

# Enseigner l'éducation à l'environnement et au développement durable aux élèves issus des communautés indigènes à la lisière du Parc national Bouba Ndjidda, Cameroun

## *Teaching environmental education and sustainable development to pupils from indigenous communities on the edge of Bouba Ndjidda National Park, Cameroon*

**Ondobo Jen Jadot**

CIRNEF, Université de Rouen Normandie, France

---

### Résumé

La mobilisation des savoirs scolaires au sein des communautés indigènes requiert des « *re-problématisations* ». Parce que les savoirs d'un monde ne font pas nécessairement sens pour les acteurs d'un autre monde, il devient pertinent que les orientations éducatives et pédagogiques soient ancrées dans le contexte culturel et local. Cet article examine la question de la prise en compte des pratiques sociales dans le développement des contenus scolaires. La recherche a été menée dans dix-huit (18) écoles. Elle a concerné les enseignants, les élèves, ainsi que les populations issues des communautés indigènes que nous avons organisées en trois (03) focus groupes constitués de jeunes, de femmes et d'ainés. Les résultats de la recherche ont permis d'envisager les passerelles entre savoirs scolaires et pratiques sociales, comme stratégie d'enseignement qui peut optimiser l'appropriation intellectuelle des savoirs scolaires en éducation à l'environnement et au développement durable et leur transfert dans les contextes de nature extrascolaire.

**Mots clés :** pratiques sociales, transposition didactique, communautés indigènes, développement durable, Cameroun

---

### Abstract

*The mobilisation of school-based knowledge within indigenous communities requires "re-problematisation". Because the knowledge of one world does not necessarily make sense to the actors of another world, it becomes relevant that educational and pedagogical guidelines must be anchored in the cultural and local context. This article examines the issue of taking social practices into account in the development of school content. The research was conducted in eighteen (18) schools. It involved teachers, pupils and members of indigenous communities, whom we organised into three (03) focus groups made up of young people, women and the elderly. The results of the research made it possible to envisage bridges between school knowledge and social practices, as a teaching strategy that can optimise the intellectual appropriation of school knowledge in environmental education and sustainable development and its transfer to out-of-school contexts.*

**Keywords:** social practices, didactic transposition, indigenous communities, sustainable development, Cameroon

## Introduction

L'absence de politiques éducatives spécifiques pour les communautés indigènes, constitue une importante source de tension. Elle est susceptible d'influencer l'aptitude des élèves issus des communautés indigènes à s'appropriier les savoirs scolaires. D'après Lefrançois (2011)<sup>1</sup>, l'écart entre la nature des savoirs enseignés et les pratiques sociales, constitue l'une des raisons pour laquelle les savoirs scolaires sont mal appropriés et ne sont pas automatiquement réinvestis dans des contextes de nature extrascolaire par les élèves issus des communautés indigènes. Du fait que les pratiques sociales<sup>2</sup> sont solidement ancrées dans les usages et les habitudes, il se crée chez les élèves indigènes une sécurité ontologique qui engendre la résistance à la déconstruction de leur modèle de pensée. Cela soulève pour l'élève, la question du rapport entre les situations sociales vécues, connues ou imaginées, auxquelles il se réfère pour comparer, mesurer, évaluer et donner du sens à ce qu'il apprend ; et pour l'enseignant, la réalité et le sens qu'il donne à ce qu'il enseigne Martinand (1986). Nous assistons dès lors à une situation de décalage entre le savoir scolaire que l'enseignant croit transmettre et celui que les élèves assimilent. Ce décalage pourrait résulter d'après Develay (1995, p.26)<sup>3</sup>, de la nature des savoirs enseignés ainsi que des pratiques sociales qui jouent un rôle déterminant.

La périphérie du Parc national Bouba-Ndjidda (au Cameroun) est un territoire où vit une forte population indigène (69,35%)<sup>4</sup>. La tradition ethnologique desdites populations indigènes est caractérisée par des rites<sup>5</sup> initiatiques, pratiques culturelles et religieuses qui font partie intégrante de la vie communautaire. L'initiation aux cultes et rites ancestraux constitue un parcours progressif que les enfants et adolescents sont appelés à subir à différents âges<sup>6</sup>. Elle est de ce fait, une expérience de transmission culturelle et un lieu d'acquisition des pratiques sociales solidement ancrées dans les usages et les habitudes. L'initiation permet selon Develay (1995), de procurer à l'impétrant détenteur une sécurité ontologique pouvant engendrer la résistance à leur déconstruction.

Introduit dans le système scolaire officiel de fondement occidental, les élèves indigènes vivant à la périphérie du Parc National « Bouba Ndjidda » contrairement aux allogènes, font l'objet de nombreux cas d'insuccès scolaires. Cela pourrait être dû à la forte résistance par les communautés indigènes à la culture exogène dont les modes sont en contradiction avec les pratiques sociales de leur communauté. Venant ainsi consolider la pensée de Campeau (2021, p.51), selon laquelle la réussite dans les systèmes scolaires occidentaux des élèves issus des communautés spécifiques « *dépend de divers facteurs et de la prise en compte, par le système scolaire lui-même, d'une dimension qui relève de la culture, des valeurs et des modes de pensée* » desdites communautés.

Par ailleurs, de nombreux auteurs, notamment, Kanu (2007), Lipka (2002, cité par Akkari et Fuentes (2021)), et Vogt, Jordan et Tharp (1987), sont parvenus à la conclusion que les résultats scolaires s'amélioreraient lorsque le curriculum et les processus d'enseignement-apprentissage seront compatibles avec la culture, les valeurs et les modes de pensée propres aux élèves. Il en est de même pour la pédagogie, qui d'après Aikenhead (1997), doit elle-même être respectueuse des valeurs éducatives des communautés dont elle est destinée.

À la faveur de la réforme curriculaire de 2018, la discipline « Éducation à l'Environnement et au Développement Durable » (EEDD) a été introduite dans le curriculum. La spécificité de ladite discipline est qu'elle s'inscrit dans une logique de transposition didactique des pratiques sociales dite

<sup>1</sup> Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum, 6(1), 43–62.

<sup>2</sup> La « *pratique sociale de référence* » a été introduite en didactique par Martinand (1982) comme une perspective critique de la notion de « transposition didactique » développée par Chevallard.

<sup>3</sup> Develay M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF.

<sup>4</sup> Bureau Central des Recensements et des Etudes de Population (BUCREP (2018))

<sup>5</sup> Rite de passage de l'enfance à l'adulte, rite nuptial « *Guéréwol* », etc.

<sup>6</sup> Notamment le passage du nourrisson à l'enfance, de l'enfance à l'adolescence, et de l'adolescence à l'adulte.

de « référence », qui voudraient qu'une discipline scolaire, pour être viable et reconnue, s'appuie 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.

Nous présentons dans le cadre de cet article les procédés et les démarches adoptés en vue d'articuler les pratiques sociales des communautés indigènes aux pratiques et savoirs scolaires dans le but de favoriser l'acquisition des connaissances en EEDD et leur réinvestissement en milieu social par les élèves issus des communautés indigènes autour du Parc « Bouba Ndjidda ». Notre démarche se fonde sur le cas du processus de conception et d'élaboration des manuels des écoles primaires pour l'enseignement et l'apprentissage de la discipline EEDD.

## **I. Les pratiques sociales dans l'espace scolaire**

### **A. Construction des pratiques sociales**

D'après Lussault (2007) et Werlen (2003), la construction des pratiques sociales est un processus issu d'une synthèse des perceptions développées par une communauté spécifique au cours de son vécu professionnel. Dans la mesure où le milieu n'est plus perçu comme un simple support des activités humaines, mais comme un facteur explicatif, c'est-à-dire comme un ensemble de ressources et de contraintes, idéelles et matérielles, « *participant de la construction des pratiques sociales* » (Banos & Candau, 2014, p.9). Le mode de vie traditionnel des populations indigènes autour du Parc Bouba Ndjidda est en communion avec le milieu naturel porteur de dimensions spirituelle, culturelle, sociale et ontologique. Par ailleurs, le milieu favorise chez les indigènes le développement d'un mode intuitif de perception caractérisé par des habiletés corporelles, sensorielles et un sens de l'observation qui facilite l'apprentissage par imitation. On voit dès lors que les pratiques sociales pourraient contribuer au questionnement des rapports entre l'espace éducatif et l'espace social.

### **B. Les pratiques sociales dans le champ éducatif**

Dans le champ éducatif, les pratiques sociales fonctionnent selon Martinand (1986), comme un outil pour penser autrement la construction des contenus scolaires. Leur compréhension permet d'analyser le rapport entre les disciplines instituées par l'école et les représentations sociales des sujets. L'analyse de la notion de pratiques sociales dans le champ éducatif, permet d'avoir la compréhension des « *mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et influencent les résultats* » (Gilly, 2003, p.384). Les pratiques sociales vont ainsi contribuer à donner du sens et un caractère utilitaire au savoir scolaire en ce sens qu'elles permettent de prendre en compte à la fois « *les situations, les tâches et les qualifications d'une pratique donnée* » avec lesquelles on va mettre en relation les situations didactiques. Ces pratiques permettent de ce fait, d'explorer d'autres cohérences possibles, d'ouvrir des alternatives aux schémas canoniques institués, et de proposer d'authentiques renouvellements curriculaires. Elles sont un véritable outil d'ancrage entre d'une part les disciplines instituées par l'école et les savoirs sociaux d'autre part. Elles acquiescent au questionnement des disciplines en tant que créations scolaires répondant à un projet social (Audigier, 1993 ; Coquidé, 2008 ; Lebrun et Tutiaux-Guillon, 2016). L'appropriation des pratiques sociales relève d'un processus créatif, incluant les « *informations* » et les « *habiletés* ». Rogoff (1990, p.197, cité par Brougère, 2012) précise à cet effet qu'elles « *ne sont pas transmises mais transformées dans le processus d'appropriation* ».

La prise en compte des pratiques sociales des élèves issus des communautés indigènes vivant à la lisière du Parc « Bouba Ndjidda » va nous permettre d'ouvrir la voie à travers le concept de « *transposition*

didactique » aux questionnements des enjeux éducatifs des éléments patrimoniaux indigènes dans l'élaboration des livres scolaires en EEDD.

### C. Transposition didactique dans une perspective fonctionnelle

La notion de transposition didactique nous permet d'analyser le rapport entre les disciplines instituées par l'École et les pratiques sociales. Elle constitue à cet effet un objet de questionnement des disciplines comme des créations scolaires répondant à un projet social et politique (Audigier, 1993 ; Coquidé, 2008 ; Lebrun & Tutiaux-Guillon, 2016), assumant une mission et une fonction dans l'école (Martinand, 2003). La transposition didactique va permettre de modéliser les disciplines dans un projet d'intelligibilité de leur fonctionnement et/ou de formation (Audigier, 1993 ; Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008 ; Develay, 1992). Elle va par ailleurs examiner les disciplines sous l'angle de leur structure curriculaire (Lebeaume, 1999 ; d'Enfert, Lebeaume, 2015) et de leur insertion dans un système disciplinaire (Hulin, 2005 ; Vergnolle-Mainar, 2011 ; Viennot, 2008).

Penser un dispositif scolaire d'enseignement d'éducation à l'environnement et au développement durable qui soit au service des communautés indigènes implique selon Perrenoud (1998), de procéder à des transformations et à des changements partiels de la forme des savoirs scientifiques afin qu'ils deviennent des savoirs « "enseignables" et susceptibles d'être appris » (Perrenoud, 1998) et réinvestis dans la société. Pour cela, nous avons porté l'attention à la fois sur la dimension situationnelle, la dimension épistémologique, et la dimension pratique (p.10-11).

Deshaies & Boily (2021, p.88) distinguent deux types de transpositions didactiques, celle externe et celle interne. La transposition didactique interne, selon Paun (2006, p.8) « *représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage, tout au long du parcours professeur-élève* ». L'auteur associe le terme « *interne* » au concept de transposition puisqu'il s'agit de décrire les effets qui se produisent « *à l'intérieur de la relation professeur-élève* ». La référence est ainsi faite à deux types de curriculums, notamment « le curriculum réel » et « le curriculum réalisé ». Le curriculum réalisé renvoie au savoir enseigné. Il « *représente le résultat des transformations subies par le curriculum réel, dans son parcours de l'enseignant à l'apprenant et à l'intérieur du processus d'enseignement* ».

### D. Mobilisation des formes de savoir dans le champ éducatif

Selon Tavignot (2017, p.570), les savoirs mobilisés dans un espace d'intéressement du champ de l'éducation dépendent à la fois de l'apport du savoir savant, des champs de pratiques sociales et de l'enseignement. Cette mobilisation de savoirs requiert des « *reproblématisations* » puisque les savoirs d'un monde ne font pas nécessairement sens pour les acteurs d'un autre monde. « *Le cycle des problématiques rend effective la circulation, entre les acteurs, des mondes présents, d'où l'émergence de savoirs communs co-construits* » (*ibid.*, 2017, p.570). Ainsi, les savoirs, pour être intégrés dans un dispositif scolaire, doivent répondre à un certain nombre de critères<sup>7</sup> dont la mise en commun permet de conférer à ceux-ci un caractère particulier et spécifiquement propice à l'enseignement ainsi qu'à leur réinvestissement social. La prise en compte desdits critères ouvre la voie au processus de « *contextualisation* » qui « *enrichit le savoir scolaire des pratiques et des rapports sociaux* » en ce sens qu'il « *exige d'ouvrir un dialogue des savoirs, des expériences, des visions du monde et des mémoires entre les élèves et les enseignants qui participent du processus éducatif* » (MINEDUC, 2017, cité par Urrutia-Munizaga, 2020, p.29). Cela nous amène à interroger la possibilité d'améliorer l'enseignement des élèves issus des communautés indigènes par l'élaboration des livres

---

<sup>7</sup> Ils doivent être "enseignables", donc susceptibles d'être transmis ; ils doivent être "programmables" et donc supportés, sans être dénaturés, se plier aux règles de la progressivité ; ils doivent être "légitimes", à la fois épistémologiquement et socialement, ce qui suppose qu'il existe un système de validation.

scolaires qui prennent en compte les savoirs locaux dans la recherche des solutions adaptées aux problèmes environnementaux et écosystémiques.

## II. Approche méthodologique

Nous proposons d'aborder ces questions à travers deux axes. Dans un premier temps, nous analyserons le discours des acteurs (ici constitués des enseignants et des communautés dont sont issus des élèves). Dans un deuxième temps, nous décrirons le passage du curriculum réel au curriculum réalisé par le jeu des tensions des pratiques sociales.

### A. Les participants

Nous avons observé avec un petit corpus constitué de deux groupes d'individus, notamment, les maîtres d'écoles primaires et les populations issues des communautés indigènes autour du Parc Bouba Ndjidda. Trente-six (36) enseignants répartis dans dix-huit (18) écoles ont participé à l'étude. Il leur a été soumis un questionnaire enrichi d'entretiens semi-directifs, une observation des classes d'« environnement et éducation au développement durable » a été faite au cours de la période de septembre-octobre. Ladite période correspond aux unités d'apprentissages 1<sup>8</sup> et 2<sup>9</sup> du curriculum officiel. Les enseignants participants à notre étude sont tous titulaires d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique d'Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire (CAPIEM), l'un d'eux dispose d'une licence universitaire en sciences de l'éducation. Ces enseignants voient leurs élèves six à sept heures, cinq jours par semaine.

Pour ce qui concerne le second groupe d'individus, les populations issues des communautés locales, nous avons organisé trois (03) focus groupes constitués de jeunes, de femmes et d'ainés.

Bien que la population de notre étude soit modeste, l'application de techniques d'analyse qualitative nous a permis de recueillir des informations importantes pour la compréhension de la pensée des acteurs concernés et des problèmes auxquels ils sont confrontés en situation.

### B. Éthique de la démarche de recherche

Après une première rencontre de prise de contact avec les enseignants et les communautés indigènes, nous avons discuté individuellement avec chaque enseignant afin de donner plus de détails sur le projet de recherche et fournir des éclaircissements sur le protocole de la recherche. Nous avons spécifiquement considéré les règles européennes<sup>10</sup> concernant la confidentialité des informations personnelles et des données ainsi que le droit des acteurs de se retirer de la recherche à tout moment du processus sans préjudice (Hobeila, 2011).

Par ailleurs, la nature volontaire et spontanée de la participation des acteurs nous était essentielle. Elle est selon Ramos (2015), « *une condition principale pour le développement d'une parole personnelle dans laquelle le chercheur n'a plus à se poser la question de l'intrusion* » (p.47).

### C. L'étude de cas comme méthode de recherche

Merriam (1998, p.139) définit l'étude de cas comme une description et une analyse intensive et globale d'un phénomène délimité tel qu'un programme, une institution, une personne, un processus ou une unité sociale. Ainsi, l'étude de cas est une démarche d'enquête sur un phénomène, un événement, une

---

<sup>8</sup> L'unité d'apprentissage 1 a pour centre d'intérêt « La maison » et abordant la thématique de l'énergie.

<sup>9</sup> L'unité d'apprentissage 2 a pour centre d'intérêt « le village, la ville ». Elle aborde trois thématiques dont « les milieux de vie des animaux et des végétaux », « l'action de l'Homme sur son environnement » et « les saisons et la végétation ».

<sup>10</sup> Lignes directrices 5/2020 sur le consentement au sens du règlement (UE) 2016/679.

organisation ou un groupe d'individus bien définis afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui en dépasse les limites données.

Dans le cadre de cet article, l'étude de cas se centre sur le processus d'élaboration d'un livre d'éducation à l'environnement et au développement durable contextualisé au milieu. Elle s'intéresse à l'intégration des perspectives indigènes dans le « savoir enseigné ». Plus spécifiquement, notre étude de cas est instrumentale parce que nous nous intéressons aux implications pédagogiques de l'intégration des perspectives indigènes en général et pour ce, nous élicitons la voix des enseignants qui veulent partager leur expérience.

### **III. Étude de cas : les perspectives indigènes dans les manuels scolaires d'éducation à l'environnement et au développement durable**

Conscients des risques élevés de disparition de certaines espèces fauniques d'importance écologique et économique, la Délégation régionale de l'éducation de Base Nord-Cameroun et le Projet d'appui au Complexe Binational Sena Oura - Bouba Ndjidda (BSB Yamoussa) se sont engagés à accompagner les écoles primaires situées à la lisière du Parc National de Bouba Ndjidda (PNBN) à la mise en œuvre du programme d'éducation à l'environnement et au développement durable. Ainsi, par le biais de l'éducation, les deux acteurs voudraient permettre aux élèves<sup>11</sup> des écoles situées à la lisière du PNBN de s'accommoder des outils, normes, connaissances et compétences utiles à la préservation de la riche biodiversité du Parc National « Bouba Ndjidda ».

La démarche adoptée a consisté à l'élaboration des livres scolaires, qui, selon Diamond et Moore (1995), ont un impact positif sur les résultats scolaires et sur l'estime de soi des élèves de ces communautés. Ces livres permettront de prendre en compte la vision du monde des communautés pour la faire transparaître dans les apprentissages scolaires en tant que artefacts culturels dont le contenu illustre les valeurs et les idéologie Crawford (2004).

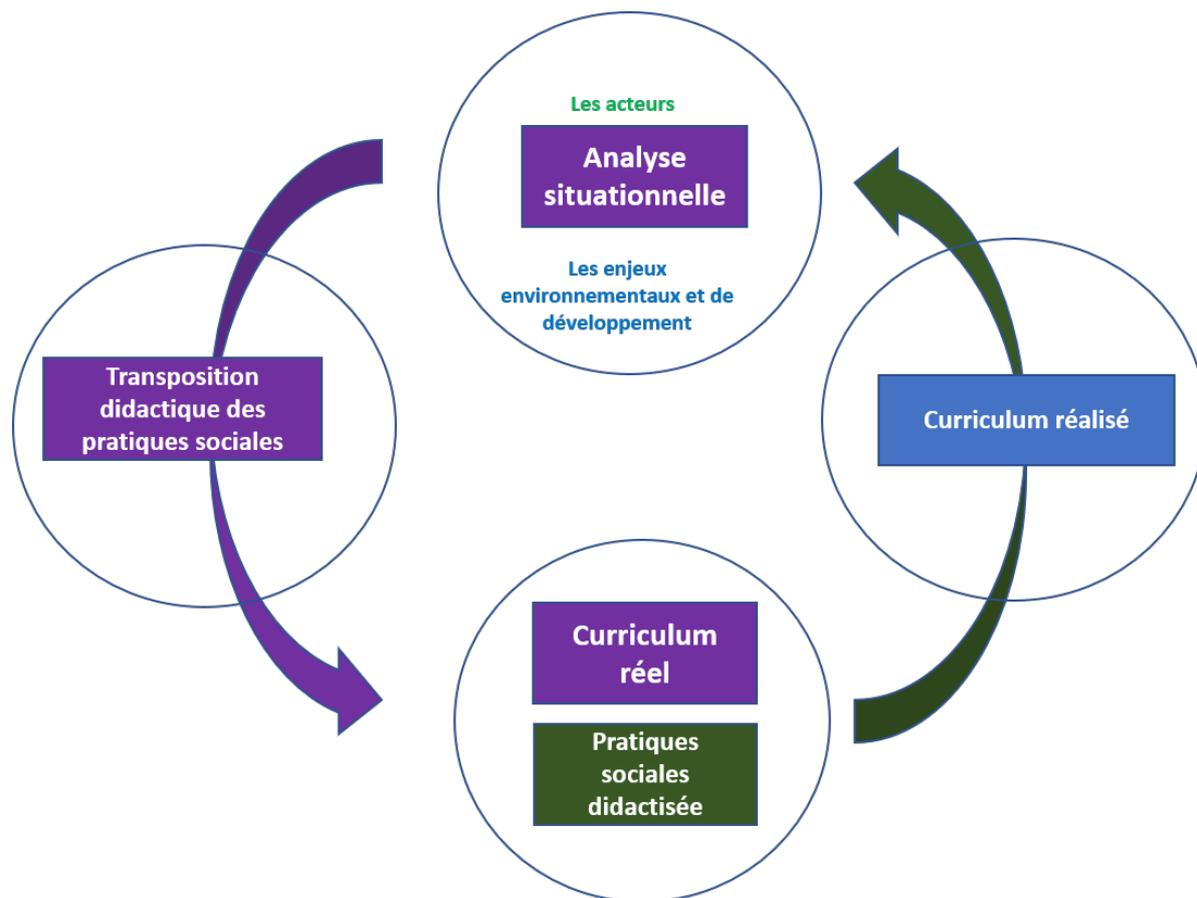
#### **A. Contextualisation du programme en EEDD**

Le concept de contextualisation dans le champ de l'éducation va d'après Marcel (2002, p.103), se focaliser sur l'étude des pratiques enseignantes et sur les interactions de l'enseignant agissant dans les contextes de leur effectuation. Il s'inscrit selon Bru (1991, cité par Marcel, 2002, p.104), dans le courant théorique de l'approche systémique et plus précisément dans le prolongement du modèle du système d'enseignement/apprentissage, dit des interactions en contexte. La contextualisation défend la « nécessité d'un recours à une double lecture » : une lecture du « contexte pour l'enseignant » articulée à une lecture des « pratiques sociales didactisées ».

---

<sup>11</sup> De manière spécifique les élèves issus des communautés indigènes.

**Figure 1. Processus d'élaboration du livre contextualisé du programme en éducation à l'environnement et au développement durable**



Notre démarche dans le cadre de notre étude, a consisté à décomposer le processus curriculaire en trois dimensions reliées les unes aux autres. Notamment, la dimension situationnelle, la dimension épistémologique et la dimension pratique.

- **La dimension situationnelle** a porté sur le processus de connaissance, de compréhension et de prise en compte des contextes de vie des élèves, étant donné qu'une éducation n'est pas indépendante d'un certain nombre de valeurs (convictions, croyances) qui imprègnent la société dans laquelle se déroule l'acte d'éduquer. La prise en compte de la dimension situationnelle nous a permis d'avoir une meilleure compréhension de l'espace social, culturel et institutionnel des acteurs.
- La prise en compte de la **dimension épistémologique** nous a permis de mener la réflexion visant à la justification des décisions susceptibles d'être prises par l'enseignant sur les plans pédagogiques et disciplinaires. Cette dimension nous a permis de concilier l'approche pédagogique instituée dans le champ scolaire à celle propre aux communautés indigènes essentiellement axée sur la communication verbale et non-verbale.
- **La dimension pratique** a permis de prendre en compte les pratiques sociales propres aux communautés indigènes ainsi que le processus de leur d'intégration dans le champ scolaire.

## **B. Analyse situationnelle autour du Parc Bouba Ndjidda**

### **1. Les discours des indigènes sur l'école**

Le narratif des communautés indigènes sur l'école occidentale permet de percevoir une dichotomie entre la culture traditionnelle et la culture moderne. Il est, selon Nasser & Nasser (2008), nécessaire à

la compréhension du processus de régulation des relations ethniques. De plus, le discours indigène est crucial à la formation de l'identité dans les sociétés ethniquement divisées. La plupart des enfants indigènes vivant à la lisière du Parc Bouba Ndjidda sont dans des villages dans lesquels le mode de vie se situe très à l'écart de la norme urbaine. Plusieurs d'entre eux ne se sont jamais promenés en automobile, n'ont jamais marché sur de l'asphalte, etc. L'environnement scolaire constitue pour les enfants indigènes, une occasion de découvrir le monde au-delà de leur milieu habituel. L'école primaire, à cause de son caractère obligatoire<sup>12</sup>, est un passage exigé pour la grande majorité des enfants indigènes. C'est le lieu où se produisent de nombreuses interactions susceptibles de mettre en péril les valeurs culturelles des communautés indigènes à travers des brassages qui se créent au profit des valeurs exogènes. Les parents indigènes sont donc contraints d'inscrire leurs enfants dans le système éducatif formel, auquel ils imputent la perte des repères identitaires spécifiques au mode de vie indigène. Les leaders indigènes trouvent regrettable que les apprentissages scolaires ne soient pas un prolongement de l'éducation traditionnelle, du fait que des savoirs scolaires ne répondent pas aux besoins, aux intérêts et aux aspirations des peuples indigènes (Ahamada, 2017, p.47). Comme le précise Barthes & Alpe (2013, p.105) qui considèrent les écoles formelles « *comme des lieux où les idéologies pédagogiques sont appliquées afin de maintenir l'existence de cultures dominantes* ».

Dans la majorité des communautés indigènes (Dii, Mboum, Mbororo, etc.)<sup>13</sup> localisées à la lisière du Parc Bouba Ndjidda, l'enseignement et la transmission des savoirs s'effectuent par observation, imitation, et participation non volontaire de l'enfant aux cultes et rites initiatiques. Étant donné le caractère hermétique des savoirs, l'utilisation minimale du discours est de rigueur. Les attitudes corporelles, les expressions faciales et les gestes ont une importance primordiale dans la transmission des expériences et dans l'enseignement des habiletés.

L'éducation de l'enfant indigène s'effectue d'une façon communautaire. Chaque adulte est responsable d'un ou plusieurs enfants du village. Un principe d'éducation veut que l'enfant avant d'être son propre maître, soit placé sous la coupole d'un tuteur chargé de ses apprentissages. Le tuteur a par ailleurs une place privilégiée dans la transmission à l'enfant des principes de vie.

La rencontre de ce système de valeur propre à l'éducation indigène avec celui de la culture occidentale véhiculée par l'école peut constituer une source de dissonance, d'incompréhension, voir de rejet chez les indigènes. Il pourrait alors en résulter une situation conflictuelle du fait de la prédominance des valeurs culturelles exogènes sur celles des indigènes, mais aussi du fait de la pertinence et de la capacité de l'un ou l'autre savoir à être réinvesti dans la société.

## 2. Discours des enseignants

Les enseignants qui travaillent quotidiennement avec les élèves des écoles primaires à la périphérie du Parc Bouba Ndjidda témoignent d'une réelle difficulté de conciliation des pratiques sociales des enfants et des savoirs scolaires au cours des classes d'EEDD en ce sens qu'il n'existe aucun dispositif permettant de prendre en compte les références culturelles des élèves indigènes. Par ailleurs, les enseignants soulèvent la question de l'accommodation<sup>14</sup> des modèles pédagogiques scolaires avec les modèles d'apprentissage des communautés indigènes dont sont issus les enfants. Cela est du point de vue des maîtres, dû au fait que les instruments pédagogiques sont inadaptés au milieu culturel des communautés indigènes. Et surtout, au caractère rigide et bureaucratique de l'organisation scolaire qui ne permet pas la participation réelle des maîtres et du milieu indigène.

---

<sup>12</sup> En vertu de la loi n°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

<sup>13</sup> Groupe ethniques localisés à la lisière du parc national Bouba Ndjidda.

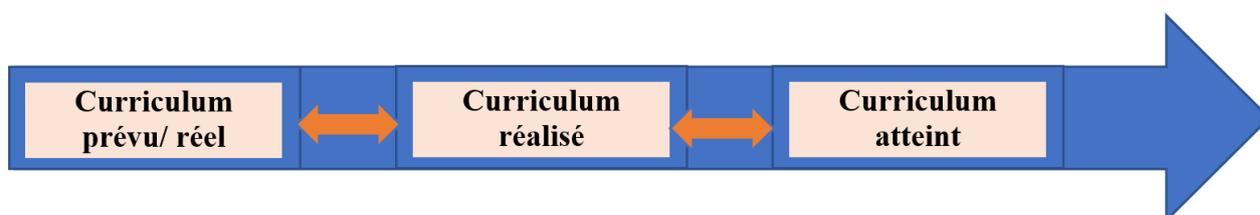
<sup>14</sup> Selon les enseignants, la majorité des enfants indigènes ont du mal à comprendre et à appliquer les consignes. Ils font toujours référence aux connaissances acquises dans leur milieu social.

Un autre aspect soulevé est la déconnection des enseignements scolaires au milieu de vie des enfants. Les thématiques et les champs d'intérêt (par exemple : référence à la faune sauvage de la zone sahélienne plutôt qu'aux animaux de la zone de forêt équatoriale) constituent aussi un frein à l'appropriation des savoirs scolaires. Selon les enseignants, une place importante devrait être accordée aux activités d'intégration dont les thématiques et énoncés font référence au contexte local et à la culture indigène. Tout ceci, selon les enseignants, ne contribue pas à favoriser et à augmenter la participation et la motivation des élèves indigènes lors des classes d'EEDD.

### C. Épreuve du passage du curriculum réel au curriculum atteint

La transposition didactique interne représente selon Paun (2006, p.8), l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel (réel). Lesdites transformations sont effectuées dans le cadre de processus d'enseignement et d'apprentissage et de la relation professeur-élève. L'auteur précise que cette transposition se nomme interne puisqu'elle « *se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève* ». Ce qui amène Paun (2006) à identifier trois types de curriculums : le curriculum réel, le curriculum réalisé et le curriculum atteint. Le « curriculum réalisé » fait référence au savoir enseigné tel que défini par Chevallard (1991). Il « *représente le résultat des transformations subies par le curriculum formel* » (*ibid.*) à la fois à l'intérieur de la relation « *maître à l'apprenant* » et à « *l'intérieur du processus d'enseignement* ». Le curriculum atteint permet de ressortir les possibilités et les stratégies d'assimilation des élèves. Il est évalué (van den Akker, 1998, 2006).

Figure 2. Démarche des transformations subies par le curriculum formel



Le passage du curriculum officiel au curriculum réalisé et du curriculum réalisé au curriculum atteint va nécessiter selon Duplessis (2008) un certain nombre de transformations qui amènent à reconsidérer la portée effective de la prescription institutionnelle. L'auteur voudrait cependant que le curriculum officiel serve toujours « *de cadre général, de guide aux enseignants qui, de toute manière, s'en inspirent* » (Duplessis, p. 13) et qu'il continue d'assurer un contrôle au travers des évaluations, notamment lorsque celles-ci sont nationales. Le curriculum officiel demeure ainsi confirmé dans sa fonction de « *garant d'un enseignement systématique* » (*ibid.*).

Tableau 1. Illustration du passage du curriculum réel au curriculum réalisé (enseigné) par contextualisation des contenus.

Curriculum réel		Curriculum réalisé (curriculum matérialisé <sup>15</sup> )		
Thématiques	Axes de contenus prescrits	Axes de contenu lié au contexte	Problématiques de la situation problème liée au contexte	Actions pédagogiques liées au contexte

<sup>15</sup> latthorn (1987), cité par Crahay, Audigier et Dolz (2006).

<b>L'économie de l'énergie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les différentes sources d'énergie (renouvelables ; non renouvelables) et leur importance.</li> <li>- Les mesures d'économie de l'énergie (électricité, gaz, pétrole, etc.).</li> </ul>	Les mesures d'économie du bois énergie.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Le rôle et la place de l'arbre dans la culture locale.</li> </ul> <p>Les mesures d'économie du bois :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ (ex. foyer traditionnel gourmand en bois de chauffe ;</li> <li>▪ foyer traditionnel amélioré utilisant peu de bois).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classe promenade (visite des aires de conservation).</li> <li>▪ Conte, champ, et récits ancestraux.</li> <li>▪ Analyse d'illustrations et dessins.</li> </ul>
<b>Gestion des déchets</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types de déchets (non biodégradables ; biodégradables) et tri.</li> <li>- Les conséquences des déchets non biodégradables sur l'environnement.</li> </ul>	Les conséquences des déchets non biodégradables sur l'Homme et l'animal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Impact des déchets sur la santé animale.</li> <li>▪ Impact des déchets sur la santé humaine.</li> <li>▪ Impact des déchets sur la santé environnementale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classe promenade (visite des aires de conservation).</li> <li>▪ Analyse d'illustrations et dessins.</li> <li>▪ Aménagement d'un dispositif de gestion des déchets.</li> </ul>
<b>Les différents milieux de vie et les occupants des milieux de vie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identification des milieux de vie et leurs occupants.</li> </ul>	Protection des milieux de vie et leurs occupants.		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classe promenade (visite des aires de conservation).</li> <li>▪ Analyse d'illustrations et dessins.</li> </ul>
<b>Economie de l'eau</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre l'importance de l'eau.</li> <li>- Les mesures d'économie d'eau.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Images illustrant l'importance de l'eau pour les plantes.</li> <li>▪ Images illustrant l'utilisation judicieuse de l'eau.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classe promenade (visite des aires de conservation).</li> <li>▪ Conte, champ, et récits ancestraux.</li> <li>▪ Analyse d'illustrations et dessins.</li> </ul>
<b>La gestion des catastrophes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types de catastrophes.</li> <li>- Les conséquences des catastrophes causées par l'Homme.</li> <li>- La prévention et la réponse aux catastrophes causées par l'Homme.</li> </ul>	Source et origine des catastrophes naturelles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dessin illustrant et gestion des feux de brousse, gestion des vents et des pluies diluviennes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classe promenade (visite des aires de conservation).</li> <li>▪ Conte, champ, et récits ancestraux.</li> <li>▪ Analyse d'illustrations et dessins.</li> <li>▪ Débat et confrontation.</li> </ul>

<p><b>L'eau</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eau potable : la consommation de l'eau.</li> <li>- Eau souillée : danger pour la santé.</li> </ul>	<p>Accès et partage du point d'eau avec les animaux domestiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Images illustrant des sources d'eau potable (forage, filtre à eau, puits aménagé) et des eaux souillées (enfant déféquant dans un point d'eau, eau stagnante à proximité d'une ferme) ;</li> <li>▪ Images d'enfants souffrant de choléra, (diarrhée).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classe promenade (visite des aires de conservation).</li> <li>▪ Conte, champ, et récits ancestraux.</li> </ul>
---------------------	---	---	---	---

#### IV. Conclusion

Le livre scolaire produit est le fruit de la contextualisation du curriculum réel. Son contenu est en tout point conforme au programme en EEDD du curriculum officiel (ou curriculum réel). Il offre une réelle opportunité d'étude et d'ancrage des pratiques sociales et du savoir scolaire. Il permet de donner une dimension réellement éducative au processus d'enseignement/apprentissage d'EEDD. Favorisant ainsi le réinvestissement dans leur milieu social des savoirs acquis en milieu scolaire par les élèves issus des communautés indigènes. Le livre prend à la fois racine sur le savoir réel décrit par le curriculum, sur le vécu et l'expérience des maîtres, et enfin sur les pratiques sociales des communautés indigènes. Cette démarche contribue à l'acceptation des savoirs enseignés à l'école par les élèves issus des communautés indigènes.

La contextualisation des contenus est une véritable activité de création et de design. C'est en outre une opération risquée dans ce sens qu'elle peut contribuer à remettre en question le programme officiel. Elle nécessite à cet effet des compétences diverses qui ne sont pas toujours développées dans les processus de formation initiale des maîtres. D'où la nécessité d'impliquer des équipes transversales et pluri-acteurs. Les pratiques sociales qui selon Ouellet et Laberge (2023), s'articulent en totalité cohérente autour de schèmes dominants constituent une interface d'accès aux objets du savoir. Ils sont un élément essentiel à la contextualisation des contenus à enseigner c'est-à-dire, une passerelle qui relie le « curriculum réel » au « curriculum réalisé » (Tardif & Lessard, 1999). L'implication des communautés indigènes dans l'élaboration des contenus d'enseignement favorise la construction des dispositifs d'enseignement plus adaptés aux besoins et aux priorités sociales. Elle peut également contribuer à instaurer la confiance et à favoriser un sentiment d'appropriation du système d'éducatif par les communautés. Par ailleurs, nous pouvons d'établir l'hypothèse que les rapports entre l'appartenance à un groupe social, peuvent influencer les attitudes et les comportements des élèves face à l'école ainsi que la façon dont les enseignants conçoivent son rôle.

#### Référence

Aikenhead, G. (1997). Toward a First Nations cross-cultural science and technology curriculum. *Science Education*, 81, 217-238.

Akkari, A. et Fuentes, M. (2021). *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud*. UNESCO. [en ligne] <https://bit.ly/3Je9CBz>

Ahamada, A. (2017). La formation des enseignants en contexte multiculturel : le cas des îles Comores. Dans T. Ardouin, S. Briquet-Duhazé et E. Annot (dir.). *Le champ de la formation et de la professionnalisation des adultes. Attentes sociales, pratiques, lexique et postures identitaires*. Paris : L'Harmattan.

- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de doctorat dirigée par Henri Moniot, Université de Paris 7.
- Audigier, F. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Banos V. et Candau J. (2014). *Sociabilités rurales à l'épreuve de la diversité sociale*. Paris : Quae.
- Barthes, A. et Y Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, hors-série, 101-121.
- Brougère G. (2012). Pratiques touristiques et apprentissages, Actions politiques territorialisées et tourisme, 5, <https://doi.org/10.4000/tourisme.415>.
- Campeau, D. (2019). *Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : démarche hybride pour l'intégration de dimensions culturelles autochtones dans l'enseignement au primaire au Québec* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15042>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Coquidé, M. (2008). Les disciplines scolaires et leurs enseignements spécialisés : distinguer pour pouvoir articuler et travailler ensemble. Dans A. Hasni et J. Lebeaume (dir.) *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (51-74). Sherbrooke/Lyon : Éditions du CRP et INRP
- Crawford, D.L. (2004). The Role of Aging in Adult Learning: Implications for Instructors in Higher Education. Disponible sur : [http://www.newhorizons.org/lifelong/higher\\_ed/crawford.htm](http://www.newhorizons.org/lifelong/higher_ed/crawford.htm) (Feb. 2008).
- D'Enfert, R. et LEBEAUME, J. (dir.) (2015). *Réformer les disciplines. Les savoirs scolaires à l'épreuve de la modernité, 1945-1985*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Deshaies, I. et Boily, M. (2021). L'adaptation du modèle de la transposition didactique à l'éducation préscolaire : un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignante lors du jeu symbolique pour faire émerger l'utilisation des savoirs mathématiques chez les enfants. *Didactique*, 2(2), 63-92. <https://doi.org/10.37571/2021.0205>.
- Develay Michel (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- Develay M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Diamond, B. J. & Moore, M. A. (1995). *Multicultural Literacy: Mirroring the Reality of the Classroom*. New York: Longman Publishers
- Duplessis P. (2008). Introduction de la notion de curriculum en information, *Savoir CDI, les ressources professionnelles pour les enseignants-documentalistes*
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris cedex 14 : *Presses Universitaires de France*. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/puf.jodel.2003.01.0383>.
- Hobeila, S. (2011). *L'éthique de la recherche*. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd. rév. et corr., pp. 35-62). Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Hulin, N. (2005). *L'enseignement et les sciences. L'exemple français au début du XXe siècle*. Paris : Vuibert.

- Kanu, Y. (2007). Increasing school success among aboriginal students: Culturally responsive curriculum or macrostructural variables affecting schooling? *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 1(1), 21-41.
- Lebeaume, J. (1999). *L'éducation technologique*. Paris : ESF.
- Lebrun, J. et Tutiaux-Guillon, N. (2016). Des disciplines scolaires en mutation : Regards croisés France, Québec... et ailleurs. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 58, 3-7. <https://doi.org/10.3917/spir.058.0003>
- Lefrançois, D., Éthier, M.-A. & Demers, S. (2011). Savoirs disciplinaires scolaires et savoirs de sens commun ou pourquoi des « idées vraies » ne prennent pas, tandis que des « idées fausses » ont la vie dure. *Les ateliers de l'éthique / The Ethics Forum*, 6(1), 43-62.
- Lussault M. (2007). *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Le Seuil.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-113. <http://www.jstor.org/stable/41201772>.
- Martinand J.-I. (1986). *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3, 1, 101-116.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Nasser, R., & Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: State efforts to shape Palestinian Israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627-650.
- Ouellet L. & Laberge S. (2023). Gender relations' dynamic and social status in the context of an educational wilderness expedition, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22, 3-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.022.0003>.
- Perrenoud, P. (1970). Stratification socio-culturelle et réussite scolaire : les défaillances de l'explication causale. *Cahiers Vilfredo Pareto*, 8(20), 5-75. <http://www.jstor.org/stable/40368906>.
- Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. s.l : De Boeck
- Tavignot, P. (2008). Circulation de savoirs et espaces d'intéressement : types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. *Recherche et formation*. n°58, 43-56.
- Urrutia Munizaga S. (2020). Conception, mise à l'essai et évaluation d'un atelier de formation pour enseignants au chili [Mémoire de master, université du Québec à Montréal].
- Van den Akker, J. (2006). Curriculum development re-invented. In J. Letschert (Ed.), *Curriculum development re-invented* (pp. 16-30). Enschede: SLO. 20
- Van den Akker, J. (1998). The science curriculum: Between ideals and outcomes. In B. Fraser & K. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 421-447). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Vergnolle-Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Viennot, L. (2008). *Didactique, épistémologie et histoire des sciences. Penser l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Vogt L.A., Jordan C. et Tharp R.C. (1987). — Explaining school failure, producing school success: Two cases, *Anthropology and Education Quarterly*, 18, (4), 276-286.

Werlen, B. (2003). Géographie culturelle et tournant culturel. *Géographie et cultures*, 47, 7-27.