Évolution des éducations environnementales au prisme des finalités sociales égalitaires

Angela BARTHES

Professeure des universités en Sciences de l'éducation et de la formation, Aix-Marseille, ADEF

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.7726

Reçu le : 11/03/2021 | Accepté le : 06/10/2022

Résumé : Nous explicitons notre compréhension de la prise en charge des enjeux globaux d'actualité par l'éducation, dites « éducations à », (à la santé, à l'environnement etc..) dans une éventuelle déconstruction de la reproduction sociale des inégalités. Notre investigation portera sur les éducations environnementales et de développement et ses différents courants historiquement constitués entre 1960 et 2020. Dans les nouveaux récits (transitions écologiques, anthropocène, changements climatiques), les questions environnementales et de santé évoluent vers la complexité et l'idée de globalité. Nous nous proposons d'aborder l'histoire de ces éducations simples puis de plus en plus complexes et holistiques et de les examiner au travers ses incidences sur la question de l'égalité. Nous postulons que le technicisme dominant autour duquel s'instaure des rapports de pouvoir et une formation élitiste va dans le sens de la reproduction des inégalités. Nous l'opposons à la multidimensionnalité de la réalité sociale et donc dans celle de l'acte d'éduquer. La démocratisation des savoirs et les finalités d'égalité sociale, culturelle et territoriale en éducation propose des modes de socialisation politique.

Mots-clés : éducations environnementales et de développement, démocratisation des savoirs, reproduction sociale, potentiel d'égalité

Abstract: We explain our understanding of the assumption of responsibility of the current global stakes by the education, known as "educations for", (health, environment, sustainable developement etc.) in a possible deconstruction of the social reproduction of the inequalities. Our investigation focus on environmental and developmental education and its different currents historically constituted between 1960 and 2020. In the new narratives (ecological transitions, anthropocene, climate change), environmental and health issues are evolving towards complexity and globality. We propose to address the history of these educations and to examine them through its implications on the stake of equality. We postulate that the dominant technicism around which power relationships and elitist training are established, goes in the direction of the reproduction of inequalities. We oppose it to the multidimensionality of the social reality. . The democratization of the knowledge and the finalities of social, cultural and territorial equality in education proposes modes of political socialization

Keywords: environmental education, climate education, sustainable development education, anthropocene, transition, democratization of knowledge, social reproduction, equality potential

Introduction

La demande sociale de prise en charge des questions d'actualités adressée au système éducatif s'élargit depuis trois décennies avec la reformulation des enjeux locaux sous forme d'énoncés globaux d'une part et l'internationalisation de l'éducation (Halimi, 2011) d'autre part. Dans le monde francophone, cela se concrétise, entre autres, sous la forme d'une multiplication des « éducations à » (Pagoni et Tutiaux-Guillon, 2012 ; Lebeaume, 2012 ; Barthes et *al.*, 2017). À travers elles, c'est fondamentalement la question des enjeux environnementaux ou de santé qui sont traités par l'éducation dans et hors l'école (Garnier, 2015). Graduellement, ces « éducations à » orientées sur les valeurs et comportements à transmettre, se décloisonnent pour prendre en charge les reformulations globales des enjeux de la société. En effet, à titre d'exemple, les politiques internationales environnementales laissent place au développement durable, puis aux transitions (écologiques, énergétiques…). Dans ces nouveaux récits, comme les transitions écologiques, l'urgence climatique ou l'anthropocène, les questions environnementales, comme celles de la santé, s'inscrivent dans des complémentarités complexes. Notons par exemple l'intégration récente de l'alimentation et de l'agriculture durable comme l'un des piliers des transitions écologiques, ou encore le récit « One health » dans lequel la santé environnementale et les santés humaines et animales s'allient au sein de l'ONU, l'OMS et la FAO.

Dans ce cadre, les « éducations à » évoluent fortement et les communautés de recherche, encore aujourd'hui fragmentées, tendent à trouver convergence. C'est pourquoi, nous explicitons notre compréhension du rôle de ces éducations transversales, dites « éducations à » dans leurs évolutions à travers une histoire des éducations environnementales et de développement et de ses différents courants historiquement constitués (1960-2020). Nous entendons mobiliser les principes d'égalité et de démocratie, dont nous expliciterons les contours théoriques, afin de proposer une lecture distanciée des évolutions récentes des éducations environnementales qui tendent à répondre à l'incertitude des crises planétaires (Alpe et Barthes, 2013).

Ainsi les éducations environnementales naturalistes des années 60 laissent la place à des éducations appuyées sur les politiques internationales de conceptions holistiques et complémentaires de santé, d'environnement, de développement durable par exemple Ces dernières intègrent des valeurs, des normes de sociabilité et des formes de socialisation citoyenne et/ou politiques situées, tandis que les crises de l'école, de la forme scolaire et des disciplines (Josuah, 1999) peinent dans leur forme actuelle à répondre aux enjeux globaux de société (Barthes et Alpe, 2018). Pour autant, toutes ces éducations ne sont pas équivalentes en termes de finalités de démocratisation des savoirs et d'égalité.

Après avoir apporté des précisions épistémologiques et méthodologiques à propos des éducations environnementales, nous montrerons comment la mobilisation des critères d'égalité est clé de compréhension de l'évolution d'enjeux éducatifs et permet de reformuler les sociabilités politiques possibles.

1 Prise en charge des enjeux globaux de société par l'éducation et égalité : méthode d'analyse

1.1 Précisions épistémologiques

Le rôle des formes scolaires sur l'égalité, l'inégalité ou encore la reproduction sociale est bien connu. Bourdieu et Passeron (1970), diront qu'à tous les niveaux du système éducatif, on assiste à l'instauration d'une institution fondée sur un modèle culturel lequel repose sur un arbitraire idéologique pourvoyeur de reproduction sociale. La forme scolaire renvoie à un mode de socialisation (Audigier, 2008), ou d'un rapport de la société à son école (Charlier et Croché, 2021). De plus, cette dernière va s'étendre progressivement hors de l'école et d'autres instances de socialisation vont en adopter les principes et le vocabulaire, même si cette adoption reste la plupart du temps partielle. On crée des écoles de golf, les partis politiques organisent leurs universités d'été, le secteur privé ou associatif s'empare des principaux éléments de la forme scolaire et la plupart des éducations non formelles environnementales vont en adopter les contours. La démocratie n'étant pas forcément au centre du projet politique de l'école libérale par nature élitiste et reproducteur, la forme scolaire peut ainsi relever d'un curriculum caché. Les éducations à, qui prennent en charge les questions d'actualités dans le système éducatif, peuvent, dans une certaine mesure, remettre en question ces formes scolaires et les rapports aux savoirs et aux pouvoirs qu'elles induisent en raison de leur nature transversale et de leur caractère hybride. Par hybridation curriculaire (Barthes et Alpe, 2018), nous entendons le fait que les curricula sont à la fois issus des acteurs institutionnels classiques mais également des acteurs de la société civile et de leurs territoires.

Par ailleurs, les épistémologies liées aux sciences de l'éducation brésiliennes (Freire, 1997 ; Saviani 2007, Oliveira 2013 ; Haddad Simoes Machado, 2021), précisent les termes de potentiels d'égalité possibles de ces éducations transversales. Le potentiel d'égalité conditionne l'enseignement à des finalités d'accessibilité des savoirs (et de leurs usages) à tous les apprenants venus de toutes les classes de la société (Prost, 1968). Par ailleurs, Saviani (2007) puis Haddad Simoes Machado (2021, p 141), expliquent qu'« *il n'est possible de considérer le processus éducatif dans son ensemble comme démocratique qu'à la condition de distinguer la démocratie comme possibilité au point de départ et comme réalité au point d'arrivée. La pratique éducative implique ainsi une réelle inégalité et une éventuelle égalité opérée au point d'arrivée, à partir duquel ses effets auront vigueur sur la pratique sociale* ». La démocratie est ici entendue au sens de la démocratisation de l'accès aux savoirs, comme finalité et donc comme potentiel d'égalité. Ils apportent des éclairages concernant la question démocratique à l'école, considérée comme un potentiel d'accès au savoir et transformatif de son rapport au monde (au sens de Charlot, 1997).

Ainsi, la rupture avec le technicisme dominant parfois exclusif, autour duquel s'instaurent des rapports au pouvoir et une formation élitiste va dans le sens de la reproduction forte des inégalités. Ils opposent à cela la multidimensionnalité de la réalité, qui renvoie elle-même à la multiréférentialité des enseignements comme condition la démocratisation des savoirs et de ses projets d'usages pluriels. Repris par Slimani, Barthes et Lange (2021) à propos des questions environnementales, la démocratisation

des savoirs multiréférentiels (que nous prenons ici au sens d'Ardoino, 1988) constitue une forme d'égalité sociale, culturelle et *in fine* territoriale et qu'elle est prise en charge de manière différenciée selon les conceptions, finalités et valeurs des différents courants éducatifs. Concernant les questions environnementales au miroir de l'évènement anthropocène (Slimani et *al.*, 2021), notre investigation analysera plusieurs points : la façon dont le technicisme parfois exclusif s'instaure dans les éducations environnementales et de développement, et comment il s'oppose d'une certaine manière à la multidimensionnalité de la réalité et du potentiel d'égalité des enseignements. Barthes (2017, 2018) dira que le technicisme porté par nos sociétés occidentales et son libéralisme dominant s'imposent aujourd'hui comme logiques normatives, élitistes et excluantes quant à son projet politique. Lang (2016) dira à ce propos : *« la logique néolibérale enferme les individus dans des procédures et des processus normatifs conçus spécifiquement pour les soulager de l'exigence de penser par eux-mêmes »* (p. 26). Les éducations à (la santé comme à l'environnement), hybrides par nature, et enchâssées dans un contexte de forte pression libérale peuvent tendre à participer plus ou moins selon les époques à une dynamique techniciste ou normative ou au contraire démocratique et égalitaire. Nous avançons qu'en fonction de leur contexte, elles participent à la reproduction sociale ou portent un potentiel démocratique d'égalité.

Sans rentrer en détail dans la pensée critique portée par les épistémologies brésiliennes, appréhender la multiréférentialité comme facteur de compréhension des systèmes et de démocratisation éducative permet de considérer la littératie comme une capacité à comprendre le présent par l'utilisation de l'information de façon critique et éthique, mais également de l'évaluer dans ses perspectives futures et de faire sens pour un collectif émancipateur. Par collectif émancipateur, nous entendons faire référence à l'éducation forte et transformatrice (Lange et Keibili, 2019) laquelle peut permettre de tendre vers une citoyenneté politique au sens de Barthes (2017). À titre d'explicitation, nous rappelons que les éducations fortes sont potentiellement transformatrices et les éducations faibles atténuatives d'une situation de crise. En d'autres termes, va-t-on répondre à l'urgence climatique en éduquant à la bonne façon de trier les déchets de manière individuelle (éducation faible) ou bien par une analyse problématisante (Fabre et al, 2014), critique, systémique et complexe de collectifs sociétaux. Ainsi, un enseignement propose un potentiel démocratique parce qu'il permet au plus grand nombre d'aborder des grilles de lectures multiréférentielles des enjeux globaux et complexes de la société. Cela suppose qu'un enseignement fasse sens vis-à-vis de soi mais aussi dans un projet collectif émancipateur qui porte un projet politique de nature démocratique. Faire sens, c'est-à-dire développer un rapport aux savoirs qui se réfère à des dimensions identitaires, sociales et épistémiques (Charlot,1997), réduit les inégalités, et faire sens politique, c'est-à-dire considérer la prise en charge des affaires collectives et démocratiser une capacité d'action et d'insertion des mondes environnants. Cela suppose, 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.

La pensée critique donne une capacité à décoder les rapports de pouvoirs et situations d'injustices. Elle permet de prendre position et de tendre vers l'engagement émancipatoire (Albéro et *al.*, 2015 ; Torterat et *al.*, 2021). Cela renvoie aussi, au moins dans une certaine mesure, à la prospective et à la posture affichée de l'Organisation

des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) de littératie des futurs. Formalisés en 2020 dans le contexte de son sommet annuel[1] et considérée comme une compétence « *universellement accessible s'appuyant sur la capacité innée à imaginer le futur* » (Unesco, 2020), la littérratie du futur emprunte au final au discours libéral normatif et propose innovations, leadership, stratégie et résilience. Elle s'oppose à la pensée critique et au décodage des rapports de pouvoir et situations d'injustice. Nous considérons de notre côté la littératie dans tous les aspects de la vie quotidienne, et ses conséquences en termes de curriculum quotidien tel que considéré par Oliveira (2013). Les nombreuses interactions et l'interprétation d'une grande quantité d'informations du quotidien renvoient éventuellement à la multiréférentialité de la réalité quotidienne, porteuse de conflits d'intérêts multiples.

Une littératie à visée émancipatrice et démocratique, au-delà d'une compréhension ponctuelle ou conjoncturelle des situations, permet une compréhension d'un sens politique et donc d'un positionnement collectif, condition de la démocratie. Dans les questions d'environnement et de développement, Slimani (2020) avancera que le technicisme peut se révéler antipolitique, ne permet pas une compréhension globale du monde et se pose parfois en obstacle à une éducation au politique de nature émancipatrice et d'engagement citoyen (Barthes et *al.,* 2021).

1.2 Critères d'analyses des potentiels d'égalité d'une éducation

Reprenant le cadre théorique du départ et l'établissement de critères, nous évaluons les potentiels d'égalité comme finalité éducative dans différents courants éducatifs des questions environnementales et de développement. Ces critères résultent de la formulation des questionnements suivants : une situation éducative répond-elle aux exigences de démocratisation des savoirs (*versus* reproduction sociale). Conduit-elle à un technicisme dominant et à des logiques procédurales normatives monoréférentielles ou bien à des savoirs multiréférentiels qui peuvent faire tendre vers la démocratisation des savoirs ? A-t-elle une visée émancipatrice et réflexive répondant à des objectifs d'équité sociale et pouvant s'inscrire dans des collectifs émancipateurs ? Ou vise-t-elle une individualisation des réponses aux crises ? Permettent-elles ou non de rechercher un sens politique et de tendre vers une citoyenneté politique[2] (Barthes, 2017). Permettent-elles de comprendre les intérêts éventuellement divergents entre les acteurs, de décoder les rapports de pouvoirs et situations d'injustices ? Ou restent-elles très factuelles ou technicisées dans une situation précise ? La question de l'engagement est plus complexe à appréhender et ne sera pas abordée dans ce contexte. Mentionnons seulement qu'il peut être émancipatoire ou aliénant, qu'il peut s'accommoder de rapports aux savoirs complexes (Morin et *al.*, 2020), et est ambigu dans la nature de la prise en charge des affaires collectives, et se révèle complexe sur ses interactions concernant la reproduction sociale et l'égalité.

Les questions sont formulées de manière à élaborer trois critères discriminants décomposés sur une échelle d'analyse qui sont identifiés et positionnés sur une échelle

[1] https://fr.unesco.org/futuresliteracy/about

[2] La citoyenneté politique nécessite de comprendre la construction des savoirs en jeux, la pluralité des postures et reconnaitre leurs conflits, savoir juger, se positionner, accroître sa capacité argumentative et de problématisation, adopter une démarche systémique, relier les éléments entre eux dans l'espace et dans le temps.

graphique (fig. 3). Sur cette échelle, nous apposons de manière qualitative et relative les différents courants éducatifs des questions environnementales ou de développement.

1.3 Corpus de l'étude

Le corpus de l'étude est constitué du recueil et des mises en récits des différents courants historiquement constitués liés à l'environnement et au développement. Une première approche descriptive (1960-2020) est nécessaire avant d'entrer dans la question même de leur lien aux principes d'égalité. Par récits, nous entendons parler du processus de socialisation consécutif de la naissance des cultures (Bruner, 2005) et ici plus précisément celle des communautés liées aux questions éducatives environnementales et de développement. Les récits correspondent, selon Levi Strauss (1988), aux formes de symbolisation du monde et aux interprétations des réalités, et à un moment donné à un cadre de référence partagé pour une communauté. Le corpus d'étude est donc constitué de la récolte systématique de ces récits dans les communautés francophones des éducations relatives à l'environnement et au développement. Il s'est agi de rassembler les principales publications scientifiques de ces communautés et d'en constituer classements, récits et trame historique, pris ici dans leurs caractéristiques dominantes. Une analyse précise de dispositifs permettrait de gagner considérablement en finesse et complexité. Mais l'étude, au-delà d'une remise en perspective historique, a surtout, pour objectif de proposer un cadre d'analyse qualitatif sur le potentiel d'égalité des dispositifs éducatifs liés aux questions environnementales et de développement. Ce cadre d'analyse peut ensuite servir dans le cadre d'un dispositif précis. La méthode étant explicitée, nous proposons une mise en récit des courants historiquement constitués des éducations environnementales.

2 Courants historiques des éducations liées aux questions environnementales et de développement.

Les courants de l'éducation relative à l'environnement s'organisent en trois grandes périodes, des années 60 à nos jours. Schématiquement, l'éducation relative à l'environnement (ERE) émerge dans les années 60 (Girault et Sauvé, 2008 ; Sauvé, 2017) l'éducation au développement durable (EDD) dans les années 80 (Barthes et Lange 2018), et les éducations à l'anthropocène (EA) (Wallendorst, 2020) dans les années 2020. 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 schématiquement : les sphères militantes, citoyennes et expérientielles, les sphères institutionnelles et politiques et les sphères productrices et de transmission des savoirs savants. Leurs poids respectifs influencent les finalités éducatives dominantes qui émergent. Ainsi, encore très schématiquement, les éducations relatives à l'environnement sont majoritairement issues d'un modèle militant à visées éducatives émancipatrices, 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 les éducations à l'anthropocène correspondent à une reformulation des résistances citoyennes à visée de citoyenneté politique.

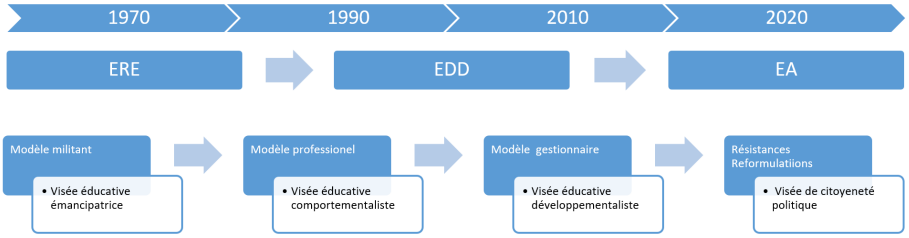


FIG. 1 : Évolution schématique des éducations liées aux questions environnementales et de développement (1980-2020).

Si nous rentrons un peu plus dans le détail des courants qui composent cette vue d'ensemble, nous obtenons les courants suivants dont la description est nécessaire pour avancer plus loin dans notre analyse.

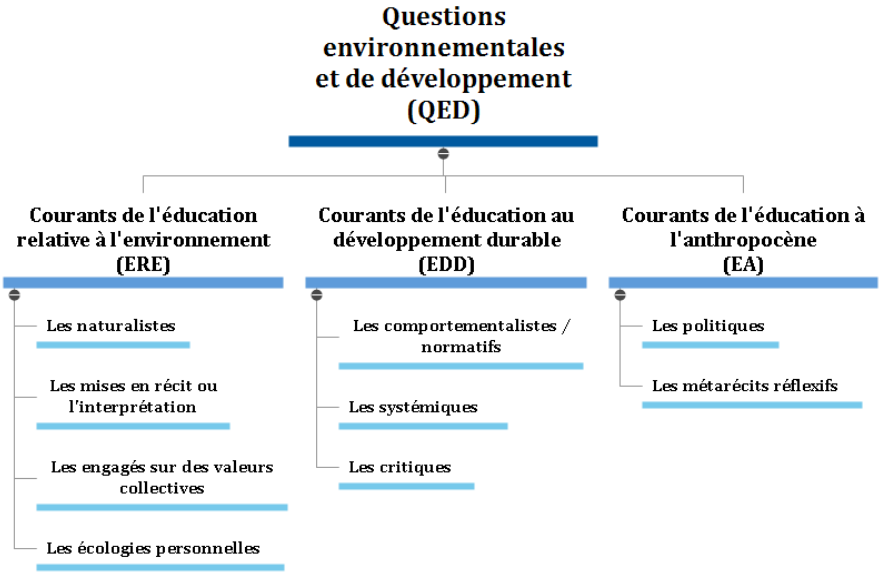


FIG. 2 : Les courants des éducations liées aux questions environnementales et de développement.

2.1 Les principaux courants de l'éducation relative à l'environnement (ERE)

Les courants de l'ERE sont très divers mais sont historiquement culturellement très situés en Amérique du Nord. Dans les classifications actuelles (Sauvé, 2017), ce sont les finalités qui sont distinctives des différents courants. Nous en proposons une synthèse réactualisée et considérons qu'il existe 4 grands courants : ceux centrés sur la nature (les naturalistes), ceux centrés sur le développement des territoires (les mises en récits ou interprétation), ceux centrés sur la justice sociale (les engagés sur des valeurs

collectives), ceux centrés sur soi et l'humain (les courants de l'écologie personnelle). Ces quatre courants se construisent graduellement. Aux naturalistes, précurseurs des années 60 viennent se greffer les mises en récits des territoires. Ces derniers sont un peu plus longs à se structurer, sont concomitants des textes institutionnels liés aux aires protégées et prennent de l'ampleur dans les années 75. Le courant des engagés sur des valeurs collectives, au départ plus appuyés sur les réseaux militants des années 70 évolue avec les revendications féministes, culturelles, rurales. Les écologies personnelles, plus tardives vont de pair avec l'individualisation des sociétés de la fin des années 80. Rentrons un peu plus dans le détail.

2.1.1 Les naturalistes

Le courant naturaliste très lié à la revalorisation des espaces ruraux et de la nature dans les années 70 est souvent porté par des néoruraux "spécialistes" (amoureux des oiseaux, des fossiles, etc.) ou militants de la cause environnementale, parfois des enseignants de sciences de la vie et de la terre qui s'adressent à un public étendu. En France, ils créent des associations telles que « École et nature » ou des revues, telle « la hulotte ». Ce courant, regroupe un large ensemble de propositions éducatives, toutes axées sur le rapport à la nature et la construction de liens avec celle-ci. Ce courant domine toujours dans les pays du sud. Il évoluera dans le sens d'un courant scientifique, à savoir que l'environnement sera aussi parfois considéré comme laboratoire et objet d'études. L'éducation relative à l'environnement est ici associée au développement de connaissances aux sciences de la nature. L'observation et l'expérimentation sont particulièrement sollicitées.

2.1.2 Les mises en récit ou l'interprétation

La mise en récit des territoires appelés aussi anciennement « l'interprétation des milieux naturels » a largement participé au développement de l'ERE. Les premières mises en récit de territoires ont pris leur essor au sein des parcs nationaux. Il s'agissait alors de sensibiliser, informer ou vulgariser les milieux naturels et de leur protection, puis cela s'est étendu dans d'autres territoires et dans les musées (Girault et Zwang, 2019). L'interprétation a petit à petit laissé la place à une mise en récit plus complexe sur des territoires qui deviennent multifonctionnels comme les réserves de biosphères (Unesco, 1971), les géoparcs (Unesco, 1991), mais aussi à des espaces urbains, à des récits artistiques (land art par exemple), à des trajectoires spécifiques (Biovallée de la Drome par exemple). L'accent est souvent mis sur le développement d'un sentiment d'appartenance, condition d'émergence d'un sens de la responsabilité à l'égard du milieu de vie. Ces courants sont également appelés courants mésologiques et courants ethnographiques par Sauvé (2017) quand ils sont respectivement considérés comme milieu de vie identitaire et culturel. Ils se rapprochent du courant biorégionaliste lorsque le récit favorise une approche participative, pour s'engager dans une démarche de reconnaissance des potentialités d'un milieu et de ses acteurs, et favoriser l'innovation socio-écologique, participant à la création d'autres façons de produire, de consommer, de vivre ensemble. Les projets d'agriculture urbaine ou de permaculture en sont des exemples (Sauvé, 2017). En fait ce qui différencie les interprétations et les mises

en récits sont les acteurs concernés (institutions, militants) et leurs finalités parfois complémentaires, parfois contradictoires.

2.1.3 Les engagés sur des valeurs collectives

Il en existe de nombreux, les plus connus sont l'écocivisme, l'écoféminisme, l'écocitoyenneté, et l'écopédagogie. L'écocivisme répond au fait qu'il convient de prescrire un code de comportements socialement souhaitables pour l'environnement. Souvent il s'agit d'affirmer des valeurs et une éthique de respect ou de responsabilité face à l'environnement. Ce courant est en général assez normatif. L'écopédagogie de son côté, explicite l'environnement comme un levier d'émancipation et de critique sociale. Comme Sauvé l'explique (2017), ce courant insiste sur l'analyse des dynamiques sociales à la base des réalités et des problématiques environnementales : analyse des intentions, des positions, des arguments, des valeurs explicites et implicites, des décisions et des actions des différents protagonistes d'une situation. En particulier, les rapports de pouvoir sont identifiés et dénoncés, c'est pourquoi il trouve de nombreux prolongements dans les pays d'Amérique du Sud, dont les populations sont plus combatives. Ce courant invite également les participants à entrer dans un processus de recul réflexif sur leurs propres pratiques. La posture de la critique sociale insiste sur la prise en compte des contextes, sur le dialogue des savoirs de divers types. L'écoféminisme de son côté, très actif dans les années 70 reprend de la vigueur depuis une décennie. Ce courant établit un lien étroit entre la domination exercée sur les femmes et celle qui soumet la nature. Il s'agit alors de travailler à rectifier les rapports de domination parfois avec une dimension politique, parfois avec la notion du soin (ou "care" très anglosaxon) à l'humain et à la nature. Le courant de l'écocitoyenneté, porté par Sauvé (2017), ouvre sur la dimension citoyenne de l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit de prendre en charge collectivement et démocratiquement les affaires publiques, des questions environnementales environnement comme éminemment partagées : c'est la « maison de vie » commune, *oïkos,* celle de la communauté humaine et aussi celle de l'ensemble des autres formes et systèmes de vie. Bien au-delà des règles convenues de l'écocivisme à suivre, "*l'écocitoyenneté est un lieu de délibération à propos de ce monde que nous partageons. Elle est axée sur le développement d'une compétence politique, d'un pouvoir-faire collectif, indissociable du développement de compétences d'ordre critique, éthique et heuristique. La dynamique éducative est celle de l'exercice de la démocratie, et plus encore, d'une démocratie écologique, inclusive du monde vivant. Il faut apprendre à investir les diverses plates-formes de débat citoyen, à s'informer et à délibérer de façon rigoureuse, à dénoncer les tentatives de fabrication du consentement et de manipulation de l'acceptabilité sociale, à proposer de nouvelles façons de vivre ici ensemble*" (Sauvé, 2017 p. 113). Il existe également des courants de types réflexifs agissants. Il s'agit ici de s'approprier l'environnement comme creuset d'action réflexive, problématique ou résolutique pour aller vers un changement. Il s'agit d'opérer par projet et de réfléchir aux problèmes et aux façons de les résoudre et souvent d'une éducation appuyée sur des démarches d'acteurs et visant à les promouvoir ou à provoquer l'adhésion. Nombre d'associations semi-professionnelles sont dans cette démarche à cause des possibilités de financement qu'elle offre. Pour partie, elles s'appuient sur des courants de l'écologie des années 70, qui promeuvent des approches systémiques et des modes d'actions.

2.1.4 Les écologies personnelles

Dans ces courants, l'homme et l'épanouissement personnel sont au centre des préoccupations. Ce mouvement s'appuie sur les cultures plus individualistes d'Amérique du Nord et se diffuse dans ses réseaux essentiellement. Il s'agit de s'appuyer sur une éthique de l'écologie personnelle. Le plus connu est l'écoformation (Cottereau, 1999). Il s'agit de considérer que l'environnement devient ici un cadre pour le développement personnel. L'écoformation est très en lien avec l'autoformation où le sujet rétroagit sur l'émergence de sa propre « forme » (la personnalisation), et avec la sphère de l'hétéroformation où la construction de l'être est axée sur l'interaction humaine (la socialisation), l'écoformation fait référence à la formation que chacun reçoit de l'interaction avec son environnement physique, l'écologisation (Pineau, 2015/1992). Dans les écologies personnelles, on retrouve également l'écopsychologie et l'holistisme qui s'alimentent tous deux d'une vision du monde (ou cosmovision) où tous les êtres sont reliés entre eux et à un agir participatif *dans* et *avec* l'environnement. Les êtres vivants et non vivants parlent par eux-mêmes de leur propre nature dans une idée créatrice et harmonieuse.

2.2 De l'éducation à l'environnement à l'éducation au développement durable : un changement de modèle

Entre une éducation relative à l'environnement (ERE) militante initiale et la récente injonction à l'éducation pour le développement durable (EDD) est introduit un changement de modèle à la fois dans les réseaux qui se professionnalisent, mais aussi dans les finalités éducatives (Figure 1). Si les anciens réseaux s'appuyaient sur une visée de protection de la nature, parfois même de déprise des rapports de domination avec une remise en question de l'économie prédatrice sur la nature, les modèles professionnels – voire gestionnaires – sont plutôt centrés sur des visées comportementalistes (Barthes et Alpe, 2012 ; Lange, 2017) et développementalistes (Barthes et Blanc Maximin, 2017). Par ailleurs, si les dispositifs sont pensés au niveau international, les adaptations locales diffèrent en fonction des acteurs, des contextes culturels politiques et associatifs locaux. Entre antériorité de l'éducation relative à l'environnement sur les territoires et injonctions autour de l'éducation au développement durable, que se passe-t-il en réalité ?

2.3 Courants de l'éducation au développement durable (EDD)

En EDD, deux phases se succèdent. Celle appuyée sur la décennie UNESCO de l'éducation au développement durable (2004-2014), et les dispositifs qui ont suivi (Agenda 21, 30, RSE -Responsabilité sociale des entreprises, etc.) qui font référence à la « maison commune » du rapport Brundtland (1987) ; et celle appuyée sur les « enjeux et objectifs » de la feuille de route de 2015 pour une éducation globale 2030 dont les approches sont plus diversifiées et intègrent (plus ou moins) les divergences d'intérêts de différents acteurs. La généralisation des curricula (2004-2014) s'est appuyée sur les réseaux d'acteurs de l'ERE préexistants qui se sont professionnalisés (Toupet, 2016) en utilisant les financements liés aux dispositifs de développement durable et majoritairement sur les « bonnes pratiques » et l'éco-efficience (Comment mieux trier les déchets) pour former le courant comportementaliste/normatif majoritaire. En contrepoint sont

venus se greffer les courants systémiques et critiques. L'EDD a ainsi supplanté l'ERE pendant deux décennies, cette dernière retrouvera finalement une vigueur après les années 2000 sous des formes différentes en parallèle de l'émergence des questions environnementales et de développement, plus militantes et moins institutionnelles. La seconde vague de l'EDD met plus l'accent sur les enjeux de développement notamment des pays du sud en réaction aux urgences climatiques, et renforce par là-même les courants critiques et systémiques face aux courants comportementalistes.

Au-delà des aspects historiques de l'EDD, nous présentons ses différents courants.

2.3.1 Les comportementalistes / normatifs

Ce courant consiste en l'adoption de fait de la notion de développement durable telle qu'elle apparaît dans ses dimensions procédurales. Ce courant, dans le droit fil de la commande politique, participe de l'émergence d'une sorte de *novlangue* dénoncée par ailleurs (Bonneuil et Fressoz, 2013). Il appuie l'individualisation de la société sur le principe des « bonnes pratiques » comportementales individuelles (tel l'emblématique tri des déchets) ou des « procédures normatives » *via* les financements publics (Agenda 21 ou 30 pour trier ses déchets dans un établissement scolaire par exemple). Souvent centrée sur les « écogestes », cette éducation se caractérise principalement par une acceptation du changement de vocabulaire que l'idéologie politique impose mais sans que celle-ci ne produise de réflexion globale. Elle s'oriente principalement dans une éducation faible de nature adaptative.

2.3.2 Les systémiques

Le courant systémique s'organise souvent en résistance au premier et consiste à confronter l'éducation au développement durable à la pertinence des temporalités, des catégories spatiales, et ses aspects systémiques, pour l'envisager dans sa dimension complexe. Cette posture invite à considérer le développement comme engagé dans des interactions multiples avec d'autres lieux, appréhendables au niveau mondial comme à toute une gamme d'échelles allant du local au planétaire, en des rapports de domination ou de concurrence qui signifient conflits, choix collectifs, et arbitrages. La posture réaffirme les tensions et contradictions existantes dans le concept et l'urgence d'une définition précise des aires de pertinence de tel ou tel problème. Cette posture est fortement représentée chez les chercheurs qui s'occupent du territoire, des questions économiques, ou des politiques éducatives (Barthes & Champollion, 2012 ; Diemer et Marquat, 2014 ; Lange 2014 ; Girault et Barthes, 2015 ; Dussaut, 2017, Vergnolle et *al.*, Genevois, 2021)

2.3.3 Les critiques

Ce troisième courant revêt des dimensions multiples et complète le précédent. Sa finalité renvoie généralement à la justice sociale. Il prend un caractère critique et pose la maison commune comme un objet relevant d'une utopie politique. Il est nécessaire de traiter les enjeux comme problèmes (ou une question vive) dont il faut démêler le système de causalités complexes et évaluer les possibles évolutions vers des solutions conciliant des objectifs contradictoires, voire incompatibles entre eux. Cette posture induit une distanciation face au développement durable et à l'éducation au

développement durable par l'analyse sous-jacente des pratiques qui en découlent, et s'ouvre généralement à des postures alternatives (Legardez et Simoneaux, 2011 ; Beitone, 2014, Sauvé, 2017, Lange, 2017, Barthes, 2017). Ce courant va venir appuyer la transformation d'une EDD vers les éducations au temps de l'anthropocène (EA) et rejoindre les courants militants ou engagés sur des valeurs collectives de l'ERE qui reprennent alors de la vigueur.

2.4 De l'éducation au développement durable à l'éducation au changement climatique au temps de l'anthropocène (ECA) : un nouveau changement de paradigme

La reformulation par enjeux des objectifs de développement durable ouvre la voie de la transformation éducative de l'EDD vers les éducations au temps de l'anthropocène (EA), laquelle sort de l'institué et des politiques dites de développement durable. Pour la part liée à l'environnement, elle s'appuie sur les mouvements sociaux liés à la question climatique comme le mouvement climat, les jeunes pour le climat, les coquelicots, etc., ainsi que sur les recherches scientifiques académiques à la frontière des sciences de la terre, de la biologie, et des sciences humaines et sociales. Elle se confronte aussi aux politiques publiques de transition plus gestionnaires. Les courants des éducations à l'anthropocène émergent en réaction aux enjeux globaux de la société, de la prise de conscience de l'ère anthropocénique (Beau et Larrère, 2018).

Plusieurs courants émergent alors, celui appuyé sur les méta récits et celui de l'éducation au politique. Dans les méta récits on retrouve ceux de l'urgence climatique, de l'anthropocène, de la transition (écologique, énergétique, productives …etc.) par exemple. Ils ne sont pas équivalents et vont à l'avenir certainement donner lieu à la structuration de courants éducatifs différents avec une lutte entre les sphères d'influences citoyennes et militantes, gestionnaires et institutionnelles et celles de la production des savoirs. Celui sur l'éducation au politique traverse les différentes éducations à comme principe fondateur d'un changement de paradigme éducatif pour la prise en charge des questions de sociétés. Ces courants récents mettent en œuvre une vision d'ensemble de la société, plus qu'une réponse à un problème. Cela correspond à un changement de paradigme après l'ERE, et l'EDD avec l'idée d'une globalité dans tous les cas, et selon les orientations d'une gestion complexe de crise mondiale (anthropocène, urgence climatique) ou d'une transition gestionnaire à réaliser.

2.5 Courants des éducations au temps de l'anthropocène

2.5.1 Les méta récits globaux : changements climatiques, anthropocène, transition

Les méta récits globaux ne sont pas encore stabilisés, mais ils engagent tous la question éducative dans celle de la globalité. Parmi ceux-ci, se trouvent en bonne position le récit plutôt réflexif de l'anthropocène (Wallenorst et Pierron, 2019 ; Lange et Kebaïli, 2019 ; Hétier et Wallendorst, 2020) mais aussi ceux aux changements climatiques (Gibert, 2020) ou encore ceux plus institutionnels et gestionnaires de la transition. Ces éducations ne sont pas à ce jour pleinement structurées, mais nous pouvons établir qu'elles s'orientent vers des finalités différenciées, mélioratives, atténuatives, adaptatives ou transformatives (Lange, 2020) et faire référence à une éducation faible (mé-

liorative, adaptative) ou forte (transformative). Ces courants se démarquent, surtout dans leur dimension forte et transformative des postures institutionnelles formalisées par deux décennies d'éducation au développement durable. À l'inverse les structurations institutionnelles et gestionnaires qui se déroulent sous nos yeux et liées à la transition sont plus de l'ordre atténuatif, et il ne serait pas étonnant que les politiques publiques appuient cette dernière en lieu et place de l'EDD. Toutes en constructions, les frontières de ces éducations sont très mouvantes.

2.5.2 Les éducations au politique

L'autre courant qui se structure est celui de l'éducation au politique (Levinson, 2017 ; Håkansson et *al.*,2019). Il s'agit d'affirmer ici que les éducations au politique, y compris à travers la « feuille de route « UNESCO éducation 2030 », comportent un potentiel de socialisation politique élevé et cohérent (Slimani, 2019 ; Slimani et *al.*, 2020), tandis que les nouvelles mobilisations sociales constituent un tournant dans la vie politique à l'ère de l'anthropocène. Elles engagent les populations concernées et un public large vers des apprentissages du politique, principalement en contextes non-formels et informels. 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. Par ailleurs, 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. Il est à parier qu'elle cherchera à engager les apprenants dans un caractère faible et techniciste en proposant des alternatives locales résilientes aux crises économiques et climatiques et dont les objectifs sont orientés sur la croissance économique avec une quête apparente de consensus social alors que le courant fort de l'éducation au politique s'assortit généralement d'une réflexion sur les échelles de temps et d'espace en même que les divergences d'intérêts dans les jeux d'acteurs d'un monde en mutation doivent s'affirmer.

Entre ces deux tendances principales, des positions intermédiaires peuvent apparaître sur les terrains de l'éducation et/ou de l'action sociale à finalité éducative comme le mouvement « ville en transition » qui prend naissance en Grande Bretagne en 2006, dont les objectifs sont plus consensuels vis-à-vis de la croissance et plus liés au méta récit de la transition. Par ailleurs apparaissent des spécialisations de plus en plus nombreuses de ces éducations liées aux questions d'environnement et de développement. Sans rentrer dans les détails, citons les éducations à la biodiversité, au patrimoine, à la citoyenneté environnementale, au produire autrement, aux risques, aux territoires, à l'interculturalité, à la paix etc. Nous ne les traiterons pas dans le cadre de cet article mais elles mériteraient toutes une analyse approfondie de leurs finalités et de leur positionnement face à la question de la démocratisation des savoirs et de l'égalité.

3 Analyse des courants éducatifs liés aux questions d'environnement et de développement face à la question de l'égalité

Ayant exposé les différents courants éducatifs, nous portons notre analyse sur leur positionnement face à la démocratisation des savoirs et à l'égalité sociale. Quelles finalités démocratiques, au sens de la démocratisation de l'accès aux savoirs, et quels potentiels d'égalité, au sens de la capacité à rendre largement accessible les savoirs et projets d'usage dans la société portent-ils ? Les courants se positionnent différemment vis-à-vis des critères choisis (fig. 3).

Si avoir accès à la multiréférentialité, à l'appréhension d'un sens politique avec des perspectives émancipatrices collectives peut permettre de tendre vers une forme d'égalité, à l'inverse, un technicisme dominant, une éducation factuelle et l'individualisation sont facteurs d'élitisme et de reproduction sociale. Ce positionnement relatif permet d'éclairer les finalités et valeurs dominantes d'un courant.

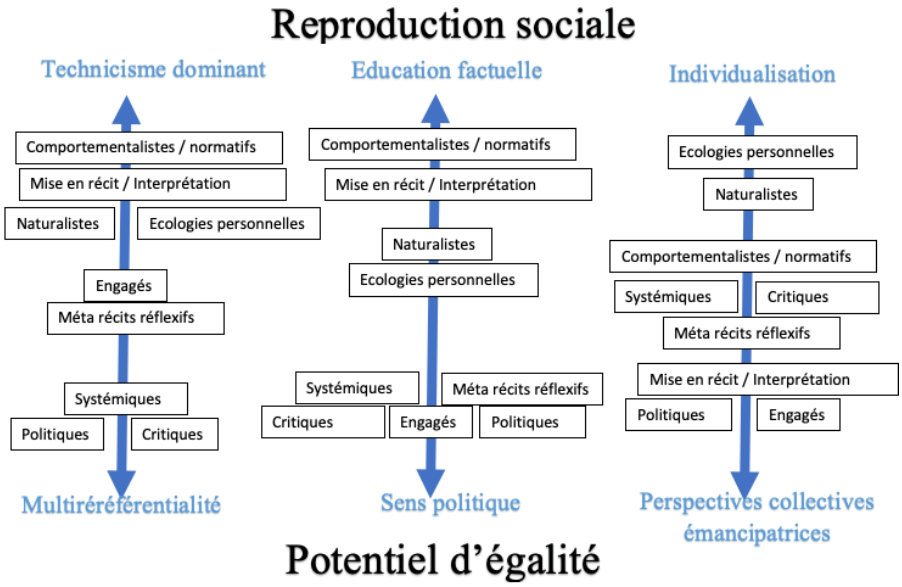


Fig. 3 : Reproduction sociale ou potentiel d'égalité des courants éducatifs environnementaux et de développement.

Prenons par exemple le cas des écologies personnelles, telles que les écoformations, qui s'avèrent très élitistes, dans la mesure où elles sont centrées, certes, sur des valeurs d'émancipation, elles s'appuient surtout sur une dimension individualisante avec un sens politique faible dans la mesure où elles sont centrées, comme leur nom l'indique sur la personne et son épanouissement. De la même manière, les éducations au développement durable dominantes de type comportementalistes/normatives sont très techniques et factuelles (comment trier les déchets ?) et ne permettent donc ni multiréférentialité ni finalités réfléxives (Pourquoi en arrive-t-on là ?). Si elles promeuvent l'individualisation comportementale et poursuivent effectivement des perspectives collectives, ces dernières sont normatives et non émancipatrices. Ce type d'éducation ne

contient pas de potentiel d'égalité. Les méta récits – parce qu'ils se réfèrent à une globalité – permettent l'accès à un sens politique. Ils ne sont cependant ni techniques ni multiréférentiels et leur conclusion peut porter sur des perspectives diverses. Les méta récits de type transition sont plus gestionnaires. Les interprétations (cas des parcs naturels) sont techniques et factuelles mais engagent dans des perspectives collectives plutôt élitistes qu'émancipatrices. Les engagés (valeurs et finalités de justice sociale) proposent des perspectives émancipatrices et un sens politique mais sont rarement muiltiréférentiels.

Force est de constater au final que les grands mouvements dominants, les naturalistes d'abord, puis les éducations au développement durable comportementales ensuite, ne portent que peu de potentiels d'égalité. En revanche un très grand nombre de courants portés par les sphères militantes ou liées aux centres de production de savoirs peuvent l'être, même si leurs portées sont parfois limitées et localisées.

Enfin, les éducations au temps de l'anthropocène se manifestent avec un retour affiché de la participation citoyenne et le processus démocratique (sciences participatives, démocratie participative, engagement…) (Torterat, 2014) et s'inscrivent dans de nouveaux enjeux de participations citoyennes à la culture scientifique et de l'évolution des relations sciences-société et sciences-citoyenneté (Kalali, 2019). Les formes d'éducation non-formelle ou informelle au politique d'une part, et à la citoyenneté d'autre part, avec une diversité de mouvements et de pratiques sociales émergentes apparaissent et les recherches en sciences humaines et sociales (SHS) développent des formalisations épistémo-théoriques et parfois un accompagnement de l'action éducative. Citons par exemple, de manière non exhaustive, les *cultural studies* (Ang, 2007), *les éducations à* (Barthes et *al.*, 2017), l'éducation critique (Fien, 1993), la prise en charge des questions socialement vives en éducation (Håkansson et *al.,* 2019)

4 Conclusion

Nous concluons que les éducations environnementales et de développement sont potentiellement porteuses d'égalité sous certaines conditions, mais aussi qu'une forte institutionnalisation tend à diminuer leur potentiel d'égalité. À titre d'exemple, la phase très institutionnalisée d'éducation au développement durable s'est associée à une forte dérive normative et une faible capacité de problématisation. Cela revoit à la légitimité de la transmission des savoirs et la place des éducations formelles (scolaires) et non formelles dans les éducations environnementales. Les courants qui tendent à l'émancipation, tendent aussi à augmenter la démocratisation des savoirs et le potentiel d'égalité est généralement porté hors de l'institution, en marge dans l'institution par des enseignants avec une part de créativité quotidienne importante, au sens de Oliveira (2013), renvoyant encore une fois à la notion de liberté pédagogique réelle ou supposée de l'enseignant. Au-delà de la question de la massification scolaire et de la démocratisation des savoirs dominants, nous postulons que permettre à l'éducation formelle et non formelle de jouer pleinement son rôle de socialisation politique (Barthes, 2017, 2018) et de prise en compte des collectifs est un facteur potentiel d'égalité.

Références bibliographiques

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

Alpe, Y. et Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : Comment légitimer des savoirs incertains ? *Dossiers des sciences de l'éducation, 29,* 33-44.

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

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

Barthes, A. et Champollion, P. (2012). Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement, *Éducation Relative à l'Environnement. Regards, Recherches, Réflexion, 10,* 36-51.

Barthes, A. et Blanc-Maximin, S. (2017). Quelles évolutions de l'école française face à l'éducation au patrimoine ? *Revue des Sciences de l'Education, 43(1)*, 85-115.

Barthes, A. et Lange, J.-M. (2018). Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France, *Journal of Curriculum Studies. 5(1).* 96-112.

Barthes, A., Alpe, Y. (2012). Les « éducations à », un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université, *Spirale*, *50*, 197-209.

Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des éducations à vers une citoyenneté politique ? *Educations*, *17(1)*, 25-40 (https://www.openscience.fr/Numero-1-327)

Barthes, A. et Alpe, Y. (2018). Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefour de l'éducation. 45.* 20-34.

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

Beitone, A. (2014), « Éducations à…. Ya basta ! », *Skholé,* 21 mai

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

Brunner, J.S. (2005). *Pourquoi racontons-nous des histoires ?* Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle. Retz.

Bonneuil, C. et Fressoz J.-B. (2013). *L'événement anthropocène, la Terre, l'histoire et nous.* Seuil.

Bourdieu, P.,Passeron, J-C. (1970). La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement, coll. « Le sens commun ». Les Éditions de Minuit. https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Reproduction

Charlier, J-E., Croché, S. (2021). Forme scolaire ou dispositif de production de l'homme, https://www.cairn.info/revue-education-et-societes.html, Éducation et sociétés, 45, 15-35.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie.* Anthropos.

Cottereau, D. (1999). Chemins de l'imaginaire. Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement. Ed. de Babio.

Diemer, A., Marquat, C. (2015). *Education au développement durable. Enjeux et controverses.* De Boeck.

Dussaut, M. (2017). Education au territoire. Dans *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

Fabre, M., Weil-Barais, A. et Xypas, C. (2014). Les problèmes complexes flous en éducation. De Boeck.

Fien, J. (1993). *Education for the environment* : *Critical Curriculum theorizing and environmental education.* Deakin University press.

Freire, P. (1997, 1992). *Pedagogia da esperança : reencontro com a Pedagogia do Oprimido.* Paz e Terra.

Johsua, S. (1999). *L'école entre crise et refondation.* La Dispute.

Garnier, B. (2015). Qu'est-ce qu'une école démocratique ? Perspectives historiques en France du XX^{e} au XXI^{e} siècles. *Revista d'Història de l'Educació. 25.* 43-67.

Genevois, S. (2021). *Territoires apprenants.* Colloque Inter-Aref. Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débat et perspectives. 2, 3 juin, Nancy 2021.

Girault, Y. et Sauve, L. (2008). L'éducation à l'environnement ou au développement durable. *Aster*. 46. 56-74.

Girault, Y., Barthes, A. (2016). Postures épistémologiques et cadres théoriques des principaux courants de l'éducation aux territoires- *Éducation Relative à l'Environnement : Regards, Recherches, Réflexions*, *13,* 25-43.

Gibert, A.F. (2020). Eduquer à l'urgence climatique. *Dossier de veille de l'IFÉ,* 133. Lyon.

Giraut, Y., Zwang, A. (2019). (dir.). L'éducation à l'environnement au sein des aires protégées et des musées, *Éducation relative à l'environnement Regards, Recherches, Réflexions*, *15,* 34-59.

Haddad Simoes Machado, H. (2021). Chemins de création d'un curriculum possible pour l'EDD à partir des sciences de la vie. Thèse de l'université de Montpellier.

Halimi, S. (2011). L'UNESCO et l'enseignement supérieur. *Dans Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation*. Pédagogies en développement (p. 59-64). De Boeck.

Håkansson, M., Kronlid, D. et Östman, L. (2019). Searching for the political dimension in education for sustainable development : socially critical, social learning and radical democratic approaches. *Environmental Education Research*, *25,* 34-51.

Hétier, R., Wallendorst, N. (2020) (dir). L'éducation politique en anthropocène. *Le Télémaque*. Presses universitaires de Caen.

Kalali, F. (2019). « Environnements naturel et matériel : vers une culture de l'éducation scientifique ». *Éducation et socialisation*, 51, 18-31.

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

Lang, M., Ferguson, N. et Chiasson, S. (2016). Pensée critique : Habiletés, attitudes et représentations d'enseignantes et d'enseignants de la maternelle à la 5e année. *Les dossiers du Gréé*. 30-46.

Lange, J-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multiréférentielles d'enjeux, *Éducation et socialisation*, 46, 45-67.

Lange, J-M. (2017). Éducations a-disciplinaires, entre récits et pratiques : un paradoxe didactique ? Le cas de l'éducation au développement durable. *Éducations, 17 :1,* 25-40

Lange, J-M. (2017). Éducation au développement durable. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.

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*, *51,* 67-96.

Lange, J-M. (2020). Repères pour l'enseignement et la formation des enseignants à l'ère de l'anthropocène. *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*. Octarès éditions.

Lebeaume, J. (2012). Effervescence contemporaine des propositions d'éducations à, Regards prospectifs pour le tournant curriculaire à venir. *Spirale*, *50*, 11-24.

Legardez, A., Simonneaux, L. (2011), *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*,. Educagri Éditions.

Levinson, R. (2017). SQA as a socio-political program : some challenges and opportunities. *Journal of Education*, 5(2), 25-39.

Levi Strauss, C. (1988). *De près et de loin*. Entretien avec Didier Éribon. Odile Jacob.

Oliveira, I.-B. (2013). Currículo e Processos de Aprendizagemensino : Políticaspráticas Educacionais Cotidianas. *Currículo sem Fronteiras*, 13(3), 375-391.

Pagoni, M. et Tutiaux-Guillon, N. (2012) (dir.). Les éducations à… : quelles recherches, quels questionnements. *Spirale*. 50.

Pineau, G. (dir.) (2015, 1992). *De l'air : essai sur l'écoformation*. L'Harmattan.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France*. Armand Colin.

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

Saviani, D. (2007, 1983). *Escola e Democracia : teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Autores Associados.

Slimani, M. (2019). *Vers un curriculum possible d'une éducation au politique à travers les questions environnementales et de développement*. [Thèse de doctorat, 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*, 58(2), 75-88.

Torterat, F., Jeziorski, A., Lange, J-M. (2020). L'engagement des jeunes vis-à-vis des enjeux de durabilité/soutenabilité : De quel(s) récit(s) sont-ils porteurs ? *Éducations, 6, 45-67*

Torterat, F. (2014). La blogosphère politique, un espace langagier en tension. Dans M. Burger et A.C. Berthoud (dir.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains (p. 147-164)*. De Boeck.

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.

Vergnolle-Mainar, C. et Julien, M.-P. (2014). Disciplines scolaires et forme curriculaire de l'éducation au développement durable : quelle contribution des SVT et de la géographie ? *Penser l'éducation*, *4,* 98-119.

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