écoles ont été pillées ou incendiées, et 15 000 élèves ont été déscolarisés dans la capitale (RNDDH, 2023). Cette violence, couplée à l'absence de politiques de protection, renforce les inégalités de genre : les filles sont 3 fois plus susceptibles d'abandonner l'école par crainte d'agressions sexuelles sur le trajet scolaire (UNFPA, 2022). Pour répondre à ces défis, une refonte de l'écosystème éducatif doit intégrer :

- **La protection des acteurs**

Créer des couloirs scolaires sécurisés dans les zones gangrénées par la violence, en collaboration avec les forces de l'ordre et les ONG locales ;

- **Le soutien aux enseignants**

Augmenter les salaires et former 1000 enseignants par an aux compétences psychosociales pour gérer les traumatismes des élèves (Banque mondiale, 2022) ;

- **L'inclusion des familles**

Impliquer les parents via des comités éducatifs communautaires, comme le préconise Bookchin (1982) pour renforcer les microsystemes ;

- **La lutte contre les inégalités**

Cibler les 200 000 enfants non scolarisés (UNICEF, 2022) via des bourses conditionnelles et des cantines scolaires financées par des partenariats public-privé.

Au final, l'école haïtienne ne pourra incarner un écosystème résilient que si elle se mue en sanctuaire protégé des violences, ancré dans les réalités locales, et connecté aux aspirations d'une jeunesse en quête de dignité. Comme l'affirme Freire (2000, p. 76) : « L'éducation ne change pas le monde, elle change les personnes qui vont changer le monde. »

Section D- Ecosystème des espaces éducatifs du département géographique l'Ouest d'Haïti, terrain de l'enquête empirique

Introduction

Le département de l'Ouest, qui comprend la capitale Port-au-Prince et ses banlieues, incarne un carrefour stratégique où s'entrelacent de multiples dimensions démographiques, économiques, sociales et environnementales complexes. Ce territoire, marqué par une densité urbaine élevée et un développement souvent chaotique, fait face à des défis majeurs liés à la précarité, aux risques naturels, à l'insécurité, ainsi qu'à une fragmentation institutionnelle qui affectent directement le bien-être et le développement des populations locales. Dans ce contexte, l'accès et la qualité des services publics, en particulier dans le domaine éducatif, sont soumis à de fortes pressions, influençant de manière significative les trajectoires scolaires des élèves (World Bank, 2023; UN-Habitat, 2022).

L'écosystème éducatif de cette zone est caractérisé par une grande diversité d'acteurs et d'institutions, avec un secteur public en tension et un secteur privé largement représenté, mais hétérogène. La complexité de ce paysage, conjuguée à des infrastructures souvent inadéquates et à une situation sécuritaire instable, pose des défis majeurs pour garantir l'équité d'accès à une éducation de qualité et la continuité des parcours scolaires. Par ailleurs, les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle restent insuffisamment structurées, limitant

l'accompagnement des élèves dans leurs choix et leurs projets, alors même qu'elles constituent un levier essentiel pour favoriser leur réussite et leur insertion socio-professionnelle (Dupont & Jean, 2022).

La présente thèse se situe précisément à l'intersection de ces dynamiques en interrogeant l'écosystème global des espaces éducatifs et les pratiques d'orientation dans le département de l'Ouest comme facteurs clés de la réussite éducative. En explorant comment la structuration territoriale, les conditions socio-économiques, ainsi que les dispositifs d'accompagnement s'articulent, ce travail vise à identifier des leviers pour construire des environnements capacitants, inclusifs et adaptés aux spécificités du territoire. Cette démarche s'inscrit dans une volonté de contribuer à la réflexion scientifique et aux politiques publiques visant à améliorer la qualité et l'équité de l'éducation en Haïti, en tenant compte des enjeux locaux et des vulnérabilités observées.

Enfin, cette recherche empirique menée dans le département de l'Ouest s'appuie sur une analyse approfondie des réalités démographiques, économiques, urbaines, environnementales, sécuritaires et sociales qui façonnent le quotidien des habitants et des élèves. Elle propose une lecture intégrée de l'écosystème éducatif, incluant les infrastructures, les pratiques pédagogiques, et les mécanismes d'orientation, afin de comprendre comment ces éléments interagissent pour favoriser ou freiner la réussite éducative. La section suivante détaille ces différentes dimensions pour offrir un cadre compréhensif permettant de situer l'étude dans son contexte et de poser les bases de l'analyse ultérieure.

5.1. L'écosystème éducatif du département de l'Ouest

Lorsque nous parlons de l'écosystème des espaces éducatifs de l'Ouest, cela met en avant l'idée que les environnements éducatifs ne se limitent pas seulement à des salles de classe, aux bâtiments scolaires et accessoires. Ils englobent toute une variété de composants qui interagissent et influent sur l'expérience éducative. Cela peut inclure les interactions entre enseignants et élèves, les enseignants et les parents, les relations au sein de la communauté éducative, l'impact des environnements physique et social sur l'enseignement, sur l'apprentissage, le banditisme, les crimes, l'insécurité. Ce département fait face à divers défis dans le domaine de l'éducation, y compris des problèmes tels que l'accès limité à l'éducation, des ressources financières limitées,

des infrastructures défailtantes, et des catastrophes naturelles qui ont eu des répercussions sur les écoles. Ces défis ont des répercussions sur la qualité de l'éducation, l'accès à l'éducation, et la capacité des élèves à s'épanouir dans un environnement d'apprentissage. Selon (L-A Joint, 2008, p. 18-24) dans la société haïtienne en quête de démocratie, mais marquée par une histoire d'autoritarisme, de ségrégation, de négligence organisationnelle face à la nature (déforestation, érosion) et au patrimoine commun (abandon des sites historiques), la nouvelle éducation aurait à faire prévaloir des valeurs telles que la protection de l'environnement, et la réconciliation des classes sociales pour le bien-être de tous.

Cependant, il existe des initiatives et des organisations qui cherchent à améliorer l'éducation en Haïti et dans ce département spécifiquement. Ainsi, des organismes internationaux, des ONG, et des initiatives gouvernementales ont souvent été impliqués dans des projets visant à améliorer l'écosystème éducatif et les espaces éducatifs. Nous vous présentons ici quelques éléments de l'écosystème des espaces éducatifs de ce département tels que :

- La taille et composition de la communauté ;
- Les espaces éducatifs et la disponibilité de la technologie éducative dans ces espaces;
- Les pratiques d'orientation dans les espaces éducatifs du département de l'ouest d'Haïti ;
- Les caractéristiques socio-économiques et environnementales de la population.

5.2. Taille et composition et composition de la communauté

Dans le cadre de cette étude, sur les espaces éducatifs, l'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite des élèves, il est important d'avoir des informations sur la taille de la communauté de l'ouest. La taille de la population est un élément de son écosystème éducatif dans lequel se déroule l'enquête empirique. Cette compréhension permet de mieux appréhender les enjeux locaux et de prendre en compte les particularités des contextes locaux dans la mise en place de projets éducatifs. Aubret, J. (2003) soutient qu'il faut favoriser une approche globale de l'orientation scolaire et professionnelle, en prenant en compte les dimensions individuelles, sociales et économiques. Cette thèse interroge les espaces éducatifs et les mécanismes d'orientation scolaire dans le département de l'Ouest, terrain privilégié pour analyser les défis et opportunités liés à la réussite des élèves. La compréhension de sa démographie disions-nous est essentielle et conforme à l'approche holistique préconisée par

Aubret (2003), qui lie orientation professionnelle, réalités socio-économiques et spécificités territoriales.

En ce qui concerne le département géographique de l'ouest d'Haiti, il s'agit d'un écosystème et d'une démographie en forte tension dont les caractéristiques sont ainsi connues. Il s'agit du département le plus peuplé d'Haïti. En 2014, la population de ce département était estimée à environ 3 968 343 personnes, avec une prédominance urbaine notable puisque 83 % de la population réside en milieu urbain (MSPP, 2014). Cette concentration urbaine est principalement due à la présence de la capitale, Port-au-Prince, qui attire une grande partie de la population en raison de ses opportunités économiques et sociales.

5.3-. Une population dense, jeune et mobile

- 3,9 millions d'habitants en 2014 (34 % de la population haïtienne), avec une estimation récente à « plus de 3 millions » (Wikipedia, 2022), suggérant un déclin lié à un exode interne massif : 30 800 départs vers le Grand Sud entre 2023 et 2024 (Flowminder, 2024).
- 60 % de la population haïtienne a moins de 25 ans (Banque mondiale, 2020), ce qui positionne l'éducation comme enjeu central pour ce département, notamment en matière d'orientation vers des filières adaptées aux besoins économiques locaux (agriculture, numérique, services).

5.4. Hyperurbanisation et fragmentation des espaces éducatifs

- 83 % de la population urbaine (MSPP, 2014), polarisée autour de Port-au-Prince, où coexistent :
 - a). Des écoles privées (souvent payantes (et publiques surchargées (rapport élèves/enseignants)
 - b) Des zones périurbaines et rurales (17 % de la population) avec un accès limité à des infrastructures éducatives de qualité, exacerbant les inégalités territoriales.

5.5-. Mobilité forcée et risques de décrochage

Les 30 800 départs récents reflètent des stratégies de survie face à l'insécurité et au chômage. Cette mobilité perturbe les parcours scolaires et questionne l'accompagnement des élèves déplacés, notamment dans les régions d'accueil comme le Grand Sud.

5.6. La disponibilité de la technologie

En ce qui nous concerne, la disponibilité de la technologie éducative dans l'écosystème des espaces éducatifs du département, l'Ouest suit la même tendance presque que celle des principales villes du pays. En effet, en Haïti, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'éducation est considérée comme une opportunité pour améliorer l'accès à une éducation de qualité. Cependant, le département de l'Ouest, comme le reste du pays, fait face à des défis majeurs en termes d'infrastructure technologique. Les connexions Internet sont limitées, surtout en milieu rural, ce qui rend difficile l'utilisation quotidienne des TIC dans les classes. Dans le département de l'Ouest, les espaces éducatifs tels que les écoles, lycées et centres de formation sont marqués par une double fracture :

- 1.- La fracture urbain-rural qui se traduit par une forte concentration des infrastructures à Port-au-Prince et un déficit notable éducatif en milieu rural.
- 2.- La fracture numérique qui se traduit par un accès inégal à la technologie éducative (outils numériques, internet, formations adaptées).

Cette situation reflète les inégalités structurelles d'Haïti, où seulement 35 % des écoles ont accès à l'électricité (UNICEF, 2021) et moins de 10 % des élèves utilisent régulièrement des outils numériques (Banque mondiale, 2022).

Ci-dessous, nous présentons le tableau avec une analyse détaillée de ce deuxième élément de l'écosystème des espaces éducatif et des pratiques d'orientation du département de l'Ouest, centrée sur les espaces éducatifs et la disponibilité de la technologie éducative. Ce texte intègre des données contextuelles, des enjeux spécifiques au terrain haïtien, et des pistes pour l'enquête empirique sur les leviers de réussite éducative des élèves.

Eléments clés de l'écosystème

1. Typologie des espaces éducatifs du département géographique de l'ouest d'Haïti

Tableau 28

Type d'espace	Caractéristiques	Exemples dans l'Ouest
Ecoles urbaines	- Surcharge (50-70 élèves/classe). - Accès limité à l'électricité (60 % à Port-au-Prince). - Quelques initiatives pilotes (ex : salles informatiques financées par des bailleurs ou par des ONG).	Lycée Alexandre Pétion (Port-au-Prince), Ecole Saint-Louis de Gonzague.
Ecoles rurales	- Infrastructures précaires (toits en tôle, absence de sanitaires). - Pas d'accès à internet (95 % des cas). - Manque de manuels scolaires.	Ecoles communales de Gressier ou de Kenscoff.
Centres de formation	- Disparités entre centres privés (ex : formations en informatique) et publics sous-équipés. - Peu de liens avec le marché du travail local.	Centre de formation professionnelle de Carrefour.

5.7. Disponibilité de la technologie éducative dans les espaces éducatifs du département géographique l'ouest d'Haïti

La disponibilité de la technologie dans les espaces éducatifs de l'ouest se présente ainsi :

Les espaces éducatifs en milieu urbain

Initiatives ciblées connues à date

- Projets comme Haïti Futur (tablettes numériques dans 50 écoles) ou OLPC (ordinateurs portables), mais couverture limitée ;

- **Problèmes récurrents notés**

Pannes fréquentes, maintenance absente, formation insuffisante des enseignants ;

- **Accès des espaces éducatifs à internet**

15 % des écoles de Port-au-Prince ont un accès intermittent (MENFP, 2023).

Les espaces éducatifs en milieu rural

- **Absence quasi-totale de technologie**

98 % des écoles rurales n'ont ni ordinateurs ni connexion (UNESCO, 2022).

- **Alternatives improvisées**

Usage de radios communautaires pour diffuser des cours (ex : programme Eduradio lors de la pandémie).

3. Enjeux critiques

- **Fossé numérique**

Renforce les inégalités sociales. Exemple : Un élève de Port-au-Prince a 8x plus de chances d'utiliser un ordinateur qu'un élève rural (ENAF, 2021) ;

- **Formation des enseignants**

Seuls 12 % des professeurs ont reçu une formation à l'utilisation pédagogique du numérique (MENFP, 2023) ;

- **Politiques publiques fragmentées**

Absence de stratégie nationale cohérente, dépendance aux financements externes (USAID, Union européenne).

5.8. Les caractéristiques socio-économiques de la population

Dans le cadre de cette étude sur l'espace éducatif (EE) et les pratiques d'orientation (PO) qui s'y déroulent dans la perspective de la réussite éducative des élèves, il est important de comprendre le contexte dans lequel est aménagé l'EE ainsi que les PO qui s'y déroulent. En effet, les caractéristiques socio-économiques de la population peuvent influencer la réussite éducative des élèves. Ainsi, les élèves issus de milieux défavorisés peuvent avoir moins de ressources et d'opportunités pour réussir à l'école. (Dominique Glasman, 2010, p.9-20) parle des dégâts sociaux, d'une politique économique comme d'une évolution économique et sociale

marquée par des licenciements, une moindre accession aux indemnités de chômage, une réduction des remboursements de soins, l'élévation du coût du logement. De plus, les pratiques d'orientation peuvent également être influencées par les caractéristiques socio-économiques de la population. Les élèves issus de milieux défavorisés peuvent avoir moins d'informations sur les différentes options d'orientation et peuvent être moins bien préparés pour prendre des décisions éclairées. Les caractéristiques socio-économiques de la population peuvent également influencer les pratiques pédagogiques et les stratégies d'enseignement. Les enseignants peuvent adapter leur enseignement en fonction des besoins et des caractéristiques de leurs élèves, en tenant compte de leur milieu socio-économique. Même dans les systèmes éducatifs caractérisés par un enseignement polyvalent, des variations significatives peuvent être observées entre établissements. Ces variations s'expliquent par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des communautés environnantes ou par des différences géographiques (des différences entre des régions, des provinces, des états d'un pays fédéral ou entre zones urbaines et rurales) (OCDE, 2004, p. 3).

Conclusion

Pendant les vingt dernières années, le département de l'Ouest, englobant Port-au-Prince et ses banlieues, constitue un territoire aux caractéristiques démographiques, économiques, sociales et environnementales complexes. Ces éléments façonnent profondément l'écosystème global, celui des pratiques éducatives et d'orientation des élèves ainsi que l'écosystème de la région. Avec une population élevée et en croissance constante, marquée par une forte urbanisation non planifiée, ce territoire fait face à des défis urbains majeurs, tels que la surpopulation, la dégradation des infrastructures, et des conditions sanitaires précaires (World Bank, 2023; UN-Habitat, 2022), sans oublier l'insécurité. Cette configuration urbaine dense, souvent caractérisée par des bidonvilles, des quartiers huppés aussi et des quartiers informels, crée un contexte social fragile, où précarité, insécurité et inégalités s'entremêlent, influençant l'accès aux services essentiels, dont l'éducation.

Des quartiers huppés ou zones résidentielles de standing élevé, caractérisées par une importante qualité de vie, un cadre de vie soigné, et souvent une forte concentration de résidents aisés s'observent aussi. Ces quartiers se distinguent par leur architecture soignée, la présence d'espaces verts, une faible densité de population. Ils correspondent souvent à des secteurs où

l'immobilier est cher et où vivent des éléments de classes sociales favorisées. Les quartiers huppés portent également une image sociale valorisée et sont généralement bien entretenus.

L'écosystème naturel, soumis aux risques récurrents d'ouragans et de séismes, ajoute une dimension supplémentaire aux vulnérabilités du département. Ces aléas climatiques exacerbent les fragilités économiques et sociales, impactant directement le fonctionnement des institutions locales et la continuité des activités éducatives (Cuny, 2021). La précarité économique qui touche une large part de la population limite l'accès à l'éducation, notamment par des contraintes financières et logistiques, affectant la scolarisation régulière des enfants et la qualité des apprentissages.

L'insécurité constitue un facteur central impactant profondément l'écosystème éducatif dans le département de l'Ouest, notamment à Port-au-Prince et ses banlieues. La multiplication des actes de violence, souvent liés à la présence accrue de gangs criminels, entraîne la fermeture fréquente d'établissements scolaires et freine l'accès régulier à l'éducation pour de nombreux élèves (Human Rights Watch, 2025). Cette situation d'instabilité crée un climat de peur et d'insécurité qui affecte la motivation et la concentration des élèves, ainsi que la disponibilité et la sécurité des personnels éducatifs (UN OCHA, 2025). Par ailleurs, les déplacements forcés de familles, en raison des violences, perturbent la scolarisation continue et fragmentent les parcours éducatifs (ReliefWeb, 2025). L'insécurité pèse ainsi lourdement sur les environnements d'apprentissage, fragilisant les efforts visant à construire un écosystème éducatif inclusif et capacitant dans ce territoire à enjeux multiples (Vilmé, 2025).

Concernant spécifiquement l'écosystème éducatif, le département de l'Ouest est caractérisé par un secteur éducatif fragmenté, combinant une forte présence d'établissements publics sous-dotés, et une multitude d'écoles privées souvent gérées par des acteurs communautaires ou religieux, avec des niveaux variables de qualité (UNESCO, 2023). Cette pluralité complexifie l'organisation territoriale des espaces éducatifs, tels qu'ils sont perçus dans la carte scolaire, rendant l'accès équitable difficile pour une part significative des élèves, surtout dans les zones périphériques. Les infrastructures scolaires sont souvent insuffisantes et inadaptées, avec un manque criant de salles de classe, de matériel éducatif et de personnels qualifiés, compromettant la création d'environnements favorisant la réussite.

Par ailleurs, l'écosystème éducatif est indissociable des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, qui, dans ce contexte, apparaissent comme des leviers essentiels pour renforcer la réussite éducative. L'orientation est souvent entravée par l'absence de structures formelles et de ressources dédiées, limitant l'information et l'accompagnement des élèves dans leurs choix scolaires et professionnels (Dupont & Jean, 2022). L'enjeu est donc de construire un système d'orientation intégré qui prenne en compte la diversité des parcours possibles et les réalités socio-économiques locales, pour favoriser des transitions scolaires et professionnelles fluides et adaptées.

En synthèse, l'écosystème du département de l'Ouest place au centre de la problématique éducative un contexte combinant défis urbains, vulnérabilités socio-économiques, contraintes environnementales, insécurité et fragmentation institutionnelle. La réussite éducative y dépend étroitement d'une articulation cohérente entre la structuration des espaces éducatifs et le développement de pratiques d'orientation adaptées aux besoins spécifiques des élèves et de leurs familles. C'est précisément ce double écosystème que la présente thèse interroge, afin d'identifier des leviers innovants permettant d'améliorer les conditions d'apprentissage et d'inclusion dans ce territoire à forte densité et contrastes marqués.

Bibliographie

Absil, G., & Vandoorne, C. (2004). L'approche écologique : Notes de cours sur l'approche par milieu de vie. Université de Liège, École de santé publique.

Absil, G., Vandoorne, C., & Demarteau, M. (2012). Bronfenbrenner : L'écologie du développement humain. Réflexion et action pour la promotion de la santé. Appui en Promotion et Éducation pour la Santé (APES-ULiège) & Observatoire de la Santé du Hainaut (OSH). <http://hdl.handle.net/2268/114839>.

AEFE. (n.d.). Ressources pour les équipes éducatives – Orientation. <https://aeefr/orientation/outils-et-actions-pour-lorientation/ressources-pour-les-equipes-educatives>.

Aiguier, G. (2017). De la logique compétence à la capacitation : Vers un apprentissage social de l'éthique. *Éthique publique*, 19(1). <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2907>

Alexander, C. (1977). *A pattern language: Towns, buildings, construction*. Oxford University Press.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Alpha 2000 : Éducation écologique dans la vie quotidienne*. Gouvernement du Québec.

Alter, N. (2010). *Donner et prendre : La coopération en entreprise*. La Découverte.

Amougou, E., André, É., & Boulekbache, H. (2023). La place des usagers au sein de nouveaux outils de conception. *Techniques & Culture*, (79). Cairn.info.

(Note : la référence était incomplète ; si vous me donnez le titre exact de l'article ou du numéro, je la corrigerai totalement.)

Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80–97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>.

Angotti, C. (2019). La naissance des universités au Moyen Âge. *L'Histoire*, (463), 24–31. <https://doi.org/10.4000/lhistoire.12345>.

Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? Observatoire de la réussite éducative (Veille & Analyses). IFÉ – ENS de Lyon.

Robitaille, A. (2006). Murray Bookchin (1921-2006) : Le vieux lion de l'écologie sociale s'éteint. (Article de presse — source non précisée ; ajouter le média si possible.)

Assorttech. (2022). Responsive web design : Avantages et inconvénients. <https://www.assorttech.com/responsive-web-design-avantages-et-inconvénients/>.

Banque mondiale. (2018). Haïti : Améliorer la qualité de l'éducation pour tous. Banque mondiale.

Banque mondiale. (2010). Haïti : Évaluation des dommages, des pertes et des besoins généraux et sectoriels après le séisme du 12 janvier 2010. Banque mondiale.

Barbier, R. (1996). La recherche-action. Éditions Anthropos.

Barrère, A. (2002). Les enseignants au travail : Routines incertaines. L'Harmattan.

Bartling, H. (1996). Murray Bookchin: "Revolutionary Anarchist" of the City. University of Kentucky, Advanced Seminar in Policy Studies: Sustainable Urban Design. (Manuscrit universitaire — non publié.)

Battiste, M. (2002). Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education: A literature review with recommendations. Indian and Northern Affairs Canada.

Beaujard, C. (2020). Transmission générationnelle des savoirs professionnels : Compétences transversales et formation des étudiants en alternance. L'Orientation scolaire et professionnelle, 49(2), 227–241. <https://doi.org/10.4000/osp.12345>.

Bécu, É. (2016). Alcool : La France trop tolérante. Vosges Matin. (Indiquer l'URL si disponible.)

Beers, S. Z. (2011). 21st century skills: Preparing students for THEIR future. Learning, 21(4), 10-18.

Berrouet-Oriol, R. (2022, 17 avril). Les reliques de la réforme Bernard dans le système éducatif haïtien. Blogs Médiapart.

(Indiquer l'URL si possible.)

Berthelot, M. (2008). La dimension critique de l'éducation relative à l'environnement dans un pays en développement : Réflexions issues d'une expérience sénégalaise. *Éducation relative à l'environnement*, 7. <http://journals.openedition.org/ere/3209>

(Article consulté le 12 janvier 2025 - la date de consultation est optionnelle en APA.).

Betancourt, T. S., McBain, R., Newnham, E. A., & Brennan, R. T. (2013). Trauma history and psychopathology in war-affected refugee children referred for trauma-related mental health services in the United States. *Journal of Traumatic Stress*, 26(6), 678–686.

Berman, J., Coutts, A., & Cuesta, J. (2021). Conducting surveys in fragile and conflict-affected settings. World Bank Policy Research Working Paper.

Biehl, Janet. (1998). *Le municipalisme libertaire : la politique de l'écologie sociale*, Montréal, Écosociété, 178 murray bookchin et l'écologie sociale 1998; trad. de *The Politics of Social Ecology: Libertarian Municipalism*, Montréal, Black Rose Books, 1998.

Bilham, R. (2010). Lessons from the Haiti earthquake. *Nature*, 463(7283), 878–879. DOI : 10.1038/463878a

Binet, A. (1911) *Les idées modernes sur les enfants*, réédité en 1973 avec une préface de Jean Piaget, Flammarion, Paris.

Blattman, C. (2021). *Why We Fight: The Roots of War and the Paths to Peace*. Viking.

Blyth, A. (2013). Perspectives pour les futurs espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64. <https://doi.org/10.4000/ries.3606>.

Blyth, A. (2013). Perspectives pour les futurs espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64. <https://doi.org/10.4000/ries.3606>.

Bookchin, M. (2005). *The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy*. AK Press. Pages 45–60 : Exploration des relations entre les environnements naturels, sociaux et

éducatifs, en soulignant l'importance des valeurs culturelles et des dynamiques organisationnelles.

Bookchin, M. (1990). Post-scarcity anarchism. AK Press.

Bookchin, M. (1990). The ecology of freedom: The emergence and dissolution of hierarchy. Cheshire Books.

Bookchin, M. (1982). The ecology of freedom. Palo Alto, CA: Cheshire Books.

Boostalab. (2021). 7 leviers clés à actionner pour mieux.

Bourdieu, P. (1996). The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Stanford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement [Reproduction in education, society and culture]. Éditions de Minuit.

Bourdon, J., Dufour, A., & Gauthier, M. (2019). Le Projet Éducatif Local : Une démarche innovante pour l'éducation. Éditions L'Harmattan.

Bourdon, J., Dufour, A., & Gauthier, M. (2019). Le Projet Éducatif Local : Une démarche innovante pour l'éducation. Éditions L'Harmattan.

Boutin, G., & Julien, L. (2000). L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la formation des enseignants. Montréal, Éditions Nouvelles.

Brand, S. (1994). How buildings learn: What happens after they're built. Viking Press.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Volume 1. Theoretical models of human development (6th ed., pp. 793-828). Wiley.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard University Press, 1979; 348 p.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation, 158, 117– 160.

Brougère, G., & Martinand, J. L. (2015). Pour une perspective écologique dans l'évaluation des dispositifs éducatifs. *Revue française de pédagogie*, (193), 5-17.

Brown, T. (2019). School-community partnerships and career development practices (pp. 89–102). Routledge.

Cairn.info.(2022). L'orientation dans le système éducatif. Retrieved from <https://www.cairn.info/l-orientation-dans-le-systeme-educatif--9782804720063-page-271.htm>.

Campeau, S. (2018). La pédagogie autochtone : pour une école en milieu autochtone culturellement pertinente. Presses de l'Université Laval.

Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? De Boeck Supérieur.

Carlson, A. (2000). *Aesthetics and the Environment. The appreciation of Nature, Art and Architecture*, London : Routledge.

Cathia Papi, Louise Sauvé, Guillaume Desjardins et Serge Gérin-Lajoie, « De la multiplicité des facteurs à prendre en compte pour mieux comprendre l'abandon en formation à distance », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 37 | 2022, mis en ligne le 08 mars 2022, consulté le 04 février 2024. URL : <http://journals.openedition.org/dms/6904> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.6904>

Cauli, M. (2010). La formation continue des enseignants : enjeux et pratiques. Éditions L'Harmattan.

Central Test. (2020). Orientation des jeunes : Le guide des outils pour trouver sa voie professionnelle. Retrieved from <https://www.centraltest.fr/blog/orientation-des-jeunes-le-guide-des-outils-pour-trouver-sa-voie-professionnelle>.

Chalmel, L. (2025). Des espaces éducatifs dans et hors école. Continuité, discontinuité, tensions, conflits ? Dans Titre du livre (pp. 125-139). Éditeur.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie. Anthropos.

Chateaubriand, F.-R. (1848). Mémoires d'outre-tombe (Vol. 1).

Chatelain, C. (2021). L'éducation au Moyen Âge : Entre Église et société laïque. Presses Universitaires de France.

Cohen, A., & Lichtenstein, R. (2020). The role of local educational projects in enhancing student engagement: A systemic approach. *Journal of Educational Policy*, 35(4), 482-500. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1621234>.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.

Condette, S. (2021). La place des acteurs dans la recherche collaborative. Étude du dispositif de médiation par les pairs en milieu scolaire : modalités et perspectives du faire ensemble. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 37(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.2906>.

Condette, S. (2015). *Former des enseignants à la diversité : enjeux et perspectives*. Presses Universitaires du Septentrion.

Condorcet, N. de. (1792). *Rapport sur l'instruction publique*. Paris : Imprimerie nationale.

Condorcet, N. de. (1792). *Rapport sur l'instruction publique*. Paris : Imprimerie nationale.

Cornelius, I. (1988). Paradise Motifs in the “Eschatology” of the Minor Prophets and the Iconography of the Ancient Near East. The Concepts of Fertility, Water, Trees and “Tierfrieden” and Gen 2-3. *Journal of Northwest Semitic Languages*, 14, 41-83.

Cuny, F. (2021). Risques naturels et résilience en Haïti : enjeux et perspectives. *Revue Géographique des Amériques*, 128(1), 45-62.

Dahlinger, H. (2008). *The Third Teacher: The Role of Space in Learning*. Reggio Emilia Approach.

Damus, O. (2017). *L'orientation comme processus existentiel : De la grossesse à la vie scolaire*. L'Harmattan.

Danvers, F. (2022). S'orienter dans la vie : quel accompagnement à l'ère des Transitions ? Presses Universitaires du Septentrion.

Danvers, F. (2021). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Presses Universitaires du Septentrion.

Danvers, F. (2021). Vers des sciences pédagogiques de l'Orientation ? 2021.

Danvers, F. (2018). S'orienter dans un monde en mouvement. Recherches Éducatives.

Danvers, F. (2017). S'orienter dans un monde en en mouvement, colloque de Cerisy. L'Harmattan, PU, CIREL Nord de France Lille 3, avec l'appui de l'association

Danvers, F. (2016). S'orienter dans la vie : un pari éducatif ? Parution prochaine, décembre 2016. Tome 3 de la 601e à la 700e Considération. Préface de Jean GUICHARD. Postface de Philippe MEIRIEU

Danvers, F. (2015). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. In: Histoire de l'éducation, n° 37, 1988. pp. 3-15. doi : 10.3406/hedu.1988.1549

Danvers, F. (2013). Orientation professionnelle. In A. Jorro (Éd.), Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (p. 229-232). De Boeck Supérieur.

Danvers, F. (2009). S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation. Dictionnaire de sciences humaines. Préface : G. Solaux ; Postface : J. Saint-Fleur, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, Collection « Métiers et pratiques de formation .»

Danvers, F. (2008). S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail. Dictionnaire des sciences humaines et sociales. Tome 2 de 501e à 600e considérations.

Danvers, F. (2007). Quelques paradigmes fondamentaux de l'orientation dans la vie. Actualité de la recherche en éducation et en formation.

Danvers, F. (2006). Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes, Villeneuve

- Danvers, F. (2003). Idée et historicité de l'orientation : premiers jalons pour une approche anthropologique de l'orientation des jeunes et des adultes au xxe siècle
- Danvers, F. (1988). Le conseil en orientation en France. Issy-les-Moulineaux, France : EAP.
- Danvers, F. (1985). Histoire de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'Académie de Lille. Thèse pour le doctorat de 3e cycle, soutenue à l'université de Lille III, en sciences de l'éducation.
- Dargere, V. (2014). L'école inclusive : Enjeux et défis. Éditions Champ Social. ISBN : 979-10-346-0412-3.
- Darling-Hammond, L., et al. (2017). Teacher Preparation, Teacher Learning, and Teacher Success. *Journal of Teacher Education*, 68(3), 263–275. doi: [Insérer DOI].
- Dash, J. M. (1999). *Culture and Customs of Haiti*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Davis, L. (2021). Digital communication tools for student engagement in career education. *Journal of Educational Technology*, 18(4), 345–360.
- Defrance, J. (2024). Organisation territoriale des établissements et pratiques d'orientation : leviers de réussite scolaire. *Revue Internationale d'Education*, 77(2), 139–156.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Éditions de Minuit.
- Delors, J., et al. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 411–433.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Les histoires de vie*. Téraèdre.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed, *School Journal*, 54, 77-80.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Dominique Chevalier et Caroline Leininger-Frézal. « Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries. Les dehors et les ailleurs », Géocarrefour [En ligne], 94/2 | 2020, mis en ligne le 19 mai 2020, consulté le 04 septembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/geocarrefour/15432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15432>

Dumas. R. S. 2022. L'approche écologique pour percevoir les conditions favorisant le développement humain.

Dupont, A., & Jean, M. (2022). Orientation scolaire et inclusion en Haïti : défis et perspectives. *Journal of Caribbean Education*, 15(3), 210-225.

Duru-Bellat, M. (2017). Les inégalités sociales d'orientation genrée dans les filières scientifiques [Gender-biased social inequalities in scientific fields]. Rapport de recherche, CNRS

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Fadi El Hage et Christian Reynaud. 2014. L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant »

Falchetti, E., Caravita, S. (Eds.). (2005). *Per una ecologia dell'educazione ambientale*. Torino: Scholé.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.

FAO, 2009. *Créer et diriger un Jardin Scolaire : Manuel destiné aux professeurs, parents et communautés*. ISBN 978-92-5-205408-5.

FAO. (2020). *Évaluation des ressources forestières mondiales 2020 : Rapport national – Haïti*.

Filippi, B., & Rouyer, A. (2020). Qualité des bâtiments scolaires et réussite des élèves. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 5-20.

Finnish National Agency for Education. (2016). Phenomenon-based learning in Finland: National curriculum reform 2016. <https://www.oph.fi>.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2nd ed.). ASCD.

Fischer, G. (2001). Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems. In *Proceedings of the 24th Annual Information Systems Research Seminar in Scandinavia* (pp. 1-14).

FitzPatrick, T. (2013). Key Success Factors of eLearning in Education: A Professional Development Model to Evaluate and Support eLearning. *US-China Education Review*, 10(1), 1-12.

Florence Allard-Poesi, Garance Marechal. (2014). *Construction de l'objet de recherche dans Methodes de recjerche en Management*, 2014.

FMI. 2021. Haïti : le contexte économique, 2021.

Folke, C., Carpenter, S. R., Walker, B., Scheffer, M., Chapin, T., & Rockström, J. (2010). Resilience thinking: Integrating resilience, adaptability and transformability. *Ecology and Society*, 15(4), 20. <https://doi.org/10.5751/ES-03610-150420>.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Maspero.

Fuentes, M. A., & Reyes, A. (2021). Holistic education: An integrative approach to teaching and learning. *International Journal of Holistic Education*, 8(1), 45–59.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gadotti, M. (2008). Education for sustainability: A critical contribution to the Decade of Education for Sustainable Development. *Green Theory & Praxis Journal*, 4(1), 15–64.

Gagné, A., Beaucher, C., Coulombe, S., Beaulieu, M., Gagnon, C., Gage, A. J. (2015). Women's experience of intimate partner violence in Haiti. *Social Science & Medicine*, 61(2), 343-364. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2004.11.078>.

Galvani, P. (2016). Écoformation et relation éducative. In G. Pineau (Ed.), *Éduquer en anthropocène : écoformation et pratiques d'enseignement* (pp. 123–138). Champ Vallon.

Gati, I., & Asher, I. (2001). Personal, educational, and career decision-making styles and career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 48(3), 329–347.

Girard, R. (1978). *Des choses cachées depuis la fondation du monde*. Grasset.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Glissant, E. (1997). *Poétique de la relation*. Gallimard.

Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers*. Gallimard.

Gnocchi, M. C. (2004). Leslie J.-R. Péan, Haïti, économie politique de la corruption. De Saint-Domingue à Haïti 1791-1870. *Studi Francesi*, 144(XLVIII | III). <https://doi.org/10.4000/studifrancesi.38453>

Goffin, L (1998-1999). Pour une recherche en éducation relative à l'environnement "centrée sur l'objet partagé". In *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*. Vol 1. (Pp. 41-63). Arlon, Belgium: Fondation Universitaire du Luxembourg.

Greenfield, J. C. (1984). A Touch of Eden. *Acta Iranica*, 23(Orientalia J. Duchesne-Guillemin emerito oblata), 2e série : Hommages et opera minora, 9, pp. 219-224.

Grésillon, E. (2018). Nature et contemplation : du paysage sacro-idyllique à la fin de l'Éden. Communication prononcée au colloque international « Sacrée nature, paysages du sacré ! » - 22-24 janvier 2009, Université d'Orléans. Publié dans *Le Sacre de la nature*, T1, p. 63-78, B. Sajaloli, E. Grésillon (Dir.), Presses Universitaires de la Sorbonne, Paris.

Grésillon, E. (2018). Nature et contemplation : du paysage sacro-idyllique à la fin de l'Éden. Communication prononcée au colloque international « Sacrée nature, paysages »

- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Guichard, J. (2005). L'approche écosystémique de l'orientation [The ecosystemic approach to guidance]. In B. Pelletier & L. Bujold (Éds.), *Choix professionnel et développement de carrière : Théories et recherches* (pp. 147-168). Presses de l'Université du Québec.
- Guichard, J. (2003). L'orientation scolaire et professionnelle: enjeux et perspectives. *Revue de l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2(1), 5-18.
- Gunkel, H. (1997). *Genesis*. Macon, GA : Mercer University Press.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5th ed.). American Counseling Association.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Corwin Press. Pages 112–130 : Examen des dynamiques organisationnelles et des rôles des acteurs (enseignants, élèves, parents) dans la création d'environnements éducatifs efficaces.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Harris, A., & Jones, M. (2018). Leading educational change and improvement. *School Leadership & Management*, 38(3), 219–232.
- Haydée Silva, Gilles Brougère, 2016. Le jeu entre situations formelles et informelles d'apprentissage des langues étrangères. *Synergies Mexique*, 2016, 6, pp.57-68. fffal-03590355f.
- Herr, E. L. (1972). Review and synthesis of foundations for career education. *The Vocational Guidance Quarterly*, 20(4), 246-254. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02107.x>
- Herr, E. L. (1972). The role of the school in career development. *The School Counselor*, 19(4), 244-248.
- Heutte, J. (2013). *Théories de l'apprentissage et pratiques éducatives : le "grand" enjeu*.
- Hibbeler, R. C. (2017). *Engineering Mechanics: Statics*. Pearson.

Hirtt, N. (2014). *Intelligences, savoirs, pédagogies... - Réconcilier la théorie et la pratique. L'école démocratique.*

Human Rights Watch. (2025). *World report 2025: Haiti.* <https://www.hrw.org/fr/world-report/2025/country-chapters/haiti>.

Hogg, J. W., & Hogg, M. (2016). *Physics for Scientists and Engineers.* Cengage Learning.

Institut International de Planification de l'Education (IIEP-UNESCO). (2025). *Les données géospatiales dans la planification et la gestion de l'éducation.* Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://www.iiep.unesco.org/fr/projects/donnees-geospatiales-dans-la-planification-et-la-gestion-de-leducation>.

IIEP. (2022). *Les principaux leviers pour un pilotage efficace de la qualité de l'éducation.* Retrieved from <https://dakar.iiep.unesco.org>.

IIEP UNESCO. (2021). *L'environnement scolaire psychosocial.* IIEP Learning Portal - UNESCO. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/ameliorer-les-apprentissages/lenvironnement-scolaire-psychosocial>

INSEE. (2023). *Taux d'accès à l'université selon l'origine sociale en France – Édition 2023 [Rapport annuel sur l'éducation].* <https://www.insee.fr>.

INSPQ. (2017). *Approche territoriale pour la réussite scolaire.*

Inserm (2016). *Déficiences intellectuelles.* Montrouge : EDP Sciences.
Institut de Recherche et d'Education Sur les Mouvements sociaux, 2019. "Vers une écopédagogie radicale (II)", IRESMO- Recherche et Education sur les Mouvements Sociaux, [https://iresmo.jimdofree.com/2019/08/02/vers-une %C3%A9cop%C3%A9dagogie-radicale-ii/](https://iresmo.jimdofree.com/2019/08/02/vers-une-%C3%A9cop%C3%A9dagogie-radicale-ii/) IRESMO, 2019. *Vers une écopédagogie radicale*

Institut Gallup. (2021). *Engagement des employés et développement des compétences : Un rapport sur l'impact du coaching et du mentorat.* Retrieved from <https://www.gallup.com>

Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2017). *Approche territoriale pour la réussite scolaire.* <https://www.inspq.qc.ca/publications/>

J. B. Vroh, I. seck, (2016). La mise en œuvre du concept One Health est-elle une réalité en Afrique ?

Janet Biehl, (2018). La vie de Murray Bookchin, écologie ou catastrophe, 2018.

Jarvis, P. (2001). Learning in later life: A review of the literature. *Educational Gerontology*, 27(2), 119-135.

Jean, Guichard (2006). Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. [Rapport de recherche] Haut Conseil de l'éducation. 2006, 66 p. fhal-03234288f.

Jean-Marie. De Ketele. 2018. « La transformation de l'éducation au fil du temps, une longue marche », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 79 | 2018, 31-42.

Jean-Pierre Le Glaunec, L'armée indigène. La défaite de Napoléon en Haïti, Québec, Canada, Lux, 2014, 288 pages p. (ISBN 978-2-89596-183-3, lire en ligne [archive]).

Janvier, R. (2021). La société du lien : plaidoyer pour l'interdépendance. Rennes : Éditions de l'Atelier.

Jeynes, W. (2012). A meta-analysis on the effects of parental involvement on students' academic outcomes. *Urban Education*, 47(4), 706–742.

Joseph, E. P., & Baptiste, J. (2018). Environmental degradation in Haiti: Challenges and opportunities for sustainable development. *Journal of Environmental Management*, 212, 1–12. DOI : 10.1016/j.jenvman.2018.01.072.

Joseph, E. P., & Baptiste, J. (2018). Environmental degradation in Haiti: Challenges and opportunities for sustainable development. *Journal of Environmental Management*, 212, 1–12. DOI : 10.1016/j.jenvman.2018.01.072.

Kant, E., 2004, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Vrin.

Kelleher, J. (2008). Interdisciplinary assessment: a system at the heart of teaching and learning across domains. In D. M. Moss, T. A. Osborn, & D. H. Smith.

Kellert, S. R., & Wilson, E. O. (1993). *The Biophilia Hypothesis*. Island Press.

- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Koplan, J. P., Bond, T. C., Merson, M. H., Reddy, K. S., Rodriguez, M. H., Sewankambo, N. K., Wasserheit, J. N., & Consortium of Universities for Global Health Executive Board. (2009). Towards a common definition of global health. *The Lancet*, 373 (9679), 1993–1995. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)60332-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)60332-9).
- L. Massou. (2022). Un cadre théorique interdisciplinaire pour l'analyse compréhensive des usages pédagogiques du numérique à l'université.
- La Bible. (1910). *La Sainte Bible traduite par Louis Segond*. Société biblique de Genève.
- Lacassin, R. (2022). Séisme d'Haïti (2010). *Encyclopædia Universalis*. Récupéré de <https://www.universalis.fr/encyclopedie/seisme-de-haiti/>.
- Lapan, R. T. (2012). Comprehensive school counseling programs: In some schools for some students but not in all schools for all students. *Professional School Counseling*, 16(2), 84–88. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-16.84>.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris, France : La Découverte.
- Le Boterf, G. (2002). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence*. Éditions d'Organisation.
- Lê Thành. Khôi. (1965). Dimension historique de l'éducation. In: *Tiers-Monde*, tome 6, n°22, 1965. Éducation et développement. pp. 335-356;
- Leemans, G. (2013). *Designing innovative learning spaces*. Routledge.
- Lee, S., & Kim, H. (2021). Learning environments and career readiness: Integrating spaces and practices. *International Journal of Educational Research*, 105, 1–15.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.

Lemieux, V., & Ouimet, M. (2004). *L'analyse structurale des réseaux sociaux*. Presses de l'Université Laval.

Leresche, J.-P., & Leresche, M. (2010). Carte scolaire et mixité sociale : effets sur la réussite des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 171, 63–77. <https://doi.org/10.4000/rfp.2634>.

Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: context and consequences for child development. *Psychological Science in the Public Interest*, 1(1), 27-54. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.00004>.

Levesque, R. (2016). Une culture entrepreneuriale pour tous ! *Journal La tribune*, Paris :France. En ligne : <http://acteursdeleconomie.latribune.fr/debats/opinion/2015-11-27/une-culture-de-l-entrepreneuriat-conscient-pour-tous.html>.

Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.

Lippman, P. C. (2010). L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique? CELE Échanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces et OCDE, no. 13, pp. 1-6.

Lippman, P. C. (2010). L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique? CELE Échanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces et OCDE, no. 13, pp. 1-6.

Lloyd, C. B., & Young, J. (2009). *New Lessons: The Power of Educating Adolescent Girls*. New York: Population Council.

Loiseau, A. (2024). Effets et limites de la participation en architecture. HAL Thèses.

Lorthiois, M.-L. (2021). *Politiques d'accountability et évaluation des enseignants en France, Angleterre, Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude comparative locale des effets de l'inspection sur les pratiques et professionnalités enseignantes [Thèse de doctorat, Université de Lille]*. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2021LILUE039>.

Lundahl, M. (2013). The political economy of disaster: Destitution, plunder and earthquake in Haiti. *Latin American Studies*, 41(4), 825–851.

M. Hardouin (2020). Aménager les espaces scolaires pour répondre aux enjeux éducatifs et pédagogiques.

Machel, G. (2001). *The Impact of Armed Conflict on Children*. New York: United Nations

Mackenzie, J.S., & Jeggo, M. (2019). The One Health Approach—Why Is It So Important? *Tropical Medicine and Infectious Disease*, 4(2), 88. <https://doi.org/10.3390/tropicalmed4020088>.

Maesschalck, M. (2008). *Éthique et éducation : une approche philosophique*. Presses Universitaires de Louvain.

Maesschalck, Marc (2008), « Les enjeux politiques de l'apprentissage collectif de l'éthique », *Revue d'éthique et de théologie morale*, Hors Série, no 251, p. 65-81. DOI : [10.3917/retm.251.0065](https://doi.org/10.3917/retm.251.0065)

Malet, R. (2012). « Il faut avoir l'ambition d'une vraie formation professionnelle et universitaire simultanée ». Entretien publié sur le site « Refondons l'école de la République », 30 juillet 2012.

Maesschalck, M. (2008). *Éthique et éducation : une approche philosophique*. Presses Universitaires de Louvain.

Malet, R. (2025). Entre discours et action, les politiques éducatives à l'épreuve de l'exigence démocratique. In J.-P. Vérant & R. Malet (Eds.), *Oser une école commune. Savoir et agir pour faire société* (pp. 11-12). Paris : ESF Sciences Humaines.

Malet, R. (2012). « Il faut avoir l'ambition d'une vraie formation professionnelle et universitaire simultanée ». Entretien publié sur le site « Refondons l'école de la République », 30 juillet 2012.

Manon, Théorêt. (2005). La résilience, de l'observation du phénomène vers l'appropriation du concept par l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 31, numéro 3, 2005, p. 633–658.

Maulini, O. & Montandon, C. (2005). Introduction. Les formes de l'éducation : quelles inflexions ? Dans : éd., *Les formes de l'éducation : variété et variations* (pp. 9-35). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.mauli.2005.01.0009Mbow, P. (2000). Démocratie, droits humains et castes au Sénégal. *Journal Des Africanistes*, 70(1), 71–91.

Maurice Mazalto et Luca Paltrinieri. 2013 « Introduction: Espaces scolaires et projets éducatifs », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 11 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3592> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3592>

Maurice Mazalto et Luca Paltrinieri. 2013 « Introduction: Espaces scolaires et projets éducatifs », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2013, consulté le 11 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3592> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3592>

McDonough, W., & Braungart, M. (2002). *Cradle to cradle: Remaking the way we make things*. North Point Press

McEwen, S. A., & Collinge, S. K. (2019). One Health: A global approach to health and well-being. *Frontiers in Veterinary Science*, 6, 5. doi:10.3389/fvets.2019.00005.

MENFP. (2020). *Plan stratégique de développement de l'éducation en Haïti*.

Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press.

Millard, A. R. (1984). The Etymology of Eden. *Vetus Testamentum*, 34, 103-105.

Miller, A., & O'Reilly, C. (2018). The role of career guidance in supporting student transitions. *Journal of Education and Work*, 31(4), 375–389. <https://doi.org/10.1080/13639080.2018.1479835>.

Miller, R., & White, J. (2020). *Holistic approaches to school career guidance: Integrating practice and theory*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Miller, J. P., & White, R. (2020). *Holistic education: Learning for an interconnected world*. University of Toronto Press.

Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and human well-being: Synthesis*. Island Press.

Ministère de l'Éducation nationale. (2024). Rapport sur la réforme de la carte scolaire et ses effets sur l'égalité des chances. <https://education.gouv.fr>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2010). Plan Décennal d'Éducation et de Formation (PDEF) 2010–2020. MENFP. Pages 15–30 : Présentation des politiques éducatives haïtiennes et de leur impact sur les espaces éducatifs, y compris les pratiques d'orientation et les ressources disponibles.

Ministère de l'Environnement. (2020). Rapport sur la gestion des déchets solides en Haïti. Gouvernement d'Haïti.

Moisset, J. (1983). L'éducation pour tous : priorité des priorités. Port-au-Prince, Imprimerie Henri Deschamps.

Molina, J. L. (2009). The development of social network analysis in the Spanish context. *Metodološki zvezki*, 6(1), 21-35.

Montessori, M. (1916) *Pédagogie scientifique*, tome I et II, Larousse, Paris.

Montessori, M. (1912). *The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses*. Frederick A. Stokes Company

Montessori, M. (1964). *The Montessori method*. Schocken Books.

Morin, E. (2008). *La méthode 6 : Éthique*. Seuil.

Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.

Morin, E. (2005). *La méthode 6 : Ethique*. Seuil.

Mortari, L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Ed. Unicopli.

Næss, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. *Inquiry*, 16(1–4), 95–100.

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : Manifeste*. Paris : Éditions du Rocher.

Nique, C. (1993). Population et réforme : le cas d'Haïti. In Colloque international "Dynamiques démographiques et développement" (pp. 1-13). ORSTOM.

Obajtek, S. et Danvers, F. (2014). L'approche éducative en orientation à l'Université en France : évolutions politiques, idéologiques et pédagogiques. *Formation et profession*, 22(1),53-64. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.59>

Observatoire de la réussite éducative. (2020). Les leviers de la réussite éducative. Retrieved from <http://observatoire-reussite-educative.fr>.

OCCOQ. (2014). Guide de pratique – Orientation en formation générale des jeunes. Retrieved from https://www.orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf

OCCOQ. (2020). Mémoire – Pour une politique de la réussite éducative. Retrieved from <https://www.orientation.qc.ca/files/M%C3%A9moire-Politique-r%C3%A9ussite-%C3%A9ducative-versionWEB.pdf>

OECD. (2022). Overview: Teacher Policies Matter. https://www.oecd-ilibrary.org/overview-teacher-policies/matter_5j8qwxcf0jjb.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fcomponent%2F9789264301603-4-en&mimeType=pdf.

OCDE. (2019). Career guidance for adults in a changing world of work. OECD Publishing.

OECD. (2018). Equity in education: Breaking down barriers to social mobility. Paris : oecd Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en> Olivier Toutain, Chrystelle Gaujard, Sabine Mueller, Fabienne Bornard. Dans *Entreprendre & Innover* 2014/4 (n° 23), pages 31 à 44.

OMRH, (2018). Rapport sur les effectifs de la fonction publique en Haïti

ONISEP. (2020). Ressources et services de l'Onisep. Retrieved from <https://www.onisep.fr>

ONU. (2021). La restauration des écosystèmes est nécessaire pour infléchir la perte de la biodiversité.

Paultre, P.; Calais, E.; Proulx, J. Prépétit, C. ; and Ambroise, S. (2013). Damage to engineered structures during the 12 January 2010, Haiti (Léogâne) earthquake, Canadian Journal of Civil Engineering, Vol 40, pages 1-14.

Pereira, E. (2011). Éduquer au vivant : une écoformation critique. Les Cahiers de l'Éducation, 3(1), 101–120.

Perrenoud Philippe (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi et comment ?

Picard, F., & Masdonati, J. (2016). Les parcours d'orientation des jeunes : des problèmes relevant de l'institution scolaire ? In Les parcours d'orientation des jeunes (pp. 9-20). Presses de l'Université Laval.

Picard, F., & Masdonati, J. (2016). Les parcours d'orientation des jeunes : des problèmes relevant de l'institution scolaire ? In Les parcours d'orientation des jeunes (pp. 9-20). Presses de l'Université Laval.

Pimenta, S. (1994). La construction de la théorie didactique à partir de la pratique. In Pimenta (Ed.), Didactique et pratiques pédagogiques.

Pineau, G. (2004). Autoformation et écoformation : les nouvelles figures de la formation. In C. Y. Bernard (Ed.), Les figures de la formation (pp. 83–98). Paris : L'Harmattan.

Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation*. Anthropos.

Popkin, J. D. (2010). A Concise History of the Haitian Revolution. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Potvin, P. (2012). Prévenir le décrochage scolaire. Mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents. Collection de psychoéducation. Béliveau Éditeur.

Preiser, W. F. E., & Ostroff, E. (2001). Universal design handbook. McGraw-Hill.

Pronovost, G., Royer, C., Charbonneau, J., & Lapierre, R. (1995). Les valeurs des jeunes. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Pulkki, J., Varpanen, J. & Mullen, J. 2021. Ecosocial Philosophy of Education: Ecologizing the Opinionated Self. *Stud Philos Educ* 40, 347–364 (2021). <https://doi.org/10.1007/s11217-020-09748-3>

R., Berrouet-Oriol, 2024. Financement du système éducatif haïtien : les puissantes institutions internationales alimentent-elles la corruption en Haïti ?

Rae, D., & Wang, C. (2021). Apprendre dans les écosystèmes éducatifs entrepreneuriaux. *International Journal of Management Education*, 34(3), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100501>

Rebecca S., Naomi Z, (2017). Etude nationale sur les priorités en matière d'éducation en Haïti. American Institutes for Research pour KIX Amérique Latine et Caraïbes.

Reimer, D., & De Souza, M. (2016). *The Intersection of Spirituality and Education: Contributions from Around the World*. Gower.

Reverdy, C. (2013). L'apprentissage par projet : de la recherche. Dossier d'actualités Veille et analyses n°82 paru sur le site de l'institut français de l'éducation.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action : Essais d'herméneutique II*. Seuil.

ReliefWeb. (2025). Haïti : mise à jour des messages clés sur la sécurité. <https://reliefweb.int/report/haiti/haiti-mise-jour-des-messages-cles>

Riondet, A. (2019). Écouter les élèves dans les différents espaces scolaires. *Édupass*. <https://edupass.hypotheses.org/2125>.

Roberts, A. (2019). Parental involvement in career guidance: Approaches and outcomes. *Journal of School Counseling*, 17(2), 45–62.

Rogoff, B., Paradise, R., Arauz, R. M., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 175-203. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145118>.

Rossi, P. (2018). La carte scolaire et le choix d'orientation : contraintes territoriales et impact sur la réussite. *Éducation et Sociétés*, 43(1), 85-102. <https://doi.org/10.3917/eds.043.0085>

Rosnay Joël de. — Le microscope. Vers une vision globale. Paris, Seuil, 1975, 18 cm, 314 p., fig., bibliogr., index

S. Chanvallon (2009). *Anthropologie des relations de l'Homme à la Nature : la Nature vécue entre peur destructrice et communion intime*. Anthropologie sociale et ethnologie. Université Rennes 2; Université Européenne de Bretagne, 2009.

S., Verschaeve, (2021). IA-IPR de SVT, académie de Poitiers/ CONAPE. Entrez dans... les projets interdisciplinaires

Sabbath School and Personal Ministries. (2020). *L'éducation dans le jardin d'Eden*. <https://www.sabbathschoolpersonalministries.org/assets/sspm/Lessons/2020/Q4/French/Student/ABSG-20-Q4-FR-L01.pdf>

Saint-Fleur, J. (2018). *L'orientation scolaire et professionnelle : Enjeux philosophiques et éducatifs face aux défis contemporains*

Saint-Fleur, J. et Danvers, F., (2013). Ludwig Wittgenstein : une pédagogie en acte. *Recherches & Éducatives*, 10. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.575>.

Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the new landscapes of design. *CoDesign*, 4(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>

Sauvé, L. (2017). *Éducation relative à l'environnement*. Presses de l'Université du Québec.

Savickas, M. L. (2012). Career construction theory and practice. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-183). Wiley.

Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers»: Les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie. Recherches En Éducation*, (160), 13–27.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage.

Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49(1), 396-413. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004>

Selwyn, N. (2022). *Digital education in crisis: Technology and the fragmentation of the modern university*. MIT Press.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Crown Business. Pages 67–85 : Focus sur les infrastructures physiques et leur rôle dans la création d'espaces éducatifs dynamiques et interactifs.

Simonneaux, J. (2007). Les enjeux didactiques des dimensions économiques et politiques du développement durable. *Éducation relative à l'environnement*, 4. Récupéré sur https://www.researchgate.net/publication/41205339_Les_enjeux_didactiques_des_dimensions_economiques_et_politiques_du_developpement_durable

Skinner, J. (1910). *A Critical and Exegetical Commentary on Genesis*. Edinburgh : T. & T. Clark.

Smith, J. (2019). L'univers et les points cardinaux. *Journal of Universal Studies*, 5(2), 112-125.

Smith, J., & Jones, M. (2020). Student perceptions of career guidance effectiveness in public secondary schools. *Education Review*, 72(2), 123–135.

Stern, P. C., & Dietz, T. (2008). Enhancing the resilience of human-environment systems: A social ecological perspective. *Ecology and Society*, 13(1), 18.

Strauss, A. (1991). *La trame de la négociation : sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.

Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. Jossey-Bass.

Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. Jossey-Bass.

Tardieu, J. (2018). Les défis de l'éducation en Haïti : Une analyse systémique. *Revue haïtienne de sciences de l'éducation*, 15(2), 45–60.

Taylor, K., & Green, D. (2022). Interactive approaches to career education in secondary schools. *Career Development Quarterly*, 70(4), 789–802.

Terrisse Bernard, Larivée Serge J. & Blain François (2008). « Famille, milieux de pratique et université : Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé ». In Pithon Gérard, Asdih Carole & Larivée Serge J. (dir.). *Construire une communauté éducative : un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck, p. 51–73.

Thomas Römer (2012). "Le Jardin d'Eden entre le Ciel et la Terre. *Journal Asiatique* 300.2 (2012): 581-593. doi: 10.2143/JA.300.2.2961394.

Transparency International. (2022). *Indice de perception de la corruption 2022*

Tricot, A. (2020). Collaborations numériques entre écoles rurales : Le cas québécois [Digital collaborations between rural schools: The Quebec case]. In M. Baron & É. Bruillard (Éds.), *Éducation et écosystèmes numériques* (pp. 89-104). Presses Universitaires de France.

Tudge, J. R. H., Mokrova, I., Hatfield, B. E., & Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198–210. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x>

UNESCO. (2023). *Rapport mondial sur l'éducation 2023 : Équité et qualité en milieu urbain*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UNESCO. (2022). *Rapport mondial sur l'éducation : Inclusion et transformation numérique*.

UNESCO. (2021). *UNESCO declares environmental education must be a core curriculum component by 2025*.

- UNICEF. (2021). Situation des enfants et des adolescents en Haïti. UNICEF.
- UNESCO. (2020). Gender equality in education: Monitoring progress. UNESCO.
- UNFPA. (2020). Gender-based violence and adolescent girls in Haiti. UNFPA.
- UNESCO. (2019). Global education monitoring report: Gender report. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report 2018: Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). Education for All 2015 National Review: Haiti. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246342>.
- UNESCO. (2017). L'éducation en vue des objectifs de développement durable : objectifs d'apprentissage. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO. (2015). Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges. Paris:
- UNESCO. (2015). Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial. UNESCO.
- UNESCO-UNEVOC. (2014). Écologisation de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels. Bonn, Allemagne : UNESCO-UNEVOC.
- UNESCO. (2011). Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous : La crise cachée – Les conflits armés et l'éducation. UNESCO Publishing.
- UN-Habitat. (2022). Gestion urbaine et développement durable à Port-au-Prince. Programme des Nations Unies pour les établissements humains.
- UN OCHA. (2025). Rapport de situation – Aperçu de la réponse humanitaire en Haïti. <https://www.unocha.org/publications/report/haiti/rapport-de-situation>
- URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1017449ar> DOI : <https://doi.org/10.7202/1017449ar>
- Valenzuela, A. (1999). Subtractive schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring. State University of New York Press.
- Vanderveken, J. (2023). Réflexions sur le modèle éducatif.

Versailles, A. (2002). L'éducation comme levier de compréhension et de contagion du développement durable. *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, 3(3). <https://doi.org/10.4000/vertigo.4183>

Vial, J. (2019). Chapitre IV. L'éducation au Moyen Âge. Dans *Histoire de l'éducation* (pp. 21-40). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.4000/shs.12345>

Vilmé, J. (2025). Les défis de la sécurité et de l'éducation en Haïti. *Revue Haitienne des Sciences Sociales*.

Vincent Gerber. (2013). Murray Bookchin et l'écologie sociale. Une biographie intellectuelle, Montréal, Éditions Écosociété, 2013, 124 p., préf. Jean-François Filion, ISBN : 9782897190453.

Wakefield, J. C. (1996). « Does social work need the eco-systems perspective? Part 1. Is the perspective clinically useful? », *Social Service Review*, vol. 70, no 1, 1-32.

Walker, B., & Salt, D. (2006). *Resilience thinking: Sustaining ecosystems and people in a changing world*. Island Press.

Wallace, H. (1992). Garden of Eden. In D. N. Freedman (Ed.), *The Anchor Bible Dictionary* (Vol. 2, pp. 281-283). New York: Doubleday.

Walsh, C. (2007). Shifting the geopolitics of critical knowledge: Decolonial thought and cultural studies 'others' in the Andes. *Cultural Studies*, 21(2-3), 224-239.

Wang, T. H. (2011). Developing Web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-Learning environment. *Computers & Education*, 57(2), 1801-1812. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.002>

Warde, A. (2005). Consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153. <https://doi.org/10.1177/1469540505053090>

Watts, A. G. (2014). Career guidance and orientation: A lifelong learning perspective. *European Journal of Education*, 49(1), 45-57. <https://doi.org/10.1111/ejed.12063>

Weil, S. (1949). *L'enracinement : Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain*. Gallimard.

- WEKA. (2022). E-éducation : les leviers d'une politique globale et locale. <https://www.weka.fr/actualite/education/article/e-education-les-leviers-dune-politique-globale-et-locale-12720/>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Westermann, C. (1987). *Genesis 1-11: A Commentary*. Minneapolis: Augsburg Publishing House.
- Westermann, C. (1987). *Genesis 1-11: A Commentary*. Minneapolis: Augsburg Publishing House.
- White, E. G. (1903). *Education*. Pacific Press Publishing Association
- Willis (A. J.), Arthur Roy Clapham. (1990). *Biographical Memoirs of Fellows of the Royal Society* 39, 1994, p. 72-80.
- Winthrop, R., & Kirk, J. (2008). Learning for a Bright Future: Schooling, armed conflict, and children's well-being. *Comparative Education Review*, 52(4), 639–661.
- World Bank. (2023). *Haiti Economic Update: Urbanization and Infrastructure*. The World Bank Group.
- World Bank. (2018). *Missed opportunities: The high cost of not educating girls*. World Bank Group.
- World Bank. (2011). *Emergency School Reconstruction Project (Haiti) — project documents and ISRs*. World Bank Group.
- Y. Roblin. 2021. Des statistiques fiables pour l’atteinte de la “scolarisation universelle” en Haiti, 2021.
- Y. Winkin. 2001. *Anthropologie de la communication, de la théorie au terrain*, Editions De Boeck-Larcier et Editions du Seuil, Paris, 2001.

Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Table des Matières (1^{ère} Partie)

AVANT-PROPOS.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
SOMMAIRE	iv
Liste Des Acronymes Et Abreviations	viii
Résumé.....	12
Abstract.....	17
Rezime.....	18
Introduction	19
Structuration de la Thèse	31
Chapitre I-. Contexte et problématique de l'étude	33
▪ Le premier élément.....	33
▪ Le deuxième élément	34
▪ Tableau synthétique	41
▪ Le troisième élément	43
I.2.- Problème de recherche.....	45
I.3.- Hypothèse de recherche.....	48
I.4.- Questions générales et spécifiques	51
I.5.- Objectifs généraux et spécifiques de l'étude	53
Chapitre II- Recension des connaissances disponibles sur les principaux concepts.....	56
Introduction	56
Le chapitre se divise en quatre sections dont le plan est ainsi établi :	56

Section A :

Présentation des principaux concepts de l'étude : Ecosystème, écosystème des espaces éducatifs, orientation scolaire, réussite éducative.....	62
A-. Présentation des concepts "Ecosystème" et "écosystème des espaces éducatifs"	62
2.1. Présentation du concept "écosystème"	62
2.1.1. Historique du concept "écosystème"	64
2.1.2. Définition du concept "écosystème" appliqué aux espaces éducatifs, ...	66
2.1.3. Définition du concept "écosystème" appliqué aux pratiques d'orientation scolaire et professionnelle.	67
2.2.- Présentation du concept « écosystème » appliqué aux espaces éducatifs	69
2.2.1.- Historique du concept "Ecosystème des espaces éducatifs"	69
2.2.2. Présentation de l'écosystème des espaces éducatif selon le modèle du Jardin d'Eden et ceux des auteurs contemporains	70
2.2.2.1-. L'écosystème de l'espace éducatif du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden"	70
2.2.2.2-. Les éléments clés de l'écosystème de l'espace éducatif originel du jardin d'Eden ..	71
2.2.2.3-. Ecosystème de l'espace éducatif originel du Jardin d'Eden et ses limites	72
2.3-. "Ecosystème des espaces éducatifs" de l'Antiquité aux temps modernes.....	76
2.3.1. "écosystème des espaces éducatifs" et l'Antiquité.....	76
2.3.2- "Ecosystème des espaces éducatifs" et l'après de la Seconde Guerre Mondiale	77
2.3.3.- "Ecosystème des espaces éducatifs" et les Temps Modernes	79
2.4. Impacts de l'évolution des pédagogies sur l'Ecosystème des espaces éducatifs ainsi que sur les pratiques d'orientations scolaire et professionnelle.....	79
2.5. Présentation des travaux de quatre auteurs contemporains sur l'écosystème des espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires, et sur les pratiques d'orientation	80
2.5.1. Présentation successive de l'approche de l'écosystème des espaces éducatifs de quatre auteurs : Virginie Dargere, 2014 ; Mazalto et Paltrinieri, 2013 ; Rebecca New 2013; Geert Leemans (2013)	83
2.5.1.1-. L'écosystème des Espaces Educatifs vu et défini Selon Virginie Dargere, 2014	83
2.5.1.2.- Limites de la vision de l'écosystème des Espaces Educatifs	

par Virginie Dargerem 2014	85
2.5.1.2.1.- Ressources financières et humaines insuffisantes	85
2.5.1.2.2.- Contraintes architecturales	86
2.5.1.2.3.- Résistances au changement.....	86
2.5.1.2.4.- Dépendance à l'égard des facteurs externes	86
2.5.1.2.5.- Complexité de la collaboration.....	86
2.5.1.2.6.- Planification à long terme	86
2.5.1.2.7.- Inégalités socio-économiques.....	87
Conclusion	89
2.6.- L'écosystème des Espaces éducatifs vu et défini Selon Mazalto et Paltrinieri, 2013....	89
2.6.1- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs	
tel que vu par Mazalto et Paltrinieri, 2013	90
2.6.2.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre	91
2.6.3.-Résistances au changement de la part des enseignants.....	91
2.6.4.- Dépendance à l'égard des politiques éducatives	91
2.6.5.- Difficultés d'adaptation aux contextes locaux.....	92
2.6.6.- Manque de données empiriques sur l'impact des espaces	92
Conclusion.....	94
2.7. L'écosystème des espaces éducatifs vu et défini Selon Rebecca New 2013.....	94
2.7.1.- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que développé défini par	
Rebecca New 2013 dans son approche de l'écosystème des espaces éducatif.....	95
2.7.1.1.- Coûts élevés de conception et de mise en œuvre	96
2.7.1.2. Dépendance à l'égard des compétences des éducateurs	96
2.7.1.3. Difficultés d'adaptation aux contextes culturels	96
2.7.1.4. Manque de données empiriques sur l'impact à long terme.....	96
2.7.1.5. Résistances au changement de la part des institutions.....	96
2.7.1.6. Dépendance à l'égard des politiques éducatives.....	97
Conclusion.....	99
2.8. L'écosystème des Espaces éducatifs vu et défini Selon Geert Leemans (2013)	99
2.8.1.- Limites de l'écosystème des Espaces Educatifs tel que développé défini par	

Geert Leemans (2013) dans son approche de l'écosystème des espaces éducatif	100
2.8.2.-. Coûts élevés de conception et de mise en œuvre	101
2.8.3. Dépendance à l'égard des compétences des enseignants	101
2.8.4.- Difficultés d'adaptation aux contextes locaux.....	101
2.8.5. Manque de données empiriques sur l'impact à long terme.....	101
2.8.6. Résistances au changement de la part des institutions	101
2.8.7. Dépendance à l'égard des politiques éducatives.....	101
Conclusion	103
2.9. Résumé des connaissances sur l'écosystème des espaces éducatifs selon les quatre (4) auteurs contemporains	104
2.10.. Présentation de l'écosystème des modèles théoriques contemporains de l'écosystème des espaces éducatifs contemporains et leurs limites	105
2.10.1. L'écosystème de la théorie de l'architecture adaptée aux besoins des utilisateurs (responsive design) et les limites de ce modèle.....	105
2.10.2.-. L'écosystème du modèle de la "Théorie de la pratique", son écosystème et les limites de ce modèle	105
2.10.2.1. Présentation de l'écosystème du modèle "Théorie de la pratique"	105
2.10.2.2. Limites du modèle "Théorie de la pratique"	105
2.10.3. Le modèle "Nœud de relation" entre les acteurs développé par Geert Leemans (2013)	105
2.10.3.1.-. Présentation du modèle "Nœud de relation" de G. Leemans 2013.....	114
2.10.3.2.-. Limites du modèle "Nœud de relation"	116
2.10.3.2.1.-. Le manque de prise en compte des dynamiques de pouvoir qui influencent les relations entre les acteurs.....	116
2.10.3.2.2.-. Les difficultés d'opérationnalisation du modèle	116
2.10.3.2.3.-. La concentration excessive sur les interactions entre les acteurs.....	117
Conclusion	117
<u>Section B : Présentation du deuxième concept clé de l'étude:</u>	
"Orientation scolaire et professionnelle "	120
Introduction	120
2.1. Fondement Originel et historique de l'écosystème des pratiques	

d'orientation scolaire et professionnelle	121
2.1.1. Ecosystème des pratiques d'orientation scolaire originelle du Jardin d'Eden	122
2.2. Evolution de l'écosystème des pratiques d'orientation : de l'Antiquité	
aux Temps Modernes.....	124
2.2.1. Ecosystème des pratiques d'orientation de l'Antiquité	124
2.2.2. Ecosystème des pratiques d'orientation dans les Temps Modernes	125
2.2.3-. Ecosystème de l'Orientation scolaire et professionnelle	
vu et défini par des auteurs contemporains.....	129
2.2.3.1-. Ecosystème de l'orientation scolaire et professionnelle vu par Saint-Fleur	130
2.2.3.2-. Ecosystème de l'orientation scolaire vu et défini par Danvers.....	130
2.2.3.2.1. F. DANVERS et ses définitions de l'orientation scolaire et professionnelle	132
2.2.3.3. L'écosystème de l'orientation scolaire vu et défini par Huteau (2013)	134
2.2.3.4-. Ecosystème de l'orientation scolaire et professionnelle	
vu et défini par O. Damus,(2017)	135
2.2.3.5-. Ecosystème de l'orientation scolaire et professionnelle	
vu et défini par l'Européen	136
2.2.3.6-. Ecosystème de l'orientation professionnelle et	
professionnelle vu et défini par l'Olivier Meunier	137
2.3. Résumé des écrits sur le concept Orientation scolaire et professionnelle	138
<u>Section C : Présentation du troisième concept clé de l'étude : Réussite éducative.....</u>	139
Introduction	139
2.1-. Historique du concept "Réussite éducative"	140
2.2. Réussite éducative originelle et l'école originelle du Jardin d'Eden	
(Genèse 2 : 8 et 15) et sa définition	141
2.3.- la Réussite éducative tel que vu et présenté dans l'Antiquité et au Moyen Age	144
2.4. Réussite éducative tel que vu et présenté par des auteurs contemporains	
et ses limites	145
Introduction	145
2.4.1. La Réussite éducative vue et définie par des auteurs contemporains	147
2.4.1.1. Ecosystème de la Réussite éducative tel que vue et présenté par F. Danvers.....	147
2.4.1.2. Ecosystème de la Réussite éducative tel que vu et défini par D. Glasman	148

2.4.1.3. Ecosystème du concept Réussite éducative tel que vu et défini selon Pronovost et al.	149
2.5-. Limites des définitions du concept écosystème de la "Réussite éducative" tel que vu et défini par les auteurs contemporains	150
2.6-. Synthèse des connaissances disponibles sur le concept "Ecosystème de la Réussite éducative" selon les auteurs contemporains.	152
Conclusion	153
<u>Section D</u> : Présentation du quatrième concept clé de l'étude : Leviers	154
Introduction	154
2.1-. Définition du concept "levier"	155
2.1.1. Définition du concept "levier" appliqué à la littérature	156
2.1.2. Définition du concept "levier" appliqué à la Physique	157
2.1.3. Définition du concept "levier" appliqué à l'éducation	157
2.2. Les espaces éducatifs (bâtiments scolaires et accessoires) en tant que leviers de réussite éducative des élèves.....	158
2.2.1. Flexibilité et polyvalence des espaces éducatifs.....	160
2.2.2. Disponibilité de centres de ressources et de documentation	162
2.2.3. Disponibilité de bureaux d'orientation bien équipés	163
2.2.4. L'intégration de technologie dans les salles de classe et les bureaux d'orientation ..	164
2.2.5. Disponibilité de salles de réunion et de conférence.....	165
2.2.6. Disponibilité d'espaces de développement personnel	167
2.2.7. Connexion avec la Communauté	169
2.2.8. Disponibilité de salles d'information sur les filières et les métiers	170
2.2.9. Disponibilité de salles de tests d'intérêts et d'entretiens individuels	171
2.3. Les Pratiques d'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducative des élèves.....	173
2.4. Pertinence du concept "levier" et son activation en éducation	176
2.5. Autres types de leviers d'intervention en éducation centrés sur les élèves.....	176
2.5.1. Leviers individuels centrés sur les élèves	177
2.5.2 Leviers systémiques centrés sur les élèves	179
2.6. Le modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden en tant que	

levier de réussite éducation des premiers humains.....	180
2.7. Le modèle "One éducation" comme levier en éducation	181
2.8. Synthèse des écrits sur les concepts clés du sujet d'étude : Ecosystème, Ecosystème des Espaces Educatifs, Orientation Scolaire et Professionnelle, Leviers, Réussite Educative, Pédagogie Racinaire	182
Conclusion.....	185
Chapitre III- Cadre théorique de l'étude	187
Introduction	187
Plan du chapitre	188
<u>Section A :</u>	
Présentation du Modèle Métaphorique de l'Education Originelle du Jardin d'Eden	197
Introduction	197
3.1.- Le Modèle de l'écosystème éducatif Originel du Jardin d'Eden.....	198
3.2. Référence au modèle éducatif originel du Jardin d'Eden et les théories sur l'origine de l'homme	200
3.3. Les différents épisodes de l'humanité et l'évolution du travail de l'homme	201
3.4. Pertinence du modèle métaphorique du Jardin d'Eden et son apport à l'étude	204
3.5. Proposition de définition du concept "Espace Educatif Originel du Jardin d'Eden ...	204
3.6. Limites du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden dans le cadre d'une recherche scientifique.....	206
3.6.1 Le manque de preuves scientifiques.....	207
3.6.2 Le manque de pertinence	207
3.6.3 Le manque d'objectivité	208
3.7 Limites du modèle de l'école originelle du Jardin d'Eden appliqué à l'éducation contemporaine.....	209
3.7.1- Interprétation Littérale.....	209
3.7.2- Complexité Modèle	210
3.7.3- Absence de diversité	210
3.8. Le Jardin d'Eden éducatif : une métaphore inadaptée aux réalités chaotiques	211
3.9. De l'Eden à l'inclusion : Quand l'idéal encourage l'égalité.....	211

Conclusion	212
<u>Section B : Les trois (3) modèles croisés constituant le cadre théorique de l'étude</u>	
au regard du Modèle Métaphorique du Jardin d'Eden: Modèles écologiques	
sociales et naturelles de Bronfenbrenner et de Bookchin, du modèle	
"One Education"	214
<u>Section B.I-. Modèle de l'écologie sociale du développement humain</u>	
de Brofenbrenner (1979)	214
3.1. Parcours d'un théoricien en psychologie de développement	
humain : Brofenbrenner (1979)	214
3.2. Le modèle du développement humain de Brofenbrenner et	
ses systèmes emboîtés complexes des milieux de développement de l'enfant.....	214
3.3. L'environnement complexe et l'ensemble des systèmes de Bronfenbrenner	217
3.4. Synthèse du modèle de Bronfenbrenner par l'Observatoire de la Formation	
Professionnelle du Québec 2021	219
3.5. Le modèle théorique de Brofenbrenner 1979 appliqué à l'éducation,	
à l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques	
d'orientation scolaire	222
3.6. Limites du modèle écologique de Bronfenbrenner appliqué à l'éducation,	
l'emménagement de l'écosystème des espaces éducatifs, les pratiques	
d'orientation scolaire et professionnelle	223
3.6.1. Négligence de l'environnement physique naturel et des autres environnements	
de l'écosystème des espaces éducatifs.....	224
3.6.2. Négligence des interactions entre les différents niveaux de l'écosystème	
et les facteurs contextuels et difficulté de tester de manière empirique.....	225
3.6.4.- Complexité des interactions entre les systèmes et manque de clarté de la mesure	
dans laquelle ces systèmes peuvent influencer le développement de l'enfant	226
3.6.4.1- Elargissement nécessaire des systèmes écologiques	226
Conclusion-.....	227
Section B.II.	
Présentation du deuxième modèle : Ecologie sociale et naturelle	
de Murray Bookchin (1921-2006)	

Introduction.....	228
3.1. Parcours d'un théoricien atypique : Murray Bookchin (2021-2006)	230
3.2. Le Modèle écologique de Bookchin et ses préconisations	231
3.3. Murray Bookchin : Ses systèmes environnementaux emboîtés et leur représentation visuel	235
3.3.1. Le micro environnement naturel de Bookchin Murray	236
3.3.2. Le méso environnement naturel de Bookchin Murray	236
3.3.3. L'exo environnement naturel de Bookchin Murray	237
3.3.4. Le chrono environnement naturel de Murray Bookchin	238
3.3.5. Le macro environnement naturel de Murray Bookchin	238
3.4. Modèle théorique de l'écologie sociale de Murray Bookchin appliqué à l'éducation...	239
3.4.1. L'implication communautaire dans l'aménagement des espaces éducatifs	240
3.4.2. L'importance de promouvoir la prise de conscience écologique	240
3.4.3. La création d'un environnement d'apprentissage inclusif	240
3.4.4. Limites du modèle écologique de Murray Bookchin appliqué à l'éducation	241
3.4.5. Nécessité de changer les mentalités chez les principaux acteurs	241
3.4.6 Adaptation des programmes éducatifs aux besoins des élèves et de la communauté.	242
3.4.7. Obtention du soutien des acteurs et des institutions éducatives.....	242
3.4.8. Manque de directives pratiques spécifiques pour les éducateurs et les décideurs éducatifs	242
3.4.9. Manque d'emphasis sur l'environnement naturel et social immédiats de l'enfant....	242
3.4.10. Les difficultés à évaluer et mesurer son l'impact et la Complexité de sa mise en œuvre	243
3.5. Résumé du modèle de l'écologie social et naturelle de Bookchin Murray	243
3.6. Complémentarité des modèles écologiques de Murray Bookchin (1921-2006) et modèle d'Urie Brofenbrenner (1979)	244
Conclusion	249
<u>Section BIII</u> : Présentation du troisième modèle : "One Education"	253
Introduction	253
3.1-. Historique du concept "One Education"	254
3.2- Définition et historique du concept "One Health"	254

3.3. Le sens du concept "One Education" dans le cadre de l'étude	258
3.3.1. L'apprentissage formel	261
3.3.2. L'apprentissage et les pratiques d'orientation non formels	262
3.3.2.1 L'apprentissage et les pratiques d'orientation informels	263
3.4. Limites potentielles du modèle "One Education"	265
3.5. Justification de la mobilisation du modèle "One Education" dans le cadre de l'étude	268
3.5.1. L'interconnexion des domaines éducatifs	268
3.5.2. La collaboration interdisciplinaire	269
3.5.3. La promotion de la santé éducative	269
3.5.4. La prévention des problèmes éducatifs	270
3.5.5. L'environnement des espaces éducatifs	271
3.5.6. L'approche par compétences en éducation selon le concept "One Education"	272
3.6. Présentation succincte de quelques concepts similaires au modèle "One Education"	273
3.6.1. Un premier concept similaire est "l'éducation intégrale" ou l'approche intégrée et holistique de l'éducation	274
3.6.2. Un deuxième concept similaire à "One Education" c'est l'idée d'une approche intégrée et interconnectée de l'éducation.	275
3.6.3. Un troisième concept similaire : "les pédagogies alternatives"	275
3.6.4. Un quatrième concept similaire c'est l'éducation tout au long de la vie.	276
3.6.5. Définition du concept « One Education ».	278
3.6.5.1 Approche holistique.	278
3.6.5.2 Collaboration ecosystemique.	278
3.6.5.4 Flexibilité et personnalisation.	279
3.6.5.5 Prévention des inégalités	279
3.7. Pratiques pédagogiques et pratiques d'orientation Scolaire et professionnelle selon le modèle "One Education"	280
3.7.1. L'interdisciplinarité et l'intégration des acquis	280
3.7.2. L'intégration des acquis	281

3.8. Présentation de quelques exemples de projets interdisciplinaires adaptés pour une classe de CE1/CM1 et CM2 ou classes fondamentales dans le cadre du modèle "One Education"	282
3.8.1-. Ecriture et mise en scène d'un conte	282
3.8.2-. Projet pluridisciplinaire adapté à l'école en Haïti pour les cantines scolaires : "Cultivons la culture haïtienne"	282
3.8.3-. Projet de pose de "Gabion" dans des ravins et aux alentours des écoles en Haiti ..	284
3.8.4. Projet : Parcours d'Orientation et de Découverte Professionnelle (PODP)	285
3.8.4.1. Le créole ou le français en tant que langues de rédaction de lettres de motivation et de CV.....	286
3.9. Projets pluridisciplinaires : Jardin scolaire et apprentissage par projet:	289
3.9.1. Jardin Scolaire au regard du Jardin d'Eden	289
3.9.1.2. Autres projets éducatifs pluridisciplinaires de Développement Durable : Jardins scolaires.....	290
3.10. Apprentissage par projet en vue d'un Développement Durable (EDD)	292
3.10.1. Définition de l'apprentissage par Projet.....	292
3.10.2. Apprentissage par Projet : Education à l'environnement - Parc national de la Réunion Jean-François Bègue	292
3.10.3. Apprentissage par Projet : Le Jardin Scolaire de "Nebiri" dans la vallée du Zambèze, au Zimbabwe	294
4.0. Vers la modélisation de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon les approches écologiques de Bronfenbrenner, Bookchin, du "One Education" au regard de l'écosystème du Jardin d'Eden : La "Pédagogie Racinaire" comme Modèle révolutionnaire. d'Education Originelle du Jardin d'Eden	298
4.1. Les différents modèles croisés comme cadre théorique innovant de la thèse	298
4.2 Présentation de la "Pédagogie Racinaire"	301
4.2.1 Fondements philosophiques de la "Pédagogie Racinaire" : dépasser le dualisme école/vie	301
4.2.2 Origine et définition du concept de "Pédagogie Racinaire" dans le cadre de la thèse	302

4.2.3 Cadre théorique du concept de la "Pédagogie Racinaire" et des courants	
éducatifs et spirituels contemporains	303
4.2.4 Autres courants de pensées voisins en phase avec la "Pédagogie Racinaire"	
proposée dans le cadre de la thèse	304
a) Pédagogie holistique	304
b) Pédagogie décoloniale	304
c) Ecopédagogie et Pédagogie Racinaire	304
d) Pédagogie autochtone, pédagogie du lieu et Pédagogie Racinaire	305
4.2.5 Pertinence scientifique et méthodologique	306
4.2.6 Ancrages scientifiques, transdisciplinaires et spirituels	
de la Pédagogie Racinaire	306
4.2.7 La Pédagogie Racinaire comme cadre écosystémique intégrateur	
des approches éducatives contemporaines : l'écopédagogie, le Rhizome,	
la pédagogie racinaire de Glissant, les pédagogies critiques	308
4.2.8 Les pédagogies critiques	310
4.3 Limites potentielles de l'écosystème du modèle théorique croisé issu	
des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, de "One Education"	
au regard du modèle d'éducation originelle (Pédagogie Racinaire) appliqué	
à l'éducation.....	311
4.3.1 Manque de considération pour les dynamiques de pouvoir, élément important	
de l'écosystème éducatif	312
4.3.2 Absence de considération pour les aspects économiques des collectivités	313
4.3.3 Complexité du modèle croisé retenu dans le cadre de l'étude	314
4.3.4 L'incapacité du modèle de prendre suffisamment en compte les influences	
plus larges	315
4.3.5 Négligence des aspects agronomiques et environnementaux dans les initiatives	
"One Health"/ "One Education"	316
4.3.6 La non prise en compte de l'érosion et de la biodiversité dans les initiatives	
"One Health"/ "One Education"	317
4.3.7 Une pluralité culturelle et contextuelle difficile à modéliser de manière	
universelle	318

4.3.8 Une position épistémologique à expliciter davantage	318
4.3.9 Limites liées à la validation empirique	319
4.4 Discussion générale et perspectives d'approfondissement de la Pédagogie Racinaire	319
4.5 Compensations des limites potentielles de l'écosystème du modèle théorique croisé issu des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, de "One Education" et celui du modèle d'éducation originelle (Pédagogie Racinaire) appliqué à l'éducation.....	321
4.6 Le modèle écologique de Bronfenbrenner	322
4.7 Le modèle de Bookchin	322
4.8 Le modèle "One Education"	322
4.9 Le modèle du Jardin d'Eden.....	323
4.10 Proposition de définition de l'écosystème des Espaces Educatifs selon le modèle théorique croisé de l'étude	324
4.11 Proposition de définition des pratiques d'orientation selon l'écosystème du modèle théorique retenu pour l'étude	326
4.12 Gouvernance éducative et régulation des systèmes : entre exigence de qualité et responsabilité partagée à l'aune de la Pédagogie Racinaire	327
4.13 Proposition du Modèle de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon les approches éducatives de Bronfenbrenner, de Bookchin, du "One Education" au regard du Jardin d'Eden (Pédagogie Racinaire).....	329
4.14 Importance de l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle croisé (Pédagogie Racinaire)	329
4.15 Eléments caractéristiques de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation selon le modèle croisé (Pédagogie Racinaire)	332
4.16 Présentation des contextes éducatifs de chaque modèle	335
4.16.1 Le Jardin d'Eden et son contexte éducatif	335
4.16.2 Les modèles de Bronfenbrenner et Bookchin et leur contexte éducatif	335
4.16.3 Le modèle "One Education" et son contexte éducatif	335
4.17 Présentation des ressources éducatives de l'écosystème de chaque modèle Éducatif	336

4.17.1 L'écosystème du modèle d'éducation Originelle du Jardin d'Eden et ses ressources éducatives	336
4.17.2 L'écosystème du modèle Ecologique de Bronfenbrenner et ses ressources éducatives	337
4.17.3 L'écosystème du modèle écologique et social de Bookchin et ses ressources éducatives	337
4.17.4 L'écosystème du modèle "One Education" et ses ressources éducatives.....	338
4.18 Présentation du caractère interdisciplinaire de l'écosystème de chaque modèle éducatif théorique croisé et son importance dans l'apprentissage et les pratiques d'orientation	338
4.18.1 Modèle d'Education Originel du Jardin d'Eden et son caractère interdisciplinaire	338
4.18.2 Modèle écologique de Bronfenbrenner et son caractère interdisciplinaire	339
4.18.3 Modèle écologique et social de Bookchin et son caractère interdisciplinaire.....	339
4.18.4 Modèle "One Education" et son caractère interdisciplinaire.....	340
4.19 L'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle selon le modèle croisé de l'étude	340
4.20 Quelques similitudes entre le travail manuel dans l'écosystème de l'école originelle du Jardin d'Eden et les activités pratiques dans l'écosystème des espaces éducatifs contemporains	343
4.21 Pertinence du modèle théorique croisé de l'étude de l'écosystème des espaces éducatif, ainsi que celle des pratiques d'orientation	346
4.22 Avantages de l'écosystème du modèle théorique croisé issu des modèles écologiques de Bronfenbrenner, de Bookchin, de "One Education", au regard du modèle d'éducation originelle, (Pédagogie Racinaire) appliquée à l'éducation	348
Conclusion	350
Chapitre IV-. Cadre méthodologique de l'étude	
Introduction	354
Plan du Chapitre	355
4. Résumé de l'orientation méthodologique de l'étude	357
4.1 Rappel de certains éléments clés de la problématique de l'étude	359

4.2. Rappel de certains éléments clés de la problématique de l'étude	361
4.2.1. Rappel du problème de recherche des éléments clés de l'étude	361
4.2.2. Rappel des approches mobilisées pour définir le modèle théorique de l'étude.....	361
4.2.2.1. Le Modèle métaphorique d'éducation originelle du Jardin d'Eden	361
4.2.2.2. Le Modèle écologique de Bronfenbrenner (1979)	362
4.2.2.3. Le Modèle écologique de Murray Bookchin (1921-2006)	362
4.2.2.4. Le Modèle "One Education"	362
4.3.- Rappel des hypothèses de travail retenues	363
4.4.- Rappel des objectifs principaux et spécifiques de l'étude.....	363
4.4.1.- L'objectif principal de l'étude	363
4.4.2. Les objectifs spécifiques poursuivis	364
4.5.- Rappel des principaux concepts clés de l'étude	364
4.6. Résultats attendus de cette étude	366
4.7. Difficultés contextuelles et limitation du champ de l'étude	366
4.8.- L'échantillon de 6000 élèves	368
4.9. La négligence d'autres acteurs incontournables, tels que les enseignants les directeurs d'établissement et les parents	369
4.10. Contexte difficile de l'étude : l'insécurité comme élément important de l'écosystème éducatif Haïtien	370
4.11. La concentration de l'étude seulement sur les élèves, éléments de l'écosystème éducatif	371
4.12. Plan de travail sur le terrain de l'enquête	371
4.12.1.- Définition des Objectifs de l'étude	372
4.13- Les outils Utilisés	373
4.14.- Ecoles et élèves ciblés dans l'enquête et choix d'échantillonnage	375
4.15- Logiciel de traitement des données collectées	376
Chapitre V- L'écosystème éducatif haïtien : Espaces Educatifs, Orientation Scolaire en tant que leviers.....	378
Introduction	378

I-. Section A

I-. Présentation de la section A du chapitre V de l'étude	380
5.1.-. Haïti :son écosystème dans ses différents contextes	380
• Contexte environnemental naturel (au regard du modèle théorique de la thèse)	
• Contexte environnemental social (au regard du modèle théorique de la thèse)	
• Contexte environnemental immatériel et mythique	
• (au regard de l'environnement naturel du Jardin d'Eden)	
• Contexte environnemental culturel	
• Contexte environnemental éducatif	
• Contexte environnemental sanitaire	
• Contexte environnemental politique et institutionnel	
• Contexte environnemental économique	
5.2.-. Présentation détaillée de chaque contexte environnemental de	
l'écosystème haïtien	386
5.2.1. L'écosystème haïtien et ses données géographiques et naturelles	386
5.2.2. L'écosystème haïtien et les catastrophes naturelles	389
5.2.3. L'écosystème haïtien et ses données démographiques.....	391
5.2.3.1. Analyse des données de l'évolution démographique d'Haiti par période	392
Première période 2000-2010	
Deuxième période : 2010-2020	
Troisième période : 2020-2023	
5.2.4. L'écosystème haïtien et son taux de natalité en Haïti	392
5.2.5. L'écosystème haïtien et sa croissance démographique.....	393
5.2.6. L'écosystème haïtien et ses données économiques	393
5.2.7. L'écosystème haïtien et ses données climatiques	394
5.2.8. L'écosystème haïtien et ses données culturelles	395
Conclusion.....	396

Section B

II. Présentation de la section B : Haïti et l'écosystème de ses espaces éducatifs

5.1.-. Brève historique de l'éducation en Haïti	400
5.1.1.-. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens	

pendant les vingt dernières années	401
5.2. Liens entre les éléments de contexte et de la problématique de la thèse et six (6) éléments de l'écosystème éducatif haïtien : Vers un écosystème éducatif repensé au regard du modèle originelle du Jardin d'Eden	404
5.2.1. La Réforme Bernard (années 1980) et notre approche holistique des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle	405
5.2.2. Les 12 mesures de Nesmy Manigat (2012-2014) et notre approche holistique pluridisciplinaire	405
5.2.3. La Direction du Génie Scolaire (DGS) et les espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation et professionnelle	406
5.2.4. Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) et l'écologie sociale, économiques locaux	406
5.2.5. La Carte Scolaire et l'équité territoriale	406
5.2.6. Environnements naturels et sociaux : Le cœur de notre modèle.....	407
I.- Présentation du premier élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié dans le cadre de l'étude : La Réforme Educative des années 80 dite Réforme Bernard.....	407
5.2.1. La Réforme Educative des années 80 dite Réforme Bernard	407
5.2.2. Constat du relatif échec de la Réforme Educative Bernard	409
5.2.3. Liens entre la Réforme Educative Bernard et la problématique de notre étude	411
II. Présentation du deuxième élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié dans le cadre de l'étude : Direction du Génie Scolaire (DGS)	412
5.3. La Direction du Génie Scolaire (DGS) dans la mouvance des changements éducatifs des années 80 comme élément de l'écosystème éducatif	412
5.3.1. Contexte de la création de la Direction du Génie Scolaire (DGS)	412
5.3.2. La Réforme Educative Bernard comme et la DGS : Deux éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens au service de l'écosystème éducatif ..	413
5.3.3. La Direction du Génie Scolaire (DGS) comme élément de l'écosystème éducatif et sa mission	414
5.3.4. La DGS et son rôle dans la résilience des espaces éducatifs face aux catastrophes naturelles	416

5.3.5. La DGS et sa collaboration avec les acteurs locaux et internationaux de l'écosystème éducatif haïtien.....	417
5.3.6. La DGS et son évolution depuis sa création jusqu'à aujourd'hui	417
1o). De 1980 à 1990	
2o). De 2000 à 2010	
3o). De 2010 à aujourd'hui	
5.3.7. La DGS et ses liens avec la problématique de la thèse	419
5.3.8. La DGS : Défis et perspectives	420
5.3.8.1. Défis de la Direction du Génie Scolaire (DGS)	420
5.3.8.2. Perspectives pour une action renouvelée de la DGS.....	421
5.3.8.3. Liens de la DGS avec les espaces éducatifs et l'orientation scolaire et professionnelle	421
III-. Présentation du troisième élément de l'écosystème des espaces éducatifs : Les 12 mesures du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)	422
5.4. Les douze mesures du (MENFP) de l'année 2014.....	422
Introduction	422
5.4.1. Les douze mesures comme éléments de l'écosystème éducatif haïtien : contexte historique et objectifs	423
5.4.2. Les 12 mesures et l'écosystème éducatif haïtien : Les causes de leur échec apparent et critiques des observateurs	424
5.4.2.1. Manque de financement durable.....	424
5.4.2.2. Instabilité politique et manque de continuité	424
5.4.2.3. Absence de consultation et d'appropriation locale	424
5.4.2.4. Manque de mécanismes de suivi et d'évaluation.....	424
5.4.2.5. Le manque d'appropriation de ces mesures par les principaux acteurs de l'éducation.	426
5.4.2.5.1. Le syndrome de la "Potion Magique" : Des réformes déconnectées des écosystèmes éducatifs	426
5.4.2.5.2. Causes structurelles de l'échec des initiatives de réforme éducatives : centralisation, corruption et méfiance	426

5.4.2.5.2.3. Le décalage culturel et environnemental	426
5.4.3. Duplication des préconisations de la Réforme Bernard de 1982 et les 12 mesures de 2014	427
5.4.4. Pistes de solution pour sortir du cycle d'échec des réformes éducatives: Une approche holistique et "enracinée"	428
1o). Décentraliser la Direction du Génie Scolaire (DGS)	
2o) Réviser le Cadre d'Orientatation Curriculaire (COC)	
3o) Faire de l'école un écosystème résilient	
5.4.2.6. Explications supplémentaires du contenu du tableau porté sur les similitudes entre les 12 mesures de Nesmy Manigat et la réforme Bernard :	430
5.4.2.6. 1.Objectif principal	
5.4.2.6. 2.Formation des enseignants	
5.4.2.6.3. Curriculum	
5.4.2.6.4. Education en créole	
5.4.2.6.5. Infrastructures scolaires	
5.4.2.6.6. Partenariats avec les parents	
Conclusion.....	431
IV.- Présentation du quatrième élément de l'écosystème des espaces éducatifs dans le cadre de la thèse : La carte scolaire.....	432
5.5.1 L'écosystème éducatif haïtien et la carte scolaire, autre élément de l'écosystème éducatif haïtien.....	432
5.5.2. Contexte et définition de la carte scolaire en tant qu'élément de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens	433
5.5.3. La carte scolaire et les disparités géographiques et inégalités d'accès	433
5.5.3.1. La carte scolaire et l'impact des catastrophes naturelles.....	433
5.5.3.2. La carte scolaire et l'expansion du secteur privé.....	434
5.5.3.3. La carte scolaire et l'effort de réforme et de planification.....	434
5.5.3.4. La carte scolaire et les enjeux liés à la qualité de l'éducation.....	434
5.5.4. La carte scolaire et ses limites dans l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens.....	435
5.5.4.1. Les disparités géographiques et inégalités d'accès et la carte scolaire	435
5.5.4.2. Les fragmentation et privatisation du système éducatif et la carte scolaire	435

5.5.4.3. Le manque de résilience face aux crises et la carte scolaire.....	436
5.5.4.4. L'absence de données fiables et de planification stratégique et la carte scolaire....	436
5.5.4.5. L'influence politique et mauvaise allocation des ressources et la carte	436
5.5.4.6. La proximité des écoles à des environnements à risque et la carte scolaire	437
5.5.4.7 Perspectives d'avenir concernant la carte scolaire haïtien en tant qu'élément de l'écosystème éducatif haïtien.....	437

V-. Présentation du cinquième élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié dans le cadre de l'étude : Le Cadre d'Orientation Curriculaire ..

5.6. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) et Pratiques d'Orientation Scolaire	440
5.6.1-. Le Cadre d'Orientation Curriculaire (COC) en tant qu'élément de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens	440
5.6.2. Pratiques d'Orientation Scolaire	441
5.6.3-. Différences fondamentales et complémentarité des deux concepts	441
5.6.4. Complémentarité des deux concepts d'un même écosystème éducatif	442
5.7. Limites du Cadre d'Orientation Curriculaire (COC)	446
5.7.1. L'inadéquation des espaces éducatifs holistiques dans la réussite éducative des élèves	
5.7.2. La négligence des aspects non formels et informels de l'éducation dans la réussite éducative des élèves	446
5.7.3. Le silence du COC sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle	
5.7.4. Le manque de cohérence	
5.7.5. La marginalisation de l'OSP	
5.7.6. Les inégalités	
5.6-. Liens entre le COC du système éducatif haïtien et la problématique de la thèse.....	448

VI-. Présentation du sixième (6^e) élément de l'écosystème des espaces éducatifs étudié dans le cadre de l'étude : Les environnements sociaux et naturels

Introduction	450
5.1. Les environnements sociaux haïtiens au regard des préconisations du modèle théorique de Bronfenbrenner	451

5.1.1. L'exosystème de Bronfenbrenner et son influence sur les espaces éducatifs haïtiens	451
5.1.2. Le macrosystème et les normes culturelles en Haïti	451
5.2. Les environnements naturels et leur impact sur l'éducation en Haïti	452
5.3. L'écologie sociale naturelle et la crise éducative en Haïti	452
5.4. La symbiose des environnements sociaux et naturels pour une éducation durable en Haïti.....	452
5.5. L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens et les défis sur le plan des environnements sociaux et naturels	453
5.6. L'intégration des pratiques d'orientation aux divers environnements éducatifs	455
Section C : Etat des lieux de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : Les Bâtiments scolaires et les pratiques d'orientation pendant les vingt dernières années.....	455
Introduction	455
5.1. L'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : Etat des lieux des bâtiments scolaires et accessoires	457
5.2. Etat des lieux des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti	460
5.3. L'orientation scolaire et professionnelle en Haïti: Défis et opportunités	462
5.4. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Caractéristiques des infrastructures scolaires.....	464
5.4.1. Aspects Architecturaux des espaces éducatifs (bâtiments)	464
5.4.2. Matériaux de construction et aspects structurels des espaces éducatifs	465
5.4.3. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Surpopulation et Organisation des bâtiments scolaires	466
5.4.4. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Espaces de jeux, de récréation et de zones végétalisées dans les écoles.....	467
5.4.5. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Bibliothèques et bureaux de conseillers d'orientation dans les bâtiments scolaires	468
5.4.6. Ecosystème des espaces éducatifs haïtiens : Luminosité et ventilation dans les bâtiments scolaires	468
5.4.7. Ecosystème éducatif haïtien : Equipements des bâtiments éducatifs	469

5.4.8. Manque de technologies éducatives et de mobiliers adéquats	470
5.5. Initiatives des vingt dernières années pour améliorer l'écosystème des espaces éducatifs (infrastructures et équipements scolaires)	471
5.6. Les principaux défis de l'écosystème des espaces éducatifs en Haïti pendant les vingt dernières années	472
5.6.1. La violence et l'instabilité en Haïti : Impact sur l'écosystème éducatif	473
5.6.2. La violence dans les familles et l'instabilité dans l'écosystème éducatif– Témoignages personnels.....	474
5.6.3. La violence et le cas de Valet et son nouveau-né	475
5.7. Banditisme : Expériences et Témoignages personnels	476
5.8. Le banditisme et la violence sexuelle dans l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens : Leurs impacts sur l'éducation	476
5.9. Le banditisme et la violence en Haïti: Impacts sur l'écosystème des espaces éducatifs	477
5.10. Les familles et autres éléments de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens	478
5.9.1. Rôle économique des familles dans l'écosystème des espaces éducatifs de leurs enfants.....	479
5.11. Impact de l'héritage socioculturel sur l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens ...	480
5.12. Les enseignants comme éléments incontournables de l'écosystème des espaces éducatifs Haïtiens	480
5.13. Les élèves et autres acteurs du processus comme éléments de l'écosystème éducatif	481
5.13.1. Accès à l'éducation et inégalités persistantes des enfants en âge de scolarisation ...	481
5.13.2. Accès des élèves à l'orientation scolaire et professionnelle	482
5.14-. Impact des crises socio-économiques, politiques- Résilience et potentiel des élèves	483
5.14.1. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens pendant les vingt dernières années en termes d'éléments environnementaux.....	483
5.14.2. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens en chiffres et en ordre d'enseignements pendant les vingt dernières années	484
5.14.3. Autres éléments de l'écosystème éducatif haïtien pendant les vingt années.....	485

a) Formation Technique et Professionnelle	485
b) L'éducation non formelle.....	486
c) Centres d'alphabétisation	486
d) Les filles comme composantes centrales de l'écosystème éducatif haïtien	487
5.14.4. Description de l'écosystème des espaces éducatifs haïtiens :	
Taux d'abandon scolaire	490
Conclusion	490
<u>Section D-</u> Ecosystème des espaces éducatifs du département	
géographique l'Ouest d'Haiti, terrain de l'enquête empirique	492
Introduction.....	492
5.2. Taille et composition et composition de la communauté	494
5.3-. Une population dense, jeune et mobile	495
5.4. Hyperurbanisation et fragmentation des espaces éducatifs :	495
5.5. Mobilité forcée et risques de décrochage :	496
5.6. La disponibilité de la technologie	496
5.7. Disponibilité de la technologie éducative dans les espaces	
éducatifs du département géographique l'ouest d'Haïti	497
5.8. Les caractéristiques socio-économiques de la population	498

Chapitre VI-. Présentation des résultats 499

Dans le chapitre **VI** de cette étude, nous présentons les résultats de l'enquête empirique. Cette analyse préliminaire des composantes clés de l'écosystème éducatif du département de l'Ouest – espaces éducatifs, démographie, technologie, pratiques d'orientation, réalités socio-économiques et environnementales - constitue le socle théorique et contextuel essentiel pour interpréter les résultats de l'enquête empirique. Les résultats sont consignés dans un document annexe de la thèse. Menée auprès de 6000 élèves, cette enquête qualitative et quantitative vise à confronter les dynamiques identifiées (ex : inégalités d'accès à la technologie, influences des environnements sociaux et naturels, les pratiques d'orientation, les espaces éducatifs) aux perceptions et expériences vécues par les principaux concernés (les élèves). Les données recueillies - entretiens semi-directifs, observations in situ et questionnaires - permettront de répondre aux hypothèses formulées, notamment sur le rôle de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire comme leviers de résilience face aux défis socio-économiques, ou sur l'impact des pratiques d'orientation informelles dans les trajectoires scolaires. En articulant diagnostic structurel et réalité empirique, cette deuxième partie éclairera les mécanismes concrets par lesquels les inégalités se reproduisent ou, au contraire, se déjouent, ouvrant ainsi la voie à des recommandations ancrées dans les besoins exprimés par les élèves et communautés éducatives de l'Ouest.

Bibliographie 500

Liste des Tableaux

Tableau 1	41
Tableau 2	75
Tableau 3	81
Tableau 4	87
Tableau 5	92
Tableau 6	97
Tableau 7	102
Tableau 8	108
Tableau 9	113
Tableau 10	248
Tableau 11.....	263
Tableau 12	266
Tableau 13	277
Tableau 14	288
Tableau 15	295
Tableau 16	333
Tableau 17	342
Tableau 18	344
Tableau 19	353
Tableau 20	358
Tableau 21.....	377
Tableau 22.....	382
Tableau 23.....	3
Tableau 24.....	402
Tableau 25.....	428
Tableau 26.....	444
Tableau 27.....	486
Tableau 28.....	497

Liste des Figures

Figures 1	77
Figures 2	82
Figures 2a	82
Figures 3	119
Figures 3a	119
Figures 4	137
Figures 5	165
Figures 6	165
Figures 7	167
Figures 9	167
Figures 10	171
Figures 11	173
Figures 12	227
Figures 13	227
Figures 14	231
Figures 15	252
Figures 16	258
Figures 17	259
Figures 18	259
Figures 19	260
Figures 20	284
Figures 21.....	285
Figures 22.....	290
Figures 23.....	290
Figures 24.....	291
Figures 25	293
Figures 26.....	300
Figures 27.....	343
Figures 28.....	388
Figures 29.....	388

Figures 31	390
Figures 32	390
Figures 33	390
Figures 34	390
Figures 35	396
Figures 36	363
Figures 37	475

Liste de publications

Contribution à la rédaction d'ouvrage collectif

ACCOU, L.J. (2021). Impact de la dégradation environnementale sur la qualité de l'éducation dans les espaces urbains en Haiti au regard du développement durable.

In.: Evens Emmanuel et Ketty Balthazard- ACCOU (Eds). COVID-19, Sante-Environnement, Productivité Scientifique: Regards sur la période du confinement à l'Université Quisqueya. Port-au-Prince : Université Quisqueya.

Liste de colloques

1. ACCOU Joseph Lazare : Espaces éducatifs, Orientation scolaire et professionnelle : Leviers de réussite éductive des élèves

13^{ème} colloque international REDFORD 2i : Professionnalisation, innovation et transformation, leviers de développement. Université Quisqueya, Haiti 2018.

2. ACCOU Lazare Joseph : L'architecture du lien : construire des environnements capacitants par le savoir-relation

Colloque **HORIZON** – Sciences de l'éducation et de la formation, organisé par le laboratoire Bonheurs (EA 7517), tenu en distanciel le mercredi 15 octobre 2025, de 9h30 à 13h00.

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation

Présentée et soutenue publiquement

le 11 décembre 2025

à l'Université de Lille,

Ecole Doctorale Sciences de l'Homme et de la Société

par

Lazare Joseph L. ACCOU,

Université de Lille, laboratoire CIREL (ULR 4354)

**Ecosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation
scolaire et professionnelle en Haïti :
Leviers de réussite éducative des élèves**

ANNEXES A LA THESE

Chapitre VI-. Présentation des résultats de l'étude

Dans le chapitre **VI** de cette étude, nous présentons les résultats de l'enquête empirique. Cette analyse préliminaire des composantes clés de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire du département de l'Ouest - bâtiments scolaires et accessoires, démographie, technologie, pratiques d'orientation, réalités socio-économiques et environnementales - constitue le socle théorique et contextuel essentiel pour interpréter les résultats de l'enquête empirique. Les résultats sont consignés dans un deuxième document de thèse incluant les **chapitres VI et VII** de l'étude. Menée auprès de **6000 élèves**, cette enquête qualitative et quantitative vise à confronter les dynamiques identifiées (ex : inégalités d'accès à la technologie, influences des environnements sociaux et naturels, les pratiques d'orientation, les espaces éducatifs) aux perceptions et expériences vécues par les principaux concernés (les élèves). Les données recueillies - entretiens semi-directifs, observations in situ et questionnaires - permettront de répondre aux hypothèses formulées, notamment sur le rôle des espaces éducatifs, ainsi que les pratiques d'orientation scolaire comme leviers de réussite éducative face aux défis socio-économiques, ou sur l'impact des pratiques d'orientation informelles dans les trajectoires scolaires. En articulant diagnostic structurel et réalité empirique, cette deuxième partie éclairera les mécanismes concrets par lesquels les inégalités se reproduisent ou, au contraire, se déjouent, ouvrant ainsi la voie à des recommandations ancrées dans les besoins exprimés par les communautés éducatives de l'Ouest.

Table des Matières (Annexe) : Résultats de l'enquête empirique

Enquête empirique: données, analyses, conclusion et recommandations.....	547
Avertissement.....	547
Introduction	547
Répartition des séries	548
Détails des Calculs	550
Récapitulatif	550
Différentes formes d'organisation possibles des salles de classe	551
Tableau général	552
<u>Série 1. Questions fermées posées aux 6000 élèves du secondaire(NS4) sur les Espaces</u>	
<u>Educatifs (EE)</u>	555
Question fermée numéro 1	555
Réponse numéro 1	556
Conclusion numéro 1	560
Recommandation numéro 1	560
Question fermée numéro 2	561
Réponse numéro 2	561
Conclusion numéro 2	564
Recommandation numéro 2	566
Question fermée numéro 3	568
Réponse numéro 3	568
Conclusion numéro 3	572
Recommandation numéro 3	573
Question fermée numéro 4	575
Réponse numéro 4	575

Conclusion numéro 4	579
Recommandation numéro 4	580
Question fermée numéro 5	582
Réponse numéro 5	582
Conclusion numéro 5	586
Recommandation numéro 5	586
Question fermée numéro 6	587
Réponse numéro 6	587
Conclusion numéro 6	591
Recommandation numéro 6	591
Question fermée numéro 7	592
Réponse numéro 7	592
Conclusion numéro 7	596
Recommandation numéro 7	597
Question fermée numéro 8	597
Réponse numéro 8	598
Conclusion numéro 8	601
Recommandation numéro 8	602
Question fermée numéro 9	603
Réponse numéro 9	603
Conclusion numéro 9	606
Recommandation numéro 9	607
Question fermée numéro 10	608
Réponse numéro 10	608

Conclusion numéro 10	611
Recommandation numéro 10	612
Question fermée numéro 11	613
Réponse numéro 11	613
Conclusion numéro 11	616
Recommandation numéro 11	617
Question fermée numéro 12	618
Réponse numéro 12	618
Conclusion numéro 12	621
Recommandation numéro 12	622
<u>Série 2. Questions Ouvertes posées aux 6000 élèves du secondaire(NS4) sur les Espaces Educatifs (EE)</u>	622
Question ouverte numéro 1	622
Réponse numéro 1	623
Conclusion numéro 1	626
Recommandation numéro 1	627
Question ouverte numéro 2	627
Réponse numéro 2	628
Conclusion numéro 2	631
Recommandation numéro 2	631
Question ouverte numéro 3	632
Réponse numéro 3	632
Conclusion numéro 3	635
Recommandation numéro 3	636

Série 3. Questions Fermées posées aux 6000 élèves du secondaire(NS4) sur l'orientation scolaire et professionnelle du secteur public	638
Question fermée numéro 1 OSP	638
Réponse numéro 1	638
Conclusion numéro 1	641
Recommandation numéro 1	642
Question fermée numéro 2 OSP	643
Réponse numéro 2	643
Conclusion numéro 2	646
Recommandation numéro 2	647
Question fermée numéro 3 OSP	648
Réponse numéro 3	648
Conclusion numéro 3	652
Recommandation numéro 3	653
Question fermée numéro 4 OSP	654
Réponse numéro 4	655
Conclusion numéro 4	659
Recommandation numéro 4	660
Question fermée numéro 5 OSP	661
Réponse numéro 5	661
Conclusion numéro 5	665
Recommandation numéro 5	665
Question fermée numéro 6 OSP	666
Réponse numéro 6	667
Conclusion numéro 6	670

Recommandation numéro 6	671
Question fermée numéro 7 OSP	672
Réponse numéro 7	672
Conclusion numéro 7	675
Recommandation numéro 7	676
Série 4. Questions Ouvertes sur l’Orientation scolaire posées aux 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public	677
Question Ouverte numéro 1 OSP	677
Réponse numéro 1	677
Conclusion numéro 1	681
Recommandation numéro 1	682
Question Ouverte numéro 2 OSP	683
Réponse numéro 2	683
Conclusion numéro 2	686
Recommandation numéro 2	687
Question Ouverte numéro 3 OSP	688
Réponse numéro 3	688
Conclusion numéro 3	690
Recommandation numéro 3	691
Question Ouverte numéro 4 OSP	692
Réponse numéro 4	692
Conclusion numéro 4	696
Recommandation numéro 4	697
Question Ouverte numéro 5 OSP	698

Réponse numéro 5	698
Conclusion numéro 5	700
Recommandation numéro 5	701
Récapitulation de l'ensemble des conclusions et recommandations partielles de l'étude...	702
Introduction.....	702
2.-Conclusion et recommandations finales	703
3.-Analyse synthétique des Conclusion et recommandations	708
4.-Liens entre les résultats de cette étude	710
5.-Limites et biais potentiels de l'étude	713
6.-Plan d'action à suivre	714
CHAPITRE VII. Implication et justification des recommandations de la thèse vis-vis des acteurs de l'éducation	716
1.- Implication du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP).....	716
2.- Le MENFP, la DGS, les services de Passation des Marchés Publics et leur réponse aux recommandations	718
2.1.- Le MENFP à travers la Direction du Génie Scolaire (DGS)	718
2.2.- Les services de Passation de Marché.....	719
3.- L'UNITE D'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE (UDOSCOPI).....	720
4.- Le rôle de la DGS	722
5.- Les Partenaires du MENFP	725
6.- L'implication du Fond National de l'Education (FNE).....	728
7.-L'Inspection Générale du MENFP (IG MENFP).....	729
8.-Implications des recommandations de l'étude vis-à-vis des collectivités territoriales.....	731

9.- Perspectives de l'étude sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle	734
10.-Vers un écosystème éducatif régénéré au prisme de la Pédagogie Racinaire à travers deux projets scolaires concrètement et personnellement orientés: les projets de l'Arbre de l'Elève de l'Animal de l'Elève	738
10.1.- Un dispositif écopédagogique au cœur de la Pédagogie Racinaire : Le projet de "l'Arbre de l'Elève"	740
10.2.- Un dispositif écopédagogique au cœur de la Pédagogie Racinaire : Le projet de "l'Animal de l'Elève"	742
Conclusion : des médiations écologiques pour une éducation enracinée.....	743
Conclusion Finale de l'étude	744

Partie 2

Enquête empirique : Données, analyses, conclusions et recommandations, implications des recommandations

Avertissement !

Ce document représente un annexe de la thèse dont l'intitulée est : Ecosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti : leviers de réussite éducative des élèves. C'est la partie "**Post enquête**" de la thèse, avec les analyses des réponses fournies par les élèves finissants du secondaire NS4 des Lycées publics.

I-. Introduction

Dans le cadre de la thèse que nous défendons sur l'"Ecosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti en tant que leviers de réussite éducative des élèves, les établissements scolaires ciblés ont été soigneusement sélectionnés parmi l'ensemble des écoles du département de l'Ouest d'Haïti et ses banlieues. Ce choix vise à explorer les dynamiques éducatives spécifiques à cette région qui abrite une diversité d'écoles, tant publiques que privées, représentant environ 3500 établissements scolaires en 2020 dont 2645 privés. Le département de l'Ouest, dont la superficie est de 4827 km² (IHSI, 2015) en particulier sa capitale Port-au-Prince, constitue un microcosme des défis et opportunités du système éducatif haïtien au cours des vingt dernières années. Cette étude se concentre sur les finissants du secondaire NS4 du secteur public. Elle donne l'occasion d'analyser comment les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle interagissent avec les élèves en tant que leviers de réussite éducative. A cet effet, un total de **25 établissements scolaires publics totalisant 6000 élèves finissants du secondaire NS4** ont été retenus pour l'enquête empirique.

Ce document présente également les questions adressées aux élèves. Ces questions portent sur des aspects sociaux, environnementaux, interdisciplinaire de l'éducation et de l'étude. En outre, le document contient les conclusions et recommandations issues de l'étude qui impliquent divers acteurs de l'éducation, notamment le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), la Direction du Génie Scolaire (DGS), l'Inspection Générale (IG) du MENFP, le Fonds National d'Education (FNE), la Cantine Scolaire, l'Office National pour le Patenariat de l'Education (ONAPE), les Responsables des collectivités, le Ministère de l'Environnement, le Ministère des Travaux Publics Transport et Communication ,

l'Electricité d'Haiti, ainsi que les Agences d'Exécution des Travaux d'Aménagement d'Espaces Educatifs et les Partenaires Techniques et Financiers (PTF) du MENFP.

L'enquête nous permet non seulement de recueillir des données quantitatives et qualitatives à partir des élèves et des observations in situ, elle permet aussi d'évaluer l'impact des caractéristiques spécifiques des établissements ainsi que des pratiques d'orientation sur le parcours éducatif des élèves. Après cette brève introduction, le document commence par un résumé suivi d'un tableau synthétisant le nombre total de questions par thématique et par type, ainsi que le total général de l'ensemble des séries. Ensuite, un tableau général présente les "Catégories" et "Codes" des réponses fournies par les 6000 élèves enquêtés. Les questions de l'enquête se répartissent en quatre séries :

Série 1 : Douze (12) questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE) ; 12 graphiques à barres, 12 graphiques circulaires, 24 tableaux.

Série 2 : Trois (3) questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE) ; 3 graphiques à barres, 3 graphiques circulaires, 6 tableaux.

Série 3 : Sept (7) questions fermées sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ; (OSP) ; 3 graphiques à barres, 3 graphiques circulaires, 14 tableaux.

Série 4 : Six (6) questions ouvertes sur les pratiques d'orientation scolaire (OS) et professionnelle; 4 graphiques à barres, 4 graphiques circulaires, 12 tableaux.

Pour les espaces éducatifs, il y a un total de 15 questions réparties en 12 questions fermées et 3 questions ouvertes ; ce qui donne un total de 30 tableaux (24 pour les fermées et 6 pour les ouvertes). Pour les pratiques d'orientation et professionnelle, il y a un total de 13 questions avec 7 questions fermées et 6 questions ouvertes ; ce qui donne un total de 26 tableaux (14 pour les fermées et 12 pour les ouvertes). Au total, l'ensemble des questions s'élève à un total général de 28 ; 56 tableaux, avec également 28 graphiques à barres et 28 graphiques circulaires.

Voici une synthèse des tableaux concernant la répartition des quatre séries de questions sur les espaces éducatifs ainsi que celles sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Nous y trouvons le nombre de séries, de questions fermées et ouvertes, tableaux, de graphiques à barre et circulaire ainsi que les thèmes :

Série	Thématique	Type de Questions	Nombre de Questions	Nombre de Tableaux	Graphiques à Barres	Graphiques Circulaires
Série 1	Espaces Educatifs (EE)	Questions Fermées	12	24	12	12
Série 2	Espaces Educatifs (EE)	Questions ouvertes	3	6	3	3
Total EE			15	30		
Série 3	Pratiques d'orientation Scolaire et Professionnelle (OSP)	Questions fermées	7	14	7	7
Série 4	Pratiques d'orientation Scolaire et Professionnelle (OSP)	Questions ouvertes	6	12	6	6
Total OSP			13	26		
Total Général			28	56	28	28

Tableau 1 : Répartition des séries, thématiques, types et nombre de questions, ainsi que du total de tableaux, des graphiques à barres et des graphiques circulaires générés par les données de l'enquête.

Pour chaque question adressée aux élèves, nous catégorisons et codifions les réponses ou perceptions des élèves. Ces réponses sont présentées dans un tableau qui les synthétise les catégorise et les code, en indiquant le nombre et les pourcentages d'élèves. Dans ce même tableau, nous trouvons les réponses des enquêtés telles que : "oui", "non", "abstention" ; "satisfait", "insatisfait". Afin de mieux accompagner le lecteur et de faciliter la compréhension

du contenu du document, un tableau supplémentaire après chaque question synthétise les exemples de réponses fournies par les participants. De plus, un graphique à barres et un graphique circulaire permettent de visualiser rapidement les tendances et les points clés qui émergent des réponses des élèves.

Ainsi, l'enquête permet non seulement de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur les élèves et leur parcours éducatif, mais également d'évaluer l'impact des caractéristiques spécifiques des espaces éducatifs, ainsi que des pratiques d'orientation. Ensuite, nous présentons l'analyse des données suivie de conclusions et de recommandations partielles. Enfin, la dernière partie du document contient les conclusions et recommandations finales de l'étude, ainsi que les entités qu'elles impliquent. C'est le septième chapitre de l'étude.

II-. Détails des calculs sur les élèves des 25 établissements publics fonctionnant à double vacation AM et PM à raison de 60 élèves par salle de classe

En général, les établissements scolaires du secteur public que nous avons retenus dans le cadre de l'enquête fonctionnent en double vacation. Nous choisissons deux (2) salles par année scolaire, en vue d'accueillir le plus grand nombre d'élèves possible. Notre enquête empirique prend en compte les finissants du secondaire NS4 des deux vacations AM et PM des 25 établissements publics ciblés à raison de 60 élèves en moyenne par salle de classe. Ainsi, avons-nous:

1- Vacation AM : 25 établissements scolaires x 60 élèves par salle x 2 salles = 3000 élèves

2- Vacation PM : 25 établissements scolaires x 60 élèves par salle x 2 salles = 3000 élèves

Total d'élèves pour les deux (2) vacations et pour les 25 établissements :

3000 AM+3000 PM= 6000 élèves

Ci-dessous, le tableau récapitulatif du nombre total d'élèves du secondaire (NS4) des établissements publics ciblés présente les résultats des calculs. Il est basé sur les données ci-dessus, synthétise les informations et permet de visualiser le nombre d'élèves enquêtés.

Vacation	Nombre d'établissements	Nombre d'élèves par salle	Nombre de salles	Nombre total d'élèves
AM	25	60	2	3000
PM	25	60	2	3000
TOTAL				6000

Tableau 2 : Récapitulatif du nombre total d'élèves du secondaire (NS4) des établissements publics ciblés présente les résultats des calculs

III-. Différentes formes d'organisation possibles des salles de classe

Nous présentons ci-dessous, plusieurs formes d'organisation des salles d'apprentissage les unes plus adaptées à l'apprentissage et à l'apprentissage collaboratif que d'autres. Ces images viennent des archives du ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), ainsi que d'un assistant virtuel.



Le ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP) confirme les dates retenues pour les examens officiels.



Source : Ministère de l'éducation Nationale et de la Formation Professionnelle





Figures : Formes différentes d'organisation de l'espace d'apprentissage et d'exams en salle, pour la plupart flexibles

IV. Tableau général des Codes et Catégories générés par les données collectées de l'ensemble des réponses fournies par les 6000 élèves enquêtés

Nous présentons ci-dessous le tableau des **16** catégories et des **38** codes de l'ensemble de réponses reçues des élèves auprès desquels l'enquête s'est déroulée. Le tableau structure les données qualitatives et quantitatives en fonction des catégories et codes identifiés. Il nous aide à identifier les thèmes clés qui émergent des réponses et à comprendre comment chaque aspect contribue à la réussite éducative des élèves. A partir de l'analyse des données du tableau selon ces catégories et codes, nous formulons des conclusions et recommandations précises et adaptées aux besoins identifiés des élèves dans la perspective de l'amélioration de l'écosystème éducatif haïtien et de la réussite éducative des élèves. Rappelons, enfin, que l'enquête concerne ces deux éléments de l'écosystème éducatif : les **espaces éducatifs**, ainsi que **l'orientation scolaire et professionnelle**.

Catégories	Codes
Infrastructures éducatives espaces éducatifs	Espaces d'apprentissage en plein air
	Adaptation des infrastructures aux besoins
	Accès à du matériel pédagogique moderne

	Salles adaptées pour différents types d'apprentissage
	Environnement physique propice à l'apprentissage
Ressources pédagogiques	Bibliothèque ou centre de ressources
	Outils numériques pour l'apprentissage
	Matériel pédagogique suffisant
	Accès à des ressources pédagogiques adaptées
Engagement des élèves	Participation aux activités d'orientation
	Motivation liée aux espaces éducatifs ;
	Collaboration entre élèves ;
	Satisfaction concernant les ressources disponibles ;
Pratiques d'Orientation Scolaire	Activités d'orientation proposées ;
	Intégration dans le programme scolaire ;
	Fréquence des activités d'orientation organisées ;
	Implication des parents ;
Pratiques d'Orientation Scolaire	Activités d'orientation proposées ;
	Intégration dans le programme scolaire ;
	Fréquence des activités d'orientation organisées ;
	Implication des parents ;

Perception par les acteurs	Opinions sur l'impact des espaces éducatifs ;
	Suggestions pour améliorer l'orientation scolaire ;
Implication parentale	Rôle des parents dans le soutien à l'orientation ;
	Communication entre l'école et les parents ;
Défis rencontrés	Obstacles dans la mise en œuvre des pratiques d'orientation ;
	Difficultés liées à l'engagement des élèves ;
Impact de l'environnement social	Influence de l'environnement social sur l'apprentissage ;
	Rôle de la famille dans la motivation scolaire ;
Modèle Inspiré du Jardin d'Eden	Amélioration potentielle de l'éducation ;
Espaces communautaires	Cafétéria, salle de réunion, cour de récréation, terrain de jeux, rivières, amphithéâtre favorisant l'interaction entre élèves, Champs agricoles, Cheptels, musée, zones industrielles, forêts, mythes, patrimoine matériel et immatériel, lieu de culte, loisir, etc.;
Formation des enseignants	Accès à des formations sur l'utilisation des espaces éducatifs ;
Accès aux outils Numériques	Accès des élèves à des outils numériques pour faciliter leur apprentissage ;
Collaboration avec les entreprises	Collaboration des entreprises locales pour stages ou visites professionnelles ;
Contribution à la réussite Académique	Contribution des activités d'orientation à la réussite académique des élèves ;

Amélioration des résultats académiques	Amélioration des résultats académiques grâce aux espaces éducatifs disponibles ;
Adaptation des activités d'Orientation	Adaptation des activités d'orientation proposées aux besoins des élèves

Tableau 3 : Catégories et codes des réponses (perceptions) de l'ensemble des questions adressées aux élèves et leur pourcentage

V. Questions adressées aux 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation sur les espaces éducatifs, ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire

L'ensemble des questions adressées aux 6000 finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation sur les espaces éducatifs, ainsi que sur l'orientation scolaire et professionnelle en tant que leviers de réussite éducative des élèves sont des questions fermées et des questions ouvertes totalisant un nombre de **28**. Pour chaque variable principale, nous posons les questions fermées d'abord, ensuite, les ouvertes.

I-. Questions fermées et ouvertes adressées aux 6000 finissants du secondaire NS4 du secteur public sur les espaces éducatifs (EE)

Série 1 : Questions fermées posées aux 6000 élèves du secondaire NS4 sur les espaces éducatifs

Question fermée numéro 1 sur les EE

Pensez-vous que le modèle métaphorique inspiré par le Jardin d'Eden pourrait améliorer l'éducation actuelle? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

☐ Espace éducatif holistique ; ☐ Promotion de l'agriculture et de l'élevage ; ☐ Apprentissage en plein Air ; ☐ Pratique d'orientation holistique ; ☐ Relation directe avec le maître ; ☐ Apprentissage par la Nature ; ☐ Responsabilité et engagement ; ☐ Education par l'expérience ; ☐ Interdisciplinarité ; ☐ Célébration des saisons ; ☐ Dialogue et réflexion ; Vision à long terme.

☐ Oui; ☐ non; ☐ Abstention

Réponse numéro 1 (EE)

A la question sur l'impact potentiel du modèle d'éducation originelle métaphorique inspiré par le Jardin d'Eden sur l'éducation contemporaine, après dépouillement des données collectées, les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 public sont réparties ainsi : 85 % répondent "Oui", soit 5100 élèves; 8 % répondent "Non", soit 480 élèves ; 7 % s'abstiennent, soit 420 élèves. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses :

Réponse	Nombre d'Elèves	Pourcentage
Oui	5100	85%
Non	480	8%
Abstention	420	7%

Tableau 4 : Synthèse des réponses des élèves concernant l'impact potentiel du modèle d'éducation originelle métaphorique inspiré par le Jardin d'Eden sur l'éducation contemporaine

Analyse des perceptions ou perceptions des réponses reçues des 6000 élèves :

1-. Les élèves qui répondent "Oui", soit 5100 pensent que le modèle d'éducation originelle inspiré par le Jardin d'Eden peut améliorer l'éducation contemporaine. A cet effet, ils donnent plusieurs exemples de réponse pour étayer leurs opinions concernant :

- Ils pensent qu'un espace éducatif holistique permettrait de mieux intégrer toutes les dimensions de l'apprentissage ;
- Ils pensent que la promotion de l'agriculture et de l'élevage encourageraient une meilleure compréhension de leur environnement et de la durabilité ;
- Ils estiment que l'apprentissage en plein air pourrait rendre l'éducation plus engageante et dynamique ;
- Selon ces élèves, la pratique d'orientation holistique aiderait à développer une vision globale de leur avenir professionnel ;
- Ils pensent qu'une relation plus proche avec les enseignants pourrait enrichir leur apprentissage et leur pratique d'orientation scolaire ;

- Pour ces élèves, se connecter avec la nature est essentiel pour notre développement personnel
- A leur avis, être responsable de leur environnement les rendrait plus engagés dans leur éducation ;
- Selon ces 5100 élèves, les expériences pratiques sont cruciales pour un apprentissage significatif ;
- Ils pensent que la combinaison des différentes matières peut améliorer leur compréhension globale ;
- Cela les aiderait à apprécier le rythme naturel du monde qui les entoure ;
- la disponibilité d'un espace pour discuter et réfléchir est essentiel pour leur développement intellectuel ;
- Avoir une vision à long terme sur leurs études est cruciale pour le choix de leur future carrière professionnelle.

2-. Les élèves qui répondent "Non", soit 480 des 6000 élèves ne pensent pas que le modèle puisse améliorer l'éducation. Voici quelques exemples de leurs réponses :

- Je ne pense pas que ces idées soient pratiques dans un système éducatif moderne ;
- Ces concepts semblent trop théoriques et éloignés de la réalité scolaire actuelle ;
- Je préfère des méthodes d'enseignement plus traditionnelles ;

3-. Les élèves qui s'abstiennent soit 420 des 6000 élèves donnent des réponses telles que :

- Je ne suis pas sûr de ce que cela impliquerait réellement ;
- Je n'ai pas assez d'informations sur ces concepts pour me prononcer.

Nous synthétisons l'analyse des perceptions variées des 6000 élèves dans le tableau qui suit :

Réponse	Nombre d'Elèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	5100	85 %	Un espace éducatif holistique permettrait de mieux intégrer toutes les dimensions de l'apprentissage.
			Cela encouragerait une meilleure compréhension de notre

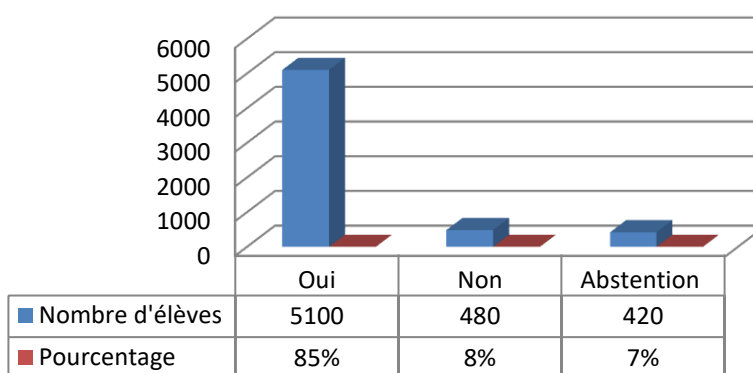
			environnement et de la durabilité.
			Apprendre à l'extérieur rend l'éducation plus engageante et dynamique.
			Cela aiderait à développer une vision globale de notre avenir professionnel
			Une relation plus proche avec les enseignants pourrait enrichir notre apprentissage.
			Se connecter avec la nature est essentiel pour notre développement personnel.
			Être responsable de notre environnement nous rendrait plus engagés dans notre éducation.
			Les expériences pratiques sont cruciales pour un apprentissage significatif.
			Combiner différentes matières améliore notre compréhension globale.
			Cela nous aiderait à apprécier le rythme naturel du monde qui nous entoure
			Un espace pour discuter et réfléchir est essentiel pour notre développement intellectuel.
			Avoir une perspective à long terme sur nos études est crucial pour nos choix futurs
Non	480	8 %	Je ne pense pas que ces idées soient pratiques dans un système éducatif moderne.
			Ces concepts semblent trop théoriques et éloignés de la

			réalité scolaire actuelle.
			Je préfère des méthodes d'enseignement plus traditionnelles.
Abstention	420	7 %	Je ne suis pas sûr de ce que cela impliquerait réellement.
			Je n'ai pas assez d'informations sur ces concepts pour me prononcer.

Tableau 5 : Synthèse des différentes réponses fournies par les élèves concernant l'impact potentiel du modèle d'éducation originelle métaphorique inspiré par le Jardin d'Eden

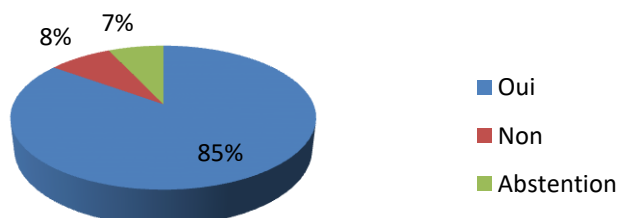
1-. Graphique à barres

Répartition des opinions des élèves concernant l'impact potentiel du modèle d'éducation originelle métaphorique inspiré par le Jardin d'Eden sur l'éducation contemporaine



2-. Graphique circulaire

Répartition des opinions des élèves sur l'impact potentiel du modèle d'éducation originelle métaphorique inspiré par le Jardin d'Eden sur l'éducation contemporaine



Conclusion numéro 1 des questions fermées sur les Espaces Educatifs

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question sur l'impact potentiel du modèle d'éducation originelle inspiré par le Jardin d'Eden révèle des résultats significatifs. En effet, 85 % des élèves (5100) estiment que ce modèle pourrait avoir un impact positif sur leur éducation contemporaine, tandis que 8 % (480) expriment un désaccord et 7 % (420) choisissent de s'abstenir. Ces résultats indiquent une forte adhésion à l'idée que les principes éducatifs issus du modèle métaphorique de l'éducation originelle du Jardin d'Eden, tels que l'apprentissage en harmonie avec la nature, le soutien direct d'un enseignant bienveillant et une approche holistique de l'éducation, pourraient enrichir l'expérience éducative actuelle.

En tenant compte du modèle théorique de la thèse, qui repose sur les concepts de l'écologie sociale et naturelle ainsi que sur l'éducation intégrative, il est clair que l'éducation contemporaine pourrait bénéficier d'une réévaluation de ses méthodes et objectifs. Le modèle du Jardin d'Eden, prônant une éducation centrée sur l'élève et intégrée à son environnement, offre des pistes pour améliorer la qualité de l'éducation. De plus, le concept de "One Education", visant à harmoniser les différentes dimensions de l'apprentissage et à favoriser une continuité pédagogique fluide entre les niveaux scolaires, renforce cette approche intégrative.

Il est impératif que les établissements scolaires prennent en compte les recommandations ci-dessous pour intégrer les principes inspirés par le Jardin d'Eden ainsi que ceux offerts par le "One Education" dans leur approche éducative. En adoptant une méthode holistique qui valorise l'interaction entre l'élève et son environnement tout en assurant une continuité pédagogique efficace, les écoles peuvent créer un cadre d'apprentissage enrichissant qui répond non seulement aux besoins académiques mais aussi au développement personnel et social des élèves. Cela permettra non seulement de répondre aux préoccupations exprimées par les élèves, mais aussi de préparer une génération future capable de naviguer avec succès dans un monde complexe tout en respectant son environnement selon les préconisations de la **Pédagogie Racinaire**.

Recommandations numéro 1 des questions fermées sur la Espaces Educatifs

Il est essentiel d'encourager les établissements scolaires à adopter des pratiques éducatives qui favorisent l'harmonie avec la nature et le bien-être des élèves, notamment par le biais de programmes d'apprentissage en plein air et d'activités qui renforcent le lien entre les élèves et leur environnement. De plus, il est crucial d'offrir aux enseignants une formation axée sur les principes du Jardin d'Eden, ainsi que sur les outils et méthodes proposés par "One Education",

afin qu'ils puissent mieux soutenir les élèves dans leur développement personnel et académique. Une approche holistique de l'éducation doit également être promue, prenant en compte les préconisations de la **Pédagogie Racinaire**, le développement intellectuel, émotionnel, social et spirituel des élèves à travers des programmes qui encouragent la créativité, la collaboration et le bien-être mental.

Par ailleurs, établir des partenariats avec des organisations communautaires peut enrichir le programme éducatif en apportant des ressources externes, telles que des experts en environnement, des artistes locaux et des professionnels. Il est également nécessaire de mettre en place un système d'évaluation continue pour recueillir les retours des élèves sur les méthodes pédagogiques utilisées et ajuster ces méthodes en fonction de leurs besoins et attentes. Enfin, il est important d'intégrer dans le curriculum des discussions sur les valeurs éthiques et morales tirées du modèle du Jardin d'Eden, comme la responsabilité envers soi-même, envers les autres et envers la nature.

Question fermée numéro 2 sur les (EE)

Votre école dispose-t-elle de salles adaptées pour différents types d'apprentissage? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

☐ Mobilier Flexible ; ☐ Zones Dédiées ; ☐ Technologie Intégrée ; ☐ Acoustique Optimisée ; ☐ Eclairage Naturel ; ☐ Espaces Calmes ; ☐ Ressources Accessibles ; ☐ Evaluation Continue ; ☐ Evacuation Rapide ; ☐ Ressources Accessibles.
☐ Oui; ☐ Non; ☐ Abstention

Réponse numéro 2

Les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question sur l'adéquation des salles pour différents types d'apprentissage sont catégorisées et codées selon les pourcentages que nous avons reçus des élèves. En effet, 7 % répondent "Oui", soit 420 élèves ; 87 % répondent "Non", soit 5220 élèves ; 6 % s'abstiennent, soit 360 élèves. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses qui se présentent ainsi :

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage
Oui	420	7 %
Non	5220	87 %
Abstention	360	6 %

Tableau 6 : Synthèse des réponses des élèves concernant l'adéquation des salles pour différents types d'apprentissage

Analyse des réponses ou perceptions des 6000 élèves :

1-. Les 7%, soit 420 élèves qui ont répondu "Oui" concernant l'adéquation des salles pour différents types d'apprentissage dans les écoles publiques en Haïti reconnaissent les efforts faits pour améliorer l'environnement d'apprentissage tout en soulignant les défis persistants liés à l'infrastructure et aux ressources. Voici quelques exemples de leurs réponses :

- Les rares salles équipées de rares mobiliers flexibles permettent de réorganiser l'espace ;
- Nous avons accès rarement à des technologies modernes qui facilitent notre apprentissage ;
- Certaines salles sont conçues pour minimiser le bruit, ce qui aide à se concentrer ;

2.- Les 87 % d'élèves qui répondent "Non", soit 5220 élèves représentent une forte majorité des élèves qui ne pensent pas que leur école dispose de salles adaptées pour différents types d'apprentissage. Parmi les nombreux exemples de leurs réponses, nous avons :

- Les salles sont souvent mal équipées et ne répondent pas aux besoins d'apprentissage variés ;
- Il n'y a pas assez d'espaces calmes pour étudier ;
- Le mobilier est vieux et peu modulable, ce qui limite notre capacité à travailler en groupe ;

3. Les 6% d'abstention, soit 360 élèves n'ont pas répondu ou ne sont pas sûrs de leur opinion :

- Je préfère ne pas donner mon avis sans avoir plus d'expérience ;
- Je ne suis pas certain que ces salles soient adaptées ou non.

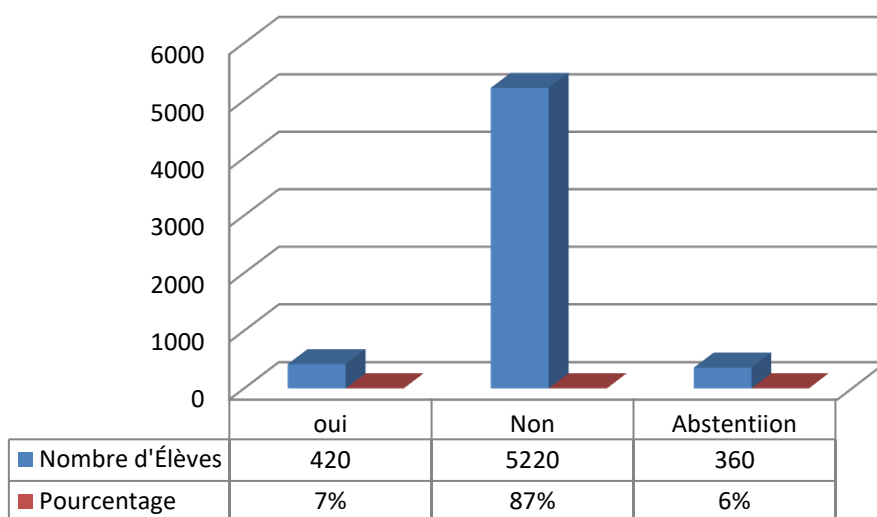
Le tableau ci-dessous synthétise les détails des perceptions variées des 6000 élèves :

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	420	7 %	Les salles sont équipées de rares mobiliers flexibles qui permet de réorganiser l'espace ;
			Nous avons accès rarement à des technologies modernes qui facilitent notre apprentissage ;
			Certaines salles sont conçues pour minimiser le bruit, ce qui aide à se concentrer ;
Non	5220	87 %	Les salles sont souvent mal équipées et ne répondent pas aux besoins d'apprentissage variés ;
			Il n'y a pas assez d'espaces calmes pour étudier ;
			Le mobilier est vieux et peu modulable, ce qui limite notre capacité à travailler en groupe ;
Abstention	360	6 %	Je préfère ne pas donner mon avis sans avoir plus d'expérience ;
			Je ne suis pas certain que ces salles soient adaptées ou non.

Tableau 7 : synthèse d'exemples de réponses fournies par les 6000 élèves concernant l'adéquation des salles pour différents types d'apprentissage dans leur école.

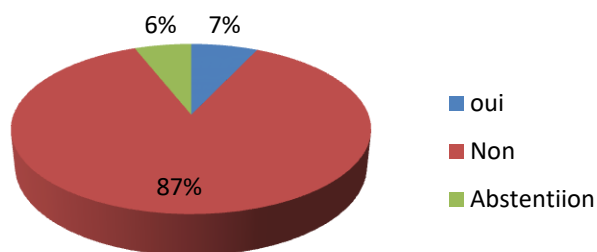
Graphique à barres 1 : adéquation des salles pour différents types d'apprentissage

Répartition des reponses des élèves sur l'adéquation des salles pour differents types d'activités d'apprentissage



Graphique Circulaire 2 : Répartition de l'adéquation des Salles

Répartition des opinions des élèves sur l'adéquation des salles differents types d'activites d'apprentissage



Conclusion n°2 des questions fermées sur les Espaces Educatifs

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 concernant l'adéquation des salles pour différents types d'apprentissage révèle des résultats particulièrement significatifs. En effet, seulement 7 % des élèves (420) estiment que les salles sont adaptées à leurs besoins d'apprentissage, tandis que 87 % (5220) expriment un désaccord et 6 % (360) choisissent de s'abstenir. Ces résultats traduisent une insatisfaction structurelle quant aux conditions matérielles

et pédagogiques d'apprentissage, laissant supposer un déficit d'alignement entre l'organisation spatiale des établissements et les besoins réels des apprenants. Une telle dissonance peut affecter négativement l'engagement, la motivation et, in fine, la réussite scolaire des élèves.

A la lumière du modèle théorique mobilisé dans cette thèse - croisant l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner, l'écologie sociale de Bookchin et le modèle One Education - ces données ne peuvent être interprétées comme de simples indicateurs matériels. Elles renvoient à une problématique systémique : l'espace éducatif n'est pas un contenant neutre, mais un acteur structurant du processus d'apprentissage. Lorsqu'il n'est pas pensé en cohérence avec les dimensions sociales, naturelles, culturelles et pédagogiques du développement humain, il devient un facteur limitant plutôt qu'un levier de réussite.

Le modèle croisé, au regard de la métaphore édénique, soutient l'émergence de la **Pédagogie Racinaire**, laquelle considère l'espace scolaire comme un écosystème vivant, interconnecté et porteur de sens. Dans cette perspective, la salle de classe ne saurait se réduire à une configuration frontale traditionnelle. Elle doit être conçue comme un milieu dynamique favorisant la coopération, l'exploration, l'interdisciplinarité, l'orientation progressive et l'ancrage communautaire. L'environnement physique doit ainsi dialoguer avec l'environnement social et naturel afin de permettre un apprentissage enraciné dans le réel, contextualisé et porteur d'identité.

Les préconisations issues de la **Pédagogie Racinaire** invitent dès lors à une reconfiguration profonde de l'écosystème des espaces éducatifs. Premièrement, il s'agit de promouvoir des espaces modulables, flexibles et inclusifs, capables d'accueillir différentes modalités pédagogiques : travail collaboratif, apprentissage par projet, orientation expérientielle, intégration des technologies éducatives et ouverture vers l'environnement naturel. Deuxièmement, la planification des infrastructures scolaires devrait intégrer une approche écologique globale, où l'école devient un microcosme articulé avec son territoire, sa culture et ses dynamiques socio-économiques. Troisièmement, la formation des acteurs éducatifs doit inclure une réflexion sur la dimension spatiale de l'apprentissage, afin que les pratiques pédagogiques exploitent pleinement le potentiel des environnements éducatifs.

Le principe de l'One Education renforce cette vision en appelant à une continuité harmonieuse entre les niveaux d'enseignement, les espaces formels et non formels, ainsi qu'entre l'école et la communauté. Dans une logique racinaire, l'orientation scolaire et professionnelle ne doit pas intervenir tardivement, mais s'inscrire dans un continuum éducatif où l'élève explore progressivement ses talents, ses intérêts et ses aspirations à travers des environnements d'apprentissage diversifiés et signifiants. L'espace devient alors un vecteur d'orientation, un lieu d'expérimentation identitaire et un terrain d'apprentissage contextualisé.

En conclusion, les résultats obtenus constituent un signal fort en faveur d'une transformation systémique des espaces éducatifs. Il ne s'agit pas uniquement d'améliorer l'infrastructure physique, mais de repenser l'école comme un écosystème intégré, enraciné dans son milieu et orienté vers le développement global de l'élève. En adoptant les préconisations du modèle croisé ayant conduit à la Pédagogie Racinaire, les établissements scolaires peuvent évoluer vers des environnements d'apprentissage plus cohérents, plus inclusifs et plus écologiquement responsables. Une telle mutation contribuerait non seulement à répondre aux attentes exprimées par les élèves, mais également à préparer une génération capable d'agir avec compétence, conscience et responsabilité dans un monde complexe, tout en demeurant profondément enracinée dans son identité culturelle et environnementale.

Recommandation n°2 des questions fermées sur les Espaces Educatifs

Il est impératif que les établissements scolaires engagent une transformation structurée et systémique de leurs espaces d'apprentissage afin de mieux répondre aux besoins variés, évolutifs et multidimensionnels des élèves. Les résultats empiriques démontrent que l'inadéquation perçue des salles de classe constitue non seulement une contrainte matérielle, mais également un obstacle écologique au développement harmonieux des apprenants. Dans la perspective du modèle croisé mobilisé dans cette recherche, l'espace éducatif doit être conçu comme une composante active de l'écosystème d'apprentissage et non comme un simple cadre logistique.

Dans cette optique, la **première recommandation** consiste à repenser la conception architecturale et pédagogique des salles de classe selon les principes de la Pédagogie Racinaire. Il s'agit de promouvoir des environnements flexibles, modulables et évolutifs, capables d'accueillir différents styles d'apprentissage et diverses dynamiques pédagogiques. Les espaces

devraient intégrer des zones différenciées favorisant le travail collaboratif, l'apprentissage individuel, l'expérimentation pratique, la médiation numérique et l'orientation progressive. Cette reconfiguration spatiale s'inscrit dans une logique écologique inspirée de Bronfenbrenner : chaque microsystème (la salle de classe) doit être en cohérence avec les autres niveaux de l'écosystème éducatif.

Deuxièmement, conformément aux principes de l'écologie sociale de Bookchin, l'aménagement des espaces scolaires devrait renforcer la participation, la coopération et le sentiment d'appartenance communautaire. L'école ne peut être isolée de son environnement social et naturel. Il est donc recommandé d'ouvrir davantage les espaces éducatifs sur leur territoire : jardins pédagogiques, ateliers communautaires, espaces polyvalents intégrés au quartier, partenariats avec des institutions culturelles et professionnelles. Une telle ouverture permettrait de transformer l'école en un lieu vivant d'interactions, où l'apprentissage s'enracine dans le réel et favorise une conscience citoyenne et environnementale.

Troisièmement, la formation des enseignants constitue un levier fondamental. Il est recommandé de renforcer les compétences professionnelles relatives à l'exploitation pédagogique des espaces éducatifs. Les enseignants devraient être formés aux principes d'une éducation centrée sur l'élève, intégrative et orientante, en cohérence avec le modèle One Education. Cela implique le développement de pratiques favorisant l'apprentissage par projet, la différenciation pédagogique, l'orientation continue et l'articulation entre savoirs académiques et compétences de vie. L'espace physique doit devenir un outil stratégique au service de ces pratiques, et non une contrainte limitative.

Quatrièmement, il convient d'instaurer un mécanisme d'évaluation continue et participative de l'écosystème des espaces éducatifs. Dans une logique racinaire, l'élève n'est pas un bénéficiaire passif mais un acteur de son environnement d'apprentissage. Il est donc recommandé de mettre en place des dispositifs réguliers de consultation des élèves, des enseignants et des communautés afin d'ajuster les aménagements et les pratiques pédagogiques. Cette régulation systémique permettrait d'assurer une cohérence dynamique entre les besoins des apprenants, les orientations institutionnelles et les réalités contextuelles.

Enfin, ces transformations doivent s'inscrire dans une vision stratégique nationale intégrant la dimension spatiale à la politique éducative. La planification des infrastructures scolaires devrait articuler résilience environnementale, inclusion sociale et cohérence pédagogique. Dans le contexte haïtien, marqué par des défis structurels et environnementaux, la Pédagogie Racinaire offre un cadre conceptuel capable d'inspirer des modèles d'infrastructures éducatives durables, enracinées dans la culture locale et adaptées aux réalités territoriales.

En adoptant ces recommandations issues du modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire**, les établissements scolaires pourront évoluer vers un écosystème éducatif plus harmonieux, plus inclusif et plus écologiquement cohérent. Une telle transformation contribuerait non seulement à améliorer l'expérience scolaire immédiate des élèves, mais également à former des citoyens capables de penser de manière systémique, d'agir de façon responsable et de s'inscrire activement dans le développement durable de leur communauté et de leur pays.

Question fermée numéro sur 3 sur les EE

Etes-vous satisfait (e) de la quantité et de la qualité des ressources disponibles dans votre espace éducatif ? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

☐ Satisfait; ☐ partiellement satisfait; ☐ Insatisfait; ☐ Abstention

☐ Soutien familial ; ☐ interactions entre élèves et enseignants ; ☐ Jardins scolaires ☐

☐ initiatives communautaires ; ☐ Partenariats communautaires ; ☐ Projets interdisciplinaires ; ☐ Ateliers pratiques ; ☐ Manuels scolaires ; ☐ Salles de classe équipées

Réponse numéro 3

Les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question sur leur satisfaction concernant la quantité et la qualité des ressources disponibles permettent de dégager des perceptions qui sont réparties selon les chiffres et les pourcentages que nous avons reçus. En effet, 30 % d'élèves, soit 1800 des 6000 répondent "Satisfait"; 12 % répondent "Partiellement satisfait", soit 720 élèves ; 52 % d'élèves, soit 3120 sur les 6000 répondent "Insatisfait" ; Enfin, 6 % d'élèves, soit 360 élèves s'abstiennent. Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des 6000 élèves et leur pourcentage :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Satisfait	1800	30%
Partiellement	720	12%
Insatisfait	3120	52%
Abstention	360	6%

Tableau 8 : Synthèse des perceptions des 6000 élèves concernant la quantité et de la qualité des ressources disponibles dans leur espace éducatif

Analyse des réponses fournies par les élèves :

1-. Les 1800 élèves satisfaits, soit 30%

Les 30% d'élèves, soit 1800 élèves, estiment que la quantité et la qualité des ressources disponibles sont satisfaisantes. Parmi les nombreuses réponses reçues, nous présentons quelques-unes qui résument la tendance générale observée après dépouillement :

- Le soutien de ma famille m'aide à mieux réussir dans mes études.
- Les enseignants prennent le temps de répondre à mes questions.
- Les ressources disponibles dans ma salle de classe m'aident à mieux comprendre les sujets abordés.

2-. Les 720 élèves, Partiellement satisfaits, soit 12%

Les 12% d'élèves, soit 720 sur les 6000 qui ont répondu, pensent que la quantité et la qualité des ressources sont acceptables, mais qu'il y a des améliorations possibles. Les exemples suivants traduisent les réponses des 12% d'élèves qui ont répondu "Partiellement" :

- Les jardins scolaires sont un bon début, mais nous avons besoin de plus d'activités pratiques pour les rendre plus engageants.
- Bien que les jardins soient présents, leur entretien pourrait être amélioré pour en faire un véritable espace d'apprentissage.

3-. Insatisfaits (3120 élèves, soit 52%)

- La majorité des élèves, soit 3120 sur les 6000, ne sont pas satisfaits de la quantité et de la qualité des ressources disponibles. Quelques exemples de leurs réponses sont :

- Il y a un besoin urgent d'établir des partenariats avec des entreprises locales pour offrir plus d'opportunités aux élèves.
- Les partenariats actuels ne couvrent pas suffisamment de domaines, ce qui limite nos choix en matière d'orientation.

4-. Abstention (360, soit 6%)

- Les 360 élèves n'ont pas répondu. Ils déclarent :
- Je ne sais pas si je suis vraiment satisfait ou non, car je n'ai pas utilisé toutes les ressources.
- Je n'ai pas assez d'expérience avec les ressources pour me prononcer.

Le tableau ci-dessous synthétise les exemples de réponse des 6000 élèves

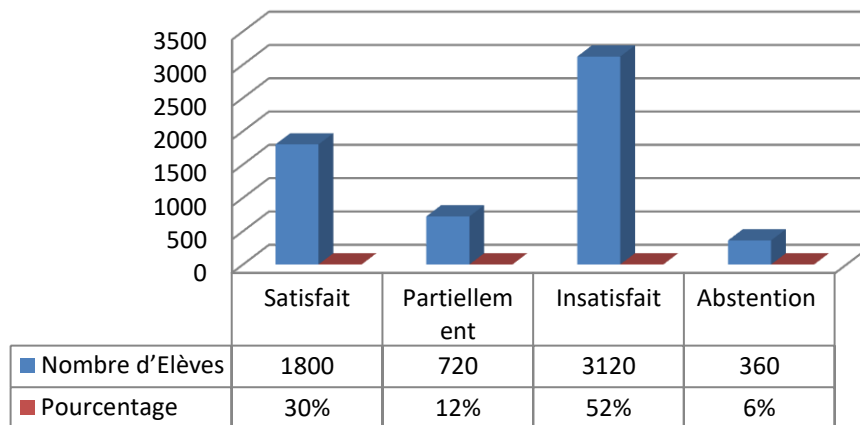
Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Satisfaits	1800	30%	Le soutien de ma famille m'aide à mieux réussir dans mes études.
			Les enseignants prennent le temps de répondre à mes questions.
			Les ressources disponibles dans ma salle de classe m'aident à mieux comprendre les sujets abordés.
Partiellement satisfaits	720	12%	Les Jardins Scolaires sont un bon début, mais nous avons besoin de plus d'activités pratiques.
			Bien que les Jardins soient présents, leur entretien pourrait être amélioré.
Insatisfaits	3120	52%	Il y a un besoin urgent d'établir des partenariats avec des entreprises locales pour plus d'opportunités.
			Les partenariats actuels ne couvrent pas suffisamment de domaines, ce qui limite nos choix.
Abstention	360	6%	Je ne sais pas si je suis vraiment satisfait ou non, car je n'ai pas utilisé toutes les ressources.
			Je n'ai pas assez d'expérience avec les ressources

Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
			pour me prononcer.

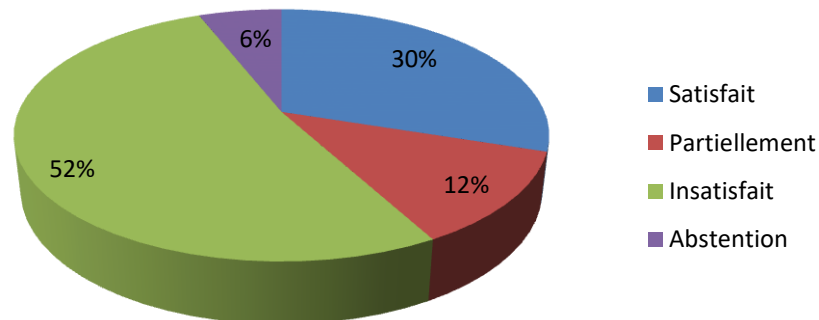
Tableau 9 : Synthèse des exemples de réponses fournies par les élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis de la quantité et de la qualité des ressources disponibles

1- Graphique à barres

Répartition des perceptions des élèves concernant leur satisfaction sur la quantité et la qualité des ressources disponibles dans leur espace éducatif



2- Graphique circulaire



Conclusion n°3 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

Les résultats de l'enquête empirique menée auprès des 6000 élèves du secondaire NS4 concernant la quantité et la qualité des ressources disponibles dans les espaces éducatifs révèlent une structuration différenciée des perceptions, qui mérite une lecture systémique. En effet, 30 % des élèves (1800) se déclarent satisfaits, 12 % (720) partiellement satisfaits, tandis qu'une majorité significative de 52 % (3120) exprime une insatisfaction, et 6 % (360) s'abstiennent. Cette distribution statistique met en évidence un déséquilibre structurel dans l'écosystème des espaces éducatifs.

Les élèves satisfaits (30 %) soulignent l'importance du soutien familial et de l'accès à des ressources pédagogiques adaptées. Cette perception rejoint l'approche écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979), selon laquelle la réussite éducative résulte de l'interaction dynamique entre les différents systèmes (famille, école, communauté). Lorsque ces microsystèmes fonctionnent en synergie, l'environnement éducatif devient facilitateur d'apprentissage et d'orientation. Ces résultats confirment que la disponibilité de ressources pertinentes constitue un facteur structurant du développement académique et personnel.

Les 12 % d'élèves partiellement satisfaits traduisent une situation intermédiaire : les ressources existent, mais leur qualité, leur accessibilité ou leur exploitation pédagogique demeure limitées. Cette observation renvoie à la nécessité d'une meilleure articulation entre l'espace physique et l'intention pédagogique. Dans la perspective du modèle One Education, l'apprentissage doit être intégré, continu et harmonisé entre les différentes dimensions du développement humain (Delors et al., 1996). L'existence de Jardins scolaires ou d'initiatives communautaires isolées ne suffit pas ; ces dispositifs doivent être intégrés dans une vision cohérente et orientante.

Cependant, le fait que 52 % des élèves se déclarent insatisfaits constitue un indicateur critique majeur. Cette majorité met en lumière un déficit de partenariats communautaires, d'opportunités d'orientation professionnelle et de ressources adaptées aux réalités contemporaines. À la lumière de l'écologie sociale de Bookchin (1982), l'école ne peut être pensée indépendamment de son environnement socio-économique. Lorsque les liens entre l'institution scolaire et la communauté sont faibles, l'espace éducatif perd sa fonction d'ancrage

territorial et identitaire. L'insatisfaction exprimée traduit ainsi une rupture écologique entre l'école, son territoire et les perspectives d'insertion professionnelle des élèves.

Les 6 % d'abstention soulignent, quant à eux, la nécessité d'une participation plus inclusive dans les dispositifs d'évaluation et d'orientation. Dans une logique racinaire, chaque élève est un acteur de l'écosystème éducatif. L'absence de réponse peut être interprétée comme un signal d'éloignement ou de désengagement, invitant à renforcer les mécanismes participatifs et la culture du dialogue au sein des établissements.

A partir du modèle croisé ayant conduit à l'émergence de la Pédagogie Racinaire, ces résultats ne doivent pas être interprétés isolément, mais comme l'expression d'un déséquilibre écologique. La Pédagogie Racinaire propose de concevoir les espaces éducatifs comme des milieux enracinés, interconnectés et orientants, où les ressources pédagogiques, sociales, naturelles et professionnelles s'articulent de manière cohérente. L'amélioration des espaces éducatifs ne se limite donc pas à l'augmentation quantitative des ressources, mais suppose une transformation qualitative de leur organisation systémique.

En conclusion, l'analyse des perceptions des élèves révèle l'urgence d'une reconfiguration de l'écosystème des espaces éducatifs en Haïti. Il s'agit de renforcer les partenariats école-communauté, d'intégrer les dimensions naturelles et territoriales dans les dispositifs pédagogiques, et d'inscrire l'orientation scolaire et professionnelle dans une dynamique continue et contextualisée. Une telle transformation, inspirée de la Pédagogie Racinaire, permettrait de rétablir l'équilibre écologique de l'école et de favoriser une réussite éducative enracinée, durable et socialement pertinente.

Recommandation n°3 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

Au regard des résultats obtenus, l'amélioration des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle nécessite une transformation écologique et partenariale de l'école. La forte proportion d'élèves insatisfaits met en évidence un déficit d'articulation entre l'établissement scolaire, son territoire et les perspectives d'insertion socioprofessionnelle. Il devient donc essentiel de renforcer la collaboration structurée entre les établissements scolaires et les acteurs locaux - entreprises, organisations communautaires, institutions culturelles et collectivités territoriales.

Dans la perspective de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979), la réussite éducative dépend de la qualité des interactions entre les différents systèmes (famille, école, communauté, environnement socio-économique). L'établissement de partenariats solides permettrait de créer un mésosystème dynamique, où les expériences scolaires et extrascolaires se complètent. Les écoles pourraient ainsi offrir aux élèves des stages, des visites professionnelles, des projets communautaires et des programmes d'apprentissage contextualisés. Ces dispositifs contribueraient à rendre l'orientation scolaire plus concrète, progressive et expérientielle, tout en développant chez les élèves une meilleure compréhension des compétences requises sur le marché du travail (Brown, 2019).

Dans le prolongement de l'écologie sociale de Bookchin (1982), il est recommandé de concevoir l'école comme une institution ancrée dans son territoire, participant activement au développement local. Les espaces éducatifs devraient être pensés comme des lieux ouverts, favorisant la participation citoyenne et l'apprentissage par l'engagement communautaire. Cette dynamique renforcerait le sentiment d'appartenance des élèves et consoliderait leur identité sociale et professionnelle. Le modèle croisé au regard de la métaphore édénique soutient l'émergence de la Pédagogie Racinaire, qui propose une école enracinée dans son environnement naturel, culturel et socio-économique.

Par ailleurs, l'intégration d'activités en plein air et d'apprentissage pratique dans le curriculum constitue une orientation stratégique majeure. Inspirée par la métaphore du Jardin d'Éden comme écosystème éducatif harmonieux, cette approche favorise un apprentissage vivant, interactif et contextualisé. Les jardins pédagogiques, les ateliers pratiques, les laboratoires communautaires et les espaces naturels peuvent devenir des prolongements didactiques de la salle de classe, contribuant à une éducation intégrative et multidimensionnelle (Delors et al., 1996). Une telle orientation renforce la cohérence entre savoirs théoriques, compétences pratiques et développement durable.

La formation continue des enseignants représente également un levier incontournable. Il est recommandé de développer des programmes de formation axés sur l'exploitation pédagogique des espaces éducatifs, l'orientation intégrée et l'apprentissage par projet. Les enseignants doivent être outillés pour mobiliser les ressources disponibles de manière stratégique et innovante, en cohérence avec les principes du modèle One Education, qui prône une continuité et une

harmonisation des dimensions cognitives, sociales et professionnelles de l'apprentissage. L'espace devient ainsi un médiateur pédagogique actif.

En outre, la participation des élèves et des parents doit être institutionnalisée dans les processus d'évaluation et d'orientation. Les retours des élèves permettent d'ajuster les dispositifs en fonction des besoins réels, tandis que l'implication des parents renforce le lien entre le microsystème familial et le microsystème scolaire (Bronfenbrenner, 1979). Cette approche holistique favorise une co-construction du parcours d'orientation, consolidant l'accompagnement éducatif et professionnel.

En définitive, les recommandations issues du modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire** appellent à une transformation systémique des espaces éducatifs en Haïti. Il ne s'agit pas seulement d'augmenter les ressources, mais de réorganiser l'écosystème éducatif dans une logique d'enracinement, d'intégration et de continuité orientante. Une telle démarche permettrait de répondre aux attentes exprimées par les élèves, tout en construisant un modèle éducatif plus résilient, plus inclusif et plus durable.

Question fermée numéro 4 sur les EE

Avez-vous accès à du matériel pédagogique moderne dans votre école? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

- ☐ Tableaux Blancs Interactifs ; ☐ Ordinateurs et Tablettes ; ☐ Applications Éducatives ;
☐ Systèmes de Réponse en Classe ; ☐ Ressources Audiovisuelles ; ☐ Mobilier Flexible ;
☐ Environnements Virtuels d'Apprentissage ; ☐ Outils de Collaboration en Ligne.
☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non.

Réponse numéro 4 sur les EE

Les réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question : "Avez-vous accès à du matériel pédagogique moderne dans votre école" sont réparties selon les pourcentages et les tendances des réponses des élèves après dépouillement des données. En effet, 10 %, soit 600 élèves répondent "Partiellement" ; 78 %, soit 4580 élèves répondent "Non" ; 8 % ; soit 480 élèves s'abstiennent. Le tableau ci-dessous présente la façon dont les réponses se répartissent :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	240	4 %
Partiellement	600	10 %
Non	4680	78 %
Abstention	480	8 %

Tableau 10 : Synthèse des perceptions des 6000 élèves concernant leur accès à du matériel pédagogique moderne dans votre école

Analyse des tendances ou réponses diversifiées des élèves

1-. Les 240 élèves, soit 4% qui répondent "Oui", estiment qu'ils ont accès à du matériel pédagogique moderne dans leur école. Voici quelques exemples de leurs réponses parmi tant d'autres:

- Nous avons 1 TBI dans notre salle de classe, ce qui rend les leçons plus interactives ;
- Certains élèves peuvent utiliser une tablette personnelle pour les cours, ce qui facilite l'apprentissage ;
- Il y a quelques rares applications éducatives disponibles pour aider certains d'entre nous dans nos études ;
- Certaines ressources audiovisuelles sont utilisées pour enrichir nos leçons.

2-. Les 600 élèves, soit 10% répondant partiellement pensent qu'ils ont accès à certaines ressources modernes, mais pas suffisamment. Leurs réponses se traduisent à travers quelques-uns des exemples suivants parmi tant d'autres:

- Nous avons quelques ordinateurs, mais pas assez pour tous les élèves ;
- Le TBI est présent dans de rares classes, mais pas dans toutes ;
- Quelques rares applications éducatives sont disponibles, mais il n'y a pas toujours un accès facile.

3-. Les 4680 élèves, soit 78% qui répondent "Non" représentent la majorité des élèves qui ne pensent pas avoir accès à du matériel pédagogique moderne. Ils répondent ainsi à la question :

- Il y a très peu de matériel moderne dans notre école ;
- Les ordinateurs sont vieux et souvent en panne ;
- Nous n'avons pas de TBI dans nos salles, ce qui rend l'apprentissage moins interactif.

4-. Les 480 élèves, soit 8% n'ont pas répondu ou ne sont pas sûrs de leur opinion soutiennent-ils:

- Je ne sais pas si je peux dire que j'ai accès à du matériel moderne, car je n'ai pas utilisé beaucoup de ressources ;
- Je n'ai pas assez d'expérience avec le matériel pédagogique pour me prononcer.

Le tableau ci-dessous synthétise les exemples de réponses des élèves :

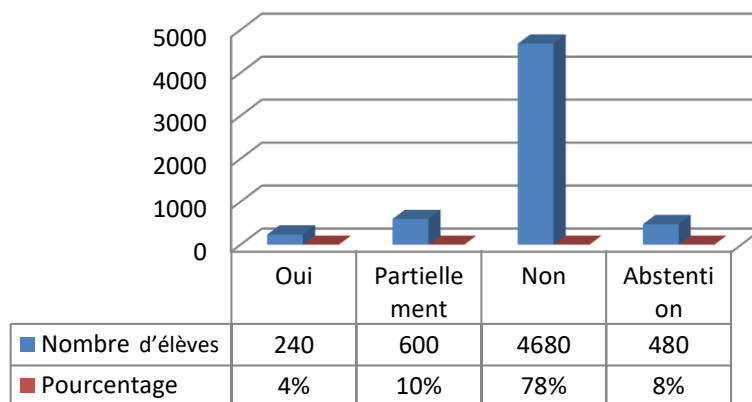
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Oui	240	4 %	Nous avons un TBI dans notre salle de classe, ce qui rend les leçons plus interactives
			Certains élèves peuvent utiliser une tablette personnelle pour les cours, ce qui facilite l'apprentissage ;
			Il y a quelques rares applications éducatives disponibles pour aider certains d'entre nous dans nos études ;
			Certaines ressources audiovisuelles sont utilisées pour enrichir nos leçons ;
Partiellement	600	10 %	Nous avons quelques ordinateurs, mais pas assez pour tous les élèves ;
			Le TBI est présent dans de rares classes, mais pas dans toutes ;

			Quelques rares applications éducatives sont disponibles, mais il n'y a pas toujours un accès facile ;
Non	4680	78 %	Il y a très peu de matériel moderne dans notre école ;
			Les ordinateurs sont vieux et souvent en panne ;
			Nous n'avons pas de TBI dans nos salles, ce qui rend l'apprentissage moins interactif ;
Abstention	480	8 %	Je ne sais pas si je peux dire que j'ai accès à du matériel moderne, car je n'ai pas utilisé beaucoup de ressources ;
			Je n'ai pas assez d'expérience avec le matériel pédagogique pour me prononcer ;

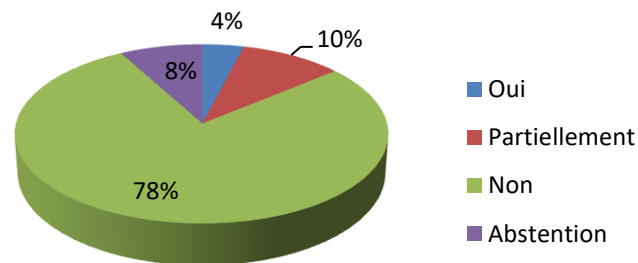
Tableau 11 : Synthèse des exemples de réponses fournies par les élèves concernant leur accès à du matériel pédagogique moderne dans votre école

1-. Graphique à barres

Repartition des réponses des élèves concernant leur accès à du matériel pédagogique moderne



2-. -. Graphique circulaire



Conclusion n°4 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public concernant l'accès au matériel pédagogique moderne met en évidence une situation particulièrement préoccupante. Seuls 10 % des élèves (600) déclarent bénéficier d'un accès « partiel » aux ressources pédagogiques modernes, tandis qu'une majorité écrasante de 78 % (4580) indiquent ne pas y avoir accès. Par ailleurs, 8 % (480) s'abstiennent, ce qui peut traduire une méconnaissance des dispositifs existants ou une forme de désengagement institutionnel. Ces données révèlent un déséquilibre structurel majeur dans l'écosystème des espaces éducatifs.

Dans la perspective de l'écologie du développement humain de Bronfenbrenner (1979), l'accès aux outils pédagogiques constitue un élément déterminant du microsystème scolaire. Lorsque les ressources matérielles sont insuffisantes ou obsolètes, l'environnement d'apprentissage perd sa capacité à soutenir efficacement le développement cognitif et socio-affectif de l'élève. L'absence de matériels modernes ne représente donc pas uniquement un déficit technique ; elle affecte l'ensemble des interactions pédagogiques et limite les opportunités d'apprentissage contextualisé. Du point de vue de l'écologie sociale de Bookchin (1982), cette situation peut également être interprétée comme une rupture dans la relation entre l'école et les dynamiques technologiques et socio-économiques contemporaines. Une institution éducative qui ne dispose pas d'outils adaptés risque de creuser les inégalités sociales et de marginaliser davantage les élèves issus de contextes vulnérables. L'accès au matériel pédagogique moderne devient ainsi une question d'équité éducative et de justice sociale.

Le modèle One Education (Delors et al., 1996) insiste sur l'intégration harmonieuse des différentes dimensions de l'apprentissage - apprendre à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble. Or, sans ressources pédagogiques actualisées et diversifiées, cette intégration demeure partielle. L'environnement éducatif ne peut pleinement jouer son rôle d'espace d'orientation, d'expérimentation et de construction identitaire. A la lumière du modèle croisé au regard de la métaphore édénique, ces résultats soutiennent l'émergence de la Pédagogie Racinaire, qui conçoit l'espace éducatif comme un écosystème vivant, interconnecté et technologiquement pertinent. Dans cette perspective, le matériel pédagogique moderne n'est pas un simple complément instrumental ; il constitue une composante essentielle de l'enracinement cognitif et professionnel des apprenants. Garantir l'accès à ces ressources revient à restaurer l'équilibre écologique de l'école et à renforcer sa capacité orientante.

En conclusion, les données empiriques révèlent une urgence structurelle : sans une amélioration significative de l'accès aux matériels pédagogiques modernes, l'écosystème des espaces éducatifs demeure fragilisé, compromettant la qualité de l'apprentissage et la préparation des élèves aux défis contemporains.

Recommandation n°4 des questions fermées sur les Espaces Éducatifs (EE)

Au regard des constats établis, il est impératif d'engager une politique structurée d'investissement et de modernisation des matériels pédagogiques dans les établissements scolaires. Toutefois, dans une perspective racinaire, cette modernisation ne doit pas être envisagée de manière techniciste, mais comme une transformation écologique de l'environnement éducatif.

Premièrement, une évaluation systémique des besoins doit être réalisée au sein des établissements scolaires. Cette évaluation devrait associer élèves, enseignants, directions et partenaires communautaires afin d'identifier les lacunes prioritaires et d'assurer une planification cohérente des acquisitions. Conformément à l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979), cette démarche participative renforcerait la cohérence entre les différents systèmes éducatifs.

Deuxièmement, l'acquisition de matériels pédagogiques modernes - manuels actualisés, outils numériques, laboratoires mobiles, équipements interactifs - doit s'inscrire dans une vision stratégique nationale articulée à la résilience territoriale et aux réalités locales. Dans la logique

de l'écologie sociale (Bookchin, 1982), l'intégration des technologies éducatives doit contribuer à réduire les inégalités et à renforcer l'autonomie des communautés scolaires.

Troisièmement, la formation continue des enseignants constitue un levier central. Il est recommandé de développer des modules de formation axés sur l'intégration pédagogique des technologies et des outils modernes dans une perspective orientante et interdisciplinaire. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) invite à harmoniser les outils avec les finalités éducatives, afin que la technologie serve le développement global de l'élève plutôt que de devenir un simple dispositif technique. Par ailleurs, des initiatives de sensibilisation doivent être mises en place pour informer les élèves des ressources disponibles et favoriser leur appropriation. Dans une perspective racinaire, l'élève est acteur de son environnement d'apprentissage ; il doit pouvoir comprendre, utiliser et valoriser les outils mis à sa disposition.

Il est également recommandé de renforcer les partenariats avec les entreprises locales, les bibliothèques, les universités et les organisations communautaires afin d'élargir l'accès aux ressources éducatives. Ces collaborations permettraient de créer un mésosystème dynamique favorisant l'exploration professionnelle et le développement de compétences adaptées au contexte socio-économique.

Enfin, un système de suivi et d'évaluation continue doit être instauré pour mesurer l'impact des investissements réalisés. Les retours réguliers des élèves et des enseignants permettront d'ajuster les stratégies et d'assurer une adaptation constante aux besoins évolutifs. Cette régulation permanente est au cœur de la Pédagogie Racinaire, qui privilégie l'équilibre dynamique de l'écosystème éducatif. En définitive, les recommandations issues du modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire** appellent à une modernisation intégrée, équitable et contextualisée des espaces éducatifs. Une telle transformation contribuerait à renforcer la qualité de l'éducation en Haïti, à réduire les fractures technologiques et à préparer des élèves capables d'évoluer avec compétence, conscience et responsabilité dans un monde en mutation rapide.

Question fermée numéro 5 sur les EE

Etes-vous satisfait(e) de la quantité et de la qualité de matériels pédagogiques modernes disponibles dans votre école ? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école ??????

☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non

Réponse numéro 5

Les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public à la question sur leur satisfaction concernant la quantité et la qualité des matériels pédagogiques modernes disponibles dans leur école sont réparties selon les pourcentages et les données que nous avons collectées des élèves. Ainsi, 3 % des élèves, soit 180 répondent "Oui" ; 18 % des élèves, soit 1080 répondent "Partiellement" ; 75 % des élèves, soit 4500 répondent "Non" ; 4 %, soit 240 d'élèves s'abstiennent. Le tableau ci-dessous synthétise l'analyse des réponses des élèves

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	180	3 %
Partiellement	1080	18 %
Non	4500	75 %
Abstention	240	4 %

Tableau 12 : Synthèse de l'analyse des réponses des élèves concernant leur satisfaction concernant la quantité et la qualité des matériels pédagogiques modernes disponibles dans leur école.

Dans le cadre de l'enquête empirique sur les perceptions des élèves concernant la quantité et la qualité des matériels pédagogiques modernes dans leur école, les résultats montrent une diversité d'opinions parmi les 6000 élèves du secondaire public NS4.

1-. Sur l'ensemble des élèves interrogés, 180 élèves, soit 3 %, se déclarent satisfaits de la disponibilité et de la qualité des matériels pédagogiques modernes. Ils soulignent que, bien que limités, certains outils modernes facilitent leur apprentissage, et que les rares ressources numériques disponibles sont utiles même si elles ne sont pas intégrées dans tous les cours. De

plus, ils apprécient les équipements comme les tableaux blancs interactifs qui rendent les leçons plus engageantes. Quelques exemples de leurs réponses :

- Quoique très limités, nous avons certains outils modernes qui facilitent notre apprentissage ;
- Les rares ressources numériques sont très utiles quoique non bien intégrées dans nos cours ;
- Les équipements, comme les rares tableaux blancs interactifs, rendent les leçons plus engageantes ;

2-. En revanche, 1080 élèves, représentant 18 %, expriment une satisfaction partielle. Ils estiment que la quantité et la qualité des matériels pédagogiques sont acceptables mais qu'il existe des possibilités d'amélioration. Leurs commentaires révèlent qu'il y a des ressources disponibles, mais certaines sont obsolètes ou en mauvais état. Ils notent également qu'ils ont un accès limité à quelques technologies modernes, mais pas dans toutes les classes.

- Il y a des ressources, mais certaines sont obsolètes ou en mauvais état ;
- Nous avons accès rarement à quelques technologies modernes, mais pas dans toutes les classes ;
- Le peu de matériels sont là, mais il manque toujours des éléments essentiels pour un apprentissage optimal ;

3-. La majorité des élèves, soit 4500 (75 %), répondent "Non" et expriment leur insatisfaction quant à la quantité et à la qualité des matériels pédagogiques modernes disponibles. Ils mettent en avant un manque flagrant de matériel moderne dans leur école, signalant que les ordinateurs sont souvent en panne et que les ressources audiovisuelles nécessaires pour enrichir leurs cours sont absentes. Quelques exemples de réponses des élèves :

- Il y a un manque flagrant de matériels modernes dans notre école ;
- Les ordinateurs sont souvent en panne et ne fonctionnent pas correctement ;
- Nous n'avons pas de ressources audiovisuelles pour enrichir nos cours.

4-. Enfin, 240 élèves, soit 4 %, choisissent de ne pas répondre ou ne sont pas sûrs de leur opinion. Ils expliquent leur hésitation par un manque d'expérience avec le matériel pédagogique disponible, affirmant qu'ils ne savent pas s'ils sont satisfaits ou non. Quelques exemples de réponses fournies :

- Je ne sais pas si je suis satisfait ou non, car je n'ai pas utilisé tous les matériels disponibles ;
- Je n'ai pas assez d'expérience avec le matériel pédagogique pour me prononcer.

Ces résultats soulignent l'importance d'améliorer l'accès et la qualité des matériels pédagogiques dans les établissements scolaires pour favoriser un environnement d'apprentissage optimal et répondre aux besoins des élèves

Le tableau ci-dessous synthétise l'analyse de l'ensemble des réponses diversifiées des élèves :

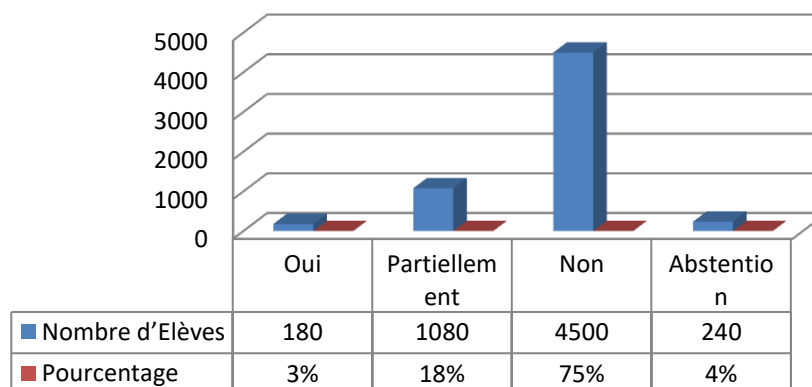
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	180	3 %	Quoique très limités, nous avons certains outils modernes qui facilitent notre apprentissage ;
			Les rares ressources numériques sont très utiles quoique non bien intégrées dans nos cours ;
			Les équipements, comme les rares tableaux blancs interactifs, rendent les leçons plus engageantes ;
Partiellement	1080	18 %	Il y a des ressources, mais certaines sont obsolètes ou en mauvais état ;
			Nous avons accès rarement à quelques technologies modernes, mais pas dans toutes les classes ;
			Le peu de matériels sont là, mais il manque toujours des éléments essentiels pour un apprentissage optimal ;
Non	4500	75 %	Il y a un manque flagrant de matériels modernes dans notre école ;
			Les ordinateurs sont souvent en panne et ne fonctionnent pas correctement ;
			Nous n'avons pas de ressources audiovisuelles pour enrichir nos cours ;
Abstention	240	4 %	Je ne sais pas si je suis satisfait ou non, car je n'ai pas utilisé tous les matériels disponibles ;

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
			Je n'ai pas assez d'expérience avec le matériel pédagogique pour me prononcer.

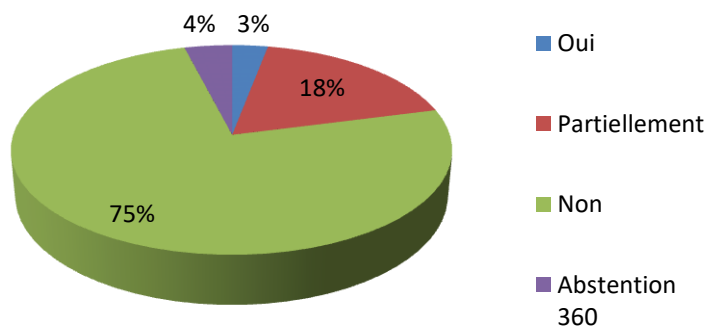
Tableau 13 : Synthèse des exemples de réponses fournies par les élèves concernant leur satisfaction concernant la quantité et la qualité des matériels pédagogiques modernes disponibles dans leur école

1-. Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves sur leur satisfaction concernant la quantité et la qualité des matériels pédagogiques disponibles dans leur école



2-. Graphique circulaire



Conclusion n°5 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 concernant leur satisfaction relative à la quantité et à la qualité des matériels pédagogiques modernes révèle une situation critique : seuls 3 % (180) se déclarent satisfaits, 18 % (1080) partiellement satisfaits, tandis qu'une majorité de 75 % (4500) exprime une insatisfaction, et 4 % (240) s'abstiennent. Cette distribution statistique met en évidence un déficit structurel majeur dans l'écosystème des espaces éducatifs.

Dans la perspective de l'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), l'insuffisance des matériels pédagogiques affecte directement le microsystème scolaire et compromet la qualité des interactions d'apprentissage. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) rappelle que l'éducation doit articuler de manière cohérente les dimensions cognitive, sociale et professionnelle ; or, sans ressources adaptées et actualisées, cette intégration demeure limitée. Au regard du modèle croisé, ces résultats soutiennent l'émergence de la **Pédagogie Racinaire**, qui conçoit l'environnement éducatif comme un écosystème interconnecté où les ressources matérielles constituent un levier fondamental d'enracinement cognitif et d'orientation progressive. L'insatisfaction majoritaire traduit ainsi une rupture écologique entre les exigences contemporaines de l'apprentissage et les conditions matérielles offertes aux élèves.

Recommandation n°5 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

Face à ce constat, une modernisation structurée des matériels pédagogiques s'impose. Il est recommandé d'investir prioritairement dans des ressources actualisées - manuels, outils numériques, équipements interactifs - en cohérence avec les orientations de l'UNESCO (2015) et de la Banque mondiale (World Bank, 2018). Toutefois, dans une perspective racinaire, cet investissement doit s'inscrire dans une planification écologique globale et non dans une logique ponctuelle.

Une évaluation régulière des besoins matériels, associant élèves et enseignants, permettra d'assurer l'adéquation continue des ressources. La formation professionnelle des enseignants constitue un levier essentiel pour garantir une utilisation pédagogique efficace des outils modernes (Darling-Hammond et al., 2017). Par ailleurs, des actions de sensibilisation destinées aux élèves favoriseront l'appropriation des ressources disponibles (Harris & Jones, 2018).

Dans la logique de l'écologie sociale (Bookchin, 1982), le renforcement des partenariats avec les acteurs locaux - entreprises, organisations communautaires, bibliothèques - contribuera à élargir l'accès aux ressources et à enrichir les parcours d'orientation scolaire et professionnelle. Enfin, l'instauration d'un système de rétroaction continue permettra d'ajuster les dispositifs en fonction des besoins évolutifs des apprenants (Fullan, 2016).

En définitive, les recommandations issues du modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire** invitent à repenser l'accès aux matériels pédagogiques modernes comme une condition essentielle de l'équilibre de l'écosystème éducatif. Une telle approche contribuerait à renforcer la qualité de l'apprentissage, l'équité scolaire et la préparation des élèves aux réalités contemporaines.

Question fermée numéro 6 sur les EE

Y a-t-il suffisamment de ressources disponibles pédagogiques pour vous aider dans vos études? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

☐ Guides Pédagogiques ; ☐ Livres et Manuels ; ☐ Vidéos d'Appui ; ☐ Applications Numériques ; ☐ Outils de Collaboration en Ligne ; ☐ Ressources pour les Parents ; ☐ Programmes Spécialisés ; ☐ Ateliers de Développement Personnel ; ☐ Bibliothèque, ☐ Laboratoires de sciences ; ☐ Laboratoire de langues.

☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non

Réponse numéro 6

Dans le cadre de l'enquête empirique liée à la thèse, après dépouillement des données collectées des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur la disponibilité de ressources, les réponses sont ainsi réparties : les 6 % d'élèves, soit 360 répondent "Oui" ; 10 %, soit 600 répondent "Partiellement" ; 70 %, soit 4200 répondent "Non" ; 14 %, soit 840 s'abstiennent.

Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des élèves

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage
Oui	360	6 %
Partiellement	600	10 %
Non	4200	70 %
Abstention	840	14 %

Tableau 14 : Synthèse de l'analyse des réponses des élèves concernant la disponibilité de ressources dans leur école

Nous présentons l'analyse des perceptions des 6000 élèves

1-. Les 360, soit 6% répondent "Oui" et estiment qu'il y a suffisamment de ressources disponibles pour les aider dans leurs études. Quelques exemples de leurs réponses :

- Le peu de guides pédagogiques utiles pour comprendre les concepts ;
- Nous avons accès à quelques livres et manuels récents ;
- Les rares vidéos d'appui fournies par l'école sont instructives et faciles à suivre ;
- Il existe quelques applications qui facilitent l'apprentissage et la révision ;
- L'embryon bibliothèque a quelques ouvrages.

2. les 600, soit 10% répondent "Partiellement" et estiment qu'il y a certaines ressources disponibles, mais qu'elles ne sont pas suffisantes. Exemples des réponses qu'ils ont données:

- Il y a des ressources, mais elles ne couvrent pas tous les sujets en profondeur ;
- Les livres sont parfois obsolètes ou en mauvais état ;
- Les vidéos d'appui sont utiles, mais il n'y en a pas assez pour toutes les matières.

3-. Les 4200 élèves, soit 70% répondent "Non" représentent la majorité des élèves qui ne pensent pas qu'il y ait suffisamment de ressources disponibles pour les aider dans leurs études. Exemples de leurs réponses :

- Il y a un manque flagrant de matériel pédagogique disponible ;
- Les manuels sont souvent trop anciens et ne correspondent pas aux programmes actuels ;
- Je pense que nous avons besoin de plus d'ateliers et de programmes spécialisés.

4-. Les 840 élèves, soit 14% s'abstiennent et donc n'ont pas répondu. Ils soutiennent que :

- Je ne sais pas si je peux dire qu'il y a suffisamment de ressources, car je n'ai pas tout utilisé ;
- Je n'ai pas assez d'expérience avec les ressources disponibles pour me prononcer.

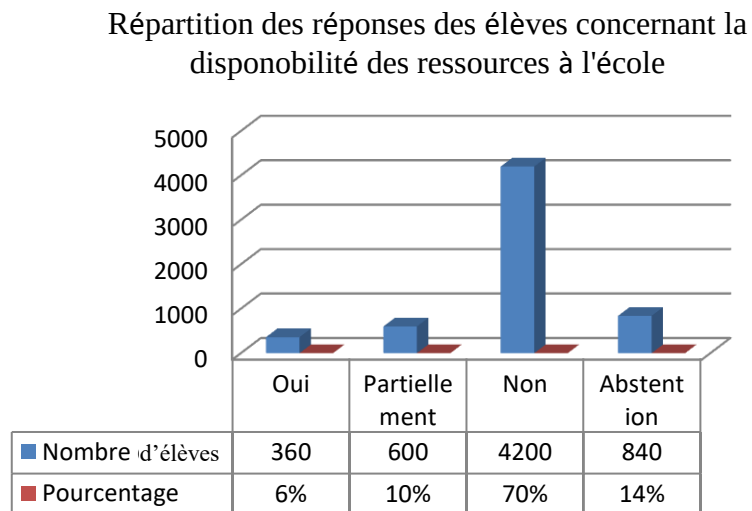
Le tableau ci-dessous synthétise les détails de l'analyse des réponses :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	360	6 %	Le peu de guides pédagogiques utile pour comprendre les concepts ;
			Nous avons accès à quelques livres et manuels récents ;
			Les rares vidéos d'appui fournies par l'école sont instructives et faciles à suivre ;
			Il existe plusieurs applications qui facilitent l'apprentissage et la révision ;
			L'embryon bibliothèque a quelques ouvrages. ;
Partiellement	600	10 %	Il y a des ressources, mais elles ne couvrent pas tous les sujets en profondeur ;
			Les livres sont parfois obsolètes ou en mauvais état ;
			Les vidéos d'appui sont utiles, mais il n'y en a pas assez pour toutes les matières ;
Non	4200	70 %	Il y a un manque flagrant de matériel pédagogique disponible ;
			Les manuels sont souvent trop anciens et ne correspondent pas aux programmes actuels ;
			Je pense que nous avons besoin de plus d'ateliers et de programmes spécialisés ;

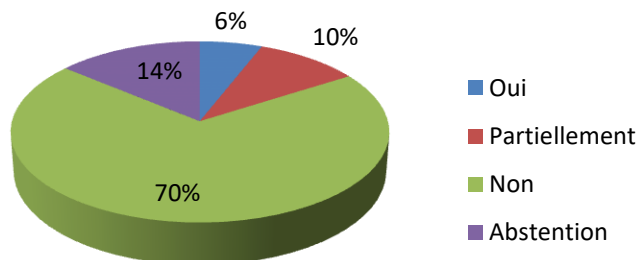
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Abstention	840	14 %	Je ne sais pas si je peux dire qu'il y a suffisamment de ressources, car je n'ai pas tout utilisé ;
			Je n'ai pas assez d'expérience avec les ressources disponibles pour me prononcer.

Tableau 15 : Synthèse des exemples de réponses fournies par les élèves concernant la suffisance de ressources disponibles pour les aider dans leurs études

1-. Graphique à barres



2-. Graphique à Circulaire



Conclusion n°6 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public concernant la disponibilité des ressources éducatives révèle une situation structurellement préoccupante : 6 % (360) se déclarent satisfaits, 10 % (600) partiellement satisfaits, tandis qu'une majorité de 70 % (4200) exprime une insatisfaction et 14 % (840) s'abstiennent. Cette configuration statistique traduit un déséquilibre significatif dans l'écosystème des espaces éducatifs. Dans la perspective de l'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), l'accès aux ressources constitue un facteur déterminant du microsystème scolaire. L'insuffisance perçue fragilise la qualité des interactions pédagogiques et limite les opportunités d'apprentissage et d'orientation. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) rappelle que l'éducation repose sur une articulation harmonieuse des dimensions cognitive, sociale et professionnelle ; sans ressources accessibles et adaptées, cette intégration demeure incomplète.

Au regard du modèle croisé soutenant l'émergence de la **Pédagogie Racinaire**, ces résultats révèlent une rupture écologique entre les besoins des apprenants et les conditions matérielles offertes. L'environnement éducatif perd ainsi sa fonction d'ancrage, de médiation et d'orientation. La disponibilité des ressources doit être pensée comme un levier systémique de cohérence, d'équité et de réussite durable.

Recommandation n°6 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

Face à ce constat, une stratégie intégrée d'amélioration de l'accès aux ressources éducatives s'impose. Il est recommandé d'investir dans l'acquisition et la mise à jour régulière des matériels pédagogiques - manuels actualisés, outils numériques, plateformes éducatives - conformément aux orientations de l'UNESCO (2015) et de la Banque mondiale (World Bank, 2018). Toutefois, dans une perspective racinaire, ces investissements doivent s'inscrire dans une planification écologique cohérente et durable.

Une évaluation systématique et participative des besoins, impliquant élèves et enseignants, permettra d'identifier les priorités et d'assurer une régulation continue. La formation professionnelle des enseignants constitue un levier essentiel pour optimiser l'usage pédagogique des ressources disponibles (Darling-Hammond et al., 2017). Par ailleurs, des initiatives de communication et de sensibilisation renforceront l'appropriation des ressources par

les élèves (Harris & Jones, 2018). Dans la logique de l'écologie sociale (Bookchin, 1982), le développement de partenariats avec les entreprises, bibliothèques et organisations communautaires contribuera à élargir l'accès aux ressources et à renforcer la dimension orientante de l'école (Fullan, 2016). Enfin, l'instauration d'un mécanisme de suivi et de rétroaction continue permettra d'ajuster les dispositifs en fonction des besoins évolutifs des apprenants (Baker et al., 2020).

En définitive, les recommandations issues du modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire** invitent à concevoir l'accès aux ressources éducatives comme un élément structurant de l'équilibre de l'écosystème scolaire. Une telle approche favoriserait une éducation plus équitable, plus cohérente et mieux adaptée aux défis contemporains.

Question fermée numéro 7 sur les EE

L'aménagement de votre salle de classe favorise-t-il la collaboration entre vous et vos camarades? Cochez les cases qui correspondent à la réalité de votre école

- ☐ Disposition des meubles; ☐ Mobilier flexible; ☐ Technologie intégrée et partagée;
☐ Espaces communicants; ☐ Encouragement à l'interaction.
☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non

Réponse numéro 7

Les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question sur l'aménagement de leur salle de classe et son impact sur la collaboration entre élèves, sont réparties selon les pourcentages que nous avons obtenus après collecte et dépouillement des données. En effet, les 6 %, soit 360 élèves répondent "Oui" ; les 10 %, soit: 600 élèves répondent "Partiellement" ; les 75 %, soit 4500 élèves répondent "Non" ; les 9 %, soit 540 s'abstiennent. Le tableau ci-dessous synthétise l'ensemble des réponses.

Réponse	Pourcentage (%)	Nombre d'élèves
Oui	6 %	360
Partiellement	10 %	600

Réponse	Pourcentage (%)	Nombre d'élèves
Non	75 %	4500
Abstention	9 %	540
Total	100 %	6000

Tableau 16 : Répartition des réponses des élèves concernant l'aménagement de leur salle de classe et son impact sur la collaboration entre élèves

Nous présentons les détails de l'analyse des réponses notées dans le tableau ci-dessus

1-. Les 360 "Oui ", soit 6% des 60000 élèves pensent que l'aménagement de leur salle de classe favorise la collaboration. Ils expriment leurs réponses dans des phrases telles que :

- Quelques rares tables sont disponibles et peuvent s'arranger au besoin des élèves, ce qui facilite le travail en groupes limités ;
- Nous avons des chaises avec accoudoirs qui peuvent être réorganisées facilement selon les activités et les besoins des élèves;
- Quelques rares tableaux interactifs et certains ordinateurs sont accessibles à certains élèves, ce qui encourage le travail collaboratif ;
- Il y a de rares zones dans la classe où nous pouvons nous rassembler pour discuter et collaborer.
- Les enseignants nous encouragent très rarement à travailler ensemble et à partager nos idées.

2-. Les 600 élèves, soit 10% des 6000 répondent qu'ils sont satisfaits "Partiellement" et pensent que l'aménagement de leur salle de classe favorise la collaboration, mais pas suffisamment. Ils expriment leurs réponses à travers des phrases telles que :

- Il y a quelques espaces pour travailler en groupe, mais ce n'est pas toujours suffisant ;
- Le mobilier est flexible, mais parfois il n'y a pas assez d'espace pour tous se rassembler ;
- La technologie est très rare, elle est disponible rarement.

3-. Les 4500 "Non", soit 75% des 6000 élèves représentent une majorité d'élèves qui ne pensent pas que l'aménagement de leur salle de classe favorise la collaboration des élèves entre eux.

Parmi tant d'autres, quelques exemples de leurs réponses se sont ainsi exprimés:

- Les tables sont disposées en rangées, ce qui rend difficile le travail en groupe ;
- Il n'y a pas assez d'espaces dédiés à la collaboration dans notre salle ;
- La disposition actuelle ne permet pas d'interagir facilement avec mes camarades.

4-. Les abstentions que sont les 540 élèves, soit 9% des 6000 n'ont pas répondu à la question tout en précisant ces phrases telles que:

- Je ne sais pas si l'aménagement aide vraiment à la collaboration ;
- Je n'ai pas assez d'expérience avec les différents aménagements pour me prononcer.

Nous présentons l'analyse des réponses des élèves dans le tableau ci-dessous :

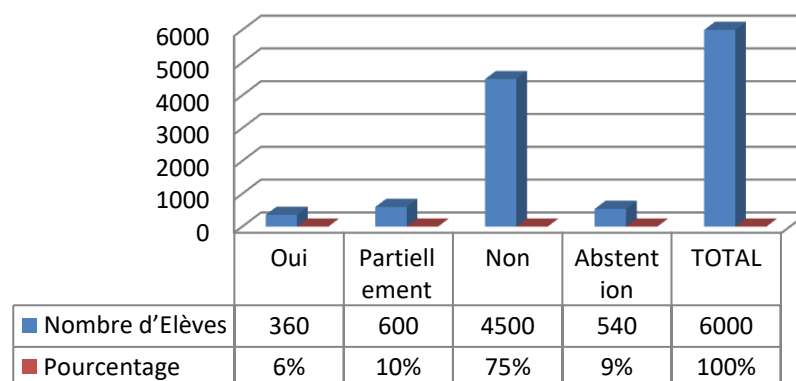
Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	360	6 %	Quelques rares tables sont disponibles et peuvent s'arranger au besoin des élèves, ce qui facilite le travail en groupes limités ;
			Nous avons des chaises avec accoudoirs qui peuvent être réorganisées facilement selon les activités et les besoins des élèves;
			Quelques rares tableaux interactifs et certains ordinateurs sont accessibles à certains élèves, ce qui encourage le travail collaboratif ;
			Il y a de rares zones dans la classe où nous pouvons nous rassembler pour discuter et collaborer ;
			Les enseignants nous encouragent très rarement à travailler ensemble et à partager nos idées.
Partiellement	600	10 %	Il y a quelques espaces pour travailler en groupe mais ce n'est pas toujours suffisant.
			Le mobilier est flexible, mais parfois il n'y a pas assez d'espace pour tous se rassembler ;

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
			La technologie est très rare, elle est disponible rarement
Non	4500	75 %	Les tables sont disposées en rangées, ce qui rend difficile le travail en groupe ;
			Il n'y a pas assez d'espaces dédiés à la collaboration dans notre salle ;
			La disposition actuelle ne permet pas d'interagir facilement avec mes camarades ;
Abstention	540	9 %	Je ne sais pas si l'aménagement aide vraiment à la collaboration ;
			Je n'ai pas assez d'expérience avec les différents aménagements pour me prononcer ;

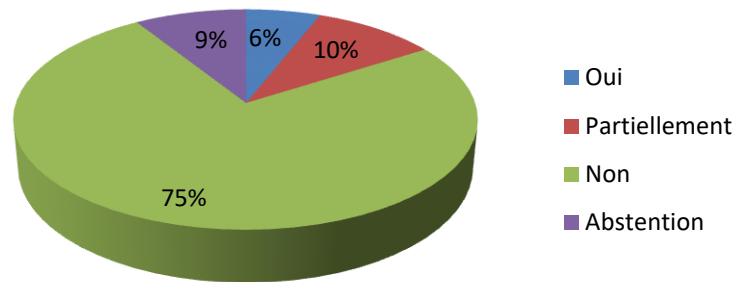
Tableau 17 : Répartition des différents types de réponses fournies par les élèves à travers leurs différentes perceptions de l'aménagement de leur salle et son impact sur la collaboration

1- Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves concernant l'aménagement de leur salle de classe et son impact sur la collaboration entre élèves



1- Graphique circulaire



Conclusion n°7 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 concernant les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle met en évidence une fragilité structurelle de l'écosystème éducatif : seuls 6 % (360) se déclarent satisfaits, 10 % (600) partiellement satisfaits, tandis que 75 % (4500) expriment leur insatisfaction et 9 % (540) s'abstiennent. Cette distribution statistique révèle un déficit significatif d'accompagnement, d'information et de structuration des dispositifs d'orientation. Dans la perspective de l'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), l'orientation constitue un processus interactionnel situé au cœur du microsystème scolaire et du mésosystème reliant école, famille et communauté. Son insuffisance fragilise la construction identitaire et vocationnelle des apprenants. L'écologie sociale de Bookchin (1982) souligne quant à elle que l'émancipation éducative dépend de la qualité des relations entre les acteurs et de l'intégration harmonieuse des dimensions sociales et environnementales. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) rappelle enfin que l'éducation doit préparer à apprendre, à être, à faire et à vivre ensemble - finalités directement liées à une orientation cohérente et structurée.

A la lumière du modèle croisé soutenant l'émergence de la **Pédagogie Racinaire**, ces résultats traduisent une rupture dans la fonction orientante de l'école. L'orientation scolaire et professionnelle ne peut être périphérique ; elle constitue un axe central d'enracinement, reliant aspirations individuelles, réalités sociales et dynamiques environnementales. Son renforcement apparaît ainsi comme une condition essentielle de cohérence systémique et de durabilité éducative.

Recommandation n°7 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

Pour répondre aux préoccupations exprimées, une réforme intégrée des pratiques d'orientation s'impose. Il est recommandé de développer des ressources adaptées - outils numériques, guides d'orientation, accès à des conseillers spécialisés - conformément aux orientations de l'UNESCO (2015). La formation continue des enseignants aux enjeux de l'orientation constitue également un levier stratégique pour renforcer l'accompagnement personnalisé des élèves (Darling-Hammond et al., 2017).

La mise en œuvre de programmes d'orientation structurés, incluant séances d'information régulières, ateliers pratiques et partenariats avec le monde professionnel, permettra de donner aux élèves une vision concrète et diversifiée des parcours possibles (World Bank, 2018). La valorisation des filières techniques et professionnelles contribuera à dépasser les représentations restrictives et à promouvoir une culture de l'équité et de la diversité des talents (Harris & Jones, 2018). Dans une perspective d'écologie sociale (Bookchin, 1982), le renforcement des collaborations avec les parents, les entreprises locales et les organisations communautaires consolidera le mésosystème éducatif et élargira les opportunités d'exploration vocationnelle (Fullan, 2016). Enfin, l'instauration d'un mécanisme d'évaluation continue, fondé sur les retours réguliers des élèves, garantira l'adaptabilité et la pertinence des dispositifs (Baker et al., 2020).

En cohérence avec le modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire**, l'orientation scolaire et professionnelle doit être conçue comme un processus d'enracinement progressif, reliant l'élève à son identité, à sa communauté et à son environnement socio-économique. Une telle approche renforcerait l'équilibre de l'écosystème éducatif et préparerait les apprenants à évoluer avec discernement dans un monde complexe et interconnecté.

Question fermée numéro 8 sur les EE

Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école en répondant à la question :
Comment évaluez-vous votre environnement d'apprentissage en termes de :

- ☐ Accessibilité, confort, flexibilité du mobilier, qualité de l'éclairage et de l'acoustique ; ☐ Climat de classe, interactions entre élèves et enseignants, respect et inclusion ; ☐ Accès à des outils numériques, utilisation de technologies interactives, intégration des ressources en ligne ; ☐ Collaboration entre pairs, soutien social, développement de compétences interpersonnelles ;

【】 Satisfaction des élèves, gestion du stress, sentiment d'appartenance à la classe ; 【】 Scores d'examens, taux de participation, feedback des élèves et enseignants sur l'environnement d'apprentissage ; 【】 Satisfaisant; 【】 Partiellement satisfaisant; 【】 insatisfaisant

Réponse numéro 8

Les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question, sont réparties selon le nombre d'élèves et les pourcentages que nous avons collectés après dépouillement. En effet, les 12 % soit les 720 élèves répondent "Satisfaisant" ; les 14 %, soit 840 répondent "Partiellement satisfaisant" ; les 65 % soit 3900 élèves répondent "Insatisfaisant" ; les 9 %, soit 540 élèves s'abstiennent. L'analyse de l'ensemble de ces réponses est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage
Satisfaisant	720	12 %
Partiellement satisfaisant	840	14 %
Insatisfaisant	3900	65 %
Abstention	540	9%

Tableau 18 : Répartition de l'analyse des réponses des élèves concernant l'évaluation de leur environnement d'apprentissage

Nous présentons les détails des réponses données par les 6000 élèves

1-. Les 720 "Satisfaisant", soit 12% pensent que leur environnement d'apprentissage est satisfaisant. Quelques exemples de leurs réponses se déclinent ainsi:

- Les salles sont éclairées, ventilées et les mobiliers sont acceptables ;
- Il y a un bon climat de classe où chacun se sent respecté ;
- Quoique rarement, nous avons accès à des ordinateurs qui nous aident beaucoup.

2-. Les 840, soit 14% répondent "Partiellement satisfaisant". Ils pensent que :

Leur environnement d'apprentissage est acceptable, mais qu'il y a des améliorations possibles.

Exemples de leurs réponses :

- Nous avons des opportunités de collaborer, mais ce n'est pas toujours encouragé ;
- Je me sens parfois stressé et je pense qu'il pourrait y avoir plus de soutien ;
- Les résultats sont un peu corrects, mais il y a un manque de feedback constructif.

3-. Les 3900 élèves, soit 65% "Insatisfaisant" des 6000 élèves ne pensent pas que leur environnement d'apprentissage est satisfaisant. Ils expriment ainsi leur insatisfaction :

- Les salles sont souvent bruyantes avec des températures élevées et souvent mal éclairées ;
- Il y a parfois un manque de respect entre les élèves et même envers les enseignants ;
- Il n'y a pas assez d'ordinateurs disponibles pour tous les élèves.

4-. Les 540, soit 9% "Abstention" sur les 6000 élèves n'ont pas répondu. Ils déclinent ainsi leur opinion :

- Je ne sais pas comment évaluer mon environnement d'apprentissage ;
- Je n'ai pas assez d'expérience avec toutes les ressources disponibles pour me prononcer.

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

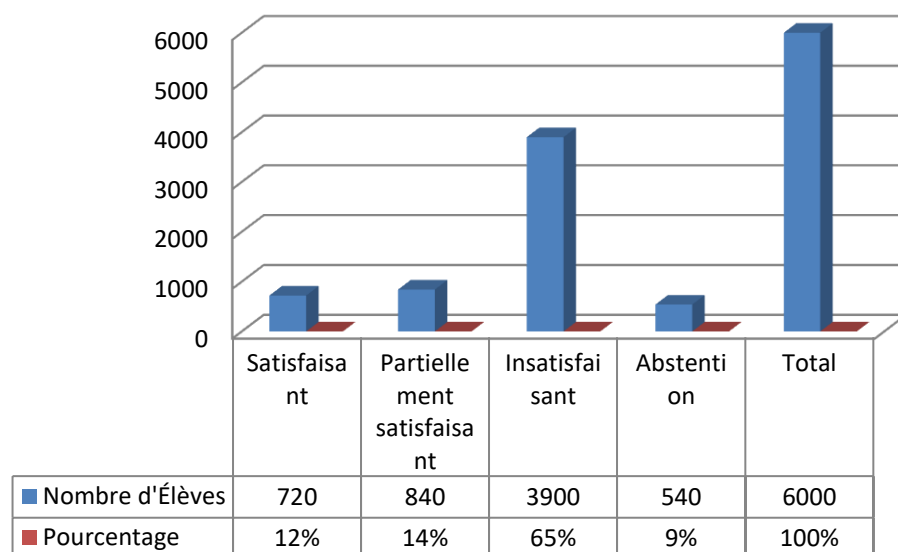
Réponse	Nombre d'Elèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Satisfaisant	720	12	Les salles sont éclairées, ventilées et les mobiliers sont acceptables ;
			Il y a un bon climat de classe où chacun se sent respecté ;
			Quoique rarement, nous avons accès à des ordinateurs qui nous aident beaucoup."
Partiellement satisfaisant	840	14 %	Nous avons des opportunités de collaborer, mais ce n'est pas toujours encouragé ;
			Je me sens parfois stressé et je pense qu'il pourrait y avoir plus de soutien ;
			Les résultats sont un peu corrects, mais il y a un manque de feedback constructif."

Réponse	Nombre d'Elèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Insatisfaisant	3900	65 %	Les salles sont souvent bruyantes avec des températures élevées et souvent mal éclairées ;
			- Il y a parfois un manque de respect entre les élèves et même envers les enseignants ;
			Il n'y a pas assez d'ordinateurs disponibles pour tous les élèves ;
Abstention	540	9 %	Je ne sais pas comment évaluer mon environnement d'apprentissage ;
			Je n'ai pas assez d'expérience avec toutes les ressources disponibles pour me prononcer.

Tableau 19 : Répartition des exemples de réponses des élèves concernant l'évaluation de leur environnement d'apprentissage

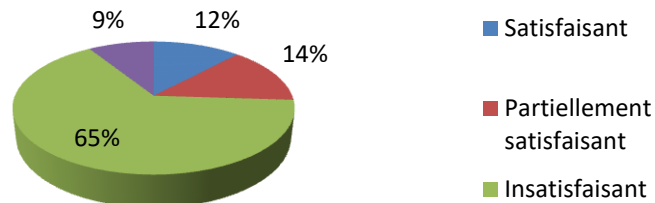
1- Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves sur l'évaluation de leur environnement d'apprentissage



2- Graphique Circulaire

Répartition des réponses des élèves concernant
l'évaluation de leur environnement
d'apprentissage



Conclusion n°8 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 met en évidence une insatisfaction structurelle vis-à-vis de l'environnement éducatif et des pratiques d'orientation : 12 % (720) se déclarent satisfaits, 14 % (840) partiellement satisfaits, tandis que 65 % (3900) expriment leur insatisfaction et 9 % (540) s'abstiennent. Ces données confirment une fragilité systémique affectant à la fois les ressources éducatives, les dispositifs d'accompagnement et la qualité globale de l'écosystème scolaire. Dans la perspective de l'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), l'environnement éducatif - incluant ressources, infrastructures et interactions - constitue un microsystème déterminant pour le développement cognitif et vocationnel de l'élève. L'écologie sociale de Bookchin (1982) rappelle que la qualité des structures matérielles et sociales conditionne l'épanouissement individuel et collectif. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) insiste sur l'intégration harmonieuse des dimensions cognitive, sociale et professionnelle.

A la lumière du modèle croisé ayant conduit à la **Pédagogie Racinaire**, ces résultats traduisent un déficit d'enracinement écologique : l'école ne parvient pas pleinement à articuler ressources, accompagnement et infrastructures dans une dynamique cohérente et durable. L'environnement éducatif doit être pensé comme un organisme vivant, où bâtiments scolaires, pratiques pédagogiques et dispositifs d'orientation interagissent pour soutenir la construction identitaire et professionnelle des apprenants.

Recommandation n°8 des questions fermées sur les Espaces Éducatifs (EE)

Pour restaurer l'équilibre de l'écosystème éducatif, une stratégie intégrée est nécessaire. Il est recommandé d'investir dans la modernisation des bâtiments scolaires et des matériels pédagogiques - outils numériques, manuels actualisés, équipements didactiques diversifiés - conformément aux orientations de l'UNESCO (2015). Une amélioration des infrastructures physiques constitue un levier fondamental pour renforcer la qualité de l'environnement d'apprentissage. La formation continue du personnel éducatif en matière d'orientation scolaire et professionnelle demeure essentielle afin d'assurer un accompagnement personnalisé et contextualisé des élèves (Darling-Hammond et al., 2017). Par ailleurs, l'implantation de programmes d'orientation structurés - séances d'information, ateliers pratiques, visites d'entreprises - permettra de relier plus étroitement apprentissages académiques et perspectives professionnelles (World Bank, 2018).

La promotion de la diversité des filières, notamment techniques et professionnelles, contribuera à dépasser les représentations restrictives et à valoriser les talents pluriels (Harris & Jones, 2018). Dans une logique d'écologie sociale (Bookchin, 1982), le renforcement des partenariats avec les parents, les entreprises et les organisations communautaires consolidera l'ancrage territorial de l'école et enrichira les opportunités offertes aux élèves (Fullan, 2016). Enfin, l'instauration d'un mécanisme d'évaluation continue, fondé sur les retours réguliers des élèves, garantira l'adaptation permanente des ressources, des pratiques d'orientation et des infrastructures scolaires (Baker et al., 2020).

En cohérence avec **la Pédagogie Racinaire**, l'amélioration de l'environnement éducatif haïtien suppose une reconstruction écologique globale où ressources, bâtiments et accompagnement vocationnel forment un système interconnecté, durable et orientant. Une telle approche renforcerait l'équité, la qualité éducative et la préparation des jeunes aux réalités socio-économiques contemporaines.

Question fermée numéro 9 sur les (EE)

9-. Avez-vous accès à des espaces extérieurs pour apprendre ou vous détendre : cours de récréation, terrain de jeux, Bibliothèque, etc. ? Cochez les cases qui correspondent à la réalité de votre école

☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non

Réponse numéro 9

Après dépouillement des données de l'enquête sur les espaces éducatifs, les réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation sur l'évaluation de leur environnement d'apprentissage, sont ainsi réparties : 10 %, soit 600 des 6000 élèves répondent "Satisfaisant" ; 18 %, soit 1080 élèves répondent "Partiellement satisfaisant" ; 65 %, soit 3900 élèves répondent "Insatisfaisant" ; 7 %, soit 420 s'abstiennent.

L'analyse de l'ensemble de ces réponses est synthétisée dans le tableau ci-dessous :

Réponse	Nombre d'Elèves	Pourcentage
Satisfaisant	600	10 %
Partiellement satisfaisant	1080	18 %
Insatisfaisant	3900	65 %
Abstention	420	7 %

Tableau 20 : Répartition des réponses des élèves concernant l'évaluation de leur environnement d'apprentissage

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon quatre catégories principales : "Satisfaisant", "Partiellement satisfaisant", "Insatisfaisant" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1. Les 600 élèves, "satisfaits" soit 10% des 6000 pensent que leur environnement d'apprentissage est satisfaisant. Voici quelques exemples de leurs réponses :

- Les salles sont bien éclairées et le mobilier est confortable ;
- Il y a un acceptable climat de classe où chacun se sent un peu respecté ;
- Nous avons accès à quelques ordinateurs et à de rares ressources en ligne qui nous aident un peu.

2. Les "partiellement satisfaits", 1080 élèves, soit 18% des 6000 élèves: Cette catégorie estime que son environnement d'apprentissage est acceptable, mais qu'il y a des améliorations possibles. Quelques exemples de leurs réponses sont les suivants :

- Nous avons des opportunités de collaborer, mais ce n'est pas toujours encouragé ;
- Je me sens parfois stressé et je pense qu'il pourrait y avoir plus de soutien ;
- Les résultats sont corrects, mais il y a un manque de feedback constructif.

3. Les "Insatisfaits", soit 3900 élèves représentent la majorité des 6000 élèves qui ne pensent pas que leur environnement d'apprentissage est satisfaisant. Ci-dessous, sont déclinées des réponses :

- Les salles sont souvent bruyantes et mal éclairées ;
- Il y a parfois un manque de respect entre les élèves et même envers les enseignants ;
- Il n'y a pas assez d'ordinateurs disponibles pour tous les élèves.

4. Abstention (420 élèves) : Les abstentions n'ont pas répondu. Les exemples de leurs réponses sont les suivants:

- Je ne sais pas comment évaluer mon environnement d'apprentissage ;
- Je n'ai pas assez d'expérience avec toutes les ressources disponibles pour me prononcer.

Dans le tableau ci-dessous, nous synthétisons les détails des réponses fournies par les 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation:

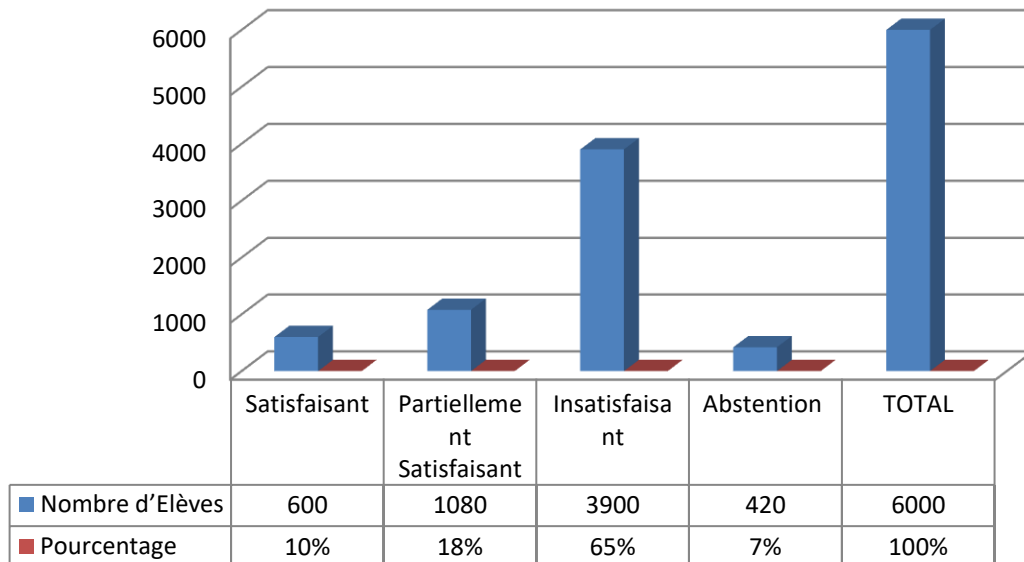
Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Satisfaisant	600	10 %	Les salles sont bien éclairées et le mobilier est confortable ;
			Il y a un climat acceptable de classe où chacun se sent respecté ;
			Nous avons accès quelques ordinateurs et à rares ressources en ligne qui nous aident un

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
			peu ;
Partiellement satisfaisant	1080	18 %	Nous avons des opportunités de collaborer, mais ce n'est pas toujours encouragé ;
			Je me sens parfois stressé et je pense qu'il pourrait y avoir plus de soutien ;
			Les résultats sont corrects, mais il y a un manque de feedback constructif ;
Insatisfaisant	3900	65 %	Les salles sont souvent bruyantes et mal éclairées ;
			Il y a parfois un manque de respect entre les élèves et même envers les enseignants ;
			Il n'y a pas assez d'ordinateurs disponibles pour tous les élèves ;
Abstention	420	7 %	Je ne sais pas comment évaluer mon environnement d'apprentissage ;
			Je n'ai pas assez d'expérience avec toutes les ressources disponibles pour me prononcer.

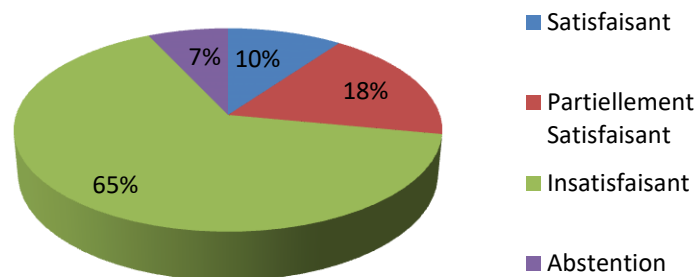
Tableau 21 : Répartition des exemples de réponses fournies par les élèves concernant l'évaluation de leur environnement d'apprentissage

1- Graphique à barres :

Répartition des réponses des élèves sur l'évaluation de leur environnement d'apprentissage



2- Graphique circulaire



Conclusion n°9 des questions fermées sur les Espaces Éducatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 révèle une insatisfaction marquée concernant l'environnement d'apprentissage : seuls 10 % (600) se déclarent satisfaits, 18 % (1080) partiellement satisfaits, tandis que 65 % (3900) expriment leur insatisfaction et 7 % (420) s'abstiennent. Ces données soulignent une crise perçue dans l'écosystème éducatif, susceptible d'affecter la motivation, l'engagement et la réussite scolaire des élèves.

Selon l'écologie du développement humain (Bronfenbrenner, 1979), l'environnement scolaire constitue un microsystème central pour le développement cognitif et social de l'élève. L'écologie sociale de Bookchin (1982) rappelle que la qualité des interactions et des infrastructures conditionne l'épanouissement individuel et collectif. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) insiste sur la nécessité d'intégrer les dimensions cognitives, sociales et pratiques de l'apprentissage.

A la lumière du modèle croisé soutenant la **Pédagogie Racinaire**, ces résultats montrent que l'environnement scolaire doit être pensé comme un système interconnecté, où infrastructures, ressources pédagogiques et pratiques éducatives collaborent pour créer un cadre propice à l'apprentissage. L'absence d'un tel enracinement peut générer frustration et désengagement, tandis qu'un environnement positif favorise l'autonomie, l'implication et le développement intégral des élèves.

Recommandations n°9 des questions fermées sur les Espaces Éducatifs (EE)

(Pour améliorer l'environnement d'apprentissage, il est recommandé de :

- Moderniser les infrastructures scolaires : rénovation des salles, amélioration de l'éclairage, de la ventilation et du confort, afin de créer un cadre fonctionnel et accueillant (Fisher, 2018).
- Renforcer l'accès aux ressources pédagogiques modernes : manuels à jour, outils numériques, plateformes en ligne pour enrichir l'expérience d'apprentissage (Kirkwood & Price, 2014).
- Former continuellement le personnel éducatif : former les enseignants aux meilleures pratiques pédagogiques et à l'utilisation efficace des nouvelles ressources pour maximiser l'impact sur l'apprentissage (Darling-Hammond et al., 2017).
- Créer un climat scolaire positif : mise en place de programmes de mentorat, activités parascolaires, ateliers sur le bien-être et la gestion du stress, afin de renforcer le sentiment d'appartenance et l'engagement des élèves (Hattie, 2012).
- Évaluer régulièrement l'environnement éducatif : recueillir les retours des élèves pour adapter infrastructures, pratiques pédagogiques et ressources aux besoins évolutifs (Baker et al., 2020).

- Renforcer la collaboration avec les acteurs locaux : impliquer parents, entreprises et organisations communautaires pour enrichir les ressources et le soutien éducatif (Fullan, 2016).

En cohérence avec la **Pédagogie Racinaire**, ces mesures doivent s'inscrire dans une approche intégrée où infrastructures, ressources, pratiques pédagogiques et orientations scolaires forment un écosystème éducatif interconnecté et durable. Cela permettra de créer un environnement propice à la réussite académique et au développement global des élèves, tout en consolidant l'ancrage communautaire et environnemental de l'école.

Question fermée numéro 10 sur les EE

L'environnement social (famille, école....) vous inspire-t-il lors de vos études ? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

☐ Soutien émotionnel et psychologique ; ☐ Interactions sociales ; ☐ Modèles de rôle Positifs ; ☐ Collaboration et Travail d'équipe ; ☐ Engagement dans des activités communautaires ; ☐ Création d'un climat inclusif ; ☐ Encouragement à prendre des risques ; ☐ Réduction du stress ; ☐ Renforcement de la motivation intrinsèque ; ☐ Développement d'une identité sociale forte.

☐ oui; ☐ Partiellement; ☐ Pas vraiment; ☐

Réponse numéro 10

Après collecte et dépouillement des données de l'enquête empirique, les réponses données par les 6000 élèves finissants du secondaire public NS4 à la question sur leur environnement social (famille, école, etc.), nous obtenons les pourcentages suivants ainsi répartis : 18 % répondent "Oui", soit 1080 élèves ; 22 % répondent "Partiellement" : 1320 élèves ; 50 % répondent "Pas vraiment", soit 3000 élèves ; 10 % s'abstiennent, soit 600 élèves. Ces données sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage
Oui	1080	18 %
Partiellement	1320	22 %

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage
Pas vraiment	3000	50 %
Abstention	600	10 %

Tableau 22 : Répartition des réponses des élèves concernant leur environnement social

Analyse des réponses fournies par les 6000 élèves :

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon trois catégories principales : "Oui", "Partiellement", "Pas vraiment" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Les 1080 élèves, soit 18% des "Oui" estiment que leur environnement social les inspire lors de leurs études. Voici quelques exemples de leurs réponses :

- Ma famille m'encourage toujours à donner le meilleur de moi-même ;
- Les discussions avec mes amis me motivent à mieux comprendre les sujets ;
- J'ai des enseignants qui sont de véritables modèles pour moi ;
- Travailler, parfois, en groupe rend l'apprentissage plus enrichissant.

2. Les "Partiellement", soit 1320 élèves pensent que leur environnement social est acceptable, mais qu'il pourrait être amélioré. Nous présentons quelques exemples de leurs réponses :

- Je participe à quelques activités, mais pas assez pour faire une grande différence ;
- Il y a un bon climat dans ma classe, mais parfois je ne me sens pas totalement inclus ;
- Je reçois un soutien, mais j'aimerais qu'on m'encourage davantage à essayer de nouvelles choses.

3. Les 3000 élèves qui répondent "Pas vraiment" représentent la majorité des élèves qui ne pensent pas que leur environnement social les inspire lors de leurs études. Voici quelques exemples de leurs réponses parmi tant d'autres :

- Je ressens beaucoup de pression et je n'ai pas le soutien dont j'ai besoin ;
- Je ne trouve pas la motivation dans mon environnement scolaire ou familial ;
- Je me sens souvent isolé et je n'ai pas d'identité sociale forte qui m'aide dans mes études.

4. Les abstentions, soit 600 des 6000 élèves) n'ont pas répondu. Quelques-uns s'expriment ainsi :

- Je ne sais pas si mon environnement social m'inspire vraiment ;
- Je n'ai pas assez réfléchi à cette question pour donner une réponse claire.

Le tableau ci-dessous est une synthèse des exemples de réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public de l'éducation.

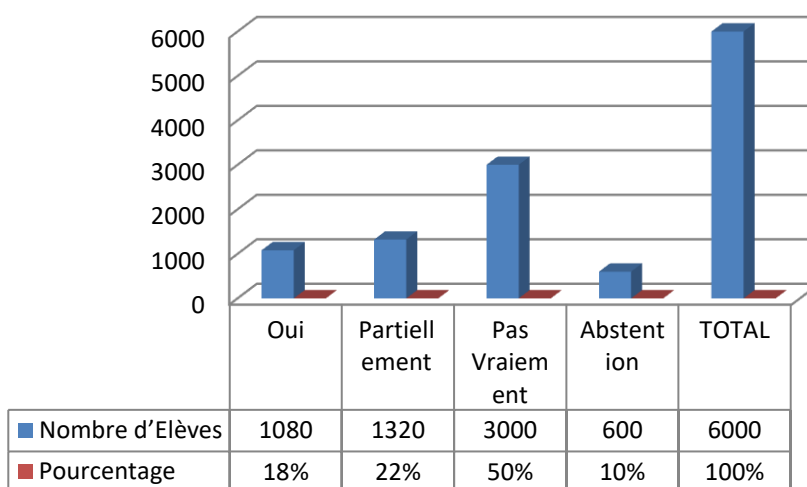
Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	1080	18 %	Ma famille m'encourage toujours à donner le meilleur de moi-même.
			Les discussions avec mes amis me motivent à mieux comprendre les sujets.
			J'ai des enseignants qui sont de véritables modèles pour moi.
			Travailler en groupe rend l'apprentissage plus enrichissant.
Partiellement	1320	22 %	Je participe à quelques activités, mais pas assez pour faire une grande différence.
			Il y a un bon climat dans ma classe, mais parfois je ne me sens pas totalement inclus.
			Je reçois un soutien, mais j'aimerais qu'on m'encourage davantage à essayer de nouvelles choses.
Pas vraiment	3000	50 %	Je ressens beaucoup de pression et je n'ai pas le soutien dont j'ai besoin.
			Je ne trouve pas la motivation dans mon environnement scolaire ou familial.
			Je me sens souvent isolé et je n'ai pas d'identité sociale forte qui m'aide dans mes études.
Abstention	600	10 %	Je ne sais pas si mon environnement social m'inspire vraiment.
			Je n'ai pas assez réfléchi à cette question pour

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
			donner une réponse claire.

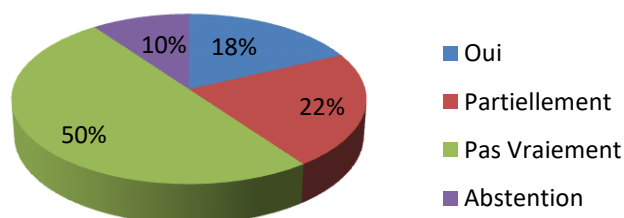
Tableau 23 : Répartition des réponses variées des catégories d'élèves concernant leur environnement social

1- Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves sur leur environnement social (famille, école, etc.) comme source d'inspiration lors de leurs études



2- Graphique circulaire



Conclusion n°10 des questions fermées sur les Espaces Éducatifs (EE) et l'Environnement Social

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 révèle une insatisfaction significative concernant leur environnement social : 18 % (1080) se déclarent satisfaits, 22 % (1320) partiellement satisfaits, tandis que 50 % (3000) expriment leur insatisfaction et 10 % (600) s'abstiennent. Ces résultats indiquent un déficit de soutien social au sein de l'école et de la famille, qui peut affecter le bien-être, l'engagement et la réussite académique des élèves.

Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), le soutien social constitue un élément central du microsystème de l'élève, influençant directement son développement cognitif et socio-affectif. L'écologie sociale de Bookchin (1982) rappelle que les interactions humaines et la qualité des liens communautaires conditionnent la participation et l'épanouissement individuel. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) souligne l'importance d'une éducation intégrative qui relie dimensions sociales, cognitives et pratiques pour une formation complète.

A la lumière de la **Pédagogie Racinaire**, ces résultats soulignent que l'environnement éducatif doit être conçu comme un système interconnecté où soutien social, infrastructures, ressources pédagogiques et pratiques éducatives se renforcent mutuellement. Un environnement social positif est indispensable pour ancrer l'élève dans son parcours, stimuler sa motivation et développer ses compétences relationnelles et professionnelles.

Recommandations n°10 des questions fermées sur les Espaces Éducatifs (EE) et l'Environnement Social

Pour renforcer le soutien social des élèves, il est recommandé de :

- Mettre en place des programmes d'accompagnement pour les familles : ateliers sur la communication, la gestion du stress et l'importance de l'engagement parental dans l'éducation (Epstein, 2018).
- Créer un climat scolaire positif : activités parascolaires, programmes de mentorat, initiatives favorisant des relations harmonieuses entre élèves et enseignants (Hattie, 2012).

- Sensibiliser les élèves à l'environnement social : séances sur la gestion des conflits, la résolution de problèmes et le développement des compétences sociales (Jones & Bouffard, 2012).
- Renforcer la collaboration avec les acteurs locaux : partenariats entre écoles, familles et organisations communautaires pour offrir des opportunités supplémentaires de développement social et professionnel (Fullan, 2016).
- Mettre en place un système d'évaluation continue : recueillir régulièrement les retours des élèves sur leur environnement social et physique pour ajuster les pratiques et améliorer le soutien (Baker et al., 2020).
- Former le personnel éducatif sur le soutien social : sensibiliser les enseignants à l'importance du soutien social pour mieux comprendre les défis des élèves et adapter les approches pédagogiques (Darling-Hammond et al., 2017).

En cohérence avec la **Pédagogie Racinaire**, ces mesures doivent viser la création d'un environnement social et éducatif intégré, où élèves, enseignants, familles et communauté interagissent pour favoriser un apprentissage épanouissant et durable. Un soutien social renforcé contribue non seulement à la réussite académique, mais aussi au développement personnel et professionnel des élèves dans un cadre éducatif enraciné et interconnecté.

Question fermée numéro 11 sur les EE

Pensez-vous que l'éducation actuelle devrait accorder plus d'importance à l'agriculture et à l'élevage comme pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ? Cochez les cases qui conviennent à la réalité de votre école

☐ Oui; ☐ Non; ☐ Je ne sais pas

Réponse numéro 11

Selon les réponses données par les 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur l'importance de l'agriculture et de l'élevage dans l'éducation actuelle nous obtenons les pourcentages suivants qui sont ainsi répartis : 75 % d'élèves qui répondent "Oui", soit 4500 élèves ; 12 % répondent "Non" soit 720 élèves ; 13 % s'abstiennent, soit 780 élèves. Ces données sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage
Oui	4500	75 %
Non	720	12 %
Abstention	780	13 %

Tableau 24 : Répartition des réponses des élèves concernant l'importance de l'agriculture et de l'élevage dans l'éducation actuelle

Nous présentons la catégorisation et le codage des réponses fournies par les 6000 élèves. Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon trois catégories principales : "Oui", "Non" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Les "Oui", soit 4500 élèves estiment que l'éducation actuelle devrait accorder plus d'importance à l'agriculture et à l'élevage. Parmi tant d'autres, voici quelques exemples de leurs réponses :

- L'agriculture et l'élevage sont des secteurs essentiels pour notre économie surtout pour celle d'Haiti dont on dit qu'est un pays essentiellement agricole. Il est important de les enseigner dès le plus jeune âge ;
- Ces pratiques peuvent offrir de nombreuses opportunités de carrière et aider à la sécurité alimentaire ;
- Comprendre d'où viennent nos aliments est crucial, surtout dans un monde où la durabilité est de plus en plus importante.

2. Les "Non", soit 720 élèves ne pensent pas que l'éducation devrait mettre davantage l'accent sur ces domaines. Nous présentons quelques exemples de leurs réponses :

- Je pense que nous avons déjà suffisamment d'informations sur ces sujets dans le cadre des cours de sciences ;
- Il y a d'autres domaines comme la technologie ou les arts qui méritent plus d'attention ;
- L'agriculture et l'élevage ne m'intéressent pas personnellement, donc je ne pense pas qu'ils devraient être prioritaires.

3. Les "Abstention", soit 780 élèves n'ont pas répondu et leurs opinions sont ainsi exprimées :

- Je ne sais pas si c'est vraiment nécessaire d'accorder plus d'importance à ces sujets ;
- Je n'ai pas assez d'informations pour me prononcer sur la question ;
- Cela dépend vraiment des intérêts de chaque élève.

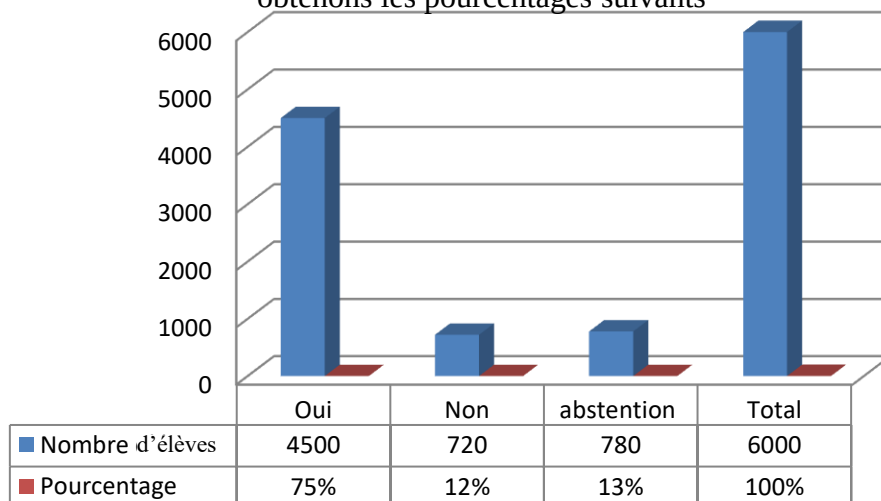
Le tableau ci-dessous synthétise les détails des réponses fournies:

Réponse	Nombre d'Élèves	Pourcentage	Exemples de Réponses
Oui	4500	75 %	L'agriculture et l'élevage sont des secteurs essentiels pour notre économie.
			Ces pratiques peuvent offrir de nombreuses opportunités de carrière.
			Comprendre d'où viennent nos aliments est crucial.
Non	720	12 %	Nous avons déjà suffisamment d'informations sur ces sujets.
			Il y a d'autres domaines comme la technologie qui méritent plus d'attention.
			L'agriculture ne m'intéresse pas personnellement.
Abstention	780	13 %	Je ne sais pas si c'est vraiment nécessaire.
			Je n'ai pas assez d'informations pour me prononcer.
			Cela dépend vraiment des intérêts de chaque élève.

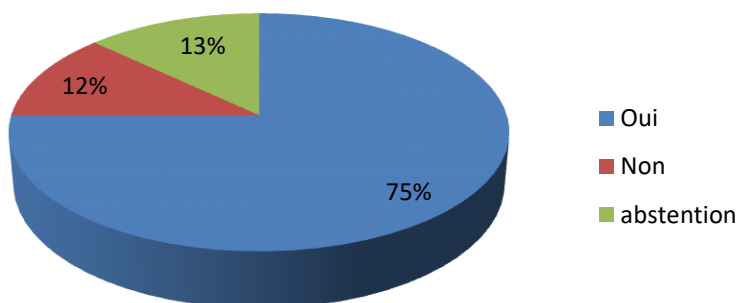
Tableau 25 : Répartition des réponses des élèves concernant les exemples de réponses concernant l'importance de l'agriculture et de l'élevage dans l'éducation actuelle

1-. Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves sur l'importance de l'agriculture et de l'élevage dans l'éducation actuelle nous obtenons les pourcentages suivants



2- Graphique circulaire



Conclusion numéro 11 des questions fermées sur les EE

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire public NS4 concernant l'importance de l'agriculture et de l'élevage dans l'éducation actuelle révèle un consensus significatif en faveur de ces domaines. En effet, 75 % des élèves (4500) affirment que l'agriculture et l'élevage sont importants, tandis que seulement 12 % (720) expriment un désaccord, et 13 % (780) choisissent de s'abstenir. Ces résultats soulignent la reconnaissance croissante parmi les élèves de la nécessité d'intégrer des connaissances agricoles et

zootechniques dans leur parcours éducatif, ce qui est essentiel pour leur compréhension des enjeux alimentaires, environnementaux et économiques contemporains.

Dans le cadre théorique de cette thèse, qui s'inspire des écologies sociales et naturelles de Brofenbrenner et de Bookchin, du modèle éducatif du Jardin d'Eden et du concept de "One Education", il est crucial de considérer l'éducation comme un système interconnecté où l'apprentissage pratique et théorique en agriculture et en élevage joue un rôle clé. Le modèle du Jardin d'Eden met en avant l'importance d'une éducation holistique qui relie les élèves à leur environnement naturel et social, tandis que "One Education" prône une approche intégrée qui valorise les compétences pratiques tout en tenant compte des défis globaux tels que la sécurité alimentaire et le développement durable.

Recommandations numéro 11 des questions fermées sur les EE

Pour intégrer l'agriculture et l'élevage dans le curriculum scolaire, il est essentiel que les établissements mettent en place des modules éducatifs sur l'agriculture et l'élevage. Cela permettra aux élèves de comprendre l'origine de leurs aliments, d'apprendre des pratiques durables et de reconnaître l'importance de ces secteurs pour la société (Wals & Corcoran, 2012). En complément, organiser des visites de fermes et des activités pratiques liées à l'agriculture donnera aux élèves l'occasion d'expérimenter directement les réalités du secteur. Ces initiatives pourraient inclure des projets de jardinage scolaire ou des partenariats avec des agriculteurs locaux (Higgins et al., 2018).

Il est également crucial de fournir une formation spécialisée aux enseignants sur les enjeux agricoles contemporains, afin qu'ils puissent transmettre ces connaissances efficacement aux élèves. Cela inclut la sensibilisation aux méthodes d'agriculture durable et à la sécurité alimentaire (Foster et al., 2017). De plus, mettre en place des programmes éducatifs sur la sécurité alimentaire et les systèmes alimentaires durables permettra aux élèves de comprendre les défis liés à la production alimentaire mondiale et locale (FAO, 2015).

Encourager la collaboration avec les communautés locales est une autre recommandation clé. Cela implique de créer un réseau entre les écoles, les agriculteurs locaux et les organisations communautaires pour soutenir l'éducation agricole. De telles collaborations peuvent promouvoir une alimentation saine et locale tout en renforçant les liens communautaires (Harris & Jones, 2018).

Enfin, il est important d'établir un système d'évaluation continue pour mesurer l'efficacité des programmes éducatifs liés à l'agriculture, en recueillant régulièrement les retours des élèves sur leur expérience d'apprentissage (Baker et al., 2020). En intégrant ces recommandations dans le curriculum scolaire, les établissements pourront non seulement enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves, mais aussi préparer une génération future consciente des enjeux agricoles et environnementaux.

Question fermée numéro 12 sur les EE

Avez-vous participé à des activités qui relient plusieurs matières scolaires (comme science et arts) dans votre apprentissage ? Cochez la case qui correspond à votre situation

- ☐ Atelier de création artistique en science; ☐ Projet de Jardin scolaire
☐ Théâtre scientifique; ☐ Expériences cuisine scientifique
☐ Art et Mathématiques; ☐ Documentaire Vidéo sur un Sujet Scientifique
☐ Oui; ☐ rarement; ☐ Non; ☐ abstention

Réponse numéro 12 sur les EE

Les réponses des 6000 élèves avec les proportions de satisfaction, d'insatisfaction et d'abstention fournies sont ainsi réparties : (10% de satisfaction, 77% d'insatisfaction et 13% d'abstention). De manière structurée, nous avons sur l'ensemble des 6000 élèves : Satisfaits (10%), soit 600 élèves ; Insatisfaits: 4620 élèves, soit (77%) ; Abstention 780 élèves, soit (13%). Nous présentons ci-dessous le tableau de répartition des réponses fournies, basés sur les informations que nous avons collectées des élèves.

Tableau de répartition des réponses

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Satisfaits	600	10%
Insatisfaits	4620	77%
Abstention	780	13%

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Total	6000	100%

Tableau 26 : Répartition des réponses des élèves concernant leur participation à des activités qui relient plusieurs matières scolaires (comme science et arts) dans votre apprentissage

L'analyse des réponses collectées révèle que :

1-. Les 600 élèves, soit 10% de satisfaits expriment généralement un sentiment positif envers les ressources éducatives disponibles. Voici quelques exemples de leurs réponses:

- J'apprécie l'accès à des ressources modernes qui facilitent mon apprentissage.
- Le soutien de mes enseignants m'aide à mieux comprendre les matières.

Cette faible proportion de satisfaction pourrait indiquer que les ressources éducatives ne répondent pas suffisamment aux attentes des élèves, ce qui peut être lié à des infrastructures insuffisantes ou à un manque de matériel pédagogique.

2-. Les 4620 élèves, soit 77% d'insatisfaits représentent la majorité des élèves qui expriment une insatisfaction significative. Les principales raisons évoquées sont :

- Il y a un manque évident de ressources disponibles pour tous les sujets.
- Les livres et le matériel pédagogique sont souvent obsolètes et ne correspondent pas aux programmes actuels.
- Je ne me sens pas soutenu dans mes choix d'orientation scolaire.
- Cette insatisfaction massive souligne un besoin urgent d'amélioration dans les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire. Il est essentiel d'identifier les lacunes spécifiques qui contribuent à cette perception négative.

3-. Les 780 élèves, soit 13% d'abstention sont les élèves qui n'ont pas exprimé d'opinion et qui évoquent plusieurs raisons à la base de leurs réponses, telles que :

- Je ne sais pas si je suis satisfait ou non, car je n'ai pas utilisé toutes les ressources.
- Je n'ai pas assez d'expérience pour me prononcer sur la qualité des ressources.

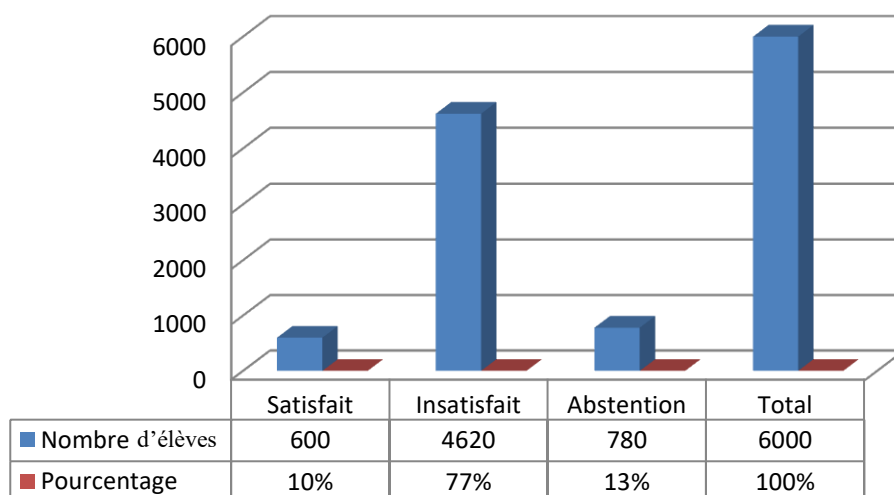
Tableau des exemples de Réponses

Catégorie	Exemples de réponses
Satisfaits	J'apprécie l'accès à des ressources modernes qui facilitent mon apprentissage.
	Le soutien de mes enseignants m'aide à mieux comprendre les matières.
	Les ressources disponibles dans ma salle de classe m'aident à mieux comprendre les sujets abordés.
Insatisfaits	Il y a un manque évident de ressources disponibles pour tous les sujets.
	Les livres et le matériel pédagogique sont souvent obsolètes et ne correspondent pas aux programmes actuels.
	Je ne me sens pas soutenu dans mes choix d'orientation scolaire.
Abstention	Je ne sais pas si je suis satisfait ou non, car je n'ai pas utilisé toutes les ressources.
	Je n'ai pas assez d'expérience pour me prononcer sur la qualité des ressources.

Tableaux 27 : Répartition des exemples de réponses des élèves et leurs opinions concernant les ressources éducatives et l'orientation scolaire.

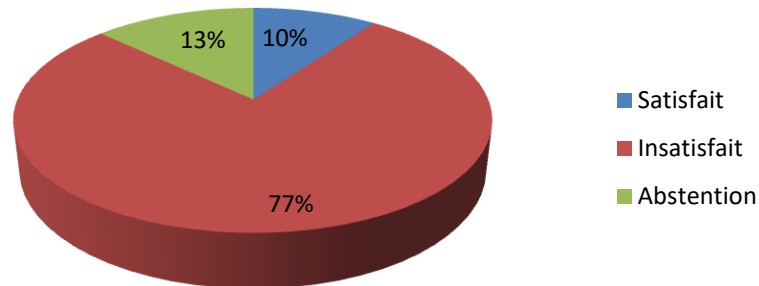
1-. Graphique à barres :

Répartition des élèves concernant leur satisfaction à des activités qui relient plusieurs matières scolaires



2-. Graphique circulaire

Répartition des élèves concernant leur satisfaction à des activités qui relient plusieurs matières scolaires



Conclusion n°12 des questions fermées sur les Espaces Educatifs (EE) et l'apprentissage interdisciplinaire

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 montre un intérêt marqué pour les activités qui relient plusieurs disciplines scolaires, telles que les sciences et les arts. Les élèves indiquent que ces expériences enrichissent leur compréhension, stimulent leur motivation et favorisent le développement de compétences critiques comme la créativité et la pensée critique (Beers, 2011; Jacobs, 1989).

Cependant, l'enquête révèle que ces opportunités demeurent limitées dans les écoles, soulignant un besoin urgent d'intégrer davantage de programmes interdisciplinaires. Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), l'interaction entre les élèves, les enseignants et les familles influence directement l'engagement et l'apprentissage. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) préconise une éducation intégrée qui relie connaissances et compétences à la vie quotidienne. Enfin, la Pédagogie Racinaire renforce cette approche en insistant sur la cohérence entre les espaces éducatifs, les ressources disponibles et les pratiques pédagogiques, afin de créer un environnement d'apprentissage holistique et enrichissant.

Recommandations n°12 des questions fermées sur les EE et l'apprentissage interdisciplinaire

- Développer des programmes interdisciplinaires : Les écoles doivent concevoir des projets et ateliers qui relient les arts et les sciences, favorisant des connexions significatives entre différentes disciplines et la vie quotidienne des élèves (Beers, 2011; Jacobs, 1989).
- Encourager la créativité et la pensée critique : Les activités interdisciplinaires devraient être structurées pour stimuler la réflexion, la résolution de problèmes et l'innovation, contribuant ainsi au développement de compétences transversales (Newmann & Wehlage, 1995; Dewey, 1938).
- Impliquer les parents dans l'orientation scolaire et l'apprentissage : Les établissements doivent créer des canaux de communication clairs et organiser des ateliers d'information pour renforcer l'engagement parental, conformément aux principes de l'écologie sociale de Bronfenbrenner (1979) et aux recherches sur l'impact de l'engagement parental (Fan & Chen, 2001).
- Former les enseignants à l'interdisciplinarité : La formation continue doit inclure des approches pédagogiques qui favorisent l'intégration des disciplines, la collaboration entre enseignants et l'utilisation optimale des ressources éducatives disponibles.
- Créer un système de suivi et d'évaluation : Recueillir les retours des élèves sur les projets interdisciplinaires permet d'ajuster les pratiques pédagogiques et de renforcer l'efficacité des programmes, en cohérence avec le modèle de la Pédagogie Racinaire.

En adoptant ces mesures, les établissements scolaires peuvent favoriser un environnement éducatif intégré et enrichissant, développer l'engagement et la motivation des élèves, et préparer une génération capable de penser de manière critique et créative dans un monde interconnecté.

Série 2. I- Questions ouvertes adressées aux 6000 élèves du secondaire NS4 sur les Espaces Educatifs (EE)

Question ouverte numéro 1 sur les EE

Quels changements aimeriez-vous voir dans votre école concernant les espaces éducatifs?

Réponse numéro 1 sur les EE

Après dépouillement des données collectées, les réponses des finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question ouverte sur les changements souhaités concernant les espaces éducatifs se répartissent comme suit : 80 % des élèves expriment des souhaits spécifiques, tandis que 20 % choisissent de s'abstenir. Parmi les 80 % d'élèves (soit 4800 élèves) ayant formulé des souhaits. Les résultats de l'analyse des réponses sont synthétisés dans le tableau ci-dessous :

Type de Changement Souhaité	Nombre d'élèves	Pourcentage
Amélioration des infrastructures	1680	35 %
Accès à plus de ressources	1200	25 %
Espaces extérieurs améliorés	960	20 %
Mobilier individuel, flexible et confortable	480	10 %
Climat scolaire inclusif	480	10 %
Abstention	1200	20 %

Tableau 28 : Répartition des réponses des élèves sur les changements souhaités concernant les espaces éducatifs

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon 6 catégories principales : "Amélioration des infrastructures", "Accès à plus de ressources", "Espaces extérieurs améliorés", "Mobilier individuel, flexible et confortable", "Climat scolaire inclusif" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Amélioration des infrastructures (35 %) :

- J'aimerais avoir des salles de classe mieux éclairées et plus spacieuses ;
- Il faudrait rénover les toilettes et les espaces communs pour qu'ils soient plus propres ;

- Des fenêtres plus grandes pour laisser entrer plus de lumière naturelle.

2-. Accès à plus de ressources (25 %) :

- Nous avons besoin de plus de livres et de matériel pédagogique moderne ;
- Il devrait y avoir plus d'ordinateurs et d'applications éducatives accessibles ;
- Des ressources audiovisuelles pour rendre les leçons plus interactives.

3-. Espaces extérieurs améliorés (20 %) :

- J'aimerais avoir un jardin ou un espace vert où nous pouvons étudier à l'extérieur ;
- Il faudrait un terrain de jeux plus grand pour se détendre entre les cours ;
- Créer des zones calmes à l'extérieur pour lire ou travailler en groupe.

4-. Mobilier individuel, flexible et confortable (10 %) :

- Le mobilier devrait être flexible pour favoriser le travail en groupe ;
- Des chaises et tables confortables aideraient à mieux se concentrer ;
- Il faudrait des espaces modulables qui s'adaptent aux différentes activités.

5- Climat scolaire inclusif (10 %) :

- Je voudrais que l'école soit plus accueillante pour tous les élèves ;
- Il faut encourager le respect et l'entraide entre élèves ;
- Créer un environnement où chacun se sent écouté et valorisé.

6-. Abstentions

Concernant les 1200 d'élèves, 20% qui n'ont pas répondu, ils expriment ainsi leurs opinions:

- Je ne sais pas quoi dire ;
- Je n'ai pas assez réfléchi à ce sujet.

Le tableau ci-dessous présente la répartition des réponses des élèves concernant les améliorations souhaitées dans leur environnement éducatif.

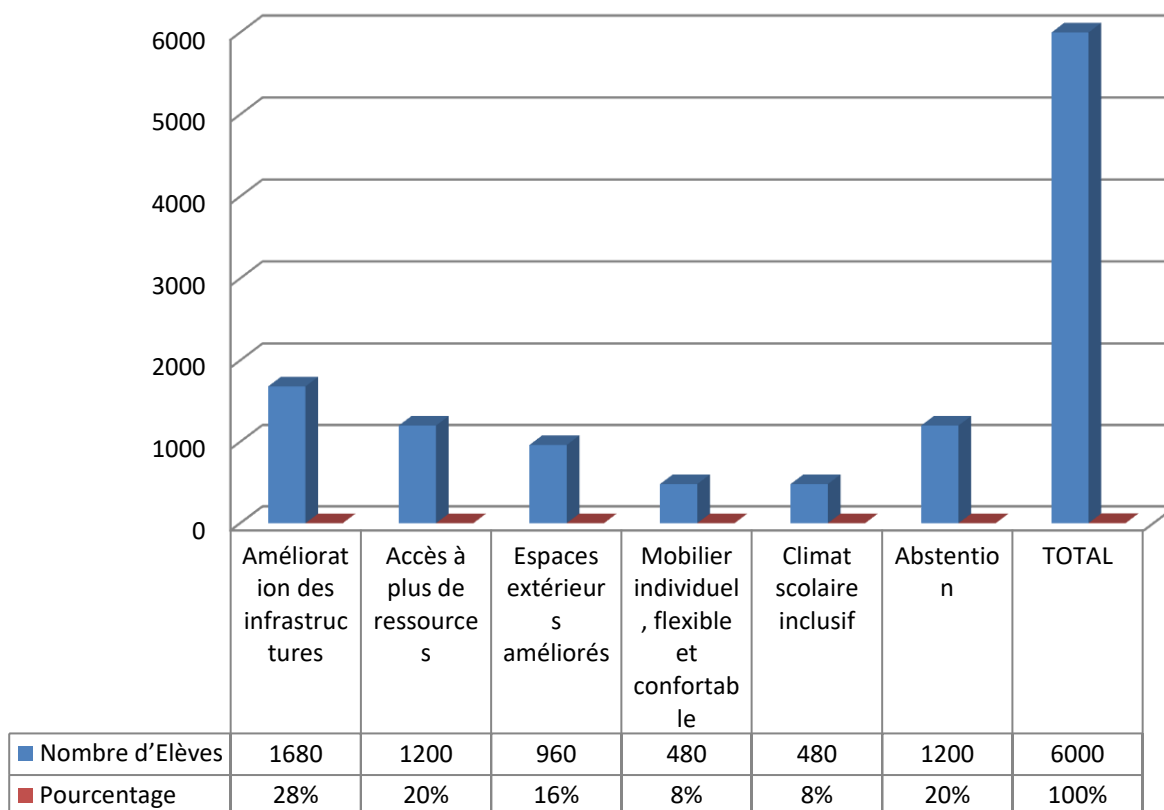
Catégorie d'Amélioration	Pourcentage (%)	Nombre d'élèves
Amélioration des infrastructures	35 %	420
Accès à plus de ressources	25 %	300
Espaces extérieurs améliorés	20 %	240

Catégorie d'Amélioration	Pourcentage (%)	Nombre d'élèves
Mobilier individuel, flexible et confortable	10 %	120
Climat scolaire inclusif	10 %	120
Abstentions	20 %	240
Total	100 %	1200

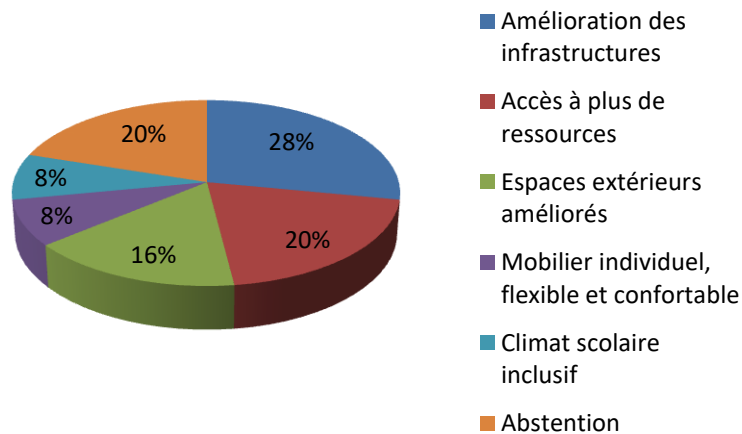
Tableau 29 : Répartition des réponses des élèves concernant les améliorations souhaitées dans leur environnement éducatif

1-. Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves concernant les types de changements souhaités dans les espaces éducatifs



2-. Graphique circulaire



Conclusion n°1 des questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 montre que les principaux besoins portent sur :

- l'amélioration des infrastructures (35 %) ;
- l'accès à davantage de ressources pédagogiques modernes (25 %) ;
- l'amélioration des espaces extérieurs, tels que jardins et terrains de jeux (20 %) ;
- le mobilier flexible et le climat scolaire inclusif (10 % chacun).

Ces résultats indiquent que les élèves sont conscients de l'importance de leur environnement éducatif et expriment des attentes claires concernant les infrastructures, les ressources et l'ambiance scolaire. En tenant compte du cadre théorique de la thèse, inspiré du modèle du Jardin d'Éden et du croisement des modèles de Bronfenbrenner, Bookchin et One Education, il apparaît que l'environnement naturel et social joue un rôle crucial dans l'apprentissage. L'écoute des élèves constitue un levier essentiel pour concevoir des espaces éducatifs holistiques et interconnectés.

Recommandations n°1 des questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE)

1. Recueillir systématiquement les opinions des élèves : Mettre en place des enquêtes, groupes de discussion ou forums ouverts pour garantir que la voix des élèves soit entendue et intégrée dans les décisions (Mitra, 2009).

2. Prioriser l'amélioration des infrastructures : Rénovation des salles de classe, amélioration de l'éclairage, création d'espaces d'étude collaboratifs et développement des installations sportives et extérieures (Fisher, 2018).

3. Créer des espaces flexibles : Concevoir des salles modulables qui s'adaptent aux différents styles d'apprentissage et aux besoins divers des élèves, favorisant un environnement inclusif (Baker & LeTendre, 2020).

4. Sensibiliser les élèves à l'importance de l'environnement éducatif : Les former à articuler leurs souhaits et à comprendre l'impact de leur environnement sur leur apprentissage (Wals & Corcoran, 2012).

5. Encourager la collaboration avec les acteurs locaux : Impliquer les parents, les organisations communautaires et les partenaires éducatifs pour co-construire un environnement répondant aux besoins des élèves (Fullan, 2016).

6. Mettre en place un système de suivi et d'évaluation : Recueillir régulièrement les retours des élèves pour ajuster les initiatives et mesurer leur impact sur la satisfaction, le bien-être et la réussite académique (Darling-Hammond et al., 2017).

En appliquant ces recommandations, les écoles peuvent créer un environnement éducatif inclusif, stimulant et durable, aligné avec les principes de la Pédagogie Racinaire.

Question ouverte numéro 2 sur les EE

Comment évaluez-vous l'impact des espaces éducatifs sur votre motivation à apprendre?

Réponse numéro 2

Après dépouillement des données collectées, les réponses des finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question ouverte sur l'impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre se répartissent comme suit : 75 % des élèves expriment des

évaluations spécifiques, tandis que 25 % s'abstiennent de répondre. Cela signifie que 4500 élèves donnent des réponses et 1500 élèves s'abstiennent. Nous synthétisons les réponses dans le tableau ci-dessous :

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon quatre catégories principales : "Impact positif", "Impact neutre", "Impact négatif" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

Evaluation d'impact	Nombre d'élèves	Pourcentage
Impact positif	1350	23 %
Impact neutre	900	15 %
Impact négatif	2250	38 %
Abstention	1500	25 %
Total	6000	100 %

Tableau 30 : Répartition des réponses des élèves concernant leur évaluation de l'impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre

Analyse des données

1-. Un nombre de 1350 élèves, soit 30% estiment que l'impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre est positif. Voici quelques exemples de réponses:

- Les salles bien aménagées me motivent à participer activement en classe ;
- Un environnement accueillant et lumineux me donne envie d'apprendre davantage ;
- Les espaces extérieurs sont inspirants et rendent les leçons plus intéressantes.

2-. Un nombre de 900 élèves, soit 20% pensent que l'Impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre est neutre (20 %). Ils expriment ainsi leurs opinions:

- Je ne pense pas que l'aménagement ait un grand impact sur ma motivation ;
- Je me concentre sur mes études indépendamment de l'environnement ;

- Cela dépend plus du sujet que du lieu.

3-. Un nombre de 2250, soit 50% croient que l'Impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre est négatif (50 %). Ils s'expriment ainsi :

- Les salles sont trop bruyantes, ce qui nuit à ma concentration ;
- Un mobilier inconfortable me distrait pendant les cours ;
- L'absence d'espaces extérieurs rend l'apprentissage moins agréable ;

4-. Un nombre de 1500 d'élèves, soit 25% s'abstiennent.

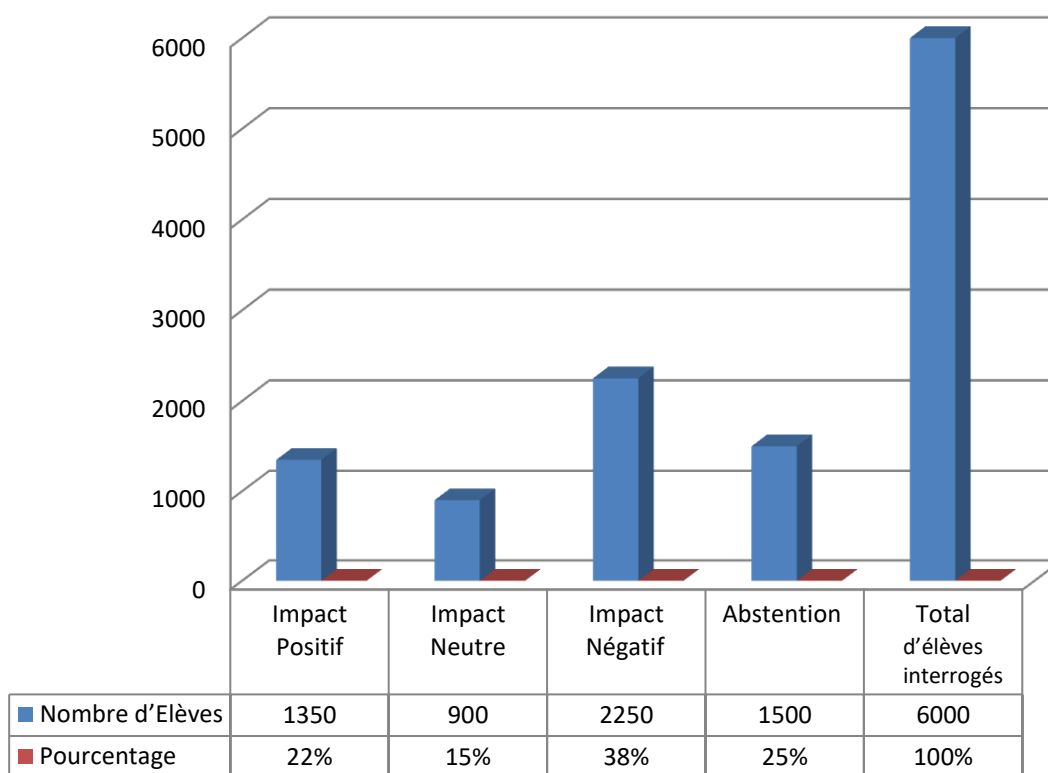
Nous résumons les réponses analysées à travers le tableau ci-dessous :

Evaluation de l'impact	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Impact positif	1350	22 %	Les salles bien aménagées me motivent à participer activement en classe ;
			Un environnement accueillant et lumineux me donne envie d'apprendre davantage ;
			Les espaces extérieurs sont inspirants et rendent les leçons plus intéressantes ;
Impact neutre	900	15 %	Je ne pense pas que l'aménagement ait un grand impact sur ma motivation ;
			Je me concentre sur mes études indépendamment de l'environnement ;
			Cela dépend plus du sujet que du lieu ;
Impact négatif	2250	38 %	Les salles sont trop bruyantes, ce qui nuit à ma concentration ;
			Un mobilier inconfortable me distrait pendant les cours ;
			L'absence d'espaces extérieurs rend l'apprentissage moins agréable.
Abstentions	1500	25 %	Pas de réponses fournies

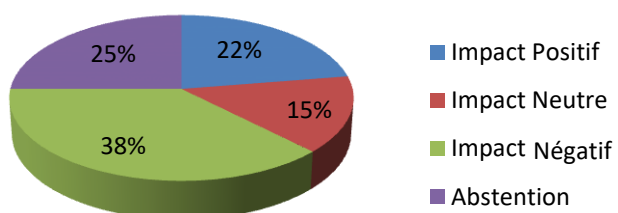
Tableau 31 : Répartition des réponses variées des élèves concernant leur évaluation de l'impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre

1-. Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves sur leur perception concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique



2-. Graphique circulaire



Conclusion n°2 des questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 révèle que 75 % (4500) formulent une évaluation explicite de l'impact des espaces éducatifs sur leur motivation à apprendre, tandis que 25 % (1500) s'abstiennent. Ce taux élevé d'expression démontre une conscience marquée du lien entre environnement d'apprentissage et engagement scolaire.

Ces résultats confirment que les espaces éducatifs - infrastructures, organisation des salles, ambiance sociale - influencent directement la motivation, l'implication et la réussite académique. Dans la perspective du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), l'environnement scolaire constitue un microsystème déterminant du développement de l'élève. L'écologie sociale de Bookchin (1982) souligne l'interdépendance entre structures physiques et dynamiques sociales. Le modèle One Education (Delors et al., 1996) insiste quant à lui sur l'intégration harmonieuse des dimensions cognitives, sociales et environnementales de l'apprentissage.

En cohérence avec le modèle éducatif métaphorique du Jardin d'Eden et **la Pédagogie Racinaire**, ces résultats confirment que la motivation ne peut être dissociée du cadre matériel et relationnel dans lequel évoluent les apprenants. L'environnement éducatif doit être conçu comme un écosystème stimulant, inclusif et interconnecté, favorisant l'épanouissement global de l'élève.

Recommandations n°2 des questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE)

1.Évaluer systématiquement les espaces éducatifs : Réaliser des enquêtes, observations et consultations régulières auprès des élèves afin d'identifier les facteurs influençant leur motivation (Mitra, 2009).

2. Améliorer l'environnement physique : Rénover les infrastructures, optimiser l'éclairage, créer des espaces collaboratifs et développer des installations sportives adaptées (Fisher, 2018).

3. Concevoir des espaces flexibles et modulables : Adapter les salles aux différents styles d'apprentissage pour encourager créativité, autonomie et engagement (Baker & LeTendre, 2020).

4. Sensibiliser les élèves à l'impact de leur environnement : Organiser des ateliers favorisant la compréhension du lien entre cadre d'apprentissage et motivation (Wals & Corcoran, 2012).

5. Impliquer les élèves dans la co-construction des espaces : Encourager leur participation au processus de conception et d'aménagement pour renforcer leur sentiment d'appartenance (Fullan, 2016).

6. Mettre en place un suivi continu : Evaluer régulièrement l'impact des changements sur la motivation et ajuster les initiatives en fonction des besoins évolutifs (Darling-Hammond et al., 2017).

Ces recommandations, alignées sur la **Pédagogie Racinaire**, visent à faire des espaces éducatifs des lieux d'enracinement motivationnel, où environnement physique, dynamique sociale et pratiques pédagogiques convergent pour soutenir l'engagement durable des élèves.

Question ouverte numéro 3 sur les EE

Pensez-vous que les différents espaces et ressources de votre communauté, tels que les lieux publics, les espaces de loisir, les institutions culturelles et naturelles, peuvent contribuer à enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves et à soutenir leurs pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ?

Réponse numéro 3 sur les EE

L'ensemble des réponses des élèves portent globalement sur les éléments de la collectivité tels que les places publiques, espaces de loisir, lieux de culte forêts et rivières ; champs agricoles, cheptels, zones industrielles, institutions culturelles, patrimoine matériel et immatériel, mythes et contes locaux. Les réponses sont ainsi synthétisées :

77% des élèves reconnaissent que les différents éléments de la collectivité peuvent contribuer positivement à leur apprentissage et à la diversification des pratiques d'orientation ; 10% des élèves ne comprennent pas comment ces éléments peuvent améliorer leur apprentissage ; 13% se sont abstenus de répondre, indiquant une incertitude ou un manque d'informations.

Le tableau ci-dessous est une synthèse des réponses des élèves concernant la contribution des éléments de la collectivité à leur apprentissage et à la diversification des pratiques d'orientation :

Catégorie de Réponse	Description	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
Réponses Positives (77%)	Elèves reconnaissant que les éléments de la collectivité contribuent positivement à leur apprentissage et à l'orientation.	4620	77
Ne comprennent pas (10%)	Elèves qui ne comprennent pas comment ces éléments peuvent améliorer leur expérience d'apprentissage et d'orientation.	600	10
S'abstiennent de répondre (13%)	Elèves qui se sont abstenus de répondre ou qui n'ont pas d'opinion claire sur le sujet.	780	13

Tableau 32 : Répartition des élèves concernant la contribution des éléments de la collectivité à leur apprentissage et à la diversification des pratiques d'orientation

Analyse des réponses des 6000 élèves interrogés :

1-. Les 77% soit 4620 élèves ont exprimé des réponses positives concernant la contribution des éléments de la collectivité à leur apprentissage. Parmi eux, beaucoup ont mentionné que les espaces publics et les lieux de loisir offrent des opportunités d'apprentissage en plein air, favorisant ainsi la créativité et l'interaction sociale. D'autres ont souligné l'importance des bibliothèques et musées comme ressources éducatives qui enrichissent leur connaissance du patrimoine culturel et historique. Certains élèves ont également évoqué comment les champs agricoles et les forêts leur permettent d'apprendre sur l'environnement et l'agriculture durable.

2-. 10%, soit 600 élèves ont déclaré qu'ils ne comprenaient pas comment ces éléments pouvaient contribuer à améliorer leur apprentissage. Ces élèves ont exprimé un besoin d'explications supplémentaires sur la manière dont les différents espaces communautaires peuvent être intégrés dans leur processus éducatif, indiquant qu'ils n'avaient pas eu suffisamment d'opportunités pour explorer ces espaces ou participer à des activités qui relient l'apprentissage en classe à des expériences pratiques.

3-. 13%, soit 780 élèves se sont abstenus de répondre à cette question. Certains d'entre eux ont indiqué qu'ils n'étaient pas sûrs de leur opinion ou qu'ils n'avaient pas assez d'informations pour formuler une réponse éclairée. Cela souligne l'importance d'engager tous les élèves dans des

discussions sur la valeur des ressources communautaires et leur impact potentiel sur l'apprentissage.

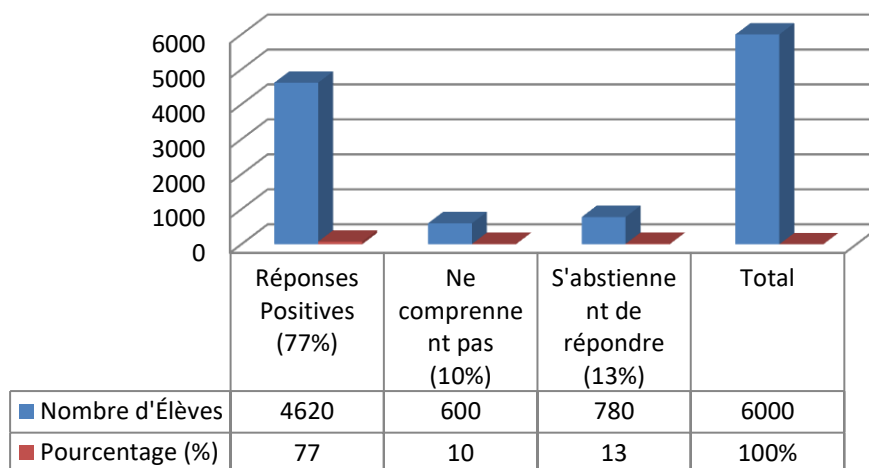
Voici un tableau de synthèse des exemples de réponses des élèves concernant la contribution des éléments de la collectivité à leur apprentissage, en tenant compte des résultats de l'enquête :

Catégorie	Exemples de réponses	Pourcentage (%)
Espaces publics	Les places publiques sont idéales pour organiser des événements éducatifs et des rencontres entre élèves.	77
Espaces de loisir	Les parcs et centres de loisirs offrent des activités qui renforcent notre motivation à apprendre.	77
Institutions culturelles	Les visites aux musées et bibliothèques nous aident à mieux comprendre notre histoire et notre culture.	77
Environnements naturels	Les sorties en forêt nous permettent d'apprendre sur l'écologie tout en nous amusant.	77
Champs agricoles	Les visites dans les fermes nous enseignent l'importance de l'agriculture et de la durabilité.	77
Zones industrielles	Les stages dans les entreprises locales nous préparent mieux à notre futur professionnel.	77
Patrimoine culturel	Apprendre sur les mythes et traditions locales enrichit notre éducation et renforce notre identité.	77
Ne comprennent pas	Je ne vois pas comment ces éléments peuvent m'aider à apprendre.	10
S'abstiennent de répondre	Je ne sais pas quoi dire à ce sujet.	13

Tableau 33 : Répartition des élèves concernant leurs exemples de réponses sur la contribution des éléments de la collectivité à leur apprentissage et à la diversification des pratiques d'orientation

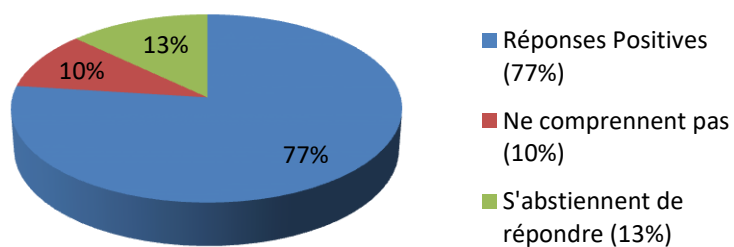
1-. Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves concernant la contribution des éléments de la collectivité à leur apprentissage et à la diversification des pratiques d'orientation



2-. Graphique circulaire

Nombre d'élèves



Conclusion numéro 3 des questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE)

L'analyse des réponses des élèves, inscrite dans le cadre du modèle théorique adopté - notamment inspiré du Jardin d'Éden, du modèle One Education et des fondements de l'écologie sociale - met en évidence le rôle déterminant des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans la réussite des élèves.

Les résultats empiriques révèlent que 77 % des élèves reconnaissent la contribution positive des ressources communautaires (lieux publics, institutions culturelles, environnements naturels) à leur expérience éducative. Ce pourcentage témoigne d'une conscience élevée de l'importance d'un environnement d'apprentissage élargi, dépassant les murs traditionnels de l'école. Ces données confirment qu'une approche holistique et intégrée favorise un développement global, soutenant à la fois la motivation, l'engagement et la construction du projet professionnel.

Cependant, le fait que 10 % des élèves demeurent incertains quant à l'impact de ces éléments souligne un besoin de clarification, de sensibilisation et d'accompagnement accru. Cette incertitude met en lumière l'importance d'une démarche éducative structurée, capable d'explicitier les liens entre les espaces éducatifs, les apprentissages et l'orientation scolaire et professionnelle.

En définitive, cette conclusion appelle à une transformation des politiques et des pratiques éducatives vers une approche écologique, collaborative et inclusive, où les élèves deviennent des acteurs centraux de leur parcours, soutenus par l'ensemble des partenaires éducatifs et communautaires.

Recommandations numéro 3 des questions ouvertes sur les Espaces Educatifs (EE)

Afin d'optimiser l'impact des espaces éducatifs sur l'apprentissage et l'orientation scolaire et professionnelle, plusieurs actions stratégiques peuvent être mises en œuvre :

1. Renforcement des partenariats communautaires

Les établissements scolaires devraient développer des collaborations structurées avec les entreprises locales, les institutions culturelles et les organismes communautaires. Ces partenariats peuvent favoriser :

- des stages d'exploration professionnelle ;
- des visites d'entreprises ;
- des projets d'apprentissage expérientiel ;
- des interventions de professionnels en milieu scolaire.

Ces initiatives permettent aux élèves de mieux comprendre les réalités du monde du travail et de faire des choix d'orientation plus éclairés.

2. Intégration des ressources communautaires au curriculum

L'utilisation pédagogique des bibliothèques, centres culturels, espaces publics et environnements naturels peut enrichir les contenus d'enseignement et contextualiser les apprentissages. Cette approche favorise un apprentissage significatif et ancré dans la réalité locale.

3. Formation continue des enseignants

Il est essentiel d'investir dans le développement professionnel des enseignants afin qu'ils puissent :

- exploiter efficacement les ressources communautaires ;
- intégrer des pratiques d'apprentissage collaboratif ;
- adapter leurs approches d'orientation scolaire et professionnelle ;
- mettre en œuvre des stratégies pédagogiques innovantes.

Une formation ciblée permettra de consolider la cohérence entre les espaces éducatifs, les pratiques pédagogiques et les objectifs d'orientation.

4. Sensibilisation et implication active des élèves

Des activités participatives (forums, ateliers, projets communautaires) devraient être organisées afin de :

- valoriser les ressources locales ;
- renforcer le sentiment d'appartenance ;
- encourager l'autonomie décisionnelle ;
- développer la capacité réflexive des élèves quant à leur parcours.

5. Mise en place d'un système d'évaluation continue

Enfin, il est recommandé d'instaurer un mécanisme de suivi régulier afin d'évaluer l'impact des initiatives sur :

- la motivation ;
- l'engagement ;
- la clarté du projet d'orientation ;
- la réussite académique.

Le recueil systématique des rétroactions des élèves permettra d'ajuster les interventions et d'assurer une amélioration continue des pratiques.

II. Questions fermées et ouvertes adressées aux 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public sur l'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Série 3 : Questions fermées posées aux 6000 élèves du secondaire (NS4) sur l'orientation scolaire et professionnelle du secteur public

Question fermée numéro 1 sur L'OSP

Avez-vous déjà participé à des activités d'orientation scolaire et professionnelle ? Cochez les cases qui correspondent à votre situation

☐ Ateliers de connaissance de soi; ☐ Rencontres avec des professionnels; ☐ Visites d'entreprises; ☐ Ateliers sur les métiers et études; ☐ Projets collaboratifs sur le monde du travail ; ☐ Visite de champs agricoles et d'élevage d'animaux ; ☐ Course d'orientation.
Cochez les cases qui correspondent à votre réalité

☐ oui; ☐ non; ☐ abstention

Réponse numéro 1

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question sur leur participation à des activités d'orientation scolaire et professionnelle, sont ainsi réparties. Les réponses et les pourcentages obtenus après dépouillement des données collectées lors de l'enquête empirique : Les 300 élèves, soit 5 % répondent "Oui" ; 4800 élèves, soit 80 % répondent "Non" ; 900 élèves, soit 15 % s'abstiennent.

Le tableau ci-dessous synthétise les réponses :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	300	5 %
Non	4800	80 %
Abstention	900	15 %

Tableau 34 : Répartition des réponses des élèves concernant leur participation à des activités d'orientation scolaire et professionnelle

Nous présentons la catégorisation et le codage des réponses fournies par les 6000 élèves. Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon trois catégories principales : "Oui", "Non" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Les 300 élèves, 5% sur les 6000 qui répondent "Oui" estiment qu'ils ont déjà participé à des activités d'orientation scolaire. Ils s'expriment ainsi à travers leurs réponses :

- J'ai participé à un atelier qui m'a aidé à mieux comprendre mes intérêts et mes forces ;
- J'ai eu l'occasion de rencontrer des professionnels qui m'ont inspiré dans mon choix de carrière ;
- Les visites d'entreprises m'ont permis de voir comment fonctionne le monde du travail ;
- Les ateliers m'ont donné une meilleure idée des différentes options de carrière qui s'offrent à moi.

2. Les 4800 élèves, soit 80% sur les 6000 qui répondent "Non" représentent la majorité des élèves qui pensent n'avoir pas participé à des activités d'orientation scolaire. Voici quelques exemples de leurs réponses :

- Je n'ai jamais eu l'occasion de participer à ce genre d'activités ;
- Les activités d'orientation ne sont pas souvent proposées dans mon école ;
- Je ne suis pas au courant des activités disponibles.

3. Les 900 abstentions, soit 15% des 6000 élèves n'ont pas répondu et déclarent :

- Je ne sais pas si ce que j'ai fait compte comme une activité d'orientation ;

- Je n'ai pas suffisamment d'informations sur les activités d'orientation pour me prononcer.

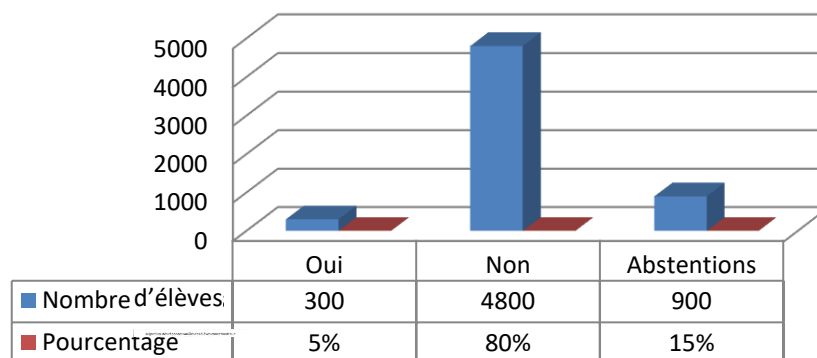
Le tableau ci-dessous synthétise les détails des réponses fournies par les 6000 élèves :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Oui	300	5 %	J'ai participé à un atelier qui m'a aidé à mieux comprendre mes intérêts et mes forces.
			J'ai eu l'occasion de rencontrer des professionnels qui m'ont inspiré dans mon choix de carrière.
			Les visites d'entreprises m'ont permis de voir comment fonctionne le monde du travail.
			Les ateliers m'ont donné une meilleure idée des différentes options de carrière qui s'offrent à moi.
Non	4800	80 %	Je n'ai jamais eu l'occasion de participer à ce genre d'activités.
			Les activités d'orientation ne sont pas souvent proposées dans mon école.
			Je ne suis pas au courant des activités disponibles.
Abstention	900	15 %	Je ne sais pas si ce que j'ai fait compte comme une activité d'orientation.
			Je n'ai pas suffisamment d'informations sur les activités d'orientation pour me prononcer.

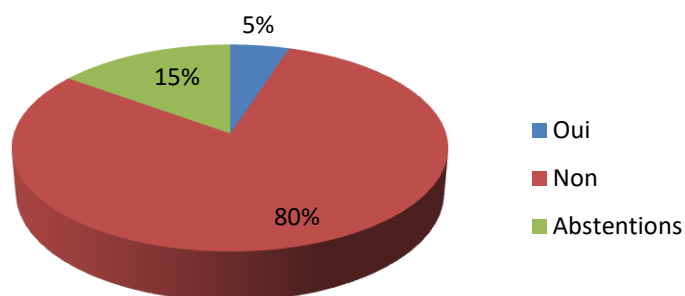
Tableau 35 : Répartition des réponses variées des élèves concernant leur participation à des activités d'orientation scolaire et professionnelle

1-. Graphique à barres

Répartition des réponses variées des élèves concernant leur participation à des activités d'orientation scolaire et professionnelle



2-. Graphique circulaire



Conclusion numero 1 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des données recueillies auprès des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public met en lumière une situation préoccupante concernant l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. En effet, seulement 5 % des élèves déclarent avoir participé à des activités d'orientation, tandis que 80 % affirment ne pas avoir bénéficié de telles initiatives, et 15 % s'abstiennent de répondre. Ce déséquilibre significatif révèle une faiblesse structurelle dans l'organisation, la diffusion et l'accessibilité des dispositifs d'orientation au sein des établissements scolaires. Le très faible taux de participation ne traduit pas uniquement un manque d'activités, mais également une absence d'intégration systémique de l'orientation dans la culture éducative.

A la lumière du cadre théorique de cette recherche, qui s'inscrit dans une approche systémique et écologique, ces résultats doivent être interprétés à travers le prisme de la **Pédagogie Racinaire**. Cette approche soutient que l'éducation doit être profondément ancrée dans les réalités culturelles, sociales et territoriales des apprenants. L'orientation scolaire et professionnelle ne peut donc être envisagée comme une intervention ponctuelle ou périphérique ; elle doit constituer un processus continu, enraciné dans l'identité de l'élève et dans son environnement communautaire. Le faible niveau de participation observé suggère que les pratiques actuelles peinent à établir un lien organique entre l'école, la communauté et le projet de vie des élèves. Il devient ainsi essentiel de repenser l'écosystème des pratiques d'OSP afin qu'il favorise l'enracinement identitaire, le développement du sentiment d'appartenance et la construction d'un projet professionnel cohérent avec les aspirations et le contexte de chaque élève.

Recommandations numéro 1 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Afin de remédier aux lacunes identifiées et de consolider l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, il est impératif que les établissements scolaires institutionnalisent des programmes d'orientation systématiques et progressifs, intégrés au curriculum et déployés tout au long du parcours scolaire. Ces programmes devraient permettre aux élèves d'explorer leurs intérêts, de développer leurs compétences vocationnelles et d'établir des liens explicites entre leurs apprentissages académiques et les réalités socioprofessionnelles de leur environnement. Une approche développementale de l'orientation favorise la cohérence des interventions et assure un accompagnement structuré des élèves (Gysbers & Henderson, 2012).

Dans une perspective de **Pédagogie Racinaire**, il est également essentiel que les pratiques d'orientation soient explicitement ancrées dans le contexte culturel et communautaire des élèves. Cela implique de valoriser les savoirs locaux, d'intégrer les familles et les acteurs communautaires dans le processus d'accompagnement, et de développer des projets éducatifs en lien direct avec le territoire. En créant des partenariats avec des entreprises locales, des institutions publiques et des organismes communautaires, les écoles peuvent offrir aux élèves des occasions concrètes d'exploration professionnelle, telles que des ateliers, des conférences, des

visites en milieu de travail et des programmes de mentorat, ce qui permet de contextualiser l'orientation et de la rendre plus signifiante (Harris & Jones, 2018).

Par ailleurs, la formation continue du personnel éducatif constitue un levier central pour assurer la cohérence de l'écosystème d'orientation. Les enseignants et les intervenants scolaires doivent être outillés pour intégrer les dimensions identitaires, culturelles et communautaires dans leurs pratiques d'accompagnement, afin de soutenir les élèves dans la construction d'un projet d'avenir ancré et réfléchi (Lapan, 2012). La sensibilisation des élèves à l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle doit également être renforcée par des campagnes d'information, des témoignages d'anciens élèves et la mise en place d'espaces d'échange favorisant le dialogue et la réflexion sur les parcours possibles (Miller & O'Reilly, 2018). Enfin, l'instauration d'un système de suivi et d'évaluation continue permettra de mesurer l'efficacité des initiatives mises en œuvre, d'analyser leur impact sur la motivation et la clarté des projets professionnels des élèves, et d'ajuster les interventions en fonction des besoins évolutifs de la population scolaire.

En adoptant ces orientations, les établissements scolaires pourront développer un écosystème d'orientation cohérent, inclusif et enraciné, capable de soutenir durablement la réussite éducative et professionnelle des élèves.

Question fermée numéro 2 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Etes-vous satisfait de votre participation à des activités d'orientation scolaire et professionnelle ?

☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non. Cochez les cases qui correspondent à votre opinion.

Réponse numéro 2 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses fournies par les 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur leur satisfaction concernant leur participation aux activités d'orientation scolaire et professionnelle, sont réparties selon les pourcentages suivants. En effet, nous avons 900 élèves, soit 15 % des 6000 répondent "Oui" ; 4500 des élèves soit 75 % répondent "Non" ; les 600 élèves, soit 10 % s'abstiennent. Le tableau ci-dessous synthétise ces chiffres :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	900	15 %
Partiellement	0	0 %
Non	4500	75 %
Abstention	600	10 %

Tableau 36 : Répartition des réponses des élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des activités d'orientation scolaire et professionnelle

Analyse des données :

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon quatre catégories principales : "Oui", "Partiellement", "Non" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves. En effet :

1-. Les 900, 15% qui répondent "Oui" estiment qu'ils sont satisfaits de leur participation aux rares d'activités d'orientation scolaire et professionnelle. Ils s'expriment ainsi leurs réponses :

- Les rares activités m'ont aidé à mieux comprendre mes options de carrière ;
- J'ai trouvé les conseils très utiles pour découvrir mes intérêts ;
- Les rencontres avec mes amis à l'école m'ont inspiré à poursuivre mes études ;

2-. Aucun élève n'a répondu partiellement. Cela pourrait signifier que les élèves ont soit été satisfaits, soit insatisfaits.

3- Les 4500 élèves qui répondent "Non" représentent la majorité des élèves qui ne sont pas satisfaits de leur participation aux activités d'orientation. Voici quelques-unes de leurs réponses :

- Je n'ai pas eu vraiment d'activités utiles pour mon orientation ;
- Aucune information à ce sujet n'a été fournie ;
- Je n'ai pas eu vraiment d'activités utiles pour mon orientation ;
- Je ne me suis pas senti concerné par les activités proposées ;

4. Les élèves qui s'abstiennent sont au nombre de 600 élèves : Ils répondent ainsi :

- Ces élèves n'ont pas répondu ou ne sont pas sûrs de leur opinion ;

- Je ne sais pas si je peux dire que j'ai été satisfait ou non ;
- Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités pour me prononcer.

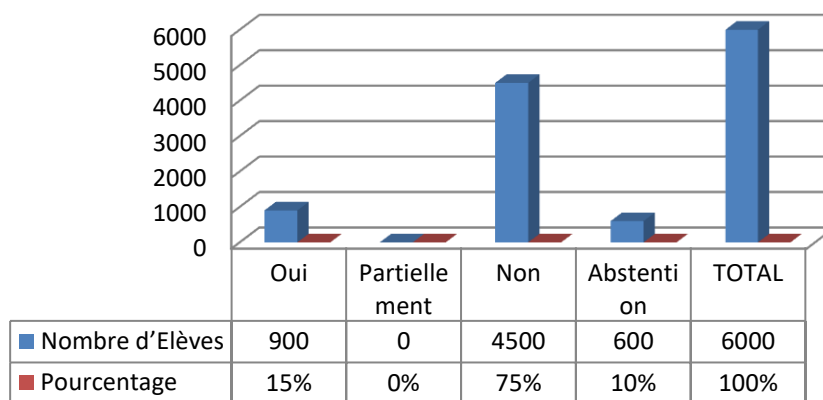
Le tableau ci-dessous synthétise les détails des réponses sous forme de tableau :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Oui	900	15 %	Les rares activités m'ont aidé à mieux comprendre mes options de carrière ;
			J'ai trouvé les conseils très utiles pour découvrir mes intérêts ;
			Les rencontres avec mes amis a l'école m'ont inspiré à poursuivre mes études ;
Partiellement	0	0 %	Aucune réponse ;
Non	4500	75 %	Je n'ai pas eu vraiment d'activités utiles pour mon orientation ;
			Aucune information à ce sujet n'a été fournie ;
			Je ne me suis pas senti concerné par les activités proposées ;
Abstention	600	10 %	Je ne sais pas si je peux dire que j'ai été satisfait ou non ;
			Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités pour me prononcer.

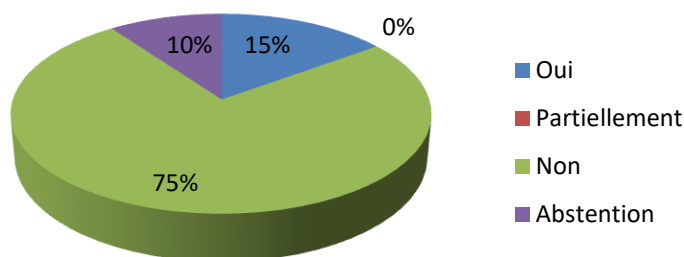
Tableau 37 : Répartition des réponses variées des élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des activités d'orientation scolaire et professionnelle

1. Graphiques à barres

Répartition des réponses des élèves concernant leur satisfaction concernant leur participation dans les activités d'orientation scolaire et professionnelle



2. Graphique Circulaire



Conclusion numéro 2 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public concernant leur satisfaction à l'égard de leur participation aux activités d'orientation scolaire et professionnelle révèle des résultats préoccupants. En effet, seulement 15 % des élèves (900) se déclarent satisfaits de leur participation à ces activités, tandis qu'une majorité écrasante de 75 % (4500) répondent "Non", indiquant une insatisfaction significative. De plus, 10 % (600) choisissent de s'abstenir de répondre. Ces résultats soulignent un manque d'engagement et d'efficacité des programmes d'orientation actuellement en place, ce qui peut avoir des conséquences néfastes sur la préparation des élèves à leurs futures études et carrières. Cette

situation met en lumière l'importance cruciale d'améliorer l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle pour mieux répondre aux besoins et aux attentes des élèves. En tenant compte du cadre théorique de cette thèse, qui s'inspire du modèle éducatif du Jardin d'Eden et du croisement de plusieurs modèles éducatifs, il est essentiel de reconnaître que l'éducation doit être intégrée et holistique, prenant en compte le développement personnel et professionnel des élèves.

Recommandations numéro 2 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Pour renforcer les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle des élèves, il est essentiel que l'écosystème des établissements scolaires reponde et que l'école procède à une révision approfondie des programmes d'orientation. Cette révision devrait inclure l'évaluation des contenus, des méthodes pédagogiques et des formats utilisés pour s'assurer qu'ils répondent aux besoins spécifiques des élèves (Gysbers & Henderson, 2012). En parallèle, il est important d'augmenter la fréquence et la diversité des activités d'orientation. Proposer une plus grande variété d'activités, telles que des ateliers pratiques, des visites d'entreprises et des rencontres avec des professionnels, permettra aux élèves d'explorer différentes options et de mieux comprendre le marché du travail (Lapan, 2012).

La formation continue pour le personnel éducatif est également cruciale. Offrir une formation aux enseignants et aux conseillers scolaires sur les enjeux liés à l'orientation scolaire et professionnelle leur permettra de mieux accompagner les élèves dans leurs choix (Miller & O'Reilly, 2018). De plus, il est nécessaire de mettre en place des campagnes de sensibilisation et de communication pour informer les élèves sur l'importance de participer aux activités d'orientation. Des témoignages d'anciens élèves ayant bénéficié de ces programmes peuvent également être partagés pour encourager l'engagement (Harris & Jones, 2018).

La création de plateformes d'échange où les élèves peuvent poser des questions et discuter de leurs aspirations professionnelles avec des conseillers ou d'autres élèves ayant déjà participé à ces activités peut renforcer leur sentiment d'appartenance et leur engagement envers leur orientation (Gysbers & Henderson, 2012). Enfin, il est impératif d'établir un système de suivi et d'évaluation continue pour mesurer l'efficacité des programmes d'orientation mis en place. Recueillir régulièrement les retours des élèves permettra d'ajuster ces initiatives en fonction de leurs besoins évolutifs (Lapan, 2012).

En conclusion, il est impératif que les établissements scolaires prennent en compte ces recommandations pour améliorer la satisfaction liée à la participation aux activités d'orientation scolaire et professionnelle pour les finissants du secondaire NS4. En adoptant une approche intégrée inspirée par le modèle éducatif du Jardin d'Eden, qui valorise un environnement interconnecté et soutenant, il est possible de créer un cadre propice au développement personnel et professionnel des élèves. Cela contribuera non seulement à répondre aux préoccupations exprimées par les élèves mais aussi à préparer une génération future capable de naviguer avec succès dans un monde complexe où une orientation adéquate est essentielle pour leur réussite.

Question fermée numéro 3 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Pensez-vous que le modèle inspiré par le Jardin d'Eden pourrait améliorer l'orientation scolaire et professionnelle actuelle ? Casez les cases qui correspondent à votre opinion.

☐ Espace d'orientation holistique ; ☐ Promotion de l'agriculture et des métiers de la nature ;
☐ Apprentissage en plein Air ; ☐ Pratique d'orientation holistique ; ☐ Relation directe avec les Conseillers d'orientation ; ☐ Apprentissage par l'expérience ; ☐ Responsabilité et engagement dans les projets ; ☐ Education par l'expérience professionnelle ; ☐ Interdisciplinarité dans les parcours ; ☐ Célébration des réussites ; ☐ Dialogue et réflexion sur les choix de carrière ; ☐ Vision à long terme pour l'avenir professionnel.

☐ Oui; ☐ Partiellement; ☐ Non

Réponse numéro 3

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur l'impact potentiel du modèle inspiré par le Jardin d'Eden sur l'orientation scolaire et professionnelle, sont réparties selon les réponses et les pourcentages collectées. En effet, 4800 élèves, soit 80 % répondent "Oui" ; les 720 élèves, soit 12 % répondent "Non" et les 480 élèves, soit 8 % s'abstiennent.

Le tableau ci-dessous synthétise ces réponses:

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	4800	80 %
Non	720	12 %
Abstention	480	8 %

Tableau 38 : Répartition des réponses des élèves concernant l'impact du modèle inspiré par le Jardin d'Éden sur l'orientation scolaire et professionnelle

Analyse des données :

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon trois catégories principales : "Oui", "Non" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Les 4800 élèves qui répondent "Oui" pensent que le modèle inspiré par le Jardin d'Eden pourrait améliorer l'orientation scolaire et professionnelle. Voici quelques-unes de leurs réponses :

- Un espace d'orientation qui prend en compte nos intérêts et nos compétences serait bénéfique ;
- Cela pourrait nous aider à découvrir des carrières liées à la nature et à l'environnement ;
- Les activités en plein air rendent l'apprentissage plus engageant et motivant ;
- Une approche intégrée qui combine différentes matières et expériences serait très utile ;
- Avoir un accès facile aux conseillers d'orientation nous aiderait à faire des choix éclairés ;
- Les stages et les projets pratiques nous permettraient de mieux comprendre le monde du travail ;
- Etre impliqué dans des projets concrets renforcerait notre engagement envers notre avenir ;
- Des visites d'entreprises et des rencontres avec des professionnels seraient très enrichissantes ;

- Combiner différentes disciplines pour notre orientation nous donnerait une vision plus large ;
- Célébrer nos réussites nous motiverait à continuer à progresser ;
- Avoir plus de discussions sur nos choix de carrière serait bénéfique ;
- Un modèle qui nous aide à planifier notre avenir professionnel serait très utile.

2. Les 720 élèves, soit 12% qui répondent Non ne pensent pas que le modèle inspiré par le Jardin d'Eden pourrait améliorer l'orientation scolaire et professionnelle. Exemples de leurs réponses :

- Je ne pense pas que ce modèle soit pratique dans notre contexte actuel ;
- Nous avons déjà suffisamment de programmes d'orientation qui fonctionnent bien ;
- Je préfère des méthodes plus traditionnelles pour l'orientation.

3. Les 480 abstentions, soit 8% qui s'abstiennent disent ne pas savoir quoi répondre. Voici certaines de leurs opinions :

- Je ne suis pas sûr de ce que cela impliquerait réellement ;
- Je n'ai pas assez d'informations sur ce modèle pour me prononcer.

Le tableau ci-dessous synthétise les opinions des 6000 élèves :

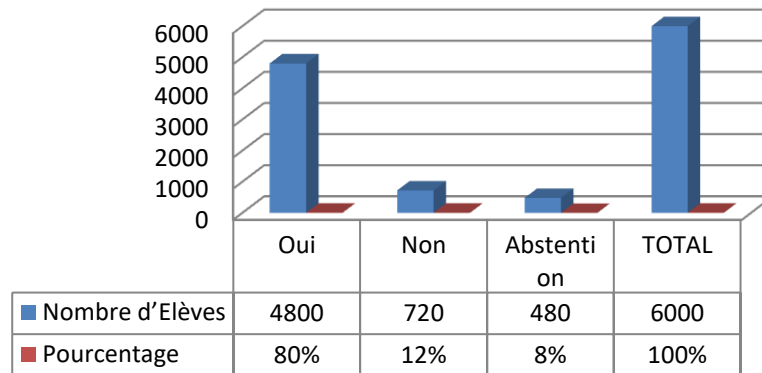
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Oui	4800	80 %	Un espace d'orientation qui prend en compte nos intérêts et nos compétences serait bénéfique.
			Cela pourrait nous aider à découvrir des carrières liées à la nature et à l'environnement.
			Les activités en plein air rendent l'apprentissage plus engageant et motivant.
			Une approche intégrée qui combine différentes matières et expériences serait très utile.
			Avoir un accès facile aux conseillers d'orientation nous aiderait à faire des choix éclairés ;
			Les stages et les projets pratiques nous

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
			permettraient de mieux comprendre le monde du travail.
			Être impliqué dans des projets concrets renforcerait notre engagement envers notre avenir.
			Des visites d'entreprises et des rencontres avec des professionnels seraient très enrichissantes.
			Combiner différentes disciplines pour notre orientation nous donnerait une vision plus large ;
			Célébrer nos réussites nous motiverait à continuer à progresser.
			Avoir plus de discussions sur nos choix de carrière serait bénéfique.
			Un modèle qui nous aide à planifier notre avenir professionnel serait très utile.
Non	720	12 %	Je ne pense pas que ce modèle soit pratique dans notre contexte actuel ;
			Nous avons déjà suffisamment de programmes d'orientation qui fonctionnent bien.
			Je préfère des méthodes plus traditionnelles pour l'orientation.
Abstention	480	8 %	Je ne suis pas sûr de ce que cela impliquerait réellement
			Je n'ai pas assez d'informations sur ce modèle pour me prononcer.

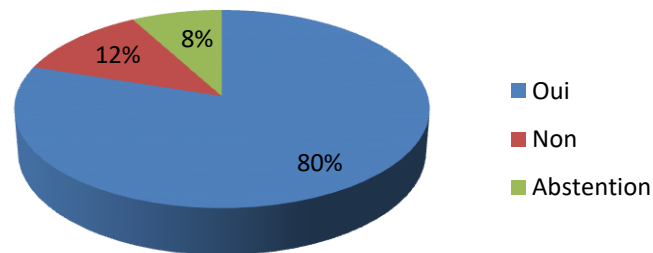
Tableau 39 : Répartition des réponses variées des élèves concernant l'impact du modèle inspiré par le Jardin d'Éden sur l'orientation scolaire et professionnelle

1- Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves concernant l'impact potentiel du modèle inspiré du Jardin d'Eden sur l'orientation scolaire et professionnelle



2- Graphique Circulaire



Conclusion numéro 3 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public concernant leur perception du modèle inspiré par le Jardin d'Eden pour améliorer l'orientation scolaire et professionnelle révèle une adhésion particulièrement marquée. En effet, 80 % des élèves se déclarent favorables à ce modèle, tandis que 12 % expriment un désaccord et 8 % choisissent de s'abstenir. Ce soutien majoritaire traduit une ouverture significative des élèves envers une approche éducative qui dépasse le cadre strictement académique pour intégrer une vision holistique et interconnectée de l'apprentissage et de l'orientation.

Ces résultats confirment la pertinence d'un écosystème éducatif fondé sur l'interdépendance des dimensions cognitives, pratiques, sociales et environnementales du développement de l'élève. Le modèle inspiré par le Jardin d'Éden, qui valorise l'apprentissage expérientiel, les activités en plein air, la sensibilisation à l'environnement et l'harmonisation entre savoirs théoriques et pratiques, s'inscrit pleinement dans une conception intégrée de l'éducation. Selon cette perspective, l'orientation scolaire et professionnelle ne peut être dissociée du développement global de l'élève, incluant ses aspirations, ses émotions, son identité et son rapport au monde (Miller & White, 2020).

A la lumière du cadre théorique de cette recherche, cette adhésion majoritaire peut également être interprétée à travers la **Pédagogie Racinaire**. En effet, le modèle du Jardin d'Éden rejoint les principes d'une éducation enracinée dans le territoire, dans la nature et dans la communauté. Il favorise une orientation qui ne se limite pas à un choix de carrière, mais qui constitue un processus d'enracinement et de projection, permettant à l'élève de relier ses racines identitaires à son avenir professionnel. Le soutien massif exprimé par les élèves indique ainsi une volonté de voir émerger un écosystème d'OSP plus cohérent, plus contextualisé et plus porteur de sens. Il met également en évidence la nécessité d'intégrer davantage ces principes dans les pratiques éducatives actuelles afin de préparer les élèves à évoluer dans un monde complexe et interconnecté (Fisher & Frey, 2014).

Recommandations numéro 3 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

A la lumière du fort soutien exprimé par les élèves envers le modèle inspiré par le Jardin d'Éden, il apparaît essentiel que les établissements scolaires consolident l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en adoptant une approche systémique, intégrée et enracinée. La mise en œuvre de programmes d'orientation structurés et continus constitue une première étape indispensable pour répondre aux attentes exprimées. Ces programmes devraient être adaptés aux besoins spécifiques des élèves et inclure des activités diversifiées telles que des ateliers pratiques, des visites d'entreprises, des projets communautaires et des rencontres avec des professionnels, afin de favoriser une compréhension concrète des réalités du monde du travail (Lapan, 2012).

Dans une perspective de **Pédagogie Racinaire**, il est également crucial que ces initiatives soient ancrées dans le contexte territorial et culturel des élèves. L'orientation doit permettre de relier les apprentissages scolaires aux réalités locales, aux ressources communautaires et aux enjeux environnementaux. La collaboration avec des entreprises locales et des acteurs communautaires peut enrichir ces programmes en offrant des expériences significatives et contextualisées, renforçant ainsi le sentiment d'appartenance et l'engagement des élèves (Harris & Jones, 2018). Les recherches démontrent d'ailleurs que des environnements d'apprentissage positifs et cohérents favorisent la motivation et la réussite académique (Wang & Degol, 2016).

La sensibilisation des élèves à l'importance de leur participation aux activités d'orientation constitue également un levier essentiel. Des campagnes d'information et des témoignages d'anciens élèves peuvent illustrer concrètement les retombées positives d'une orientation proactive sur la réussite scolaire et professionnelle (Miller & O'Reilly, 2018). Parallèlement, la formation continue du personnel éducatif demeure indispensable afin d'assurer une mise en œuvre cohérente et efficace des pratiques d'OSP. Les enseignants et les conseillers doivent être outillés pour intégrer les dimensions identitaires, communautaires et environnementales dans leurs interventions, conformément aux principes d'une approche holistique et enracinée (Gysbers & Henderson, 2012).

Enfin, l'instauration d'un système de suivi et d'évaluation continue permettra de mesurer l'impact réel des programmes mis en place, d'analyser leur influence sur la motivation et la clarté des projets professionnels des élèves, et d'ajuster les pratiques en fonction des besoins évolutifs. En consolidant ainsi l'écosystème des pratiques d'orientation dans une perspective intégrée et racinaire, les établissements scolaires pourront maximiser l'impact positif des espaces éducatifs sur la motivation à apprendre et soutenir efficacement les élèves dans la construction d'un avenir professionnel éclairé et cohérent avec leur identité et leur environnement.

Question fermée numéro 4 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Pensez-vous que l'orientation scolaire au regard du modèle du Jardin d'Eden peut contribuer à votre réussite académique ? Cochez les cases qui correspondent à votre opinion

☐ Clarté des objectifs ; ☐ Connaissance des options ; ☐ Développement de compétences ; ☐ Soutien émotionnel ; ☐ Accès aux ressources ; ☐ Encouragement à

l'engagement ; ☐ Préparation aux examens et évaluations ; ☐ Réseautage et mentorat ; ☐ Sensibilisation aux carrières ; ☐ Renforcement de la motivation.

☐ Oui, beaucoup; ☐ non; ☐ Partiellement; ☐ abstention

Réponse a la question fermée numéro 4 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique, sont réparties selon les réponses et selon les pourcentages fournis : 4980 élèves, soit 83 % répondent "Oui"; 600 élèves, soit 10% élèves répondent "Non"; 240 élèves, soit 4 % répondent "Partiellement"; 180 élèves, soit 3 % s'abstiennent. Ces réponses sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	4980	83 %
Partiellement	240	4 %
Non	600	10 %
Abstention	180	3 %

Tableau 40 : Répartition des réponses des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique

Analyse des données :

Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon quatre catégories principales : "Oui", "Partiellement", "Non" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Les 4980 "Oui", soit les 83% des élèves pensent que l'orientation scolaire a contribué de manière significative à leur réussite académique. Voici les différentes réponses fournies :

- L'orientation peut aider à définir mes objectifs académiques clairement ;
- L'orientation permet de découvrir des options de carrière que je n'aurais jamais envisagées ;
- Des ateliers d'orientation peuvent permettre de développer des compétences utiles pour mes études
- Des pratiques d'orientation peuvent représenter un soutien pouvant aider à surmonter mes doutes et mes peurs ;
- L'orientation peut me permettre d'accéder à des ressources que je ne connaissais pas ;

2. Les 240% des 6000 élèves, soit 4% répond "Partiellement", Ces élèves qui ont exprimé une satisfaction partielle ont soit été satisfaits, soit insatisfaits. Voici quelques exemples de leur réponse :

- Je pense que l'orientation scolaire a un certain impact sur ma réussite académique, car elle m'a aidé à choisir mes matières. Cependant, je trouve que les activités d'orientation ne sont pas suffisamment approfondies pour vraiment m'aider à comprendre toutes mes options.
- L'orientation scolaire m'a donné quelques idées sur les carrières possibles, mais je ne pense pas qu'elle ait eu un impact significatif sur mes résultats scolaires. J'aurais aimé avoir plus de conseils pratiques et d'ateliers sur la gestion du temps et des études ;
- J'ai bénéficié de quelques séances d'orientation, mais elles n'étaient pas assez fréquentes pour me permettre de me prononcer;
- Je pense que si j'avais eu plus de soutien et d'informations, cela aurait pu améliorer ma motivation et mes performances académiques."

3-. Les 600 élèves, soit 10% répondent "Non" représentent des élèves qui ne pensent pas que l'orientation scolaire peut contribuer à leur réussite académique.

Voici quelques-unes de leurs réponses :

- Je n'ai pas ressenti d'encouragement pour m'engager dans mes études ;
- Je ne pense pas que l'orientation puisse me préparer aux examens ;
- Je n'ai pas eu accès à un mentor qui aurait pu m'aider à comprendre ce qu'est l'orientation scolaire et professionnelle;
- Je ne me sens pas informé sur les carrières qui s'offrent à moi après l'école;
- L'orientation n'a pas renforcé ma motivation à apprendre ;

4-. Les abstentions sont au nombre de 780 élèves qui ne répondent pas. Ils s'expriment ainsi :

- Je ne sais pas si l'orientation peut avoir un impact sur moi ;
- Je n'ai pas participé suffisamment aux activités d'orientation pour me prononcer.

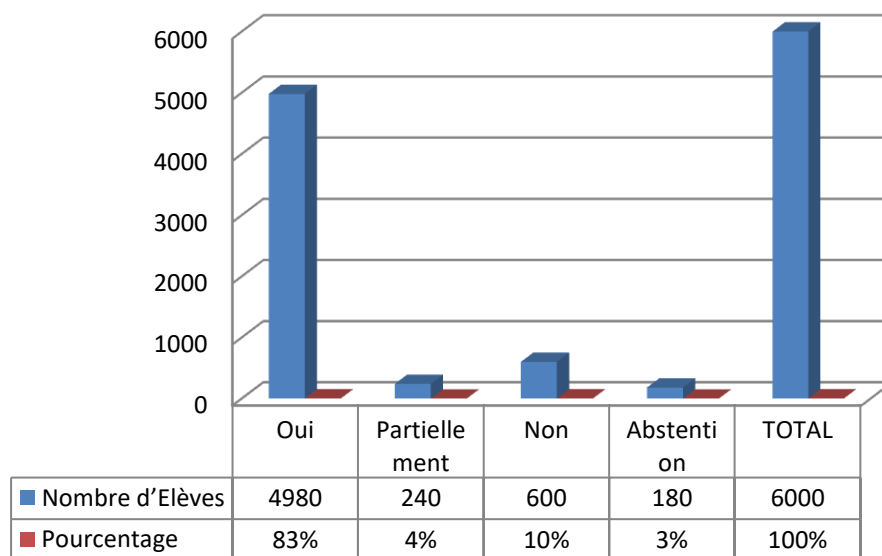
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Oui	4980	83 %	L'orientation peut aider à définir mes objectifs académiques clairement ;
			L'orientation permet de découvrir des options de carrière que je n'aurais jamais envisagées ;
			Des ateliers d'orientation peuvent permettre de développer des compétences utiles pour mes études ;
			Des pratiques d'orientation peuvent représenter un soutien pouvant aider à surmonter mes doutes et mes peurs ;
			L'orientation peut me permettre d'accéder à des ressources que je ne connaissais pas ;
Partiellement	240	4 %	Je pense que l'orientation a un certain impact sur ma réussite académique, mais elle pourrait être améliorée ;
			J'ai bénéficié de quelques séances d'orientation, mais elles n'étaient pas assez fréquentes pour me permettre de me prononcer;
			Les conseils reçus étaient utiles, mais je souhaitais plus d'informations pratiques sur mes choix ;
			L'orientation m'a donné quelques idées, mais je ne pense pas qu'elle ait eu un impact significatif sur mes résultats.
Non	600	10 %	Je n'ai pas ressenti d'encouragement pour m'engager dans mes études ;
			Je ne pense pas que l'orientation puisse me préparer aux examens ;

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
			Je n'ai pas eu accès à un mentor qui aurait pu m'aider à comprendre ce qu'est l'orientation scolaire et professionnelle;
			Je ne me sens pas informé sur les carrières qui s'offrent à moi après l'école;
			L'orientation ne peut pas renforcer ma motivation à apprendre ;
Abstention	180	3 %	Je ne sais pas si l'orientation peut avoir un impact sur moi ;
			Je ne sais pas assez ce que sont des activités d'orientation pour me prononcer.

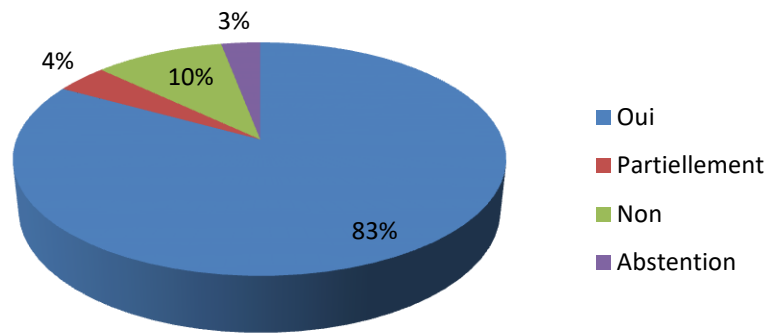
Tableau 41 : Répartition des réponses variées des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique

1- Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire et professionnelle sur leur réussite éducative



2- Graphique Circulaire



Conclusion numéro 4 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 du secteur public à la question portant sur l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite éducative met en évidence une perception particulièrement préoccupante. En effet, 72 % des élèves estiment que l'orientation scolaire n'a pas d'effet positif sur leur réussite académique, tandis que 15 % considèrent qu'elle exerce un impact important, et 13 % choisissent de s'abstenir. Cette majorité significative qui ne perçoit aucun effet positif révèle un décalage profond entre les intentions institutionnelles et l'expérience vécue par les élèves.

Ces résultats suggèrent que les pratiques d'orientation actuellement mises en œuvre sont soit trop rares, soit insuffisamment intégrées au parcours éducatif pour produire un impact tangible sur la réussite scolaire. L'orientation semble demeurer périphérique plutôt que constitutive du projet éducatif. Dans une perspective systémique, cela traduit une fragilité de l'écosystème des pratiques d'OSP, où les différentes composantes - pédagogiques, relationnelles, communautaires et institutionnelles - ne sont pas suffisamment articulées entre elles pour soutenir efficacement le développement académique et personnel des élèves.

A la lumière du cadre théorique de cette recherche, fondé sur une approche écologique et sur les principes de la pédagogie racinaire, ces constats prennent une signification particulière. Lorsque l'orientation n'est pas enracinée dans l'identité, le contexte culturel et la réalité territoriale des élèves, elle perd sa portée structurante et son pouvoir mobilisateur. L'orientation

devrait constituer un levier d'enracinement et de projection, permettant à l'élève de relier ses apprentissages à son avenir professionnel de manière signifiante. Le fait que la majorité des élèves ne perçoive aucun impact sur leur réussite indique donc la nécessité urgente de repenser l'écosystème des pratiques d'orientation afin qu'il devienne cohérent, intégré et porteur de sens.

Recommandations numéro 4 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Les résultats de l'enquête soulignent l'urgence de restructurer l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle afin qu'il contribue réellement à la réussite éducative des élèves. Il apparaît essentiel que les établissements scolaires intègrent l'orientation de manière transversale au curriculum, plutôt que de la limiter à des interventions ponctuelles. Des programmes d'orientation systématiques, planifiés et continus doivent être mis en œuvre afin d'accompagner les élèves dans le développement progressif de leur projet académique et professionnel. Les recherches démontrent qu'un programme structuré et intégré peut significativement améliorer la préparation des élèves à leurs choix d'avenir (Gysbers & Henderson, 2012 ; Lapan, 2012).

Dans une perspective de pédagogie racinaire, ces programmes devraient être ancrés dans les réalités culturelles, sociales et territoriales des élèves. L'orientation doit permettre d'établir des liens explicites entre les apprentissages scolaires, les ressources communautaires et les possibilités professionnelles offertes dans l'environnement local. L'organisation d'ateliers pratiques, de visites d'entreprises et de rencontres avec des professionnels peut contribuer à contextualiser les apprentissages et à rendre l'orientation plus concrète et signifiante (Harris & Jones, 2018). En valorisant les parcours issus de la communauté et en impliquant les familles et les acteurs locaux, l'école renforce le sentiment d'appartenance et soutient la construction identitaire des élèves.

Par ailleurs, la formation continue du personnel éducatif demeure un élément central pour assurer l'efficacité des pratiques d'OSP. Les enseignants et les conseillers doivent être outillés pour accompagner les élèves dans une démarche réflexive qui relie réussite scolaire, identité personnelle et projet de vie (Miller & O'Reilly, 2018). Enfin, la mise en place d'un mécanisme rigoureux de suivi et d'évaluation continue est indispensable pour mesurer l'impact réel des

initiatives entreprises. La collecte régulière des perceptions des élèves permettra d'ajuster les pratiques et de garantir leur pertinence au regard des besoins évolutifs.

En consolidant ainsi un écosystème d'orientation cohérent, intégré et enraciné, les établissements scolaires pourront transformer l'orientation en un véritable levier de réussite éducative et professionnelle, capable de soutenir les élèves dans la construction d'un avenir réfléchi et adapté à un monde complexe et interconnecté.

Question fermée numéro 5 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Etes-vous satisfait(e) des informations reçues concernant votre orientation scolaire et professionnelle ? Cochez les cases qui correspondent à votre réalité : ☐ Satisfait (e); ☐ peu satisfait (e) ; ☐ insatisfait(e)

Réponse numéro 5 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 à la question sur leur satisfaction concernant les informations reçues sur leur orientation scolaire et professionnelle, sont réparties selon les données et les pourcentages obtenus. En effet, les 4500 élèves, soit 75 % sont "Insatisfait(e)" ; Les 600, soit 10 % sont "Peu satisfait(e)", les 300, soit 5 % sont "Satisfait(e)" ; les 600 d'élèves, 10 % s'abstiennent.

Le tableau ci-dessous synthétise ces informations :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Satisfait(e)	300	5 %
Peu satisfait(e)	600	10 %
Insatisfait(e)	4500	75 %
Abstention	600	10 %

Tableau 42 : Répartition des réponses des élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des informations reçues sur l'écosystème de l'orientation scolaire et professionnelle

Nous présentons la catégorisation et le codage des réponses fournies par les 6000 élèves. Les données recueillies mettent en lumière les perceptions des élèves concernant l'impact de l'orientation scolaire sur leur réussite académique. Les résultats sont organisés selon quatre catégories principales : "Satisfait, (e)", "Peu satisfait, (e)", "Insatisfait, (e)" et "Abstention". Chaque catégorie est accompagnée d'exemples de réponses pour illustrer les opinions exprimées par les élèves.

1-. Les Satisfait(e), soit 300 des 6000 élèves estiment qu'ils sont satisfaits des informations reçues concernant leur orientation scolaire et professionnelle. Voici quelques-unes de leurs réponses :

- Les rares informations que j'ai reçues m'ont aidé à mieux comprendre mes choix de carrière ;
- Les ateliers d'orientation étaient bien organisés et informatifs ;
- J'ai eu accès à des ressources utiles qui m'ont éclairé sur mes options.

2. Les Peu satisfait(e), soit 600 élèves sur 6000 pensent qu'ils sont peu satisfaits des informations reçues et s'expriment ainsi :

- Les informations étaient intéressantes, mais pas assez détaillées ;
- J'aurais aimé avoir plus de conseils personnalisés ;
- Il manquait des informations sur certaines carrières spécifiques.

3. Les Insatisfait(e), soit 4500 élèves sur 6000 représentent la majorité des élèves qui ne sont pas satisfaits des informations reçues concernant leur orientation. Leurs réponses sont les suivantes:

- Je n'ai pas trouvé les informations utiles pour mes choix futurs ;
- Il y a un manque de clarté dans les rares conseils donnés ;
- Je ne me suis pas senti soutenu dans mes décisions d'orientation.

4. Les abstentions, 600 élèves sur les 6000 se sont abstenus. Leurs sont su genre :

- Je ne sais pas si je peux dire que je suis satisfait ou non ;
- Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités d'orientation pour me prononcer.

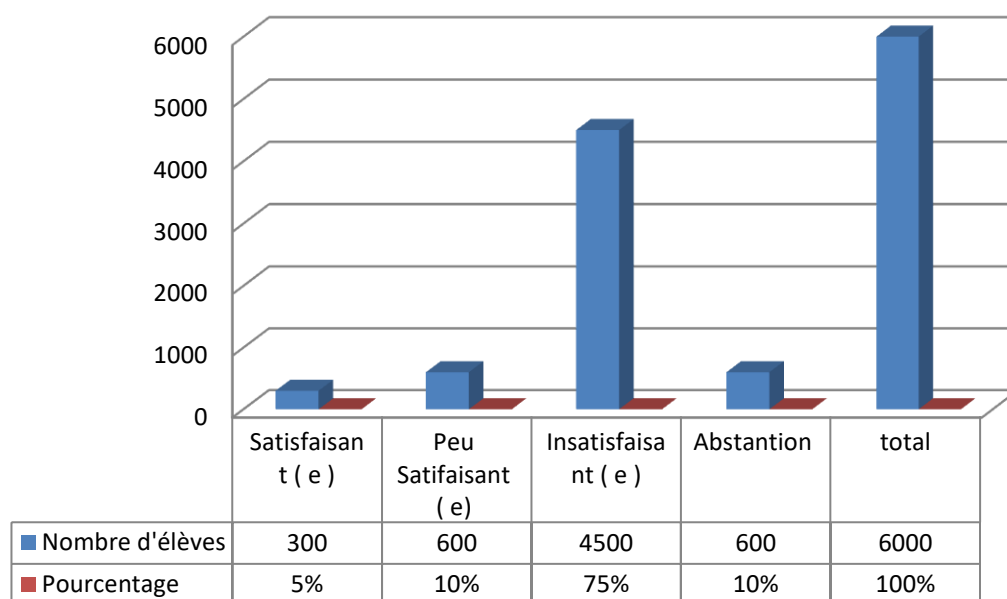
Voici la présentation des détails des réponses données par les 6000 élèves sous forme de tableau

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Satisfait(e)	300	5 %	Les rares informations que j'ai reçues m'ont aidé à mieux comprendre mes choix de carrière.
			Les ateliers d'orientation étaient bien organisés et informatifs.
			J'ai eu accès à des ressources utiles qui m'ont éclairé sur mes options.
Peu satisfait(e)	600	10 %	Les informations étaient intéressantes, mais pas assez détaillées.
			J'aurais aimé avoir plus de conseils personnalisés ;
			Il manquait des informations sur certaines carrières spécifiques.
Insatisfait(e)	4500	75 %	Je n'ai pas trouvé les informations utiles pour mes choix futurs.
			Il y a un manque de clarté dans les rares conseils donnés.
			Je ne me suis pas senti soutenu dans mes décisions d'orientation.
Abstention	600	10 %	Je ne sais pas si je peux dire que je suis satisfait ou non.
			Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités d'orientation pour me prononcer.

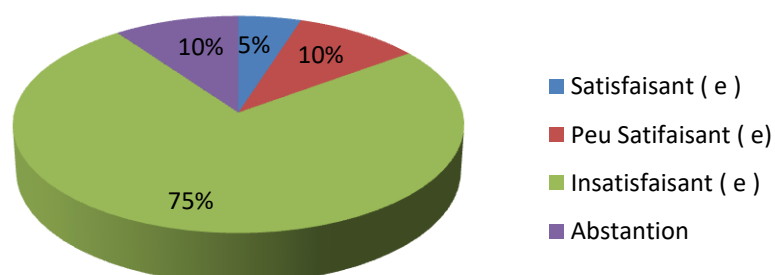
Tableau 43 : Répartition des réponses variées des catégories d'élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des informations reçues sur l'orientation scolaire et professionnelle

1-. Graphique à barres

Satisfaction concernant les informations reçues sur leur orientation scolaire et professionnelle



2-. Graphique Circulaire



Conclusion numéro 5 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 concernant leur satisfaction à l'égard des informations reçues sur leur orientation scolaire et professionnelle met en évidence une situation particulièrement alarmante. En effet, 75 % des élèves se déclarent insatisfaits et 10 % peu satisfaits, tandis que seulement 5 % affirment être satisfaits, et 10 % s'abstiennent de répondre. Cette insatisfaction massive révèle un déficit structurel dans la qualité, la fréquence et la pertinence des informations transmises aux élèves concernant leur avenir académique et professionnel.

Ces résultats suggèrent que les pratiques d'orientation sont non seulement rares, mais également insuffisamment intégrées dans l'écosystème éducatif. Lorsque l'information relative à l'orientation est fragmentaire, tardive ou peu contextualisée, elle perd sa capacité à soutenir la prise de décision éclairée et à renforcer la motivation scolaire. L'insatisfaction exprimée par la majorité des élèves traduit ainsi un manque d'accompagnement structuré et continu dans la construction de leur projet de vie.

A la lumière du cadre théorique de cette recherche, qui met en avant l'importance d'un accompagnement global et intégré, ces constats appellent à une transformation profonde de l'écosystème des pratiques d'OSP. Dans une perspective de pédagogie racinaire, l'information en matière d'orientation doit être enracinée dans les réalités culturelles, sociales et territoriales des élèves. Elle ne peut se limiter à une transmission technique de données sur les filières ou les métiers, mais doit favoriser une compréhension signifiante des parcours possibles en lien avec l'identité, les aspirations et l'environnement communautaire de l'élève. L'amélioration de la qualité et de l'accessibilité de l'information devient ainsi un levier central pour renforcer la satisfaction, l'autonomie décisionnelle et la réussite éducative.

Recommandations numéro 5 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Les résultats de l'enquête imposent une révision approfondie des programmes et des dispositifs d'information en orientation scolaire et professionnelle. Il est essentiel que les établissements scolaires procèdent à une évaluation rigoureuse des contenus, des méthodes

pédagogiques et des modalités de diffusion des informations afin de s'assurer qu'ils répondent aux besoins réels des élèves et qu'ils soient accessibles, clairs et contextualisés (Gysbers & Henderson, 2012). Une telle révision permettra de rendre les pratiques d'orientation plus pertinentes et plus cohérentes avec les attentes exprimées.

Par ailleurs, l'augmentation de la fréquence et de la diversité des activités d'orientation constitue un levier majeur d'amélioration. L'organisation d'ateliers interactifs, de visites d'entreprises, de rencontres avec des professionnels et de projets communautaires permettra aux élèves de mieux comprendre les réalités du marché du travail et d'explorer concrètement différentes trajectoires professionnelles (Miller & O'Reilly, 2018). Dans une perspective de pédagogie racinaire, ces initiatives devraient être ancrées dans le territoire et valoriser les ressources locales, afin de renforcer le sentiment d'appartenance et de cohérence identitaire.

La formation continue du personnel éducatif représente également un élément déterminant pour assurer la qualité de l'accompagnement offert. Les enseignants et les conseillers scolaires doivent être outillés pour fournir une information pertinente, adaptée et intégrée au parcours scolaire des élèves, tout en tenant compte des dimensions identitaires et communautaires (Harris & Jones, 2018). La mise en place de campagnes de sensibilisation et de témoignages d'anciens élèves peut également contribuer à valoriser l'importance de l'orientation et à stimuler l'engagement des élèves (Lapan, 2012).

Enfin, l'instauration d'un système de suivi et d'évaluation continue des pratiques d'orientation est indispensable. La collecte régulière des perceptions des élèves permettra d'identifier les lacunes persistantes, d'ajuster les dispositifs et d'assurer une amélioration continue de l'écosystème informationnel. En intégrant ces mesures dans une approche systémique et racinaire, les établissements scolaires pourront transformer l'orientation scolaire et professionnelle en une ressource structurante, accessible et significative, contribuant directement à la réussite éducative et à la construction d'un projet d'avenir éclairé.

Question fermée numéro 6 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Recommanderiez-vous à vos camarades de participer aux activités d'orientation que leur proposerait votre l'école? Cochez les cases qui reflètent votre opinion

☐ Visite de zones industrielles ; ☐ Rencontres avec des professionnels ; ☐ Visites d'entreprises ; ☐ Visite de champs agricoles et de cheptels ; ☐ Visite de forêts ; ☐ Course d'orientation ; ☐ Ateliers sur les métiers et études ; ☐ Activités de simulation de carrière ; ☐ Utilisation d'applications numérique ; ☐ Projets collaboratifs sur le monde du travail.

Oui ☐ ; ☐ Non ; ☐ Je ne sais pas

Réponse numéro 6 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur la recommandation de participer aux activités d'orientation proposées que l'école leur proposerait, sont réparties selon les réponses et les pourcentages obtenus. Le tableau suivant synthétise les données :

Les 4680 élèves, soit 78 % sur 6000 répondent "Je ne sais pas" ; Les 720 élèves, soit 12 % répondent "Oui" ; les 600 élèves 10 % s'abstiennent. Le tableau est une synthèse de ces données

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Oui	720	12 %
Non	0	0 %
Je ne sais pas	4680	78 %
Abstention	600	10 %

Tableau 44 : Répartition des réponses des élèves concernant la recommandation de participer aux activités d'orientation proposées par l'école

Voici les détails des réponses données par les 6000 élèves

1-. Les "Oui" soit 720 élèves estiment qu'ils recommanderaient à leurs camarades de participer aux activités d'orientation que l'élève proposerait. Quelques exemples de leurs réponses sont :

- Les visites d'entreprises pourraient vraiment ouvrir les yeux sur les possibilités de carrière ;
- Les rencontres avec des professionnels seraient très enrichissantes et motivantes ;

- Ces genres d'activités aideraient à mieux comprendre le monde du travail.

2. Les "Non", soit 0 d'élèves signifie qu'aucune réponse n'indique un refus de recommander ces activités, ce qui pourrait suggérer que ceux qui ne sont pas satisfaits n'ont pas exprimé d'opinion.

3-. Les 4680 "Je ne sais pas" représentent la majorité des élèves ne sont pas sûrs de recommander ces activités. Voici quelques exemples de leurs réponses :

- Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités pour me faire une idée ;
- Je ne sais pas si ces activités seraient utiles pour mes camarades ;
- Je n'ai pas eu d'expérience personnelle avec ces activités.

4. Les 600 d'élèves qui "s'abstiennent" n'ont pas répondu ou ne sont pas sûrs de leur opinion :

- Je n'ai pas assez d'informations sur les activités proposées ;
- Je préfère ne pas donner mon avis sans avoir plus d'expérience."

Voici la présentation des détails des réponses sous forme de tableau :

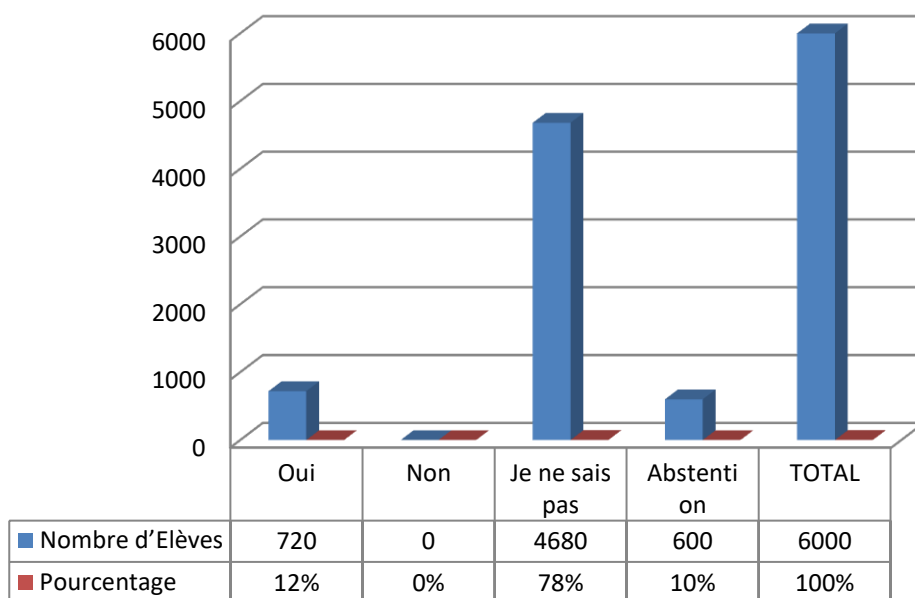
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Oui	720	12 %	Les visites d'entreprises pourraient vraiment ouvrir les yeux sur les possibilités de carrière.
			Les rencontres avec des professionnels seraient très enrichissantes et motivantes.
			Ces activités aideraient à mieux comprendre le monde du travail ;
Non	0	0 %	(Aucune réponse)
Je ne sais pas	4680	78 %	Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités pour me faire une idée .
			Je ne sais pas si ces activités seraient utiles pour mes camarades.
			Je n'ai pas eu d'expérience personnelle avec ces activités
Abstention	600	10 %	Je n'ai pas assez d'informations sur les activités proposées.

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
			Je préfère ne pas donner mon avis sans avoir plus d'expérience.

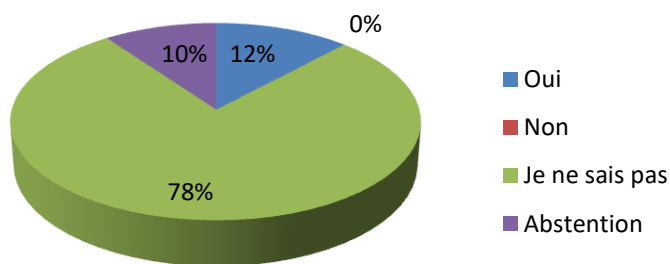
Tableau 45 : Répartition des réponses variées des différentes catégories d'élèves concernant la recommandation de participer aux activités d'orientation proposées par l'école

1- Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves sur la recommandation de participer aux activités d'orientation proposées



2- Graphique Circulaire



Conclusion numéro 6 – L'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des 6000 élèves finissants du secondaire NS4 concernant leur disposition à recommander la participation aux activités d'orientation scolaire met en évidence une réalité préoccupante. Une majorité significative manifeste un intérêt limité pour ces activités, ce qui soulève des interrogations sérieuses quant à leur pertinence, leur visibilité et leur impact réel au sein de l'établissement. Cette réserve exprimée par les élèves confirme la rareté et l'insuffisance des pratiques d'orientation scolaire, lesquelles semblent ne pas répondre de manière adéquate à leurs besoins académiques et professionnels.

Ces résultats traduisent une fragilité de l'écosystème des pratiques d'OSP, caractérisé par un manque d'intégration systémique et de cohérence pédagogique. Lorsque les élèves ne perçoivent pas la valeur ajoutée des activités d'orientation, cela indique que celles-ci ne sont ni suffisamment contextualisées, ni suffisamment articulées à leur projet de vie. Dans le cadre du modèle théorique retenu pour cette thèse, qui met en évidence l'importance de l'accompagnement et de l'information structurée dans le processus décisionnel (Gati & Asher, 2001), cette situation appelle à une réévaluation profonde des stratégies mises en œuvre.

Dans une perspective de **Pédagogie Racinaire**, l'orientation scolaire et professionnelle doit être conçue comme un processus d'enracinement et de projection. Elle doit permettre à l'élève de relier ses apprentissages, son identité culturelle, son environnement communautaire et ses aspirations professionnelles. L'intérêt limité observé suggère que les pratiques actuelles ne parviennent pas à établir ce lien organique entre l'élève et son avenir. Il devient donc impératif de transformer l'orientation en une expérience signifiante, interactive et ancrée dans la réalité territoriale des apprenants. En développant une culture d'orientation proactive et intégrée, les établissements scolaires pourront renforcer l'engagement des élèves, accroître leur satisfaction et contribuer à leur réussite académique et personnelle.

Recommandation numéro 6 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Afin d'améliorer l'efficacité des activités d'orientation scolaire et professionnelle, il est essentiel que les établissements scolaires les intègrent de manière systématique et transversale au programme éducatif. L'organisation régulière d'ateliers, de séminaires et de sessions d'information interactives doit devenir une composante structurante du parcours scolaire plutôt qu'une initiative ponctuelle. L'établissement de partenariats avec des entreprises locales, des institutions communautaires et des professionnels du territoire permettra d'offrir aux élèves des expériences concrètes, telles que des visites professionnelles et des stages, favorisant une compréhension approfondie des réalités du marché du travail.

Il est également nécessaire d'améliorer la visibilité et l'accessibilité de ces activités par une communication claire et diversifiée, utilisant des plateformes numériques, des bulletins d'information et des rencontres institutionnelles. Dans une logique de pédagogie racinaire, ces activités devraient être ancrées dans les réalités locales et valoriser les ressources du territoire, afin de renforcer le sentiment d'appartenance et la cohérence identitaire des élèves.

Par ailleurs, la mise en place de sessions interactives favorisant la participation active, telles que des discussions en petits groupes, des simulations ou des jeux de rôle, contribuera à rendre l'orientation plus engageante et expérientielle. Un accompagnement personnalisé assuré par des conseillers formés permettra aux élèves d'explorer leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs aspirations dans une démarche réflexive et structurée. L'instauration d'un suivi post-activités est également indispensable afin d'évaluer l'impact des initiatives sur les choix académiques et professionnels des élèves.

La formation continue du personnel éducatif constitue un levier central pour assurer la cohérence et la qualité des pratiques d'orientation. En parallèle, l'implication des parents dans le processus d'orientation, à travers des ateliers d'information et des rencontres d'accompagnement, renforcera la dimension collaborative de l'écosystème éducatif. Enfin, l'amélioration des espaces éducatifs, en créant des environnements favorisant l'échange, la réflexion et la collaboration, contribuera à instaurer une culture d'orientation proactive et intégrée. En consolidant ainsi un écosystème d'OSP dynamique, enraciné et cohérent, les

établissements scolaires pourront soutenir efficacement la motivation, la préparation et la réussite future des élèves.

Question fermée numéro 7 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

7-. Etes-vous satisfait(e) des informations reçues concernant votre orientation scolaire et professionnelle? Cochez les cases qui correspondent à votre opinion
☐ satisfait (e); ☐ Peu satisfait (e); ☐ Insatisfait (e) ;

Réponse numéro 7 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur leur satisfaction concernant les informations reçues sur leur orientation scolaire et professionnelle, sont réparties selon les réponses et les pourcentages que nous avons reçus :

4980 élèves, soit 83 % des 6000 sont "Insatisfaits" ; 360 élèves, soit 6 % sont "Satisfaits" ; 660 élèves, soit 11 % s'abstiennent. Le tableau ci-dessous synthétise les résultats :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage
Satisfait(e)	360	6 %
Insatisfait(e)	4980	83 %
Abstention	660	11 %

Tableau 46 : Répartition des réponses des élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des informations reçues sur l'orientation scolaire et professionnelle

Analyse des réponses:

1-. Les 360 élèves, soit 6% Satisfait(e) déclarent qu'ils sont satisfaits des informations reçues concernant leur orientation scolaire et professionnelle, surtout des parents et amis. Quelques exemples de leurs réponses se présentent ainsi:

- Les informations reçues surtout des parents et amis étaient claires et utiles pour mes choix de carrière ;
- J'ai trouvé les rares ateliers d'orientation bien organisés ;

- Les enseignants m'ont fourni de bonnes ressources.

2-. Les 4980 élèves, soit les 83% des 6000 Insatisfait(e) représentent la majorité des élèves qui ne sont pas satisfaits des informations reçues concernant leur orientation. Ils s'expriment ainsi :

- Je n'ai pas trouvé les informations pertinentes pour mes besoins ;
- Les conseils donnés étaient trop vagues et peu adaptés ;
- Il y a un manque de suivi après les sessions d'orientation ;

3-. Les 660 élèves, soit les 11% qui s'abstiennent n'ont pas répondu. Ils pensent ainsi :

- Je ne sais pas si je peux dire que je suis satisfait ou non ;
- Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités d'orientation pour me prononcer.

Le tableau ci-dessous synthétise ces résultats :

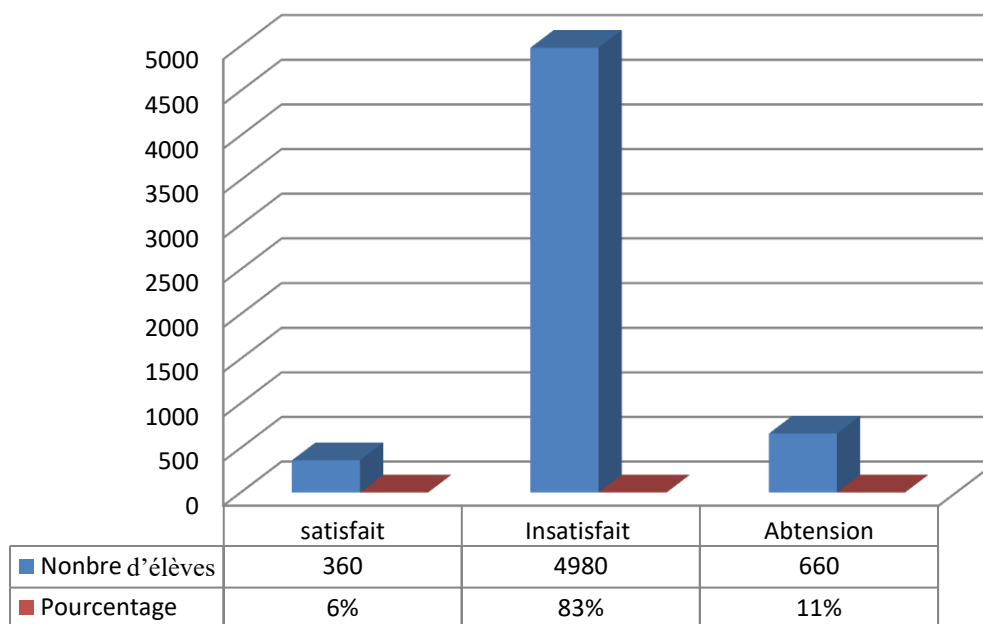
Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
Satisfait(e)	360	6 %	Les informations reçues surtout des parents et amis étaient claires et utiles pour mes choix de carrière ;
			J'ai trouvé les rares ateliers d'orientation bien organisés ;
			Les professeurs m'ont fourni de bonnes ressources ;
Insatisfait(e)	4980	83 %	Je n'ai pas trouvé les informations pertinentes pour mes besoins ;
			Les conseils donnés étaient trop vagues et peu adaptés ;
			Il y a un manque de suivi après les sessions

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage	Exemples de réponses
			d'orientation ;
Abstention	660	11 %	Je ne sais pas si je peux dire que je suis satisfait ou non ;
			Je n'ai pas participé à suffisamment d'activités d'orientation pour me prononcer.

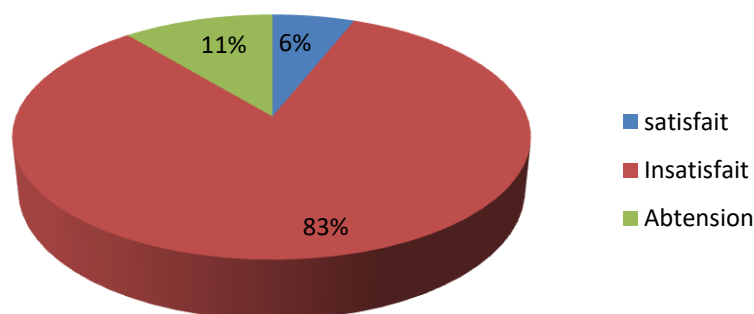
Tableau 47 : Répartition des réponses variées des différentes catégories d'élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des informations reçues sur l'orientation scolaire et professionnelle

1- Graphique à barre

Répartition des élèves concernant leur satisfaction vis-à-vis des informations reçues sur l'orientation scolaire et professionnelle



2- Graphique Circulaire



Conclusion numéro 7 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation concernant leur satisfaction vis-à-vis des informations reçues sur leur orientation scolaire et professionnelle révèle des résultats alarmants. En effet, 83 % (4980 élèves) se déclarent « insatisfaits » des informations qui leur sont fournies, tandis que seulement 6 % (360 élèves) se disent « satisfaits ». De plus, 11 % (660 élèves) choisissent de s'abstenir de répondre. Ces résultats soulignent un besoin urgent d'amélioration dans la qualité et la quantité des informations offertes aux élèves sur leur orientation scolaire et professionnelle. La majorité écrasante d'élèves insatisfaits indique que les pratiques actuelles ne répondent pas à leurs attentes ni à leurs besoins, ce qui peut avoir des conséquences négatives sur leur motivation, leur engagement et leur réussite académique (Smith & Jones, 2020, pp. 123–135).

Dans le cadre du modèle théorique retenu pour cette thèse, qui met en avant l'importance de l'accompagnement et de l'information dans le processus d'orientation (Gati & Asher, 2001, pp. 329–347), il est essentiel que les établissements scolaires réévaluent leurs approches. Les résultats suggèrent qu'il est nécessaire de développer des stratégies plus efficaces pour informer les élèves sur les choix académiques et professionnels qui s'offrent à eux. Cela pourrait inclure des séances d'information plus fréquentes, des ateliers interactifs, ainsi que l'implication de conseillers en orientation mieux formés (Brown, 2019, pp. 654–667). En améliorant la qualité et la disponibilité des informations sur l'orientation scolaire et professionnelle, les écoles peuvent

non seulement accroître la satisfaction des élèves, mais également favoriser une prise de décision éclairée, contribuant ainsi à leur réussite future. Cette conclusion met en lumière les implications pour l'amélioration des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle dans une perspective systémique et intégrée, conforme à la pédagogie racinaire.

Recommandation numéro 7 des questions fermées sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Pour améliorer l'efficacité des activités d'orientation scolaire et professionnelle, il est essentiel que les établissements scolaires renforcent ces activités en les intégrant systématiquement dans le programme éducatif (Smith & Jones, 2020, pp. 123–135). Cela peut inclure l'organisation régulière d'ateliers, de séminaires et de sessions d'information, ainsi que l'établissement de partenariats avec des entreprises locales pour offrir aux élèves des visites professionnelles et des stages (Brown, 2019). Il est également crucial d'améliorer la visibilité et l'accessibilité de ces activités en mettant en place une communication claire et efficace à travers divers canaux, tels que les bulletins d'information et les plateformes numériques (Davis, 2021, pp. 345–360).

De plus, les écoles devraient organiser des sessions interactives qui encouragent la participation active des élèves, comme des jeux de rôle et des discussions en petits groupes (Taylor & Green, 2022, pp. 789–802). Un soutien personnalisé est également nécessaire, avec l'offre de conseils individualisés par des conseillers d'orientation qui aident les élèves à explorer leurs intérêts et aspirations professionnelles (Johnson, 2018). Pour cela, un suivi post-activités doit être mis en place afin d'évaluer l'impact des programmes sur les choix académiques des élèves. En outre, il est impératif d'offrir une formation continue au personnel éducatif sur les pratiques d'orientation afin qu'ils puissent mieux accompagner les élèves (Miller & White, 2020).

Parallèlement, il est important d'impliquer les parents dans le processus d'orientation scolaire, en organisant des ateliers pour les informer sur les différentes étapes du parcours éducatif de leurs enfants (Roberts, 2019). Enfin, l'amélioration des espaces éducatifs en créant des environnements propices à l'apprentissage et à la collaboration contribuera à favoriser une culture d'orientation proactive et intégrée au sein des établissements scolaires (Lee & Kim,

2021). Ces recommandations visent à rendre l'écosystème des pratiques d'OSP plus dynamique, accessible et pertinent, tout en s'inscrivant dans une approche de pédagogie racinaire qui relie apprentissage, communauté et orientation professionnelle.

Série 4 : Questions ouvertes sur l'Orientat scolaire et professionnelle posées aux 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public

Question ouverte numéro 1 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Quelles sont vos principales préoccupations concernant votre environnement éducatif et son impact sur votre orientation scolaire ?

Réponse numéro 1 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses des 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation à la question sur leur satisfaction concernant les informations reçues sur les principales préoccupations concernant leur environnement éducatif et son impact sur l'orientation scolaire sont réparties selon les réponses et les pourcentages que nous avons reçus : 4800 élèves du secondaire NS4, soit 80 % des 6000 élèves se disent insatisfaits au sujet de l'environnement éducatif sur leur orientation scolaire et professionnelle et une abstention de 1200 élèves, soit 20% qui ne s'expriment pas :

Réponse	Nombre d'élèves	Pourcentage (%)
Elèves insatisfaits concernant l'environnement éducatif	4800	80 %
Abstention (élèves ne s'exprimant pas)	1200	20 %
Total	6000	100 %

Tableau 48 : Synthèse des préoccupations des élèves concernant l'environnement éducatif et son impact sur l'orientation scolaire

Nous présentons le tableau représentant les exemples de réponses des 4800 élèves du secondaire NS4 concernant leur insatisfaction tenant compte des informations reçues et leurs préoccupations au sujet de l'environnement éducatif et de son impact sur leur orientation scolaire

- Je suis préoccupé par le manque de livres et de matériels pédagogiques dans notre école. Cela rend l'apprentissage difficile.
- Nous n'avons pas assez d'ordinateurs, d'internet et de courant électrique pour faire nos recherches. Nous n'avons pas assez d'ordinateurs pour faire nos recherches et l'internet et l'électricité ne sont pas disponibles. Ce qui affecte notre préparation pour l'avenir.
- Les salles de classe sont souvent mal entretenues, avec des fenêtres cassées et des mobiliers inadéquats. Cela nuit à notre concentration.
- Il fait trop chaud dans nos salles de classes déjà situées près de stations d'essence, d'hôpitaux et/ou de marchés publics en plein air. Cela qui rend difficile le suivi des cours.
- Je ressens une pression énorme en raison des attentes académiques, Il y a souvent de manifestations violentes tout près de l'école, ce qui crée un climat d'insécurité. Je ne pense pas que l'école nous offre suffisamment de soutien émotionnel.
- Il y a souvent des conflits entre élèves, ce qui crée un climat d'insécurité. Cela me rend anxieux et affecte ma motivation. Il y a souvent de manifestations violentes tout près de l'école, ce qui crée un climat d'insécurité.
- Il n'y a pas assez d'activités pratiques ou d'apprentissage en plein air. J'aimerais que nos cours soient plus interactifs.
- Les méthodes d'enseignement sont souvent ennuyeuses, ce qui ne m'inspire pas à m'engager dans mes études.
- Je ne reçois pas assez d'informations sur les options d'orientation disponibles pendant le parcours scolaire. Cela me laisse incertain quant à mon avenir.
- Les conseils d'orientation ne sont pas adaptés à nos besoins. J'aimerais avoir plus de soutien pour choisir ma voie.
- Nous n'avons pas accès à des espaces extérieurs pour étudier ou se détendre, ce qui limite notre bien-être.
- Des terrains de jeux ou des jardins scolaires seraient bénéfiques pour notre santé mentale.
- Certains enseignants ne semblent pas intéressés par notre réussite, ce qui affecte notre motivation.
- J'aimerais que les enseignants soient plus accessibles pour discuter de nos préoccupations académiques.

Tableau des Préoccupations des Élèves du secondaire NS4 du secteur public de l'éducation

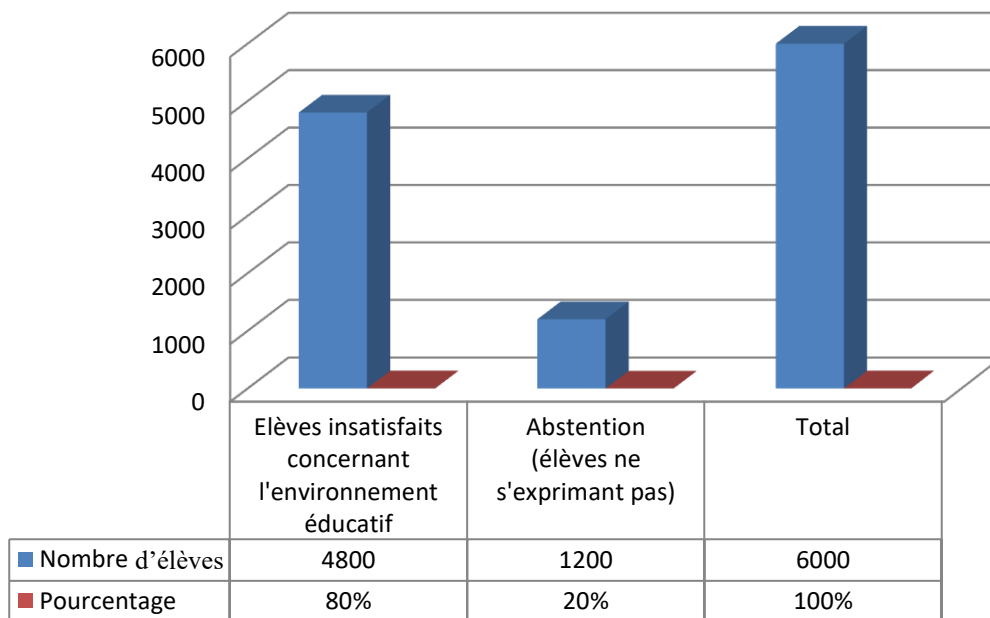
Préoccupations %	Préoccupations exprimées des élèves
Accès aux Ressources Éducatives	Je suis préoccupé par le manque de livres et de matériel pédagogique dans notre école. Cela rend l'apprentissage difficile ;
	Nous n'avons pas assez d'ordinateurs pour faire nos recherches, l'internet et l'électricité ne sont pas disponibles ;
Qualité des Infrastructures	Les salles de classe sont surpeuplées et souvent mal entretenues, avec des fenêtres cassées et des mobiliers inadéquats. Cela nuit à notre concentration ;
	Il fait trop chaud dans nos salles de classes déjà situées près de statons d'essence, d'hôpitaux et/ou de marchés publics en plein air. Cela qui rend difficile le suivi des cours ;
Environnement Social et Psychologique	Je ressens une pression énorme en raison des attentes académiques. L'école ne nous offre pas assez de soutien émotionnel ;
	Il y a souvent de manifestations violentes tout près de l'école, ce qui crée un climat d'insécurité ;
Manque d'Activités Pédagogiques Engagées	Il n'y a pas assez d'activités pratiques ou d'apprentissage en plein air ;
	Les méthodes d'enseignement sont souvent obsolètes et ennuyeuses ;
Orientation Scolaire et Professionnelle	Je ne reçois pas assez d'informations sur les options d'orientation disponibles pendant le parcours scolaire ; Les activités d'orientation sont tres rares à l'école
	Les conseils d'orientation ne sont pas adaptés à nos besoins ;
Accès aux Espaces Extérieurs	Nous n'avons pas accès à des espaces extérieurs pour étudier ou se détendre et l'environnement immédiat est mal tenu ;

Préoccupations %	Préoccupations exprimées des élèves
	Des terrains de jeux ou des jardins scolaires seraient bénéfiques ;
Soutien des Enseignants	Certains enseignants ne semblent pas intéressés par notre réussite ;
	J'aimerais que les enseignants soient plus accessibles pour discuter de nos préoccupations académiques.

Tableau 49 : Répartition des principales préoccupations exprimées par les élèves du secondaire NS4 concernant leur environnement éducatif.

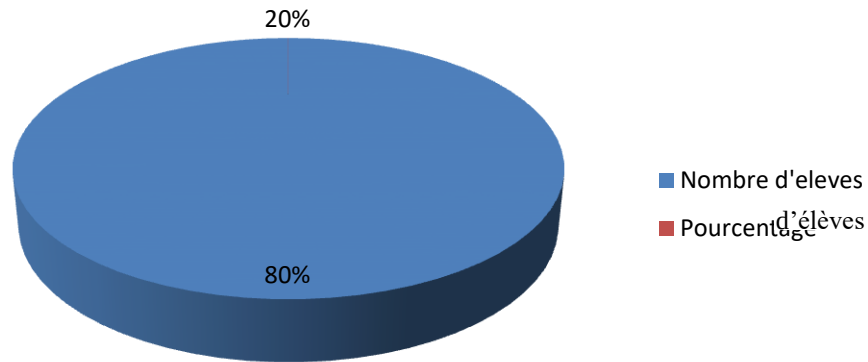
1-. Graphique à barres

Répartition des élèves concernant principales préoccupations sur leur environnement éducatif et son impact sur leur orientation scolaire



2-. Graphique circulaire

Elèves insatisfaits concernant l'environnement éducatif



Conclusion numéro 1 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des préoccupations exprimées par environ 4800 élèves du secondaire NS4, soit 80 % des 6000 élèves enquêtés, met en évidence des enjeux majeurs liés à l'environnement éducatif et à son influence sur leur orientation scolaire et professionnelle. L'abstention de 1200 élèves (20 %) n'atténue en rien la portée des résultats, car la forte proportion de réponses exprimées révèle une insatisfaction significative quant à la qualité du soutien et des ressources disponibles pour accompagner les choix d'orientation. Cette situation témoigne d'un déséquilibre dans l'écosystème des pratiques d'OSP, où les interactions entre les acteurs éducatifs, les dispositifs pédagogiques et les ressources d'accompagnement ne produisent pas les effets attendus sur le développement vocationnel des élèves.

A la lumière du modèle théorique mobilisé dans cette thèse, croisant l'écologie sociale de Urie Bronfenbrenner, l'écologie naturelle de Murray Bookchin et l'approche intégrative du modèle « One Education », il apparaît que l'orientation scolaire et professionnelle ne peut être dissociée des systèmes imbriqués dans lesquels évolue l'élève. La famille, l'école, la communauté et l'environnement socioéconomique constituent des sphères interdépendantes qui façonnent ses aspirations et ses possibilités. Lorsque ces sphères ne sont pas harmonieusement

articulées, l'élève éprouve un sentiment de fragmentation qui peut freiner sa projection vers l'avenir.

Dans cette perspective, la **Pédagogie Racinaire** propose une réponse structurante. Elle conçoit l'orientation comme un processus d'enracinement identitaire, culturel et territorial, permettant à l'élève de relier ses apprentissages à son milieu de vie et à son projet professionnel. L'image métaphorique du Jardin d'Éden, évoquée dans votre cadre conceptuel, symbolise un espace éducatif harmonieux, où l'élève se développe dans un environnement nourricier, cohérent et durable. Les résultats de cette enquête montrent que cet idéal n'est pas encore atteint et qu'une restructuration profonde de l'écosystème éducatif s'impose afin de créer un cadre holistique, inclusif et porteur de sens pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Recommandations de la question ouverte numéro 1 – Renforcement racinaire de l'écosystème des pratiques d'OSP

Pour améliorer l'efficacité des pratiques éducatives et d'orientation scolaire, les établissements doivent investir dans des ressources pédagogiques adaptées aux besoins diversifiés des élèves. L'intégration d'outils numériques, de matériels didactiques variés et l'accès à des conseillers en orientation qualifiés constituent des leviers essentiels pour renforcer la qualité de l'accompagnement (Smith & Jones, 2020). Toutefois, dans une logique de Pédagogie Racinaire, ces ressources doivent être contextualisées et enracinées dans la réalité socioculturelle des apprenants afin de favoriser une orientation signifiante et durable.

La formation continue des enseignants représente également un axe prioritaire. En développant leurs compétences en matière d'accompagnement vocationnel, ils pourront mieux articuler les contenus disciplinaires aux perspectives professionnelles des élèves (Brown, 2019). Cette approche favorise une orientation intégrée plutôt que périphérique, inscrite dans le quotidien pédagogique.

Par ailleurs, la création d'un climat scolaire positif et inclusif est indispensable pour stimuler l'engagement des élèves. Les activités collaboratives, les projets interdisciplinaires et les initiatives communautaires renforcent le sentiment d'appartenance et contribuent à l'émergence d'un environnement éducatif cohérent (Davis, 2021). L'intégration de programmes d'éducation environnementale, inspirés de la pensée écologique de Murray Bookchin, permet en

outre de développer une conscience citoyenne et durable, en cohérence avec l'approche systémique de la thèse (Lee & Kim, 2021).

Enfin, la mise en place d'un système d'évaluation continue des pratiques d'OSP est essentielle afin de recueillir les perceptions des élèves et d'ajuster les dispositifs en conséquence (Miller & White, 2020). Cette démarche participative renforce la dimension démocratique et interactive de l'écosystème éducatif. En adoptant ces recommandations, les établissements scolaires pourront transformer leurs pratiques d'orientation en un processus intégré, enraciné et porteur de sens, favorisant ainsi la réussite académique et professionnelle des élèves.

Question ouverte numéro 2 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Comment évaluez-vous le soutien que vous recevez de vos enseignants dans le cadre de votre orientation scolaire et professionnelle ?

Réponse numéro 2 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Réponses groupées par tendance

Nous présentons ici une synthèse des diverses préoccupations exprimées par 4380 élèves du secondaire NS4, soit 73 % des 6000 élèves ; 1620 élèves, soit 27%, s'abstiennent au sujet du soutien reçu de leurs enseignants par rapport à leur orientation scolaire et professionnelle

Le tableau synthétique ci-dessous présente les résultats sur les préoccupations exprimées par les élèves du secondaire NS4 concernant le soutien reçu de leurs enseignants en matière d'orientation scolaire et professionnelle :

Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage
Total d'élèves interrogés	6000	100 %
Elèves exprimant des préoccupations	4380	73 %
Elèves s'abstenant de répondre	1620	27 %

Tableau 50 : Répartition concernant les préoccupations exprimées par les élèves du secondaire NS4 concernant le soutien reçu de leurs enseignants en matière d'orientation scolaire et professionnelle

Les élèves du secondaire NS4 du secteur public expriment des opinions variées concernant le soutien qu'ils reçoivent de leurs enseignants en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Une majorité d'entre eux est insatisfaite de l'accompagnement proposé, soulignant un manque de conseils appropriés et d'interactions significatives. Certains élèves reconnaissent des efforts de la part d'un nombre restreint d'enseignants, mais beaucoup estiment que ce soutien est presque insuffisant ou trop limité. Les préoccupations tournent autour de l'absence de discussions sur les choix d'orientation et du manque de ressources pour explorer les options professionnelles.

Nous présentons un tableau résumant l'ensemble des évaluations exprimées du soutien des enseignants par les 87 % avec une abstention de 20% des élèves :

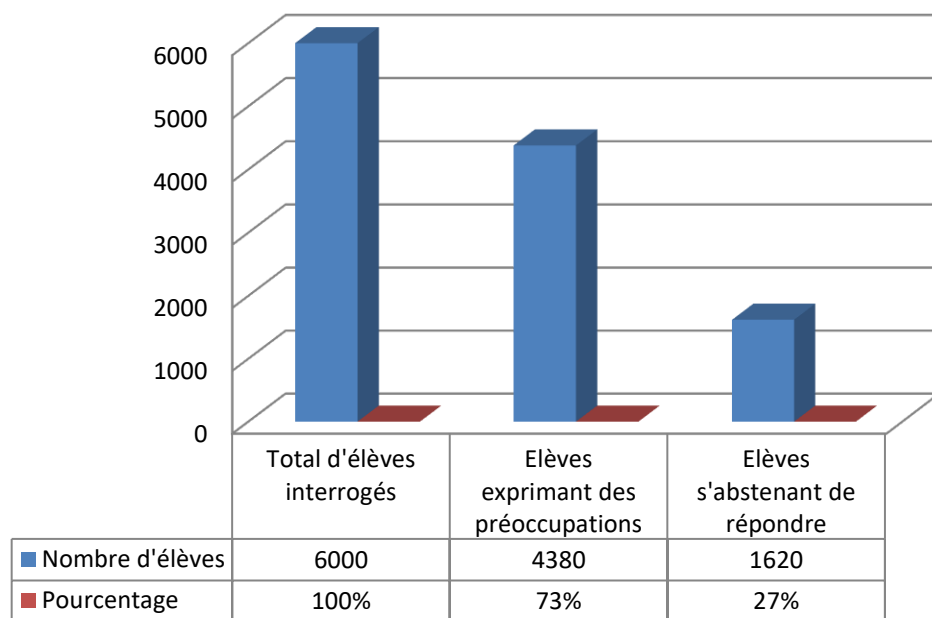
Evaluation du soutien	Exemples de réponses
Soutien Insuffisant	- Je ne reçois pas assez de conseils sur les options d'orientation disponibles.
	- Les enseignants ne prennent pas le temps de discuter de nos projets d'avenir.
Soutien Partiel	Certains enseignants sont disponibles, mais ce n'est pas toujours le cas.
	J'ai eu quelques conseils utiles, mais je pense qu'il pourrait y avoir plus d'interactions.
Soutien Positif mais Limité	Quelques enseignants m'ont aidé à réfléchir à mes choix, mais ce n'est pas suffisant.
	Je me sens soutenu par certains, mais d'autres semblent indifférents à notre orientation.
Soutien Apprécie mais Manquant en Ressources	J'apprécie les conseils que je reçois, mais il manque des ressources pour explorer mes options.

Evaluation du soutien	Exemples de réponses
	Les enseignants essaient d'aider, mais il n'y a pas assez d'informations sur les carrières.
Soutien Nul ou Inexistant	Je n'ai jamais eu de discussion sur mon orientation avec mes enseignants.
	Je ne sais même pas qui demander pour des conseils sur ma carrière.

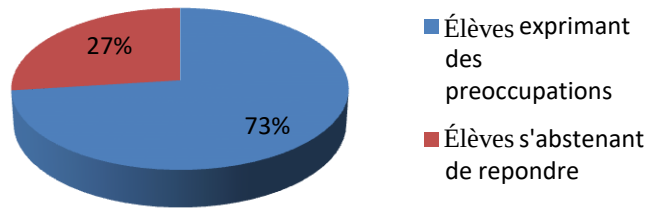
Tableau 51 : Résumé de l'ensemble des évaluations exprimées du soutien des enseignants

1- Graphique à barres

Répartition des élèves concernant le soutien reçu de leurs enseignants en matière d'orientation scolaire et professionnelle



2- Graphique circulaire



Conclusion n°2 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des préoccupations exprimées par 4380 élèves du secondaire NS4, soit 73 % des 6000 élèves interrogés, concernant le soutien reçu de leurs enseignants en matière d'orientation scolaire et professionnelle met en évidence une fragilité importante de l'écosystème des pratiques d'OSP. Le fait que 73 % des élèves se déclarent insatisfaits, tandis que 1620 élèves (27 %) s'abstiennent de répondre, traduit non seulement un manque d'accompagnement perçu, mais également une distance relationnelle entre l'élève et les acteurs éducatifs censés guider son projet d'avenir. L'orientation apparaît alors comme une fonction périphérique de l'école plutôt que comme une dimension constitutive du processus éducatif.

A la lumière du modèle théorique mobilisé dans cette thèse, croisant l'écologie sociale de Urie Bronfenbrenner, l'écologie naturelle de Murray Bookchin et l'approche intégrative du modèle « One Education », ces résultats traduisent une rupture d'interactions entre les différents niveaux du système éducatif. L'enseignant, pourtant acteur de proximité dans le microsystème scolaire, ne parvient pas toujours à jouer pleinement son rôle d'accompagnateur vocationnel, ce qui empêche l'élève de relier apprentissages scolaires, environnement social et projection professionnelle.

Dans cette perspective, la **Pédagogie Racinaire** permet d'interpréter ces résultats comme un déficit d'enracinement éducatif. L'orientation ne devient efficace que lorsque l'élève peut établir des liens cohérents entre ses savoirs, son identité, son territoire et son avenir. La métaphore du Jardin d'Éden renvoie ici à un espace éducatif harmonieux où chaque acteur

nourrit le développement de l'élève. Or, les données révèlent un écosystème fragmenté dans lequel l'enseignant transmet des contenus sans toujours accompagner la construction du sens professionnel. L'amélioration du soutien à l'orientation suppose donc une transformation systémique de la fonction enseignante : de transmetteur de savoirs à médiateur d'avenir.

Recommandation n°2 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Afin d'améliorer le soutien offert aux élèves en matière d'orientation scolaire et professionnelle, il est prioritaire de renforcer la formation des enseignants en y intégrant explicitement la dimension d'accompagnement vocationnel. Une formation continue doit leur permettre de comprendre les processus de choix, d'identifier les intérêts des élèves et de mobiliser les ressources éducatives pertinentes (Brown, 2019). Dans la logique de la Pédagogie Racinaire, cette formation doit aussi les aider à contextualiser les apprentissages et à relier les disciplines aux réalités socioprofessionnelles locales. Par ailleurs, les établissements scolaires doivent mettre en place des programmes d'orientation structurés et intégrés au curriculum. Ceux-ci doivent inclure des séances régulières d'information, des stages d'immersion professionnelle et des entretiens individualisés avec les élèves (Smith & Jones, 2020). L'objectif n'est pas seulement d'informer, mais d'aider l'élève à construire progressivement son projet de vie. L'établissement de partenariats avec des professionnels externes - conseillers d'orientation, psychologues scolaires et acteurs du monde du travail - permettra d'enrichir l'écosystème éducatif et de multiplier les référents d'identification pour les élèves (Davis, 2021). Il convient également de valoriser la diversité des parcours, notamment les filières techniques et professionnelles, afin de dépasser les représentations hiérarchisées des métiers (Lee & Kim, 2021).

Enfin, la mise en place d'un système d'évaluation continue des dispositifs d'orientation est indispensable pour ajuster les pratiques aux besoins réels des élèves (Miller & White, 2020). Dans une approche de Pédagogie Racinaire, cette évaluation doit être participative : élèves, enseignants, parents et communauté éducative deviennent co-constructeurs du processus d'orientation. Ainsi, en réorganisant les pratiques d'OSP autour de relations éducatives plus ancrées, cohérentes et contextualisées, l'école peut évoluer vers un écosystème éducatif proche

du modèle symbolique du Jardin d'Eden : un espace nourricier où l'élève apprend, se comprend et se projette avec confiance dans son avenir académique et professionnel.

Question ouverte numéro 3 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Quelles ressources ou informations aimeriez-vous avoir pour mieux naviguer dans vos choix d'orientation scolaire tout en tenant compte de votre environnement éducatif ?

Réponse numéro 3 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Nous présentons une synthèse de l'ensemble des réponses données par les 85%, soit 5100 des 6000 élèves avec 900 élèves, soit 15 % d'abstention du secondaire NS4 qui se sont prononcés sur les ressources qu'ils aimeraient avoir pour mieux naviguer dans leur choix d'orientation scolaire et professionnelle tout en tenant compte de leur environnement éducatif. Le tableau ci-dessous synthétise ces réponses :

Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage
Total d'élèves interrogés	6000	100 %
Élèves exprimant des opinions	5100	85 %
Élèves s'abstenant de répondre	900	15 %

Tableau 52 : Répartition des réponses des élèves concernant les ressources ou informations qu'ils souhaitent avoir pour leur choix d'orientation scolaire

Analyse des données fournies par les élèves :

85 % des élèves (5100) se sont prononcés sur les ressources qu'ils souhaiteraient avoir pour mieux naviguer dans leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle.

15 % des élèves (900) choisissent de s'abstenir de répondre, ce qui peut refléter un manque d'engagement ou d'opinion sur le sujet.

Dans cette synthèse, les élèves expriment un besoin fort d'accéder à des ressources et informations variées pour les aider à mieux naviguer dans leurs choix d'orientation scolaire. Ci-dessous, voici le tableau qui synthétise les ressources et Informations souhaitées

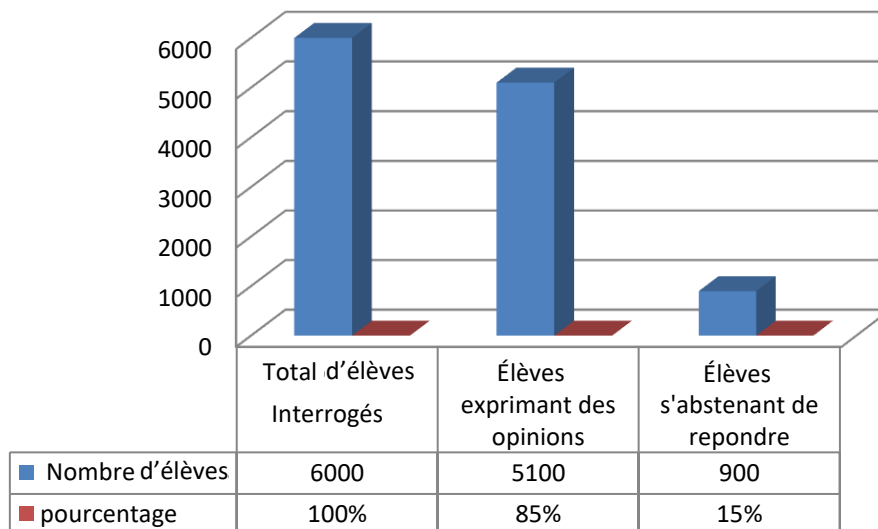
Le tableau ci-dessous synthétise les exemples de réponse qui traduisent l'opinion des élèves

Ressources ou informations	Exemples de réponses
Conseils d'Orientation Personnalisés	J'aimerais avoir accès à un conseiller d'orientation qui puisse m'aider à définir mes choix.
	Des séances de conseil individuel seraient très utiles.
Informations sur les Métiers	Je souhaite avoir plus d'informations sur les différents métiers et leurs exigences ;
	Des fiches métiers détaillées avec des témoignages de professionnels seraient très appréciées ;
Accès à des Plateformes Numériques	Des sites web où je peux trouver des tests d'orientation et des ressources en ligne seraient bénéfiques.
	J'aimerais utiliser des applications qui me permettent d'explorer mes intérêts et mes compétences ;
Salons et Ateliers d'Orientation	Participer à des salons d'orientation pour rencontrer des professionnels et poser des questions serait utile ;
	Des ateliers pratiques sur les choix d'orientation seraient très enrichissants ;
Ressources Educatives Diversifiées	Il serait bien d'avoir accès à des livres et des brochures sur l'orientation scolaire dans notre bibliothèque ;
	Des vidéos sur les parcours professionnels et les études seraient intéressantes ;
Soutien Emotionnel et Psychologique	J'aimerais avoir un soutien pour gérer le stress lié aux choix d'orientation ;
	Des sessions de groupe pour discuter de nos préoccupations concernant l'orientation seraient bénéfiques.

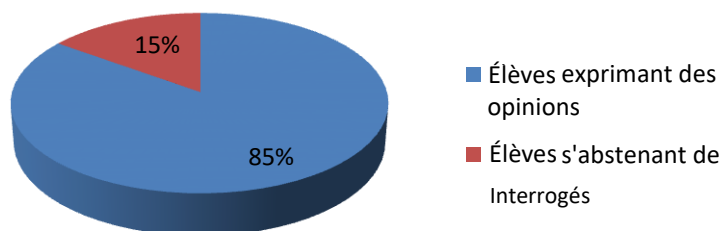
Tableau 53 : Répartition des exemples de réponses données par les élèves sur les ressources qu'ils souhaitent avoir

1-. Graphique à barres

Répartition des élèves qui se sont prononcés sur les ressources qu'ils aimeraient avoir pour mieux naviguer dans leur choix d'orientation scolaire et professionnelle



2-. Graphique circulaire



Conclusion n°3 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses fournies par 5100 élèves du secondaire NS4, soit 85 % des 6000 élèves interrogés, met en évidence une attente forte en matière de ressources d'orientation scolaire et professionnelle. L'abstention de 900 élèves (15 %) ne réduit pas la portée du constat principal : la majorité des élèves ressent un manque d'informations pertinentes et de dispositifs

d'accompagnement leur permettant de construire un projet d'avenir cohérent. Les élèves expriment notamment le besoin d'un accompagnement individualisé, de programmes d'orientation structurés et d'une meilleure connaissance des filières de formation disponibles.

Ces résultats révèlent une faiblesse de l'écosystème des pratiques d'OSP : l'orientation demeure principalement informative alors qu'elle devrait être formative et structurante du parcours éducatif. Dans le cadre du modèle théorique retenu, croisant l'écologie sociale de Urie Bronfenbrenner, l'écologie sociale et naturelle de Murray Bookchin et l'approche intégrative du modèle « One Education », l'orientation apparaît comme un processus relationnel impliquant l'ensemble des acteurs éducatifs - école, famille et communauté professionnelle.

Interprétés à travers la **Pédagogie Racinaire**, ces résultats traduisent un déficit d'enracinement informationnel et expérientiel. L'élève ne parvient pas à relier ses apprentissages scolaires à son environnement social et économique, ce qui fragilise la construction de son identité vocationnelle. L'orientation ne peut être réduite à une transmission d'informations : elle doit permettre à l'élève de comprendre son territoire, d'identifier ses potentialités et d'articuler savoirs scolaires et projet de vie. Ainsi, l'amélioration des ressources d'orientation constitue une condition essentielle pour transformer l'école en espace éducatif signifiant, où l'apprentissage prend sens dans la perspective d'avenir.

Recommandation n°3 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Pour répondre aux besoins exprimés par les élèves, les établissements scolaires doivent développer des ressources pédagogiques d'orientation adaptées et accessibles. Cela implique l'intégration d'outils numériques, de guides d'orientation contextualisés et l'accès régulier à des conseillers spécialisés (Brown, 2019). Dans une logique de Pédagogie Racinaire, ces ressources doivent relier les contenus scolaires aux réalités socioéconomiques locales afin de donner du sens aux apprentissages. La formation continue des enseignants constitue également un levier essentiel afin qu'ils puissent accompagner les élèves dans leurs choix académiques et professionnels (Smith & Jones, 2020). L'enseignant devient ainsi médiateur d'orientation, capable de relier discipline enseignée, compétences acquises et perspectives professionnelles.

Les établissements doivent aussi instaurer des programmes d'orientation structurés incluant séances d'information, ateliers pratiques, visites d'entreprises et immersion professionnelle (Davis, 2021). Ces expériences concrètes permettent aux élèves d'expérimenter leur futur possible plutôt que de simplement l'imaginer. Par ailleurs, il importe de valoriser la diversité des parcours, notamment les filières techniques et professionnelles, afin de dépasser les hiérarchisations sociales des métiers (Lee & Kim, 2021). La collaboration avec les parents et la communauté locale doit être renforcée à travers des partenariats avec les acteurs économiques offrant des opportunités d'exploration professionnelle (Miller & White, 2020). Cette interaction entre école et milieu de vie correspond au principe racinaire d'ancrage territorial de l'apprentissage.

Enfin, la mise en place d'un système d'évaluation continue des dispositifs d'orientation permettra d'ajuster les pratiques aux besoins réels des élèves. Une telle démarche participative transforme l'orientation en processus évolutif et partagé, favorisant la réussite académique et l'émergence d'un projet de vie éclairé.

Question ouverte numéro 4 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Comment pensez-vous que votre environnement éducatif influence vos aspirations professionnelles futures ?

Réponse numéro 4 groupées par tendance sur l'écosystème des pratiques d'OSP

La synthèse des réponses données par l'ensemble des 6000 élèves du secondaire NS4 montrent que ces derniers expriment des opinions variées sur l'influence de leur environnement éducatif sur leurs aspirations professionnelles. Nous présentons ici un résumé des impressions exprimées par 3900 élèves (65 % de 6000), qui estiment que leur environnement éducatif ne contribue pas à influencer positivement leurs aspirations professionnelles futures. Les réponses d'environ 1380 élèves (23 %) ont une perspective différente, et 12 % s'abstiennent de répondre, soit 720 élèves. Voici un tableau synthétique qui présente les impressions exprimées par les élèves du secondaire NS4 concernant l'influence de leur environnement éducatif sur leurs aspirations professionnelles futures :

Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage
Total d'élèves interrogés	6000	100 %
Elèves estimant que leur environnement éducatif n'influence pas positivement leurs aspirations professionnelles	3900	65 %
Elèves ayant une perspective différente	1380	23 %
Elèves qui ne répondant pas	720	12 %

Tableau 54 : Tableau des Impressions des Elèves sur l'Impact de leur Environnement Éducatif sur leurs Aspirations Futures

Nous présentons la diversité des opinions parmi les finissants du secondaire NS4 du secteur public d'éducation concernant l'influence de leur environnement éducatif sur leurs aspirations professionnelles. Ces opinions correspondent aux chiffres collectés, en tenant compte des impressions exprimées par 3900 élèves (65 %), 1380 élèves (23 %) ayant une perspective différente, et 720 élèves (12 %) qui s'abstiennent de répondre.

Synthèse des réponses collectées des 6000, soit 100% des élèves

1-. Les 3900 élèves, soit 65% des 6000 estiment que leur environnement éducatif n'influence pas positivement leurs aspirations professionnelles. Ils expriment ainsi leurs opinions :

- Je ne reçois pas assez de conseils sur les carrières qui pourraient m'intéresser ;
- Les enseignants semblent plus concentrés leur effort sur le programme scolaire que sur nos aspirations professionnelles ;
- Il n'y a pas assez d'ateliers ou d'activités pour explorer les différentes options de carrière ;
- Les informations sur les métiers disponibles sont trop limitées et pas adaptées à mes intérêts ;
- Climat scolaire défavorable ;
- La pression académique rend difficile la réflexion sur mes choix de carrière ;
- Il y a une compétition malsaine entre les élèves, ce qui me décourage.

2-. Les 1380 élèves, soit 23% des 6000 ont une perspective différente. Ils s'expriment ainsi :

- Mes enseignants m'ont encouragé à explorer mes passions et m'ont aidé à voir comment elles peuvent se traduire en carrières ;
- Les séances d'orientation m'ont ouvert les yeux sur des possibilités que je n'avais jamais envisagées ;
- Les ateliers sur les compétences professionnelles et les visites d'entreprises m'ont beaucoup aidé ;
- J'ai trouvé très utile le programme de mentorat proposé par l'école ;
- Climat scolaire favorable ;
- L'ambiance dans mon école est encourageante, et je me sens libre de poser des questions sur mon avenir ;
- J'apprécie le soutien que je reçois de mes camarades et des enseignants.

3-. Les 720 élèves, soit 12% des 6000 s'abstiennent de répondre. Ils soutiennent que :

- Je n'ai pas vraiment réfléchi à cette question, je suis plus concentré sur mes études ;
- Je ne sais pas quoi penser de mon environnement éducatif en lien avec ma carrière future.

4-. Il y a enfin les indifférents :

- Je ne me sens pas concerné par ces questions, je préfère me concentrer sur le présent ;
- Je n'ai pas eu l'occasion d'explorer les options qui s'offrent à moi, donc je ne peux pas vraiment juger.

Le tableau ci-dessous synthétise les réponses des finissants du secondaire NS4 concernant l'influence de leur environnement éducatif sur leurs aspirations professionnelles.

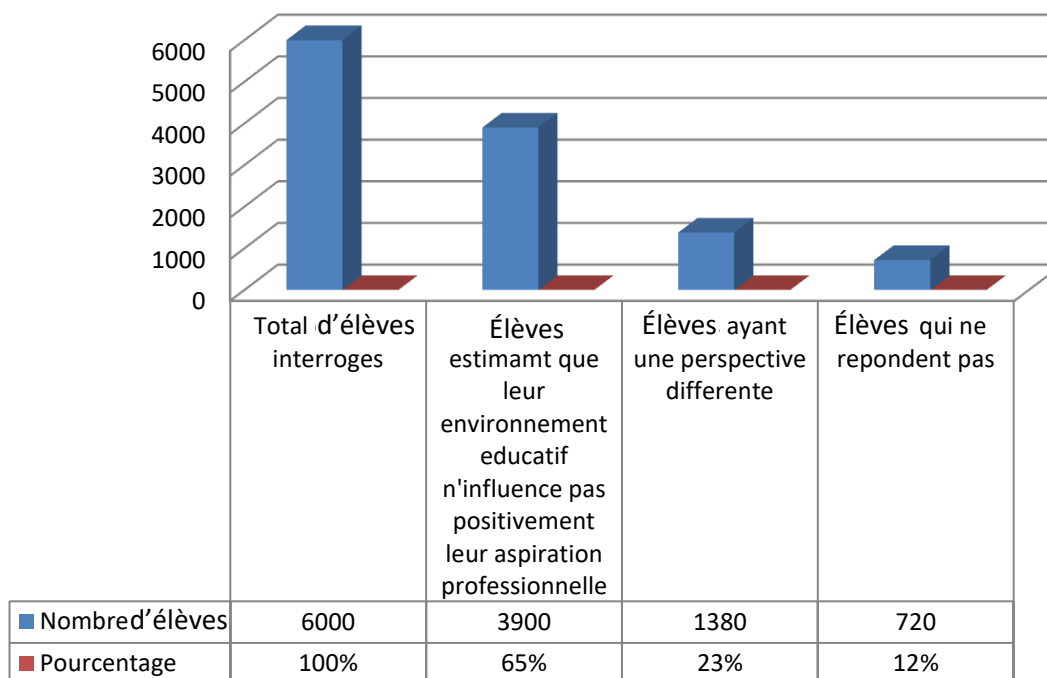
Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage	Impressions
Total d'élèves interrogés	6000	100 %	
Elèves estimant que leur environnement éducatif n'influence pas positivement leurs aspirations professionnelles	3900	65 %	Je ne reçois pas assez de conseils sur les carrières. Les enseignants semblent plus concentrés sur le programme scolaire. Il n'y a pas assez d'ateliers.
			La pression académique rend difficile la réflexion sur mes choix.

Catégorie	Nombre d'élèves	Pourcentage	Impressions
			Il y a une compétition malsaine entre les élèves.
Elèves ayant une perspective différente	1380	23 %	Mes enseignants m'ont encouragé à explorer mes passions. Les séances d'orientation m'ont ouvert les yeux sur des possibilités. Les ateliers m'ont aidé.
			L'ambiance dans mon école est encourageante. Je me sens libre de poser des questions sur mon avenir.
Elèves s'abstenant de répondre	720	12 %	Je n'ai pas réfléchi à cette question, je suis concentré sur mes études. Je ne sais pas quoi penser de mon environnement éducatif.
			Je préfère me concentrer sur le présent. Je n'ai pas eu l'occasion d'explorer les options qui s'offrent à moi.

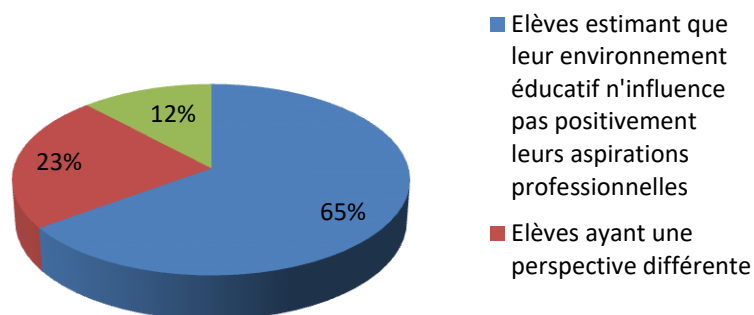
Tableau 55 : Répartition des réponses des finissants du secondaire NS4 concernant l'influence de leur environnement éducatif sur leurs aspirations professionnelles.

1-. Graphique à barres

Impressions des élèves sur l'influence de leur environnement éducatif sur leurs aspirations professionnelles futures



2-. Graphique circulaire



Conclusion numéro 4 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses fournies par les 6000 élèves du secondaire NS4 du secteur public d'éducation montre que 3900 élèves, soit 65 % des 6000 estiment que leur environnement éducatif ne contribue pas positivement à influencer leurs aspirations professionnelles futures. En

revanche, 1380 élèves, soit 23 % du total ont une perspective différente, indiquant qu'ils perçoivent un soutien ou une influence positive de leur environnement éducatif. Avec un taux d'abstention de 12 %, soit 720 élèves, il est clair qu'une partie significative des élèves ne se sent pas suffisamment engagée ou informée pour répondre à cette question cruciale.

Ces résultats soulignent l'importance d'un environnement éducatif qui non seulement soutient les élèves dans leurs choix de carrière, mais qui est également perçu comme accessible et pertinent. En tenant compte du modèle théorique de la thèse, qui croise les approches de l'écologie sociale de Bronfenbrenner, de l'écologie naturelle de Bookchin et du modèle "One Education", il est essentiel d'adopter une approche intégrée qui valorise les interactions entre les différents acteurs éducatifs et favorise un apprentissage holistique.

Recommandation numéro 4 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Pour améliorer le soutien offert aux élèves en matière d'orientation scolaire et professionnelle, il est impératif que les acteurs éducatifs prennent en compte plusieurs recommandations clés. Tout d'abord, le renforcement des programmes d'orientation scolaire et professionnelle est essentiel. Cela implique de développer des programmes plus structurés qui répondent aux besoins spécifiques des élèves, incluant des séances régulières d'information, des ateliers pratiques et des visites d'entreprises (Smith & Jones, 2020). Ensuite, la formation continue pour les enseignants doit être une priorité. Offrir une formation sur les enjeux de l'orientation permettra aux enseignants de mieux guider les élèves dans leurs choix de carrière, en les sensibilisant aux nouvelles tendances du marché du travail et aux différentes voies éducatives (Brown, 2019).

Un accès à des ressources diversifiées est également crucial. Les établissements doivent garantir que les élèves disposent de ressources éducatives variées, telles que des outils numériques, des guides d'orientation et un accès à des conseillers spécialisés (Davis, 2021). Par ailleurs, la création d'un climat scolaire inclusif est nécessaire pour promouvoir un environnement positif où les élèves se sentent soutenus. Cela peut être réalisé par le biais d'activités collaboratives et d'un dialogue ouvert entre élèves et enseignants (Lee & Kim, 2021). L'engagement des parents et de la communauté dans le processus éducatif est également fondamental. Etablir des partenariats avec des entreprises locales peut offrir aux élèves des

opportunités concrètes pour explorer différentes carrières (Miller & White, 2020). Enfin, il est essentiel de mettre en place un système d'évaluation continue des pratiques éducatives pour recueillir les retours des élèves sur l'efficacité des programmes d'orientation et ajuster ces pratiques en fonction de leurs besoins.

En adoptant ces recommandations, inspirées par le modèle croisé au regard du modèle originel du Jardin d'Eden, les établissements scolaires peuvent créer un environnement éducatif propice à la réussite académique tout en favorisant le développement personnel et social des élèves. Cela permettra non seulement de répondre aux préoccupations exprimées par les élèves, mais aussi de préparer une génération future capable de naviguer avec succès dans un monde complexe et interconnecté.

Question ouverte numéro 5 sur l'écosystème des pratiques d'OSP

Pensez-vous que votre école devrait intégrer plus de pratiques d'orientation inspirées du modèle croisé au regard du modèle originel du Jardin d'Eden dans son programme éducatif ?

Réponses numéro 5 groupées par tendance sur l'écosystème des pratiques d'OSP

L'ensemble des réponses variées des 6000 élèves du secondaire NS4 concernant l'intégration de pratiques d'orientation inspirées du Jardin d'Eden dans leur programme éducatif, sont synthétisés dans le tableau suivant avec la répartition des réponses et des pourcentages obtenus après dépouillement des données de l'enquête empirique :

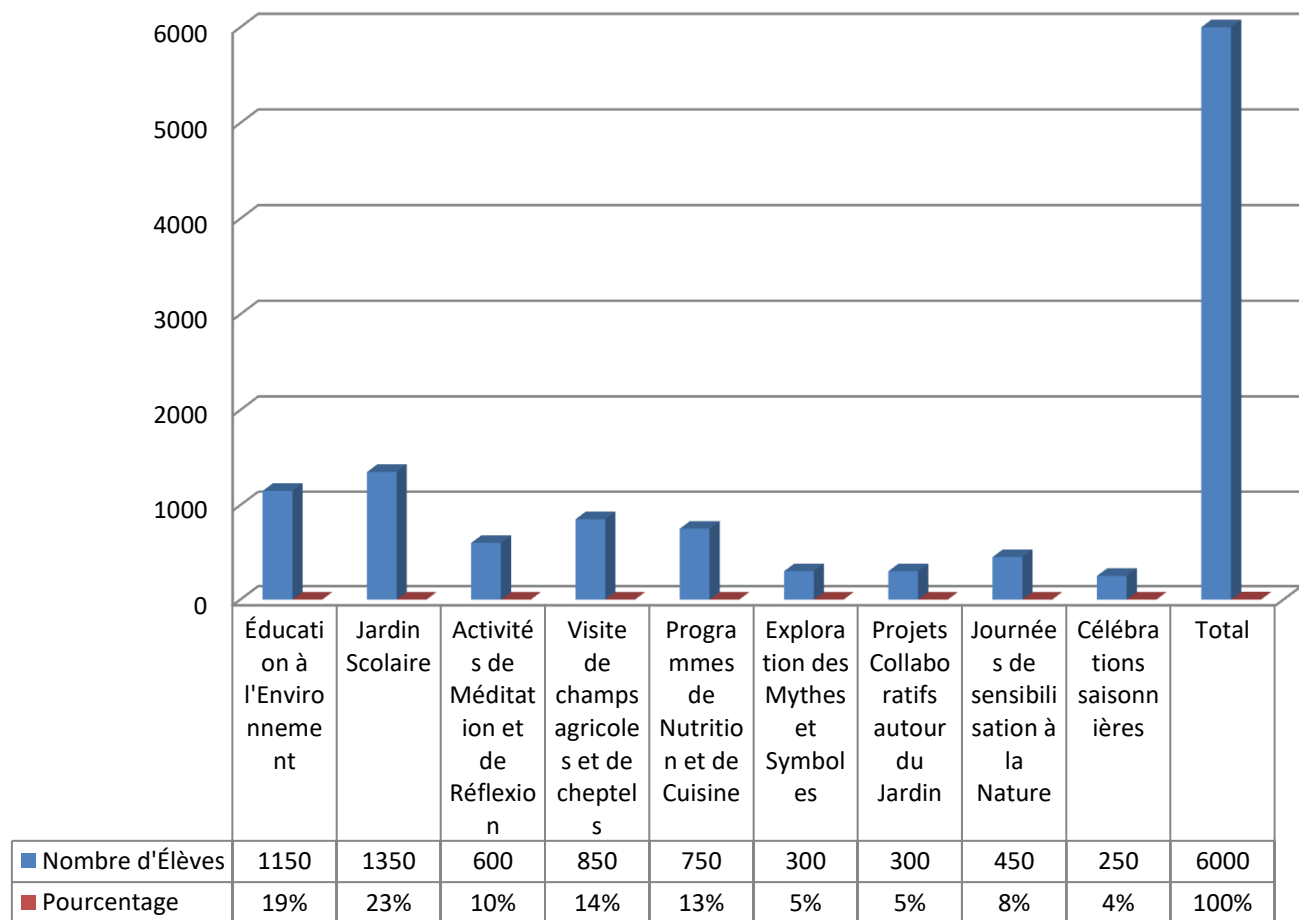
Pratiques d'Orientation	Nombre d'Elèves	Pourcentage
Education à l'Environnement	1150	19 %
Jardin Scolaire	1350	23 %
Activités de Méditation et de Réflexion	600	10 %
Visite de champs agricoles et de cheptels	850	14 %
Programmes de Nutrition et de Cuisine	750	13 %
Exploration des Mythes et Symboles	300	5 %
Projets Collaboratifs autour du Jardin	30	5 %
Journées de sensibilisation à la Nature	450	8 %

Pratiques d'Orientation	Nombre d'Elèves	Pourcentage
Célébrations saisonnières	250	4 %
Total	6000	100 %

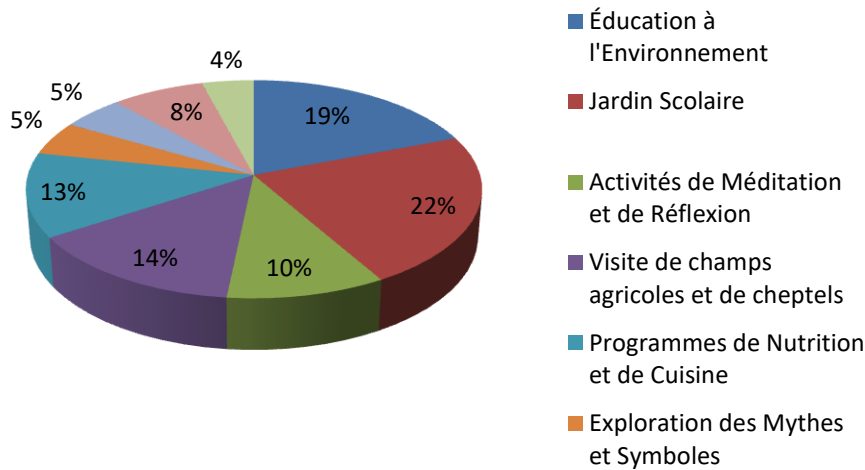
Tableau 56 : Répartition des réponses des élèves sur les pratiques d'orientation inspirées du Jardin d'Eden

1-. Graphique à barres

Répartition des réponses des élèves concernant l'intégration de pratiques d'orientation inspirées du Jardin d'Eden dans leur programme éducatif



2-. Graphique circulaire



Conclusion n°5 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

L'analyse des réponses des élèves du secondaire NS4 du secteur public met en évidence des attentes éducatives qui dépassent le cadre traditionnel de l'orientation scolaire et professionnelle. Les résultats montrent que les élèves souhaitent majoritairement un environnement éducatif vivant et expérientiel : 23 % expriment le désir d'un jardin scolaire, 19 % demandent un renforcement de l'éducation environnementale, 14 % souhaitent des visites agricoles, tandis que d'autres évoquent la nutrition, la méditation, les projets collaboratifs ou encore les célébrations culturelles. Ces demandes traduisent une perception implicite de l'orientation non comme un simple conseil académique mais comme un processus de construction de soi à travers l'expérience. L'élève cherche à comprendre sa place dans son environnement naturel, social et culturel afin de mieux orienter son avenir. Cette conception rejoint l'approche écologique d'Urie Bronfenbrenner, où le développement dépend des interactions entre l'individu et ses milieux de vie, ainsi que l'écologie sociale de Murray Bookchin, qui souligne le lien entre société, nature et formation humaine.

Interprétés à la lumière de la Pédagogie Racinaire, ces résultats révèlent que les élèves ne réclament pas seulement davantage d'information, mais un apprentissage enraciné dans le réel. Le jardin scolaire, les activités agricoles, la nutrition ou les symboles culturels deviennent des médiateurs d'orientation : ils permettent à l'élève de relier savoirs scolaires, identité personnelle

et avenir professionnel. L'orientation prend alors une dimension existentielle : elle naît de l'expérience vécue, de l'appartenance territoriale et du sens donné aux apprentissages. Ainsi, l'écosystème éducatif ne peut plus être conçu uniquement comme un espace d'enseignement, mais comme un milieu de vie formateur. En développant des environnements éducatifs holistiques inspirés de la métaphore édénique - un espace d'harmonie entre savoir, nature et culture - l'école favorise une orientation authentique et durable, contribuant à la réussite académique et à la construction d'un projet de vie cohérent.

Recommandation n°5 des questions ouvertes sur l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle (OSP)

Afin de répondre aux attentes exprimées par les élèves, les établissements scolaires doivent concevoir l'orientation comme une expérience éducative globale et contextualisée.

Premièrement, il est nécessaire d'intégrer dans le curriculum des dispositifs pédagogiques expérientiels tels que jardins scolaires, projets agro-éducatifs, ateliers de nutrition, activités culturelles et espaces de réflexion personnelle. Ces activités relient les apprentissages aux réalités de vie et facilitent la construction du projet professionnel, conformément aux approches d'éducation à la carrière contextualisée (Brown, 2019 ; Smith & Jones, 2020).

Deuxièmement, les enseignants doivent bénéficier d'une formation continue leur permettant d'accompagner les élèves dans une orientation intégrée aux disciplines scolaires. L'enseignant devient alors médiateur entre savoir académique et projet de vie, ce qui renforce la signification des apprentissages (Davis, 2021).

Troisièmement, l'école doit développer des partenariats avec les acteurs communautaires - agriculteurs, artisans, professionnels et institutions locales - afin de créer des situations d'apprentissage authentiques. Cette interaction école-territoire correspond au principe d'enracinement éducatif propre à la Pédagogie Racinaire (Lee & Kim, 2021 ; Miller & White, 2020).

Quatrièmement, il est indispensable d'instaurer un climat scolaire participatif favorisant le dialogue, la coopération et la réflexion personnelle. Les activités collaboratives, culturelles et

symboliques contribuent au bien-être des élèves et renforcent leur engagement dans leur parcours d'orientation.

Enfin, un dispositif d'évaluation continue doit recueillir régulièrement les perceptions des élèves afin d'ajuster les pratiques d'orientation à leurs besoins réels. L'orientation devient ainsi un processus évolutif et co-construit, centré sur l'élève et son environnement.

Récapitulation des conclusions et recommandations partielles issues de l'ensemble des données de l'enquête

1-. Introduction

A l'issue de cette recherche sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, il est essentiel de présenter les **conclusions** et **recommandations** qui découlent des données recueillies auprès des 6000 élèves du secondaire NS4. L'analyse approfondie des réponses a mis en lumière des perceptions variées concernant l'impact des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves. Ces résultats soulignent non seulement les défis actuels auxquels sont confrontés les élèves, mais aussi les opportunités d'amélioration qui pourraient être mises en œuvre pour enrichir leur expérience éducative.

Les conclusions s'articulent autour des thématiques clés identifiées dans l'enquête, notamment la qualité des ressources disponibles, l'adéquation des infrastructures scolaires, et l'efficacité des pratiques d'orientation. En parallèle, les recommandations visent à proposer des actions concrètes à mettre en place par les établissements scolaires, les enseignants, et les décideurs éducatifs. Ces propositions sont conçues pour répondre aux préoccupations exprimées par les élèves et pour favoriser un environnement d'apprentissage plus inclusif et motivant.

Il est également important de rappeler que cette étude s'inscrit dans un contexte où la réussite éducative est de plus en plus reconnue comme un enjeu majeur pour le développement personnel et professionnel des jeunes. Les recommandations qui suivent visent à optimiser l'utilisation des espaces éducatifs et à renforcer les pratiques d'orientation, en s'appuyant sur un modèle théorique croisé inspiré par le modèle métaphorique de l'éducation originelle du Jardin d'Eden. Ce modèle propose une approche holistique qui relie, entre autres, l'apprentissage en plein air à une meilleure compréhension des parcours professionnels, tout en favorisant un cadre collaboratif.

En alternant les conclusions et recommandations, nous souhaitons non seulement fournir une analyse approfondie des résultats, mais également encourager une réflexion constructive sur les moyens d'améliorer l'expérience éducative des élèves. Cette organisation vise à garantir que chaque aspect des préoccupations soulevées soit traité de manière exhaustive, tout en favorisant un dialogue continu sur l'amélioration des pratiques éducatives.

Enfin, en présentant ces conclusions et recommandations, nous espérons contribuer à la réflexion sur la manière dont l'écosystème éducatif haïtien peut évoluer pour mieux répondre aux besoins des élèves d'aujourd'hui et de demain. Nous vous invitons à explorer, avec nous, ces propositions qui, nous l'espérons, serviront de base pour des discussions constructives et des initiatives futures utiles pour l'amélioration de l'écosystème éducatif en Haïti.

2. Conclusions et recommandations finales sur les données collectées

2.1. Satisfaction Générale vis-à-vis des ressources éducatives

Conclusion 1 : Une majorité significative d'élèves (70 %) se déclare insatisfaite de la quantité et de la qualité des ressources disponibles, tandis qu'une minorité (15 %) se dit satisfaite. Ces résultats soulignent un besoin urgent d'amélioration dans l'offre de ressources éducatives.

Recommandations 1 : Améliorer la quantité et la qualité des ressources éducatives disponibles en investissant dans des outils modernes et variés, afin de répondre aux besoins des élèves et de favoriser leur réussite académique.

2.2. Adéquation des salles de classe

Conclusion 2 : La plupart des élèves (87 %) estiment que leur école ne dispose pas de salles adaptées pour différents types d'apprentissage, ce qui indique un besoin d'amélioration des infrastructures scolaires.

Recommandations 2 : Rénover et adapter les salles de classe pour qu'elles soient mieux équipées pour différents types d'apprentissage, en intégrant des espaces flexibles qui favorisent la collaboration et l'interaction entre les élèves.

2.3. Accès aux technologies modernes

Conclusion 3 : Un nombre d'élèves de (12 %) est partiellement satisfait de l'accès aux technologies modernes, suggérant que bien que certaines ressources soient disponibles, elles ne sont pas toujours suffisantes.

Recommandations 3 : Assurer un accès optimal aux technologies modernes en intégrant davantage d'outils numériques dans le processus éducatif, tout en formant les enseignants à leur utilisation efficace.

2.4. Impact de l'éducation à l'environnement

Conclusion 4 : Une prise de conscience croissante des enjeux écologiques est observée, avec 76 % des élèves exprimant le souhait d'un renforcement de l'éducation à l'environnement, ce qui souligne l'importance d'intégrer ces thématiques dans le curriculum scolaire.

Recommandations 4 : Renforcer l'éducation à l'environnement dans le curriculum scolaire, en intégrant des programmes qui sensibilisent les élèves aux enjeux écologiques et encouragent des comportements durables.

2.5. Intérêt pour les activités pratiques

Conclusion 5 : L'intérêt marqué pour l'intégration d'un jardin scolaire (68%) et les visites de champs agricoles et de cheptels montre que les élèves recherchent des expériences.

Recommandations 5 : Intégrer des activités pratiques telles que des jardins scolaires et des visites de champs agricoles pour offrir aux élèves des expériences d'apprentissage concrètes qui renforcent leur connexion avec la nature.

2.6. Bien-être mental et activités réflexives

Conclusion 6 : L'intérêt pour les activités de méditation et de réflexion (60 %) met en lumière la nécessité d'inclure des initiatives favorisant le bien-être mental au sein du cadre éducatif.

Recommandations 6 : Introduire des programmes d'activités de méditation et de réflexion pour promouvoir le bien-être mental des élèves, leur permettant ainsi de développer des compétences en gestion du stress et en autoréflexion.

2.7. Engagement communautaire et collaboration

Conclusion 7 : Les projets collaboratifs autour du jardin (75 %) et les journées de sensibilisation à la nature (68 %) sont perçus comme essentiels pour renforcer le lien entre les élèves, leur communauté et leur environnement naturel.

Recommandations 7 : Encourager la mise en place de projets collaboratifs autour du jardin et organiser des journées de sensibilisation à la nature pour renforcer le lien entre les élèves, leur communauté et leur environnement naturel.

2.8. Importance des traditions culturelles

Conclusion 8 : Les célébrations saisonnières (64 %) témoignent d'un intérêt pour les traditions culturelles, suggérant que les écoles devraient également intégrer ces éléments dans leurs programmes éducatifs pour enrichir l'expérience scolaire des élèves.

Recommandations 8 : Organiser des célébrations saisonnières et d'autres activités culturelles pour enrichir l'expérience éducative des élèves et renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté.

2.9. Evaluation continue des pratiques éducatives

Conclusion 9 : Il est impératif que les établissements scolaires mettent en place un système d'évaluation continue pour recueillir les retours des élèves sur l'efficacité des programmes éducatifs et ajuster ceux-ci en fonction de leurs besoins.

Recommandations 9 : Mettre en place un système d'évaluation continue pour recueillir les retours des élèves sur l'efficacité des pratiques éducatives et ajuster ces pratiques en fonction de leurs besoins.

2.10. Importance de l'apprentissage en plein air

Conclusion 10 : Un intérêt croissant pour les activités en plein air est observé, avec un pourcentage significatif d'élèves exprimant le souhait d'avoir plus d'opportunités d'apprentissage en extérieur. Cela souligne l'importance de l'apprentissage expérientiel et de la connexion avec la nature dans le processus éducatif.

Recommandation 10 : Intégrer des activités d'apprentissage en plein air dans le curriculum scolaire, telles que des sorties éducatives et des projets de jardinage, pour renforcer la connexion des élèves avec leur environnement naturel.

2.11. Besoins en information sur les carrières

Conclusion 11 : Une proportion notable d'élèves (65 %) indique qu'ils manquent d'informations claires sur les différentes options de carrière disponibles, ce qui suggère un besoin urgent d'améliorer la communication et l'accès à des ressources sur les parcours professionnels.

Recommandation 11 : Développer des programmes d'information sur les carrières qui incluent des ateliers, des conférences et des ressources en ligne pour aider les élèves à explorer diverses options professionnelles.

2.12. Impact des activités extra-scolaires

Conclusion 12 : Les élèves qui participent à des activités extra-scolaires rapportent une meilleure motivation et un engagement accru dans leurs études, indiquant que ces activités peuvent jouer un rôle clé dans leur développement personnel et académique.

Recommandation 12 : Encourager la participation des élèves à des activités extra-scolaires variées en offrant un large éventail d'options qui répondent à leurs intérêts et talents.

2.13. Perception des pratiques d'orientation

Conclusion 13 : Une majorité d'élèves (70 %) exprime le souhait que les pratiques d'orientation soient davantage personnalisées en fonction de leurs intérêts et aspirations, soulignant l'importance d'une approche individualisée dans le processus d'orientation scolaire.

Recommandation 13 : Mettre en place un système d'orientation personnalisé qui prenne en compte les intérêts et aspirations de chaque élève, permettant ainsi une meilleure adéquation entre leurs choix académiques et professionnels.

2.14. Rôle des parents dans l'orientation scolaire

Conclusion 14 : Les parents jouent un rôle crucial dans le soutien à l'orientation scolaire de leurs enfants, mais beaucoup expriment un besoin d'être mieux informés sur les options éducatives et professionnelles disponibles, ce qui pourrait renforcer leur capacité à accompagner leurs enfants.

Recommandation 14 : Organiser des sessions d'information pour les parents sur les parcours éducatifs et professionnels afin de les aider à mieux soutenir leurs enfants dans leur orientation scolaire.

2.15. Evaluation des programmes éducatifs

Conclusion 15 : Il est essentiel de mettre en place des mécanismes d'évaluation réguliers pour mesurer l'efficacité des programmes éducatifs et d'orientation, afin de s'assurer qu'ils répondent aux besoins évolutifs des élèves et aux exigences du marché du travail.

Recommandation 15 : Etablir un cadre d'évaluation continue pour tous les programmes éducatifs, y compris ceux liés à l'orientation, afin de recueillir des données sur leur impact et leur pertinence. Cette structure permet une présentation claire et cohérente des conclusions suivies de recommandations pertinentes, tout en respectant l'ordre thématique que vous avez fourni.

2.16. Importance de l'apprentissage pratique

Conclusion 16 : Une majorité d'élèves (75 %) exprime un fort désir d'intégrer davantage d'apprentissages pratiques dans leur éducation, soulignant l'importance des expériences concrètes pour renforcer leur compréhension des concepts académiques.

Recommandation 16 : Intégrer des projets pratiques dans le curriculum, tels que des stages, des ateliers et des simulations, pour offrir aux élèves des expériences d'apprentissage concrètes qui les préparent mieux à leur avenir professionnel.

2.17. Besoin de mentorat

Conclusion 17 : Un nombre significatif d'élèves (68 %) indique qu'ils bénéficieraient d'un programme de mentorat, ce qui suggère que le soutien individuel pourrait jouer un rôle crucial dans leur orientation scolaire et professionnelle.

Recommandation 17 : Mettre en place un programme de mentorat où des professionnels ou des anciens élèves peuvent guider les élèves dans leurs choix académiques et professionnels, offrant ainsi un soutien personnalisé.

2.18. Intégration des technologies dans l'apprentissage

Conclusion 18 : Bien que 60 % des élèves aient accès à des outils numériques, beaucoup estiment que ces ressources ne sont pas utilisées de manière optimale pour enrichir leur apprentissage, ce qui indique un besoin d'amélioration dans l'intégration des technologies en classe.

Recommandation 18 : Former les enseignants à l'utilisation efficace des technologies numériques dans leurs cours et fournir les ressources nécessaires pour maximiser leur impact sur l'apprentissage.

2.19. Sensibilisation aux carrières alternatives

Conclusion 19 : Une proportion importante d'élèves (55 %) souhaite être informée sur des carrières alternatives et moins conventionnelles, ce qui souligne la nécessité d'élargir le champ des possibilités présentées lors des activités d'orientation et professionnelle.

Recommandation 19 : Organiser des séances d'information sur une variété de carrières, y compris celles qui sont moins traditionnelles, afin d'élargir les horizons professionnels des élèves.

2.20. Rôle actif des parents dans le processus d'orientation

Conclusion 20 : Les parents jouent un rôle crucial dans le soutien à l'orientation scolaire de leurs enfants, mais beaucoup expriment un besoin d'être mieux informés sur les options éducatives et professionnelles disponibles, ce qui pourrait renforcer leur capacité à accompagner leurs enfants

Recommandation 20 : Fournir aux parents des ressources et des informations régulières sur les options éducatives et professionnelles afin qu'ils puissent mieux soutenir leurs enfants dans leur parcours d'orientation.

3. Analyse synthétique des conclusions et recommandations

Après la présentation détaillée des conclusions et recommandations, une lecture transversale permet de relier l'ensemble des résultats autour d'une même logique interprétative. L'enquête menée auprès des 6000 élèves du secondaire NS4 ne révèle pas uniquement des dysfonctionnements isolés, mais met en évidence une problématique globale : la difficulté pour l'école haïtienne d'offrir aux élèves un environnement éducatif porteur de sens capable d'articuler apprentissages, identité et projet d'avenir.

Ainsi, les préoccupations exprimées par les élèves - insatisfaction vis-à-vis des espaces éducatifs, inefficacité perçue des pratiques d'orientation et implication insuffisante des acteurs - apparaissent comme différentes manifestations d'un même phénomène : une rupture entre l'école et le vécu de l'élève. L'analyse interprétée à la lumière de la **Pédagogie Racinaire** montre que les élèves ne rejettent pas l'école, mais qu'ils éprouvent la difficulté d'y trouver un ancrage personnel et social. L'environnement scolaire fonctionne alors comme un lieu d'enseignement, mais pas encore pleinement comme un milieu de formation. L'analyse des données nous permet de relever des thèmes récurrents tels que :

Thème 1 : Insatisfaction face à l'écosystème des espaces éducatifs
Le premier constat majeur concerne l'insatisfaction généralisée envers l'environnement physique et pédagogique. Les élèves expriment le besoin d'espaces plus adaptés, flexibles et signifiants. Dans une lecture classique, cela renvoie à un problème d'infrastructures. Dans la perspective de la Pédagogie Racinaire , cela traduit plutôt un déficit d'habitabilité pédagogique : l'espace scolaire n'est pas encore perçu comme un lieu de vie permettant l'appropriation du savoir. L'espace éducatif ne joue pleinement son rôle formateur que lorsqu'il

permet à l'élève d'habiter l'apprentissage, c'est-à-dire d'y reconnaître son expérience, sa culture et ses aspirations. L'amélioration matérielle des infrastructures devient alors non seulement une nécessité fonctionnelle, mais une condition pédagogique de la réussite éducative.

Thème 2 : Insatisfaction face à l'écosystème des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

Les élèves expriment massivement le besoin d'une orientation structurée, continue et personnalisée. Les pratiques actuelles, souvent ponctuelles, sont perçues comme extérieures aux apprentissages. **La Pédagogie Racinaire** permet d'interpréter ce résultat autrement : l'orientation n'est pas inefficace parce qu'elle est absente seulement, mais parce qu'elle est séparée du vécu scolaire. L'élève apprend des contenus sans pouvoir les relier à son existence future. L'intégration d'approches expérientielles - telles que celles inspirées du modèle du Jardin d'Eden - apparaît alors comme une réponse pertinente : elle permet de transformer l'orientation scolaire et professionnelle en processus interne à l'apprentissage. L'élève ne choisit plus après avoir appris ; il apprend en construisant progressivement son orientation.

Thème 3 : Rôle des acteurs éducatifs

Les réponses soulignent également la perception d'un accompagnement insuffisant de la part des enseignants, des parents et de l'institution scolaire. L'orientation scolaire et professionnelle reste souvent individualisée alors qu'elle devrait être collective. Dans la perspective de la **Pédagogie Racinaire**, **l'orientation est un phénomène relationnel**. L'élève construit son projet non seulement par l'information reçue mais par la **qualité des interactions éducatives**. Lorsque ces interactions sont faibles, le parcours scolaire perd en cohérence et en sécurité. Le renforcement du rôle des parents, des enseignants et de la communauté n'est donc pas seulement un appui organisationnel : il constitue une condition de cohérence éducative permettant à l'élève de relier école, famille et société dans une même trajectoire formative.

Interprétation globale

Pris ensemble, ces **trois thèmes** ne décrivent pas trois problèmes différents mais une seule réalité : l'école fonctionne encore principalement comme un système d'instruction alors que les élèves attendent un système de formation. La Pédagogie Racinaire permet d'unifier les résultats :

- L'espace scolaire ou l'écosystème éducatif doit devenir un milieu de vie ;
- L'orientation scolaire doit accompagner et devenir un processus d'apprentissage ;
- Les acteurs doivent former une communauté éducative.

Ainsi, l'enjeu principal révélé par l'enquête n'est pas uniquement l'amélioration des pratiques existantes, mais la transformation de la logique éducative elle-même : passer d'une école de transmission à une école orientée et un système éducatif d'enracinement.

4-. Liens entre les résultats de cette étude, la littérature existante sur le sujet et son inscription dans un cadre plus large

Au-delà de la simple lecture descriptive des résultats, les données recueillies invitent à dépasser une interprétation strictement statistique pour entrer dans une compréhension systémique et interprétative. En effet, les constats issus des différentes questions de l'enquête ne peuvent être considérés comme des phénomènes indépendants. Ils renvoient à une même logique éducative sous-jacente qui structure l'expérience scolaire des élèves. L'insatisfaction relative aux espaces éducatifs, la faible efficacité perçue des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle ainsi que la demande d'un accompagnement plus soutenu ne constituent pas des problèmes isolés, mais les manifestations d'un déséquilibre plus profond entre l'organisation scolaire et les besoins de construction personnelle et sociale de l'élève. Autrement dit, les résultats suggèrent que l'école remplit encore prioritairement une fonction d'instruction alors que les élèves attendent d'elle une fonction de formation.

Cette observation conduit à mobiliser le cadre théorique retenu dans cette recherche. Le croisement des approches écologiques et du modèle éducatif intégré, au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden permet d'interpréter les données non seulement comme des insuffisances organisationnelles, mais comme les signes d'une absence d'articulation entre apprentissages, milieu de vie et projet d'avenir. Dans cette perspective, la métaphore du Jardin

d'Eden n'apparaît pas comme un simple référent symbolique, mais comme un modèle explicatif permettant de comprendre la nécessité d'un environnement éducatif cohérent, relationnel et signifiant.

C'est dans ce prolongement que s'inscrit la **Pédagogie Racinaire**. Elle offre une grille de lecture permettant d'unifier les résultats en montrant que la réussite éducative dépend moins de l'addition d'actions pédagogiques que de leur intégration dans un écosystème éducatif où l'élève peut relier savoirs, expériences et orientation. Ainsi, l'analyse propose d'interpréter les conclusions de l'enquête à la lumière de cette approche afin de comprendre comment les attentes exprimées par les élèves traduisent la recherche d'un ancrage éducatif plus profond au sein de l'école.

Par ailleurs, l'éducation moderne est de plus en plus influencée par des approches holistiques qui prennent en compte non seulement les aspects académiques, mais aussi les environnements sociaux et naturels dans lesquels les élèves évoluent. Des modèles théoriques tels que ceux de Bronfenbrenner (1979), Bookchin (1990) et "One Education" au regard du modèles d'éducation originelle fournissent un cadre utile pour comprendre ces dynamiques. Notre étude qui explore l'impact des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire inspirées du Jardin d'Eden, s'inscrit dans cette tendance en intégrant des éléments de ces modèles.

Les résultats de cette recherche montrent une insatisfaction significative parmi les élèves concernant l'écosystème de leur environnement éducatif. Cette observation est corroborée par des recherches antérieures qui soulignent l'importance d'un environnement d'apprentissage positif pour la motivation et la réussite académique (Fisher & Frey, 2014). Les travaux de Bronfenbrenner (1979) mettent en avant que les interactions entre l'élève et son environnement social jouent un rôle crucial dans son développement. En améliorant les infrastructures scolaires et en créant des espaces d'apprentissage adaptés, les établissements peuvent répondre aux besoins exprimés par les élèves.

Notre thèse révèle que les pratiques d'orientation scolaires actuelles ne répondent pas suffisamment aux attentes des élèves. Ce constat rejoint les conclusions de plusieurs études qui plaident pour une approche plus personnalisée et intégrée de l'orientation scolaire (Savickas, 2005, pp 42-70). En intégrant des cadres comme notre modèle croisé inspiré par le Jardin d'Eden - fondement de la **Pédagogie Racinaire** - qui favorise l'apprentissage expérientiel et interdisciplinaire, il est possible de créer des programmes d'orientation qui non seulement informent mais engagent activement les élèves dans leur parcours professionnel.

Par ailleurs, un autre aspect important souligné par cette recherche est le rôle des différents acteurs éducatifs dans l'amanagement de l'écosystème éducatif ainsi que dans le processus des pratiques d'orientation. La littérature montre que l'implication parentale et la collaboration entre enseignants sont essentielles pour soutenir les élèves (Epstein, 2011). Les résultats de l'enquête empirique indiquent que renforcer cette collaboration pourrait améliorer l'efficacité des pratiques d'orientation. Cela résonne avec le modèle "**One Education**", qui prône une approche interdisciplinaire et collaborative pour enrichir l'expérience éducative.

Enfin, les implications pratiques de cette étude sont significatives. En proposant des recommandations concrètes basées sur les résultats, nous contribuons à un dialogue plus large sur la nécessité de réformer les systèmes éducatifs pour mieux répondre aux besoins des élèves. Cela rejoint les appels à une transformation systémique dans l'éducation pour intégrer davantage de pratiques durables et inclusives (Bookchin, 1990).

En conclusion, l'étude s'inscrit dans un cadre théorique riche qui combine les dimensions sociale, naturelle et interdisciplinaire de l'éducation, selon les principes de la **Pédagogie Racinaire**. En reliant nos résultats à la littérature existante, nous démontrons non seulement la pertinence de notre recherche sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle mais aussi son potentiel à influencer positivement les pratiques éducatives futures. Cela ouvre la voie à une réflexion continue sur la manière dont nous pouvons, à travers cette approche enracinée, améliorer l'éducation pour tous les élèves.

5-. Limites et biais potentiels de l'étude et dans les réponses des participants

L'analyse des limites de l'étude sur l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi que sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle révèle plusieurs aspects importants. Tout d'abord, l'une des principales limites réside dans le fait que l'enquête a été menée exclusivement auprès des 6000 élèves du secondaire NS4. Bien que cet échantillon soit significatif, il ne prend pas en compte les perspectives d'autres acteurs éducatifs tels que les directeurs d'établissements, les enseignants et les parents. L'absence de ces voix peut limiter la compréhension globale des dynamiques éducatives et des défis rencontrés dans le système scolaire (Creswell & Creswell, 2017). Par conséquent, une approche plus holistique qui inclut tous les acteurs concernés pourrait enrichir la recherche et offrir une vision plus complète des enjeux.

Un autre biais potentiel réside dans la nature auto-rapportée des données. Les réponses fournies par les élèves peuvent être influencées par des biais de désirabilité sociale, où ils pourraient donner des réponses qu'ils estiment acceptables plutôt que leurs véritables opinions (Fisher, 1993, pp. 303-315). De plus, la formulation des questions pourrait également orienter les réponses. Si certaines questions suggèrent implicitement une réponse positive ou négative, cela peut influencer la manière dont les élèves perçoivent leur environnement éducatif (Dillman et al., 2014). En outre, la concentration exclusive de l'étude sur l'aspect "**formel**" de l'apprentissage constitue une contrainte supplémentaire. Cela signifie que d'autres dimensions importantes de l'expérience éducative, telles que l'apprentissage informel ou expérientiel, n'ont pas été prises en compte. Certes, la **Pédagogie Racinaire** soutienne l'idée que l'éducation est **uniforme** et non **multiforme** et que ce sont les contextes d'apprentissage qui sont multiformes. Cette limitation pourrait conduire à une vision incomplète de la manière dont les élèves interagissent avec leur environnement éducatif.

Les contextes difficiles, tels que l'insécurité ou d'autres facteurs socio-économiques, représentent également une contrainte significative. Ces éléments peuvent influencer non seulement la perception des élèves concernant leur environnement éducatif, mais aussi leur engagement et leur motivation à apprendre (Maslow, 1943). Ignorer ces facteurs contextuels pourrait mener à des conclusions qui ne tiennent pas compte de la réalité vécue par de nombreux élèves.

Enfin, le contexte spécifique de l'enquête - se concentrant uniquement sur un niveau d'enseignement particulier (les finissants du secondaire NS4 des écoles publics) - limite la généralisation des résultats à d'autres niveaux scolaires ou contextes géographiques. Les perceptions et expériences des élèves pourraient varier considérablement si l'étude était menée dans un cadre différent, tel que l'enseignement supérieur ou dans un environnement éducatif privé. Cela souligne la nécessité de mener des recherches supplémentaires dans divers contextes pour valider et enrichir les conclusions tirées de cette étude.

Pour de futures recherches, plusieurs aspects pourraient être explorés. Une étude longitudinale pourrait être mise en place pour examiner comment les perceptions des élèves évoluent au fil du temps avec l'implémentation de nouvelles pratiques éducatives. De plus, il serait intéressant d'explorer plus en profondeur le rôle spécifique des parents dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle et comment leur implication peut influencer les choix et la réussite éducative de leurs enfants (Epstein, 2011). En intégrant ces éléments dans la recherche future, il serait possible d'obtenir une compréhension plus complète et nuancée des dynamiques en jeu dans l'éducation moderne.

6-. Plan d'action à suivre pour mettre en œuvre les recommandations de la thèse sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation

Pour améliorer l'écosystème des espaces éducatifs, ainsi que celui des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, en tant que leviers de réussite éducative des élèves, un plan d'action concret peut être mis en œuvre, basé sur les recommandations de l'étude. Ce plan se concentre sur l'engagement des élèves et des établissements scolaires pour créer un écosystème (environnement d'apprentissage) enrichissant :

1-. Tout d'abord, il est essentiel de **réaliser une évaluation de l'écosystème des espaces éducatifs ainsi que celui des pratiques d'orientation**. Cette évaluation doit être menée par la Direction du Génie Scolaire (DGS) et ses représentations dans les Directions Départementales d'Education (DDE). La DGS devrait être assistée des établissements scolaires en impliquant les élèves, enseignants, parents dans le processus. Les participants peuvent fournir des retours précieux sur la qualité des infrastructures et des ressources disponibles. Une fois l'audit effectué, un rapport détaillant les besoins prioritaires en matière d'amélioration doit être élaboré et partagé avec la communauté éducative. Cela devrait être un chantier important pour le MENFP.

2-. Les retours d'informations devraient permettre de développer un plan d'amélioration l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation. Cela inclut la création d'espaces dédiés à l'apprentissage en plein air et l'aménagement de salles de classe qui favorisent la collaboration entre élèves et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Les établissements doivent allouer un budget spécifique pour ces améliorations et envisager des partenariats avec des organisations locales pour obtenir des ressources supplémentaires.

3-. Pour renforcer les pratiques d'orientation scolaire, il est recommandé de mettre en place un programme d'orientation qui intègre des activités pratiques telles que des stages ou des visites d'entreprises. Les établissements doivent également former les enseignants sur les meilleures pratiques en matière d'orientation afin qu'ils puissent mieux soutenir les élèves dans leurs choix de carrière. La collaboration avec des entreprises locales pour offrir des opportunités de stage est également cruciale.

4-. Un autre aspect important est l'implication active des élèves dans le processus éducatif. Les établissements doivent encourager les élèves à participer à la conception et à la mise en œuvre des activités d'orientation, afin qu'ils se sentent plus investis dans leur parcours scolaire et professionnel. Cela peut inclure la création de comités d'élèves chargés de donner leur avis sur les programmes d'orientation.

5-. Enfin, il est essentiel de mettre en place un système de suivi et d'évaluation pour mesurer l'impact des changements apportés aux espaces éducatifs et aux pratiques d'orientation. Cela implique de recueillir régulièrement le feedback des élèves sur leur expérience éducative et d'ajuster le plan d'action en fonction des résultats obtenus.

En conclusion, ce plan d'action vise à créer un écosystème éducatif éducatif plus enrichissant pour tous les élèves du secondaire spécifiquement ceux du NS4, tout en renforçant les pratiques d'orientation scolaire qui répondent à leurs besoins diversifiés. En mettant en œuvre ces étapes spécifiques, les établissements scolaires pourront mieux soutenir leurs élèves dans leur parcours académique et professionnel, contribuant ainsi à leur réussite éducative globale.

Chapitre VII-. Implications et justification des recommandations de la thèse vis-à-vis des acteurs de l'écosystème éducatif haïtien

Les implications des recommandations de l'étude tiennent des contextes mêmes qui motivent la décision de faire cette thèse. Les implications de ces recommandations concernent plusieurs acteurs de l'écosystème éducatif haïtien qui interviennent dans le sous-secteur des espaces éducatifs, mais qui, tous, sont d'une absence bizarre, voire inquiétante en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Nous citons :

- Le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) à travers la DGS et les DDE;
- Les Agences d'Exécution de Projets d'aménagement d'espaces éducatifs ;
- Le Fonds National d'Education (FNE) ;
- Les Partenaires Techniques et Financiers du MENFP, l'Inspection Générale (IG) du MENFP ;
- Les Collectivités Territoriales ;
- Le Ministère de l'Environnement (ME) ;
- Le Ministère des travaux publics, Transport et communication (MTPTC);
- Le Ministère des affaires sociales (MAS) ;
- La Banque Nationale de la République d'Haiti (BRH).

1-. Implication des recommandations vis-à-vis du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) à travers la Direction du Génie Scolaire (DGS)

Les résultats de cette étude mettent en lumière des enjeux cruciaux concernant la gestion de l'écosystème éducatif haïtien en général, celui des espaces d'apprentissage en particulier, un domaine directement sous la responsabilité du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) par le biais de la Direction du Génie Scolaire (DGS). A cet effet, les implications des résultats de notre étude se rapportent directement à la DGS concernant la gestion de l'écosystème des espaces éducatifs en Haïti, en tenant compte du rôle du (MENFP), ainsi que celui de la (DGS) dans l'aménagement de l'écosystème des espaces d'apprentissage. Les enjeux de la gestion de l'écosystème sont trop importants pour la confier à d'autres entités inconscientes de l'importance de ce secteur pour le développement des citoyens

responsables. La DGS doit être l'entité régulatrice et détentrice exclusive et reconnue des archives de l'Etat en ce qui attrait aux documents, plans de construction, agrandissement, équipement des espaces éducatifs. L'insatisfaction significative exprimée par les élèves vis-à-vis de leur environnement éducatif souligne l'urgence d'une réévaluation et d'une amélioration des espaces éducatifs (infrastructures scolaires). Ainsi est-il impératif d'intégrer ces résultats dans les politiques et les stratégies de gestion des espaces éducatifs par la DGS afin de garantir que les établissements scolaires répondent aux besoins réels des élèves.

Les résultats indiquent également que les pratiques d'orientation scolaire sont perçues comme insuffisantes par une majorité d'élèves. Cela met en évidence un besoin urgent d'adopter une approche plus systématique et intégrée pour l'orientation scolaire. Le MENFP et la DGS ont l'opportunité d'initier des programmes qui relient les infrastructures scolaires à des pratiques d'orientation efficaces. Cela pourrait inclure le développement d'un cadre national pour l'orientation scolaire qui soit aligné sur les besoins spécifiques des élèves, tout en tenant compte des ressources disponibles dans chaque établissement.

De plus, l'étude souligne l'importance d'un environnement d'apprentissage positif pour favoriser la motivation et la réussite académique. La DGS peut jouer un rôle clé dans la transformation des espaces éducatifs en créant des environnements qui encouragent non seulement l'apprentissage théorique mais aussi l'apprentissage pratique. Cela pourrait impliquer la promotion de modèles éducatifs innovants, tels que ceux inspirés par le Jardin d'Eden, qui intègrent des éléments naturels et collaboratifs dans le processus éducatif.

Enfin, les implications des résultats vont au-delà de la simple amélioration des infrastructures. Elles appellent à une collaboration accrue entre le MENFP, les établissements scolaires, les enseignants et les parents pour créer un écosystème éducatif cohérent et inclusif. La DGS est l'entité bien placée pour faciliter cette collaboration en organisant des ateliers et des formations qui sensibilisent tous les acteurs à l'importance d'un environnement éducatif enrichissant. Cela contribuera non seulement à améliorer l'expérience scolaire des élèves, mais aussi à préparer une génération future capable de relever les défis complexes du monde moderne. En somme, cette étude offre une occasion précieuse d'informer et de guider les décisions stratégiques au sein du MENFP et de la GGS concernant la gestion des espaces éducatifs. En intégrant ces résultats dans des actions futures, nous pourrions contribuer à transformer

l'écosystème éducatif en Haïti, en veillant à ce que chaque élève ait accès à un environnement propice à son apprentissage, aux pratiques d'orientation et à son développement personnel.

2.- Le MENFP, la DGS, les services de passation de marchés publics : leur réponse aux recommandations de l'étude

1.1.- Pour répondre aux recommandations issues de l'étude, le MENFP et la DGS doivent se concentrer sur l'aménagement d'espaces éducatifs adaptés qui soutiennent non seulement l'apprentissage académique mais aussi les activités d'orientation de manière systématique. Cela pourrait inclure des salles polyvalentes qui peuvent être utilisées pour des ateliers d'orientation, des rencontres avec des professionnels et des sessions de formation sur les choix de carrière. En créant ces environnements flexibles et accueillants, la DGS permettrait aux établissements scolaires d'organiser plus efficacement et de manière systématique des activités d'orientation qui répondent aux besoins spécifiques des élèves.

De plus, le MENFP et la DGS peuvent jouer un rôle clé dans le développement de partenariats avec le secteur privé et les institutions locales pour enrichir les programmes d'orientation scolaire. En facilitant l'accès à des stages, des visites professionnelles et des expériences pratiques, le MENFP et la DGS contribuent ainsi à relier le monde scolaire aux réalités du marché du travail. Cette approche est essentielle pour aider les élèves à naviguer dans leurs choix de carrière et à comprendre les compétences requises dans différents domaines professionnels. En intégrant ces éléments dans l'aménagement des espaces éducatifs, la DGS renforce non seulement l'expérience d'orientation mais aussi la préparation professionnelle des élèves.

Enfin, il est impératif que le MENFP et la DGS établissent un système de suivi et d'évaluation pour mesurer l'impact des espaces éducatifs aménagés sur les pratiques d'orientation scolaire. Cela implique de recueillir régulièrement les retours d'expérience des élèves sur leur satisfaction concernant les nouveaux espaces éducatifs et les activités d'orientation proposées. Grâce à cette évaluation continue, la DGS pourra ajuster ses stratégies en fonction des besoins évolutifs des élèves et s'assurer que les initiatives mises en place répondent réellement aux attentes. En adoptant cette approche basée sur les données, la DGS contribuera non seulement à améliorer les espaces éducatifs mais aussi à favoriser une réussite académique durable pour tous les élèves.

Globalement, le rôle de la DGS dans le développement de l'écosystème éducatif est essentiel pour garantir que les conditions mises en place favorisent efficacement les pratiques éducatives et les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. En intégrant ces recommandations dans sa stratégie globale, la DGS peut transformer l'expérience éducative en Haïti et contribuer significativement à la réussite scolaire et professionnelle des élèves. Ces paragraphes soulignent comment la DGS peut jouer un rôle actif dans le développement de conditions favorables aux pratiques d'orientation scolaire tout en intégrant les recommandations issues de notre étude.

2.2-. Les services de passations de Marchés Publics

Les recommandations de l'étude mettent en lumière la nécessité d'assainir le processus de passation de marchés publics au sein du Ministère de l'Education Nationale et d'autres institutions établies pour ce travail. L'objectif est de garantir que les enjeux éducatifs priment sur les avantages économiques personnels. Cela est particulièrement crucial dans le contexte haïtien, où la qualité des infrastructures scolaires a un impact direct sur la réussite académique des élèves. En exigeant la transparence à tous les niveaux du processus de passation de marchés, le ministère peut s'assurer que les ressources allouées à la construction d'écoles de qualité sont utilisées de manière efficace et responsable. La transparence dans le processus de passation de marchés implique plusieurs éléments clés :

a). Tout d'abord, il est essentiel d'établir des critères clairs et objectifs pour l'évaluation des offres soumises par les entrepreneurs. Ces critères devraient inclure non seulement le coût, mais aussi la qualité des matériaux proposés, l'expérience des soumissionnaires et leur capacité à respecter les délais sous le regard attentif de la DGS. En exigeant et intégrant le strict respect de ces éléments dans le processus d'appel d'offres, le ministère, à travers la DGS, peut réduire les risques de corruption et garantir que les projets sont confiés à des entreprises compétentes et fiables (Gonzalez & Martinez, 2018).

b). De plus, la mise en place de mécanismes de suivi et d'évaluation tout au long du processus de construction par la DGS est cruciale et une nécessité. Cela pourrait inclure des audits réguliers effectués par des tiers indépendants pour évaluer la conformité des travaux réalisés avec les plans approuvés par le MENFP et la DGS. En assurant une supervision rigoureuse des projets d'infrastructure par la DGS, le Ministère peut s'assurer que chaque école construite répond aux normes de qualité requises et contribue réellement à l'amélioration de l'écosystème éducatif

(World Bank, 2020). Il est également important d'encourager la participation des parties prenantes dans le processus de passation de marchés. Cela pourrait inclure la consultation des directeurs d'établissements scolaires, des enseignants et même des parents lors de la définition des besoins en infrastructures. En impliquant ces acteurs dans le processus décisionnel, le ministère peut s'assurer que les projets répondent aux attentes et aux besoins réels des communautés éducatives (UNESCO, 2017).

Enfin, pour renforcer la confiance du public dans le processus de passation de marchés, il est impératif que le Ministère communique régulièrement sur les projets en cours et leurs résultats. La publication d'informations sur les budgets alloués, les entreprises sélectionnées et l'état d'avancement des travaux permettra de renforcer la transparence et d'encourager une culture de responsabilité au sein du système éducatif.

Finalement, assainir le processus de passation de marchés au sein du Ministère de l'Education Nationale est une étape cruciale pour garantir que les enjeux éducatifs soient prioritaires. En exigeant transparence et responsabilité à tous les niveaux, le ministère pourra construire des écoles de qualité qui répondent aux besoins des élèves et contribuent à leur réussite académique.

3-. Vers la création de l'Unité d'Orientation Scolaire et Professionnelle (UNOSCO) au sein du MENFP- un nouvel élément de l'écosystème éducatif

L'intégration de la création d'une "**Unité d'Orientation Scolaire et Professionnelle**" (**UNOSCO**) au sein du MENFP est une réponse stratégique aux résultats de l'étude sur les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire. En effet, les résultats ont révélé une insatisfaction significative des élèves concernant les rares pratiques d'orientation actuelles, soulignant un besoin urgent d'amélioration dans ce domaine. La mise en place de l'**UNOSCO** permettrait de centraliser, systématiser et de structurer les efforts d'orientation scolaire à travers le pays, garantissant ainsi que chaque élève bénéficie d'un accompagnement adéquat dans son parcours éducatif et professionnel.

L'**UNOSCO** pourrait jouer un rôle clé dans le développement et la mise en œuvre de programmes d'orientation scolaire adaptés aux besoins des élèves. En établissant des représentations dans les Directions Départementales d'Education (**UNOSDEP**), cette unité serait en mesure de répondre aux particularités locales tout en maintenant une cohérence nationale dans les pratiques d'orientation. Cela permettrait non seulement de mieux informer les élèves sur leurs

choix académiques et professionnels, mais aussi de les engager activement dans leur processus d'orientation, ce qui a été identifié comme un point crucial par les élèves eux-mêmes.

De plus, l'**UNOSCOP** pourrait être chargée de former les enseignants et le personnel éducatif sur les meilleures pratiques en matière d'orientation scolaire. En renforçant les compétences des acteurs éducatifs, l'unité garantirait que les élèves reçoivent un soutien approprié tout au long de leur parcours scolaire. Les formations pourraient inclure des approches innovantes inspirées du modèle éducatif du Jardin d'Eden, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage collaboratif et inclusif.

L'établissement de l'**UNOSCOP** serait également une opportunité pour renforcer la collaboration entre le MENFP, les établissements scolaires, les parents et le secteur privé. En facilitant des partenariats avec des entreprises locales pour des stages et des visites professionnelles, l'unité pourrait enrichir l'expérience d'orientation des élèves et leur fournir des perspectives concrètes sur le monde du travail. Cela répondrait à la nécessité identifiée par l'étude d'intégrer davantage d'activités pratiques dans le processus éducatif.

Enfin, la création de l'**UNOSCOP** contribuerait à établir un système de suivi et d'évaluation des pratiques d'orientation scolaire à travers le pays, en cohérence avec les principes de la **Pédagogie Racinaire**. En collectant régulièrement des données sur l'efficacité des programmes mis en place, cette unité pourrait ajuster ses stratégies en fonction des retours d'expérience des élèves et des enseignants. Cela garantirait une amélioration continue des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, contribuant ainsi à la réussite éducative globale des élèves.

Globalement, la proposition de créer l'**Unité d'Orientation Scolaire et Professionnelle** au sein du MENFP s'inscrit parfaitement dans le cadre des recommandations issues de cette étude et de l'approche enracinée de la Pédagogie Racinaire. Elle représente une étape essentielle vers l'amélioration de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire en Haïti, répondant ainsi aux préoccupations exprimées par les 6000 élèves enquêtés renforçant ainsi leur parcours académique et professionnel.

4-. Vers la réussite éducative : le rôle de la DGS dans l'aménagement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire

Pour que la Direction du Génie Scolaire (DGS) puisse jouer pleinement son rôle dans l'amélioration de l'écosystème des espaces éducatifs et la mise en œuvre efficace des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle selon les principes de la Pédagogie Racinaire, un renforcement de ses capacités est primordial. Ce renforcement doit s'articuler autour de plusieurs axes clés qui permettront à la DGS d'optimiser son impact sur un écosystème éducatif enraciné dans les réalités locales, les espaces éducatifs ainsi que les pratiques d'orientation en particulier. En outre, pour renforcer la Direction du Génie Scolaire (DGS) en ressources humaines, matérielles et équipements, il est essentiel de se concentrer sur des éléments qui soutiennent son rôle de régulateur et de superviseur des infrastructures éducatives, tout en intégrant les dimensions clés de la **Pédagogie Racinaire**.

4.1. Outils de planification et logiciels de gestion de projets et base de données pour la DGS

Il est urgent de fournir à la DGS des outils numériques pour la planification, le suivi et l'évaluation des projets d'infrastructure pour pouvoir garantir la qualité du processus. Ces logiciels peuvent aider à gérer les budgets, les délais et les ressources tout en assurant une transparence dans le processus. De plus une base de données est une urgence pour la DGS. La mise en place de cette base de données centralisée lui permettra de suivre l'état des infrastructures scolaires à travers le pays, y compris les besoins en rénovation et les projets en cours. Dans ce cas, le MENFP ferait mieux de doter la DGS d'un budget annuel qui lui permettrait de faire l'acquisition de tout ce qui est nécessaire pour accomplir sa mission de protéger, servir, garantir la quantité et la qualité des projets contre toutes dérives indésirables.

4.1.1. Matériel de contrôle et d'évaluation - Equipements de supervision et Kits d'évaluation

Doter la DGS d'équipements nécessaires pour effectuer des inspections de qualité sur les chantiers, tels que des appareils de mesure pour évaluer la conformité des matériaux utilisés par rapport aux normes établies. De plus, fournir des kits d'évaluation pour mesurer la qualité des travaux réalisés, incluant des outils pour tester la durabilité et la sécurité des infrastructures.

4.1.2. Logement Approprié pour la DGS - Bureaux fonctionnels et accès à des ressources

La DGS doit disposer de locaux adéquats qui favorisent un environnement de travail efficace. Cela inclut des bureaux bien aménagés, équipés de matériel informatique moderne et d'espaces de réunion pour faciliter la collaboration entre les équipes. La DGS doit avoir un espace d'accueil pour recevoir des partenaires du Ministère dans le domaine d'aménagement, de financement des espaces éducatifs. De plus un local approprié permet également à la DGS d'accéder facilement aux ressources nécessaires pour la planification et le contrôle des projets d'infrastructure, ce qui est crucial pour garantir que les normes de qualité soient respectées.

4.1.3. Acquisition de véhicules : Déplacements sur le terrain et facilitation des inspections

L'acquisition de véhicules adaptés est indispensable pour permettre aux agents de la DGS d'effectuer des visites régulières sur les chantiers scolaires. Cela leur permettra de superviser les travaux, d'évaluer la qualité des matériaux utilisés et de s'assurer que les projets avancent conformément aux plans approuvés. En outre, des véhicules dédiés à la supervision des infrastructures éducatives garantissent une réponse rapide aux problèmes identifiés sur le terrain, renforçant ainsi l'efficacité du contrôle qualité exercé par la DGS. La DGS devrait avoir l'autonomie de ses déplacements pour des visites de supervision des chantiers.

Accorder à la Direction du Génie Scolaire (DGS) une autonomie concernant ses déplacements pour des visites de supervision des chantiers peut renforcer l'efficacité de la DGS dans son rôle de régulateur et de superviseur des infrastructures éducatives. Cette autonomie permettrait à la DGS de mieux répondre aux besoins des établissements scolaires en matière d'évaluation et de contrôle qualité. L'autonomie en matière de déplacements offrirait à la DGS la flexibilité nécessaire pour effectuer des visites régulières sur le terrain, ce qui est essentiel pour garantir que les projets d'infrastructure respectent les normes établies. En ayant la capacité de planifier ses propres visites, la DGS pourrait réagir rapidement aux problèmes identifiés sur les chantiers, assurant ainsi un suivi rigoureux des travaux. Cela contribuerait à prévenir les retards et à garantir que les écoles sont construites ou rénovées selon les spécifications requises.

Une plus grande autonomie dans les déplacements permettrait également à la DGS d'améliorer sa supervision des travaux en cours. En effectuant des visites fréquentes, les agents de la DGS pourraient établir une relation plus étroite avec les entrepreneurs et les équipes de construction, favorisant ainsi une communication ouverte et une meilleure compréhension des défis rencontrés sur le terrain. Cela pourrait également encourager une culture de responsabilité

parmi les entrepreneurs, sachant qu'ils sont régulièrement supervisés par un organisme compétent. Enfin de compte, cette autonomie pourrait conduire à une amélioration significative de la qualité des infrastructures éducatives. En effectuant des inspections régulières, la DGS serait en mesure d'identifier rapidement les problèmes potentiels et d'intervenir avant qu'ils ne deviennent critiques. Cela garantirait que chaque projet respecte non seulement les normes techniques mais aussi les attentes des élèves et du personnel éducatif quant à un environnement d'apprentissage adéquat.

4.2. Equipements de Génie Civil et d'Architecture

4.2.1. Outils techniques et logiciels spécialisés

La DGS devrait être dotée d'équipements modernes pour l'évaluation et le contrôle des infrastructures, tels que des instruments de mesure pour vérifier la conformité des constructions avec les normes techniques. Investir dans des logiciels de conception assistée par ordinateur (CAO) et des outils de gestion de projet permettrait à la DGS de mieux planifier et visualiser les projets d'infrastructure, facilitant ainsi leur validation et leur mise en œuvre.

4.2.2. Renforcement des capacités techniques et Formation du personnel et collaboration avec des experts

Pour tirer pleinement parti des nouveaux équipements et outils, il est essentiel que le personnel de la DGS reçoive une formation continue sur les meilleures pratiques en matière de génie civil et d'architecture. Cela garantira qu'ils sont bien préparés à superviser efficacement les projets. De plus, établir des partenariats avec des institutions académiques ou des experts en génie civil et architecture pourrait également renforcer les capacités techniques au sein de la DGS, permettant ainsi une meilleure gestion des projets d'infrastructure.

4.2.3. Un autre aspect important du renforcement concerne la collaboration interinstitutionnelle

La DGS devrait établir des partenariats solides avec d'autres Ministères, notamment ceux de l'agriculture, de l'environnement, des collectivités territoriales afin de créer un écosystème éducatif intégré. Ces collaborations pourraient permettre de développer des programmes conjoints qui relient l'éducation à l'emploi et à la formation professionnelle, tout en tenant compte des spécificités locales. En favorisant un travail en réseau avec d'autres acteurs institutionnels et communautaires, la DGS peut maximiser l'impact de ses initiatives.

4.2.4. De plus, il est essentiel de mettre en place un système de suivi et d'évaluation robuste pour mesurer l'efficacité des aménagements réalisés et leur impact sur les pratiques d'orientation scolaire. La DGS devrait développer des indicateurs clairs pour évaluer non seulement l'état des infrastructures mais aussi la satisfaction des élèves concernant leur environnement éducatif. Ce retour d'information permettra à la DGS d'ajuster ses stratégies en fonction des résultats obtenus et d'assurer une amélioration continue.

4.2.5. Enfin, le renforcement de la sensibilisation et de l'engagement communautaire est crucial pour garantir le succès des initiatives mises en place par la DGS. En impliquant les parents, les élèves et les enseignants dans le processus décisionnel concernant les aménagements scolaires et les pratiques d'orientation, on crée un sentiment d'appartenance et de responsabilité collective. Des campagnes de sensibilisation pourraient être organisées pour informer la communauté sur les changements apportés aux espaces éducatifs et sur l'importance de l'orientation scolaire.

En somme, le renforcement de la DGS est essentiel pour qu'elle puisse jouer efficacement son rôle dans le développement de l'écosystème des espaces éducatifs au bénéfice des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle riches et efficaces. En investissant dans les ressources humaines et matérielles, en favorisant la collaboration interinstitutionnelle, en mettant en place un système de suivi rigoureux et en engageant la communauté, la DGS pourra transformer significativement l'expérience éducative en Haïti et contribuer à la réussite académique et professionnelle des élèves.

5. Implications des recommandations de l'étude vis-à-vis des agences d'exécution de projets d'aménagement d'espaces éducatifs, des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) du MENFP

Les recommandations de l'étude concernant le développement de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle - envisagés à travers le prisme de la **Pédagogie Racinaire** - ont des implications significatives pour les Agences d'Exécution de projets d'aménagement, ainsi que pour les Partenaires Techniques et Financiers du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Ces implications visent à garantir que les projets d'infrastructure éducative soient non seulement réalisés avec efficacité,

mais qu'ils répondent également aux besoins fondamentaux des élèves et contribuent à leur réussite académique globale, en cohérence avec cette approche systémique enracinée.

5.1.-Renforcement de la collaboration avec les Agences d'exécution

Les agences d'exécution de projets d'aménagement d'espaces éducatifs doivent être alignées avec les recommandations de l'étude pour assurer une mise en œuvre cohérente et efficace. Cela implique que ces agences adoptent une approche participative, intégrant les retours des directeurs d'établissements, des enseignants, des élèves et des parents dans la conception et la réalisation des projets. En favorisant cette collaboration, les agences peuvent mieux comprendre les besoins spécifiques des communautés éducatives et concevoir des infrastructures qui répondent réellement à ces besoins. Par exemple, l'intégration de modèles éducatifs inspirés du Jardin d'Eden pourrait être envisagée pour créer des espaces d'apprentissage qui favorisent la créativité et l'interaction sociale entre les élèves (UNESCO, 2017).

5.2- Implications des recommandations de l'étude vis-à-vis des Partenaires Techniques et Financiers (PTF)

Les partenaires techniques et financiers du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre des recommandations de l'étude sur les espaces éducatifs et l'orientation scolaire. Leur implication est essentielle pour garantir que les ressources financières allouées aux projets d'infrastructure soient utilisées de manière transparente et responsable. Cela nécessite un engagement fort de leur part à promouvoir la qualité des constructions scolaires, en mettant l'accent sur les résultats éducatifs plutôt que sur les considérations économiques à court terme. Leur implication peut se traduire dans l'importance qu'ils accordent à la transparence, leur engagement envers les standards éducatifs, la mise en place de mécanisme de suivi et d'évaluation des projets.

5.3- Importance de la transparence

La transparence dans le processus de passation de marchés est cruciale pour éviter les abus et la corruption. Les Partenaires Techniques et Financiers doivent veiller à ce que les procédures d'appel d'offres soient claires et accessibles, permettant ainsi une concurrence équitable entre les entreprises. En soutenant des initiatives qui privilégient les enjeux éducatifs, ces partenaires peuvent contribuer à établir des normes élevées pour la construction d'écoles, garantissant que chaque projet respecte des critères rigoureux de qualité et de durabilité (World

Bank, 2020). Cela implique également un suivi constant des projets pour s'assurer qu'ils répondent aux attentes définies.

5.4- Engagement envers les standards éducatifs

Les partenaires doivent également s'engager à soutenir des projets qui répondent aux standards internationaux en matière d'éducation. Cela signifie qu'ils doivent être proactifs dans la recherche de solutions innovantes qui favorisent un environnement d'apprentissage optimal. Par exemple, ils pourraient encourager l'intégration de modèles éducatifs inspirés par des approches pédagogiques modernes, telles que celles basées sur l'apprentissage en plein air ou l'éducation environnementale, qui ont montré leur efficacité dans divers contextes (UNESCO, 2017). En investissant dans ces types de projets, les partenaires peuvent contribuer à créer des écoles qui non seulement répondent aux besoins immédiats des élèves, mais qui préparent également les jeunes à relever les défis futurs.

5.5- Suivi et Evaluation Continue des Projets

Il est également essentiel que les Agences d'Exécution et les Partenaires Techniques et financiers mettent en place un système de suivi et d'évaluation rigoureux pour mesurer l'impact des projets réalisés sur la qualité de l'éducation. Ce système devrait inclure des indicateurs clairs pour évaluer non seulement l'état physique des infrastructures, mais aussi leur impact sur la motivation et les performances académiques des élèves. En recueillant régulièrement des données sur ces aspects, il sera possible d'ajuster les stratégies mises en œuvre afin d'améliorer continuellement l'environnement éducatif (Gonzalez & Martinez, 2018).

Au final, les Partenaires Techniques et Financiers du MENFP ont un rôle crucial à jouer dans la mise en œuvre des recommandations de l'étude. En garantissant la transparence dans le processus de passation de marchés, en s'engageant envers des standards éducatifs élevés et en établissant des systèmes de suivi efficaces, ils peuvent contribuer significativement à la création d'écoles de qualité qui répondent aux besoins des élèves. Cela nécessite un engagement collectif envers une vision éducative qui place le bien-être et la réussite académique des élèves au cœur des décisions prises.

6-. Implication des conclusions et recommandations vis-à-vis du Fonds National de l'Education (FNE)

Les recommandations issues de l'étude sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle soulignent l'importance d'un investissement stratégique dans l'amélioration des infrastructures scolaires et la systématisation des pratiques d'orientation à l'école. Le Fonds National d'Education (FNE) a un rôle clé à jouer dans ce processus en finançant des projets qui visent à rénover et à aménager l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. En intégrant des modèles innovants, tels que celui inspiré par le modèle croisé au regard du modèle du Jardin d'Eden, le FNE peut contribuer à créer des environnements d'apprentissage stimulants qui favorisent l'engagement des élèves (Dewey, 1938). Cela permettrait de répondre aux besoins spécifiques des élèves, notamment en matière d'accès à des salles adaptées pour différents types d'apprentissage, et de pratiques d'orientation tout en soutenant leur développement académique et personnel.

De plus, le **FNE** devrait renforcer les Directions Techniques et autres entités du MENFP impliquées dans la mise en œuvre des projets financés. En soutenant ces structures, le FNE peut garantir que les projets sont non seulement bien conçus, mais aussi correctement exécutés et évalués. Cela inclut la mise en place de programmes de formation pour les enseignants sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, afin qu'ils soient mieux préparés à guider les élèves dans leurs choix futurs (Fan & Chen, 2001). En facilitant la collaboration entre les écoles et les entreprises locales pour des stages ou des visites professionnelles, le FNE peut également aider à créer des ponts entre l'éducation et le marché du travail, offrant ainsi aux élèves une expérience pratique précieuse.

Par ailleurs, le FNE devrait financer des initiatives qui encouragent la participation active des parents dans le processus d'orientation scolaire. Les recherches montrent que l'engagement parental est un facteur clé dans la réussite académique des élèves (Fan & Chen, 2001). Organiser des ateliers ou des sessions d'information pour sensibiliser les parents aux opportunités éducatives disponibles peut renforcer le soutien autour des élèves et favoriser une approche collaborative de leur parcours éducatif. En impliquant les parents, le FNE contribue à créer un environnement propice à l'épanouissement scolaire.

Il est également essentiel que le FNE mette en place un système de suivi et d'évaluation pour mesurer l'impact des projets financés sur la réussite éducative. En recueillant des données sur l'efficacité des initiatives mises en œuvre, le FNE pourra ajuster ses stratégies de financement en fonction des résultats obtenus. Cela permettra non seulement d'assurer une utilisation optimale des ressources financières, mais aussi de garantir que les projets soutenus répondent réellement aux besoins identifiés par les différents acteurs du système éducatif (Newmann & Wehlage, 1995).

En conclusion, les recommandations formulées dans cette étude offrent une opportunité précieuse pour le Fonds National d'Education de jouer un rôle central dans la transformation de l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti selon les principes de la **Pédagogie Racinaire**. En investissant dans l'amélioration des infrastructures scolaires et en systématisant les pratiques d'orientation scolaire enracinées dans les réalités locales, tout en renforçant les Directions Techniques du MENFP, le **FNE** peut contribuer significativement à la réussite éducative et professionnelle des élèves haïtiens, en harmonie avec cette approche écosystémique.

7-. Implications des recommandations vis-à-vis de l'Inspection Générale (IG) du MENFP

Les recommandations de l'étude ont des implications significatives pour **l'Inspection Générale (IG)** du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). En effet, en tant qu'entité chargée de contrôler, d'évaluer la qualité des services éducatifs, **l'IG** doit s'assurer que les pratiques d'orientation scolaire et les aménagements des espaces éducatifs sont conformes aux standards établis et répondent aux besoins des élèves. Voici comment ces recommandations peuvent influencer le travail de **l'Inspection Générale** : son implication se traduira dans la promotion du renforcement, de la supervision, dans l'évaluation des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, dans sa collaboration intelligente avec les acteurs éducatifs, dans la promotion de la transparence.

7.1. Renforcement de la Supervision

L'une des implications majeures des recommandations est le besoin d'un renforcement des mécanismes de supervision par l'IG. Cela implique d'établir des protocoles clairs pour évaluer la qualité des infrastructures scolaires et l'efficacité des pratiques d'orientation. L'IG

pourrait mettre en place des visites régulières dans les établissements scolaires pour s'assurer que les recommandations sont mises en œuvre correctement. Ces visites devraient inclure des évaluations sur la qualité des espaces éducatifs, l'accessibilité aux ressources pédagogiques et l'intégration des activités d'orientation dans le curriculum scolaire. En renforçant ses capacités de supervision, l'IG pourra garantir que les élèves bénéficient d'un environnement d'apprentissage adéquat qui favorise leur réussite académique.

7.2. Evaluation des pratiques d'orientation

Les recommandations de l'étude soulignent également la nécessité d'évaluer systématiquement les pratiques d'orientation scolaire au sein des établissements. L'IG devrait développer des outils d'évaluation spécifiques pour mesurer l'efficacité de ces pratiques, en tenant compte non seulement du nombre d'activités proposées, mais aussi de leur impact sur les choix académiques et professionnels des élèves. Par exemple, il serait pertinent d'analyser le taux de participation des élèves aux activités d'orientation et leur satisfaction à cet égard. En recueillant ces données, l'IG pourra fournir un retour constructif aux établissements scolaires et proposer des améliorations ciblées.

7.3. Collaboration avec les acteurs éducatifs

Pour maximiser l'impact des recommandations, l'IG devrait également renforcer sa collaboration avec les directeurs d'établissements, les enseignants et les autres acteurs éducatifs. Cela pourrait inclure la création de groupes de travail ou de comités consultatifs qui réunissent différents acteurs pour discuter des défis rencontrés dans la mise en œuvre des pratiques d'orientation et des aménagements scolaires. En favorisant un dialogue ouvert, l'IG pourra mieux comprendre les besoins spécifiques des établissements et adapter ses recommandations en conséquence.

7.4. Promotion de la Transparence

En outre, il est crucial que l'IG promeuve la transparence dans le processus d'évaluation et de supervision. Cela pourrait inclure la publication régulière de rapports sur l'état des infrastructures éducatives et l'efficacité des pratiques d'orientation dans les établissements scolaires. En rendant ces informations accessibles au public, l'IG contribuera à renforcer la confiance dans le système éducatif et à encourager une culture de responsabilité parmi tous les acteurs impliqués.

Au final, les recommandations de l'étude ont des implications profondes pour le travail de **l'Inspection Générale** du MENFP dans la mise en œuvre d'une orientation scolaire inspirée par la **Pédagogie Racinaire**. En renforçant ses mécanismes de supervision, en évaluant systématiquement l'écosystème des espaces éducatifs et les pratiques d'orientation scolaire, en collaborant avec les acteurs éducatifs et en promouvant la transparence, **l'IG** peut jouer un rôle clé dans l'amélioration continue du système éducatif haïtien. Cela contribuera non seulement à créer un environnement propice à la réussite académique des élèves selon les principes enracinés de la **Pédagogie Racinaire**, mais également à garantir que leurs besoins soient au cœur des décisions prises au niveau national en rapport avec l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire.

8-. Implications des recommandations de l'étude vis-à-vis des collectivités territoriales

a) Rôle des Collectivités Territoriales dans l'aménagement d'espaces éducatifs diversifiés pour favoriser l'apprentissage

Les recommandations de la thèse soulignent l'importance des collectivités territoriales pour renforcer l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientations scolaire et professionnelle, favorisant ainsi la réussite des élèves. En s'inspirant de Murray Bookchin (1990), pour qui les communes doivent être au cœur de la décision, une approche décentralisée et communautaire est essentielle. Cette perspective rejoint la Pédagogie Racinaire, qui ancre l'éducation dans le territoire et les réalités locales. Les collectivités doivent donc collaborer avec les écoles pour créer des espaces adaptés et une orientation scolaire respectueuse des spécificités culturelles et économiques, dans une logique de développement durable.

Par ailleurs, l'une des préconisations clés de Bookchin est que les collectivités doivent également prendre en compte la protection de l'environnement naturel dans leurs politiques éducatives. Un environnement naturel sain est un facteur important qui favorise l'apprentissage, car il contribue au bien-être physique et mental des élèves. Les espaces verts, les jardins scolaires et les initiatives écologiques peuvent enrichir l'expérience éducative en offrant aux élèves des opportunités d'apprentissage en plein air, ce qui stimule leur curiosité et leur engagement (UNESCO, 2017). En intégrant ces éléments dans le cadre éducatif, les collectivités peuvent non

seulement améliorer la qualité de l'éducation, mais aussi sensibiliser les élèves à l'importance de la protection de l'environnement.

En outre, l'implication des collectivités territoriales peut également se traduire par la mise en place de partenariats avec les écoles, les entreprises locales et les organisations communautaires. Ces collaborations peuvent offrir aux élèves des opportunités d'apprentissage pratiques, telles que des stages, des visites professionnelles et des projets communautaires. En intégrant ces expériences dans le parcours éducatif, on permet aux élèves de mieux comprendre le monde du travail et d'acquérir des compétences essentielles pour leur avenir professionnel. Selon Bookchin (1990), une telle approche favorise également un sentiment d'appartenance à la communauté, ce qui peut renforcer la motivation des élèves et leur engagement envers leur éducation.

De plus, les collectivités territoriales peuvent jouer un rôle clé aussi dans l'amélioration des infrastructures scolaires. En investissant dans des espaces éducatifs modernes et adaptés, elles contribuent à créer un environnement d'apprentissage stimulant qui répond aux besoins diversifiés des élèves. Cela inclut non seulement l'amélioration des bâtiments scolaires, mais aussi la création d'espaces extérieurs propices à l'apprentissage en plein air, comme le préconise le modèle inspiré du Jardin d'Éden. Ces espaces naturels peuvent encourager la créativité et la curiosité des élèves tout en favorisant leur bien-être mental et physique (UNESCO, 2017).

Enfin, il est essentiel que les collectivités territoriales s'engagent à former et à soutenir les enseignants dans leurs pratiques d'orientation scolaire. En offrant des formations continues sur les meilleures pratiques en matière d'orientation professionnelle et en facilitant l'accès aux ressources pédagogiques, les collectivités peuvent aider les enseignants à mieux préparer leurs élèves à faire face aux défis du monde moderne. Une telle initiative non seulement renforce les compétences professionnelles des enseignants, mais elle améliore également l'expérience éducative globale pour les élèves.

En conclusion, l'implication active des collectivités territoriales dans le système éducatif est cruciale pour favoriser la réussite académique et professionnelle des élèves. En s'inspirant des recommandations de Bookchin sur le rôle des collectivités et en intégrant les principes du modèle éducatif du Jardin d'Éden, il est possible de créer un environnement éducatif dynamique qui répond aux besoins spécifiques de chaque communauté tout en protégeant l'environnement naturel. Cela nécessite une collaboration étroite entre tous les acteurs impliqués dans l'éducation

afin de garantir que chaque élève ait accès à une éducation de qualité qui lui permettra de s'épanouir.

b) L'Importance des Espaces Educatifs diversifiés dans l'apprentissage : Rôle des Collectivités Territoriales.

L'implication des collectivités territoriales dans l'éducation va bien au-delà de la simple gestion des bâtiments scolaires. En effet, comme l'écosystème du Modèle d'Education Originale du Jardin d'Eden, l'espace éducatif englobe une multitude de lieux, tels que les places publiques, les musées, les bibliothèques, les champs agricoles, les cheptels, les zones industrielles, ainsi que des lieux de culte et de loisir. Cette vision élargie de l'espace éducatif est essentielle pour créer des opportunités d'apprentissage variées et enrichissantes pour les élèves. Selon Dewey (1938), l'éducation doit être ancrée dans l'expérience vécue et le contexte social des apprenants, ce qui inclut l'utilisation de ces différents espaces pour favoriser un apprentissage significatif. Ainsi, il est de la responsabilité des collectivités d'aménager ces espaces afin qu'ils contribuent à l'apprentissage et à l'orientation scolaire.

Par ailleurs, les collectivités territoriales peuvent jouer un rôle clé dans la transformation de ces espaces en environnements d'apprentissage actifs. Par exemple, les musées et les bibliothèques peuvent être intégrés dans le programme éducatif en tant que ressources pédagogiques dynamiques. Des visites scolaires régulières et des projets collaboratifs peuvent être organisés pour stimuler l'intérêt des élèves et enrichir leur compréhension des sujets étudiés. De plus, les espaces publics, tels que les parcs et les jardins communautaires, peuvent servir de lieux d'apprentissage en plein air où les élèves peuvent explorer la nature tout en développant des compétences pratiques en agriculture ou en écologie (UNESCO, 2017). En aménageant ces espaces pour qu'ils soient accessibles et fonctionnels pour l'éducation, les collectivités contribuent à créer un environnement propice à l'apprentissage.

En outre, il est crucial que les collectivités reconnaissent la valeur des champs agricoles et des zones industrielles comme espaces éducatifs potentiels. En développant des partenariats avec des agriculteurs locaux et des entreprises industrielles, les collectivités peuvent offrir aux élèves des expériences d'apprentissage pratiques qui relient la théorie à la pratique. Par exemple, des programmes de stages ou des visites sur site peuvent permettre aux élèves d'acquérir une compréhension concrète des carrières dans l'agriculture ou l'industrie. Comme le souligne

Bookchin (1990), une éducation qui intègre le monde naturel et social favorise non seulement le développement personnel des élèves, mais aussi leur engagement envers leur communauté.

Enfin, il est important que les collectivités territoriales s'engagent à créer un réseau d'espaces éducatifs interconnectés qui favorisent un apprentissage continu tout au long de la vie. Cela peut inclure la mise en place de programmes qui encouragent l'utilisation des lieux de culte et de loisir comme centres d'apprentissage communautaire. Ces lieux peuvent offrir des ateliers, des conférences et d'autres activités éducatives qui renforcent le lien entre éducation formelle et informelle. En intégrant ces différents espaces dans une approche cohérente et collaborative, les collectivités peuvent transformer chaque coin de leur territoire en une opportunité d'apprentissage pour tous.

9-. Perspectives de l'étude sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle

Dans le cadre de notre recherche sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, il est essentiel d'explorer des perspectives qui permettront d'améliorer l'accompagnement des élèves dans leur parcours éducatif en agissant sur ces leviers. Les perspectives concernent :

- Les espaces éducatifs
- L'orientation scolaire et professionnelle

9.1-. Les espaces éducatifs

Les perspectives sur les espaces éducatifs sont essentielles pour envisager une transformation significative de l'environnement d'apprentissage en Haïti. Dans un contexte où l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement des compétences et des connaissances des élèves, il est important de réfléchir à la manière dont les infrastructures scolaires peuvent être adaptées pour répondre aux besoins variés des apprenants.

9.1.1- Il est important de moderniser et contextualiser l'aspect physique des établissements, mais aussi la création d'espaces d'apprentissage qui favorisent l'interaction, la collaboration et l'engagement des élèves. En intégrant des modèles innovants, tels que celui inspiré par le Jardin d'Éden, les écoles peuvent devenir des lieux où l'apprentissage se déroule de manière dynamique et interactive.

9.1.2- Une autre perspective clé est la nécessité d'intégrer la technologie dans les espaces éducatifs. L'accès à des outils numériques modernes permet aux élèves de bénéficier d'une

éducation enrichie et adaptée aux exigences du monde contemporain. En investissant dans des infrastructures technologiques, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) peut non seulement améliorer l'expérience d'apprentissage, mais aussi préparer les élèves aux défis du marché du travail. Cela contribue à créer un environnement éducatif qui répond aux attentes des élèves et des employeurs.

9.1.3. De plus, il est essentiel de promouvoir des espaces extérieurs dédiés à l'apprentissage. Les jardins scolaires et les zones d'apprentissage en plein air offrent aux élèves la possibilité d'interagir avec leur environnement naturel tout en renforçant leur motivation et leur bien-être. Des études montrent que l'apprentissage en plein air favorise non seulement la concentration, mais aussi le développement de compétences sociales importantes. En intégrant ces espaces dans le cadre éducatif, le MENFP peut offrir aux élèves une expérience d'apprentissage holistique qui va au-delà des murs de la salle de classe.

9.1.4. Il est également crucial de renforcer la formation continue des enseignants sur l'utilisation efficace des espaces éducatifs. En fournissant aux enseignants les compétences nécessaires pour tirer parti de ces environnements, on peut améliorer leur capacité à engager les élèves et à favoriser un apprentissage actif. Cela inclut également la nécessité d'encourager les pratiques pédagogiques innovantes qui relient différentes disciplines et permettent aux élèves de faire des connexions significatives entre leurs apprentissages.

9.1.5. Enfin, la mise en place d'un système de suivi et d'évaluation est indispensable pour mesurer l'impact des initiatives liées aux espaces éducatifs. En recueillant régulièrement des données sur l'efficacité des aménagements scolaires et sur leur influence sur la réussite académique, le MENFP pourra ajuster ses politiques et ses pratiques en conséquence. Cela garantira que les efforts déployés en matière d'éducation soient continuellement améliorés et adaptés aux besoins changeants des élèves haïtiens. En intégrant ces perspectives, il est possible de transformer les espaces éducatifs en véritables leviers de réussite pour tous les apprenants.

9.2-. Perspectives sur l'orientation scolaire et professionnelle

9.2.1-. Création d'une unité d'orientation scolaire et professionnelle (UNOSCOP) au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP)

L'idée de créer une unité d'orientation scolaire et professionnelle (UNOSCOP) au sein du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP), avec des représentations dans les Directions Départementales d'Éducation (DDE), est une proposition essentielle pour renforcer le système d'orientation en Haïti. Cette unité pourrait jouer un rôle central dans la coordination des efforts d'orientation, en s'assurant que les élèves reçoivent un soutien adéquat dans leurs choix académiques et professionnels. En établissant une structure dédiée à l'orientation, le MENFP pourrait mieux répondre aux besoins des élèves, en intégrant des pratiques d'orientation systématiques et adaptées aux réalités locales.

a). L'installation de l'UNOSCOP au MENFP permettra de développer des programmes de formation continue pour les enseignants sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle. Ces formations permettraient aux enseignants de se familiariser avec les enjeux liés à l'orientation et de leur fournir des outils pour accompagner efficacement les élèves. En renforçant les compétences des enseignants, on peut s'assurer qu'ils sont mieux préparés à guider les élèves dans leurs choix futurs, contribuant ainsi à une orientation plus éclairée et pertinente.

b). Etablir des partenariats avec le secteur privé représente également une perspective importante. En collaborant avec des entreprises locales et des organisations professionnelles, le MENFP peut offrir aux élèves des opportunités de stages, de mentorat et d'apprentissage pratique. Ces expériences concrètes aideraient les élèves à mieux comprendre les exigences du marché du travail et à développer des compétences pratiques qui augmentent leur employabilité. De tels partenariats peuvent également favoriser une meilleure connexion entre le monde éducatif et le monde professionnel.

c) Enfin, il est essentiel d'intégrer l'orientation scolaire et professionnelle directement dans le curriculum scolaire. En développant des modules spécifiques sur l'auto-évaluation, la prise de décision et la planification de carrière, les élèves pourraient explorer leurs intérêts et aptitudes dès le début de leur parcours éducatif. Parallèlement, la mise en place d'un système d'évaluation et de suivi permettrait de mesurer l'efficacité des pratiques d'orientation mises en œuvre. Cela garantirait que les initiatives répondent réellement aux besoins des élèves et permettent un ajustement continu des stratégies en fonction des résultats obtenus. En combinant ces différentes

perspectives, le MENFP pourrait créer un environnement éducatif plus inclusif et propice à la réussite académique et professionnelle des élèves haïtiens.

9.2.2-. Organiser des rencontres de sensibilisation sur la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle sous l'égide du MENFP

a). L'organiser des rencontres de sensibilisation sur la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle sous l'égide du MENFP est une initiative opportune pour mobiliser l'ensemble des acteurs concernés. Ces rencontres, qui se dérouleraient dans les différentes Directions Départementales d'Éducation (DDE), permettraient d'impliquer non seulement les directeurs d'établissements scolaires, les enseignants, et les parents, mais aussi des professionnels, des autorités locales, des entrepreneurs et des représentants de la presse. En favorisant un dialogue entre ces divers acteurs, on pourrait identifier les défis et les opportunités liés à l'orientation scolaire, tout en sensibilisant la communauté éducative à l'importance d'une orientation efficace pour le succès académique et professionnel des élèves.

b) A l'issue de ces rencontres départementales, il serait pertinent d'organiser une rencontre de synthèse à Port-au-Prince. Cet événement centraliserait les idées, préoccupations et suggestions recueillies lors des sessions précédentes, permettant ainsi une réflexion approfondie sur la problématique de l'orientation. En réunissant des professionnels du secteur éducatif et des entrepreneurs locaux, cette rencontre offrirait une plateforme pour discuter des meilleures pratiques et des initiatives réussies qui pourraient être adaptées au contexte haïtien. De plus, la participation de la presse permettrait de médiatiser ces échanges et d'attirer l'attention sur les enjeux cruciaux liés à l'orientation scolaire et professionnelle.

c) Les résultats de ces rencontres devraient servir d'input précieux pour le MENFP dans la définition d'une politique publique d'orientation scolaire et professionnelle. En intégrant les perspectives des différents acteurs éducatifs ainsi que celles des entrepreneurs et des autorités locales, le MENFP pourrait élaborer une stratégie cohérente qui répond aux besoins spécifiques des élèves. Une politique bien définie permettrait non seulement d'améliorer les pratiques d'orientation dans les établissements scolaires, mais aussi de garantir que tous les élèves aient accès à des informations pertinentes et à un soutien adéquat dans leurs choix académiques et professionnels.

d) De plus, ces rencontres pourraient favoriser la création d'un réseau solide entre les écoles, les parents, le secteur privé et les autorités locales. En encourageant la collaboration entre ces parties

prenantes, il serait possible de développer des partenariats qui offrent aux élèves des opportunités concrètes d'apprentissage en milieu professionnel. Cela renforcerait non seulement leur préparation au marché du travail, mais aussi leur motivation à poursuivre leurs études en lien avec leurs aspirations professionnelles. L'engagement actif de tous ces acteurs est essentiel pour créer un environnement éducatif favorable à la réussite.

e) Enfin, il est essentiel que le MENFP s'engage à suivre et évaluer l'impact des initiatives mises en place suite à ces rencontres. En établissant des indicateurs clairs de succès et en recueillant régulièrement des retours d'expérience de la part des participants, le ministère pourra ajuster ses politiques et ses pratiques en fonction des résultats obtenus. Cela garantira que les efforts déployés en matière d'orientation scolaire et professionnelle soient continuellement améliorés et adaptés aux besoins changeants des élèves haïtiens. En intégrant tous ces éléments, le MENFP pourra véritablement transformer l'approche de l'orientation scolaire en Haïti pour le bénéfice de tous les élèves.

10. Vers un écosystème éducatif régénéré au prisme de la Pédagogie Racinaire à travers deux projets scolaires concrètement et personnellement orientés: les projets de l'Arbre de l'Elève de l'Animal de l'Elève

Dans le cadre de cette thèse portant sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducative, l'approche adoptée repose sur le croisement de plusieurs cadres théoriques permettant d'appréhender l'éducation comme un système complexe et interdépendant. L'analyse mobilise notamment l'écologie du développement humain proposée par Urie Bronfenbrenner, qui met en évidence l'influence des environnements imbriqués sur le développement de l'enfant, ainsi que l'écologie sociale élaborée par Murray Bookchin, selon laquelle les déséquilibres écologiques trouvent leurs racines dans les formes d'organisation sociale et culturelle. Ces perspectives sont mises en dialogue avec le paradigme intégrateur du One Health, dont l'analogie éducative, conceptualisée ici sous l'appellation One Education, souligne l'interdépendance entre les dimensions sociales, institutionnelles et environnementales du processus éducatif au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden.

Dans cette perspective systémique, l'éducation ne peut être réduite aux seuls dispositifs scolaires formels ; elle s'inscrit dans un ensemble d'espaces éducatifs où interagissent les environnements sociaux, culturels, économiques et naturels. L'environnement physique et naturel, souvent marginalisé dans les analyses éducatives, constitue pourtant un élément déterminant dans les contextes où les conditions écologiques influencent directement les modes de vie, les savoirs pratiques et les trajectoires d'orientation des élèves. Dans le contexte haïtien, marqué notamment par les défis liés au déboisement, à l'agriculture de subsistance et à l'élevage familial, l'intégration pédagogique de ces réalités territoriales apparaît comme une voie pertinente pour renforcer la cohérence entre apprentissages scolaires, expériences de vie et perspectives d'avenir des jeunes.

C'est dans cette logique que s'inscrivent **deux dispositifs écopédagogiques** proposés dans le cadre de la Pédagogie Racinaire : **le projet de l' « Arbre de l'Elève » et le projet de l' « Animal de l'Elève »**. Ces initiatives visent à opérationnaliser l'intégration de l'environnement naturel dans l'écosystème éducatif en transformant certains éléments du territoire - le végétal et l'animal - en médiations pédagogiques structurantes. En mobilisant des pratiques d'observation, de responsabilité et d'apprentissages situés, ces projets cherchent à renforcer le lien entre formation académique, conscience écologique et orientation scolaire et professionnelle. Ils constituent ainsi des illustrations concrètes de l'approche systémique défendue dans cette thèse, où l'éducation est envisagée comme un processus enraciné dans les interactions entre l'élève, son milieu de vie et les dynamiques sociales et naturelles qui structurent son développement.

10.1 Un dispositif écopédagogique au cœur de la Pédagogie Racinaire : Le projet de "l'Arbre de l'Elève"

Dans la perspective d'améliorer l'écosystème éducatif haïtien et dans le cadre de la **Pédagogie Racinaire**, le projet de l' « **Arbre de l'Elève** » s'inscrit comme un dispositif **écopédagogique** structurant visant à reconnecter l'apprentissage scolaire aux réalités environnementales haïtiennes marquées par un déboisement massif. Inspiré des fondements de l'écologie sociale et développementale développée par Murray Bookchin, ce projet propose que **chaque élève plante un arbre dès la 5^e année fondamentale et en assure le suivi jusqu'aux classes terminales**. L'arbre devient ainsi une médiation concrète entre savoirs scolaires,

responsabilité écologique et construction identitaire, transformant l'environnement naturel en espace éducatif vivant et évolutif.

Sur le plan pédagogique, **ce projet favorise des apprentissages interdisciplinaires mobilisant les sciences naturelles, la géographie, les mathématiques et même les humanités.** En effet, l'observation de la croissance de l'arbre, la mesure de sa hauteur, l'analyse de son impact sur le sol ou la biodiversité locale constituent autant de situations authentiques d'apprentissage. Dans une perspective racinaire, l'arbre symbolise l'ancrage territorial de l'élève et son inscription dans une temporalité longue de formation, contribuant à développer des compétences d'autonomie, de persévérance et de responsabilité environnementale. L'école devient alors un espace où se tisse un rapport sensible et cognitif au vivant.

Au-delà de sa dimension pédagogique, **le projet de l' « Arbre de l'Elève » répond à un enjeu socio-écologique majeur en Haïti. Il s'agit de la restauration progressive du couvert végétal et la sensibilisation citoyenne aux risques liés à la dégradation environnementale (érosion, glissements de terrain, insécurité alimentaire).** L'implication des familles, des collectivités et des organisations locales dans le suivi des arbres renforce les liens école-communauté, principe central de la **Pédagogie Racinaire**. Ainsi, l'Arbre devient à la fois un objet d'apprentissage, un symbole d'engagement collectif et un micro-levier de résilience territoriale.

Enfin, dans une logique d'alignement curriculaire et de valorisation des apprentissages situés, l'évaluation annuelle intégrant le passage en classe supérieure prend en compte l'évolution de l'arbre planté par l'élève, observée à travers des indicateurs tels que sa survie, sa croissance, les soins apportés et la capacité de l'élève à documenter son développement. Cette modalité d'évaluation élargie traduit la volonté de reconnaître des compétences écocitoyennes et pratiques, complétant les évaluations académiques traditionnelles. Elle confère au projet de l'Arbre de l'Elève une fonction formative et certificative, cohérente avec l'ambition de la **Pédagogie Racinaire** de former un sujet apprenant enraciné, responsable et acteur de son environnement.

10.2. Un dispositif écopédagogique au cœur de la Pédagogie Racinaire : Le projet de “l’Animal de l’Elève”

Dans la perspective d’une approche holistique de l’écosystème éducatif haïtien, le projet de « **l’Animal de l’Elève** » prolonge et approfondit l’intégration de l’environnement physique et naturel comme composante structurante de la réussite éducative. En incluant explicitement l’agriculture et les cheptels dans l’analyse des espaces éducatifs, la thèse reconnaît que l’école haïtienne s’inscrit dans un territoire où l’élevage familial, les dynamiques agroécologiques et les contraintes environnementales influencent directement les conditions d’apprentissage. Confier à chaque élève le suivi pédagogique d’un animal (caprin, volaille, lapin ou autre espèce adaptée au contexte local), dans un cadre réglementé et éthique, permet de transformer un élément économique du milieu en levier formatif. L’environnement naturel cesse alors d’être un simple arrière-plan pour devenir un espace structurant de socialisation, de responsabilisation et de production de sens.

Ce projet s’ancre théoriquement dans l’écologie sociale de Murray Bookchin, qui établit que les déséquilibres écologiques trouvent leurs racines dans les formes d’organisation sociale et éducative. En introduisant le cheptel dans l’espace pédagogique, l’école reconnaît l’interdépendance entre systèmes sociaux, économiques et naturels. L’animal confié à l’élève devient ainsi un médiateur systémique : il oblige à penser les cycles biologiques, l’accès aux ressources, la gestion collective, les pratiques sanitaires et les impacts environnementaux. Cette approche rejoint également la théorie des systèmes écologiques d’Urie Bronfenbrenner, dans laquelle le développement de l’enfant résulte d’interactions constantes entre les différents niveaux de son environnement. Le projet crée un pont concret entre le microsystème scolaire, le cadre familial et le contexte communautaire, renforçant ainsi la cohérence éducative entre école et territoire.

Le caractère pédagogique du projet de l’ « **Animal de l’Elève** » réside dans sa capacité à générer des apprentissages contextualisés et interdisciplinaires. Le suivi de l’animal peut mobiliser des compétences scientifiques (biologie, nutrition, reproduction), mathématiques (mesure de la croissance, calcul des rations, estimation des coûts), linguistiques (rédaction d’un carnet de suivi) et civiques (responsabilité, respect du vivant, coopération). Il permet également de développer des compétences socio-émotionnelles telles que l’empathie, la patience et la

gestion du temps. Dans la logique de la **Pédagogie Racinaire**, l'animal constitue une « **racine expérientielle** » qui relie savoir académique et savoir pratique, tout en favorisant une orientation scolaire et professionnelle éclairée vers les domaines de l'agriculture durable, de la médecine vétérinaire ou de la gestion environnementale. L'apprentissage devient situé, incarné et durable.

Enfin, dans un contexte haïtien marqué par la vulnérabilité écologique et économique, le projet de l'**Animal de l'Elève** participe à une dynamique de résilience territoriale. Il contribue à valoriser les pratiques locales d'élevage tout en les inscrivant dans une démarche éducative structurée et critique, attentive aux enjeux de durabilité et de santé publique. Loin de réduire l'école à une fonction productive, cette initiative affirme sa mission formative : elle prépare l'élève à comprendre les interdépendances entre sécurité alimentaire, environnement et développement local. En cohérence avec la **Pédagogie Racinaire**, le projet consolide l'idée que la réussite éducative ne peut être dissociée des équilibres écologiques et sociaux du territoire. L'école devient ainsi un laboratoire vivant où s'expérimente une éducation enracinée, intégrale et tournée vers la transformation responsable du milieu.

Conclusion : des médiations écologiques pour une éducation enracinée

Les projets de l'**Arbre de l'Elève** et de l'**Animal de l'Elève** constituent deux dispositifs écopédagogiques complémentaires qui traduisent concrètement les principes de la **Pédagogie Racinaire** au sein de l'écosystème des espaces éducatifs. En mobilisant respectivement le végétal et l'animal comme médiations pédagogiques, ces initiatives permettent d'ancrer les apprentissages dans l'environnement naturel et dans les réalités territoriales des élèves. Elles illustrent ainsi l'idée selon laquelle la réussite éducative ne peut être dissociée des interactions entre les différents systèmes dans lesquels évolue l'élève, conformément à l'approche écosystémique du développement humain de Urie Bronfenbrenner et à la perspective d'écologie sociale développée par Murray Bookchin. En ce sens, ces projets participent à la revalorisation pédagogique de l'environnement physique et naturel comme espace d'apprentissage, de responsabilisation et de construction identitaire. Dans le cadre de notre modèle théorique, le terme « identitaire » renvoie à la construction de l'identité personnelle, sociale et territoriale de l'élève à travers son rapport à l'environnement et à son milieu de vie. Cela peut être compris comme :

1. Identité personnelle où l'élève développe une conscience de lui-même comme acteur responsable du vivant. En prenant soin d'un arbre ou d'un animal, il construit des valeurs telles que la responsabilité, la patience, le respect de la nature et le sens du devoir.

2. Identité territoriale où l'élève se reconnaît comme membre d'un territoire et d'un écosystème. **L'arbre ou l'animal** devient un point d'ancrage symbolique qui relie l'élève à son environnement naturel et aux réalités rurales ou communautaires d'Haïti.

3. Identité sociale et professionnelle et ces expériences contribuent à façonner la manière dont l'élève se projette dans la société. Elles peuvent influencer ses représentations des métiers liés à l'environnement, à l'agriculture ou à la gestion des ressources naturelles, ce qui rejoint la perspective d'orientation scolaire et professionnelle développée dans votre thèse.

Enfin, au-delà de leur dimension symbolique et éducative, ces dispositifs contribuent également à renforcer les liens entre école, famille et communauté, en intégrant des pratiques issues des savoirs locaux dans le processus de formation. Ils favorisent des apprentissages interdisciplinaires, développent le sens de la responsabilité envers le vivant et ouvrent des perspectives d'orientation vers des domaines liés à l'agriculture, à la gestion environnementale ou à la santé animale. Dans la perspective du modèle One Education, inspiré du paradigme du One Health, les projets de l'Arbre et de l'Animal de l'Elève témoignent ainsi d'une conception intégrée de l'éducation où les dimensions éducatives, sociales et écologiques se renforcent mutuellement. Ils illustrent, enfin, la possibilité d'une éducation enracinée dans le territoire, capable de former des apprenants conscients de leur environnement et acteurs responsables du développement durable de leur communauté.

11. Conclusion finale de l'étude sur l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle comme leviers de réussite éducatives des élèves

Au final, dans la perspective d'un écosystème éducatif régénéré : espaces éducatifs et pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, cette thèse propose une **refondation ambitieuse de l'éducation haïtienne**. Elle articule trois modèles théoriques fondamentaux contemporains au regard du modèle d'éducation originelle métaphorique du Jardin d'Eden. Ce

triptyque conceptuel composé de la décentralisation démocratique de Murray Bookchin (1990), du modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), du "One Education" (UNESCO, 2015) qui en constitue la traduction opérationnelle contemporaine, a donné naissance à la **Pédagogie Racinaire** comme synthèse innovante. Cette construction théorique trouve son accomplissement dans le cadre du Jardin d'Eden pris comme métaphore et archétype éducatif premier, qui dialogue avec nos trois modèles de référence pour inspirer une vision renouvelée de l'éducation. L'écologie sociale de Bookchin actualise l'harmonie originelle entre éducation et environnement, proposant une gouvernance communautaire qui réconcilie l'apprentissage avec son milieu naturel. La pédagogie critique de Freire et hooks réinterprète l'accès au savoir comme acte d'émancipation collective, transformant la relation éducative en un processus de libération mutuelle. L'approche écosystémique de Bronfenbrenner structure les interactions éducatives à travers différents niveaux d'influence, depuis la salle de classe jusqu'aux politiques nationales en passant par le Jardin où interagissent, entre autres, **l'Arbre, l'Animal et l'élève** formant un écosystème riche et propre à l'apprentissage expérientiel. Enfin, le cadre du "One Education" opérationnalise cette synthèse théorique dans une perspective intégrative qui unit les dimensions locales et globales de l'éducation.

La **Pédagogie Racinaire**, comme application concrète de ce cadre théorique riche et novateur, se décline selon trois dimensions fondamentales et complémentaires au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden. L'enracinement territorial, inspiré du modèle édénique, établit les bases d'une éducation nourrie par son contexte culturel et environnemental spécifique. L'interdépendance systémique, issue du modèle de Bronfenbrenner, permet d'articuler les différents niveaux écologiques qui influencent le développement éducatif. La dimension d'émancipation critique, héritée de Freire et Hooks (1970), garantit que cet enracinement ne devienne jamais un enfermement mais au contraire un tremplin pour la libération. Enfin, le principe d'intégration, emprunté au "One Education", assure l'unité et la cohérence de l'ensemble dans une vision holistique de l'éducation.

L'apport véritablement innovant de cette construction théorique réside dans sa capacité unique à réactualiser l'idéal éducatif originel à travers trois cadres théoriques modernes et complémentaires. Elle permet de contextualiser cette synthèse ambitieuse dans le contexte spécifique haïtien à travers le développement de la **Pédagogie Racinaire** comme méthodologie

d'application. Enfin, elle réussit à opérationnaliser l'ensemble dans le cadre pratique du "One Education", offrant ainsi une vision intégrative qui dépasse les clivages traditionnels entre éducation formelle, non formelle et informelle, entre savoirs locaux et compétences globales.

Concrètement, cette approche transformatrice se traduit par plusieurs innovations majeures dans la pratique éducative. Elle propose des espaces scolaires conçus comme de véritables écosystèmes éducatifs équilibrés, où l'architecture et l'organisation spatiale favorisent les interactions harmonieuses entre apprenants, enseignants et environnements. Elle inspire des curricula novateurs qui articulent de manière dialectique les savoirs locaux et les compétences globales, créant ainsi des ponts entre la tradition et la modernité. Elle développe une orientation scolaire consciente des différents niveaux d'influence qui façonnent les parcours éducatifs, depuis la famille jusqu'aux politiques nationales. Enfin, elle met en œuvre des pratiques pédagogiques en parfaite harmonie avec les principes du "One Education", où les dimensions cognitive, affective, sociale et environnementale de l'apprentissage sont constamment intégrées.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons exploré l'impact des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle sur l'apprentissage et la réussite éducative des élèves du **secondaire NS4** du secteur public. A travers l'analyse des réponses de **6000 élèves** aux **28 questions** qui leur ont été adressées, nous avons mis en lumière des perceptions variées concernant la qualité des ressources disponibles, l'adéquation des infrastructures scolaires et l'efficacité des pratiques d'orientation. Les résultats obtenus révèlent une tendance préoccupante : une part significative des élèves exprime une insatisfaction quant à leur environnement éducatif, ce qui soulève des questions essentielles sur ces deux leviers nécessaires pour améliorer leur expérience d'apprentissage et contribuer à leur réussite éducative. Ces constats empiriques trouvent une résonance particulière dans le cadre interprétatif de la **Pédagogie Racinaire**, qui considère l'espace éducatif non comme un simple contenant, mais comme un milieu vivant, structurant et enracinant l'expérience scolaire.

Cette étude s'inscrit dans un contexte où la réussite éducative est de plus en plus reconnue comme un enjeu majeur pour le développement personnel et professionnel des jeunes. En tenant compte du modèle théorique basé sur le croisement des écologies sociale et naturelle de Bronfenbrenner et de Bookchin, ainsi que du modèle "One Education", au regard du modèle d'éducation originelle du Jardin d'Eden, il est devenu évident que l'écosystème des espaces

éducatifs et des pratiques d'orientation jouent un rôle crucial dans le parcours scolaire des élèves. C'est précisément de ce croisement qu'émerge la **Pédagogie Racinaire, entendue comme un paradigme intégrateur qui articule enracinement spatial, cohérence écologique et orientation consciente du parcours éducatif**. Les conclusions et recommandations formulées s'inscrivent ainsi dans cette logique systémique visant à optimiser ces leviers pour favoriser un environnement d'apprentissage enrichissant, inclusif et durable.

L'étude a été menée dans un contexte difficile, marqué par des défis croissants dans l'écosystème éducatif haïtien, notamment en matière de sécurité. Le système éducatif haïtien fonctionne en régime de catastrophe, ce qui fragilise l'enracinement symbolique et matériel de l'école dans son territoire. Dans cette perspective, la **Pédagogie Racinaire** propose une réponse structurante : restaurer les racines institutionnelles, sociales et environnementales de l'acte éducatif afin de redonner stabilité, sens et cohérence aux parcours scolaires. L'amélioration des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation devient alors non seulement une nécessité fonctionnelle, mais un impératif de reconstruction systémique.

De plus, les hypothèses émises au cours de cette étude suggèrent que l'intégration de modèles innovants, inspirés du modèle métaphorique d'éducation originelle du Jardin d'Eden, pourrait transformer et enrichir l'écosystème éducatif haïtien. Dans la perspective de la **Pédagogie Racinaire**, cette métaphore n'est pas décorative. Elle fonde une vision où l'espace d'apprentissage est conçu comme un lieu d'interdépendance harmonieuse entre nature, culture et projet de vie. L'apprentissage en plein air, les Jardins Scolaires, la revalorisation des espaces ouverts et collaboratifs deviennent des supports d'orientation existentielle autant que professionnelle, favorisant une compréhension intégrée du savoir et du devenir.

Par ailleurs, l'objectif principal de l'étude était de recueillir des données empiriques sur les perceptions des élèves concernant les espaces éducatifs et les pratiques d'orientation. En analysant ces perceptions, l'étude identifie les points forts et les faiblesses de l'écosystème actuel tout en ouvrant un champ d'interprétation plus large : celui d'un besoin d'enracinement éducatif. Les résultats confirment que lorsque les élèves ne se sentent ni spatialement reconnus ni symboliquement accompagnés dans leur orientation, leur engagement scolaire s'affaiblit. La **Pédagogie Racinaire** permet ainsi de relire ces données comme l'expression d'un déficit d'ancrage systémique.

A cette fin, le questionnaire administré aux élèves comprenait **28 questions** portant sur la qualité de l'écosystème des **espaces éducatifs et des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle** ainsi que leur adéquation aux besoins pédagogiques. Les réponses fermées ont permis une quantification des perceptions, tandis que les réponses ouvertes ont offert une profondeur qualitative révélant les attentes implicites des élèves en matière d'environnement structurant et d'accompagnement vocationnel. Cette articulation méthodologique entre quantitatif et qualitatif rejoint la logique de la **Pédagogie Racinaire**, qui privilégie une compréhension multidimensionnelle des phénomènes éducatifs, attentive à la fois aux structures visibles et aux dynamiques invisibles d'enracinement.

Ainsi, l'organisation alternée des conclusions et recommandations par thématique traduit une volonté de cohérence systémique. Cette structuration analytique reflète l'esprit de la **Pédagogie Racinaire**, qui cherche à relier chaque élément de l'écosystème éducatif à l'ensemble organique dont il dépend. Les recommandations formulées ne visent donc pas seulement des améliorations techniques ; elles participent d'un projet plus large de **Refondation Ecologique et Institutionnelle** de l'école haïtienne. Destinées aux établissements scolaires, aux enseignants, aux décideurs éducatifs, aux agences d'exécution, aux Partenaires Techniques et Financiers, au Fonds National d'Education, aux collectivités territoriales, à la Direction du Génie Scolaire et aux entités du MENFP, ces propositions s'inscrivent dans une dynamique de réenracinement éducatif. Elles ambitionnent de contribuer à la formation d'une génération capable de naviguer avec discernement dans un monde complexe, tout en demeurant profondément enracinée dans l'écosystème vivant de son espace éducatif.

En conclusion, cette thèse propose bien plus qu'une simple **Réforme Educative**. Elle offre une véritable **Refondation Paradigmatique** de l'éducation haïtienne. Elle réussit le tour de force de réconcilier l'idéal éducatif originel avec les savoirs pédagogiques contemporains les plus avancés. Elle articule de manière inédite et féconde trois grands courants théoriques majeurs de la pensée éducative moderne. Elle donne naissance à la **Pédagogie Racinaire** comme application contextuelle et innovante de ce cadre théorique riche. Enfin, elle s'inscrit résolument dans la vision unificatrice et holistique du "One Education", qui représente aujourd'hui l'horizon le plus prometteur pour une éducation véritablement transformatrice.

Comme le souligne avec pertinence l'UNESCO (2015), "l'éducation doit être repensée comme bien commun mondial tout en respectant les spécificités locales". La **Pédagogie Racinaire** développée dans cette thèse incarne parfaitement cette double exigence en faisant de l'école haïtienne un véritable Jardin des savoirs contemporains. Dans ce Jardin éducatif régénéré, les racines culturelles profondes nourrissent constamment la croissance éducative des nouvelles générations. Les différents niveaux écologiques, depuis la salle de classe jusqu'à la communauté globale, interagissent de manière harmonieuse et constructive. L'idéal régénérateur, inspiré du paradigme édénique mais profondément ancré dans les réalités haïtiennes, guide l'ensemble des pratiques pédagogiques vers une éducation à la fois enracinée et ouverte sur le monde. Ainsi se dessine une école haïtienne réinventée, où chaque apprentissage puise sa sève dans la richesse du terroir tout en s'épanouissant vers les défis universels de notre humanité commune. Cette vision transformatrice, à la fois fidèle aux héritages et audacieusement tournée vers l'avenir, offre à Haïti les outils conceptuels et pratiques pour cultiver enfin son propre modèle éducatif - un modèle qui honore ses racines tout en dialoguant avec les savoirs mondiaux, un modèle où l'éducation redevient ce jardin fertile où peuvent germer ensemble identité culturelle et citoyenneté planétaire.

Ci-dessous : Schéma illustrant le modèle de la "**Pédagogie Racinaire**" ainsi libellé :
"Espaces Educatifs-Pratiques d'Orientation-Fondements éducatifs contemporains"

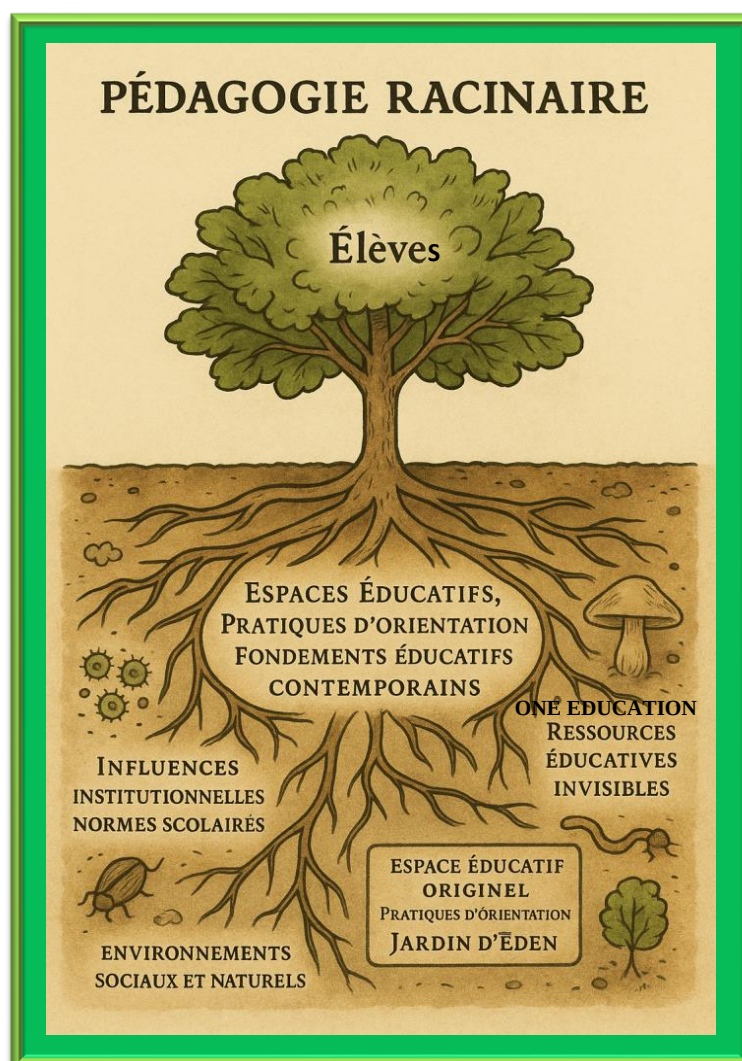


Figure : Schéma de la Pédagogie Racinaire ainsi libellé "Espaces Educatifs et Pratiques d'Orientation : Fondements éducatifs contemporains"

Source : Schéma généré le 12 Avril 2025 par IA à partir de données fournies, basées sur le modèle théorique croisé retenu pour la thèse.

La **Pédagogie Racinaire** constitue un modèle éducatif novateur qui réconcilie trois grands paradigmes contemporains en référence à l'harmonie symbiotique du **Jardin d'Eden** (Genèse 2:8-9): **l'écologie des systèmes éducatifs** (Bronfenbrenner, 1979), **l'interdépendance société- environnement** (Bookchin, 1982) et les dynamiques intégratives du "**One Education**". Cette vision unificatrice transcende les dichotomies traditionnelles (sujet/objet, humain/nature pour faire émerger un cadre théorique qui cultive des "**Citoyens-Jardiniers**", **des apprenants** ancrés dans leur territoire tout en étant acteurs de sa régénération. A l'image d'un arbre puissant, le modèle puise simultanément dans : (1) les ressources socio-écologiques locales, (2) les réseaux relationnels nourriciers, et (3) les temporalités développementales respectueuses, transformant ainsi l'écosystème des espaces éducatifs et des pratiques d'orientation en écosystèmes vivants d'apprentissage.

Bibliographie

Bookchin, M. (1990). The philosophy of social ecology. Black Rose Books.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Harvard UP.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Continuum.

Hoks, B. (1994). Teaching to transgress. Routledge.

UNESCO. (2015). Rethinking education: Towards a global common good? UNESCO Publishing.