

FORMATION DES FORMATEURS AU DD :***Pistes de réflexion dans l'enseignement de base au Cameroun*****TRAINING OF TRAINERS IN SUSTAINABLE DEVELOPMENT (SD):*****Reflexions made in basic education in Cameroon*****Eugène MOHE**egenmoe@yahoo.fr**Roméal EBOUE**eboue_2003@yahoo.frEnseignants - chercheurs
Université de Douala
Cameroun**RESUME**

Depuis l'avènement du DD avec le rapport Brundtland, les théories en faveur de ce concept n'ont cessé d'évoluer, de muter et de s'améliorer pour atteindre la sphère de l'éducation. En effet, le projet planétaire d'éducation pour le développement durable (EDD) propose d'axer désormais l'effort éducatif sur l'avènement d'un « *développement* » que l'on souhaite durable. Selon l'Agenda 21, « l'éducation de base constitue le fondement de toute éducation en matière d'environnement et de développement ». C'est grâce à elle qu'un pays peut s'assurer que le comportement futur du citoyen sera en droite ligne des objectifs économique, social et environnemental du Développement durable (DD). La formation des formateurs peut servir de ligne directrice pour satisfaire une telle exigence puisqu'elle consiste à développer chez l'enseignant des compétences en EDD. Cet article se donne pour objectif d'analyser le curriculum de formation des formateurs et de proposer des leviers d'action pour une véritable EDD dans l'enseignement de base au Cameroun. Il apparaît des insuffisances au plan thématique dans les curricula d'une part et les pratiques didactiques d'autres parts. Pour résorber ces manquements nous proposons d'élargir les thématiques du DD à d'autres disciplines que celles standards, et d'intégrer une pédagogie axée sur la pratique afin d'illustrer les thématiques du DD.

Mots clés : EDD, formation des formateurs, Enseignement de base

Abstract

The advent of the Brundtland report has caused the mutation and evolvement of SD theories to the field of education. Indeed, the worldwide project of education for sustainable development (ESD) now proposes to focus the educational effort on a "development" that we want to be sustainable. According to the 2021 Agenda, "basic education is the foundation of all environmental and development education". It is thanks to it that a country can ensure that the future behavior of the citizen will be in line with the economic, social and environmental objectives of Sustainable Development (SD). Training of trainers can serve as a guideline to meet such a requirement as it involves developing ESD skills in the teacher. This article aims to analyze the training curriculum for trainers and to propose levers of action for a real ESD in basic education in Cameroon. The findings arrived at depict a situation whereby many deficiencies appear in the curriculum content on the one hand and didactic practices on the other. To resolve these shortcomings, we propose to broaden the themes of SD to other disciplines than the standard ones, and to integrate a pedagogy focused on practice to illustrate the themes of SD.

Keywords: *SD, training of trainers, teaching basic.*

INTRODUCTION

Les activités économiques procurent des richesses mais sont également à l'origine de problèmes sociaux et écologiques graves, d'où l'idée d'une éducation en vue du DD mise en exergue depuis le sommet de Rio. L'éducation constitue donc un levier pour promouvoir un DD et améliorer la capacité des individus à s'attaquer aux problèmes environnementaux et de développement. L'éducation de base constituant le fondement de toute éducation en matière de développement durable, cette dernière doit être incorporée en tant qu'élément de la formation des formateurs.

Au Cameroun, la stratégie sectorielle (SSE, 2006) s'inscrit dans la perspective d'une mise en œuvre des dispositions pertinentes de la constitution ainsi que des engagements du Cameroun en faveur des objectifs du millénaire (OMD). A partir de l'Agenda 21, le Cameroun s'est fixé pour objectif de réorienter l'éducation vers un DD. Un diagnostic révèle cependant de nombreux dysfonctionnements dans le système éducatif camerounais (faiblesse des ressources publiques, faible intégration de l'EDD dans les programmes de formation...). On peut donc s'interroger sur la nature des leviers à actionner pour améliorer la formation des formateurs au DD dans

l'enseignement de base au Cameroun. Pour les fins de cette recherche, notre démarche est essentiellement exploratoire. A partir d'un diagnostic des curricula et des pratiques didactiques, nous avons relevé des insuffisances en matière d'EDD dans la formation des formateurs de l'Enseignement de Base au Cameroun.

I. INITIATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE

Le modèle de développement actuel, axé principalement sur la croissance économique, a entraîné la résurgence de nombreux phénomènes (pollution, fragilisation de la biodiversité, surexploitation des ressources, explosion démographique, pauvreté, pénurie alimentaire) ce qui a créé une solidarité planétaire autour des questions sociétales. Ce mouvement va évoluer et donner naissance au développement durable. Pris un à un, les mots qui composent le concept de développement durable peuvent aisément être compris. Mais, une fois articulés, ceux-ci paraissent moins concrets et moins parlant pour les profanes. De plus, ce terme a évolué au fil du temps et des contextes historiques. Ce paragraphe présente les faits historiques qui fondent le DD, il aborde également la question de ses dimensions.

1. Emergence et déclinaison du DD

La prise de conscience des problèmes écologiques causés par les activités humaines, la montée d'un discours très critique envers la société industrielle par rapport à la surcroissance industrielle et la publication du célèbre rapport « Halte à la croissance »¹ par le Club de Rome en 1972 sont les tournants décisifs de l'émergence de ce qui sera convenu d'appeler développement durable. Une première tentative fut le Sommet des Nations Unies sur l'Environnement Humain tenu à Stockholm qui posa les bases d'une réflexion sur un autre mode de développement. De ce mouvement naquit le concept « d'éco-développement » et fut publié le célèbre rapport « Notre avenir à tous » ou Rapport Brundtland, du nom de Madame Gro Harlem Brundtland, Présidente de la Commission Mondiale sur l'Environnement et le Développement (CMED, 1987). C'est ce rapport qui consacre le terme « *Sustainable Development* », qui a été successivement traduit en

¹ Dans ce rapport, les chercheurs du MIT (*Massachusetts Institute of Technology*) dénoncent le danger que représente une croissance économique et démographique exponentielle du point de vue de l'épuisement des ressources (énergie, eau, sols), de la pollution et de la surexploitation des systèmes naturels.

français par « développement soutenable », puis « développement durable » ou « développement viable ».

L'émergence du concept de DD atteste de questions d'actualités, questions qui sont posées aux sociétés humaines, donc aux citoyens (lutte contre la pauvreté, justice, responsabilité, diversité culturelle, gestion des ressources naturelle, maintenance de la biodiversité). La problématique du DD est donc avant tout une problématique politique dans la mesure où elle appelle des décisions collectives qui engagent l'avenir et le présent de nos sociétés. Dans la littérature scientifique, les définitions les plus largement acceptées sur le concept de DD sont les suivantes :

- Un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs (Rapport Brundtland, 1987) ;
- Un développement soutenu par trois piliers (figure 1) : viabilité économique, équité sociale et préservation de l'environnement (Sommet de Rio, 1992).

Ces définitions contiennent deux acceptions de la durabilité. La « soutenabilité faible » selon le paradigme néoclassique, et la « soutenabilité forte » selon le paradigme écologique (Van Hoorebeke, 2009 ; Asselineau & Piré-Lechalard, 2009). La soutenabilité faible postule le remplacement des ressources naturelles épuisées par du capital de substitution (inclusion dans le prix de vente d'une rente de rareté : le droit à polluer). La soutenabilité forte suppose l'impératif de transmettre aux générations futures un stock de ressources naturelles non dégradées (le principe de précaution prévaut sur le principe du pollueur payeur).

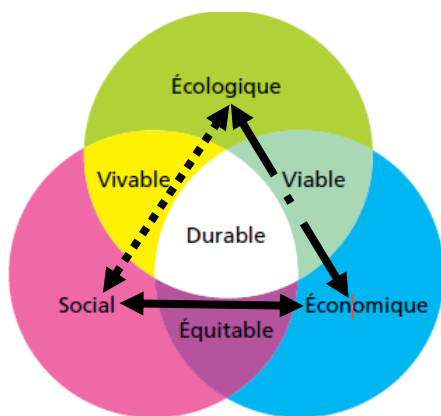
Le rapport Brundtland ne tranche cependant pas entre ces deux visions de la durabilité, ce qui lui a valu des reproches sur son manque d'opérationnalisation (Epstein & Roy, 2001 ; Reynaud, 2004). Face à cette situation, d'autres définitions du DD ont été proposées sans pour autant faire l'unanimité (Stéphany, 2003 ; Boiral & al., 2008). Les efforts de traduction opérationnelle du DD restant vains, c'est la définition évasive proposée par la commission Brundtland qui est de nos jours la plus usitée. Malgré l'apparente confusion autour de ce concept, les spécialistes du domaine (Strange & Bayley, 2008 ; Baumann, 2011) en ont identifié quelques dimensions clés et les synergies entre elles.

2. Synergies du Développement Durable

Un des objectifs fondamentaux du DD est la tentative de créer un modèle de développement qui intègre à la fois l'économie, la société et l'environnement. Cet objectif naît de l'idée que le bien-

être de l'environnement, de l'économie et de la société sont intimement liés. Le DD se situe donc à l'intersection de trois dimensions qu'il convient de préciser pour faciliter la compréhension de ce concept : l'efficacité économique, le respect de l'environnement et l'équité sociale. La figure 1 ci-dessous est la représentation graphique la plus répandue des synergies entre ces trois dimensions.

Figure 1 : Synopsis des synergies du DD



Effets des variables sociales sur l'économie (structure de la main d'œuvre de la population et des ménages, éducation et formation, niveau de consommation...) Effet de l'activité économique sur la société (niveaux de revenu, équité emploi...)

Services apportés à l'économie par l'environnement (accès aux ressources et aux aménités, amélioration de la santé et des conditions de vie...) Effet des variables sociales sur l'environnement (changement démographique, éducation et, éducation et information en matière d'environnement, cadre institutionnel et juridique...)

Effet de l'activité économique sur l'environnement (utilisation des ressources, rejets des polluants, déchets) Services apportés à l'économie par l'environnement (ressources naturelles, contribution à l'efficacité économique et à l'emploi)

Source : Adapté de Baumann (2011) & Stevens (2006)

Selon « l'enjeu économique », le DD doit permettre d'intégrer des préoccupations autres que financières dans le fonctionnement des acteurs économiques afin de redonner à l'économie sa place dans la société. « L'enjeu environnemental » conduit à une utilisation raisonnée des ressources qui ne menace pas l'avenir des générations futures, les entreprises doivent donc réduire leur empreinte écologique (épuiement ou pollution des ressources naturelles) en développant des pratiques de prévention et des pratiques durables. L'implémentation de ce pilier au sein des entreprises a vu l'émergence d'une nouvelle tendance managériale dénommée responsabilité sociale des entreprises (RSE). Quant à « l'enjeu social », il prône un traitement équitable pour toutes les personnes. Au sein des organisations, l'équité sociale doit être accordée à toutes les parties prenantes de l'entreprise et non plus aux seuls actionnaires. En pratique, le DD propose une vision à long terme qui s'appuie sur des actions à court, moyen et long terme. Il est fondé sur une série de 27 principes adoptés lors du sommet de Rio. Leur mise en œuvre repose sur un processus

qui prend en compte les préoccupations des parties prenantes, soit l'ensemble de tous ceux qui portent de l'intérêt à une organisation, à ses activités et à leur réalisation.

De nombreux défis amènent à repenser la société, la façon d'utiliser les ressources et d'intégrer les préoccupations des parties prenantes. Le développement durable apparaît désormais comme une nécessité car il est la garantie d'un développement où la croissance économique, la protection de l'environnement et la prise en compte des exigences sociales sont compatibles. Sous cet angle, le développement durable devient porteur d'une sorte de « retour à la morale » dans la théorie économique. Le contexte actuel de promotion du développement durable à l'échelle nationale et internationale invite au recadrage de l'éducation. D'une éducation essentiellement orientée vers le DD. Malgré son apparente actualité, l'Education au Développement Durable (EDD) continue de faire l'objet d'un débat mondial dans la mesure où cette éducation n'est pas perçue comme un ensemble d'enseignements. Elle ne possède ni les caractéristiques d'une « discipline scolaire » ni celles d'une éducation au sens générique du terme.

II. L'EDUCATION AU DEVELOPPEMENT DURABLE : CADRE DE REFERENCE

L'EDD qui possède le pouvoir de façonner le monde de demain, joue un rôle crucial dans la marche mondiale vers le développement durable. Cette éducation est plus qu'une accumulation de connaissances sur un sujet précis ou une compréhension du monde pouvant conduire à une prise de conscience (éco-geste)². L'éducation au Développement durable confère la capacité de transférer ou de mobiliser des connaissances et compétences nécessaires pour aborder les défis quotidiens, gérer la complexité et promouvoir des attitudes visant une action réfléchie (Fortin-Debart et Girault, 2007). Ce type d'éducation a acquis ses fondements au niveau mondial et promeut l'acquisition de savoirs pour bâtir un avenir durable.

1. Fondements institutionnelles et missions légales de l'EDD

L'émergence d'une politique d'éducation en vue du développement durable est l'aboutissement d'un long parcours historique qui commence en 1972 avec l'organisation à Stockholm de la première conférence des Nations unies sur l'environnement. Cinq ans plus tard (1977), l'UNESCO

² Enseigner le DD

lance à Tbilisi, la conférence inter gouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement. Ces deux rencontres visaient à promouvoir une attitude réfléchie et attentive à l'égard de l'environnement. Il en ressort que, « *la diffusion des connaissances et des compétences nécessaires à la préservation de l'environnement et à son amélioration, doivent devenir partie intégrante du système général d'enseignement et de formation* » (recommandation 96 de la Conférence de Stockholm). Le but assigné à l'éducation relative à l'environnement (ERE) était donc de : « *former une population mondiale consciente et préoccupée de l'environnement et des problèmes qui s'y rattachent* ». Vers le milieu des années quatre-vingt-dix, l'Education au Développement Durable (EDD) vient enchâsser l'Education Relative à l'Environnement. Le passage de l'ERE à l'EDD a permis de transformer les pratiques des générations présentes à travers une approche équilibrée et intégrée des dimensions économique, sociale et environnementale du DD. Ce passage s'est fait à la faveur de deux sommets mondiaux : le Sommet de la Terre à Rio de Janeiro en 1992³ et le Sommet mondial sur le développement durable à Johannesburg en 2002, qui ont décidé d'intégrer le développement durable à tous les niveaux du système éducatif et le lancement d'une Décennie spécifique en faveur de l'EDD. Dès décembre de la même année, l'ONU adopte une résolution proclamant la période 2005-2014 « Décennie mondiale pour l'éducation en vue du développement durable » (DEDD), et mandate l'UNESCO pour sa promotion et sa mise en œuvre.

Trois types d'acteurs interviennent principalement dans le domaine de l'EDD au Cameroun : les organismes publics (départements ministériels), les organisations non gouvernementales (ONG) nationales et internationales, diverses associations et établissements scolaires publics et privés.

Pour promouvoir l'EDD, l'UNESCO a structuré ses efforts dans le plan international de mise en œuvre (IIS) pour l'appropriation collective de la DEDD à travers les objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), l'Education pour tous (EPT) et la Décennie des nations unies pour l'alphabétisation (DNUA). L'IIS se décline en quatre axes prioritaires : (1) améliorer l'accès à une éducation de base de qualité, (2) réorienter les programmes d'éducation pour intégrer la durabilité, (3) mieux sensibiliser le public à la notion de durabilité, (4) offrir une formation qui promeut la durabilité à travers tous les secteurs de la vie » et sept stratégies (Unesco, 2005a). La Conférence mondiale à mi-parcours de la Décennie, organisée par l'UNESCO à Bonn, du 31 mars au 2 avril 2009 et la conférence finale de la Décennie organisée par l'UNESCO au Japon en 2014 ont surtout

³ Agenda 21 (chapitre 36).

mis l'accent entre autres sur la promotion de l'EDD dans la perspective de l'Éducation pour tous (EPT) et des Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD).

Éduquer est un terme polysémique qui vient du latin *educare*, il désigne la formation intellectuelle, morale et physique d'un individu. Éduquer c'est permettre à quelqu'un de se construire, de s'ouvrir au monde et d'accéder à sa propre pensée critique. Il ne s'agit plus de voir l'apprenant comme un réceptacle que l'on remplit de savoirs ou comme de l'argile qu'on modèle. L'éducation se compose d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont nécessaires à l'intégration sociale. C'est un processus par lequel une personne se développe harmonieusement personnellement et dans son environnement et en même temps un résultat. Le caractère polysémique de l'éducation se traduit à travers plusieurs acceptions : L'éducation « à », « au sujet de », « relative à », « par », « dans » l'environnement « vers », « pour » un développement durable. Ces nuances langagières cachent d'importantes différences quant aux finalités attribuées à l'éducation et à l'EDD. Dans la perspective d'une éducation *pour* l'environnement, ce dernier constitue la finalité de l'éducation. L'objectif n'est donc pas le développement personnel, il s'agit d'éduquer en vue de protéger l'environnement, souvent assimilé au milieu biophysique L'éducation *dans* l'environnement suppose apprendre de l'environnement qui est à la fois un support et une médiation, ce qui rejoint l'éducation *par* l'environnement, où celui-ci est utilisé comme moyen éducatif. Pour Sauvé (2006), l'éducation *relative* à l'environnement (ERE) peut être considérée comme un synonyme d'éducation à l'environnement, elle met en avant l'idée selon laquelle éduquer suppose mettre en relation la personne et son environnement.

La prise en compte du DD est sans conteste un des défis lancé à l'humanité tout entière ces dernières années. Kofi Annan, Secrétaire général des Nations Unies, l'a relevé avec véhémence le 14 mars 2001 au Bangladesh que : « *le plus grand défi qui nous est lancé en ce siècle est de prendre une idée qui semble abstraite- le développement durable - et d'en faire une réalité pour l'ensemble de la population mondiale* ». Concrétiser une abstraction en développant les capacités des hommes et des sociétés à œuvrer pour un avenir viable est une entreprise qui, par essence, relève de l'éducation. D'après l'UNESCO (2013), « *l'éducation au développement durable permet à chacun d'acquérir les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs nécessaires pour bâtir un avenir durable... Elle implique l'adoption de méthodes pédagogiques participatives visant à motiver et autonomiser les apprenant, pour qu'ils modifient leurs comportements et deviennent les acteurs du DD...* ». L'EDD est donc devenu au fil du temps un outil de promotion du DD (Sauvé,

2006 ; Pellaud, 2013). C'est prioritairement un apprentissage à la résolution collective des problèmes qui s'adresse à tout citoyen indifféremment de son âge. Il s'agit d'un processus d'apprentissage permanent investissant tous les espaces d'éducation possibles, qu'elle soit formelle, « non » formelle ou informelle qui s'impose comme un élément moteur de la transformation sociale. L'EDD cherche à véhiculer à la fois des savoirs, des valeurs et une initiation aux « *bonnes pratiques* ». Toutefois, il n'existe pas pour ce type de formation un curriculum formel c'est-à-dire des textes de cadrage précis ce qui pose d'énormes problèmes d'implémentation. Les recherches sur le déploiement de l'EDD montrent à quel point, autant les valeurs que les finalités sont mouvantes et évolutives (Tillbury, 2011) autant les pratiques pédagogiques doivent être contextualisées.

2. Compétences nécessaires à l'EDD

L'EDD est thématique et non disciplinaire, elle instaure une relation étroite avec les questions socialement vives et interpelle les représentations sociales des acteurs, elle accorde une place importante aux valeurs et a comme objectif généralement explicite de faire évoluer des comportements. Un large consensus existe sur le fait que l'EDD est une approche pédagogique orientée sur les compétences selon Weinert (2001)⁴. Les compétences à développer en matière d'EDD se situent à la croisée des sciences scolaires, elles permettent d'articuler au sein d'un corpus unifié, les apports des diverses disciplines à la compréhension du concept de DD. Les compétences en EDD ne se limitent ni aux compétences d'analyse et de compréhension construites dans une discipline ni à leur articulation. L'atteinte des objectifs de l'EDD passe nécessairement par l'acquisition de compétences individuelles qui doit être encouragée par l'éducation en vue d'un développement durable (Riekman, 2011, p.8). En pratique, l'EDD requiert le développement de compétences citoyennes ou prioritaires autour du DD (agir collectivement et individuellement, décider ensemble d'un avenir commun, choisir dans l'incertitude et la prospective...) Ces compétences prioritaires ou centrales font appel à d'autres plus spécifiques : les compétences cognitives, éthiques et sociales (tableau 2).

⁴ « Les compétences sont les capacités et les aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent ».

Tableau 1 : **Compétences prioritaires en EDD**

- Compétences dans le domaine « **Agir de façon autonome** » : Les élèves sont capables de...
 - Juger de manière critique l'idée de durabilité en tant que but souhaitable de l'évolution de la société et d'évaluer d'autres conceptions de son développement ;
 - Evaluer leur propre vision et celle des autres, ainsi que les tendances actuelles, dans la perspective d'un développement durable ;
 - Prendre des décisions étayées qui répondent aux exigences du développement durable, dans des conditions d'incertitude, de contradiction et de connaissance partielle ;
 - Evaluer et utiliser de manière réaliste les domaines de régulation personnels, communs et délégués en rapport avec le développement durable ;
- Compétence dans le domaine « **Se servir d'instruments et de médias de manière interactive** » : Les élèves sont capables de...
 - S'informer de manière ciblée dans le domaine du développement durable et d'utiliser efficacement les informations obtenues pour prendre des décisions allant dans le sens du développement durable ;
- Compétences dans le domaine « **Agir dans des groupes** » : Les élèves sont capables de...
 - Développer avec d'autres des visions en relation avec le développement durable et de concevoir les étapes de transposition nécessaires à leur réalisation
 - Débattre avec d'autres de décisions dans la perspective d'un développement durable.

Source : Adapté de Bertschy et al., 2007.

Trois compétences clé pertinentes pour la vie dans une société interdisciplinaire et ouverte sur le monde servent de postulat à ce modèle : agir de façon autonome, utiliser les médias et les outils de façon interactive et agir au sein de groupes socialement hétérogènes. Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage doivent être formulés en fonction des niveaux ou cycles scolaires. Le modèle de compétence de Bertschy (2007) a été réduit au regard des critiques, à trois éléments centraux : le regard critique sur le DD, les visions et les différentes valeurs et la formation de ses propres opinions ; la recherche et le traitement des informations ; la collaboration avec d'autres personnes pour élaborer des décisions.

Tableau 2 : Compétences spécifiques

Compétences cognitives	Elles supposent la capacité à déconstruire les problématiques liées à DD pour les comprendre et pouvoir formuler des alternatives. Elles relèvent de chacune des disciplines scolaires et impliquent plusieurs autres compétences : la connaissance du monde actuel dans ses dimensions historiques, culturelles, biologiques, économiques, politiques et éthiques ; les compétences de type procédural qui supposent des capacités d'analyse, de synthèse, de réflexivité, de mise en perspective critique du monde actuel ; les compétences de créativité et d'inventivité.
compétences éthiques	Elles impliquent la capacité à identifier les valeurs en jeu, à reconnaître la part d'émotionnel et d'actif qui les sous-tendent, les actions « non rationnels » qu'elles engendrent et à accepter leur coexistence.
compétences sociales ou d'action	Elles donnent du sens aux connaissances, attitudes, valeurs et s'incarnent dans la capacité à agir qui suppose : (1) être capable de vivre avec d'autres, de coopérer, de construire et réaliser des projets communs de prendre des responsabilités ; (2) être capable d'intervenir dans le débat public, d'argumenter, de choisir en situation ; (3) être capable de résoudre des conflits selon les principes démocratiques en contexte social.

Source : Auteurs

Plusieurs modèles examinent les compétences à acquérir pour une EDD. On peut s'apercevoir que malgré le haut degré de consensus, des différences existent non seulement dans la systématique, mais également dans les d'objectifs assignés à chaque modèle. Pour pallier les difficultés inhérentes à l'implémentation du DD, Schneider (2011), présente une liste de compétences créatrices pour atteindre les objectifs de l'EDD.

Tableau 3 : Compétences créatrices en EDD

1.	Développer son savoir en étant ouvert sur le monde et en intégrant de nouvelles perspectives ;
2.	Réfléchir et évaluer des développements de manière prospective ;
3.	Acquérir des connaissances et agir dans une démarche interdisciplinaire ;
4.	Savoir reconnaître et peser les risques, les dangers et les incertitudes ;
5.	Savoir planifier et agir en collaboration avec d'autres personnes ;
6.	Prendre en compte les conflits d'objectifs lors de la réflexion sur les stratégies d'action ;
7.	Être en mesure de participer à des processus décisionnels collectifs ;
8.	Être capable de se motiver et de motiver d'autres personnes à devenir actives ;
9.	Être capable de réfléchir à ses conceptions et à celles des autres ;
10.	Être en mesure d'utiliser des conceptions de la justice comme bases de décision et d'action ;
11.	Savoir planifier et exécuter son action de manière autonome ;
12.	Savoir faire preuve d'empathie envers les autres.

Source : Adapté de Schneider, 2011.

Le modèle ci-dessus tiré de Schneider (2011) comporte 12 compétences partielles, Il a été conçu à l'origine par un groupe d'expert (e) s allemands composé de pédagogues, de philosophes et d'économistes. Ces 12 compétences créatrices sont réparties en près de 50 objectifs d'apprentissage et les objectifs de l'EDD y sont décrits de manière approfondie et concrète. Dans la même perspective, Pellaud (2011) propose une conception innovante de l'EDD. L'auteure étudie les questions complexes et les problèmes qui touchent la société d'aujourd'hui. Elle complète les principes de la pensée complexe⁵ développés par Morin en 2013 par cinq principes fondamentaux qui forment un état des lieux des capacités de réflexion en matière de DD. Ce nouveau modèle de pensée s'articule autour de cinq principes directeurs qui guident la pensée créatrice en matière d'EDD.

Tableau 4 : Principes de la pensée créatrice en EDD :

1. Le **principe de la relativité** encourage une démarche contextuelle.
2. Le **principe de non-permanence** part du principe que le présent se reconstruit en permanence dans un équilibre dynamique.
3. Le **principe d'ambivalence** stipule que tout n'est pas binaire et même que souvent des éléments qui se contredisent sont indissociables.
4. Le **principe de la non-certitude** part de l'incertitude, l'aléatoire, l'ambiguïté, le contradictoire.
5. Le **principe d'interdépendance** suppose que la cause et la conséquence ne peuvent pas être séparées.

Source : Tiré de Pellaud, 2013.

Sous quelles formes les compétences requises en EDD peuvent-elles être transmises aux élèves ?

Les modèles et principes susmentionnés n'ont malheureusement pas donné entière satisfaction sur la question. L'étude Delphi de Riekman (2011) est l'unique source de référence souvent citée au niveau international pour combler ce gap en informations. Cette étude se base sur des données issues d'entrevues avec des expert (e) s européens à l'issue desquels, une analyse factorielle établit un catalogue de douze « compétences clés pour penser et agir dans la société mondiale » (Schneider, 2011).

⁵ Principes systémique, hologrammatique, de rétroactivité, de récursivité, d'autonomie et dialogique.

Tableau 4 : Compétences clés pour penser et agir dans la société mondiale

1. Tolérer les ambiguïtés et les frustrations ;
2. Être capable d'évaluer ;
3. Ressentir de l'empathie et être capable de changer de perspective ;
4. Agir de façon juste et respectueuse de l'environnement ;
5. Travailler de manière interdisciplinaire ;
6. Communication et utilisation des médias ;
7. Pensée critique ;
8. Participation ;
9. Planification et mise en œuvre de projets innovants ;
10. Pensée systémique et savoir aborder la complexité ;
11. Pensée prospective ;
12. Collaboration dans des groupes hétérogènes.

Source : Riekmann, 2011, p.172.

La notion de « compétence » en éducation étant axé sur les résultats attendus des enseignements / apprentissages et servant à évaluer la qualité de ces enseignements (Drexler, 2003), chaque compétence découle de l'interaction entre des capacités cognitives et pratiques. L'UNESCO a donc retenus à la suite du rapport Delors (1996)⁶, cinq piliers des compétences : (1) *Apprendre à savoir*, (2) *Apprendre à faire*, (3) *Apprendre à être*, (4) *Apprendre à vivre*, (5) *Apprendre à se transformer soi-même ainsi que la société*. Néanmoins, chaque pays peut privilégier dans son système éducatif, des compétences cohérentes avec ses spécificités culturelles, sociales et économiques.

Le nombre sans cesse croissant des modèles de compétences a suscité chez les chercheurs un intérêt marqué pour leur comparaison. Plusieurs travaux (Rieckman, 2011 ; Fee⁷, 2011 ; Kunzli et al, 2010) ont étudié les liens entre différents modèles de compétences sans pouvoir aboutir à un consensus véritable car ces modèles se basent sur des hypothèses et des objectifs différents, et suivent des systématiques et des terminologies différentes. Par ailleurs, le développement des compétences transdisciplinaires est compliqué à la base par le fait qu'elles concernent, la plupart du temps, plusieurs niveaux d'action, de pensée et de ressenti et sont souvent dépendantes les unes

⁶ Publié par l'UNESCO, le rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle présidée par Jacques Delors et intitulé, « L'Éducation : un trésor est caché dedans », proposait une vision intégrée de l'éducation dans le monde. A l'instar du rapport Faure de 1972, « Apprendre à être », le rapport Delors est considéré comme une référence mondiale sur l'éducation et l'apprentissage.

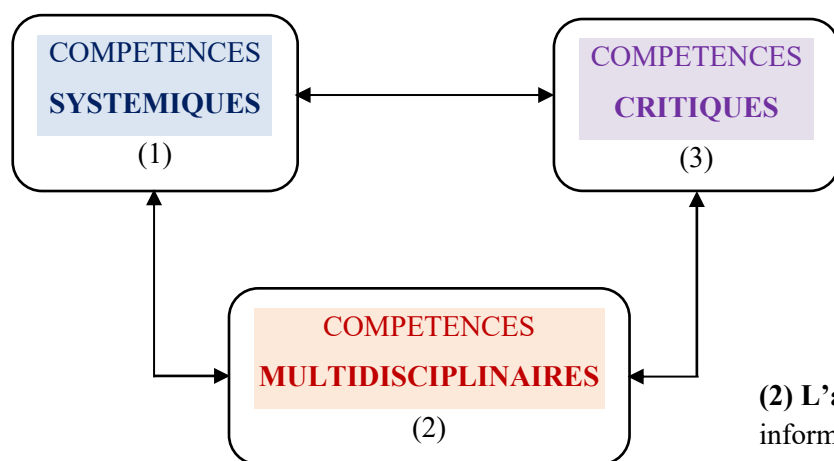
⁷ Fondation suisse d'Education pour l'environnement

des autres. L'étude de Nagel & al. (2006, p. 35) montre comment les compétences requises dans différents domaines transversaux peuvent être mises en lien entre elles et avec l'EDD. Ces auteurs examinent plusieurs modèles de compétence issus des domaines de l'éducation à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté mondiale, la promotion de la santé et les compétences personnelles et arrivent aux conclusions suivantes (Schneider, 2013) :

- « **L'orientation vers les objectifs d'action et vers les questions de sens et de valeurs** entraîne un recoupement plus grand des trois approches thématiques (éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté mondiale et promotion de la santé) » ;
- « **La coopération des trois domaines** : éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté mondiale et promotion de la santé est la plus proche dans les compétences personnelles, le renforcement des ressources personnelles (...) et c'est là qu'elle devrait être recherchée et encouragée ».

D'autres approches des compétences liées aux objectifs et aux formes pédagogiques de l'EDD (compétences systémiques, interdisciplinaires et critiques) sont évoquées dans la littérature, leur mise en synergie permet de construire ce qu'il est convenu d'appeler « le cercle vertueux des compétences en EDD » comme le montre la figure.

Figure 2 : Cercle vertueux des compétences



Source : Auteurs

(1) Approche systémique : comprendre la complexité des sociétés humaines et développer une pensée non réductrice, non linéaire avec des solutions révisables.

(3) Approche multidisciplinaire ou transdisciplinaire : mobiliser différents domaines de connaissances et savoir les mettre en relation.

(2) L'approche critique : évaluer la pertinence des informations recueillies, en vue de faire des choix, et de prendre des décisions à la fois rationnelles et citoyennes. L'implémentation d'une éducation pour améliorer les compétences des élèves en DD exige une révision des cursus de formation et des mesures d'accompagnement que chaque pays doit mettre en œuvre.

En partant des compétences systémiques, la figure ci-dessus montre une synergie des connaissances à travers des boucles de retro actions qui supposent l'existence de processus itératifs. C'est en fait la compréhension de la complexité de la société qui est à la base de l'EDD, elle suppose une mobilisation tous azimuts des connaissances et savoirs variés (compétences pluridisciplinaires) qui sont passés au crible au moyen d'une révision des cursus de formation (compétences critiques) avec pour finalité d'améliorer les compétences en Education au DD chez les enseignants et les apprenants.

Les problématiques liées au DD ne se cantonnent plus dans une discipline scolaire particulière mais mobilisent des savoirs disciplinaires divers (Sciences de la nature, Sciences sociales et autres), et des savoirs de portée générale. Il convient en outre de préciser que, les efforts de conciliation entre ces différents modèles n'ont guère produit de consensus à date.

III. LES FORMATEURS A L'ECOLE DE « L'EDD » : *UN CHAMP A EXPLORER*

La formation des formateurs au développement durable revêt un caractère pédagogique et didactique qui met en lumière la nécessité d'une mutation des thématiques vers le DD.

1. Pédagogie et didactique de la formation des formateurs en EDD

Le terme pédagogie dérive du grec « enfant » et « conduire, mener, accompagner, élever ». La pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation ainsi que toutes les qualités requises pour transmettre un savoir quelconque. Elle n'est plus spécifique aux enfants mais peut s'adresser à tous, à tous les âges de la vie. Chaque pédagogie transporte avec elle des valeurs (solidarité ou individualisme), renforce certains comportements (travailler en équipe ou tout seul) et certaines attitudes (apprendre est-il amusant ou ennuyeux). La pédagogie en EDD s'appuie depuis lors sur le triangle éducatif. Ce triangle s'articule autour de trois pôles indissociables : Savoir, Personne (les participants), et Contexte éco-socioculturel (milieu social, physique, environnant...). Le fait de mettre plutôt en avant la personne, le savoir ou le contexte relève d'un choix pédagogique. Dans le cadre de l'EDD on favorise la diversité des approches et méthodes pédagogiques, c'est ce qui fait la richesse de ce type d'éducation. En effet, chaque personne est différente, chaque contexte, chaque formateur a ses propres spécificités. Dans la mesure où l'EDD répond à une approche transversale de l'ensemble des problématiques, c'est à travers une démarche de projet pédagogique que l'on découvre le sens et les valeurs des actions

éducatives. Ce n'est cependant pas une discipline nouvelle mais une incitation à repenser les politiques éducatives, les programmes et pratiques pédagogiques de telle sorte que l'éducation puisse jouer le rôle qui lui revient dans l'élaboration des capacités de tous les membres de la société à travailler ensemble pour construire un avenir durable.

Les pratiques pédagogiques de l'EDD sont basées sur la construction active par l'élève de ses propres compétences. Plusieurs auteurs (Piaget, 1937 ; Vygotsky, 1934 ; Meirieu, 1987 ; Astolfi & al. 1997 ; Larroze-Marracq, 2014) considèrent le « constructivisme » comme le cadre théorique de référence de l'EDD. Mais, étant donné que les compétences en EDD (connaissances, savoir-faire, attitudes et valeurs) sont généralement acquises en contexte social (école, famille...), il convient de parler plutôt de « socioconstructivisme » (Doise & Mugny, 1981 ; Perret-Clermont & Nicolet, 1988 ; Cole, 1991). Le rôle des enseignants et responsables du système éducatif demeure néanmoins prépondérant. Ceux-ci ont la lourde tâche d'élaborer et de mettre en place les structures et situations d'enseignement qui favoriseront le plus l'apprentissage des élèves (Clément & Caravita, 2011). Selon la théorie des situations didactiques formalisée par Brousseau (1998, 2012) en didactique des mathématiques et généralisée aux autres secteurs éducatifs, certaines situations d'enseignement doivent se substituer aux cours traditionnels, ou les compléter en fonction des objectifs visés : situations-problèmes, débats (pour les questions socialement vives : QSV), enquêtes, actions collectives (Meirieu, 1987).

En principe, l'étude des thématiques du développement durable ne doit pas se réduire à la production d'actions et d'injonctions (Fleury & Fabre, 2006, p.72). Pour une telle étude, il convient de s'écarter d'une pédagogie de l'inculcation et viser une pédagogie de la problématisation, c'est-à-dire : « *rendre les élèves capables d'identifier, de discuter, de critiquer les différents modèles à l'œuvre dans les cas qu'ils étudient, en les faisant remonter à la problématique fondamentale du développement* ». Quatre postures pédagogiques prévalent en milieu éducatif sur la thématique du développement durable :

- (1) la *posture acritique* : on se moule dans les prescriptions institutionnelles, sans véritablement changer ses pratiques et sans questionner les finalités et les valeurs.
- (2) la *posture du « faire avec »* : on « DDise » les projets de façon à les pérenniser.
- (3) la *posture de résistance* : on déconstruit le concept de DD et on dénonce la vision du monde sous-jacente.
- (4) la *posture de faire ailleurs* : on travaille plutôt sur l'éducation à la citoyenneté, on réfléchit à la dimension sociale d'une ERE où la participation citoyenne est privilégiée.

Ces postures visent à répondre à la question fondamentale suivante : « Comment l'enseignement de l'EDD doit être organisé de manière à ce que les compétences visées puissent être encouragées ? ». Plusieurs conceptions traitent explicitement de cette question. Pour atteindre les objectifs visés par les compétences (voir infra), il convient de mettre en place en plus des méthodes et pratiques pédagogiques, des principes et outils didactiques facilitant leur transmission.

En fait, on ne peut parler d'EDD que si l'enseignement est dirigé par une combinaison de principes didactiques généraux et de principes didactiques spécifiques permettant de créer des effets de synergie efficaces (Künzli, 2007 ; Künzi & al., 2008). Les principes didactiques s'entendent comme un cadre normatif servant pour la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des enseignements. Ils permettent non seulement l'organisation des enseignements, mais ils répondent également aux questions de la transmission didactique et servent de bases sur lesquelles s'appuyer. Leur influence va au-delà de l'orientation du contenu d'enseignement jusqu'à la fixation des objectifs généraux et particuliers, ainsi que l'action concrète de l'enseignant. Chacun de ces principes est une condition indispensable, mais non suffisante, pour la mise en œuvre de l'éducation en vue d'un développement durable. En partant de la documentation existante et quelques expériences pratiques, Kyburz-Graber et al. (2010) proposent huit principes didactiques⁸ déterminants qui forment avec les huit domaines thématiques de l'UNESCO, la structure de base pour l'enseignement du DD. En complément aux principes didactiques susmentionnés, plusieurs méthodes sont décrites comme porteuses pour l'EDD notamment, les jeux de rôles, les ateliers du futur, les voyages imaginaires, les diagrammes de causes et effets, l'apprentissage par les problèmes ou projets.

⁸ (1) Affronter les contradictions et les points de vue conflictuels de façon constructive (accepter les paradoxes) ; (2) Reconnaître ses propres valeurs comme un système de valeurs parmi d'autres (se référer à des systèmes de valeurs) ; (3) Examiner de manière critique ce qui existe et rechercher des alternatives (changer de perspective) ; (4) Décider et agir malgré les incertitudes (agir malgré les incertitudes) ; (5) Reconnaître l'injustice sociale et analyser ses propres actions en conséquence (identifier les injustices) ; (6) Faire l'expérience de la participation : chercher des solutions au moyen de processus démocratiques (faire l'expérience de la participation) ; (7) Dans toutes les situations, se poser la question des répercussions futures des actions présentes (penser l'avenir) ; (8) Comprendre les liens et les dynamiques, se reconnaître comme un élément des systèmes (analyser de manière systémique).

2. Mutation des contenus thématiques vers l'EDD

Les problématiques inhérentes au DD sont considérées comme ne s'insérant guère dans des disciplines scolaires particulières, mais mobilisant des savoirs disciplinaires variés (sciences de la vie, sciences scolaires, etc.). Ces savoirs sont dits « non » disciplinaires ou interdisciplinaires. Le but ultime de l'EDD est de comprendre les enjeux du développement durable pour agir en citoyen responsable dans la société. Legardez (2005) & Alpe (2006) considèrent que les caractéristiques d'une telle éducation sont en rupture avec le modèle standard de la forme scolaire et pose avec acuité la problématique des fondements et des curricula dans la formation des populations au DD. La Décennie de l'EDD a développé une diversité de thématiques pour chacune des trois composantes du DD (socioculturelle, environnementale, et économique). Chacun de ces thèmes doit être approché de façon complète, holistique, systémique (Diemer, 2012), en conjuguant les dimensions du DD qui peuvent inclure des approches interdisciplinaires ou des concepts transversaux. Au fil du temps, un consensus s'est formé autour du contenu de ce qu'il est convenu d'appeler l'éducation au développement durable, tant il est vrai qu'une telle éducation doit véhiculer à la fois des savoirs, des valeurs et une initiation aux « bonnes pratiques ». Trois éléments dont la part relative dans l'EDD demeure très variable.

Contrairement à ce qui se passe pour les enseignements classiques, il n'y a pas pour l'EDD de curriculum formel, il n'existe que des textes de cadrage qui définissent de grandes orientations (transversalité, pluridisciplinarité), ce qui pose d'énormes problèmes d'implémentation. Les thèmes de l'EDD tels que déclinés dans la « DEDD » varient selon les pays et la plupart d'entre eux ne relèvent pas que de la dimension ou perspective dans laquelle ils sont placés mais de plusieurs autres dimensions. De plus, l'EDD bien que se voulant universelle sous-tend des visées différentes en fonction de la culture de chaque pays (UNESCO, 2009a). Les programmes d'EDD s'orientent vers des objectifs et/ou finalités éducatives divers : (1) promouvoir et améliorer l'éducation de base, (2) réorienter l'enseignement à tous les niveaux vers le développement durable, (3) mieux expliquer à la population la notion de viabilité, la sensibiliser et la former dans cette optique. Clément et Caravita (2011) présentent les thèmes de l'EDD comme des catégories étanches entre elles (possibilité d'interconnexions) à l'image du modèle KVP⁹ (Clément, 2014) qui analyse les

⁹ Connaissances scientifiques (Knowledge), Valeurs (V) et pratiques sociales (P).

conceptions relatives à un thème scientifique comme de possibles interactions entre trois pôles. Chaque thème pouvant être abordé dans toutes ses dimensions (sociale, économique, environnementale, culturelle, politique, éthique,...) et dans le maximum de disciplines possibles. Le cadre de l'EDD a évolué de nos jours à en juger par le nombre de thèmes et leurs différentes ramifications. Toutefois, l'objectif demeure de faire évoluer les comportements par l'acquisition de savoirs pour l'action. Plusieurs textes existent permettant d'étayer les objectifs et contenus de l'EDD notamment le « recueil de bonnes pratiques en EDD » de l'UNESCO.

La nouveauté dans le choix des thématiques de l'EDD est qu'il ne se fait plus de manière sectorielle, mais doit se baser sur un cadre d'orientation transversal. Ainsi, tous les aspects de la vie et tous les champs d'action doivent être observés sous la perspective du développement durable et être abordés à l'école. Il est essentiel que le contenu de l'enseignement et les thèmes s'inspirent d'éléments de la réalité de la vie, dont les aspects pertinents doivent être rendus accessibles aux élèves, à travers un travail didactique préparatoire.

IV. VERS UNE IMPLEMENTATION DE L'EDD DANS LA FORMATION DES FORMATEURS DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE AU CAMEROUN

Le système éducatif camerounais présente un caractère spécifique du fait de la coexistence de deux sous-systèmes donc les curricula nécessitent quelques ajustements pour une implémentation véritable du DD dans l'enseignement de base.

1. Analyse synoptique du système de professionnalisation des enseignants au Cameroun

Le système éducatif formel camerounais comprend deux sous-systèmes : le sous-système francophone (08 régions) et le sous-système anglophone (02 régions). En plus de l'enseignement supérieur, qui est commun, chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post- primaire, le secondaire et le normal. L'enseignement maternel (préscolaire) est le premier niveau ; il dure généralement deux ans. L'enseignement primaire, quant à lui, dure six ans dans le sous-système francophone et sept ans dans le sous-système anglophone. Si la durée totale de l'enseignement secondaire général est la même dans les deux sous-systèmes (sept ans), celui-ci se décompose différemment en sous-cycles (sous-système anglophone : cinq années d'études pour le premier cycle, puis deux années pour le second ; sous-système

francophone : quatre années pour le premier cycle puis trois années pour le second). L'enseignement technique se décompose en deux cycles de quatre et trois années d'études respectivement. L'enseignement post-primaire (SAR/SM) récupère une partie des élèves sortant du primaire, pour une formation d'une durée totale de deux ans ; il offre la possibilité aux sortants de ce cycle d'intégrer l'enseignement technique. Il existe également une offre importante de formation professionnelle pour tous les diplômés.

La formation initiale des enseignants du primaire et de la maternelle au Cameroun est assurée par les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général (ENIEG). Ces écoles sont placées sous la tutelle du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB). Chaque année, le ministère organise un concours de recrutement des élèves-maîtres ouvert aux personnes titulaires du baccalauréat, du probatoire (diplôme obtenu à l'issue de la classe de première) et du brevet d'étude du premier cycle. La durée de la formation est fonction du diplôme, elle est respectivement d'un an, deux ans et trois ans. Les leçons théoriques sont enrichies par une formation pratique effectuée dans les écoles « primaires d'application » ou « écoles annexes », établissements scolaires publics rattachés aux ENIEG. Le diplôme obtenu à l'issue des études à l'ENIEG est le certificat d'aptitude à l'enseignement maternel et primaire (CAPIEMP).

Face à l'inexistence de modèle universel d'EDD, le Cameroun a défini ses objectifs, ses priorités et ses processus pour répondre aux besoins d'éducation et de formation dans les domaines se rapportant à l'environnement, au social et à l'économie, tout en prenant en compte sa diversité culturelle. L'entrée dans la scène éducative camerounaise de la démarche du développement durable restera caractéristique des années 2003, le Cameroun a souscrit les OMD et les a adaptés au contexte national par le biais du *Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté* (DSRP). Dans l'incapacité du pays à atteindre les objectifs fixés avec les ressources disponibles, le gouvernement a publié en 2009, le *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi* (DSCE), dans lequel il revoyait à la baisse ses objectifs de développement et prolongeait le délai de réalisation des OMD au Cameroun de cinq ans c'est-à-dire jusqu'en 2020.

Au cours d'une table ronde sur l'Education de Base pour Tous organisée à Yaoundé du 21 au 25 janvier 1991, le gouvernement camerounais, avec l'appui de l'UNESCO et divers organismes internationaux (Banque Mondiale, PNUD, UNICEF), a formulé et adopté la Déclaration de Politique Générale d'Education de Base Pour Tous ainsi que « l'intégration des éléments patrimoniaux dans les programmes d'enseignement du primaire et du secondaire ». Pour traduire

cette vision, l'Etat camerounais a pris un ensemble de mesures dont la gratuité de l'école primaire publique depuis l'année 2000, la promotion collective, le recrutement massif des instituteurs à la faveur de l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE et bien d'autres mesures.

2. L'EDD dans la formation des formateurs au Cameroun : constats et leviers d'action

Au Cameroun, plusieurs ministères travaillent en synergie dans le domaine de l'éducation. Le MINEDUB qui est chargé des écoles primaires et maternelles, le Ministère des enseignements secondaires (MINESEC) et le ministère de l'enseignement supérieur (MINESUP). Ces trois instances interviennent dans l'élaboration des programmes d'EDD pour les établissements scolaires primaire, normal, secondaire et universitaire. L'évaluation des apprentissages étant fortement liée à celle des programmes, il est indispensable de revoir les curricula de formation afin de mettre en exergue leurs points faibles. Plusieurs constats négatifs récurrents se dégagent du système éducatif camerounais : *la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'instituteurs à résoudre des problèmes professionnels, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs*. Selon le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), les programmes des ENIEG/ENIET présentent de nombreux dysfonctionnements sur le plan pédagogique notamment, l'absence d'un véritable curriculum de formation, la durée insuffisante de la formation pour les élèves-maîtres de niveau Baccalauréat, de nombreuses lacunes à la sortie chez les élèves-maîtres de niveau BEPC, l'inexistence d'une programmation synchronisée des activités pédagogiques (stages pratiques et évaluations).

Depuis l'engagement politique du gouvernement camerounais (*Loi n° 98/004 politique de l'éducation de 1998*) et la révision des programmes par le Ministère de l'Education Nationale en 2001, l'EDD est explicitement inscrite dans les programmes de l'enseignement primaire à travers *l'éducation à la citoyenneté, à la santé, aux droits de l'homme et à la paix, ainsi que l'éducation à l'environnement, et également les différentes cultures et langues du pays*. L'intégration des objectifs de DD dans les programmes de formation des formateurs est désormais une réalité. Le chemin parcouru permet de confirmer une nette démarcation dans l'enseignement de base avec l'intégration dans les disciplines de formation des instituteurs (*Décision N°493/13/MINESEC/CAB du 30/08/2013*), des enseignements et des activités sur *la déontologie et l'éthique professionnelle*,

la didactique des langues et cultures nationales, la didactique d'histoire et géographie, la didactique de l'éducation à la citoyenneté, à la morale et à l'intégrité, la didactique d'activités pratiques et éducation artistique, la didactique des sciences et éducation à l'environnement.

En vue de promouvoir une pédagogie de la maîtrise, le MINESEC (2014), a élaboré pour la formation des élèves maîtres, un programme basé sur la logique des compétences (transversales et professionnelles). D'une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. Cependant, les nouveaux programmes souffrent encore d'un défaut de contextualisation qui limite son ancrage national (absence d'une mise en contexte). Dans le même registre, force est de relever que les programmes de formation n'intègrent pas à suffisance les thématiques du DD. L'EDD demeure ancrée dans les disciplines classiques. La déficience fonctionnelle des méthodes pédagogiques et outils didactiques pour la formation des formateurs pose également de nombreux défis que le système éducatif camerounais doit relever. Puisqu'il s'agit de rendre les apprenants capables d'identifier, de discuter, et d'avoir un esprit critique permettant de comprendre les problématiques fondamentales du développement dans des situations particulières.

Les insuffisances relevées ci-dessus peuvent se résorbées à travers trois leviers d'action : la révision des curricula pour les arrimer aux exigences du DD, le développement de compétences (centrales et spécifiques), le choix des méthodes et approches pédagogiques et l'implémentation d'outils didactiques appropriés dans la formation des instituteurs.

Cependant, l'EDD n'a ni curriculum formel, ni texte de cadrage définissant les objectifs de ce type d'éducation comme c'est le cas dans les enseignements classiques. Un tel constat rend difficile son implémentation dans les programmes de formation ce d'autant qu'une telle évolution dépend des politiques d'éducation mis en place par chaque pays. Le nouveau programme de formation des instituteurs élaboré selon l'approche par les compétences propose un curriculum multidisciplinaire privilégiant les capacités communes dites « transversales » tout en intégrant des aspects pratiques diversifiés. Une telle orientation suggère *des perspectives pour l'intégration de l'EDD dans la formation à travers des thématiques spécifiques au DD. Ces thèmes et leurs contenus ne doivent pas être attribués de manière fermée à une discipline classique, mais aborder dans un contexte*

transdisciplinaire. En plus de bien préciser leurs objectifs et leurs finalités, les thématiques de l'EDD doivent être définies dans diverses disciplines telles que la langue, les mathématiques, la recherche, etc. Le choix des domaines thématiques doit tenir compte l'âge des apprenants, du rôle social et de la situation d'apprentissage. Il est donc essentiel que le contenu des enseignements ainsi que les thèmes s'inspirent d'éléments de la réalité de la vie, dont les aspects pertinents doivent être rendus accessibles aux élèves, à travers un travail didactique approprié.

L'atteinte de tels objectifs suppose *une organisation pédagogique différenciée, une pédagogie de la problématisation en contexte*. Dans une problématisation pédagogique, l'accent est mis sur la construction, un problème est posé quand il est construit et pris en charge par un sujet. L'élève - maître doit réunir les données et maîtriser les conditions de résolution du problème. C'est la posture du « faire avec » qui est une approche pédagogique basée sur les projets dans le cadre des stages pratiques (pédagogique et professionnel) des instituteurs. L'apport des stages pratiques dans l'organisation pédagogique des ENIET/ENIEG permet d'implémenter l'approche basée sur les projets en EDD. A cela, peut s'arrimer la création des clubs pour développer les connaissances pratiques en EDD.

Plusieurs travaux empiriques (étude Delphi notamment) révèlent les compétences à acquérir par les élèves pour une EDD : compétences individuelles, compétences prioritaires ou spécifiques, compétences créatrices, compétences liées aux objectifs et aux formes pédagogiques de l'EDD... Ces différents modèles ont créé un flou autour des compétences prioritaires à retenir pour évaluer l'EDD. On peut donc se poser la question de savoir : sous quelles formes les compétences requises en EDD peuvent-elles être transmises aux élèves ? Au regard des ambiguïtés que posent cette question, nous proposons un *cercle vertueux des compétences* (compétences systémiques, pluridisciplinaires et critiques) pour la formation des formateurs à l'EDD. Il s'agit d'une synergie des connaissances à travers des boucles de retro actions qui supposent l'existence de processus itératifs : *Compréhension de la complexité de la société - mobilisation des connaissances et savoirs variés - révision permanente des cursus de formation*. La finalité étant d'améliorer les compétences en Education au DD chez les élèves-maîtres et les apprenants.

L'acquisition des compétences dans le cadre de l'EDD passe nécessairement par un choix cohérent de l'approche pédagogique et des outils didactiques. L'apprentissage du développement durable va au-delà de la vision constructiviste de l'enseignement, il s'agit de déconstruire puis de reconstruire les concepts. Plusieurs principes didactiques peuvent faciliter ces processus dans le

contexte de l'EDD des formateurs. Il s'agit de *se référer à des systèmes de valeurs, examiner de manière critique ce qui existe et rechercher des alternatives, faire l'expérience de la participation, se poser la question des répercussions futures des actions présentes et analyser de manière systémique*. Ces principes permettent de motiver un apprentissage actif, constructif, situationnel dans un environnement authentique. Dans la formation des formateurs, la pratique des stages et le développement des clubs facilitent les situations d'apprentissage et la confrontation entre l'apprenant et l'environnement social.

CONCLUSION

Au Cameroun, l'intégration du DD dans le système éducatif et dans la formation des formateurs demeure une question vive comme vient de le montrer notre analyse. Aux plans structurel, pédagogique, didactique et des compétences, nous avons pu relever des forces et des faiblesses qui nous ont permis d'envisager des leviers d'action. C'est la nouvelle approche transversale qui est en œuvre pour faciliter l'insertion des objectifs de DD dans les programmes de formation des instituteurs. L'EDD est explicitement inscrite dans les disciplines de formation des instituteurs à travers la déontologie et l'éthique professionnelle, la didactique des langues et cultures nationales, la didactique de l'éducation à la citoyenneté... On peut cependant déplorer le fait que les programmes de formation n'intègrent pas à suffisance les thématiques du DD qui demeurent ancrées dans les disciplines classiques. Il y a également la déficience des méthodes pédagogiques et outils didactiques pour la formation des formateurs, la surcharge des programmes, l'insuffisance de compétences au moment de l'évaluation, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages peu significatifs, l'absence d'un véritable curriculum de formation, la durée insuffisante de la formation pour les élèves-maîtres de niveau Baccalauréat, de nombreuses lacunes à la sortie chez les élèves-maîtres, l'inexistence d'une programmation synchronisée des activités pédagogiques. Pour résorber ces insuffisances, nous envisageons une révision des curricula pour mieux les arrimer aux exigences du DD, une organisation pédagogique différenciée et une pédagogie de la problématisation, le développement de compétences permettant un curriculum multidisciplinaire privilégiant les capacités communes dites « transversales ». A cet effet, nous proposons un cercle vertueux des compétences (systémiques, pluridisciplinaires et critiques) pour la formation des formateurs à l'EDD. Ces solutions nécessitent pour leur mise en œuvre, l'adjonction de principes et outils didactiques facilitant l'apprentissage des apprenants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bader, B., (2011).** « Éducation à l'environnement dans une société du risque : la conception des sciences privilégiée de l'éducation au développement durable », *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, p. 223-250.
- Brousseau, G., (1998).** *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G., (2012).** « Des dispositions Piagétiques ... aux situations didactiques ».
- Brundtland, H. G., (1989).** *Notre avenir à tous. Rapport de la Commission mondiale sur l'Environnement et le Développement*. Montréal.
- Baumann, A. C., (2011).** *Modèles d'évaluation des performances économique, environnementale et sociale dans les chaînes logistiques*, Thèse.
- Clément, P., Caravita S., (2014).** « Education pour le Développement Durable (EDD) et compétences des élèves dans l'enseignement secondaire ».
- Delors, (1996).** *Learning: the Treasure Within*.
- FEE Fondation suisse d'Education pour l'environnement, (2010).** *Education en vue du développement durable. Une définition*. Bern.
- Fleury, B., Fabre, M., (2006).** « La pédagogie sociale : inculcation ou problématisation ? L'exemple du développement durable dans l'enseignement agricole français ». *Recherches en Education* (revue du CREN). pp. 67-78.
- Girault, Y. Sauvé L., (2008).** « L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable. L'éducation à l'environnement ou au développement durable », *Aster*, n° 46, p. 7-30.
- Künzli, D., Ch., Bertschy, F., De Haan, G., & Plesse, M. (2010).** *Apprenons à construire l'avenir par l'éducation en vue du développement durable*. Guide didactique pour repenser l'enseignement primaire. Berlin: Programm Transfer -21.
- Lange, J.-M., (2011),** « Les éducations à : point de vue curriculaire », Séminaire du pôle sud-est des IUFM : *Les "éducations à" de l'école à l'université*, Sète, mars.
- Lange, J.-M., (2012),** « Construire ensemble. Les possibles de l'éducation au développement durable », *Colloque Fredd de Toulouse*.

- Larroze-Marracq, H., (2014).** « Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky »
- Meirieu, P., (1987).** *Apprendre ... oui, mais comment.* Paris : ESF (1999 pour la 17ème édition)
- Pellaud F., (2013).** « Au fait, éducation au développement durable ça veut dire quoi ? », *Revue francophone du développement durable* n°1, mars.
- Riekman, M., (2010).** Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Umweltkommunikation, Band 7. Berliner Wissenschafts-Verlag
- Sauvé, L., (2006).** Complexité et diversité du champ de l'éducation relative à l'environnement. Chemin de traverse, Solstice d'été 2006, 51-62.
- Sauvé, L., (2011).** « La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare », *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique*, p. 17-43.
- Schneider, A., (2013).** « Eléments centraux d'une EDD ».
- Simonneaux, L., Legardez A., (2011).** « Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans une société postmoderne. Développement durable et autres questions d'actualité », *Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, p.15-30.
- Stevens, C., (2006).** « Mesurer le développement durable ». *Cahiers statistiques*, 10, 1-8.
- Strange, T., Bayley, A., (2008).** "Sustainable development: Linking economy, society, environment". *OECD insights*.
- Tillbury, D., (2011).** "Education for sustainable development": *An expert review of processes and learning* (rapport mondial), Paris, France, UNESCO.
- UNESCO, (2009a).** *Contextes et structures de l'éducation pour le développement durable*, Paris, France, Organisation des Nations Unies.
- UNESCO, (2013).** « L'éducation en vue du développement durable ». Page d'accueil. In *Décennie de l'UNESCO pour l'EDD*. Site de l'UNESCO. <http://unesco .ca/fr/home-acceuil/esd-eddA>.