



Quels outils curriculaires pour des “ éducations à ” vers une citoyenneté politique ?

Angela Barthes

► To cite this version:

Angela Barthes. Quels outils curriculaires pour des “ éducations à ” vers une citoyenneté politique ?. Éducatons, 2017, 17-1 (1), pp.25-40. hal-01574557

HAL Id: hal-01574557

<https://hal.science/hal-01574557>

Submitted on 18 Aug 2017

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.

Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ?

Angela BARTHES¹

¹ Université d'Aix-Marseille, Laboratoire ADEF, France, angela.barthes@univ-amu.fr

RÉSUMÉ. Les « éducations à » émanent des instances internationales, prennent en charge des questions de société, et se positionnent au moins partiellement dans le champ politique. Il s'agit donc de s'interroger sur les conditions curriculaires permettant de contrer les risques de dérives normatives pour tendre vers une citoyenneté politique. La démarche s'appuie sur les méthodes de la pensée critique, relève quatre habiletés nécessaires, propose des outils concrets pour les mettre en œuvre (épistémologie, représentations sociales, bibliographie, formalisation de critères, démarches systémiques de recherche de sens), et montre aussi ce que cela donne dans le cadre de l'éducation au développement durable.

ABSTRACT. The "educations for" emanate from international authorities, set in charge of societal issues, and position at least partially in the political arena. It is thus a question of wondering about the curriculaires conditions allowing to counter the risks of normative drift to aim towards a political citizenship. The approach (initiative) leans on the methods of the critical thought, raises (finds) four necessary skills, proposes concrete tools to implement (operate) them (epistemology, social representations, bibliography, formalization of criteria, systematic steps (initiatives) of search for meaning), and also show what it gives within the framework of the education to the sustainable development

MOTS-CLÉS. Curriculum, éducation politique, méthode, citoyenneté, éducation au développement durable

KEYWORDS. Curriculum, political education, method, citizenship, education for sustainable development

Introduction

Nous assistons en France et dans la sphère francophone à l'émergence de nombreuses formes « d'éducations à » (développement durable, santé, citoyenneté, solidarité internationale, médias et information, patrimoine ...). Elles s'inscrivent dans le contexte de la mondialisation et prennent en charge des enjeux globaux tels que la transition écologique, les inégalités de santé...etc... En général, elles émanent des instances politiques internationales, à l'exemple de l'UNESCO pour l'éducation au développement durable, de l'OCDE pour l'éducation à la citoyenneté, ou de l'OMS pour l'éducation à la santé. De ce fait, les problèmes de sociétés traités dans les « éducations à » se positionnent au moins partiellement dans le champ politique.

Parallèlement, la société occidentale se trouve dans un contexte d'orthodoxie, le libéralisme s'impose aujourd'hui comme logique normative, et l'éducation tend à y contribuer. Lang (2016) expliquera à ce propos : « la logique néolibérale enferme les individus dans des procédures et des processus conçus spécifiquement pour les soulager de l'exigence de penser par eux même ».

Les « éducations à », enchâssées dans un contexte de forte pression libérale et d'instrumentalisation de l'éducation, pourraient tendre à participer à cette dynamique normative (Barthes et Alpe, 2012). En effet, ces dernières ont pour caractéristiques d'accorder une place importante aux valeurs et ont comme objectif, généralement explicite, de faire évoluer les comportements. De par leurs formes particulières, thématiques et non disciplinaires, elles s'éloignent des paradigmes de la sociologie des sciences (Vinck, 1997) et instruisent des nouveaux rapports aux savoirs, au monde, à l'altérité (Kalali, 2016).

Elles se présentent donc dans leur forme dominante, comme peu distanciées des pratiques sociales et sont peu problématisées, comme le montrent les trames de cours fondées sur des exemples de pratiques et démarches d'acteurs. Concernant l'éducation au développement durable par exemple, cela donne : comment trier ses déchets, économiser l'eau, etc... Sans recul critique et en insistant sur le volet technique, l'enseignement risque de devenir une technique d'opérationnalisation des procédures normatives. De ce cadre, la capacité de problématisation des questions traitées dans les « éducations à », pourtant considérée centrale dans la formation de citoyens autonomes, peut ne plus être estimée nécessaire. Le risque devient donc de donner des cours de morale ou de pratiques comportementales privilégiant le politiquement correct au détriment des savoirs à visée réflexives.

De ce fait, nous avançons la double hypothèse que les « éducations à » peuvent être un facteur d'enfermement des individus dans des logiques normatives libérales, et que la place particulière de l'enseignant-chercheur en sciences humaine et sociale (aujourd'hui remise en question), lui confère un rôle spécifique en matière de réflexions critiques et propositions d'alternatives face à ce constat. Il s'agit alors de réfléchir en termes de contenus et de stratégies éducatives multiples et dans ce cadre, la question des élaborations curriculaires devient centrale. Les enjeux se posent alors en ces termes : Quels curriculums met-on en place, pour quelles « éducations à » ? Comment contrer l'enfermement normatif et favoriser l'émancipation citoyenne ? Comment induire la possibilité d'un pluralisme des orientations via les « éducations à » ? Comment accompagner l'émergence des « éducations à » avec la pensée critique ? Comment mettre en place des stratégies alternatives à la pensée normative libérale par l'éducation ? De quels outils, de quelles grilles d'analyse peut-on disposer pour y parvenir ?

L'enjeu central ici est que les « éducations à » forment à une citoyenneté politique au sens de Sauvé (2015), c'est-à-dire qu'il s'agit de tendre vers la prise en charge collective et éclairée des affaires publiques. Cela implique de la réflexivité et de l'analyse critique du sens des situations et positions plutôt que la normalisation comportementale individuelle. Il s'agit de redonner pleinement ici son rôle à l'éducation afin qu'elle propose des pratiques de mobilisations collectives, qu'elle renoue avec plus d'imagination démocratique, qu'elles tendent à former des citoyens autonomes.

L'idée ici n'est pas d'énoncer des grands principes ou intentionnalités, mais de proposer une méthode opérationnelle permettant d'approcher les objectifs d'une construction curriculaire des « éducations à » vers une citoyenneté politique des apprenants. Il s'agit ensuite de transposer les approches méthodologiques proposées d'un point de vue théorique aux réalités sociales des constructions curriculaires pragmatiques d'une « éducations à ».

1. Des curriculums pour réhabiliter la fonction politique des « éducations à »

1.1. Les leçons de méthode des pensées critiques contre l'impolitisme

Rappelons que la pensée critique est avant tout un problème de méthode fondée sur l'activité scientifique réelle, et qu'avant de l'induire chez les enseignants ou les élèves, il convient de la formaliser pour concevoir différemment les curriculums des « éducations à ». A partir de différents auteurs ayant traité de la pensée critique (Lipman, 2003 ; Lang, 2016 ; Le Marec, 2008) ou de la pédagogie critique (Mc Laren, 2007 ; Giroux, 2010 2011 ; Freire, 2013), nous élaborons une démarche méthodologique. L'objectif est de dégager des principes stratégiques susceptibles d'induire la pensée critique par des élaborations curriculaires des « éducations à ». Nous considérons qu'elle est le préalable à tout exercice de réflexion politique et donc à une pratique citoyenne. L'idée est de se doter d'outils et de grilles d'analyse pour y parvenir.

En effet, penser d'une manière critique consiste en la mobilisation d'habileté et d'attitudes (Lang, 2016). Parmi celle-ci :

- La capacité de connaître comment les savoirs se construisent, et de considérer que toutes les opinions qui leur sont associées (des plus étayées aux plus farfelues) n'ont pas toutes la même valeur épistémologique (en référence par exemple à l'Alcibiade de Platon).

- La capacité de reconnaître qu'il existe des 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'entre-elle. La pensée critique présente en effet des capacités à envisager le pluralisme, donc des points de vue divergents et la confrontation.

La pensée critique implique en conséquence de posséder 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 égo-ethno-sociocentrismes. Elle est auto-correctrice et tient compte du contexte, elle considère qu'on ne peut pas être juge et partie de ses propres raisonnements et que l'examen d'autrui est nécessaire.

La pensée critique est également une pensée qui facilite le jugement des situations parce qu'elle est guidée par des critères, et par une habileté à les identifier et les formaliser.

Enfin, la pensée critique 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, 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. Elle donne une capacité à décoder les rapports de pouvoirs et situations d'injustices. Elle permet de prendre position et de tendre vers l'engagement et l'émancipation (Albéro et al, 2010).

La pensée critique est donc conscientisée. La pédagogie critique donne des outils pour créer les conditions de la pensée critique et systémique à visée émancipatrice et d'engagement citoyen au-delà d'une compréhension ponctuelle ou conjoncturelle des situations. Nous empruntons ces outils pour en proposer une adaptation aux « éducations à ».

1.2. Poser l'exigence scientifique des curriculums pour les « éducations à »

Car, rappelons-le, les curriculums des « éducations à » dans leur forme actuelle dominante, font face à une dérive normative, elles sont peu distanciées des pratiques sociales et présentent une faible capacité de problématisation. Elles font face à un problème actuel parfaitement formulé par Pierre Rosanvallon : « 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 » (Rosanvallon, 2006).

Il s'agit alors de poser l'exigence d'une construction curriculaire des « éducations à » basée sur une démarche scientifique, et non sur des seules injonctions politiques ou des pratiques sociales sans recul critique, ce qui est la norme aujourd'hui. La démarche scientifique est une démarche auto-correctrice, évolutive, et qui emprunte aux méthodes de la pensée critique.

Les questions qui se posent d'un point de vue pragmatique alors est : Comment faire accepter l'exigence scientifique d'une construction curriculaire robuste et plurielle, alors que les « éducations à » émanent d'injonctions politiques normalisées la plupart du temps ? Comment donner des critères d'analyse aux apprenants face aux problèmes de sociétés posés par les « éducations à » ? Comment répondre à l'exigence d'une construction curriculaire robuste lorsque le débat n'est pas clos, les champs de référence des savoirs non stabilisés, la légitimité controversée ? Dans un contexte de remise en cause de la légitimité des savoirs scolaires (Alpe, 2006), comment mettre en place une démarche éducative appuyée sur des savoirs de référence transversaux et incertains, faisant l'objet de débats socio-scientifiques ? Comment défendre un positionnement de ces « éducations à » à visée possiblement émancipatrice face à ceux qui s'autoproclament légitimes pour parler de ces questions

(religions, partis politiques, associations, etc.), parce qu'ils sont précisément définis par des valeurs d'engagement ? Comment (re)définir la place et le rôle de l'enseignant, recruté sur la base de son cursus universitaire disciplinaire, quand on lui demande de se placer dans une démarche interdisciplinaire, et d'agir dans un sens que l'éthique professionnelle lui interdit la plupart du temps, c'est-à-dire d'influencer des comportements ? Comment se doter de grilles d'analyses des enjeux éducatifs et politiques des « éducations à » afin de leur redonner une fonction politique et contrer la pensée normative ?

Nous postulons que poser les élaborations curriculaires comme démarche scientifique implique de poser des jalons méthodologiques très précis empruntés à la pensée critique. Si nous reformulons de manière synthétique, les étapes nécessaires de la pensée critique nous obtenons la démarche suivante.

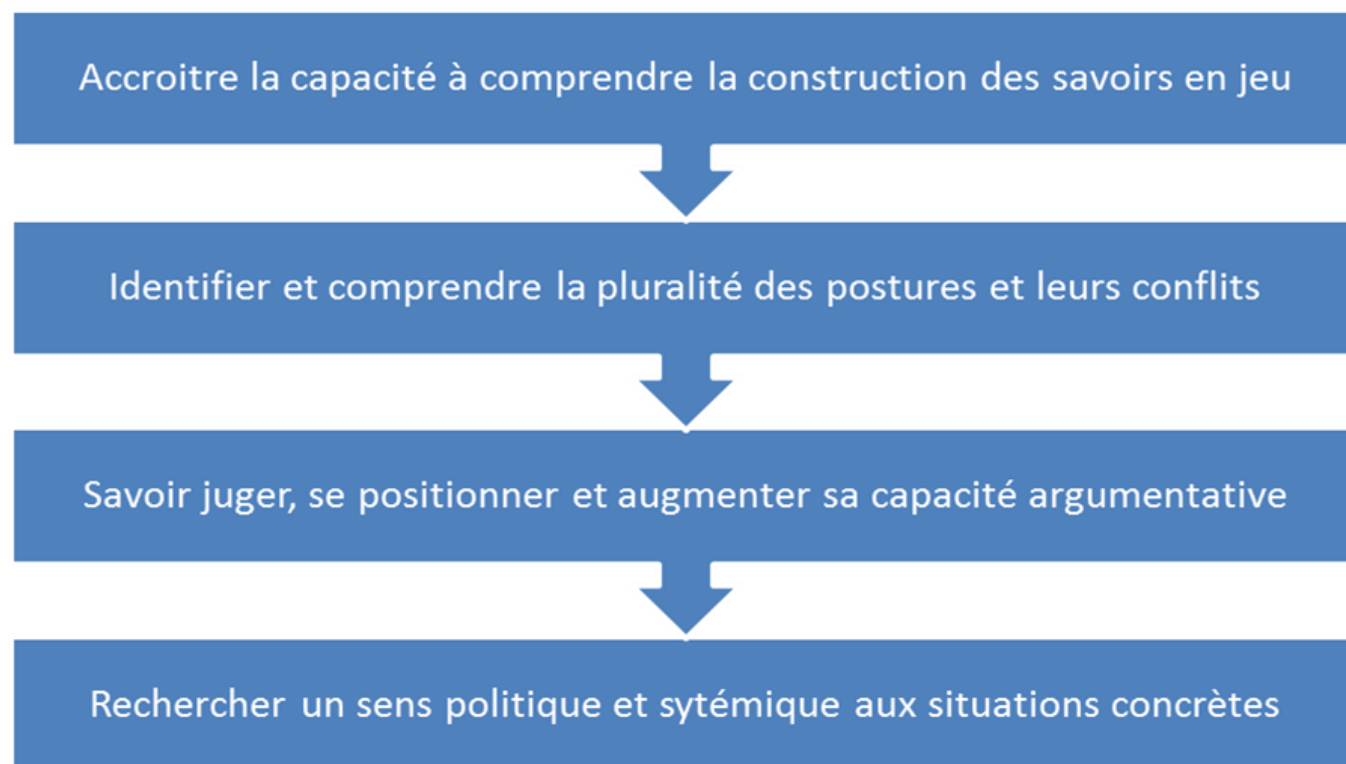


Figure 1 : Etapes nécessaires vers des élaborations curriculaires favorisant la pensée critique

1.3. Outils et méthodes vers une réhabilitation des fonctions politiques des « éducations à »

A partir de ce tableau synthétique présentant les étapes nécessaires pour aller vers une pensée critique dans les « éducations à », nous explicitons d'un point de vue pragmatique des méthodes et outils possibles à mettre en œuvre pour y parvenir. Ils ne sont bien entendus pas exclusifs, mais présentent des pistes opérationnelles.

Accroître la capacité à comprendre la construction des savoirs en jeu et comprendre d'où viennent les savoirs et postures des différents acteurs suppose une mobilisation des fondements épistémologiques entre politique et sciences, savoirs sous influences et valeurs entre savoirs et pratiques sociales, entre savoirs et rapports de pouvoirs dans la société, légitimité des savoirs scolaires dans l'enseignement, savoirs disciplinaires et épistémologie des sciences. Quelles sont les fondements épistémologiques des savoirs en jeu, suppose d'une part un travail historique de compréhension des références, et renvoie également à Jameson (2006) « Always historicise ».

Identifier et comprendre la pluralité des postures en jeu, analyser leurs finalités et valeurs constitue un élément central de la compréhension des enjeux portés par les « éducations à », dans les différents groupes qui les portent, et la façon dont au final se construisent les rapports de forces (ou de

collaboration) autour des élaborations curriculaires. L'identification des groupes sociaux, leurs références, leurs postures semblent incontournables, et plusieurs outils peuvent y contribuer. Les représentations sociales des groupes sociaux et les analyses des contenus des références et des bibliographies des chercheurs peuvent constituer des pistes.

Augmenter le jugement, la capacité argumentative et se positionner nécessite de construire des indicateurs ou critères de jugement. Poser des critères incite à une prise de position argumentée face à un double problème qui est posé : problème de société, et positionnement éducatif. Ils obligent donc à clarifier les finalités, valeurs et enjeux dans chacune des postures des « éducations à » mises en place à la fois dans l'éducation et dans la société. L'établissement de critères d'analyses est ainsi posé comme une grille de lecture reproductible. S'ils ne sont pas suffisants, ils sont cependant indispensables à la robustesse du jugement permettant de dépasser le risque d'une dérive normative vers la construction d'une citoyenneté politique. Ils sont le préalable à une recherche de sens et d'appréhension global du système qui est proposé, puis une problématisation des « éducations à ».

Au-delà des postures plurielles et de leurs référentiels et de l'établissement de critères de positionnement, pousser l'analyse jusqu'à la compréhension des conflits que la confrontation génère est intéressant. Indiquons que le champ de l'enseignement des questions socialement vives (Legardez et Simmoneaux, 2011) possède un panel d'outils intéressant permettant d'atteindre cet objectif. En effet, poser en problème une question de société portée par une « éducation à » permet de reconnaître les enjeux, les prises de positions et les conflits. Il s'agit donc de reconnaître la réalité des rapports sociaux au-delà de l'injonction politique normative. Comme le précise Kergoat, (1982), le rapport social est une tension qui traverse l'ensemble du champ social. Ainsi les questions de société amenées dans le cadre des « éducations à » constituent des enjeux autour desquels se greffent des groupes sociaux aux intérêts antagonistes (par exemple concernant le travail, le partage des richesses...etc). Le rapport social en tant qu'architecture de la société globale est source de conflits individuels ou collectifs (Kergoat, 1982), et nous formulons l'hypothèse que sa compréhension par l'éducation permet aussi de contrer l'impolitisme. Cela amène au dernier point des conditions à réunir pour rechercher un sens politique et systémiques aux situations concrètes : faire l'effort de relier les événements qui peuvent paraître isolés dans l'espace et le temps, et d'expliquer les causalités et éventuellement projections (tirer des leçons de l'histoire).

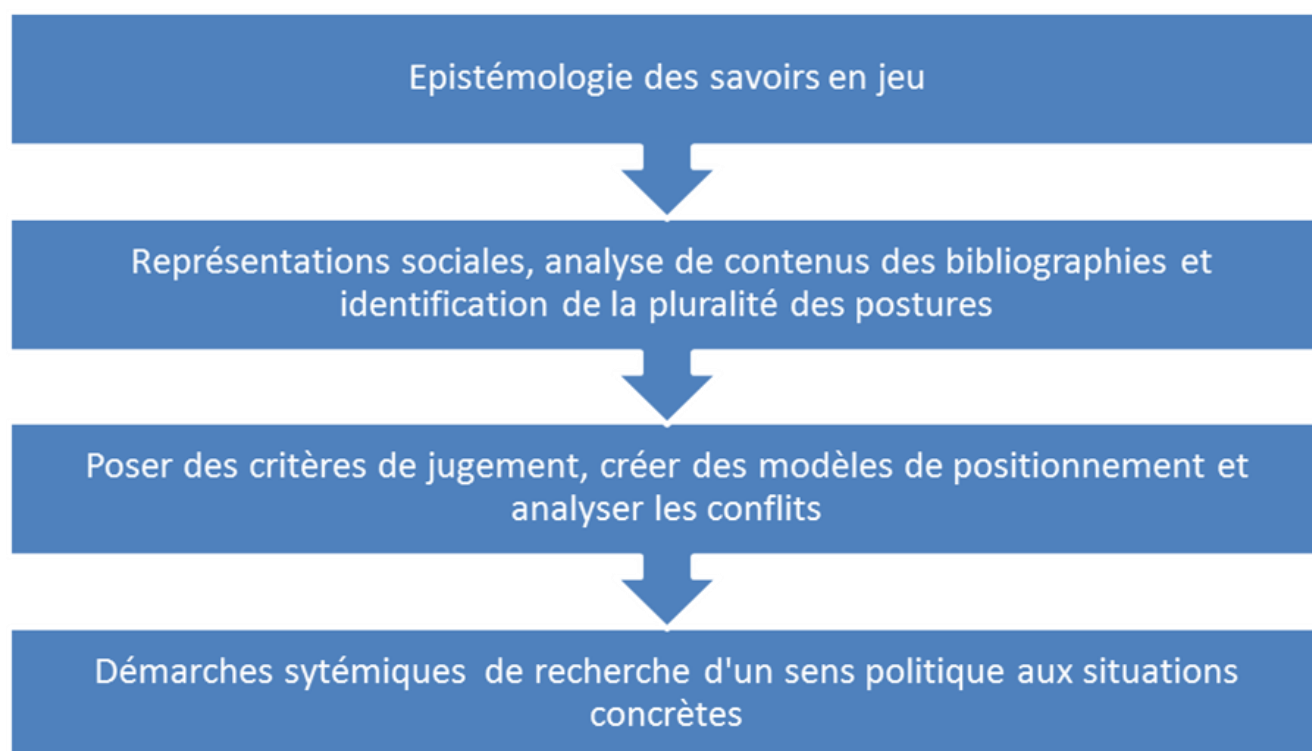


Figure 2 : Méthode et Outils vers des élaborations curriculaires favorisant la pensée critique

La méthode et ses outils étant posée, il convient ensuite de la confronter aux réalités d'une « éducation à », ici l'éducation au développement durable, afin d'évaluer d'un point de vue pragmatique ce que cela donne.

2. Reconstruire l'épistémologie des savoirs de l'éducation au développement durable

2.1. L'éducation au développement durable, une posture politique globale au départ

Reconstruire l'épistémologie des savoirs liées à l'éducation au développement durable suppose dans un premier temps, d'en comprendre l'origine politique. L'organisation de l'éducation au développement durable est au départ une réponse au programme onusien du développement durable (Sauvé, 2006). L'UNESCO agissant en tant qu'agence d'exécution de l'ONU met alors en place une « décennie de l'éducation au développement durable » (2004-2014), dont l'objectif est de stimuler les réformes des systèmes éducatifs et des curriculums vers la promotion du développement durable, indiquant alors les grandes lignes de ce que doit être cette éducation. Les indications curriculaires émanent des organisations internationales et en diffusent les valeurs dominantes. Relayées par les instances européennes, puis les Etats, les établissements scolaires et universitaires adaptent les curriculums aux contextes institutionnels et culturels des Etats. Il n'en reste pas moins que si des différences significatives existent dans les adaptations qui sont faites, il n'en reste pas moins que les établissements doivent participer par l'éducation au développement durable à la mise en œuvre de la politique onusienne normative du développement durable. De ce fait, comme l'explique Lucie Sauvé : « Le développement durable devient l'objet d'un projet éducatif promu par les instances de gouvernance tant internationales que nationales, et le milieu de l'éducation est tenu de s'y engager » (Sauvé, Berryman & Brunelle, 2003). Puisqu'il s'agit de traiter des problèmes globaux de société, les contenus à enseigner sont multiples et empruntent par la suite à plusieurs champs scientifiques et disciplinaires, mais ils restent sous-tendus par les instances politiques internationales. Si le constat du poids du global sur l'éducation se constate largement dans les systèmes éducatifs aujourd'hui (Carpentier, 2012), cette dominance internationale est particulièrement appuyée dans le cadre de l'émergence des « éducations à » depuis les années 1990. Ce fait pose le problème de la légitimité des savoirs à enseigner, et des finalités éducatives de l'enseignement.

2.2. Quelle légitimité de l'éducation au développement durable ?

Un petit détour vers l'épistémologie des sciences permet d'aborder la question de la légitimité des contenus éducationnels. En effet, la posture politique du développement durable pose alors la question de la légitimité scientifique des savoirs de références, lesquels ne vont pas de soi, comme ils peuvent l'être par exemple dans les disciplines scolaires. Le développement durable est, bien entendu, constitué de multiples éléments, empruntant à de nombreux domaines scientifiques, mais sans articulation bien définie, ni choix réels effectués. Il n'y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences (Vinck, 1997), pas de constitution paradigmatique du champ, celui-ci étant, normalement, l'objet d'affrontements entre spécialistes pour en définir l'orientation dominante. Il contient de surcroît de très nombreuses questions socialement vives, comme le montrent les débats sur le changement climatique ou les OGM, ce qui complique la situation. L'éducation au développement durable étant thématique, ce n'est pas une discipline scolaire, ni un « enseignement » : il n'y a donc pas de curriculum formel en tant que tel (sauf les quelques éléments qui se positionnent dans les disciplines formelles). Par conséquent, il n'y a pas de procédure de reconnaissance des compétences à enseigner : est éducateur en « éducation au développement durable » celui qui est volontaire pour le devenir, puisqu'il n'y a aucune validation a priori. Généralement, il n'y a pas non plus de programmes, ni d'évaluation des savoirs acquis, même si ce fait tend un peu à l'heure actuel à s'estomper devant les besoins de formalisation des formations. De ce fait, la légitimité institutionnelle que peut apporter le système éducatif formel ou informel reste une solution possible pour officialiser une posture et permettre aux enseignants de se positionner, mais il faut alors rappeler la genèse de l'émergence de cette éducation.

Au final, la légitimité de l'éducation au développement durable peut fonctionner sur quatre éléments tous discutables. (1) Sur la position militante de l'intervenant. Puisqu'il n'y a pas de validation de la compétence, l'intervenant et le contenu de l'intervention sont donc légitimés « par conviction » - c'est ce qui explique la multiplicité des intervenants de type associatif dans ce domaine. (2) Sur la possibilité de mettre en œuvre des comportements observables et supposés adéquats. Le contenu est donc légitimé « par l'action ». Mais il n'y a pas véritablement de consensus social sur ces pratiques qui font l'objet de nombreuses interrogations sur leurs fondements scientifiques, mais aussi éthiques. (3) Sur la proximité avec certains objets d'enseignement dûment répertoriés dans des disciplines scolaires homologuées : la biologie, la géologie, la chimie, les sciences économiques, etc. Le contenu est donc légitimé « par contagion », ou par référence externe. Mais contrairement aux objets d'enseignement eux-mêmes, il n'y a pas de procédure de validation spécifique. (4) Sur l'existence supposée d'un système global de référence, de nature politico-institutionnelle et médiatique, qui tiendrait lieu de matrice conceptuelle. Le contenu est donc légitimé par des productions institutionnelles qui ne sont elles-mêmes que très partiellement légitimes.

2.3. Les dérives normatives : cas dominants en éducation au développement durable

De ce fait, les pratiques sociales des acteurs locaux sont souvent utilisées comme références des contenus à enseigner, sans position réflexive. Une distance aux pratiques n'est pas forcément prise, bien qu'elle soit généralement reconnue comme nécessaire dans les enseignements qui se veulent tendre vers un minimum d'objectivité. Cela tend à devenir une posture courante dans l'EDD, comme le montrent les trames de cours fondées sur des exemples de démarches d'éco-efficience : comment organiser le tri des déchets, le covoiturage, économiser l'eau, etc... Sans recul critique et en insistant sur les habiletés, et dans la mesure où la mise à distance des situations sociales n'est pas effectuée, l'enseignement devient ici une suite d'opérationnalisation de procédures. De ce fait, la capacité de problématisation des questions du développement durable, pourtant centrale dans la formation de citoyens autonomes, n'est plus estimée nécessaire. Le pas est dès lors vite franchi concernant le risque de dérive normative : « L'enseignement devient alors un cours de morale privilégiant « le politiquement correct » au détriment des savoirs » (Legardez, 2006). Mais concernant le développement durable, la dérive normative se prolonge même jusqu'à l'interpénétration des logiques professionnelles et de la sphère privée. Schématiquement, convaincre l'individu de la nécessité du tri des déchets à domicile est plus facile que d'aborder la question sous l'angle de la réflexion sur la production et les filières des déchets sur le long terme...

Enfin, la négation de la distance entre les savoirs à enseigner et les pratiques sociales normatives du développement durable tend à réduire les débats et constructions curriculaires autour de ce projet international supposé être collectivement admis. En effet, le développement durable se dote de l'image d'une responsabilité collective et tout ce qui s'y réfère apparaît alors comme indiscutablement nécessaire par la construction d'un projet social de sauvegarde censé éviter la destruction d'équilibres planétaires. Ce positionnement normatif induit de fait une dérive relativiste de la part des enseignants, c'est à dire un repliement des savoirs sur les attitudes socialement valorisées sans analyse de fond.

Ces caractéristiques font que l'éducation au développement durable est donc positionnée très haut sur l'échelle du risque des contenus scolaires, du fait de l'hétérogénéité des champs savants de référence, de la proximité avec des questions socialement vives et donc du risque d'activation des conflits de valeurs, de la proximité avec des pratiques sociales normatives.

Il y a donc une nécessité de construire des savoirs de références, des curriculums prescrits (programmes, référentiels) intermédiaires (manuels), et réels mais il faut garder à l'esprit que les savoirs scientifiques ne peuvent que très peu, dans ce cadre, arbitrer un conflit sur les choix en matière de contenu d'enseignement. Reconnaisant alors le caractère politique normatif dominant de l'éducation au développement durable, il convient alors de s'assurer de construire des jalons curriculaires s'appuyant sur une pluralité des postures en jeu, sur la construction de critères ou

indicateurs de jugement, d'outils permettant de se positionner, donner sens, identifier les controverses et problématiser.....

3. Reconnaître la pluralité des postures des acteurs dans l'éducation au développement durable

3.1. Méthodes d'investigation

Il s'agit là de reconnaître la pluralité dans l'éducation au développement durable. Nous proposons donc d'étudier les postures des chercheurs qui s'intéressent aux constructions curriculaires de l'éducation au développement durable et de considérer qu'ils constituent un reflet des réalités sociales qui se jouent dans l'éducation au développement durable

Pour ce faire, nous avons mis en place une méthodologie de travail robuste basée sur deux indicateurs principaux.

Le premier indicateur a consisté en la passation d'un questionnaire de représentations sociales auprès des chercheurs du principal programme français en EDD (ANR ED2AO) en 2013. La représentation sociale est entendue ici comme savoir « naturel », une forme de connaissances permettant aux sujets d'intégrer une réalité et d'adapter leurs comportements vis-à-vis de leur représentation. Elle constitue une appropriation de l'objet par reconstruction cognitive, laquelle est liée au contexte social et idéologique (Abric, 1994). Il a donc été considéré que l'étude des représentations sociales prenait une dimension particulière face à cette question socialement vive que constitue le développement durable, dans la mesure où elle donne une grille de lecture des « savoirs naturels », des informations connues, la façon dont elles sont structurées, et l'attitude que les sujets développent vis-à-vis des objets représentés (Legardez, 2004). Trente-huit répondants ont alors proposé une liste d'environ une dizaine de mots, soit un total de 378 mots cités et disponibles pour l'étude. Ils en constituent le deuxième corpus. Nous ne présentons ici que les grandes lignes méthodologiques, pour plus de précisions se reporter à Barthes et Alpe (2016) pour l'utilisation des représentations sociales en éducation et Barthes et Lange (2017) pour la méthodologie précise de cette étude. Au cours de cette démarche, les termes sont regroupés par leurs cooccurrences, mais de ce fait des familles de mots non connectées apparaissent. Cette démarche a permis de regrouper les réponses des chercheurs en autant de catégories auto-structurées. Ont été ainsi constituées six familles de mots inter-reliés correspondant à des postures différentes à partir desquelles nous avons recherché le corpus bibliographique auquel elles se trouvaient reliées, ce qui constitue le second indicateur. Ce dernier est appuyé sur l'inventaire (2008-2015) des publications réalisées sur l'éducation au développement durable puis à une analyse des (9551) occurrences lexicales de l'ensemble des références, l'extraction des 154 plus fréquentes (par la méthode de discrétisation des amplitudes).

Les réponses ont d'abord permis de confirmer qu'il n'existait pas une représentation sociale partagée de l'éducation au développement durable parmi les chercheurs. En effet pour qu'une représentation sociale existe pour une communauté, il faut que plusieurs mots soient communs à au moins 30 % des répondants, ce qui n'est ici pas le cas. Cela ne constitue en rien une surprise au vu des nombreux débats tentant de trouver une définition consensuelle de l'objet d'étude commun entre les chercheurs et reflétant des enjeux de société et éducatifs différents. L'absence de représentation sociale partagée pour la communauté des chercheurs confirme pour le développement durable l'acception anglo-américaine d'une idée nécessairement controversée (Jacobs, 1998) qui n'aboutit donc pas à un consensus dans celle-ci.

3.2. Identification des postures comme grille de lecture

Les résultats se présentent sous la forme de 6 graphes de cooccurrences, ni les graphes, ni les descriptions complètes des postures sont présentées ici. Elles sont disponibles dans Barthes et Lange

(2017). L'idée est ici, non pas de discuter les postures elles-mêmes mais d'explicitier des méthodologies au regard de la problématique des « éducations à » à visée politique, et donc de montrer comment nous passons des postures à la définition des critères d'analyses.

Très brièvement en éducation au développement durable, la première posture, celle des « acceptants », consiste en l'adoption de fait de la notion de développement durable. Les études menées procèdent de son intégration quasi « naturelle » sans véritable distance critique, ni par rapport à cette nouvelle idéologie, ni par rapport aux nouvelles pratiques scientifiques qu'elle implique. Nous observons une introduction subreptice du terme de durable dans la langue scientifique, qui connaît un glissement, une transformation moins sémantique que lexicale, dans le droit fil de la commande politique, dans une sorte de novlangue dénoncée par ailleurs (Bonneuil & Fressoz, 2013) . Dans cette posture, les chercheurs décrivent des expériences de terrains et semblent en adopter les contours, comme si les postures parfois militantes des acteurs allaient de soi et nécessitaient un aval ou légitimation scientifique.

La deuxième posture, celle des « descripteurs/prescripteurs de nouvelles procédures », consiste à prendre le concept de développement durable pour produire un nouveau mode de connaissance. Il s'agit alors de réévaluer les acquis de la recherche par rapport aux problématiques du développement durable. Un véritable travail d'analyse de la durabilité est fait, mais sans chercher à analyser les fondements sur lesquels le développement durable s'appuie. Cette posture est fréquemment abordée par les chercheurs qui tentent d'analyser l'introduction de nouvelles procédures, par exemple les agendas 21 (Lebatteux, 2011), avec l'idée de modéliser leur mise en place.

La troisième posture, celle des « systémiques », consiste à confronter l'éducation au développement durable à la pertinence des temporalités, des catégories spatiales, et ses aspects systémiques, pour envisager l'introduction de l'éducation au développement durable dans sa dimension complexe. 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 historiens, géographes ou les économistes (Diemer, 2015) qui s'intéressent aux questions éducatives.

La quatrième posture, celle des « controverses », consiste à donner d'emblée l'objectif de construire un objet commun, l'éducation au développement durable, dont les dimensions sociales (représentations, pratiques, controverse, risques) ne peuvent être dissociées. Mais pour que cet objet hybride réponde à l'enjeu de ce qui apparaît alors comme relevant d'une utopie politique, il est nécessaire qu'il soit traité comme une question socialement vive dont il faut démêler le système de causalités complexes et évaluer les possibilités d'évolution vers des solutions conciliant des objectifs souvent contradictoires entre eux. Investir l'éducation au développement durable [...], c'est construire l'interrogation éducative autour d'une question socialement vive (QSV), porteuse de controverses (Legardez et Simoneaux, 2011).

La cinquième posture, celle de la « posture critique », s'inscrit dans un contexte où l'éducation au développement durable s'impose comme cadre de référence. Il fait l'objet de projets éducatifs qui ont pour finalité d'examiner d'un point de vue critique les contenus des enseignements de l'éducation au développement durable, lesquels sont posés dans leur caractère dominant et invasif. Cela interroge également le sens de l'action éducative, désormais mise au service d'un développement que l'on souhaite durable. Cette posture induit un recul face au développement durable et à l'éducation au développement durable par l'analyse sous-jacentes des pratiques qui en découlent, et s'ouvre à des postures alternatives. Girault et Sauvé (2008) précisent qu'« une telle approche critique n'a que très peu pénétré le terrain des pratiques éducatives » et ouvre une perspective de réflexion et de controverse pour la construction de savoirs multi paradigmatiques.

La sixième posture, très « didactique », s'intéresse plus spécifiquement à la construction curriculaire, ses difficultés et ses potentialités, en explorant les différentes postures possibles (Lange,

2012 ; Lebeaume, 2012). Se développe également des tentatives d'intégration de modalités d'enseignements alternatives avec souvent l'idée d'une construction curriculaire différente qui vient souvent en contrepoids des questions de didactique des sciences concernant les disciplines ou la légitimité des enseignements. Les interrogations portent aussi sur la formation des enseignants et les transformations ou les difficultés disciplinaires rencontrées (Lange, 2014 ; Vergnolle-Mainar, 2011 ; Audigier, 2011).

Ces postures descriptives donnent une grille de lecture à un moment donné de ce qui se passe dans l'éducation au développement durable, et les choix doctrinaux fondamentaux qui risquent d'orienter les curriculums. Il n'en reste pas moins qu'un chercheur présente un caractère plus complexe. Un individu ne s'inscrit pas définitivement dans une seule posture, et celles-ci peuvent se combiner entre elles. Il évolue au fil de son travail, des débats qui ont lieu, et selon l'orientation globale collective. Ainsi, sans perdre de vue le caractère complexe des pensées individuelles et des rapports de forces qui se jouent dans les débats liés aux programmes de recherche, cette grille de lecture présente l'avantage de pouvoir s'appuyer sur des données fiables pour avancer sur la constitution des critères de jugement, point suivant de la méthode vers des « éducations à » politiques.

4. Construire des critères ou indicateurs de jugement

4.1. Clarification des finalités et valeurs puis choix des modèles d'analyse

Ces postures, prises comme une photographie des rapports sociaux à un moment donné, ici concernant les constructions curriculaires de l'éducation au développement durable, ne donnent pour autant pas une grille de lecture de la situation. Elles permettent cependant d'avancer dans le choix des critères ou indicateurs de jugement. A ce stade, la clarification des finalités et valeurs qui sous-tendent les débats concernant la mise en place de l'éducation au développement durable apparaissent comme centrales en première approche, en prenant en compte deux dimensions : celle des finalités et valeurs de la question de société traitée dans le cadre de « l'éducation à » dont il est question, ici le développement durable, et celle des finalités et valeurs de l'éducation elle-même qui sous-tend sa mise en place. Nous proposons donc pour se faire deux grilles d'analyse à titre d'exemples de constructions de modèles vers la formalisation d'indicateurs de jugement.

Il existe plusieurs méthodes dans la littérature pour avancer la question des finalités et valeurs de l'éducation au développement durable (Jickling et Wals, 2012, 2008 ; Simmoneaux, 2011 ; Barthes et Alpe, 2013 ; 2016). Celle de Jickling et Wals (2012) propose un caractère opérationnel pour approcher les tensions dans les rapports sociaux induits par la pluralité des finalités et valeurs, même si elle n'est pas suffisante en termes d'aboutissement réflexif. Il va servir de modèle pour notre analyse.

Jickling et Wals (2012, 2008), créent un modèle qui permet de positionner la manière dont le chercheur ou le praticien conçoivent le processus éducatif (valeurs) et la personne éduquée (finalités). De leur point de vue, il est possible de distinguer deux conceptions de l'éducation : transmissive et transformatrice. De manière schématique, l'éducation transmissive vise à transmettre de manière unidirectionnelle, de l'enseignant à l'élève, des informations, valeurs et compétences définies par les groupes de pouvoir, l'apprentissage vise alors à la reproduction et à l'efficacité sociale. L'apprenant est obéissant et se contente de prendre sa place dans des structures hiérarchisées. Au contraire, en s'appuyant sur des théories socioconstructivistes, la conception transformatrice de l'éducation considère que le savoir est co-construit dans un contexte donné. En offrant plus d'autonomie à l'apprenant, le but est d'éduquer à une prise de conscience critique. L'apprenant doit devenir former citoyen capable de questionner le monde actuel et participant activement aux prises de décisions. Ces conceptions de l'éducation et du citoyen éduqué sont représentées par un schéma à quatre quadrants. Il résulte du croisement d'un axe vertical qui représente les conceptions de l'éducation et un axe horizontal qui représente les personnes éduquées. Ce graphe sert alors d'outil pour analyser, d'un point

de vue heuristique, les différentes positions des acteurs face à la nature et aux objectifs de l'éducation au développement durable.

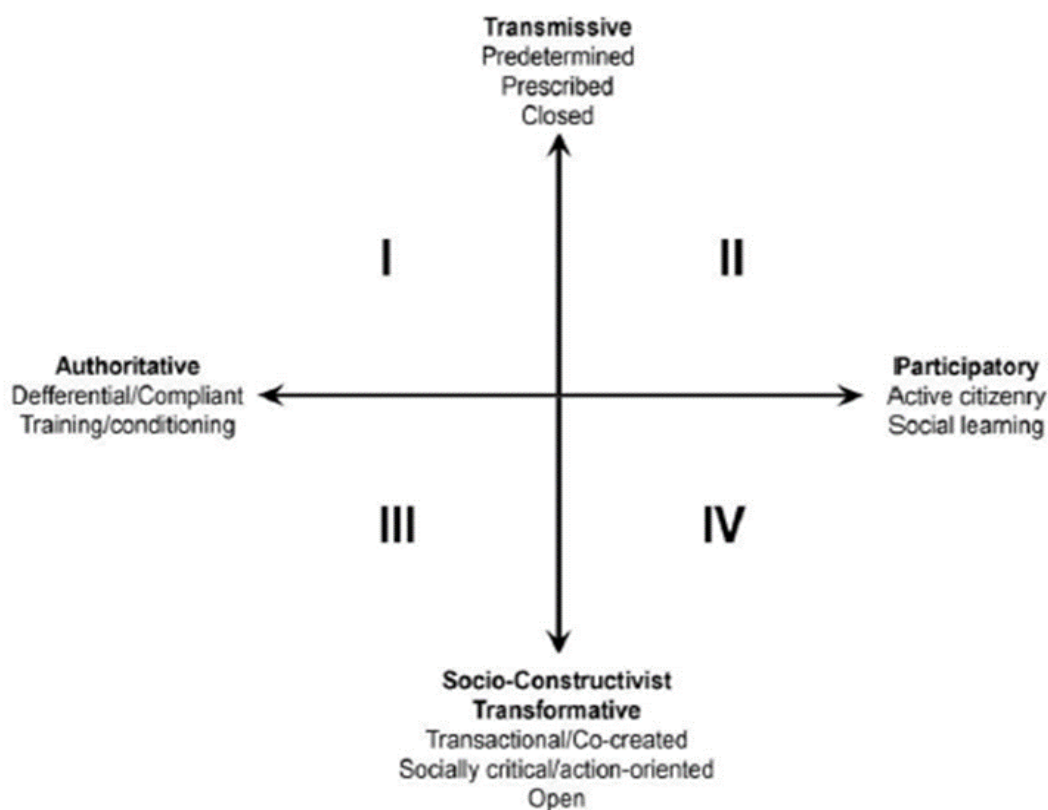


Figure 3 : Positioning the ideas about education alongside the social role of educated person (D'après Jicking et Wals, 2012)

Dans ce cas, chacun des quadrants est lié à des finalités et valeurs différentes. Très schématiquement, dans le quadrant I, l'éducation sert d'instrument pour réaliser le projet du développement durable et l'éducation a pour objectif d'inculquer les applications des politiques de développement durable. Les approches éducatives placées dans le quatrième quadrant permettent de développer une capacité d'action qui va au-delà des bornes des politiques de développement durable et invitent à former des citoyens critiques et engagés, capables de faire leurs propres choix.

Sur ce modèle, il est possible de créer un faisceau d'indicateurs appuyés sur de multiples grilles d'analyses critériées. En effet, l'approche face au développement durable dépend aussi de la manière dont le chercheur ou le praticien conçoivent la question politique et les rapports sociaux. Nous choisissons donc ce deuxième critère pour créer une seconde grille d'analyse sur le même modèle que la précédente. En effet, de manière schématique, il est possible de distinguer deux conceptions politiques du développement durable : l'adhésion et le rejet. L'adhésion à la politique dominante du développement durable comprend l'adhésion au projet de gouvernance internationale, étatique, ou territoriale selon la politique officielle du développement durable. Le rejet de la politique dominante du développement durable s'inscrit en général dans la réflexion sur les modèles économiques de développement, les différentes approches de la durabilité, la révision des modes de productions et de consommations...etc.... Cela se place dans un cadre plus vaste de la question du positionnement social et des rapports sociaux qui sont pris en compte dans l'analyse situationnelle politique du

développement durable. Les rapports sociaux désignent les relations, les interactions ou les liens d'interdépendance qui s'établissent entre les individus et les groupes en fonction des positions respectives de chacun dans l'organisation sociale, en particulier sur le plan économique. Les rapports sociaux inscrivent les humains dans une trajectoire de vie à travers des interactions et des liens d'interdépendance. Les rapports sociaux s'articulent en rapports de classe, rapports de sexes, rapports de génération, rapports ethniques (Pfefferkorn, 2007). Selon que l'on se trouve éducateur au développement durable dépendant des financements associatifs, chercheurs avancés dans sa carrière (sans dépendre trop des financements extérieurs et de la compétitivité dans le métier), patron d'une grande entreprise d'installations photovoltaïques, dans un pays très ou peu pollueur/producteur (etc...)...le niveau de dépendance économique change, et le niveau de capacité, c'est à dire la possibilité dont dispose un individu pour mener ses propres choix dans un contexte contraint, également (Sen, 2003).

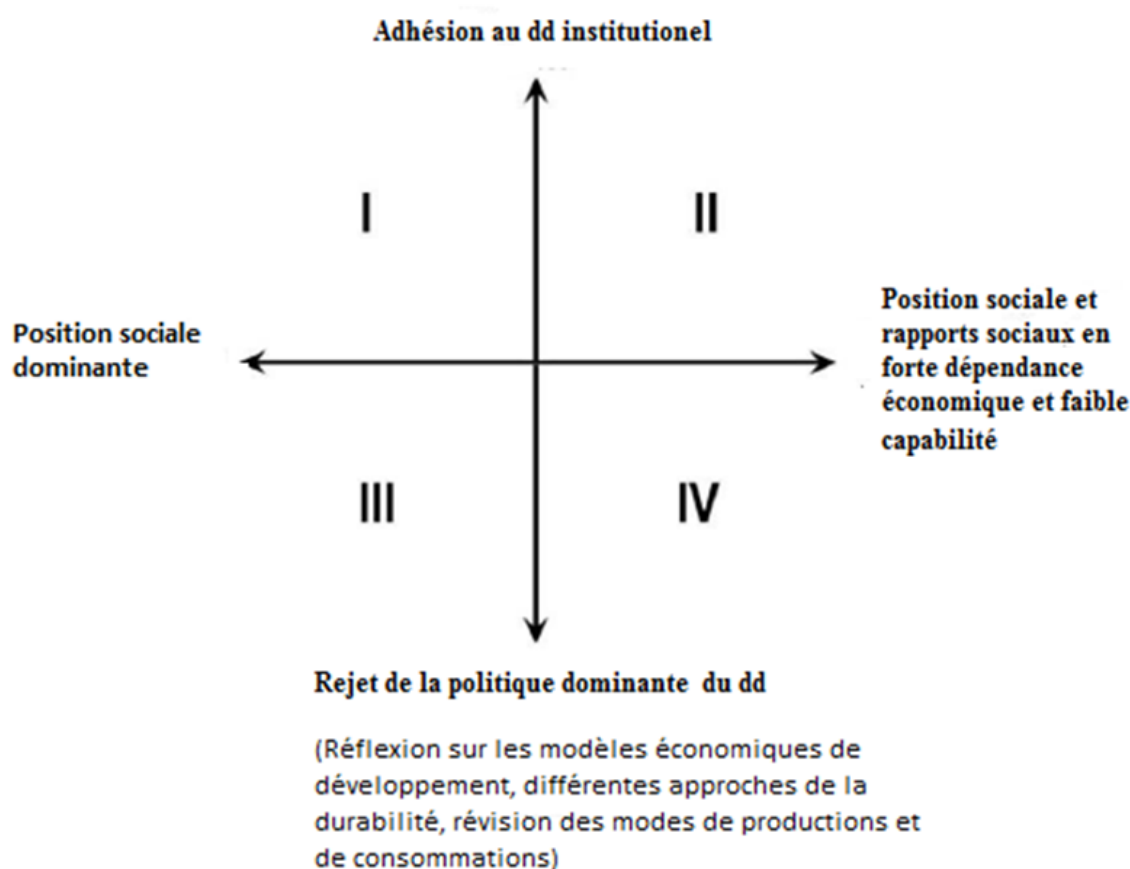


Figure 4 : Positionnement des idées à propos du développement en fonction de la position et rapports sociaux

Il est évidemment possible de créer autant de grille d'analyse critériées permettant d'approcher la complexité des problèmes posés et d'affiner les jugements. Il s'agit ensuite de formaliser cette liste de critères pour se positionner

4.2. Se positionner, donner sens, identifier les controverses et problématiser

Sans rentrer dans les automatismes, tant les postures individuelles peuvent être complexes en regard d'un modèle, les postures des « acceptants » et des « descripteurs/prescripteurs de nouvelles procédures », tendent à se positionner dans le quadrant 1 avec des possibilités de glisser vers le quadrant 2

dans le second cas ; celle des « systémiques », « controverses » et des « critiques » tendent à s'inscrire dans les quadrants 3 et 4. Les « didactiques », peuvent s'insérer de manière variée sur les 4 quadrants. Dans le second modèle, les postures des chercheurs peuvent aussi s'organiser entre quatre quadrants, la prise en compte des positions sociales faibles ou non, l'adhésion politique au développement durable ou non. Là encore, sans rentrer dans les automatismes, les postures des « acceptants » et des « descripteurs/prescripteurs de nouvelles procédures », tendent à se positionner dans le quadrant 1 avec des possibilités de glisser vers le quadrant 2 dans le second cas ; celle des « systémiques », dans le quadrant 3 ; celle des « controverses » et des « critiques » tendent à s'inscrire dans les quadrants 4. Enfin, les « didactiques », peuvent s'insérer de manière variée sur les 4 quadrants.

Les postures peuvent donc être analysées via une série de critères définis, il ne s'agit pas ici de porter un jugement de valeur, mais il s'agit d'une part d'identifier les controverses comme éléments de problématisation d'une part, et d'autre part de se positionner face au problème posé. Ce type de modèle présente en effet l'avantage de poser les postures sur une grille montrant des oppositions fondamentales, et donc les controverses possibles entre elles. Par exemple dans les modèles présentés précédemment, (ici 2, il peut y en avoir bien plus), il est évident que les finalités éducatives et les valeurs politiques et sociétales sont peu compatibles deux à deux. Si les postures individuelles peuvent évoluer au cours d'une vie, autant que les positions sociales, il n'est pas possible à un instant T (sauf mauvaise foi évidemment) d'adhérer et d'être dans le rejet des politiques dominantes de développement durable, comme il semble difficile de promouvoir à la fois l'éducation transmissive et l'éducation transformatrice. Il y a donc bien tensions, controverses et éventuellement conflits de points de vue ou d'intérêts entre les tenants des postures se positionnant dans des quadrants différents, soit d'un point de vue éducatif, soit d'un point de vue politique.

Ce constat permet d'identifier les enjeux des controverses, et en retour de problématiser les questions de l'éducation au développement durable.....Veut-on une éducation transmissive des politiques internationales via les « éducation à » ? Veut-on un véritable engagement citoyen versus les soumissions librement consenties (Joulé & Beauvois, 2010) qui sont l'apanage actuel des politiques éducatives de développement durable ? Des cours de pratiques comportementales pour le (bon) tri des déchets permet-il d'aller vers un développement durable ? Former des citoyens critiques capable de comprendre les rôles des industries des emballages/recyclages, d'explicitier les postures libérales vers plus de croissance n'est-il pas une alternative possible ? Quelles sont au final les conditions qui permettent de replacer l'éducation dans leur rôle de formation vers une citoyenneté politique engagée ?

Dernier point, tous les éléments sont alors réunis pour rechercher le sens de ce qui se passe, celui des évolutions sociétales face au développement durable. Cette recherche de sens peut s'effectuer en mettant à distance les études et en relation les différents éléments socio-historiques et échelles spatiales dont nous disposons, par exemple : l'accélération de la logique libérale depuis la fin des années 80, la réorganisation de la gouvernance mondiale, la modification des logiques éducatives, le renforcement des éducations à.....

Conclusion

Devant le risque normatif qu'est susceptible de prendre le champ des « éducations à » à l'heure actuelle, et devant l'absence de recul critique qu'elles induisent dans leur caractère dominant sur les enseignants, apprenants, et généralement l'ensemble de la société civile, il est important de comprendre, d'une part, les mécanismes qui concourent à cet état de fait, et d'autre part, de reprendre conscience des moyens à mettre en œuvre qui permette de les contrer. Si l'on repose la question de départ « Quels curriculums faut-il pour contrer les dérives normatives vers une citoyenneté politique ? » il convient au moins de poser comme préalable qu'il n'existe pas une seule position (la dominante), et donc qu'il existe une pluralité de postures. Il est alors possible de mobiliser des outils adéquats (ici représentations sociales et analyses de contenus bibliographiques) pour les identifier, puis les faire

connaître. A partir de là construire des critères et des grilles de lecture permettant de clarifier les finalités et valeurs, identifier les controverses et ses enjeux politiques, permettent ensuite de se doter d'outils de clarification dans les élaborations curriculaires, de manière à ce que les « éducations à » soit des outils d'émancipation (Albéro & al, 2016) et non d'aliénation. Ce travail de clarification, en amont, de ce qui se passe dans la forme dominante en EDD, puis dans les enjeux des élaborations curriculaires, permet de poser les problèmes politiques des « éducations à », lesquelles, rappelons-le, posent des problèmes globaux de société.

Bibliographie

- Abric, J-C. (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.
- Albero B. Gueudet G., Eneau J. et Blocher J-N. (dir.) (2015). Formes d'éducation et processus d'émancipation. Rennes : PUR. 150 p.
- Ardoino, J., (1988). Vers la multiréférentialité, Perspectives de l'analyse institutionnelle, Paris: Méridiens-Klinksieck.
- Audigier, F. (2011). Penser les temporalités pour penser les questions sociales vives, éduquer au développement durable pour construire l'avenir, in A. Legardez et L. Simmoneaux Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation. Dijon : Educagri Editions.
- Audigier, F. (2011). Du concept de situation dans les didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. Recherche en éducation, 12, novembre 2011, 68-81.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2012). Les éducations à, un changement de logique éducative, Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? Les éducations à, un changement de logique éducative. Spirale, 50, 197-210
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable, in J-M. Lange (dir.) Actes du Colloque international « Education au développement durable : appuis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'Ecole », Rouen, 26, 27 & 28 novembre 2012, Penser l'éducation, Hors-série, 485-502.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). Utiliser les représentations sociales en éducation. Paris : L'Harmattan, Collection Logiques Sociales, 220 p.
- Barthes, A. et Lange, J.-M. (2017). Researchers' positions and construction of curricula of education for sustainable development in France, Journal of curriculum Studies. Vol 50. 2. 00-00.
- Bonneuil, C. et Fressoz, J-B. (2013). L'évènement anthropocène, la Terre, l'histoire et nous. Paris : Seuil, col anthropocène.
- Carpentier, C. (2012). L'éducation face au défi de la globalisation : entre local et global. Carrefour de l'éducation, n°34, 7-13
- Diemer, A. (2015). Education au développement durable. Enjeux et controverses. Bruxelles : De Boeck. 495 p.
- Freire, P. (2013). Pédagogie de l'autonomie. Toulouse, Éditions Erès.
- Girault, Y. et Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation au développement durable, croisements, enjeux et mouvances. ASTER, 46, 1-21.

- Giroux, H-A. (2011). *On critical pedagogy*. New York : Continuum.
- Giroux, H-A. (2010). Paulo Freire and the Crisis of the Political. *Power and Education*. Volume 2, 3. 335-340
- Jacobs, M. (1998). Sustainable development as a contested concept, in A. Dobson, *Fairness and futurity: Essays on Environmental Sustainability and Social Justice*, (p 21-45). Oxford. Oxford University Press.
- Jameson, F. (2006). *The Political Unconscious, Narrative as a Socially Symbolic Act*. New-York and London : Routledge, 188 p.
- Jicking, B. and Wals, J.-A. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Curriculum studies*, Vol. 40, 1, 1–21.
- Jicking et Wals, (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio. *Journal of education for sustainable development*, Vol. 6, 1, 49-57
- Joule, R.-V. et Beauvois, J.-L. (2010). *La Soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris : PUF, 220 p.
- Kalali, F. (2016). Rapport aux savoirs et de ses implications curriculaires dans l'éducation au développement durable. Actes du 5eme Colloque international de l'Unires Education et santé, Quelles altérité ? 11-12 Octobre, Paris.
- Kergoat, D. (1982). *Les Ouvrières*. Paris : Le Sycomore.
- 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. UQAM.
- Lange, J-M. (2012). Pour un curriculum de l'éducation au développement durable : entre actions de participation et démarches multiréférentielles d'investigation d'enjeux. Rapport aux savoirs, éducation relative à l'environnement et au développement durable, *Education Relative à l'Environnement : Regards - Recherches - Réflexions*, 11.
- Lange, J.-M. (2014). La question de la production alimentaire et le défi de la durabilité dans les prescriptions de l'enseignement général : analyse curriculaire, in Jean Simonneaux, Laurence Simonneaux et Alain Legardez (dir) "Les questions socialement vives", *Revue Francophone du développement durable*, 4, 142-155.
- Lebatteux, N. (2011). La représentation sociale du développement durable d'élèves de lycée professionnel en démarche d'Agenda 21, Appuis et obstacles, in Y. Alpe et Y. Girault (2011), *Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques*, . pp.206-229, Refere, Uqam, Montreal.
- Lebeaume, J. (2012), Effervescence contemporaine des propositions d'éducatrices à, *Regards prospectifs pour le tournant curriculaire à venir », in Pagoni et Tutiaux Guillon, Les éducations à, quelles recherches, quels questionnements ? 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.
- Legardez, A., (2006). Enseigner les questions socialement vives, quelques points de repères ? in A. Legardez et L. Simonneaux L., *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. Paris : ESF.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple des questions économiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, 30, 3, 647-665.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Le Marec, Y. (2008). Entre références scientifiques et ordres du discours, les méthodes historiques dans les textes officiels d'histoire. *Spirale*, 42, 58-79

McLaren P. (2007). *Critical Pedagogy: A look at the Major Concepts*. Dans Darder, A., Baltodano, M.P. & Torres, R.D. (eds). *The Critical Pedagogy Reader*. Second edition. New York and London: Routledge, p. 61-83.

Pfefferkorn, R. (2007). *Inégalités et rapports sociaux : rapports de classe, rapports de sexe*. Paris : Éd. La Dispute

Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Paris : Seuil

Sauvé, L. (2006). L'organisation et la structuration du secteur de l'éducation en réponse au programme onusien du développement durable, in «Former et éduquer pour changer nos modes de vie». *Liaison Energie/Francophonie*, 72, 12, 33-41.

Sauvé, L. (2015). L'éducation relative à l'environnement. In Bourg, D. et Papaux, A., *Dictionnaire de la pensée écologique*, p. 376-379. Paris : Presses Universitaires de France.

Sauvé, L., Berryman, T. et Brunelle, R. (2003). *Environnement et développement : la culture de la filière ONU. Éducation relative à l'environnement – Regards, Recherches, Réflexions*, 4, 33-55.

Sen, A. (2003). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*. Trad. Michel Bessières. Paris : Odile Jacob, Ed. Poche

Simmoneaux, L et Simonneaux, J. (2011). *Traitement des QSV en classe : des débats aux dérangements épistémologiques programmés*. Dijon : Educagri Editions.

Vergnolle-Mainar, C. (2011). *La géographie dans l'enseignement, une discipline en dialogue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, collection didact géographie, 184 p.

Vinck, D. (1997). *Sociologie des sciences*. Paris : A. Colin.