

**Communication pour le colloque “ Quel(s) curriculum(a)
pour les Objectifs du Développement Durable ?
Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de
l'anthropocène ” Questionner le curriculum et la
didactique des QSV des “ éducations à ” : Quelle
dynamique pour l'Education au Développement Durable
dans le contexte des pays du Sud?**

Nathalie Germaine Biyiha Nlong, Nathalie Panissal

► **To cite this version:**

Nathalie Germaine Biyiha Nlong, Nathalie Panissal. Communication pour le colloque “ Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène ” Questionner le curriculum et la didactique des QSV des “ éducations à ” : Quelle dynamique pour l'Education au Développement Durable dans le contexte des pays du Sud?. Colloque “ Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène ”, Apr 2018, Montpellier, France. hal-02094725

HAL Id: hal-02094725

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-02094725>

Submitted on 9 Apr 2019

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.

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

Questionner le curriculum et la didactique des QSV des « éducations à » : Quelle dynamique pour l'Education au Développement Durable dans le contexte des pays du Sud?

Axe 3 : didactique portant sur les dispositifs et contenus

Etude empirique et Recherche en cours

Nathalie Germaine BIYIHA NLONG & Nathalie PANISSAL

UMR EFTS, Université de Toulouse, ENSFEA
nathybiyiha@gmail.com & nathalie.panissal@educagri.fr

Résumé

Au Cameroun, l'Éducation au Développement Durable (EDD) prend surtout sa place dans les disciplines de sciences économiques, sciences humaines et sociales et de Sciences Naturelles (SN). Porteuse de nombreuses questions socialement vives (qsv), l'EDD renvoie à un projet complexe et controversé et son enseignement ne semble pas aller de soi. Les difficultés liées à ce nouveau type d'enseignement, s'inscrivent autant sur le plan épistémologique, conceptuel, curriculaire que didactique. A travers une étude¹ sur la formation de formateurs à l'EDD, selon une approche hypothético-déductive multi-échelles, multi-acteurs et en fonction d'une vision prospective nous observons les représentations des acteurs éducatifs ainsi que des compétences spécifiques qu'ils mobilisent pour l'intégration de l'EDD dans un projet éducatif. L'analyse des représentations révèle une vision majoritairement centrée sur l'environnement. D'autres parts, nous identifions des méta-compétences pour l'intégration de l'EDD dans un projet éducatif au Cameroun.

Mots-clés: *Cameroun, EDD, formation, compétences, questions socialement vives.*

I) L'EDD DANS LE CONTEXTE DU CAMEROUN

En s'inspirant de la définition du rapport Brundtland, le texte officiel camerounais (DSRP)² sur le développement durable (DD) considère le DD comme un mode de développement capable de concilier le développement économique et social avec la préservation de l'environnement. D'un point de vue éducatif, certaines idées directrices didactiques et méthodologiques doivent guider les pratiques éducatives menées dans le cadre de l'EDD. Dans le contexte éducatif

¹ Dans le cadre du master 2 en cours en Sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, sous la direction du Pr Jean-Marc LANGE

² Le Document de stratégie pour la réduction de la pauvreté en cours d'exécution sert aussi de stratégie nationale de développement durable. Il vise l'amélioration durable et effective des conditions de vie des populations (...) compatible avec les Objectifs du Millénaire pour le Développement.

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

actuel au Cameroun³, le découpage des enseignements est disciplinaire, et donc peu propice à une démarche transversale. Les didactiques doivent se donner les moyens de penser des formes scolaires non-disciplinaires, ou enseignements transversaux, tel l'EDD dans l'enseignement secondaire. La circulaire parue dans le bulletin officiel du 15 juillet 2008 fait obligation à tous les membres du système éducatif de « généraliser l'enseignement de l'éducation à l'environnement et au développement durable » (Cameroun, bulletin de l'éducation, 2008). Or, la création de ce nouvel enseignement débouche sur une situation inédite: un enseignement qui n'a pas d'horaire spécifique dans le second degré, pas de curriculum dédié et qui présente d'importantes particularités devient obligatoire. Cette situation pose le problème de l'intégration de cet enseignement dans les pratiques des enseignants et dans leurs dispositifs de formation. Cette intégration rencontre également des problèmes liés à la nature même de l'EDD que l'on peut regrouper en trois volets : des savoirs non stabilisés, un traitement pluridisciplinaire et une comparaison entre des épistémologies différentes (Boyer & Pommier, 2005; Riondet, 2004). En s'inscrivant dans un indispensable travail de recomposition des disciplines scolaires, voire du projet éducatif au service de la formation du citoyen. On peut ainsi s'interroger sur les outils qu'un formateur peut mobiliser pour mettre en œuvre ce type d'enseignement. Nous aborderons ce questionnement en observant les représentations qu'ont les enseignants de l'EDD et les compétences qu'ils doivent mobiliser.

II) PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Les « éducations à » englobent des savoirs non disciplinaires, mêlés à des questions juridiques, des valeurs, des controverses, des compromis politiques et par conséquent, des polémiques (Lange & Victor, 2006). Les Questions Sociales Vives au cœur des éducations à (Legardez & Simonneaux, 2006), représentent un enjeu majeur pour la société et suscitent des débats au sein des communautés éducatives en charge de leur enseignement (Simonneaux, 2011). Selon Legardez (2006), l'EDD questionne le travail didactique de l'enseignant, puisqu'il s'agit d'objets d'enseignement qui ne se présentent pas forcément sous forme d'items clairement identifiés dans les programmes scolaires. Etant donné les enjeux que suscitent l'EDD pour les acteurs scolaires (dans et hors de l'institution), la mise en place d'un projet éducatif intégrant l'EDD renvoie inévitablement à la « formation et

³ Le système éducatif est régi par la loi numéro 98/004 du 14 Avril 1998 article 17 qui définit l'orientation scolaire au Cameroun, et redéfinit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

au développement des compétences en EDD» (Legardez, 2006, p.21). C'est dans ce sens que Girault, Lange, Fortin-Debart, Simonneaux&Lebeaume,(2007)estiment que l'intégration de l'EDD dans les programmes, doit être associée à une formation adéquate des formateurs qui leur permet de construire,des « îlots interdisciplinaires derationalité» (Fourez,1997in Lange,2006).Un «îlot de rationalité » est une modalité interdisciplinaire de questionnement qui est partagé par un groupe d'individus confrontés à une situation réelle. Il est construit en fonction d'une situation humaine et non pas dans une perspective disciplinaire. Cependant, cette démarche reste encore trèscentrée sur les rationalités académiques. En effet, pour Lange(2014), le contexte du développement durable nécessite la prise en compte de rationalités non académiques et la reconnaissance du caractère limité de la rationalité académique elle-même (Laville, 2000) etant donné, le caractère hybride et controversé des savoirs impliqués, et de la pluralité des acteurs du DD. Aussi, l'approche de la multiréférentialité⁴ élaborée par Ardonio (1993) semble dès lors plus appropriée. Cette approche se caractérise par un questionnement pluriel, pluridimensionnel et pluri-référencé, c'est-à-dire appartenant à plusieurs domaines qui conservent leur originalitéet la diversité des points de vue.

En dépit de l'engagement politique du gouvernement du Cameroun, l'intégration de l'EDD en milieu scolaire fait face à de nombreuses difficultés⁵ sur le terrain.Il induit des pratiques et actions éducatives qui imposent des changements sur le plan didactique et curriculaire.En effet, l'implémentation du DD au Cameroun rencontre de nombreux problèmes tant sur le plan institutionnel, technique, culturel que sur le plan pédagogique. Comme nous l'avons précédemment annoncé, nous allons faire porter notre première étude sur les enseignants et examiner les compétences spécifiques pour la mise en place de l'EDD dans une perspective critique et citoyennequi vise « à faire acquérir par les élèves une pensée systémique, critique ainsi que des capacités de participation à la prise de décision et à l'action collective » (Varcher 2011, p.46) ; car il s'agit de la formation d'un citoyen autonome et responsable qui intègre des compétences cognitives, éthiques et sociales (Audigier, 2011).

Les compétences peuvent être comprises comme un ensemble de connaissances, capacités et attitudes (Zakhatchouk, 2008). Cependant, si Zarifian (1994) met l'accent sur la qualification du salarié, Le Boterf (1994) insiste sur la responsabilité du professionnel à aller au-delà de

⁴ Approche que nous développons dans le cadre de notre thèse en cours, sur les postures et pratiques enseignantes.

⁵ Ces informations sont tirées du rapport sur une étude réalisée par l'UNESCO sur l'EDD (2011), transmises par Mme Lawrence Ntam Nchia, enseignante, ENS Yaoundé, et Mr. Nditafon George Ngeh , inspecteur de biologie, qui sont aussi respectivement impliqués dans les deux ONG mentionnées.

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

la prescription, en sachant naviguer dans la complexité et se donner les moyens d'atteindre les résultats attendus. Pour Bosman, Gérard&Roegiers, (2000), la compétence permet une réponse originale, efficace (utile et pertinente sur le plan social) et intégrée (mobilisant simultanément un ensemble de savoirs, savoirs faire et savoir être en contexte). Dans le cadre de notre étude, nous retiendrons la notion de compétence en acte⁶ intégrant les savoirs, savoirs faire, savoir être mais aussi l'agir (au sens de devoir, vouloir, savoir et pouvoir agir). La formation a alors comme rôle essentiel d'apprendre à transformer ces différents types de savoir en savoir d'action. Ce qu'on appelle les compétences-actions. Il s'agit des compétences transversales adaptables dans tous les cursus de formation de l'enseignement secondaire. Leur mobilisation doit permettre au formateur de reconfigurer le cursus dont il a la charge pour induire l'acquisition des compétences transversales en EDD. Lange (2006) identifie quatre ancrages qui semblent indispensables à un renouvellement de la formation des enseignants pour l'acquisition des compétences en EDD:

- un ancrage épistémologique,
- un ancrage dans la didactique des questions socialement vives,
- un ancrage curriculaire
- et un ancrage psychopédagogique.

Du point de vue de l'ancrage curriculaire⁷, les problèmes de l'EDD, sont ceux de la composition et de la coordination des actions, de leur progression contribuant aux visées distinctes selon les publics. Danvers(1994) définit le curriculum comme un programme d'apprentissage prescrit par une institution scolaire, c'est-à-dire des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement. Il est, pour Crahay, Audigier et Dolz(2006), un plan, une organisation programmatique pour des disciplines scolaires bien définies. Pour penser ces formes scolaires disciplinaires ou non disciplinaires dans leurs particularités. Girault et Lange (2007) et Lebeaume,(1999), préconisent une matrice curriculaire, qui permet de penser en termes de curriculum, des relations entre disciplines, des principes de cohérence et de progressivité, des continuités et les ruptures (Martinand, 2003, Lebeaume, 2003). Nous privilégions donc au concept de curriculum l'idée

⁶Le Boterf, Guy (1994) De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation, pp. 16 In Colloque international francophone, FORMER AU MONDE DE DEMAIN, es 2 et 3 avril 2015 à l'ESPE Clermont-Auvergne

⁷J.L. Martinand a introduit en 1987 l'idée d'un référent constitué de pratiques sociales permettant de penser les matières de l'école n'ayant pas de correspondant en disciplines universitaires autonomes. Ce point de vue a été développé, notamment à propos de l'éducation à la citoyenneté, à partir de l'éducation civique (Audigier et al., 2006), et de l'éducation technologique à l'école moyenne (Lebeaume, 2003).

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

de matrice curriculaire car l'approche curriculaire de l'EDD a une visée dynamique, et les enjeux du DD dépassent largement ceux des disciplines.

Ainsi, avec l'hypothèse que l'EDD exige des compétences spécifiques pour son intégration dans un projet éducatif, notre travail consiste à observer un échantillon de la population enseignante au regard de leurs représentations de l'EDD et des compétences appropriées à la mise en œuvre de l'EDD.

III) DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

La présente étude donne lieu à une approche méthodologique mixte en associant à la fois des éléments de la recherche quantitative et qualitative. Deux outils de recueils de données sont employés : le questionnaire et l'entretien semi-directif. Notre échantillon est composé de 10 administrateurs (dont 5 chefs d'établissements et 5 coordonnateurs pédagogiques) pour les entretiens semi-directifs et de 100 enseignants-formateurs de disciplines variées pour la partie questionnaire. Nous avons mené des entretiens auprès des administrateurs, et une enquête par questionnaire auprès des enseignants, selon une approche hypothético-déductive multi-échelles, multi-acteurs dans les établissements scolaires⁸ de l'enseignement secondaire au Cameroun.

III-1) Les entretiens

Les entretiens nous donnent des informations concernant la vision des administrateurs au regard des enjeux des compétences pour l'EDD. Le guide d'entretien élaboré (**annexe 2**), a pour objectif de limiter, canaliser les thèmes abordés lors de l'interview et de susciter l'exploration de certains thèmes dans le cas où ils ne sont pas abordés spontanément par les enseignants interviewés. L'analyse des entretiens permet de préciser les variations inter et intra individuelles sur les compétences et sur les représentations de l'EDD.

III-2) Le questionnaire

Le questionnaire destiné aux enseignants-formateurs, commence par une question d'évocation spontanée: « Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez au développement durable ? », qui permet d'activer le processus représentationnel et de repérer les éléments les plus pertinents et les éléments périphériques. A cet effet, douze affirmations sont présentées aux sujets. Pour chacune, les sujets sont invités à répondre si elle caractérise le développement durable pour eux. Nous avons construit cette liste

⁸ Nous avons sélectionné 4 Lycées de la Région de l'Adamoua, dont deux de l'ETP et deux de l'EG

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

d'affirmations après avoir repéré les éléments récurrents dans les résultats des études antérieures (Floro, 2011; Freudiger, 2011; Barthes & Legardez, 2011; Jeziorski, 2010; Jeziorski & Ludwig-Legardez, 2013; Lebatteux, 2011).

La deuxième partie concerne les compétences à développer par les enseignants. Pour identifier les compétences, nous nous sommes basés d'une part sur les compétences identifiées par le référentiel «Former les acteurs d'un développement durable»⁹; et sur les compétences identifiées par Sauvé (2003) qui préconise la méthode de l'îlot interdisciplinaire de rationalité pour les développer.

En effet, les enseignants sont issus de l'enseignement formel dans des domaines aussi variés que les disciplines enseignées. La diversité des compétences y est donc variée et importante. Elargir le spectre des compétences nécessaires dans cette diversité curriculaire est certes techniquement difficile, mais indispensable au vu de l'importance de la diversité des compétences à mobiliser pour une EDD c'est pour cette raison que nous les nommons les méta-compétences nécessaires à un enseignant pour l'EDD.

III-3) Les outils d'analyse des données

Les entretiens ont été intégralement retranscrits et anonym s. La technique d'analyse catégorielle par thématique à unité des sens nous a permis de faire le découpage du texte en unités et de classifier le corpus dans des catégories afin de fournir une représentation simplifiée des données (Bardin, 2001). Nous avons procédé ainsi à une analyse des mots clés par rapport aux trois piliers du DD. Il s'agit de découper les entretiens en extrait puis, de les réorganiser en fonction des thèmes de références et de faire une analyse longitudinale et transversale.

Le thème est l'unité, le noyau de sens qui se dégage du texte lorsque les catégories identifiées dans le corpus. Ainsi, quatre étapes importantes de traitement ont été définies:

- La lecture longitudinale;
- la définition des catégories à partir du cadre théorique ;
- la catégorisation et la qualification des contenus des discours;
- l'inférence des données par rapport à la problématique générale de la recherche.

Pour le questionnaire, trois types d'analyse ont été effectués :

⁹ Référentiel élaboré par la Conférence des Présidents d'Universités et la Conférence des Grandes Ecoles qui met en avant cinq compétences

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

- une analyse descriptive, à l'aide des tris à plat qui nous ont permis d'observer la distribution de certaines variables ;
- une analyse explicative, à travers les tri-croisés. Un test de chi deux permet de rechercher des correspondances par le calcul des effectifs relatifs aux croisements des modalités de chaque variable pour établir des probables liens entre les variables étudiées;
- l'analyse d'association, pour apprécier la force de l'association entre les variables à l'aide du test V de Cramer.

IV) ANALYSE DES RÉSULTATS

1) Étude du contenu et de la structure des représentations du développement durable

L'analyse de contenu réalisée sur les représentations du DD et de l'EDD, nous permet de faire ressortir d'abord les spécificités des représentations du DD chez les sujets de notre étude, ensuite d'identifier le contenu et la structure de ces représentations et de dégager les points communs et les différences afin de les analyser.

L'analyse des résultats issus des entretiens auprès des administrateurs renvoyant au thème « développement durable », illustre le contenu et la structure d'une éventuelle représentation du développement durable chez ces sujets. Le tableau ci-dessous (**Tableau1**) illustre les sous-thèmes avec les catégories correspondantes.

La catégorie « évocation du développement durable » rassemble trois types de réponses : d'abord, le DD est lié à un seul pilier ; ensuite des réponses qui lient le DD à deux des trois piliers ; et enfin, quelques réponses laissent apparaître une conception du DD prenant en compte les trois piliers (l'économique, le social, l'environnemental).

catégories issues des réponses	Catégories et mots clés	Pourcentage répondants	Extrait de corpus
Les trois piliers:	politique globale,	2 répondants	R2 « le dd et l'école : Le dd associe trois secteurs :

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

-économique, -social et -environnement	social, économique et environnemental trois sphères trois piliers trois enjeux	sur dix	<i>économique, social, environnement» (IPPHIL).R3: « c'est l'équilibre des trois sphères: environnement,» sociale, économique, (ICEG)</i>
Pilier environnemental	Pilier surreprésenté dans la définition du DD : centré sur la dimension environnementale : gestion des ressources naturelles, protection de la nature, pollution, catastrophes naturelle, changements climatiques, etc.	6 répondants sur 10	<i>R1 « En fait on parle du DD, c'est lié à l'environnement, à l'écologie, à la préservation de l'environnement, etc. » (ICOO/STT); R4: « moi, le DD c'est juste l'environnement. Peut être un peu d'économie mais beaucoup plus l'environnement » (ICOO/Philo).</i>
Pilier social	Équité, égalité, droits de l'homme, conscience citoyenne collective, la lutte contre la pauvreté	1 répondant sur 10	<i>R10 : Le DD " c'est tout faire pour qu'il y ait la justice et qu'il n'y ait plus de pauvreté dans le monde"</i>
Pilier économique	Développement économique, croissance, gestion économique	1 répondant sur 10	<i>R8 : « nouvelle conception politique économique mondiale » (CS /LTP)</i>

Tableau 1 : résultats des entretiens sur les représentations du DD

La connaissance du concept de développement durable est plus ou moins approximative chez nos sujets. Cette connaissance approximative reste cependant contradictoire avec la grande importance qui semble lui être accordée dans les réponses aux entretiens. De ces résultats, nous identifions une vision majoritairement centrée sur l'environnement, se rapprochant d'ailleurs de la typologie proposée par Sauvé et Garnier (2000) dans laquelle les éléments centraux renvoient à une représentation de l'environnement en tant que ressource ( nerg tique)   gérer.

En effet, les administrateurs sont dans les établissements scolaires, ceux qui sont chargés de mettre en œuvre les politiques éducatives; leurs représentations ont de ce fait une influence sur l'intégration de l'EDD dans le projet éducatif scolaire.

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

IV-2) Identification des compétences “utiles” nécessaires pour l'EDD

Résultats issus de l'analyse du questionnaire à propos des compétences auprès des enseignants-formateurs

Dans la figure 1 (voir annexe 3), les résultats statistiques font apparaître les compétences les plus attendues pour les enseignants et apportent des précisions sur le pilier du DD (rappeler les piliers entre parenthèse) nécessitant les dites compétences.

La matrice suivante synthétise ce résultat :

Pilier du DD Compétences identifiées	Econom	Env	social	Ethiq
C1 : s'approprier des savoirs et des savoir-faire à propos d'une problématique relative au DD (compétence critique)	2	2	2	2
C2: développer un esprit critique pour changer nos modes de vie sur l'environnement (compétence critique)		7		
C3 : mobiliser des savoirs et des savoir-faire en vue d'aborder une problématique relative au DD(compétence critique)	1	1	1	1
C4 : Construire une vision systémique d'une problématique DD	3	3	3	3
C5 : Construire une vision prospective d'une problématique				
C6 : transformer les comportements favorables au DD	4	4		4
C7 : agir et faire agir pour la promotion du DD (permettre et accompagner les changements)	5	5	5	5
C8 : compétences transversales (Transférer des savoirs et des savoir-faire dans une problématique nouvelle relative au DD)				
C9 : exercer sa responsabilité dans un cadre éthique	6		4	

Tableau2 : matrice des compétences nécessaires pour chaque pilier

Les tests indiquent que le chi deux a une valeur de 7,21 et que la mesure d'association par le V de Cramer est de 0,35; ce qui indique l'existence d'une relation entre le pilier du DD et les compétences attendue, bien que la relation soit assez faible car, une relation d'association parfaite se situe à 1. Nous remarquons que les compétences, C1, C3, C4 sont les plus « nécessitées » par les formateurs pour chaque pilier, car elles reçoivent plus de 80 % des 10 compétences sur l'ensemble évalué à 100 %. La différence est très significative entre ces compétences et les autres. Les modèles de compétences intéressants pour l'EDD devraient inclure les dimensions des connaissances, de l'analyse, de l'évaluation et de l'appréciation, de la capacité de se faire une opinion, de la communication, des valeurs et de l'action. En effet, les questions de durabilité « exigent » des compétences spécifiques, dans le sens où il s'agit de combiner la souveraineté disciplinaire, l'orientation éthique, les formes de compréhension sociale et une forte motivation individuelle : Il s'agit donc des métas compétences, nécessaires aux enseignants-formateurs pour l'intégration de l'EDD dans leurs enseignements disciplinaires. L'analyse des résultats, fait ressortir un ensemble de compétences EDD qui allie des conditions subjectives, psychiques (dispositions à l'action), sociales, mais également une

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

orientation à la résolution « de situations-problèmes dans des situations variables" (Weinert 2001).

V) Discussion : la perspective d'une EDD critique sous l'angle des QSV?

La discussion a pour objectifs d'articuler l'ensemble des résultats issus de cette étude dans le but situer l'EDD au travers des compétences qu'elle impose et telle qu'elle est perçue par les enseignants-formateurs et administrateurs d'une part, et d'autre part, une mise en perspective d'une EDD critique sous l'angle des QSV. Une telle mise en perspective des résultats constitue une des originalités de cette étude dans le sens où les postures engagées pour une éducation critique orientent les explications et l'interprétation de l'ensemble de la réflexion.

Interroger l'existence d'une représentation du DD chez les administrateurs, nous a conduits à en repérer le contenu et la structure. En effet, le DD est un objet social relativement nouveau dans le contexte éducatif Camerounais pour la population étudiée ici. C'est ainsi que la question sur l'existence d'une véritable représentation semble se justifier.

L'analyse des entretiens fait ressortir quatre catégories de représentations du DD; dont une vision majoritairement centrée sur l'environnement, se rapprochant de la typologie proposée par Sauvé et Garnier (2000). En confrontant les réponses issues des entretiens adressés aux administrateurs et celles des questionnaires adressés aux enseignants -formateurs, nous observons que la représentation du DD par l'environnement est dominante dans les deux cas de figure.

En effet, selon Verg s (2001)« une représentation sociale peut ne pas être véritablement autonome; c'est en particulier le cas des objets sociaux nouveaux qui ne peuvent se construire que par référence à des objets plus anciens» (p. 553). Cependant, la dominance de certains attributs de représentation du DD au détriment d'autres, ainsi que les faibles différences de représentations entre les trois piliers du DD, nous conduit à réfléchir sur la question d'influence de la discipline de l'enseignant sur ses représentations du DD et celle de l'influence de la formation professionnelle pour améliorer ces représentations.

Notre intérêt d'étudier les représentations dans une perspective didactique consiste à pouvoir repérer, les approches et stratégies à travers les éléments consensuels, collectifs communs à un groupe de sujets d'une part, et, d'autre part les éléments individuels. Cette discussion sur l'existence d'une représentation du DD laisse paraître l'emboitement de la

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

représentation du développement durable dans celle de l'environnement comme un phénomène transdisciplinaire.

En effet, pour la mise en œuvre pratique de l'EDD à l'école, les enseignants sont encouragés à utiliser leur entrée disciplinaire à la thématique de la durabilité, en favorisant l'acquisition des savoirs transversaux, l'analyse critique et l'action. Les compétences acquises posent le problème de leur transfert aux apprenants ; et ce transfert de compétences s'avère plus aisé lorsque sont en jeu des compétences transversales, individuelles et interpersonnelles ; mais aussi par un apprentissage en situation et par un enseignement réflexif.

En postulant un développement de l'EDD, on peut imaginer, à la vue des résultats obtenus ici, que la collaboration des disciplines dans une perspective globale devrait se focaliser sur les compétences individuelles et sur le renforcement des ressources personnelles. Cette étude peut être considérée comme une ouverture à une autre étude sur une formation socio-constructiviste transformatrice à une EDD critique sous l'angle des QSV. En effet, à la suite de cette étude, un des objectifs de notre travail consiste, en s'appuyant sur la théorie de l'interactionnisme symbolique, à identifier des appuis et des obstacles à une EDD critique sous l'angle des questions vives dans l'objectif de proposer des pistes didactiques pertinentes.

BIBLIOGRAPHIE

Audigier, F. (2012). Les Éducation à... quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherches en didactiques*, 13, 21-38.

Barthes, A. & Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, *Spirale*, 50, 97-209.

Barthes, A., & Alpe, Y. (2014), Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*, Laboratoire CIVIIC, 2013, pp.101-121. <halshs-00963810>

Girault, Y., Lange, J.-M., Fortin-Debart, C., Simonneaux D, L., & Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable: problèmes didactiques. *Éducation Relative à l'Environnement: Regards- Recherches – Réflexions*, volume 6, p. 119-136. Repéré à <http://www.revue-ere.uqam.ca>

Legardez A., & Simonneaux L. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives. *Issy-les-Moulineaux: ESF*

Lange, J.-M. & Victor P. (2006). Didactique curriculaire et "éducation à ... la santé, l'environnement et au développement durable" : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia*, (28), 85-100.

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

Lange, J.-M. & Martinand, J.-L. (2011). Curriculum de l'EDD: principes pour de conception et d'élaboration. In Actes du colloque « Éducation au développement durable et à la biodiversité » (20-22 oct. 2010, IUT de Provence, Digne-les-Bains)

http://www.refere.uqam.ca/pdf/monographie_Actes_Colloque_Dignes_2011.pdf

Lebeaume, J. (2004). « Educations à... » et formes scolaires

www.versailles.iufm.fr/colloques/sante/pdf/lebeaume

Le Boterf, G. (1994) De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Paris, Les Editions d'organisation, pp. 16 In Colloque international francophone, former au monde de demain, les 2 et 3 avril 2015 à l'ESPE Clermont-Auvergne

Martinand, J.-L. (2008). Environnement et interdisciplinarité: paradoxes dans le champ éducatif. *Natures Sciences Sociétés*, 16, 1-2

Sauvé, L. (2013). Au cœur des questions socio-écologiques : des savoirs à construire, des compétences à développer. *Education Relative à l'Environnement - Regards, Recherches, réflexions*, 11, 19-40.

Simonneaux, J. (2011). Quelles postures épistémologiques pour une éducation au développement durable? Colloque international francophone, « Le développement durable : débats et controverses », 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Simonneaux, L & Legardez, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de la société postmoderne. Dans Legardez, A. et Simonneaux, L. (dir.). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (p. 14-29). Dijon : Educagri Éditions

Vergnolle, M. (2008b). L'interdisciplinarité et les concepts de transposition didactique' et d'« îlot interdisciplinaire de rationalité ». Colloque International des didactiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, Nantes, 8-9 décembre

Weinert, F. E., 2001, Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in Rychen D.S. & Salganik L.H., *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, p. 45-65.

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien

OBJECTIFS	QUESTIONS RELATIVES
Consigne 1 : Tout d'abord, j'aimerais que l'on parle du développement durable et de l'EDD	
Connaître les représentations des enseignants sur le DD et l'EDD.	Q1: avez-vous déjà entendu parler du DD ? Quels mots ou expressions vous viennent à l'esprit lorsque vous pensez

Communication pour le colloque « Quel(s) curriculum(a) pour les Objectifs du Développement Durable ? Dialogues Nord/Sud pour penser l'éducation de l'anthropocène »

	NB : La position de ces questions dans l'ordre est primordiale. Elles doivent favoriser des réponses spontanées et éviter toute influence des autres questions posées	au développement durable Q2 : que signifie l'EDD au sein de votre administration? Q3 : quelle est son importance en milieu scolaire ? Q4 : que connaissez-vous du DD et de l'EDD
Consigne2 : Maintenant, j'aimerais que l'on parle des compétences des formateurs pour favoriser l'EDD		
les compétences à développer	- Les types de compétences identifiées - Les méthodes et outils	Q5 : pour vous, quelles sont les compétences nécessaires pour intégrer l'EDD dans vos enseignements ? Q6: avec quelles méthodes et outils vous vous y prendriez ?
Identification du répondant		Q7 : parlez nous de votre parcours et vos missions actuelles

Annexe 2 : modèles des compétences pertinentes pour l'EDD

Modèle de compétences	Référence
Avoir et mettre en œuvre une vision systémique	Référentiel « Former les acteurs d'un développement durable »
Avoir et mettre en œuvre une vision prospective	Idem
Articuler entre les compétences individuelles et collectives	Idem
Permettre et accompagner le(s) changement(s)	Idem
Exercer sa responsabilité dans un cadre éthique	Idem, Sauvé 2013
Les compétences politiques	Sauvé, 2013
Les compétences critiques	Sauvé, 2013
Les compétences collectives	Sauvé, 2013
Les compétences psychosociales et politico-sociales	Schirp, 2003
Compétence créatrice	Programmes de la BLK "21" et "Transfer-21" (www.blk21.de)
Compétences transversales	Grob / MaagMerki, 2001

Annexe 3 : résultats sur l'identification des compétences pour l'EDD

