

LES MULTIPLES FACETTES DE L'ÉDUCATION FACE AUX ENJEUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES

Un regard depuis le laboratoire interdisciplinaire des éducations à la soutenabilité par **Kristine Balslev** et **Florence Nuoffer**

Kristine Balslev, *LIFE, LIESS, Université de Genève*

N° ORCID : 0000-0002-1936-1813

Florence Nuoffer, *LIESS, Université de Genève*

N° ORCID : 0009-0002-2601-9802

Résumé

Depuis les années 1970, des instances internationales considèrent l'éducation comme un moyen pour face aux défis socio-écologiques encourus par l'humanité. Dans cet article, les différentes finalités attribuées à l'éducation dans les discours émis par ces instances sont résumées. Après ce résumé, est soulevée la question de l'engagement dans l'éducation. La volonté de former les élèves pour agir est, en effet, présente dans les discours émis par les instances internationales tout au long des 50 dernières, dans un cadre scolaire qui se veut impartial ou neutre. Cette volonté place les acteurs éducatifs dans une impasse où ils doivent intégrer une forme d'engagement, mais risquent d'être reprochés de ne pas respecter ce cadre. Afin de sortir de cette impasse et de participer à l'émancipation des apprenant·es, nous proposons de faire de l'engagement un objet d'étude à intégrer dans le cursus scolaire.

Mots-clés

Défis socio-écologiques ; finalités éducatives ; éducation à l'environnement ; éducation à la durabilité ; cadre scolaire ; engagement

INTRODUCTION

Ce numéro de RED vise, entre autres, à examiner les interactions entre l'éducation et les enjeux sociaux liés au changement climatique, à la transition énergétique et à la durabilité. Notre contribution s'articule en deux volets. Tout d'abord, elle propose une perspective historique des liens entre l'éducation et ces enjeux socio-écologiques, qui aboutit à une cartographie des finalités attribuées à l'éducation, et qui met aussi en évidence des tensions entre ces finalités. Ensuite, nous nous inspirons de ces cartographies pour proposer un outil de lecture critique des activités et des projets proposés aux apprenant·es, des jeunes élèves aux adultes en formation. Ce deuxième volet doit permettre aux acteur·trices de l'éducation de mieux anticiper et aborder les défis auxquels les pratiques sont confrontées ; défis liés non seulement au traitement de ces problématiques brûlantes - urgence climatique, dépassement des limites planétaires menaçant l'habitabilité de la Biosphère (Richardson et al., 2023), vie digne pour tous et toutes -, mais liés aussi aux contextes et aux systèmes éducatifs. Nous souhaitons ainsi rendre intelligible les enjeux des dispositifs proposés aux apprenant·es et également les dimensions oubliées ou les angles morts. Pour traiter de cette large question, nous nous référons essentiellement à l'ouvrage de Thomas Macintyre, Daniella Tilbury et Arjen Wals, paru en 2025, *Education and Learning for Sustainable Futures. 50 Years of Learning for Environment and Change*, ainsi qu'aux contributions de Barthes (2025), Lausset (2025) et Urgelli (2025).

ÉDUCATION ET ENJEUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES : DES LIENS INSTITUTIONNALISÉS DEPUIS UN DEMI-SIÈCLE

Face aux dérèglements du système Terre et aux inégalités multiples (sociales, politiques, économiques, écologiques), de nombreux acteur·trices issus du monde scientifique, des organisations internationales ou encore des milieux associatifs invitent à des transformations sociétales. Depuis les années 1970, des organisations internationales perçoivent l'école comme le creuset de ces transformations (Sauvé et al., 2007) et les finalités attribuées à l'éducation, se modifiant en fonction de contextes politiques et des orientations des instances internationales, reposent sur la conviction qu'elle constitue un levier pour relever les défis majeurs auxquels est confrontée l'humanité.

À l'opposé de cette conviction, plusieurs auteurs attribuent une large responsabilité à l'école dans l'émergence, le maintien ou l'accroissement de problèmes socio-écologiques actuels. Macintyre et al. (2025) considèrent non seulement que les systèmes éducatifs ne sont pas préparés pour faire face aux enjeux multidimensionnels qui nous attendent, mais surtout qu'ils participent à la (re)production d'un développement non soutenable et contribuent à propager des sociétés autodestructrices et divisées. La part de responsabilité de l'école véhiculant des structures sociales néfastes et formant des personnes en vue de les insérer dans une économie qui produit les problèmes que nos sociétés affrontent désormais, est également pointée par d'autres auteurs comme Curnier (2021), Hervé (2022), Hétiér et Wallenhorst (2023), Jucker (2014) et Pereira (2024).

Ainsi, l'école est perçue à la fois comme une institution créant et reproduisant des problèmes cruciaux, mais également comme une institution intégrant des leviers pour résoudre ou dépasser ces mêmes problèmes. Forts de ce constat, plusieurs auteurs (Barthes, 2025 ; Macintyre et al. 2025 ;

Sauvé et al., 2007 ; Villemagne, 2010) ont identifié divers courants qui relient l'éducation, l'environnement et la durabilité. Pour comprendre leur production et leur évolution, Barthes rappelle que les savoirs à enseigner autour des crises environnementales et climatiques sont le résultat d'interdépendances entre trois sphères de production : celle des savoirs savants, celle politique et institutionnelle, et celle citoyenne, militante, professionnelle, expérientielle (2025). L'auteure souligne que ces savoirs et ces courants évoluent, se structurent et s'hybrident selon les interactions et les poids différenciés entre ces sphères, pour finalement influencer les finalités et les formes éducatives dominantes (Barthes, 2025). Mais quels sont ces courants et leurs finalités éducatives ?

MULTIPLES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Plusieurs auteurs (Barthes, 2025 ; Macintyre et al. 2025 ; Sauvé et al., 2007 ; Villemagne, 2010) ont analysé les liens entre éducation, durabilité, environnement et climat, pour identifier divers courants, leur évolution et les finalités assignées à l'éducation. Pour ce texte, nous optons pour l'analyse de Macintyre et al. (2025) qui se fonde sur les discours institutionnels, à savoir des intentions déclarées et non sur des pratiques observées. Ces auteu·trices observent l'évolution de ces liens depuis les années 1970, résumés ci-après, en soulignant les rôles attribués à l'éducation, décennie après décennie. Ils·elles cherchent à identifier les leçons d'un demi-siècle sur le rôle de l'éducation en lien avec l'environnement et la soutenabilité, notamment sur sa capacité à devenir « une stratégie internationale demandant une action collaborative pour la protection de la planète » (p. 4). Ce retour sur l'ensemble des courants qui ont pensé des éducations en vue de futurs durables, est intéressant non pas parce qu'il montrerait comment l'éducation relative à l'environnement, puis l'éducation à la durabilité ont « progressé », dans le sens d'une amélioration, mais rappelle que l'histoire de ces éducations est maintenant longue et qu'elle a embrassé un large panorama de finalités.

Ils·elles posent la première borne temporelle avec la conférence de Stockholm de 1972, qui a fondé le mouvement de l'éducation environnementale, en l'inscrivant dans le principe 19 de la déclaration de Stockholm.

Il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes, en tenant dûment compte des moins favorisés, afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs responsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine. (Déclaration de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement, 1972, p. 5)

Durant cette décennie, de 1970 à 1980, nommée par les auteur·es *informer et expérimenter*, le rôles clés de l'éducation sont de sensibiliser les apprenant·es, de susciter des changements d'attitudes et d'influencer leurs comportements.

La décennie 1980-1990, que les auteur·es nomment *enquêter et résoudre*, est marquée par une volonté de renforcer l'éducation scientifique des élèves, consistant à apprendre *sur* l'environnement afin de résoudre des problèmes liés à celui-ci. Durant cette décennie, les ONG gagnent en importance, influent les réponses éducatives aux dégradations environnementales, mettent en cause

le postulat qu'un bagage de connaissances scientifiques suffit à les résoudre, invitent à questionner les racines et les cadres socio-culturels menant à l'exploitation de l'environnement et intègrent la justice sociale et les droits humains. Le rapport Brundtland (*Our common future*) publié en 1987, ajoute des enjeux moraux concernant notamment la responsabilité des générations actuelles vis-à-vis de celles à venir et débouche sur la notion de *développement durable*. Les rôles principaux de l'éducation sont de clarifier, d'impliquer, de résoudre et de comprendre les racines des problèmes.

La décennie 1990-2000, nommée *repenser et s'engager*, est marquée par la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, à Rio en 1992, qui rappelle que l'éducation est indispensable à l'accomplissement du développement durable. Il est question d'*éducation transformative*, intégrant des ambitions critiques et émancipatrices, encourageant les étudiant·es à devenir conscient·es de leur perception du monde et développant leurs habiletés à s'engager et à participer. Les courants écoféministes, véhiculés par des auteures comme Vandana Shiva, la pédagogie critique (inspirée de Paulo Freire) et l'éducation au futur (Hicks, 1992) marquent également cette période. Les rôles principaux de l'éducation sont d'approfondir des connaissances, de changer de perspectives et de clarifier des valeurs.

La décennie 2000-2010, qualifiée de *connecter et changer*, est caractérisée par l'accélération de la globalisation et une augmentation des inégalités entre personnes et pays. La *décennie du Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable* (2005-2014) marque cette période, conférant à l'éducation le potentiel d'apporter un changement social. Il ne s'agit plus de considérer les apprenant·es comme des personnes dont les comportements doivent changer, mais comme des « agents du changements » pouvant agir pour le développement durable. Les discours sur l'éducation intègrent l'ambition d'outiller les apprenant·es à se projeter dans des futurs différents en vue de renforcer leur agentivité, notamment avec les éducations au futur (Hicks, 1998 ; Hervé, 2025). Durant cette période, les discours décoloniaux concernant l'éducation émergent et le paradigme occidental du développement est critiqué. Les rôles attribués à l'éducation sont de s'engager au-delà des actions individuelles, de comprendre les systèmes et leurs interrelations, d'impliquer activement l'apprenant dans les processus d'apprentissage.

Durant la décennie 2010-2020 titrée *recadrer et transformer les futurs*, l'urgence à mener l'humanité vers une orientation soutenable est durement constatée. Alors que des alertes des scientifiques ont été émises dès les années 1990, c'est en 2015, que le réchauffement climatique est reconnu à l'internationale, avec l'Accord de Paris de 2015. L'UNESCO promeut alors un changement radical dans l'éducation - et non pas seulement l'ajout du développement durable dans les curricula - et soutient les approches institutionnelles globales (*whole-school approach*) en vue de créer une connexion entre les choses vécues et celles apprises par les élèves. En 2016, les 17 objectifs du développement durable de l'Agenda 2030 pour le développement durable entrent en force. Parallèlement, la reconnaissance que l'intrication entre enjeux globaux et locaux nécessite une action collective est également largement diffusée, de même que le besoin de restaurer et régénérer les connexions entre humains, lieux et vivants. Les principaux rôles de l'éducation sont d'augmenter l'agentivité des apprenant·es, de régénérer et de transformer.

La décennie entamée (2020-...), nommée *régénération et transition*, est marquée par l'engagement des jeunes pour le climat, la prise de conscience de l'injustice intergénérationnelle, l'augmentation et la généralisation de sentiments tels que la frustration, l'anxiété et l'impuissance chez les jeunes. Des pédagogies basées sur le jeu, sur la connexion avec la nature, le passage à l'action sont

valorisées. Également, il s'agit de pouvoir gérer l'incertitude, de construire des compétences et d'entamer la transition.

En analysant les liens entre éducation et environnement, Macintyre et al. (2025) identifient une diversité de finalités, complémentaires ou contradictoires, et montrent ainsi les multiples facettes de l'éducation face aux enjeux socio-écologiques. Surtout, ils laissent entrevoir les défis auxquels peuvent être confrontés les apprenant·es ou les éducateur·trices. Dès lors, quels sont ces défis et comment les relever ?

S'OUTILLER POUR RELEVER LES DÉFIS SOCIO-ÉCOLOGIQUES

Afin que les acteur·trices de l'éducation puissent tenir compte de ces défis lorsque le versant « levier » de l'école veut être actionné, nous proposons dans un premier temps d'énoncer ceux qui nous paraissent incontournables. Nous tentons ainsi de rendre visible quelques angles-morts, limites ou potentiels de tels projets éducatifs qui peuvent générer dans leurs mises en œuvre des tensions ou des malaises. Puis nous présentons des outils pour situer ces projets, destinés à celles et ceux qui sont amené·es à les anticiper ou à les relever.

SUR LES DÉFIS À RELEVER

Des dispositifs éducatifs qui traitent d'enjeux environnementaux, de développement durable, de transition écologique, ou d'urgences climatiques, comprennent nécessairement une forte dimension socio-politique (Barthes, 2025).

Les acteurs de l'éducation doivent donc opérer des clarifications épistémologiques et méthodologiques, mais aussi s'accorder sur les finalités visées (Barthes, 2025). Sans cela, ils et elles risquent de naviguer sans orientation claire, entre une « éducation faible » aux pratiques neutres en apparence (en conformité avec les normes et politiques dominantes, aux visées mélioratives, atténuative, ou adaptative), et une « éducation forte » aux pratiques visant des réflexions et des actions transformatives (en termes de modes de production ou de dynamiques sociales justes et équitables) (Barthes, 2025). Ce ballottage peut être particulièrement éprouvant pour le terrain. Notamment car une « éducation forte » est exigeante, alors que les enseignant·es n'y sont pas absolument formé·es, et que le système éducatif n'est pas toujours adapté (Balslev & Nuoffer, accepté). Ceci malgré les multiples injonctions à faire de l'éducation un levier pour des changements sociaux et une transformation.

En effet, selon Barthes (2025), seul un véritable changement de paradigme permet à cette « éducation forte » de se déployer pleinement, puisqu'elle « ([...] remet en cause les modèles éducatifs cumulatifs verticaux d'empilement des savoirs disciplinaires pour penser les changements et s'engager dans des actions » (p. 30). L'auteure considère que « [...] les verrous pour résoudre les problèmes actuels ne sont pas scientifiques, mais avant tout de nature politique, c'est-à-dire liée à l'organisation des sociétés humaines [...] » (p. 30).

Lorsque le cadre institutionnel ou le paradigme éducatif sont contradictoires ou inadaptés avec les finalités visées par les projets, cela peut créer des tensions pour celles et ceux chargé·es de les

réaliser. Cette cohérence mérite donc d'être observée et probablement repensée au niveau systémique (Barthes, 2025). Pour l'axe didactique par exemple, il est nécessaire de questionner les curricula (prennent-ils en compte les didactiques de la durabilité, de l'habitabilité ? sont-ils construits de manière contextualisée et socialement située ? Permettent-ils l'inclusion d'une pluralité d'épistémologies – dont celles des Suds ? Considèrent-ils des ontologies non-dualistes ou d'interconnexions ? etc.) ou les évaluations (p. ex. concernent-elles des compétences orientées sur l'employabilité future ou sur les effets sur le climat et la durabilité ? S'agit-il d'apprécier des compétences orientées sur la performance ou sur la robustesse ? etc.) (Barthes, 2025 ; Hamant, 2023 ; Lausset, 2025 ; Urgelli, 2025). Ou encore pour l'axe pédagogique : soutient-il la mobilisation par exemple de l'enquête problématisante autour de controverses ou de questions socialement vives, pour notamment travailler la dimension actancielle (les valeurs, les stratégies, etc.), la complexité, la dimension systémique et les interdépendances ? Ou encore, la conflictualité démocratique, pour apprendre à gérer des situations de désaccord et intégrer des perspectives antagonistes ? Le projet citoyen activiste, pour agir localement tout en pensant globalement ? Le sensible, pour générer des savoirs par des expériences immersives de terrain ? Le futur, pour imaginer des scénarii prospectifs, développer la créativité et dépasser les sentiments d'impuissance ou d'anxiété ? (Hervé, 2022 ; Urgelli, 2025).

Sur le terrain, les enseignant·es et les acteur·trices du monde de l'éducation qui s'engagent dans cette approche éducative dite forte doivent déployer des efforts pour s'appuyer sur des démarches de problématisation, mener des processus de (dé-re)construction dialogiques et expérientiels qui intègrent les incertitudes, questionnent les enjeux et les risques, les normes et les valeurs d'un point de vue de la durabilité et du changement climatique, travaillent la prospective, s'orientent sur une éducation émancipatrice, critique, créative, mobilisatrice et multiréférentielle (Barthes, 2025 ; Urgelli, 2025).

Également, afin que leurs apprenant·es puissent développer des capacités à penser et à agir de manière éclairée, critique, créative, en faveur de la justice et de l'équité socio-écologique, les enseignant·es doivent veiller à : 1) Dépasser les dualismes (homme/nature, nature/culture, expert·e/profane, savant·e/ignorant·e...) par une approche systémique, intégrative et relationnelle ; 2) Écarter les postures qui se situent en dehors de l'éthique pédagogique ; 3) Politiser sans polariser, c'est-à-dire en soutenant un agir éthique par une pédagogie critique (Urgelli, 2025).

Ces éléments sont autant de défis à anticiper et à relever pour que les mises en œuvre éducatives puissent se déployer en cohérence avec leurs finalités.

UN OUTIL POUR PENSER LES FINALITÉS ÉDUCATIVES DE SON PROJET

La figure 1, s'inspire des rôles attribués à l'éducation au fil des cinq dernières décennies par Macintyre et al. (2025) relatés ci-dessus, qui relient éducation, durabilité, environnement et climat. En s'éloignant d'une représentation linéaire potentiellement téléologique et évolutionniste, cette figure montre la palette des finalités éducatives possibles et considère l'arrivée d'un nouveau courant pédagogique comme une contribution à la sédimentation (Ronveaux & Schneuwly, 2018) des pratiques pédagogiques, plutôt qu'à leur remplacement. Également, elle intègre les trois dimensions

de l'éducation à la citoyenneté démocratique proposées par Gollob et al. (2012), adaptées à notre problématique. Ces trois dimensions sont ; l'apprentissage *sur...* (dimension cognitive qui est d'apprendre « sur » la durabilité, l'environnement, le climat) ; l'apprentissage *pour...* (dimension participative qui est d'apprendre « pour » la durabilité, l'environnement, le climat) ; l'apprentissage *par...* (dimension culturelle qui est d'apprendre « par » la durabilité, l'environnement et le climat) (pp. 29-32)²⁷.

Le sens de cette figure est de rendre compte de manière simplifiée et non exhaustive des possibles relations entre éducation et thématiques tels que la durabilité, l'environnement ou le climat en mettant en avant des finalités possibles de l'éducation pour faire face à des enjeux socio-écologiques et de situer toute réflexion éducative dans ces champs. Cette figure invite non seulement à questionner ce qui est attendu de l'éducation face à ces enjeux, à situer toute réflexion sur ces liens, mais aussi à élargir les possibles lorsque l'éducation est mobilisée pour faire face aux problèmes auxquels l'humanité est confrontée.

Figure 1 : Finalités attribuées à l'éducation



²⁷ D'autres auteurs identifient également différents types d'ED, qui nous paraissent tout aussi pertinents. Ainsi, notamment Vare et Scott (2007) ont introduit la différenciation entre deux approches complémentaires, celle de l'ED1 (la promotion de comportements et de modes de pensée éclairés et compétents) et celle de l'ED2 (le développement de la capacité à réfléchir de manière critique sur les savoirs experts, à tester des idées, à explorer les dilemmes et les contradictions). Lausset (2025) elle, affirme que trois types d'ED se sont progressivement dessinés dans la littérature, qui s'articulent et qui se centrent sur divers apprentissages qui concernent : 1) les façons de penser et les comportements sur une base éclairée ; 2) l'encouragement des élèves à une démarche critique et réflexive sur l'existant et les solutions proposées ; 3) l'accompagnement de la transformation (par l'élève et par la société). Selon Lausset (2025), le type d'ED pratiqué inscrit l'enseignement dans une logique allant d'un ajustement à une transformation.

UN OUTIL POUR PENSER L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES ET LA POSTURE ENSEIGNANTE

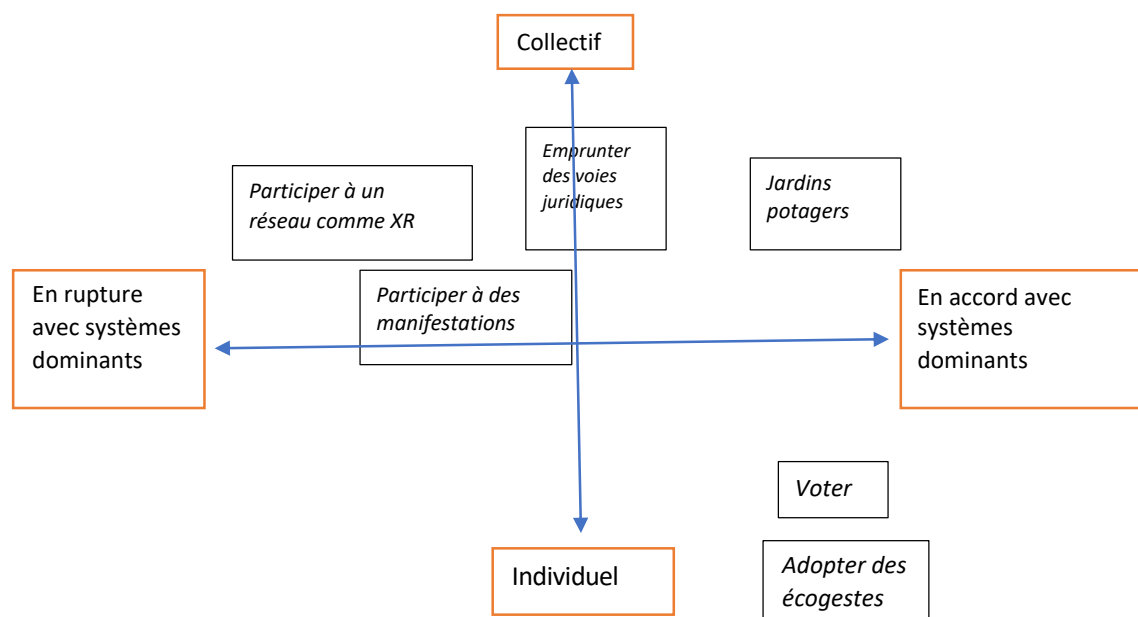
Dès le début de l'institutionnalisation des liens entre éducation et environnement, puis entre éducation et durabilité, l'éducation a été perçue comme une stratégie pour apporter des changements sociaux. L'apprentissage a été pensé *pour* l'environnement, allant d'un apprentissage qui visait le changement des comportements individuels, au développement de l'agentivité des élèves et le soutien à l'action collective. Or, selon Lausset (2025), les pratiques d'ED sont souvent accusées de ne pas respecter la « neutralité » enseignante, et certaines relèveraient plus du militantisme que de la pédagogie. Afin de palier à cet écueil, l'auteure suggère que les réflexions différencient mieux : 1) la politique éducative, de la pédagogie ; 2) le savoir scientifique stabilisé, des débats autour de choix sociétaux ; 3) la mise en perspective de la finitude du système Terre et du principe de justice sociale qui comporte une dimension normative, de l'accompagnement de l'élève à se constituer une opinion raisonnée qui lui est propre. Également, l'auteure propose de revenir au principe d'éthique pédagogique fondamental, et de considérer que le rejet de l'endoctrinement et de la propagande exigées par le cadre scolaire « [...] n'empêche pas de travailler des connaissances scientifiques qui font consensus autour d'un enjeu de durabilité, ni d'explicitier les valeurs sous-jacentes à certaines décisions prises par nos sociétés humaines, ni de débattre de diverses pistes de solutions proposées par différents acteurs face à un problème donné ». De surcroît, relativement à un avenir proposé aux élèves potentiellement démotivant, les questions d'environnement, de durabilité et de climat ne peuvent se réduire à l'étude des problèmes, mais doivent imaginer voire agir pour des futurs envisageables et souhaitables (Hervé, 2022 ; Lausset, 2025). Finalement, elle rappelle qu'il s'agit d'outiller les élèves pour les « rendre capables de » participer au processus de négociation et de transformation sociétale autour d'enjeux de durabilité, tout en leur laissant le libre arbitre d'en faire ce qui leur semble pertinent, donc selon une visée émancipatrice (Lausset, 2025).

Outiller les élèves peut également consister à les faire réfléchir sur les différentes formes d'engagement, leurs portées et leurs implications concrètes, autrement dit, faire de l'engagement un objet d'étude pour eux. En effet, celui-ci peut se situer au moins sur deux axes : celui du collectif versus de l'individuel, celui en accord avec les systèmes dominants versus en rupture avec ces derniers. La figure 2 tente de placer quelques formes d'engagement (participer à un réseau comme Extinction Rebellion (XR), emprunter des voies juridiques, créer un jardin potager, voter, adopter certains écogestes) en fonction de ces axes.

Ce cadran vise à porter un regard analytique sur ces formes, à montrer que l'engagement ou le passage à l'action ne constituent pas une réponse évidente. Imaginons une séquence didactique visant à expliquer le cycle de l'eau dans une région spécifique, à identifier les sources de pollution ou les conséquences de certaines activités industrielles, à réfléchir aux enjeux à venir. À la fin de la séquence, se pose la question de « comment agir ? » (l'apprentissage *pour*...) face aux problèmes abordés. Une réponse est de partir d'actions immédiates et quotidiennes : être attentif-ve à sa consommation d'eau, aux produits ménagers utilisés. Or, ce type de réponse non seulement omet les autres formes d'engagement à portée systémique, mais aussi repose entièrement sur les individus, négligeant la dimension politique et collective. Le risque est alors d'augmenter le sentiment de découragement ou d'impuissance des élèves. Ainsi, le cadran invite à observer les autres formes d'actions possibles, et leurs conséquences. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant-e n'est pas de

valoriser une forme d'engagement au détriment d'une autre, mais de montrer aux élèves leur diversité, les implications concrètes de chacune d'entre elle et invite aussi à en imaginer d'autres.

Figure 2 : Apprendre *pour* ... : une diversité de possibles formes d'engagement



CONCLUSION

Dans cette contribution nous avons voulu discuter des liens entre l'éducation et les enjeux sociaux liés au changement climatique, à la transition énergétique et à la durabilité. Cela en mettant en avant la diversité des finalités visées par l'éducation, observées dans les déclarations et autres discours prescriptifs depuis les années 1970. La question des défis à relever par l'éducation, particulièrement les difficultés à accepter un engagement qui dépasse les comportements individuels, permet également de saisir la complexité de ces liens, puisque dès les années 1970 il s'est agi de considérer l'éducation comme stratégie pour résoudre des problèmes majeurs encourus par l'humanité. Afin d'outiller les apprenant·es à penser leur propre pouvoir d'agir, nous proposons de faire de l'engagement ou du « passage à l'action », un véritable objet d'étude pour les élèves, d'étudier les multiples formes d'engagement et leurs implications concrètes, d'écouter le monde associatif et militant, les mouvements contestataires ainsi que les initiatives locales des Suds, qui sont de véritables laboratoires pour des propositions innovantes visant à faire face au dérèglement climatique, comme le montrent les auteur·es contribuant à ce numéro de *RED*.

RÉFÉRENCES

- Balslev, K., & Nuoffer, F. (accepté). From Institutional Frameworks to Teaching Practices in Education for Sustainability : Reflections on Teacher Training.
- Barthes, A. (2025). À quelles conditions les éducations environnementales peuvent-elles être transformatrices ? In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 29-44). ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/13ycp>

- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.
- Gollob, R., Krapf P., & Weidinger W. (Eds.) (2012). *Éduquer à la démocratie : matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Hamant, O. (2023). *Antidote au culte de la performance : la robustesse du vivant*. Gallimard.
- Hétier, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'Anthropocène*. Le Bord de l'eau.
- Hervé, N. (2022). L'Éducation au futur. Une ressource pour penser l'Anthropocène. *Spirale*, 70, 113-123.
- Lausset, N. (2025). Éducation à la durabilité, un continuum possible entre ajustement et transformation. In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 13-27). ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/13yc2>
- Macintyre, T., Tilbury, D., & Wals, A. (2025). *50 Years of Learning for Environment and Change*. Routledge Focus.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drüke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kumm, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., Petri, S., Porkka, Rahmstorf S. M., Schaphoff, S., Thonicke, K., Tobian, A., Virkki, V., Wang-Erlandsson, L., Weber, L., & Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science advances*, 9 [En ligne]. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : discipliner et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 33-54.
- Urgelli B. (2025). Éduquer à la transition écologique : quelques balises pour une pédagogie transformative. In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 45-54). ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/13ycr>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Villemagne, C. (2010). Chapitre 1. Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement. In S. La Branche & N. Milot (Eds.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire* (pp. 17-30). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15352>