

Référence : Barthes A. (2025) *Les objectifs de développement durable : un renouveau des cultures et pratiques de l'enseignement supérieur ?* Diversité 206. Lyon

Les objectifs de développement durable : un renouveau des cultures et pratiques de l'enseignement supérieur ?

Angela Barthes, professeure des universités à Aix-Marseille

Résumé

Les politiques internationales de développement durable structurent aujourd'hui les institutions. On assiste par ce biais à un renouvellement des cultures et pratiques professionnelles dans l'enseignement supérieur. Les 17 objectifs onusiens et les politiques de responsabilités sociétales des établissements (RSE) servent de guide d'évaluation mais reformulent aussi les recherches et les enseignements. La nécessaire « sortie des silos » favorise la transversalité et l'interdisciplinarité, rapproche les enseignements de leurs environnements socio-économiques. Les processus de transversalisation, d'innovation et de reterritorialisation s'accompagnent de nouveaux espaces collaboratifs (communautés de savoirs, tiers-lieux, observatoires, incubateurs, FabLab..) lesquels ouvrent des opportunités pour repenser les modèles éducatifs. Les enseignants-chercheurs et leur discipline d'origine deviennent des contributeurs d'un projet de société, élaborent des scénarios collectifs et pensent le transformatif face aux urgences climatiques. Toutefois, ces dynamiques comportent des défis et des risques, notamment de managérialisation des contenus éducatifs contre les libertés académiques, de fragmentation des savoirs dus à des logiques concurrentielles, d'effacement des référentiels scientifiques et des légitimités curriculaires face aux injonctions politiques.

Mots-clés : développement durable, enseignement supérieur, responsabilité sociétales, transversalisation, curriculum

Abstract

International sustainable development policies (SDGs) are now structuring institutions, including those linked to higher education. We're witnessing a renewal of professional cultures and practices in higher education, which favor transversality and interdisciplinarity. It brings teachers and students closer to their socio-economic environments and territories. The 17 UN goals and CSR (Corporate Social Responsibility) policies serve as a guide for assessing institutional progress, but also reformulate research and curricula around climate issues and transitions. The greening of higher education is opening up opportunities to rethink educational models and strengthen interdisciplinary collaboration. Thinking transformative becomes possible in the face of climate emergencies. Academics and their original disciplines become contributors to a societal project. The emergence of transversalization, innovation and reterritorialization processes is accompanied by collaborative spaces of all kinds. However, these transformations pose risks and challenges, particularly in terms of the managerialization of educational content against academic freedom, the fragmentation of knowledge due to competitive logics, and the erasure of scientific frames of reference and curricular legitimacies in the face of political injunctions.

Keywords: sustainable development, higher education, social responsibility, transversalization, curriculum

Les cadrages des politiques internationales et leurs 17 objectifs de développement durable se diffusent dans les institutions, collectivités territoriales, entreprises, organisations et finalement dans toute la société *via* de nombreux dispositifs relais et appels à projets. Dans l'éducation, les recommandations de l'UNESCO (1974 [2023], 2018, 2021, 2024) s'effectuent à partir des stratégies européennes, puis nationales, de développement durable, en fonction des niveaux. Dans l'enseignement secondaire, la révision des programmes s'organise *via* le Conseil supérieur des programmes (CSP), aidé par le conseil scientifique de l'Éducation nationale (et son groupe de travail portant sur « climat, biodiversité, développement durable »), et est fixée par les bulletins officiels (BO). Dans l'enseignement supérieur, les textes-cadres ministériels (MESRI, 2022, 2023) et les *think tank* (Shift project, 2019, 2022) orientent les grands appels à projets. Du côté des entreprises ou des organisations, on retrouve les schémas directeurs responsabilités sociétales (RSE/RSO) et les démarches haute qualité environnementale (HQE), tandis que les collectivités territoriales, associations et ONG (organisations non gouvernementales) s'appuient sur des fléchages des subventions et des dispositifs variés de type « projets de territoire » ou agendas 21/30 (fig. 1). Cet ensemble cohérent donne lieu à la reformulation des liens entre sciences et société, éducation et territoires, établissements et société civile.

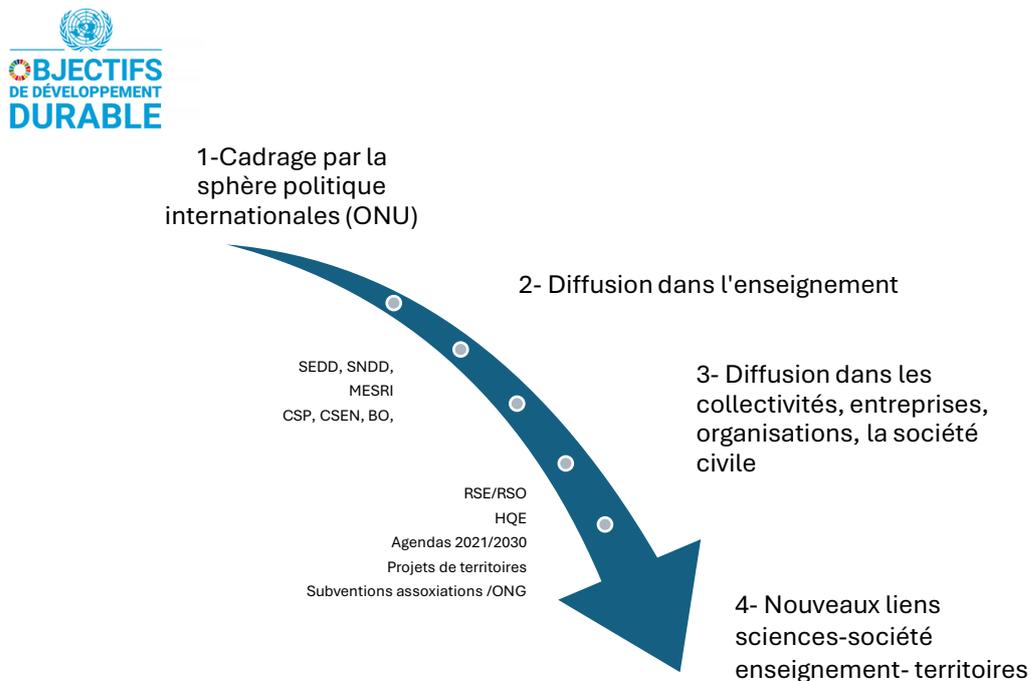


Figure 1 : Cadrages par les politiques internationales de développement durable et dispositifs relais vers la société civile.

Ce cadrage descendant induit par les objectifs de développement durable va impulser des changements organisationnels majeurs. Nous centrons ici nos propos sur les pratiques et cultures de l'enseignement supérieur.

L'émergence des pratiques évaluatives comme levier de l'action publique durable

Les objectifs de développement durable sont conçus comme guides d'action et inducteurs de bonnes pratiques. Ils indiquent les politiques générales à suivre et sont relatifs à l'émergence

de pratiques évaluatives comme levier d'action publique. Les sciences de gestion (Soldo *et al.*, 2010) explicitent que les acteurs (les enseignants, par exemple) constituent désormais « un maillon managérial privilégié pour une action publique durable et stratégique ». Les auteures précisent que : « L'évaluation devient un outil de légitimation et de structuration de l'action durable, définie autour d'une norme commune » (*ibid.*, p. 34). Et en effet, l'agenda onusien comprend aujourd'hui 17 objectifs thématiques, 169 cibles à atteindre, 244 indicateurs de suivi qui permettent l'évaluation des progrès et des bilans de l'implication, notamment des universités, dans la question environnementale. Cela se solde par un renouvellement des modes de gouvernance avec l'émergence d'apprentissages organisationnels croisés. L'obligation qui est faite à l'institution induit d'évaluer les objectifs, les actions, les contrats, de mettre en place les enseignements et les recherches permettant de progresser dans ces objectifs, avec l'idée de répondre à la question suivante. Combien de cibles d'objectifs de développement durable sont sur la bonne voie ? Si ces considérations sont générales à l'ensemble des institutions, ce schéma organisationnel va se répercuter fondamentalement sur les modes de fonctionnement de l'enseignement et la recherche. C'est ainsi que les schémas directeurs vont devenir structurants dans les établissements d'enseignement supérieur.

Le rôle structurant des schémas directeurs de développement durable et de responsabilité sociétale dans l'enseignement supérieur et la recherche

Ces schémas s'appuient sur des référentiels. Le référentiel développement durable et responsabilité sociétale est holistique et s'organise autour de cinq axes qui structurent l'ensemble des activités de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Ils se déclinent comme suit : 1) Stratégie et gouvernance ; 2) Enseignement et formation ; 3) Recherche et innovation ; 4) Environnement ; 5) Politique sociale. L'obligation légale intervient fin 2024, elle met en place une démarche organisationnelle transformante à partir du référentiel de développement durable et responsabilité sociétale sur l'ensemble des composantes de l'enseignement supérieur et de la recherche (fig. 2). Cette démarche est associée à des objectifs de labellisation déclinée en 18 variables stratégiques, 55 indicateurs, reliée à des normes de qualité. Il existe encore à l'heure actuelle peu de recherches qui s'intéressent aux spécificités de cette politique dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement à ce qui nous concerne ici, le renouveau des cultures et pratiques professionnelles dans le supérieur et ce que cela induit sur les évolutions des contenus de formation.



Figure 2 : Démarches structurantes des schémas directeurs responsabilités sociétales.

Pour répondre à ce contexte, les universités se dotent de dispositifs à l'échelle des établissements destinés à implémenter les objectifs de développement durable. Les directions Responsabilité sociétale des organisations (RSO) et/ou développement durable des universités sont ensuite tenues de concevoir un schéma directeur des changements qui constituent autant d'outils d'anticipation, de prospective, de mesure, que de management. Elles répondent ensuite aux différents dispositifs tels que la mesure de l'empreinte carbone, les plans de sobriété, de mobilité, la gestion des déchets, les bilans de gaz à effet de serre (BEGES), d'une part et réorganisent les formations en fonction des nouveaux enjeux environnementaux globaux, d'autre part.

Un renouveau des cultures et pratiques professionnelles de l'enseignement supérieur ?

Ce renouveau s'organise autour de la promotion des objectifs de développement durable et de la responsabilité sociétale des établissements comme guides d'action et inducteurs de bonnes pratiques, mais aussi de l'innovation et du renforcement des liens entre établissements et société, de l'intégration du numérique, de l'inclusion dans les politiques sociales, des approches par compétence comme instrument de mesure (fig. 3). Ces différents éléments sont interconnectés et concourent à un renouveau des cultures et pratiques professionnelles dans l'enseignement supérieur et la recherche en lien avec les politiques stratégiques d'autonomie et de performance des établissements (EUA, 2021).

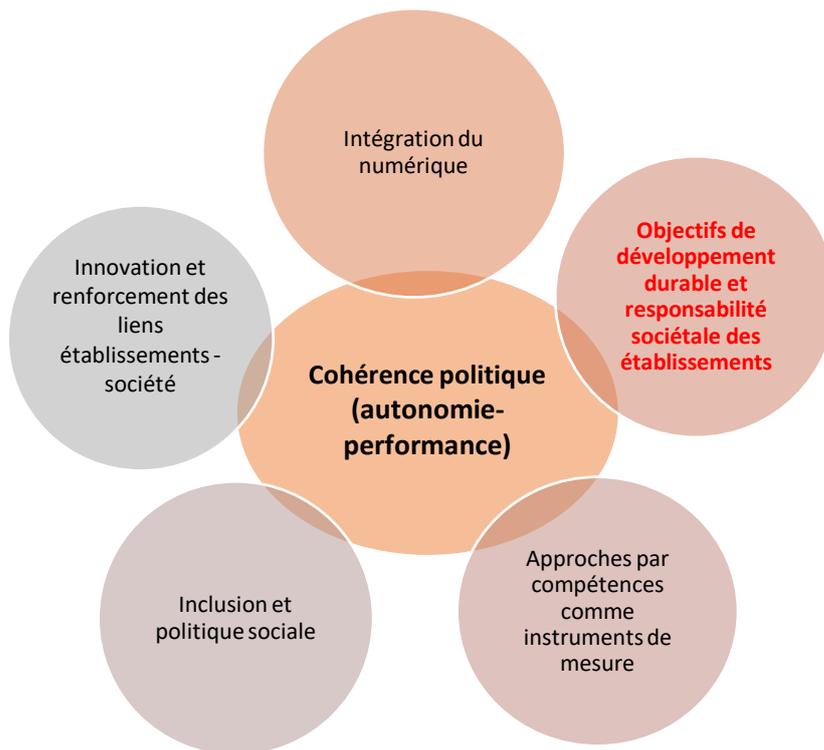


Figure 3 : Transformation des pratiques professionnelles de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ces transformations vont avoir de fortes incidences au niveau des cultures et des pratiques de l'enseignement supérieur et de la recherche en général. Il inclut par exemple une reformulation des gouvernances, avec, entre autres, l'instauration de modèles contributifs/participatifs sur les stratégies et les plans d'action sous forme d'ateliers de concertation. La reformulation des relations avec le monde socio-économique et l'appui sur l'innovation et les territoires sont plus marqués avec des focales affirmées sur les transitions et la transformation des métiers. Cela concourt à la revalorisation des missions interdisciplinaires, associées à des opportunités de décroisement et de transversalisation, à la revalorisation des sciences humaines et sociales, et la naissance de nouvelles instances transversales, comme les conseils climats.

Les incidences sur les enseignements sont plurielles et interviennent en contexte d'internationalisation des curricula appuyé par le processus de Bologne (Charlier, Croché, 2022). La multiplication, les dispositifs d'appui comme Erasmus, l'installation de réseaux de grandes universités européennes (l'alliance CIVIS¹, par exemple), l'adaptation des curricula à une culture commune globale définie par les textes internationaux. (17 ODD, One Health...) et l'adoption de cadres communs de compétences tels que le Green Comp (European commission, 2022) s'articulent en France avec l'instauration des enseignements autour des transitions écologiques et de développement soutenable (TEDS). La publication du rapport Jouzel (MESRI, 2022), *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'ESR*, puis du *Plan climat-biodiversité et transition écologique de l'enseignement supérieur de la recherche* (MESRI, 2023) vont modifier les conditions de production des savoirs enseignés.

¹ CIVIS est l'alliance universitaire civique européenne, rassemblant une communauté de plus de 470 000 étudiants et 58 000 membres du personnel, fruit d'une collaboration spéciale entre 11 établissements d'enseignement supérieur de recherche.

Des incidences curriculaires plurielles : contours, opportunités et risques

Les universités se dotent d'outils de transversalisation² de l'enseignement adaptés à l'urgence climatique et à l'interdépendance des objectifs du développement durable. La transversalisation porte des impératifs de remise en cause du travail en silo disciplinaire et des considérations des enjeux d'incertitude et de complexité. Ces objectifs sont inclusifs et englobent tout le monde. Ils nécessitent de rapprocher l'université, les enseignants et les étudiants de leurs environnements socio-économiques et de leurs territoires. En parallèle, se dessinent, nous l'avons vu, des nécessités de mettre en œuvre des mécanismes de suivi et de contrôle, ainsi que des indicateurs d'apprentissage et de progrès.

Ces changements rendus nécessaires sont ambigus et se doivent de poser les questions suivantes : face aux nouveaux contextes de crise environnementale, comment penser les curricula autrement ? Quels finalités, valeurs et savoir-faire voulons-nous pour quel métier et quelles conséquences sociétales ? Les enjeux sont-ils adaptatifs ou transformatifs ? Comment peut-on transversaliser les enseignements par les enjeux de société ? Peut-on problématiser par contributions disciplinaires itératives ? Comment peut-on évaluer les nouveaux curricula ? Comment peut-on réinterroger et revoir nos modèles ? Quels choix et quelles possibilités à l'échelle des universités, des composantes et des enseignants ?

Au-delà de ces questions de fond, d'autres, plus pragmatiques, se profilent. Comment les contextes favorables à la transversalisation et à l'interdisciplinarité se heurtent-ils à la structuration de l'enseignement scindé parfois en silos et de la recherche fragmentée en laboratoires, écoles doctorales, conseils nationaux des universités ? Comment transcrire dans les enseignements les résultats des recherches transversales alors même que l'organisation des formations en silo disciplinaires ou en composantes distinctes découpe différemment les savoirs ? Quels opportunités, risques et points de vigilance voit-on au travers du processus de transversalisation des formations universitaires ? Qu'est-ce que cela induit en matière d'organisation interne ?

En effet, les outils d'anticipation, de prospective, les scénarios, schémas directeurs et référentiels de compétences induisent des changements de paradigme dans l'organisation globale de la production et la transmission de savoirs. Des appels à projets sont rédigés à la fois pour favoriser les transversalisations, mais aussi pour permettre les formations croisées à destination des enseignants et des personnels, en même temps que celle des étudiants. L'écologisation de l'enseignement supérieur s'accompagne donc de changements paradigmatiques majeurs. Par exemple, dans le cas de l'université d'Aix-Marseille, un appel à projets type « idex » est promulgué en 2023, donnant lieu à neuf projets obtenus, tous contribuant à cette dynamique globale. Par ailleurs, à l'échelle de composantes, s'organisent de manière différentielle des pilotages internes, destinés à implémenter les enseignements des TEDS (transitions écologiques et développement soutenable relatifs au rapport Jouzel).

Des logiques de transversalisation à l'origine de communautés de savoirs et de pratiques

Les logiques de transversalisation impliquent un dépassement du travail « en silos » disciplinaire. On assiste en conséquence à l'émergence des formes de dialogues interdisciplinaires variées (cours interdisciplinaires à plusieurs enseignants, projets

² La transversalisation dans l'enseignement désigne l'intégration et la valorisation des approches provenant de différentes disciplines ou champs d'étude, ou composantes pour favoriser une compréhension globale et interconnectée des enjeux et défis actuels (réchauffement climatique, par exemple). Ces enjeux nécessitent des réponses complexes et interdisciplinaires dans lesquels les disciplines deviennent contributives à un projet de société. Cela nécessite de dépasser les cloisonnements ou silos actuels (voir Barthes *et al.*, 2024).

collaboratifs interfilières pour travailler sur des problématiques concrètes, double cursus, pôles de recherche transversaux, etc.). Du côté des enseignants, la complexité et la transversalité demandée par les objectifs de développement durable demandent nécessairement l'intégration d'autres compétences que celles habituellement requises dans la/les disciplines de formation initiale. La nécessité de faire contribuer plusieurs disciplines pour penser les changements, voire se mettre en action collectivement implique des changements organisationnels et individuels. Ainsi se multiplient dans toutes les instances d'enseignement et de recherche des « communautés de savoirs et/ou de pratiques » (les COSAV³ de l'IRD, par exemple), différentes formes de « tiers-lieux éducatifs », des observatoires (OHM/EHL⁴, par exemple) ou encore des transferts de savoirs *via* des autoformations⁵ entre enseignants. La dynamique de transversalisation ne s'entend pas qu'entre disciplines, elle intègre des acteurs externes multiples et des étudiants *via* le renforcement des pédagogies de projets. Elle s'accompagne d'un renforcement des liens entre établissements d'enseignement supérieur et la société dans son ensemble (entreprises, associations, collectivités...) incluant des processus d'innovation et de reterritorialisation. En conséquence, les espaces collaboratifs de toute nature, *coworking*, incubateurs, *fablabs*, *makerspaces*, accélérateurs, *innovation labs* se multiplient. Les objectifs de développement durable renouvellent les pratiques d'enseignement autour de « communautés de savoirs » qui prennent des formes multiples. Les enseignants-chercheurs et leur discipline d'origine deviennent des contributeurs d'un projet de société. À travers le renouveau des processus collaboratifs se profile la reconnaissance des savoirs et compétences des autres, notamment des sciences humaines et sociales qui se retrouvent intégrées plus systématiquement dans les modèles d'ingénierie. Un décloisonnement des enseignements, des territoires et des disciplines est en cours et on peut même parler de l'ouverture des possibles, notamment dans la redéfinition des « espaces » de l'enseignement. Un apprentissage d'un nouveau modèle de « partage des savoirs » entre les membres de la communauté enseignante s'organise, avec un renversement des logiques curriculaires. Cette nouvelle situation comporte de nombreuses opportunités. *Via* la transversalisation et l'abandon des logiques en silo pour tendre vers des communautés de savoirs, de partage et de contributions disciplinaires multiples à un projet de société, on assiste à une ouverture des possibles transformatifs. Des opportunités de reformulation des « espaces » d'enseignement renouvellent aussi des champs de recherche.

³ Les COSAV de l'IRD (Institut de recherche pour le développement) désignent les comités scientifiques d'animation et de valorisation. Ils constituent des nouvelles communautés de savoirs mêlant des chercheurs de disciplines très différentes rassemblés par un même enjeu d'actualité auquel ils tentent de répondre collectivement (par exemple, l'érosion de la biodiversité).

⁴ Les observatoires hommes-milieu (OHM) sont des dispositifs de recherche qui ont pour objectif d'étudier et de comprendre les interactions complexes entre les sociétés humaines et leur environnement naturel. Ces observatoires permettent de suivre, sur le long terme, les dynamiques environnementales, sociales, économiques et culturelles dans des territoires spécifiques. Les Earth Habitability Labs (laboratoires d'habitabilité terrestre) sont des structures de recherche dédiées à l'étude des conditions nécessaires à la vie sur Terre et sur d'autres planètes. Ils sont aujourd'hui mobilisés pour l'étude de l'adaptabilité de l'humain face aux crises multiples (climatique, biodiversité, etc.).

⁵ Les TEDS (transitions écologiques et développement soutenable) sont liés aux enseignements à mettre en place à la suite du rapport Jouzel. Des formations d'enseignants-chercheurs sont donc organisées dans les universités. Considérant que les enseignants peuvent tous être contributifs avec leur discipline, il est organisé des autoformations entre collègues. Par exemple, l'université d'Aix-Marseille organise un cycle d'autoformation sur trois ans entre enseignants-chercheurs. Les enseignants-chercheurs et leur discipline d'origine deviennent des contributeurs d'un projet de société.

Modéliser ces communautés de savoirs et de pratiques, voir ce qu'elles donnent dans les processus de production de savoirs, comprendre les légitimités, finalités et valeurs des coproductions, comprendre les processus sociologiques collaboratifs et leurs productions, leur institutionnalisation seront les prochaines étapes des recherches visant à rendre les processus intelligibles à l'œuvre. En attendant, nous nous contentons de formuler quelques points de vigilance.

Le renversement de paradigme des légitimités curriculaires et la managérialisation de l'éducation contre les libertés académiques

La mise en place de nouveaux espaces collaboratifs, s'ils sont souhaitables dans l'idée du partage de savoirs et de compétences contributives à un projet, présente également dans certains cas des risques de managérialisation des contenus des enseignements. Or les curricula de l'enseignement supérieur tirent de longue date leur légitimité des recherches scientifiques académiques validées par les pairs. Cependant, dans ce cas, la sphère politique « oblige » à reformuler les contenus en fonction de ses propres contraintes et visées. Cette dernière s'appuie sur un certain nombre de dispositifs, s'ils ne sont pas directement reliés aux contenus d'enseignement, deviennent pilotes de l'action, induisent la transformation des métiers et en fin de compte légitiment des contenus de l'enseignement. Le cas des 17 ODD est emblématique en ce sens qu'il s'agit d'un choix politique onusien qui s'impose dans l'enseignement supérieur (si c'est une politique, il peut donc y avoir d'autres choix possibles, par exemple les communs, le bien vivre, la décroissance, etc.) et surtout sa nature politique diffère/se confond avec les faits scientifiques eux-mêmes produits par les universitaires, comme le constat du réchauffement climatique et des pertes de biodiversité.

Ainsi donc à travers les injonctions internationales, puis ministérielles. Il n'en reste pas moins que la sphère politique demande à orienter les contenus, comme c'est le cas depuis longtemps dans l'enseignement primaire et secondaire, mais relativement nouvelle dans l'enseignement supérieur, puisque celui-ci est censé être piloté par les productions de savoirs scientifiques validés par les pairs. On se retrouve là face à un changement de logique curriculaire à l'université.

La managérialisation de l'enseignement supérieur peut de surcroît se manifester par l'imposition de contenus fabriqués par d'autres (modules ou dispositifs) avec le risque de réduire les communautés à de simples relais exécutifs d'une politique externe. L'enseignant-chercheur, producteur de savoirs scientifiques, doit composer avec des demandes externes parfois contestables (contenus fabriqués par des personnes moins compétentes ou encore par des sphères marchandes). Cette situation présente des risques de réduction des libertés académiques. Se rajoute à cela le risque de l'affaiblissement des référentiels scientifiques.

Les risques de fragmentation et d'effacement des référentiels scientifiques

L'enseignement supérieur se trouve face à une marchandisation sans précédent, avec de nombreux acteurs qui s'autoproclament légitimes à produire des contenus parfois hors de tout paradigme scientifique validé par les pairs ; de plus, la forme de l'appel à projets concurrentiel structure et déstructure les communautés de recherche à des vitesses supérieures à ce qui est

nécessaire aux élaborations scientifiques. Par ailleurs, entre constitution de communautés de savoirs rendues possibles par les nouveaux paradigmes, et les réalités des découplages entre agendas, administrations, procédures, composantes, laboratoires et écoles doctorales et *in fine* les enseignants eux-mêmes, les risques de fragmentation à la fois de la production de savoirs et de sa transmission sont grands. La fragmentation s'oppose ici à la cohérence, comprise comme un ensemble de finalités intentionnelles clairement exprimées (Barthes, Lange, 2022). Parfois même, des appels à projets destinés à transversaliser les enseignements autour du développement durable s'effectuent dans un cadre concurrentiel, ce qui paraît contradictoire avec les objectifs mêmes de la transversalisation.

D'un autre côté, le risque de fragmentation grandit avec le ressourcisme, c'est-à-dire la mise à disposition cumulative de ressources dont les origines sont parfois contestables et qui peuvent contrarier les logiques scientifiques et enseignantes spécialisées. Par exemple, des MOOC (Massive open online course), comme ceux de l'UVED (Université virtuelle environnement et développement durable), vont être parfois imposés sur des cycles L1 (licence première année). Dans cette même veine, on retrouve l'addition de dispositifs ponctuels sur l'existant (modules optionnels construits par des ingénieurs pédagogiques ou des administrations et non sur les savoirs scientifiques des enseignants-chercheurs, etc.). Outre leur absence de légitimité, ils peuvent générer du stress pour l'enseignant, voire de la fatigue informationnelle. Cela peut aussi prendre la forme de l'achat de prestations « clés en main » de nature plus ou moins commerciales : pensons par exemple aux fresques du climat, aux ateliers 2tonnes, aux bilans carbone qui se multiplient, parfois plus ou moins imposés. Dans ces cas-là, on assiste à la faible mobilisation des compétences internes des « producteurs de savoirs », que sont pourtant les universitaires. Les universités utilisent des prestataires externes alors que les universités sont *a priori* productrices de savoirs robustes. Les modes opératoires ne répondent pas toujours à la mise en place de curricula pertinents au sens sociétal du terme, c'est-à-dire scientifiquement pensé, contextualisé et validé. Les formations universitaires procèdent alors à des bricolages épistémologiques qui pourraient concourir à un effacement des référentiels scientifiques et à une montée en puissance du relativisme, ou encore à une confusion de ce qui relève du scientifique et du politique (par exemple, le réchauffement climatique est un résultat scientifique, le développement durable est une politique, et le glissement – confusion – entre les deux est parfois problématique). De l'affaiblissement de la légitimité des savoirs à l'université se dégagent des espaces de stratégie variables, allant de la superposition d'outils externes avec des logiques commerciales qui peuvent ne pas présenter de visée curriculaire cohérente à la légitimation des secteurs de formation supérieure privés qui vont venir concurrencer les secteurs publics à caractère de production scientifique.

Pour conclure...

La dynamique d'écologisation de l'enseignement supérieur induit des changements organisationnels profonds au point qu'il est possible de considérer qu'elle est partie prenante d'un renouveau des cultures et pratiques professionnelles dans l'institution. Cette dynamique d'écologisation met en place des modes d'actions collectives qui dégagent des opportunités et des risques, des résistances et contournements, des controverses et conflictualités. Elle produit des questionnements communs au sein de groupes d'acteurs contributifs et imbriqués dans des

configurations partenariales singulières. Elle génère des pratiques et une communauté de savoirs nouvelles qui cristallisent aussi les complexités des mises en œuvre et réinterrogent les divergences de finalités et de valeurs. Elle ouvre aussi les possibles pour réinterroger tous nos modèles, par exemple d'élaboration curriculaire ou encore d'évaluation. Penser le transformatif devient possible face aux urgences climatiques. Par exemple, dans ce nouveau contexte où il faut transformer le monde, évaluer les compétences des étudiants est-il vraiment adapté ? N'y a-t-il pas des outils plus à même d'évaluer les effets du curriculum sur le climat en plus des modes d'action possibles des étudiants en cours de formation ? Les dispositions, habiletés, capacités, rapports aux savoirs, capacités ne sont-ils pas des possibles à concevoir considérant le renouveau des cultures et pratiques de l'enseignement supérieur ? Les possibles s'ouvrent et sont à construire, et il revient aux acteurs de l'enseignement supérieur de s'emparer des contextes pour influencer sur leur trajectoire.

Références bibliographiques

BARTHES, Angela, LANGE, Jean-Marc (2022). « Chapitre 8. Fragmentations et cohérences curriculaires en contextes, le cas des programmes Erasmus ». Dans Albero, Brigitte et Thievenaz, Joris (dir.). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Dijon : Éditions Raison et Passions, t. II, p. 396-407.

BARTHES, Angela, LANGE, Jean-Marc, CHAUVIGNÉ, Céline (dir.) [2024]. *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.

CHARLIER, Jean-Émile, CROCHÉ, Sarah (2022). « De quelle éducation au politique l'évaluation PISA de la "compétence globale" est-elle porteuse ? ». *Éducation et socialisation*, n° 63. <https://doi.org/10.4000/edso.18410>

EUROPEAN COMMISSION (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-en>

EUA-European University Association (2021). *Environmental sustainability of leaning and teaching. Thematic Peer Group Report*. <https://www.eua.eu/publications/reports/environmental-sustainability-of-learning-and-teaching.html>

MESRI (2022). *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'ESR*. Rapport Jouzel/Abbadie. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/sensibiliser-et-former-aux-enjeux-de-la-transition-ecologique-dans-l-enseignement-superieur-83888>

MESRI (2023). « Former les étudiants de premier cycle à la transition écologique pour un développement soutenable ». Note de cadrage. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/former-les-etudiants-de-premier-cycle-la-transition-ecologique-pour-un-developpement-soutenable-93027>

MESRI (2023). *Plan climat-biodiversité et transition écologique de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/plan-climat-biodiversite-et-transition-ecologique-de-l-enseignement-superieur-et-de-la-recherche-91292>

MESRI (2023). Schéma directeur « Développement durable – Responsabilité sociétale et environnementale » (SD DD&RSE). <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/schema-directeur-developpement-durable-responsabilite-societale-et-environnementale-sd-ddrse-91289>

SHIFT PROJECT (2019). *Mobiliser l'enseignement supérieur pour le climat. Former les étudiants pour décarboner la société. Carbon transition Think Tank.* theshiftproject.org

SHIFT PROJECT (2019). *Appel pour former tous les étudiants du supérieur aux enjeux climatiques et écologiques.* theshiftproject.org

SHIFT PROJECT (2022). *Former l'ingénieur du 21^e siècle. Carbon transition Think Tank.* theshiftproject.org

SOLDO, Edina, MARAIS, Magalie HERNANDEZ, Solange (2010). « Les pratiques évaluatives au cœur de l'action publique locale en matière de développement durable. Une lecture néo-institutionnaliste ». *Management international*, vol. 14, n° 4, p. 69-84. <https://doi.org/10.7202/044660ar>

UNESCO (2018). *Global citizenship education. Taking it local.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265456>

UNESCO (2018). *Preparing teachers for global citizenship education. A template.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452>

UNESCO (2021). *Repenser nos futurs ensemble, un nouveau contrat social pour l'éducation.* <https://www.unesco.org/fr/articles/repenser-nos-futurs-ensemble-un-nouveau-contrat-social-pour-leducation>

UNESCO (2021). *Repenser l'éducation. Alternatives pédagogiques du Sud.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377797>

UNESCO (1974 [mis à jour en 2023]). *New recommendation on education for peace, human right and sustainable development.* <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-recommendation-education-peace-human-rights-and-sustainable>

UNESCO (2024). *Greening curriculum guidance. Teaching and learning for climate action.* <https://www.unesco.org/en/articles/greening-curriculum-guidance-teaching-and-learning-climate-action>