



**HAL**  
open science

**Révision du curriculum des écoles primaires au  
Cameroun : épreuve de passage de la discipline  
"Education à l'Environnement et au Développement  
durable" dans les écoles situées à la lisière du Parc  
Bouba Ndjidda**

Jean Jadot Ondobo

► **To cite this version:**

Jean Jadot Ondobo. Révision du curriculum des écoles primaires au Cameroun : épreuve de passage de la discipline "Education à l'Environnement et au Développement durable" dans les écoles situées à la lisière du Parc Bouba Ndjidda. 2024. hal-04368795

**HAL Id: hal-04368795**

**<https://normandie-univ.hal.science/hal-04368795>**

Preprint submitted on 1 Jan 2024

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

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

# Révision du curriculum des écoles primaires au Cameroun : épreuve de passage de la discipline « Education à l'Environnement et au Développement durable » dans les écoles situées à la lisière du Parc Bouba Ndjidda.

Jean Jadot ONDOBO

CIRNEF, Université de Rouen Normandie, France

## Résumé

---

Cet article analyse et tente de comprendre les enjeux et les défis liés à l'implantation du nouveau curriculum dans les écoles primaires situées à la lisière du parc Bouba Ndjidda ou vie une forte communauté autochtone. Un accent particulier est porté sur le programme d'enseignement de la discipline « éducation à l'environnement et au développement durable » qui constitue un terrain propice pour questionner l'ensemble des dimensions cognitive, culturelle, politique du curriculum. Notre recherche analyse le niveau micro de la réforme curriculaire. Elle examine les informations en matière de pratiques des acteurs, de représentations des différents partenaires concernés, de supports pédagogiques. Son intérêt réside dans l'écart constaté entre ce qui a été envisagé au départ par la réforme et ce qui en a résulté. Il s'agit, en quelque sorte, d'analyser la traduction du « plan papier » en « plan réel ». Notre démarche méthodologique est inspirée du modèle de Fullan et al. (1990) ; Il est basé sur la représentation des diverses composantes impliquées dans l'amélioration de la classe et de l'école. Ce modèle a été développé suite à l'observation de la difficulté à générer des changements de programme au sein de l'école, lorsque les initiatives viennent des instances supérieures telles que les ministères de l'éducation ou les conseils scolaires. Les principaux travaux à la base du modèle sont ceux de Rosenholtz (1989), Joyce et Showers (1988), Bennett (1987), et Joyce et Weil (1986).

**Mots clés** : curriculum, évaluation, éducation environnementale, Cameroun

## Abstract

---

This article analyses and attempts to understand the issues and challenges involved in implementing the new curriculum in primary schools located on the edge of the Bouba Ndjidda park, where there is a large indigenous community. Particular emphasis is placed on the “education for the environment and sustainable development” curriculum, which provides a fertile ground for questioning all the cognitive, cultural and political dimensions of the curriculum. Our research analyses the micro level of curricular reform. It examines information on the practices of those involved, the representations of the various partners concerned, and teaching materials. Its interest lies in the discrepancy observed between what was initially envisaged by the reform and what resulted from it. In a way, it involves analyzing the translation of the “paper plan” into a “real plan”. Our methodological approach is inspired by the Fullan et al. model (1990), based on the representation of the various components involved in classroom and school improvement. This model was developed following the observation that it is difficult to generate program changes within schools when initiatives come from higher authorities such as ministries of education or school boards. The main works on which the model is based are those by Rosenholtz (1989), Joyce and Showers (1988), Bennett (1987), and Joyce and Weil (1986).

**Keywords**: curriculum, evaluation, environmental education, Cameroon

## Introduction

Les défis urgents et dramatiques auxquels la planète est confrontée, imposent sous l'impulsion d'une mouvance internationale aux politiques d'éducation menées dans les pays du Nord comme du Sud à prendre en compte le « *principe de durabilité* » (Kremlis, 2001). Ce qui appelle dans certains pays en développement, à l'instar du Cameroun, à porter la réflexion sur la configuration et les modes de fonctionnement des systèmes d'éducation. Ainsi, sous le feu des critiques relatives à l'inertie des savoirs acquis en contexte scolaire jugés peu transférables à d'autres contextes, une réforme conduisant à l'élaboration d'un nouveau curriculum de fondement épistémologique constructiviste et le béhavioriste a été entreprise. Ce nouveau curriculum vient remplacer le curriculum de conception néo-béhavioriste (De Loye, 1974) institué en 2005. Il est structuré en termes d'objectifs comportementaux et de contenus d'apprentissage hiérarchisés construits autour des disciplines. Sa principale orientation est marquée par le déplacement de la centration sur l'activité vers une centration sur l'élève en tant que sujet apprenant. Les connaissances disciplinaires sont structurées en un ensemble d'outils que l'apprenant sera appelé à un moment à mobiliser pour résoudre des problèmes. A l'instar de la discipline « Education à l'Environnement et au Développement Durable » (EEDD) qui s'inscrit dans une logique de transposition didactique des pratiques sociales de référence, « qui voudraient qu'une discipline scolaire, pour être viable et reconnue, doit pouvoir s'appuyer sur une référence sociale identifiée, laquelle lui confère son authenticité ». Ainsi, les contenus d'enseignement en EEDD sont construits autour de six unités d'apprentissages correspondant à six centres d'intérêts (la maison, le village et la ville, l'école, les métiers, les voyages, la santé). Ces derniers permettent d'aborder les grandes thématiques suivantes : l'économie de l'énergie, les milieux de vie, les occupants des milieux de vie, l'économie de l'eau, la gestion des déchets et la gestion des catastrophes. En outre, le programme d'enseignement en EEDD s'appuie sur une rupture régie par le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage dicté par une approche par compétence.

Le but de la présente étude est de mieux comprendre le degré d'implantation du nouveau curriculum des écoles primaires et plus spécifiquement du programme d'enseignement d'éducation à l'environnement et au développement durable en lien avec l'expérience vécue des enseignants impliqués dans sa mise en œuvre. A cet effet, notre étude pose la double question du déploiement du nouveau curriculum des écoles primaires (de l'éducation de base) d'une part et de la place occupée par les savoirs en environnement et éducation au développement durable et leurs didactiques dans ce curriculum d'autre part (Briquet-Duhazé, 2017, p.65). Nous explorons le vécu et l'expérience des maîtres par rapport à la nouvelle réforme curriculaire à travers l'analyse sociotechnique de l'environnement d'enseignement et d'apprentissage (Albero, 2010, p.3) de l'EEDD. En d'autres termes, nous nous intéressons au champ de recherche pédagogique et didactique. Sans renier la trame politique ou administrative qui soutient le processus d'implantation de la réforme curriculaire en amont, notre intérêt sera porté sur sa mise à l'épreuve sur le terrain. Bien que la réforme d'un système éducatif puisse concerner différentes composantes du système tel que la structure scolaire, les cheminements, la formation initiale et continue des maîtres, etc.

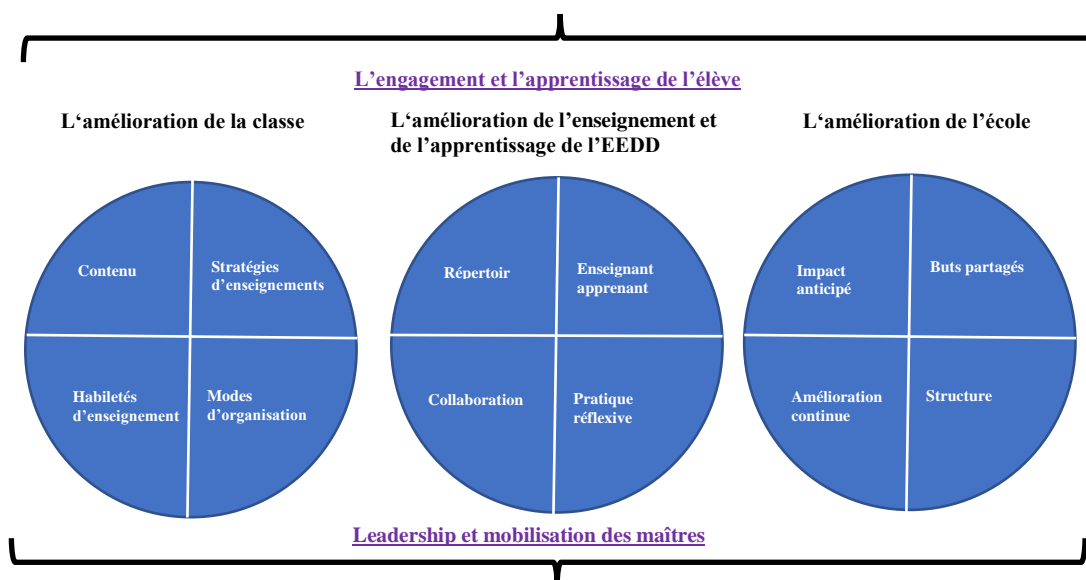
Le terme curriculum ici évoqué, peut-être éclairer sous plusieurs projecteurs correspondant à diverses approches. Becchi & Compère (1994, p. 65) l'appréhende comme un processus selon lequel, « *les groupes sociaux sélectionnent au cours du temps, organisent et distribuent les connaissances et les idées à travers les institutions* ». Le curriculum constitue « *la discussion sur les méthodologies d'enseignement et procédés d'évaluation, en décrivant l'école comme espace-temps de la formation pour la vie démocratique* » (Gasse, 2017, p. 96). Il représente « *l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'études donné* » (Ibidem.). Le terme de curriculum saisit dès lors une connotation qui prend en compte la dimension cognitive, la dimension culturelle de l'enseignement et la dimension politique de l'éducation étant donné que l'école véhicule et transmet des contenus, des connaissances, des compétences, des représentations et des valeurs (Ibid.). Ainsi, le curriculum peut s'inscrire dans la « *science du design* » (Ardouin, 2019, p.5) étant donné qu'il « *correspond au travail d'une discipline sur un objet* » en connectant l'intention de la production des savoirs scientifiques à la connaissances techniques au

service de l'action dans un environnement donné. Son analyse globale met en évidence la nécessité de distinguer - le mode axiologique qui renvoie à la définition des fins ou aux finalités décrites ou déclinées par la philosophie et le politique ; - le mode stratégique qui correspond à la mise en œuvre des logiques d'action ; - le mode épistémologique tourné vers la production scientifique de savoirs ; et enfin le mode praxéologique c'est-à-dire de l'action régulée dans son contexte (Ibidem.).

Notre recherche analyse le niveau micro de la réforme curriculaire. Elle examine les informations en matière de pratiques des acteurs, de représentations des différents partenaires concernés, de supports pédagogiques. Son intérêt réside dans l'écart constaté entre ce qui a été envisagé au départ par la réforme et ce qui en a résulté. Il s'agit, en quelque sorte, d'analyser la traduction du « *plan papier* » en « *plan réel* » (Cros et Al., 2009, p. 125). Elle doit permettre d'évaluer les conditions de mise en œuvre de la réforme afin d'explorer les représentations et les attitudes des acteurs, d'identifier les enjeux et les problèmes prioritaires et de proposer des pistes d'actions de régulation en termes de processus et produits. Compte tenu de la complexité du processus d'implantation du nouveau curriculum, nous délimitons notre étude sur le programme d'enseignement d'éducation à l'environnement et au développement durable, qui constitue l'une des principales innovations du curriculum en termes de dispositif (Albero, 2010). Notre démarche méthodologique est inspirée du modèle de compréhension pour l'amélioration de la classe et de l'école développé par Fullan, Bennett, et Rolheiser-Bennett (1990).

### Le modèle de Fullan, Bennett, et Roleiser-Bennett

Le modèle d'implantation de nouveaux programmes scolaires élaboré par Fullan et al. (1990), est basé sur la représentation des diverses composantes impliquées dans l'amélioration de la classe et de l'école. Ce modèle a été développé suite à l'observation de la difficulté de générer des changements de programme au sein de l'école, lorsque les initiatives viennent des instances supérieures. C'est le cas du nouveau curriculum des écoles primaires du Cameroun d'initiative politique<sup>1</sup> *stricto sensu* (MINEDUB, 2018, p.3).



<sup>1</sup> En vue de devenir un pays émergent à l'horizon 2035, le Gouvernement camerounais a élaboré en 2009 le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE)... A cet effet, le Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (DSSEF 2013-2020) définit clairement les missions de chaque sous-secteur de l'éducation et de la formation.

**Figure 1.** Un modèle de compréhension pour l'amélioration de la classe, de l'enseignement-apprentissage et de l'école (Tullan, Bennett, & Rolheiser-Nemmett, 1990).

Le modèle de Fullan et al. permet d'implanter les changements dans les écoles (Jewett, Bain & Ennis, 1995). Il est articulé autour de trois sphères représentées par les trois entités que sont : « la classe », « l'enseignant » et « l'école ». Ces trois sphères qui comportent chacune quatre composantes fonctionnent ensemble et leur coordination permet d'engager tout le personnel de l'école dans les changements à produire (Fullan et al., 1990).

Tableau 1: Trois sphères du modèle de Fullan et al. (1990) et leurs composantes respectives.

LA CLASSE	L'ENSEIGNANT	L'ÉCOLE
<u>Contenu</u> : la matière enseignée à partir du nouveau programme en EEDD	<u>Répertoire</u> : connaissance de l'enseignant pour s'adapter au nouveau programme en EEDD	<u>Impact anticipé</u> : ce qui est anticipé d'arriver à la suite de l'implantation du nouveau programme en EEDD
<u>Stratégie d'enseignement</u> : les diverses façons d'enseigner.	<u>Enseignant apprenant</u> : démarches, pratique pour mieux comprendre le nouveau programme en EEDD.	<u>Buts partagés</u> : interaction entre divers secteurs de l'école.
<u>Habilités d'enseignement</u> : les comportements de l'enseignant.	<u>Collaboration</u> : partage de nouvelles idées avec collègues, entraide entre enseignants.	<u>Amélioration continue</u> : actions entreprises ou action à entreprendre pour répondre au nouveau programme en EEDD.
<u>Modes d'organisation</u> : les stratégies pour s'assurer le bon fonctionnement de la classe.	<u>Pratique réflexive</u> : réflexion pour adapter ses séances de EEDD au nouveau programme.	<u>Structure</u> : aspects administratifs et équipements de l'école.

### Corpus et terrain d'investigation

Nous fondons notre démarche sur des études empiriques dans la mesure où les questions que nous nous posons ainsi que les éléments de réponse que nous tentons de trouver se fondent sur des faits observés sur le « terrain » d'investigation. Elle met en confrontation les résultats obtenus sur le terrain, théorie et résultats antérieurs. Elle ne se limite pas à questionner la théorie, elle analyse et la critique de manière argumentée les énoncés théoriques par un rapprochement aux « faits ».

La spécification et les critères de catégorisation des informateurs est orientée par le modèle de Fullan, Bennett, et Roleiser-Bennett (1990). En dehors de ces deux catégories d'informateurs ciblés, il a paru nécessaire d'ajouter des acteurs sociaux ayant une connaissance générale sur la vie sociopolitique, culturelle et économique de la communauté en raison de leur position privilégiée dans le champ éducatif. Dans le cas d'espèce, nous avons fait usage d'un guide d'entretien structuré et ciblé afin de concilier « l'attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2016, p.78). A ce guide d'entretien semi-directif, il faudra ajouter l'organisation de groupe de discussion par catégorie d'ancienneté des maîtres. Ces discussions de groupe ont été mobilisées pour la permettre de vérifier le caractère vrai, sincère et objectif des informations collectées individuellement auprès des personnes ciblées au cours de la collecte des données par guide d'entretien semi-directif. Notre souci ici est d'assurer la libre prise de parole à chaque participant dans la limite des sujets retenus d'avance. Il nous est également revenu de réguler les interventions de chacun tout en veillant à garantir l'expression de la contradiction dans l'optique de faire émerger le point de vue sur lequel l'ensemble

des participants s'accordent ou font consensus. Les points de vue collectivement partagés ont servi de tamis vérificateur des avis individuels.

Ainsi, le présent article rapporte les résultats obtenus suite à l'analyse des données recueillies dans dix-huit écoles primaires encadrées par une centaine de maîtres. Notre stratégie a été de recruter des écoles en milieu rural et urbain, plus ou moins susceptibles d'être aux prises avec un manque de ressources humaines et matérielles indispensables au déploiement du nouveau curriculum en environnement et éducation au développement durable dans l'enseignement primaire au Cameroun qui est constitué de trois niveaux d'une durée de 2 ans chacun :

- le niveau I : Cycle des initiations (Section d'Initiation au Langage et Cours Préparatoire) ;
- le niveau II : Cycle des apprentissages fondamentaux (Cours Elémentaires I et II) ;
- le niveau III : Cycle des approfondissements (Cours Moyens I et II).

L'approche qualitative s'est avérée appropriée pour notre étude en ce sens qu'elle a permis de répondre aux caractéristiques jugées essentielles pour une meilleure compréhension des processus qui concourent à l'objet étudié. La collecte de données s'est effectuée à l'aide d'une variété de méthodes engendrant des données qualitatives. Elle s'est déroulée dans le milieu naturel des informateurs. Elle a donné lieu à une analyse de contenu détaillé des données recueillies, afin des déboucher vers une description et compréhension approfondie des composantes pouvant conduire à l'énoncé d'un modèle de compréhension des processus impliqués (Paillé, 1996).

Dans le but de représenter la diversité du département du Mayo Rey qui est notre cadre d'observation retenu, notre stratégie a été de recruter des écoles en milieu urbain et rural, dont le nombre d'élèves variait considérablement d'une école à une autre où les enseignants et la direction avaient confirmé être impliqués dans une démarche de mise en place du nouveau programme en Environnement et éducation au développement durable (voir tableau 2).

*Tableau 2: contexte des écoles étudiées*

Ecoles	Nombre d'élèves	Nombre de maîtres	% de maîtres formés	Type de classe	Expérience moyenne des maîtres
E.P GATOUGUEL	231	03	30%	03 Classes multigrades	7 ans
E.P LANDOU	328	06	50%	Classes monogrades	5 ans
E.P OURO-KESSOUM	973	09	35%	Classes monogrades	8 ans
LIPORO	512	08	60%	Classes monogrades	12 ans
E.P KONGRONG	468	08	40%	Classes monogrades	7 ans
E.P THAM	157	07	20%	Classes monogrades	6 ans
E.P MBISSIRI	119	06	55%	Classes monogrades	6 ans
E P <sup>2</sup> KOUM	168	09	30%	Classes monogrades	8 ans
E.P Mayo-Djarendi	255	03	20%	03 Classes multigrades <sup>3</sup>	4 ans
E.P TELBE 1, 2 et 3	379	06	30%	Classes monogrades	11 ans
E.P GOR 1	596	07	30%	Classes monogrades	6 ans
E.P GOR 2	474	05	35%	Classes monogrades	8 ans
E.P MBIEM-DOLE	304	05	40%	Classes monogrades	4 ans
E.P GAMBOU	603	03	33%	03 Classes multigrades	7 ans
E.P DJIBAO	114	03	33%	03 Classes multigrades	6 ans
E.P MADINGRING 1	414	03	66%	03 Classes multigrades	9 ans
E.P MADINGRING 2	419	09	66%	Classes monogrades	9 ans

<sup>2</sup> EP : Ecole Publique.

<sup>3</sup> Une classe multigrade consiste au regroupement et à l'enseignement simultané d'élèves de différents niveaux d'étude dans la même salle de classe et par le même maître.

La collecte des données s'est déroulée au cours de la période du 04 au 30 avril 2022, deux années après le début de l'implantation du nouveau curriculum. Ladite collecte à portée sur les entretiens directs et semi-directifs, la collecte des données par questionnaire, les observations des séances de leçon ainsi que les scores des élèves dans la discipline environnement et éducation au développement durable.

Dans le cadre du présent article, seules les données issues des entretiens avec les enseignants, ainsi que les notes issues des observations des séances de leçon d'environnement et d'éducation au développement durable seront présentées. Chaque maître ayant accepté de participer à l'entrevue individuelle et a complété de manière volontaire le questionnaire qui lui a été soumis. Les entretiens avec les maîtres ont principalement porté sur la planification mensuelle des activités des maîtres (préparation des leçons et activités d'intégrations), stratégies d'enseignement, les contraintes d'utilisation du curriculum, le niveau de connaissance des maîtres spécifique aux exigences du nouveau curriculum, les innovations instaurées dans les écoles depuis l'arrivée du nouveau curriculum ainsi que les aspects inchangés dans les méthodes d'enseignement. Nous avons enfin recueilli la perception des maîtres sur le nouveau curriculum et les démarches entreprises par les écoles pour supporter l'implantation du nouveau curriculum.

Les informations recueillies ont été analysées et classées par catégories selon le modèle de compréhension de Fullan et al. (1990) dans le but de tracer la situation des écoles.

## Résultats

Une synthèse des commentaires exprimés par les maîtres et les directions des écoles, ainsi que les notes d'observation des séances de leçon d'environnement et d'éducation au développement durable serviront à décrire les trois sphères (la « classe », l'« enseignant » et l'« école »), et leurs composantes respectives.

### 1. La classe

Les contenus : en plus du nom de la discipline qui a changé, le nouveau curriculum a apporté de nouveaux contenus sur les aires protégées, le réchauffement climatique, la connaissance de la faune, la connaissance de la flore, l'effet de serre, la gestion des déchets, les climats et les saisons, l'économie de l'énergie, la gestion de l'eau et les relations entre l'homme et son environnement. En outre un accent particulier a été porté sur les activités anthropiques de l'homme et leurs conséquences sur l'environnement, notamment, l'orpaillage, le braconnage.

Les stratégies : le nouveau curriculum exige l'utilisation des supports visuels, il donne une place importante aux activités d'intégrations sociales. Les contenus sont regroupés en unité d'apprentissages chapotée par un centre d'intérêt en lien avec les réalités socio-économiques. De nombreux maîtres ont du mal à percevoir et à établir le lien entre l'enseignement prescrit par le nouveau curriculum et la société. Le nouveau curriculum est dispensé selon le modèle de pédagogie de projet encore mal maîtrisé par la majorité des maîtres. Par ailleurs, l'approche par compétence est imposée sans alternative aux maîtres.

Habilité d'enseignement : les maîtres, compte tenu de l'approche pédagogique qui leur est imposée, font recours à des supports visuels et autres illustrations comme moyens d'activation pour susciter la participation des élèves. Ils ont recours aux chants et contes en lien avec la thématique enseignée afin de faciliter la mémorisation des élèves. Plusieurs maîtres éprouvent d'énormes difficultés à concevoir et à élaborer des activités d'intégration et d'évaluation.

Mode d'organisation : l'implantation du nouveau curriculum n'a pas changé l'organisation qui est restée la même en termes de volume horaire global que celle régissant l'ancien curriculum. Le temps alloué aux activités d'apprentissage a été revu à la baisse bien que les contenus soient devenus plus

denses et les savoirs à acquérir plus nombreux. L'accent a été mis sur les activités d'évaluation qui bénéficient d'un volume horaire plus important au détriment des activités d'apprentissage. De ce fait, les maîtres éprouvent des difficultés à organiser leur emploi du temps et à planifier efficacement les leçons.

## 2. Ecole

Structure : La structure administrative est demeurée la même que celle implémentant l'ancien curriculum. Nous constatons à cet effet que la réforme n'a fait l'objet nouvelle construction administrative particulière. Aucune de nouvelles fonctions ou de nouvelles attributions n'a été mise place, encore moins, aucun nouveau poste d'emploi n'a émergé à l'occasion de cette réforme. Le système de suivi et d'évaluation des maîtres est demeuré le même malgré le besoin d'accompagnement largement exprimé par ces derniers.

Impact anticipé : Le programme en EEDD du nouveau curriculum fournit une très grande quantité d'information. Il va permettre aux élèves d'avoir des connaissances pointues en matière d'éducation environnementale et de protection de la biodiversité. On peut toutefois noter que son utilisation va exiger le déploiement d'énormes ressources en termes d'investissement humain<sup>4</sup> en ce sens qu'il pourrait donner une surcharge cognitive (Bruner, 1983) importante à ses utilisateurs de même il impose une forte exigence des matériels didactiques et des techniques et contraintes pédagogiques pour sa mise en œuvre. Sur ce dernier point, les maîtres et responsables administratifs interviewés affirment que la soutenabilité financière, humaine et matérielle du nouveau curriculum n'est pas assumée.

But partagé : le nouveau curriculum va s'intégrer dans un dispositif d'interdisciplinarité dans la mesure où il va permettre le partage d'information avec d'autres disciplines telles que l'écologie, la biologie etc. En ce sens qu'il permet de réaliser des mêmes projets pour différents niveaux d'étude. Cela peut favoriser les relations interclasse et la coopération entre les maîtres.

Amélioration continue : l'enseignement de l'EEDD intègre un processus d'innovation continu en ce qui concerne les matériels et les techniques didactiques. Contrairement à cela, parvenues à la deuxième année d'implantation du curriculum, les écoles n'ont reçu ni supports visuels et une banque d'images qui permettent d'améliorer les cours et la compréhension des élèves, ni manuel d'enseignement pour les maîtres, ni livret d'activités pour les élèves. L'institution des projets pratiques pour appuyer les cours théoriques est confronté à une double difficulté de moyen et de temps.

## 3. Enseignant

Répertoire : la plupart des maîtres n'ont pas reçu une formation adéquate. Ils sont formés dans le tas et ne disposent pas toujours un niveau de culture requis pour une conduite efficace des leçons. Une formation de renforcement des capacités de deux jours a été dispensée aux maîtres qui souhaitent néanmoins obtenir des formations plus longues et plus soutenues.

Enseignant apprenant : les maîtres souhaitent obtenir des documents adéquates, particulièrement des documents d'autoformation dans le domaine d'éducation à l'environnement et au développement durable.

Pratique réflexive : les maîtres sont régulièrement suivis par les inspecteurs de pédagogie, cela constitue un moment d'auto-évaluation. Il n'existe pas de dispositif formel d'auto-évaluation. Les maîtres souhaitent qu'un système de fiche d'auto-évaluation soit institué au niveau ministériel. Les maîtres souhaitent que soit mis à leur disposition des fiches de préparation des leçons.

---

<sup>4</sup> La complexité du nouveau curriculum exige une mobilisation totale de ses utilisateurs.



Collaboration : il n'existe pas une plateforme de partage de bonnes pratiques et de collaboration entre les maîtres exerçant dans la même école ou dans des écoles différentes. Il n'existe pas de collaboration et de relation entre les écoles et les milieux socio-professionnels.

## Discussion

L'interprétation des résultats a été faite avec prudence compte tenu de la taille de notre échantillon<sup>5</sup> et le cadre spatio-temporel de notre étude. Toutefois, les réponses des maîtres peuvent être regroupées selon le modèle de Fullan et al. (1990) en trois catégories. La première, la « *classe* » questionne les enjeux épistémologiques du savoir à enseigner en Environnement et Education au Développement Durable. La seconde, l'« *enseignant* » questionne le regard que portent les maîtres sur leurs compétences en Environnement et Education au Développement Durable. Cette vision de soi fait partie des dimensions du développement professionnel chez le maître, telles que définies par Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990). Enfin, la troisième, l'« *école* » questionne les aspects réalistes du développement professionnel, c'est-à-dire à la pratique perçue, ou au répertoire de pratiques, qui correspond à une autre dimension du développement professionnel. Cette catégorie explore également les moyens identifiés par les maîtres pour améliorer leur pratique pédagogique.

À travers le modèle de Fullan et al. (1990), nous avons dressé le constat que plusieurs difficultés et défis sont communs aux écoles (C. Beaudoin, P. Trudel, M. Mathias and P. Truel ; 2006, p. 941). Lesdits défis et difficultés constituent de réelles barrières au processus d'implantation du nouveau curriculum. Etant entendu que le modèle de Fullan et al. (1990) place les maîtres en son centre, mais également au cœur de l'action de l'école, notre recherche a permis de démontrer que le maître, tiraillé d'une part par des restrictions et les contraintes imposées par l'administration et d'autre part, par le désir d'améliorer les compétences des élèves à travers le nouveau curriculum. En ce sens qu'il existe une inadéquation entre les moyens déployés et les objectifs assignés.

Les responsables administratifs et pédagogiques aux niveaux micro et méso évoquent au cours des entretiens une diminution et restriction budgétaire net. Contradictoire selon eux au nouveau paradigme et à l'ampleur des défis qui s'imposent. Plus de la moitié des maîtres interviewés déclarent : a) n'avoir acquis aucune nouvelle connaissance pour élargir leur répertoire ; b) avoir reçu une formation supplémentaire très superficielle, c) avoir très peu et même parfois aucune occasion de collaboration avec d'autres collègues, d) n'avoir pas les moyens matériels et didactiques pour mettre en œuvre les enseignements pratiques imposés par le nouveau curriculum.

Un autre facteur aggravant relevé par les maîtres est la difficulté à établir de manière claire le lien entre les contenus enseignés et la vie réelle des élèves. Cela participe pourtant à une prise de conscience qui doit pouvoir aller jusqu'à la re-problématisation de l'action pédagogique du maître (Chevé, M. & Congar, R. 2003, p. 1336). Pour une action pédagogique fructueuse, les maîtres doivent se questionner d'un point de vue épistémologique afin qu'une prise de conscience émerge des controverses « mises en visibilité » par eux-mêmes (Clot, 2001, p. 59).

L'implantation du nouveau curriculum dans les écoles primaires du département du Mayo Rey ne semble donc pas avoir contribué à améliorer les conditions d'enseignement en éducation à l'environnement et au développement durable. Les résultats issus de notre recherche, permettent de constater que ce qui se passe pour la discipline EEDD ne semble pas différent de ce qui se passe pour d'autres disciplines de l'enseignement primaire en général. Pour une appropriation réussie du nouveau curriculum, il est important selon, Jewett, Bain et Ennis (1995, p 87) pour les maîtres de « *pouvoir continuer à apprendre* ». Les maîtres que nous avons interviewés l'ont d'ailleurs souligné. Ils estiment pour cela avoir besoin de temps de formation continue supplémentaire et de nouvelles ressources

---

<sup>5</sup> Nous avons constitué un échantillon de cent cinquante (150) sur un effectif de 6500.

didactiques. La mise à leur disposition des grilles méthodologiques pour la conception et la planification des leçons est fortement souhaitée par ces derniers.

Les actions d'ordre stratégique et administratif doivent aussi être envisagées pour optimiser l'implantation du curriculum en environnement et éducation au développement durable pour les écoles primaires, notamment celles visant à améliorer la motivation des maîtres, et prendre en compte le ratio entre les effectifs d'élèves et le nombre de maîtres. Il ressort aussi l'importance d'agir sur le sentiment de compétence des maîtres par le biais d'un dispositif de certification. Une réflexion devrait être menée sur le temps de préparation des leçons étant donné que les maîtres interviewés estiment que le temps alloué à la préparation des leçons doit être pris en compte dans le temps de travail global.

Cette analyse qualitative suggérée par le modèle de (Fullan et al. 1990) permet de ressortir la perception quant à la complexité du nouveau curriculum et sur les barrières à l'utiliser. De manière générale, il apparaît une net rupture entre les différents niveaux, opérationnel, stratégique et politique de la mise en œuvre du curriculum. L'absence (ou l'insuffisance) des matériels didactiques et ressources pédagogiques constituent un facteur non favorable à les réflexions interactives des enseignants (Lundgren, 1987, 1972 ; Wodlinger, 1980 ; Marland, 1977 ; Smith & Geoffrey, 1968 ; Peterson *et al.*, 1978 ). En outre, on observe que le contenus et instructions du nouveau curriculum n'ont jusqu'alors produits une incidence visible sur les pratiques des enseignants : plus exactement, on constate aisément que la quasi-totalité des maîtres observés sélectionnent parmi ces ressources (didactiques et pédagogiques) celles qu'ils jugent pertinentes eu égard à leur interprétation des objectifs à privilégier et aux besoins des élèves. Il y a donc un processus de filtrage et d'interprétation par les enseignants des ressources curriculaires. Remillard (2005) parvient à montrer à cet effet que l'utilisation du matériel curriculaire et du programme varie selon les enseignants. De surcroît, on observe, chez les enseignants, une importante flexibilité et une large marge de manœuvre dictée plus par leurs univers social et culture que sur les fondements pédagogiques, que ce soit lors de la planification ou de la leçon. Cette flexibilité, notée par de nombreux chercheurs (Erickson, 1982 ; Tochon, 1993 ; Yinger, 1987) nourrit l'idée que le fonctionnement des enseignants est de l'ordre de l'improvisation. Comme le démontre Remillard (2005, cité par Wanlin et Al., 2012, p. 22) : « *Le curriculum n'affecte pas directement ce qui se passe en classe : son influence est médiatisée par les schèmes cognitifs des enseignants en interaction avec leurs perceptions relatives aux élèves* ».

## **Conclusion**

Notre article n'a aucunement la prétention de brosser un portrait fidèle de la situation qui sous-tend l'implantation du nouveau curriculum. Elle permet cependant de poser l'épineuse question de la mise en œuvre effective du curriculum et de manière spécifique de la discipline EEDD dans les écoles primaires du Mayo Rey (Cameroun) ainsi que la réforme qu'il nous apparaît crucial de considérer. Elle nous donne l'occasion de franchir le passage entre le prescrit et le réel de l'implantation du nouveau curriculum. Il nous a été donné d'observer que, deux années après l'adoption du nouveau curriculum, les pratiques d'enseignement sont encore peu transformées et la pédagogie par projet, pourtant prometteuse, peine à s'approprier par maîtres qui pratiquent un enseignement essentiellement (avec les moyens disponibles) de la même manière qu'avant la réforme curriculaire. En d'autres termes, nous avons été témoins de peu de manifestations d'une prise en compte des connaissances, des stratégies et des compétences prescrits dans le nouveau programme. Les approches pédagogiques mises en œuvre demeurent comme par le passé axé sur un enseignement magistral en lieu et place des approches favorisant la construction collective des compétences comme exigée par le nouveau paradigme. Encore plus rares étaient les moments où les élèves étaient amenés à prendre conscience des apprentissages faits et à les réutiliser dans d'autres contextes. A tort ou à raison, le processus d'implantation du nouveau curriculum en a « effarouché » plus d'un maître, pour qui, il s'agit encore d'une réforme

imposée « d'en haut »<sup>6</sup> dont la légitimité est pour le moins nébuleuse. Par ailleurs, les exigences de la réforme auraient nécessité une refonte en profondeur de l'organisation du travail des maîtres. Par exemple, le travail en collégialité demande des espaces et du temps. De plus, la réforme du curriculum se voulant aussi une réforme de la pédagogie, il semble bien que les mécanismes de journées pédagogiques dont le but était de permettre aux maîtres de s'approprier le curriculum et ses stratégies de mise en œuvre n'aient pas porté tous les fruits escomptés. En effet, la transformation de représentations et de pratiques requiert des multiples allers-retours entre les formations et l'exercice professionnel pour que non seulement certaines représentations non compatibles soient abandonnées, mais aussi pour que d'autres plus propices à la professionnalité des maîtres soient consolidées.

---

<sup>6</sup> Référence macro-structurelle (plan supérieur officiel de type prescriptif : celui des programmes et Instructions Officielles (Briot, 1999, p. 75).

## Bibliographie

- Albero, B. (2010).** La formation en tant que dispositif : du terme au concept... B. Charlier et F. Henri (dir. par). La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives, Presses Universitaires de France, pp.47-59, 2010.
- Ardouin, T. (2019).** « Science et design au prisme de l'ingenium : distinguer pour relier », Metz : Projectique, 3/2018.
- Beaudoin, C., et al. (2006).** "L'implantation D'un Nouveau Programme Cadre En Education Physique et Santé : L'expérience Des Enseignants En Milieux Francophones Ontariens." Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, vol. 29, no. 4, pp. 489-23.
- Becchi, E. Compère M-M., (1994).** Le curriculum. D'un point de vue didactique à une perspective historique. In: Histoire de l'éducation, n° 61. pp. 61-71.
- Briot, M. (1999).** Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement, Revue Française de Pédagogie, n° 129, pp. 73-85.
- Briquet-Duhazé, S. (2017).** « Lecture : le point de vue des étudiants du master MEEF, mention 1 ». In Ardouin, T., Briquet-Duhaze, S., Annoot, E. Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes : attentes sociales, pratiques, lexique et posture identitaire. Collection « Ingénieries et Formations ». Paris : L'Harmattan. pp.59-73.
- Bruner, J. (1983).** Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire, Paris, Puf.
- Chevé, M. & Congar, R. (2003).** La gestion des risques environnementaux en présence d'incertitudes et de controverses scientifiques : Une interprétation du principe de précaution. *Revue économique*, 54, 1335-1352. <https://doi.org/10.3917/reco.546.1335>
- Clot, Y. (2002).**- *La fonction psychologique du travail.*- Paris, PUF.
- Clot, Y. (2001).** Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Éducation permanente*, vol. 146, no 1, pp. 7-16.
- Demounem, R. & Astolfi, J-P. (1996).** Didactique des sciences de la vie et de la terre, fondements et références. Paris : Nathan.
- Fullan, M. (2001).** The new meaning of educational change. New York, NY : Teachers College Press.
- Fullan, M., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990).** Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Gaonac'h, D. (1988, Juin).** Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. *European Journal of Psychology of Education*, pp. 260- 261.
- Gasse, S. (2017).** « Regard croisé sur la notion de curriculum en formation des adultes ». In Ardouin, T., Briquet-Duhaze, S., Annoot, E. Collection « Ingénieries et Formations ». Paris: L'Harmattan. pp.93-109.
- Jewett, A.E. Bain, L.L. & Ennis, C.D. (1995).** The curriculum process in physical education (2nd ed.). Dudenque, IA : Brown et Benchmark.
- Kremlis, G. (2001).** « Le principe de durabilité : un principe constitutif de l'unification européenne », *Revue hellénique de droit européen*, n° 21/2001, p. 266-267.
- Legendre, R. (1993).** *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : Larousse.

- Loye De Paul (1974).** Recherches sur la psychologie de l'enseignement et de l'apprentissage ouvert, pp. 53-56 Published by : Ecole normale supérieure de Lyon.
- Martineau, S. & Presseau, A. (2007).** Le nouveau curriculum : vous avez dit évolution des pratiques d'enseignement ? . In Formation et Profession. Université du Québec à Trois-Rivières.
- MINEDUB. (2018).** Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais.
- Remillard, J. (2005).** Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. Review of Educational Research, 75(2), 211–246
- Renaud, L. Dufour, R. O'Loughlin J. (1997).** Intervenir localement selon les cinq axes de la Charte d'Ottawa : défi de la promotion. Ruptures ;4(1) :23-3.
- Wanlin, P. & Crahay M., (2012).** La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone.
- Cros F., De Ketele J-M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R-F., et al. (2009).** Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP), p. 222.