



**HAL**  
open science

## Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ?

Angela Barthes

► **To cite this version:**

Angela Barthes. Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ?. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2022, 63. hal-03679668

**HAL Id: hal-03679668**

**<https://amu.hal.science/hal-03679668>**

Submitted on 26 May 2022

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**Barthes A. (2022).** Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? Numéro 63, *Éducation & Socialisation*. Montpellier

## **Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ?**

### **Résumé**

Nous clarifions ce que nous entendons par éduquer au politique, puis ce qu'implique concrètement de construire des curricula intentionnels d'une telle éducation. Clarifier les épistémologies de savoirs politiquement situés, multiréférencier des rapports sociaux, problématiser et reconnaître des rapports de pouvoir et d'injustice en sont quelques facettes. Nous proposons une lecture d'une histoire de l'éducation aux questions d'environnement et de développement et des ? courants successifs d'éducation relative à l'environnement, au développement durable et au temps de l'anthropocène dans une perspective de présence ou d'absence d'éducation au politique. Nous mettons également en évidence un changement de paradigme récent, faisant suite à deux décennies d'éducatrices au développement durable fortement inscrites dans le comportementalisme, vers des éducatrices au temps de l'anthropocène qui offrent davantage de potentialité de socialisation politique.

### **Abstract**

We propose a definition of what an education to politics can be, then what it implies in concrete terms to intentionally set up curricula of an education to politics between decoding of epistemologies of politically situated knowledge, multi-referentiality of social relations, problematization and decoding of power and injustice relations. It repositions a history of environmental and development education in a political education perspective to show the role of institutional, activist and scholarly spheres in the successive phases and currents of environmental, sustainable development and anthropocene education. We also show a recent paradigm shift following two decades of anomie from strongly behaviorist-based sustainable development education to anthropocene education and other meta-narratives that offer more potential for political socialization.

**Mots clés :** éducation relative à l'environnement, éducation au développement durable, éducation à l'anthropocène, éducation au politique, curriculum, justice sociale

**Keywords:** environmental education, education for sustainable development, anthropocene education, political education, curriculum, social justice

### **Introduction**

D'une façon générale, l'éducation aux questions environnementales et de développement se trouve en tension entre deux pôles : celui d'une éducation faible qui se contente de gommer les effets les plus néfastes d'un développement pensé essentiellement dans sa dimension economiciste ; celui d'une éducation forte qui vise la transformation sociétale et le développement de dispositions collectives et justes (Lange et Keibili, 2020). Dans le cas d'une

éducation faible, les curricula sont souvent technicistes (Slimani, Barthes, Lange, 2020), ou se réfèrent à l'autorité d'experts et à l'accumulation des savoirs - le *deficit model* des anglo-américains (Levinson, 2010) -, ou encore à l'indifférentiation (Martinez, 2015), notamment politique. L'éducation forte vise la compréhension des enjeux de transformation sociétale et le développement de dispositions collectives justes (dans le sens de relatives à la justice sociale). Le projet peut alors être conçu comme celui d'une éducation au politique, émancipatrice, critique, créative et mobilisatrice (Sauvé, 2017, Barthes, 2017).

Nous souhaitons dans cet article clarifier ce qu'on entend par « éduquer au politique », puis nous expliciterons quelques principes fondateurs nécessaires à l'établissement d'un curriculum politique intentionnel pour les dispositifs éducatifs liés aux questions environnementales et de développement (Slimani, 2019). La définition des critères d'une éducation au politique nous permettra par la suite d'analyser divers courants historiquement situés d'éducation relative à l'environnement, au développement durable et à l'anthropocène, avec une visée réflexive quant à leurs positionnements et sens politiques des années 1960 jusqu'à nos jours.

### **1. Eduquer au politique : de quoi s'agit-il ?**

Nous considérons qu'éduquer au politique, c'est rendre accessible la compréhension des enjeux politiques qui se posent à la société. Nous ne traitons pas ici des expressions institutionnelles du politique, telles que le vote par exemple, ni de l'éducation à la citoyenneté qui peut considérer l'acte de participation comme surplombant celui de la compréhension des enjeux politiques. Selon Connolly (1983), le politique « affecte les intérêts, les souhaits, ou les valeurs d'un segment particulier de la population » (Connolly, 1983, p. 12), et ce de manière polémique, dans la mesure où le « politique », fait « l'objet de litige (issue) entre des groupes aux points de vues différents qui s'opposent à son sujet » (Ibid., p. 13).

Il y a donc dans l'éducation au politique l'idée de référence aux groupes sociaux porteurs de logiques et d'intérêts différents. Il est alors fondamental de les identifier, de comprendre les logiques, finalités et valeurs qu'ils portent, leur contradiction et leur potentiel de complémentarité ou de conflictualité dans une situation donnée. L'apprenant est alors en position d'adopter - en connaissance de cause de la multiréférentialité dont il a bénéficié dans cette démarche d'éducation au politique - une posture réflexive potentiellement mobilisatrice. Une éducation au politique est donc caractérisée par un certain nombre de critères, lesquels peuvent servir de balises pour son élaboration en toute situation éducative.

Par ailleurs, toute situation éducative peut faire l'objet d'une analyse qui consiste à identifier son sens politique. Il s'agit alors de repérer dans cette situation ce qui est présent et ce qui est absent vis-à-vis d'un référentiel de ce qu'est une éducation au politique. Cela implique de la réflexivité et de l'analyse critériée du sens politique des situations plutôt que la normalisation individuelle ou collective, lesquelles peuvent être comportementalistes, managériales ou ingénieriales. Par ailleurs, donner un sens politique à une situation éducative suppose, au-delà de la compréhension des enjeux, la capacité à décoder les rapports de pouvoirs, voire des situations de dominations ou d'injustices, considérant alors que les segments de la population ne sont pas contextuellement égaux entre eux. L'éducation au politique est donc une éducation qui fait appel à des critères ou, en référence aux sociologies du curriculum, à des balises curriculaires.

L'hypothèse est que la compréhension des enjeux d'une part, et le développement d'un sens politique d'autre part, permettent de contrer l'impolitisme, lequel correspond à une

indifférenciation des ordres de savoirs ou de valeurs, d'anomie, ou d'absence explicitation des causalités des mécanismes sociétaux. En effet, poser la réalité des rapports sociaux des différentes parties prenantes qui arbitrent (ou non) les élaborations curriculaires permet de reconnaître les enjeux que portent les questions de société au-delà de l'injonction politique normative ou des injonctions techniques tout aussi normatives posées par certaines didactiques. A titre d'exemple, demander à un élève de réaliser une synthèse correspond à un apprentissage technique, tandis que lui demander d'identifier les acteurs, leur poids, leurs intérêts, leur place vis-à-vis de valeurs telles que la justice sociale correspond à un apprentissage du politique. Une synthèse peut également s'effectuer par la suite. L'éducation au politique s'engage donc dans une démarche qui reconnaît la réalité des rapports sociaux multiples face aux injonctions politiques normatives communément admises.

En disant cela, nous affirmons également que les positions éducatives couramment rencontrées dans le monde de l'éducation formelle revendiquent alternativement : (i) une neutralité en apparence, (ii) l'affirmation d'un *a priori* commun unique fait de valeurs surplombantes non discutables, (iii) des positions relativistes (tout se vaut), (iv) le technicisme non contextualisé (le geste technique du tri des déchets par exemple), (v) la banalisation, (vi) l'indifférenciation, (vii) le comportementalisme moralisateur lié à la peur ou la culpabilisation. Ces 7 positions éducatives peuvent être à priori de nature très antipolitique au sens qu'elles ne permettent pas de comprendre les enjeux, même s'ils existent. En effet, la non-compréhension des enjeux de la société et des réalités des rapports sociaux ne permet pas à l'apprenant de se positionner, voire de se défendre face à des situations d'injustice. Pierre Rosanvallon (2006) dira « *Le problème contemporain n'est pas celui de la passivité, mais de l'impolitique, c'est-à-dire du défaut d'appréhension globale des problèmes liés à l'organisation d'un monde commun* ».

## **2. Poser les principes intentionnels de curricula d'une éducation au politique**

Poser les principes intentionnels de curricula d'une éducation au politique revient à rendre conscientes des visées curriculaires (au sens des *curriculum studies*) ou balises curriculaires dans la littérature francophone (Lange et Victor 2006, Lebeaume, 2012, Barthes, 2019) dont les finalités et valeurs seraient précisées, afin ici de contrer l'impolitisme des apprenants. Cela nécessite une intentionnalité supplémentaire, dans la mesure où l'enseignant en système formel est en général pris dans une série de programmes, d'accumulation de savoirs et de procédures techniques qui ne lui laissent guère le temps d'en identifier les finalités et valeurs sous-jacentes. Les sociologies du curriculum (Forquin, 2008) proposent ainsi un cadre conceptuel et des outils qui permettent à l'enseignant de passer d'une situation imposée à une situation où il peut poser des principes intentionnels dans son acte d'éduquer.

S'il s'agit de comprendre les enjeux politiques qui se posent à la société, il convient, au cours de l'acte éducatif, de mobiliser des habiletés et aptitudes qui peuvent dans une certaine mesure, être rapprochées des méthodes de la pensée critique (Barthes, 2017). Sans rentrer à nouveau dans la genèse des critères d'une éducation au politique, rappelons en les bases. Parmi celles-ci, nous trouvons :

(1) La capacité à reconnaître comment les savoirs se construisent, et de considérer que toutes les positions qui leur sont associées (des plus étayées aux plus farfelues) n'ont pas toutes la même valeur épistémologique. Il s'agit en fait de s'assurer d'une robustesse de raisonnement scientifique en ce sens qu'ils sont appuyés sur des démonstrations de faits, y compris concernant les rapports sociaux. Il s'agit de comprendre d'où viennent les savoirs entre politique et sciences, d'identifier les savoirs sous influences, les valeurs et les rapports de

pouvoirs dans la société, de comprendre la légitimité des savoirs scolaires ou disciplinaires des systèmes d'enseignements, de même que les fondements épistémologiques des savoirs en jeu.

(2) La capacité à reconnaître la multiréférentialité liée aux rapports sociaux complexes et contradictoires, de classe, de genre, de cultures, de postures. En lien avec la pluralité de **Connolly (1983)**, il s'agit d'appréhender l'existence de positions différentes à une même situation, et donc de les identifier et de les analyser, en les rapprochant des savoirs, valeurs, signifiants, enjeux pour chacune d'elles. L'éducation au politique vise en effet le développement de capacités à envisager le pluralisme, donc des points de vue divergents et la confrontation. Elle implique souvent l'exercice d'une habileté argumentative, chacun étant en mesure d'étayer une prise de position dans une connaissance multi-référentielle (**Ardoino, 1988**) en évitant autant que possible les ethnocentrismes. Identifier et comprendre la pluralité des postures en jeu, analyser leurs finalités et valeurs constituent un élément central de la compréhension des enjeux dans les différents groupes qui les portent, et la façon dont au final se construisent les rapports de force (ou de collaboration). L'identification des groupes sociaux, leurs références, leurs postures permet de reconnaître la réalité des rapports sociaux au-delà de l'injonction politique normative. Comme le précise **Kergoat, (1982)**, le rapport social (concernant par exemple, le travail ou le partage des richesses) est source de conflits individuels ou collectifs.

(3) La capacité de problématisation sociétale. L'éducation au politique nécessite de s'engager dans la recherche d'un sens face à ce qui est proposé. Donner un sens politique, c'est-à-dire donner un sens à la prise en charge des affaires collectives<sup>1</sup>, suppose de problématiser une situation dans son contexte éventuellement conflictuel, de relier les éléments entre eux dans l'espace et dans le temps, de comprendre les intérêts (divergents ou pas) qui animent les groupes sociaux. Se positionner nécessite de construire des indicateurs ou critères de jugement face à un double problème : celui posé à la société et sa traduction en termes éducatif. Problématiser oblige donc à clarifier les finalités, les valeurs et les enjeux des acteurs de la société. (**Fabre et Chauvigné, 2021**)

(4) La capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice correspond à ce qui fait la spécificité des éducations au politique, au-delà des pensées critiques plus habituellement mobilisées. Les problématisations sociales et sociétales qui font sens et qui décodent les rapports de pouvoir et d'injustice, permettent de contrebalancer de nombreuses formes éducatives qui se prétendent neutres<sup>2</sup> et qui oublient les enjeux et la multiréférentialité des pratiques et savoirs sociaux. Cette capacité à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation (**Albéro et al, 2015**). Indiquons que le champ de l'enseignement des questions socialement vives (**Legardez et Simmoneaux, 2011**), de même que les « éducation à » critiques (**Barthes, Lange, Tutiaux, 2017**) possèdent un panel d'outils permettant d'atteindre cet objectif.

---

<sup>1</sup> A titre d'exemple, nous proposons quoi ? revoir la phrase ? au courant de pensée des « communs » (**Ostrom, 1990 ; Dardot Laval, 2014**), qui connaît un certain essor depuis quelques années dans les milieux académiques francophones en sciences sociales qui s'intéressent aux interactions nature / société. Selon Gaël Giraud cité dans **Romagny et al. (2018)**, les « communs » sont « les ressources, symboliques ou matérielles, qu'une communauté choisit d'administrer en se dotant de règles qui sont elles-mêmes soumises à délibération. Ce qui définit le commun n'est donc pas la nature de la ressource, mais le geste politique d'un collectif qui soumet à un discernement communautaire continue ses propres manières de faire dans la protection et la promotion de ce à quoi il tient ».

<sup>2</sup> Parmi les pratiques éducatives qui se prétendent neutres, on trouve fréquemment celles qui sont axées sur la technicisation des situations non contextualisées dans les enjeux de sociétés, le comportementalisme ou bonnes pratiques, la banalisation ou l'anomie par exemple.

Tout cela a été maintes fois répété sous des formes diverses, mais le fait de poser ces critères en s'appuyant sur les cadres des sociologies du curriculum (Forquin, 2008) permet de dépasser la simple situation dénonciative, descriptive ou prescriptive pour en faire des outils d'élaborations curriculaires ou le cas échéant, d'analyses de situations éducatives.

### 3. Quatre balises curriculaires fondamentales d'une éducation au politique

Une balise curriculaire est un point de passage que l'on se fixe pour atteindre une finalité éducative (Lange et Victor 2006). Une balise curriculaire s'appuie sur des critères pensés et justifiés. D'un point de vue pratique, il est aisé de formaliser une balise curriculaire en distinguant pour chaque finalité éducative des niveaux allant de son absence totale à sa pleine réalisation. Nous présentons ici une grille opérationnelle qui permet de penser un contenu de formation avec une dimension d'éducation au politique intentionnellement posée. Ici par exemple, il est proposé quatre balises curriculaires correspondant aux quatre principes intentionnels ou visées curriculaires. Chacune des balises est assortie de niveaux nécessaires, ici quatre également.

Le niveau 1 correspond généralement à des capacités que les apprenants atteignent initialement sans que ne soit posée d'intentionnalité éducative a priori ; par exemple, balise 1, niveau 1 : les savoirs ne sont pas repérés (Tableau 1). C'est le point de départ à partir duquel la balise curriculaire va être déclinée par paliers successifs à atteindre. Toujours dans la balise 1 mais au niveau 4, l'apprenant repère et identifie les savoirs dans les champs scientifiques, les pratiques sociales, les valeurs, les champs professionnels, et une réflexion sur leur validité est effectuée. L'enseignement dispensé consiste alors à amener graduellement les apprenants vers les niveaux supérieurs de façon intentionnelle. Chaque ligne correspond à une balise curriculaire que l'enseignant peut potentiellement mobiliser et une visée curriculaire ou finalité à atteindre<sup>3</sup>. Une éducation au politique est achevée lorsque les 4 balises sont mobilisées et que les dispositifs pédagogiques permettent d'atteindre le niveau maximum (Tableau 1).

Tableau 1 : Balises curriculaires d'une éducation au politique

Balises à atteindre	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Capacité à décoder la construction épistémologique des savoirs	Les savoirs ne sont pas repérés.	Différents éléments de savoirs sont juxtaposés sans discussion de leur validité de leur construction.  Relativisme, Indifférentiation	Différents niveaux de savoirs sont identifiés (académiques, non académiques, professionnels, médiatiques, vernaculaires, etc.).	Les savoirs, pratiques sociales, valeurs sont repérés et identifiés dans les champs scientifiques de référence, les champs professionnels et une réflexion sur leur validité est effectuée.  Posture épistémologique, déconstruction et

Les visées curriculaires s'emploient ou dans les curriculum studies anglo saxonnes, tandis que le terme finalité est plus usité dans les sociologies du curriculum francophones.

				reconstruction possible.
Capacité à reconnaître la multiréférentialité et la réalité des rapports sociaux	Les acteurs, enjeux politiques et valeurs associées ne sont pas repérés.	Les acteurs politiques sont repérés mais les enjeux et valeurs implicites non identifiés.	La multiréférentialité des postures est reconnue, les positions politiques sont repérées et les enjeux sont identifiés.	Les prescriptions politiques et enjeux sont repérés et discutés, ainsi que les contradictions et complémentarités. Un positionnement est argumenté par l'apprenant.
Capacité à problématiser d'un point de vue sociétal	Une simple description sans identification de problèmes  Pas de repérage des liens entre la situation et l'organisation globale de la société	Une identification de problèmes est réalisée.	Une identification de problèmes avec une recherche des causes et des conséquences	Problématisation à partir des causes et des conséquences, expressions de risques et prospectives possibles  Mise en lien d'ordre systémique et complexe des différents éléments
Les capacités à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice	Il n'y a ni critères de jugement, ni positionnement social.	Il y a une analyse des rapports sociaux de pouvoir avec un questionnement concernant la justice sociale.	L'analyse est poussée au-delà des postures plurielles jusque dans la compréhension des contradictions et conflits des rapports de pouvoirs et une position critique ou pas est adoptée.	La confrontation des rapports de pouvoirs permet de décoder les situations d'injustice et permet de prendre position et, idéalement, de tendre vers l'engagement et l'émancipation.

Les balises curriculaires, au-delà de leur fonction opératoire dans une situation éducative, se présentent également comme des outils d'analyse d'un curriculum. Dans le cas présent, nous en faisons méthode. En ce cas, la balise est une référence à atteindre et son absence ou sa présence est un outil de caractérisation des situations éducatives.

#### **4. L'absence d'éducation au politique comme méthode d'analyse des curricula**

Ainsi, nous considérons que l'absence ou la présence des balises curriculaire d'une éducation au politique constitue un mode de compréhension du sens de l'histoire curriculaire. Pour le cas présent, nous nous intéressons aux éducations environnementales et de développement dans

une dimension historique. Afin de clarifier notre raisonnement, nous postulons que l'absence d'éducation au politique constitue un signifiant historique important : à la fois frein à l'émancipation éducative et facteur de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). En effet, en nous appuyant sur « l'histoire de l'ignorance<sup>4</sup> » développé par Corbin (Corbin, 2020), nous postulons que le repérage du manque, de l'inventaire et de la mesure de ce qui n'est pas su ou qui n'est pas enseigné, s'impose autant à la compréhension des mécanismes sociaux qu'à ce qui est su et enseigné. Cette démarche de repérage du manque est reprise dans l'analyse des curricula cachés par exemple (Barthes, 2018) mais elle peut tout aussi bien s'étendre à celle de la compréhension des sociétés contemporaines. Sonder les manques et les carences devient ici méthode réflexive d'une éducation aux questions environnementales et de développement. La démarche est destinée à comprendre les enjeux historiques d'un champ éducatif. Chaque situation éducative peut être examinée par exemple en fonction de son potentiel de socialisation politique (Barthes, 2022). Corbin indique que non seulement l'absence n'est pas forcément fortuite, mais qu'elle peut s'insérer dans un faisceau de signifiants sociétaux qu'il convient ici de connecter aux stratégies et politiques éducatives européennes actuelles.

## 5. Repositionnement d'une histoire de l'éducation aux questions d'environnement et de développement dans une perspective d'éducation au politique

Nous nous proposons donc d'effectuer une analyse de l'histoire éducative. Pour rappel, des courants de l'éducation relative à l'environnement s'organisent en trois grandes périodes. Schématiquement, l'éducation relative à l'environnement (ERE) émerge dans les années 1960, l'éducation au développement durable (EDD) dans les années 1980, et les éducations à l'anthropocène (EA) dans les années 2010 (Figure 1). Les différents courants sont le résultat bien entendu des contextes, problèmes et enjeux sociétaux mais aussi des différents poids que prennent les acteurs multiples dans les élaborations curriculaires. Ces acteurs sont, dans les grandes lignes, (i) les sphères militantes, citoyennes et expérientielles, (ii) les sphères institutionnelles et politiques et (iii) les sphères productrices et de transmission des savoirs savants. Leurs poids respectifs influencent les finalités éducatives dominantes qui émergent. Ainsi, (i) les éducations relatives à l'environnement sont majoritairement issues d'un modèle militant à visées éducatives émancipatrices ; (ii) les éducations au développement durable s'inscrivent plutôt dans un modèle professionnel puis gestionnaire issu de la sphère institutionnelle à visées éducatives comportementalistes, puis développementalistes ; et (iii) les éducations à l'anthropocène correspondent à une reformulation des résistances citoyennes à visée de citoyenneté politique. L'anthropocène est une nouvelle époque géologique qui considère l'action des hommes comme principale force de changement surpassant les forces géophysiques (Beau et Larrère, 2018). Ce postulat s'accompagne de l'idée d'incertitude d'un monde à venir dans un système terre où les ressources ne sont pas infinies. L'anthropocène s'accompagne de métarécits tels que les transitions, l'urgence climatique, les écologies politiques, les communs, le *buen vivir*, la complexité, ou l'hollisme<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Alain Corbin développe une histoire de l'ignorance pour faire méthode dans sa discipline. Il part du postulat que l'ignorance serait un ressort pour comprendre les choix et les actions des hommes du passé et qu'elle est donc un objet d'histoire. Etudiant la terre et la connaissance à propos de ta terre, Corbin explique que ce qui n'est pas connu et la manière dont cette société, inégale, disparate, diverse et évolutive investit cette ignorance permet de donner un sens vis-à-vis des relations entre les acteurs qui la compose.

<sup>5</sup> De plus en plus de politiques publiques y font référence et considèrent une situation dans un tout, pensons aux politiques « one health » par exemple. Le holisme se définit par la pensée qui tend à expliquer un phénomène comme étant un ensemble indivisible, la simple somme de ses parties ne suffisant pas à le définir. De ce fait, la pensée holiste se trouve en opposition à la pensée réductionniste qui tend à expliquer un phénomène en le divisant en parties.

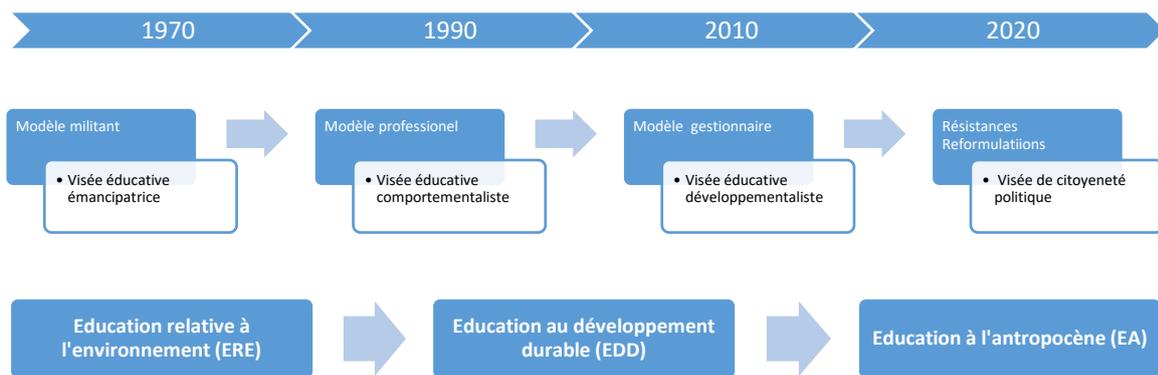
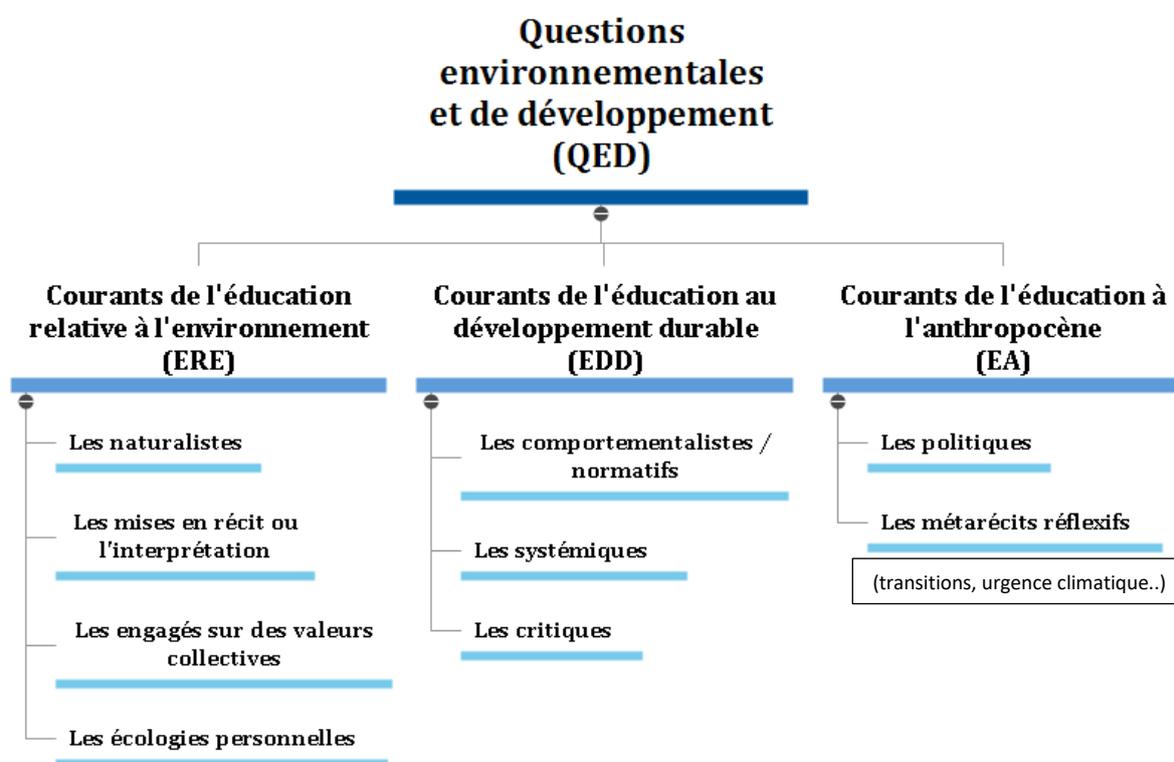


Figure 1 : Evolution schématique des éducations liées aux questions environnementales et de développement (1980-2020)

Si nous affirmons que les courants éducatifs évoluent en fonction de l'actualité politique internationale, et que leur mode d'élaboration dépend des rapports de force entre différentes sphères d'influences, nous ne rentrons pas dans les détails historiques des différents courants renvoyant aux auteurs respectifs, mais nous signalons qu'une synthèse a été faite des courants relatifs à l'environnement a été réalisée par [Sauvé \(2017\)](#) et [Villemagne \(2017\)](#).

Nous proposons ici un schéma synthétique qui permet de replacer les propos qui vont suivre dans leur contextes multiples (Figure 2).



*Figure 2 : Synthèse des courants éducatifs liées aux questions environnementales et de développement*

L'objet est d'identifier les éléments qui font éducation au politique et de s'en servir dans une visée d'analyse historico-sociale. Cette démarche permet de lire une histoire des éducations environnementales et de développement, et de proposer une grille de lecture des changements de paradigmes qui s'opèrent. Parmi les plus récents, on évoquera le passage d'une éducation au développement durable à une éducation à l'anthropocène.

Nous allons donc reprendre quelques courants et ce qu'ils comprennent dans leur acception dominante et analyser leur positionnement vis-à-vis des balises curriculaires d'éducation au politique proposées antérieurement. Nous avons choisi dans cet article de nous centrer sur les éducations au développement durable et les éducations à l'anthropocène. Nous précisons tout de même que les éducations relatives à l'environnement sont très diverses et que certaines, comme celles engagées sur des valeurs collectives (l'écocivisme, l'écoféminisme, l'écocitoyenneté par exemple) possèdent des potentiels de socialisation politique plus élevés que les écologies personnelles comme l'écoformation ou l'écopsychologie par exemple.

Ceci étant posé, nous nous centrons d'abord sur l'éducation au développement durable dans lesquelles deux phases se succèdent. Une première phase s'appuie sur la décennie UNESCO de l'éducation au développement durable (2004-2014) qui fait référence à la « maison commune » du rapport **Brundtland (1987)** et sur les dispositifs associés (Agenda 21, 30, 63, Responsabilité Sociale des entreprises et des organisations et autres). Une seconde phase s'appuie sur les « enjeux et objectifs » de la feuille de route de 2015 pour une éducation globale 2030, plus diversifiée dans ses approches. La généralisation des curricula (2004-2014) utilise les financements liés aux dispositifs de développement durable et concerne majoritairement les « bonnes pratiques » et l'éco-efficience (comment mieux trier les déchets par exemple) pour former le courant comportementaliste/normatif majoritaire. A titre d'exemple, l'analyse des courants comportementalistes / normatifs du développement durable effectuée d'après les balises curriculaires d'une éducation au politique intentionnelle montre globalement ceci (Tableau 2).

*Tableau 2 : Niveaux de socialisation politique atteint dans les éducations aux développement durable comportementalistes / normatifs (d'après les curricula classiques de formation d'éco-délégués)*

<b>Balises à atteindre</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	Niveau 3	Niveau 4
Capacité à décoder la construction épistémologique des savoirs	Les savoirs ne sont pas repérés.			
Capacité à reconnaître la multiréférentialité et la réalité des rapports sociaux	Les acteurs, enjeux politiques et valeurs associées ne sont pas repérés.			
Capacité à problématiser d'un point de vue sociétal		Une identification de problèmes est réalisée.		
Les capacités à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice	Il n'y a ni critères de jugement, ni positionnement social.			

**Slimani, Barthes, Lange (2020)** diront que le courant comportementaliste / normatif du développement durable est par nature très antipolitique et ne produit aucun potentiel de socialisation politique (selon les balises curriculaires adoptées).

Les courants systémiques et les courants critiques de l'éducation au développement durable, non majoritaires et souvent issus des sphères productrices de savoirs savants ou des sphères militantes et citoyennes confrontent l'éducation au développement durable à ses aspects systémiques et complexes. Ils renvoient parfois aux valeurs de justice sociale, et peuvent dans certains cas atteindre des niveaux 3 et 4 de nos balises curriculaires. Nous mentionnerons ici que les potentiels de sociabilité politique de l'éducation au développement durable se trouvent plutôt renforcés à travers la « feuille de route « UNESCO éducation 2030 », lesquels se déclinent par enjeux multiples et n'appelle pas qu'à une réponse technique et comportementaliste comme c'était le cas dans la période antérieure.

Mentionnons tout d'abord que l'éducation à l'anthropocène est une appellation non stabilisée à l'heure actuelle, et il est souvent fait mention de l'éducation au temps de l'anthropocène. Cette appellation permet schématiquement de montrer le passage à de formes éducatives plus holistiques, complexes et politiques que ne l'étaient les éducations relatives à l'environnement et les éducations au développement durable. Ils comprennent plusieurs courants dont certains restent cependant très gestionnaires comme par exemple celui relatif au métarécit de la transition écologique.

Poursimplifier, nous utiliserons le terme court de l'éducatives à l'anthropocène (EA), considérée comme un changement de paradigme car elle sort de l'institué et des politiques institutionnelles dites de développement durable stabilisées. Les éducations à l'anthropocène émergent en réaction aux urgences climatiques, répondant à la prise de conscience de l'ère anthropocénique de la société (**Beau et Larrère, 2018**), et aux mouvements sociaux liés aux questions climatiques. Elles font l'objet de recherches académiques à la frontière des sciences de la terre, de la biologie, et des sciences humaines et sociales. Elles suscitent des réflexions partagées entre les nouveaux enjeux globaux et complexes d'une part et ceux que soulèvent la participation citoyenne à la culture scientifique (**Kalali, 2020**), certaines sciences de la durabilité<sup>6</sup> et certaines formes d'humanités environnementales<sup>7</sup>. Les éducations à l'anthropocène placent en bonne position la démarche de problématisation sociale réflexive (**Wallenhorst, Pierron 2019 ; Lange et Kebaïli, 2019 ; Hétiér et Wallendorst, 2020, Lange, 2020**), mais certaines orientations proposent des problématisations pernicieuses<sup>8</sup> (**Fabre, 2016**).

Plusieurs courants émergent : ceux qui relèvent d'un métarécit global - dont certains continuent à rester très gestionnaires comme ceux liés à la transition - et ceux qui relèvent d'une éducation au politique affirmée. Les frontières de ces éducations « en train de se faire » ne sont pas totalement étanches. On observe toutefois que les courants de l'éducation au politique engagent

---

<sup>6</sup> Les sciences de la durabilité visent à associer divers types de savoirs et d'acteurs dans des processus de co-construction des questions et des méthodes scientifiques.

<sup>7</sup> Il s'agit des humanités environnementales qui considèrent la globalité et la complexité des situations évolutives.

<sup>8</sup> Les problèmes pernicieux (*wicked problems*) ne peuvent pas être résolus de la façon dont ils sont posés. Le réchauffement climatique et la façon dont il est posé en est un exemple (Fabre, 2016). Pour reprendre un exemple fréquemment cité dans la littérature : une enquête criminelle s'arrête quand on a trouvé le coupable car le cas est résolu, autant la question de la criminalité en général ne peut trouver de solution unique et définitive tant elle est multidimensionnelle et complexe. Le premier cas relève de la résolution de problème (*problem solving*), le second, plutôt de la découverte du problème (*problem finding*). Il s'agit alors de reposer le problème de manière radicalement nouvelle pour le faire progresser vers une solution.

un public large vers des apprentissages du politique, souvent en contextes non formels (Levinson, 2017, Håkansson M., Kronlid D. et Östman L., 2017 ; Barthes, 2017, Sauvé, 2017). On notera par exemple, le mouvement « Climate Justice Action », un réseau populaire européen qui a pris naissance en 2014 lors de la COP 21, qui oriente plutôt ses réflexions vers la justice sociale et affronte le système capitaliste dominant avec des actes de désobéissance en vue d’en casser les logiques.

Dans les métarécits, on retrouve ceux de l’urgence climatique (Gibert, 2020), de l’anthropocène (Lange et Keibili, 2019), et de la transition ( cologique, énergétique, productives, etc.) qui possèdent des potentiels éducatifs de socialisation politique très contrastés. A titre d’exemples, les tableaux 3 et 4 synthétisent les niveaux atteints pour les  ducatons liées aux récits de l’anthropocène puis de la transition. Les métarécits de l’anthropocène ? répondent dans une large part, aux critères d’une éducation au politique, si ce n’est que la question du décodage des rapports de pouvoir et de justice sociale ne sont pas toujours au rendez-vous. Au contraire, les  ducatons à la transition ( cologique, énergétique et autres.) prennent un caractère de plus en plus institutionnel et gestionnaire et correspondent ainsi à une suite technique ou comportementale du développement durable, même si elles sont plus multir f rentielles et complexes, comme en témoignent les démarches dites d’implication citoyenne par l’intermédiaire de tiers lieux collaboratifs.

*Tableau 3 : Niveaux de socialisation politique atteints dans les  ducatons au temps de l’anthropocène (d’après les curricula classiques)*

<b>Balises à atteindre</b>	Niveau 1	Niveau 2	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
Capacité à décoder la construction épistémologique des savoirs				Les savoirs, pratiques sociales, valeurs sont repérés et identifiés dans les champs scientifiques de référence, les champs professionnels et une réflexion sur leur validité est effectuée.
Capacité à reconnaître la multiréférentialité et la réalité des rapports sociaux			La multiréférentialité des postures est reconnue, les positions politiques sont repérées et les enjeux sont identifiés.	
Capacité à problématiser d’un point de vue sociétal				Problématisation à partir des causes et des conséquences, des ? risques et perspectives possibles. Mise en lien systémique et complexe des différents éléments.
Les capacités à décoder les rapports de pouvoir et d’injustice			L’analyse est poussée au-delà des postures plurielles jusque dans la compréhension des contradictions et conflits des rapports de pouvoirs et une position critique ou pas est adoptée	

Tableau 4 : Niveaux de socialisation politique atteint dans les éducations à la transition (d'après les curricula classiques)

Balises à atteindre	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Capacité à décoder la construction épistémologique des savoirs		Différents éléments de savoirs sont juxtaposés sans discussion de leur validité de leur construction. (Relativisme, anomie)		
Capacité à reconnaître la multiréférentialité et la réalité des rapports sociaux		Les acteurs politiques sont repérés mais les enjeux et valeurs implicites non identifiés.		
Capacité à problématiser d'un point de vue sociétal		Une identification de problèmes est réalisée.		
Les capacités à décoder les rapports de pouvoir et d'injustice		Il y a une analyse des rapports sociaux de pouvoir avec un questionnement effectué concernant la justice sociale.		

## 6. Discussion sur la place de l'institution dans la normalisation vers des éducations faibles ou antipolitiques

L'article 12 de l'Accord de Paris sur le climat (COP 21 en 2015) prévoit que les pays signataires mettent en place des mesures pour améliorer l'éducation et la formation au sujet du dérèglement climatique. Pourtant, une large majorité des étudiants du supérieur n'est toujours pas bien formée à ces enjeux en dépit de la généralisation affichée de la transversalité des objectifs de développement durable dans les formations universitaires (UNESCO, 2017, 2018, 2019) et ce, alors même que les mobilisations des jeunes en faveur du climat ou de la biodiversité, montrent que la demande sociale se fait pressante. D'une façon générale, l'institution ne s'engage pas, en dépit des affichages fréquents, dans des démarches de reconnaissance de la multiréférentialité et de la réalité des rapports sociaux. Elle n'engage en quelque sorte pas dans une éducation au politique. Elle se place plutôt dans le cadre d'une référence unique peu discutée qui revient à imposer des valeurs et démarches procédurales. C'est le cas par exemple, des courants d'interprétation des parcs naturels, des réserves de Biosphère ou des géoparc Unesco, ou plus généralement, des courants comportementalistes du développement durable. Au-delà de ce genre de constats, on observe que certaines formations spécialisées sont liées à des fondations ou à des intérêts privés (comme le cas de Total à l'école polytechnique en France, ou d'un master financé par la banque BNP Paribas), ce qui soulève des débats davantage chez les étudiants d'ailleurs que les directions de ces écoles. Cette question de la perméabilité entre les intérêts privés et l'intérêt général, exprimée dans le cadre de la formation, mérite débat et montre l'intérêt d'une véritable éducation au politique.

Face à une telle situation, il faut reconnaître toutefois que les sphères militantes, citoyennes et expérientielles<sup>9</sup> ou les sphères productrices de savoirs savants peuvent parfois faire contrepoids à la référence unique de la sphère institutionnelle. Elles se placent en résistance à un modèle

<sup>9</sup> Relativement aux savoirs de l'expérience sur certains pratiques sans qu'elles impliquent forcément d'être militant ou de se référer à la citoyenneté. A titre d'exemple, citons par exemple les pratiques agro écologiques / agro forestières dans les pays du sud.

unique ou peuvent permettre une distanciation face aux pratiques sociales. Le développement de l'éducation au politique à propos des questions d'environnement et de développement est possible : pensons par exemple, au concept de « *Political ecology* » (Alier, 2012) qui justement, met en lumière l'importance de prendre en compte les rapports de domination et de pouvoir ; pensons également aux contestations environnementales, au mouvement des « communs », aux pédagogies critiques (Freire, 1974), au « produire autrement » (Gibert, 2019, Asloum, Gillet et Bedoussac, 2022 ; Chalando et Barthes, 2022), au *Buen Vivir* (Sauvé et Orellana, 2014), par exemple.

Pour autant, ces mêmes sphères peuvent se retrouver à accompagner la transformation des postures institutionnelles, ce qui risque de les amener toutefois à se transformer elle-mêmes, entre autres en raison du déploiement des financements publics (Toupet, 2016). Nous pensons par exemple, à la généralisation des curricula vers le développement durable (2004-2014) qui s'est initialement appuyée sur les réseaux d'acteurs de l'éducation relative à l'environnement militants. Ceux-ci se sont toutefois progressivement professionnalisés, puis politiquement neutralisés en utilisant les financements des dispositifs de développement durable<sup>10</sup> Ces courants militants de l'éducation relative à l'environnement, supplantés en partie pendant deux décennies, ont retrouvé ainsi vigueur après les années 2000 sous des formes différentes. Des métarécits ont émergé de cette mouvance, en parallèle avec l'émergence de postures plus militantes à l'égard des questions environnementales et de développement et moins institutionnelles. On observe ici encore le risque de ré-institutionnalisation, cette fois sous la forme du courant de la transition (Curnier, 2017). Il faut reconnaître en effet que le risque est fort qu'un même processus de neutralisation ? de cooptation institutionnelle ? se déroule avec les éducations à l'anthropocène qui s'appuient sur le militantisme du type « mouvements pour le climat ». Celles-ci se sont démarquées des postures institutionnelles formalisées par deux décennies d'éducation au développement durable, mais les structurations institutionnelles et gestionnaires qui se déroulent sous nos yeux, liées au courant de la transition, sont d'ordre atténuatif plus que transformatif. Il ne serait pas étonnant que les politiques publiques appuient l'éducation à la transition en lieu et place de l'éducation au développement durable et que les financements associés, qui prennent de multiples formes dont celles des tiers lieux qui se parent de vertus citoyennes, professionnalisent les réseaux militants.

Cela nous amène à observer ? que l'éducation formelle est de plus en plus souvent sollicitée pour préparer les jeunes à répondre aux enjeux globaux de la société mondialisée, tels que les inégalités de santé, la détérioration des écosystèmes, mais que celle-ci cherchera à engager les apprenants dans des dimensions éducatives faibles et technicistes, mélioratives, atténuatives ou adaptatives, en proposant des alternatives locales résilientes dont les objectifs sont orientés sur la croissance économique et la quête apparente de consensus social. C'est pourquoi nous proposons une autre image des courants actuels en les positionnant sur un graphe montrant leur distance et proximité avec les sphères institutionnelles, militantes et savantes (Figure 2). Elle est destinée à réfléchir aux processus éducatifs en train de s'opérer et des risques de détournement associés.

---

<sup>10</sup> A titre d'exemple : Agenda 21, 30, Responsabilité sociale des entreprises, Campus verts, écodélégués, portfolios....

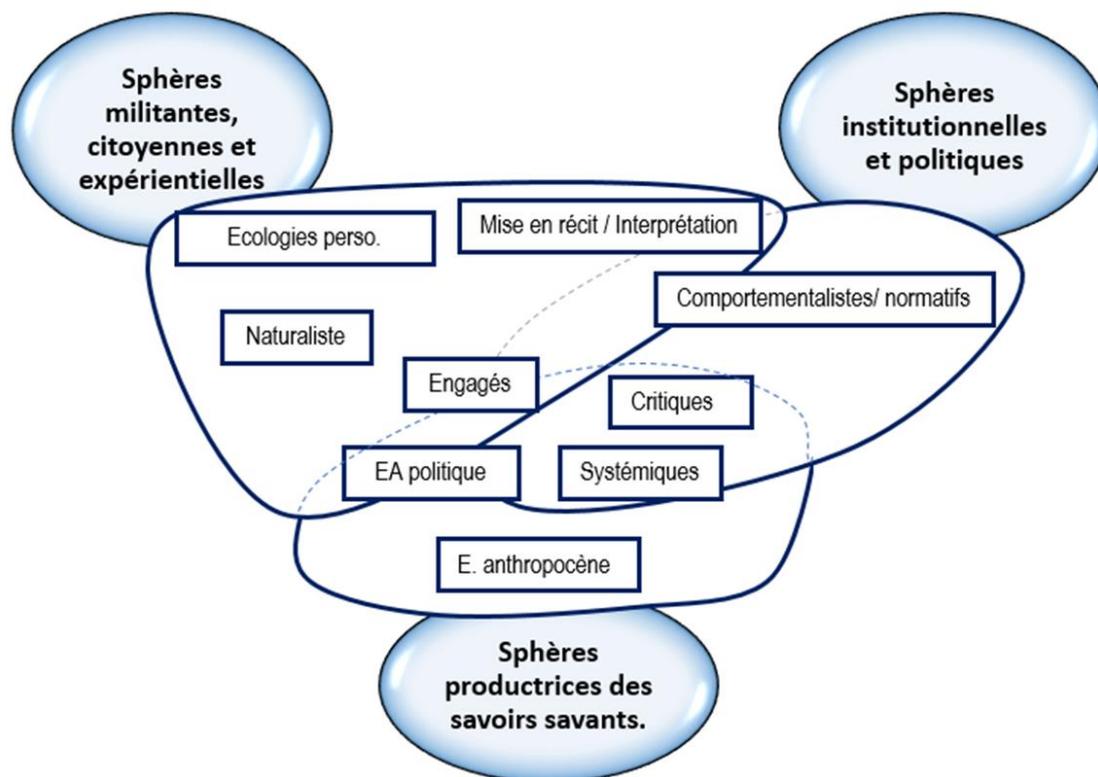


Figure 2 : Courants éducatifs liées aux questions environnementales et de développement entres sphères institutionnelles, militantes et savantes.

## Conclusion

Au-delà de l'amélioration des situations éducatives vers une éducation au politique consciente, transformatrice et émancipatrice, il importe aussi de contrer les curricula cachés habituels des systèmes formels et de lire les éducations environnementales et de développement au regard de leurs potentiels de socialisation politique. Nous pouvons constater après quelques décennies d'indifférenciation des postures dominantes institutionnelles d'éducations au développement durable, qu'une repolitisation de la société est observable.

Un changement de paradigme des éducations au développement durable vers des éducations à l'anthropocène et d'autres métarécits s'opère. Ces derniers ne sont pas équivalents dans leur potentiel de socialisation politique. Nous avons explicité le caractère plus gestionnaire de la transition (qui présente un risque de réinscription des luttes climatiques dans la sphère institutionnelle) vis-à-vis du caractère plus réflexif de l'éducation à l'anthropocène.

Ce changement de paradigme nous amène à émettre deux constats. Le premier tient au fait que les systèmes éducatifs libéraux organisent la résilience des individus avec des finalités mélioratives, atténuatives, ou adaptatives avec des schémas d'appréhension des rapports au monde qu'ils orientent; le second tient au changement d'échelle dans les légitimités

institutionnelle (avec une place désormais prépondérante des organismes internationaux dans les orientations curriculaires), et aux institutions nationales en tant que relai.

Dans les outils à disposition de l'institution, on retrouve l'instauration de concepts « mous » tels que pouvoir d'agir, implication citoyenne, engagement, société apprenante etc.. « Mous » car les épistémologies ne sont pas stabilisées scientifiquement, mais ils sont pourtant largement mobilisés par l'institution aux travers d'objectifs opérationnels. Ils deviennent alors généralement des attracteurs idéologiques au sens de Charlot.

Du côté de l'éducation formelle, par exemple en histoire-géographie, en sciences économiques et sociales ou en éducation morale et civique pour ne citer qu'elles, on retrouve des problématisations sociétales pernicieuses (Fabre, 2016). On retrouve alors peu de renvoi à la multiréférentialité ou aux rapports de pouvoir et d'injustice. On y trouve des synthèses techniques plutôt que des confrontations d'intérêts entre des acteurs différents de la société, en inféodant les réalités sociales à des valeurs supposées vertueuses et surplombantes de résiliences et de responsabilité.

Les éducations au politique mériteraient pour autant à s'étendre dans toutes les sphères éducatives au-delà des traditionnelles *cultural studies* (Ang, 2017), mettant à profit quelques courants d'« éducations à » (Sauvé, 2017 ; Barthes, 2017 ; Decarpentries, 2018 ; Lange et Barthes, 2021), quelques champs des pédagogies critiques et décoloniales (Grosforfeld (2010), des épistémologies régionales et autres propositions transformatrices.

## **Bibliographie**

Albéro B. Gueudet G., Eneau J. et Blocher J-N. (dir.) (2015). Formes d'éducation et processus d'émancipation. Rennes : PUR.

Alier J.M. (2012). Capitalism Nature Socialism. Taylor & Francis

Ang I. (2007). Cultural Studies, in: Bennett T., Frow J., dirs, *The Sage Handbook of Cultural Analysis*, Oxford, Sage

Ardoino J. (1988). *Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Paris: Méridiens-Klinksieck.

Asloum N., Gillet G., Bedoussac L. (2022). La gestion durable des réserves de biosphère : quels défis pour l'enseignement agricole ? in *Articulations et tensions entre réserves de biosphère et objectifs du développement durable dans l'espace*. ISTE Edition, Londres.

Barthes A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations*, Vol 17-1, Open sciences, International sciences and technical edition, ISTE, p. 25-40 <https://www.openscience.fr/Numero-1-327>. Londres

Barthes A., Lange J-M. et Tutiaux-Guillon N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan

Barthes A. (2018). The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France, *Journal of Sustainability Education*, vol. 18, mars, p.95-113

Barthes, A., Blanc-Maximin, S. et Dorier-April, E. (2019). Quelles balises curriculaires en éducation à la prospective territoriale durable ? Valeurs d'émancipation et finalités d'implications politiques des jeunes dans les études de cas en géographie. *Éducation et socialisation*, n°51. Montpellier.

Barthes A. (2022). Evolution des éducations environnementales au prisme des socialisations politiques et finalités d'égalité. Le rôle de la littératie en santé vingt ans après le rapport fondateur de l'OMS, *Education, santé, société*. Vol 8, n°1. Paris.

Beau R. et Larrère C. (2018). *Penser l'Anthropocène*, Presses de Sciences Po.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Brundtland G.H. (1987). « Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future »

Chalando V. et Barthes A. (2022). Éduquer à produire autrement en réserve de biosphère, in *Articulations et tensions entre réserves de biosphère et objectifs du développement durable dans l'espace méditerranéen*. ISTE Edition, Londres

Curnier D. (2017). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique ? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit*. Thèse de doctorat en Sciences de l'environnement de l'Université de Lausanne

Connolly W-E. (1983). Discipline, politics and ambiguity. *Political theory*. Vol 11. n°3. 325-341.

Corbin A. (2020). *Terra Incognita, une histoire de l'ignorance*. Paris, Albin Michel.

Dardot P. et Laval C. (2014). *Commun. Essai sur la révolution au XXIe siècle*, Paris, La Découverte

Decarpentries J. (2018). L'éducation pour la santé durable come levier de transformation sociale ?, *Educations*, ISTE, vol 18-1, n°1-327, 25-40.

Fabre M. (2016). *Qu'est-ce que problématiser*, Paris : Vrin

Fabre M. et Chauvigné C. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefour de l'éducation*. n°52. 348 p.

Faouzia Kalali (2020). Natural and Material Environments: Towards a Culture of Science Education. *Journal of Applied Business & Economics*. Vol 22, n°11. 49-59.

Forquin J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.

Gibert A-F. (2019). *Eduquer à produire autrement*. Dossier de veille de l'IFÉ n° 130. Lyon

- Gibert A-F. (2020). Eduquer à l'urgence climatique. Dossier de veille de l'IFÉ n° 133. Lyon.
- Freire P. (1974). Pédagogie des opprimés: suivi de conscientisation et révolution. Maspero. Paris.
- Grosforfeld R. (2010). Vers une décolonisation des « universalismes » occidentaux : le « pluriversalisme décolonial », d'Aimé Césaire aux zapatistes, in Ruptures postcoloniales. La Découverte
- Håkansson M., Kronlid D. et Östman L. (2017). Searching for the political dimension in education for sustainable development: socially critical, social learning and radical democratic approaches. Volume 25, 2019 - Issue 1. *Environmental Education Research*, 34-51
- Hétier R. et Wallendorf N. (2020). L'éducation politique en Anthropocène. Le Télémaque. Presse universitaire de Caen.
- Kergoat D. (1982). *Les Ouvrières*. Paris : Le Sycomore.
- Lange J-M. et Victor P. (2006). Didactique curriculaire et « éducation à la santé, l'environnement et au développement durable » : quelles questions, quels repères ? *Didaskalia* n°28. INSP. Lyon.
- Lange J-M. et Kebaïli S. (2019). Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, n° 51. Montpellier.
- Lange J-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. Félicie Drouilleau-Gay et Alain Legardez. Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques, Octarès éditions
- Lange J-M, Barthes A. (2021). « Education à » et « questions socialement vives »: Eduquer en contexte d'anthropocène. Carrefour de l'éducation. n° 52. p.127-141. Paris
- Lebeaume J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à... Regard rétrospectif pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, 50, 11-24.
- Legardez A. et Simonneaux L. (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon : Educagri Editions.
- Levinson R. (2010), Science education and democratic participation: an uneasy congruence?, *Studies in Science Education*, 46(1), p. 69-119.
- Levinson R. (2017). SQA as a socio-political programme: some challenges and opportunities. *Journal of Education*, 5(2), 25-39.
- Martinez M.-L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur ; la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation, in Fabre, M., Gohier C., *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Rouen, PURH, p.112-134

Ostrom E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge, Cambridge University Press.

Romagny B., Aderghal M., Auclair L., Ilbert H., Lemeilleur S. (2018). *Communs en crise. Agdals, terres collectives, forêts et terroirs au Maroc* Éditions de la Sorbonne. « *Revue internationale des études du développement* ». n° 233. P. 53 à 73

Rosanvallon P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Paris, Seuil.  
Sauvé L. et Orellana I. (2014). *Entre développement durable et vivre bien : repères pour un projet politico-pédagogique. Ethique publique. Vol 16. n°1*

Sauvé L. (2017). *Education à l'environnement. Dans Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan. Paris.

Slimani M. (2019). *Vers un curriculum possible d'une éducation au politique à travers les questions environnementales et de développement*. Thèse de l'université de Montpellier

Slimani M, Barthes A, Lange J-M. (2020). *Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative. Le Télémaque. n° 58.2020-2, p. 75-88, Caen.*

Toupet J. (2016). *Les traducteurs du changement. De l'intégration des jeunes ruraux à la gestion de la nature*. Thèse de l'université Bretagne-Loire

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018a). *Global citizenship education: Taking it local*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2018b). *Preparing teachers for global citizenship education: A template*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2019). *Executive Board 206th session, Paris 20th February 2019, SD4 – Education 2030, Part II, Education for sustainable development beyond 2019*.

Villemagne C. (2017). *L'éducation relative à l'environnement des adultes : observations théoriques et pratiques. Dans Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. et Bader, B. (2017). Éducation, environnement, écocitoyenneté. Repères contemporains (p. 157-175). Québec : Presses de l'Université du Québec (PUQ).*

Wallenhorst N., Pierron J.-P. (dir.) (2019). *Eduquer en Anthropocène*. Lormont : Le Bord de l'eau.