éducation et francophonie

Perspectives des actrices et des acteurs qui accompagnent les jeunes dans les crises socioécologiques

Volume 55, no 1, printemps 2027
Geneviève Therriault, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada
Agnieszka Jeziorski, Université de Montpellier, Montpellier, France
Émilie Morin, Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Mise en contexte

De multiples crises sociales et écologiques à l'échelle planétaire (GIEC, 2022) bouleversent présentement notre monde. Pour preuve, les neuf limites géophysiques à ne pas dépasser pour que la Terre demeure dans un état stable et habitable pour l'humanité (p. ex : concentration de gaz à effet de serre, érosion de la biodiversité ou, encore, déforestation) semblent aujourd'hui atteintes (Caesar et al., 2024). C'est pourquoi il devient crucial de s'intéresser aux perspectives, de même qu'aux pratiques, des personnes qui accompagnent les jeunes dans divers contextes d'éducation formelle, informelle et non formelle en lien avec ces crises. Bien que le point de vue des jeunes face à celles-ci s'avère de plus en plus documenté (ADEME, 2023; Corner et al., 2015; Ducol et al., 2022; Observatoire Ecolhuma, 2023; Field et al., 2019; Forum des jeunes, 2022; Gouvernement du Canada, 2025), notamment au regard de leurs connaissances, attitudes, valeurs, sentiments, et capacités d'agir sur les enjeux sociaux et écologiques (Morin et al., 2022), et que nous connaissons l'importance de l'éducation pour faire face à de tels enjeux (Bhowmik et al., 2020), on observe encore trop peu d'efforts concertés en éducation pour la justice sociale et environnementale (Kwauk, 2020). De plus, la perspective des adultes qui soutiennent les jeunes dans ces luttes demeure peu étudiée. Pourtant, l'éducation et les personnes qui la portent constituent, selon plusieurs, une clé de voûte essentielle (Kwauk, 2020; UNESCO, 2017) pour stimuler la volonté, la capacité et le pouvoir d'agir des jeunes (Vongalis-Macrow, 2013), ainsi que leur passage à l'action sociale et politique (Hayward, 2021).

Dans ce numéro thématique consacré aux points de vue des personnes qui accompagnent les jeunes dans la lutte aux crises sociales et écologiques dans divers contextes éducatifs (que ce soit les enseignantes et enseignants du milieu formel, les éducatrices et éducateurs du milieu non formel, les membres de la famille, les parents, des citoyennes engagées et citoyens engagés, des personnes expertes, des scientifiques, ou tout autre adulte ayant à cœur l'éducation des jeunes générations), une multitude de postures épistémologiques peuvent être mobilisées pour favoriser

la mise en œuvre d'une éducation aux enjeux socioécologiques dans les milieux scolaires et extrascolaires, notamment les épistémologies du Sud, autochtones, critiques, socioconstructivistes, transformatrices, émancipatrices et transgressives, voire radicales. Ainsi, divers outils conceptuels seront au cœur de ces travaux, certains très connus comme l'agentivité, le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*), le rapport aux savoirs, les conceptions et les pratiques d'actrices et d'acteurs de l'éducation formelle, informelle et non formelle, notamment des personnes enseignantes, mais aussi des personnes éducatrices, animatrices ou toute personne appelée à soutenir les jeunes dans la lutte aux enjeux socioécologiques.

Ce numéro se montre ouvert à accueillir des propositions qui mobilisent des outils théoriques et méthodologiques moins communément mobilisés dans le champ des sciences de l'éducation. Nous pensons, par exemple, à des approches issues de la psychologie sociale, de la sociologie, de l'anthropologie, de l'histoire, des sciences politiques, de l'économie, de la philosophie, des études féministes, etc., lesquelles pourraient apporter un éclairage nouveau face au traitement des enjeux sociaux et écologiques, et au soutien qui peut être apporté aux jeunes dans un tel contexte, notamment en lien avec la lutte aux inégalités sociales et environnementales (Larrère, 2017; Naoufal, 2016). À cet égard, la contribution des épistémologies autochtones s'avère tout à fait pertinente à cet appel, entre autres parce qu'elles proposent l'adoption d'une vision holistique qui considère toutes les dimensions (spirituelle, physique, intellectuelle et émotionnelle) de la personne, en relation avec la nature-territoire (Abanda Ngono et Tipi, 2023; Campeau, 2021; Kress et Horn-Miller, 2023).

Les « éducations à » (Barthes et al., 2017; Carr et al., 2023) sont évidemment concernées par cet appel à textes puisqu'elles intègrent bien souvent des enjeux de justice sociale et écologique. Nous pensons notamment à l'éducation aux changements climatiques (ECC), l'éducation à l'écocitoyenneté, l'éducation à la biodiversité, l'éducation relative à l'environnement (ERE), l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD), l'éducation pour un avenir viable (EAV), l'éducation à la soutenabilité, à la durabilité, l'éducation à la paix et à la solidarité, l'éducation à la démocratie, à la citoyenneté mondiale et à l'éducation transformatrice, etc.

Dans une perspective critique, les contributions pourraient aborder des approches éducatives visant à identifier les mécanismes de pouvoir et les fondements idéologiques qui orientent nos manières de voir le monde et notre responsabilité à l'égard des questions sociétales. Celles-ci permettent également d'apprendre à agir contre les injustices, qu'elles soient sociales, économiques ou environnementales. Les approches critiques s'intéressent particulièrement à conscientiser ces fondements sur lesquels le curriculum est fondé, et mettent l'accent sur la

déconstruction des structures de pouvoir et d'oppression, abordées notamment par les épistémologies du Sud (Berrios et Martinez, 2016; Giroux, 1983; McLaren, 2007; Orellana et al., 2024; Ourhou et Ourhou, 2023; Thésée et al., 2017). Dans une telle perspective, l'éducation aux enjeux socioécologiques va au-delà de la simple sensibilisation à l'écologie en incluant un questionnement sur les causes systémiques des crises écologiques, notamment les modèles économiques fondés sur la croissance infinie, la consommation excessive et l'exploitation des ressources naturelles (Whiting et al., 2018, Jeziorski et Therriault, 2019). Les textes adoptant une perspective de critique constructive (Frère et Laville, 2022; Welsh, 2001) mettant en lumière le potentiel transformateur de l'éducation, et s'intéressant non seulement aux contraintes et aux obstacles, mais également aux contradictions, aux tensions, aux risques et à la diversité des pratiques sociocritiques qui font sens pour les personnes éducatrices et enseignantes, sont les bienvenus.

Les approches constructivistes et socioconstructivistes qui réfléchissent à l'accompagnement des jeunes engagés dans la lutte face aux crises sociales et écologiques, et aux personnes appelées à jouer un rôle clé auprès de ces derniers, sont également les bienvenues. En effet, l'approche socioconstructiviste, plaçant l'apprenant au cœur du processus d'enseignement et d'apprentissage (Gauthier et Tardif, 2025), apparaît tout à fait pertinente pour soutenir la mise en œuvre d'initiatives portées par des jeunes au regard de tels enjeux. Cette approche soutient par ailleurs la mise en place d'un accompagnement réflexif et authentique, où les jeunes sont invités à construire des connaissances en interaction avec les autres (à savoir une myriade d'actrices et d'acteurs concernés par les crises), dans le but de mettre en place des projets d'innovation pédagogique ou, encore, de résoudre des problèmes de manière créative. Les pratiques éducatives mobilisant les pédagogies par projets, la coopération, l'apprentissage par la découverte ou encore la philosophie pour enfants et adolescents sont à privilégier dans les approches constructivistes ou socioconstructivistes (Raby et Viola, 2022).

Par ailleurs, les approches transformatrices pour la mise en œuvre de l'éducation au développement durable (EDD) sont privilégiées par les grandes organisations internationales telles que l'ONU (2015) et l'UNESCO (2017, 2020), notamment à travers les 17 objectifs de développement durable (ODD) et en particulier l'ODD 4 (éducation de qualité). Plus récemment, un partenariat pour une éducation plus verte (*greening education partnership*) est mis de l'avant par ces organisations internationales, de même que l'accélération de l'éducation aux changements climatiques (ECC) au Canada et ailleurs dans le monde. Le plus souvent, ces programmes misent sur une approche transformatrice pour faire face aux changements climatiques et promouvoir le

développement durable (DD), laquelle permet non seulement d'acquérir des connaissances et de développer des compétences, mais aussi d'agir concrètement sur ces enjeux, et ce, tant de manière individuelle que collective (UNESCO, 2017).

C'est aussi cette approche transformatrice que privilégient bon nombre de chercheuses et chercheurs dans le champ de l'éducation à l'environnement et au développement (EEDD), mais aussi dans d'autres mouvements tels que la *Whole School Approach* (WSA), soit une approche éducative globale de la durabilité (Wals et al., 2024). La Chaire en éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) adopte elle aussi cette approche transformatrice qui guide ses activités de recherche, de formation et d'intervention éducative. Elle y ajoute toutefois une visée sociocritique qui lui permet justement de demeurer critique à l'égard des grandes orientations internationales et de miser sur la coconstruction des connaissances en interaction avec l'Autre dans la mise en œuvre d'initiatives pédagogiques impliquant des jeunes à l'échelle locale et sur le territoire habité (Jeziorski et Therriault, 2022). Cette visée permet aussi de miser sur les dimensions affectives et émotionnelles dans le traitement des questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE) (Legardez et Simonneaux, 2011) dans le cadre scolaire et extrascolaire, et sur le développement du sentiment de pouvoir d'agir des jeunes (Morin et al., 2024).

Les approches émancipatrices (Freire, 2021a; Galichet, 2018) peuvent être mises en relation avec les approches précitées, permettant de soutenir et d'accompagner les jeunes qui s'engagent dans la lutte aux crises socioécologiques. Une approche émancipatrice s'avère en fait inévitable si l'on espère stimuler le développement du pouvoir d'agir des jeunes. De récentes analyses (Leclerc et al., soumis) ont montré à cet égard que la route du développement professionnel des personnes enseignantes et éducatrices à l'environnement et au développement durable (EEDD) est parsemée d'obstacles à surmonter. Ces difficultés entraînent, entre autres, des prises de conscience qui les amènent à franchir peu à peu différentes étapes de leur développement professionnel continu, puis à s'émanciper (Vivegnis, 2018).

Les approches axées sur l'espoir, comme celle de la pédagogie de l'espoir (Freire, 2021b), pourraient aussi inspirer la présentation d'écrits dans le cadre de cet appel. L'espoir constitue un élément clé à développer chez les jeunes pour encourager l'action environnementale (Li et Monroe, 2019). La connaissance seule des enjeux sociaux et écologiques ne suffit pas à encourager l'action, pouvant même contribuer au développement d'émotions se rapprochant de la dépression (Zeyer et Kelsey, 2013), surtout si les jeunes ne perçoivent pas de solutions efficaces aux crises qui leur sont présentées. Ainsi, le bien-être psychologique des jeunes (Ojala, 2016) semble être de plus en plus au cœur des préoccupations en éducation à l'environnement. Une part significative

des jeunes se sentant inquiets, tristes, anxieux, fâchés et parfois même responsables face aux crises socioécologiques (Hickman et al., 2021), cette approche centrée sur l'espoir (Association canadienne des doyens et doyennes d'éducation [ACDE], 2022) pourrait constituer une avenue cohérente avec le développement d'un réel pouvoir d'agir.

Finalement, des textes misant sur des approches transgressives (Lotz-Sisitka, 2024), voire activistes (Trott, 2024) ou radicales, pourraient aussi contribuer à la réflexion entourant une éducation qui vise à répondre adéquatement aux enjeux socioécologiques. Considérant, entre autres, la *forme scolaire* habituelle ou encore le contexte politique contraignant qui rendent difficiles les mises en action efficaces, tout en contribuant à développer le cynisme des jeunes, ces approches éducatives alternatives semblent de plus en plus nécessaires (Wals et Peters, 2017). Afin de transformer les réalités sociales qui contribuent à la reproduction des inégalités, ce genre d'approche peut encourager le développement d'habiletés liées à une critique sociale et le développement de compétences propices au déploiement d'un engagement qui conteste les structures en place.

Objectif

L'objectif de ce numéro est de mettre en valeur des recherches scientifiques issues des francophonies qui s'intéressent aux perspectives de ces actrices et de ces acteurs clés des « éducations à » qui sont appelés à accompagner les jeunes dans les crises sociales et écologiques, et qui intègrent des épistémologies du Sud, autochtones, critiques, socioconstructivistes, transformatrices, émancipatrices, transgressives ou radicales.

Axes 1 – Éducation formelle

Suivant des recommandations internationales formulées par l'ONU et l'UNESCO, les systèmes scolaires de nombreux pays ont intégré l'éducation au développement durable (EDD) dans leurs curricula. De l'éducation préscolaire jusqu'à l'université, les jeunes sont invités à participer à des activités éducatives, ainsi qu'à des projets en lien avec des thématiques liées à l'environnement et au développement durable (DD). Cet axe accueille des contributions qui s'intéressent aux conditions de conception et de mise en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage (SEA) dans les milieux d'éducation formelle, soit dans les établissements de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire, dans l'enseignement supérieur (collégial et universitaire), ou encore dans le secteur de l'adaptation scolaire et sociale. Des contributions s'intéressant à la formation professionnelle et technique, et à la formation continue (éducation permanente) ont également leur place dans cet axe.

Axes 2 – Éducation informelle et non formelle

L'apprentissage en lien avec les enjeux socioécologiques peut se dérouler dans divers contextes d'éducation, notamment dans les organismes d'éducation populaire, les associations, les entreprises et les collectivités. Le cadre familial et amical offre également des espaces d'apprentissage et de socialisation qui sont informels, mais non moins pertinents. Cet axe s'intéresse à des contributions portant sur la conception et la mise en œuvre de l'éducation en lien avec les enjeux socioécologiques dans les milieux d'éducation informelle et non formelle qui intègrent des approches critiques, socioconstructivistes, transformatrices, émancipatrices et transgressives, et qui s'intéressent particulièrement à la manière dont les actrices et acteurs (personnes éducatrices, formatrices et formateurs, membres de la famille, pairs, etc.) pensent, imaginent, créent et évaluent les situations d'apprentissage, qu'elles soient structurées ou non structurées.

Axes 3 – Formation et accompagnement des personnes enseignantes dans leur développement professionnel continu

Un troisième axe concerne directement les dispositifs de formation et d'accompagnement s'adressant plus spécifiquement au personnel enseignant appelé à soutenir les jeunes de différents niveaux scolaires dans la mise en œuvre de projets d'engagement social et écologique. Ces dispositifs visent généralement à renforcer les différentes dimensions du développement professionnel enseignant parce que celui-ci s'avère étroitement relié aux connaissances et aux compétences que les personnes enseignantes peuvent déployer dans le soutien offert aux jeunes désireux de s'engager autour des enjeux socioécologiques. Sous cet axe peuvent se retrouver autant les dispositifs de formation initiale du futur personnel enseignant que les dispositifs de formation continue qui participent à leur développement professionnel au regard de l'enseignement-apprentissage des questions socialement vives à caractère environnemental (QSVE) en contexte scolaire.

Axes 4 – Recherches théoriques au sein de disciplines des sciences humaines et sociales (SHS)

Le quatrième et dernier axe concerne les recherches théoriques puisant dans diverses disciplines des sciences humaines et sociales (SHS) et entourant le soutien des jeunes dans leur lutte contre les crises socioécologiques. S'appuyant sur une démarche méthodologique rigoureuse, les textes peuvent notamment comporter des analyses conceptuelles, des synthèses de connaissances, des recensions de la littérature scientifique ou des développements méthodologiques (Raîche et Noël-

Gaudreault, 2008). Une grande diversité de disciplines issues des SHS pourrait contribuer à ces travaux. Sans être exhaustif, cet axe pourrait réunir des contributions significatives adoptant un regard critique et issues de disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques, l'économie, l'histoire, la philosophie, les études féministes, etc.

Modalités de soumission

Il est recommandé de soumettre d'abord un avis d'intérêt d'environ 300 mots comprenant un titre, votre signature, une description détaillée de la proposition et quelques références bibliographiques d'ici le 15 janvier 2026. La rédaction invitée en prendra connaissance et une rétroaction vous sera envoyée à la fin janvier 2026. Quant au texte complet, il est attendu d'ici le 30 mars 2026. Les textes soumis doivent respecter les normes de publication de la Revue et ne pas dépasser 5 000 mots (figures, tableaux, notes et références bibliographiques exclues). Il est également important de respecter les principes de la rédaction épicène et de l'APA 7e édition (en suivant celles détaillées sur ce site Internet : https://bib.umontreal.ca/citer/styles-bibliographiques/apa). Les avis d'intérêt et les textes complets doivent être envoyés à Charlotte Van der Elst, éditrice, à l'adresse suivante : vanderelst@acelf.ca. La boîte à outils pour rédiger et soumettre un article à la revue se trouve à cette adresse : https://acelf.ca/ressources/education_et_francophonie/.

Références bibliographiques

Abanda Ngono, F. et Tipi, Ş. (2023). Épistémologies autochtones et crise climatique : introduction. *Les Cahiers du CIÉRA*, *22*, 5-11. https://doi.org/10.7202/1107138ar

ADEME (2023). *Les jeunes et le dialogue intergénérationnel sur l'environnement : synthèse de l'étude qualitative et quantitative.* https://librairie.ademe.fr/changement-climatique/6288-les-jeunes-et-le-dialogue-intergenerationnel-sur-l-environnement.html#product-presentation

Association canadienne des doyens et doyennes en éducation (ACDE). (2022). *Accord on education for a sustainable future*. https://csse-scee.ca/acde/2022/06/19/accord-on-education-for-a-sustainable-future/

Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, G. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts en « éducation à »*. L'Harmattan.

Berrios, A. et Martinez, E. (2016). Quelques pistes pour gagner le pari de l'Éducation au Développement Durable au Chili. *Éducation relative à l'environnement*. *13*(2). http://journals.openedition.org/ere/801 ;
DOI : https://doi.org/10.4000/ere.801

Bhowmik, A., Ruskey, A., Frischmann, C. et Gaffney, O. (2020). Powers of 10: Seeking 'sweet spots' for rapid climate and sustainability actions between individual and global scales. *Environmental Research Letters*, *15*. 10.1088/1748-9326/ab9ed0.

Campeau, D. (2021). Pédagogie autochtone et pédagogie du lieu : proposition d'un modèle d'enseignement autochtonisé. *Éducation et francophonie*, *49*(1), 52-70. https://doi.org/10.7202/1077001ar

Caesar, L., Sakschewski, B., Andersen, L. S., Beringer, T., Braun, D., Dennis, D., Gerten, D., Heilemann, A., Kaiser, J., Kitzmann, N. H., Loriani, S., Lucht, W., Ludescher, J., Martin, M., Mathesius, S., Paolucci, A., Te Wierik, S. et Rockström, J. (2024). *Planetary health check report 2024*. Potsdam Institute for Climate Impact Research.

Carr, P. R., Gina, T. et Rivas-Sanchez, E. (dir.). (2023). *L'épicentre : démocratie, éco*citoyenneté mondiale et éducation transformatoire*. DIO Press. https://www.diopress.com/the-epicentre

Corner, A., Roberts, O., Chiari, S., Völler, S., Mayrhuber, E.S., Mandl, S. et Monson, K. (2015), How do young people engage with climate change? The role of knowledge, values, message framing, and trusted communicators. WIREs Clim Change, 6, 523-534. https://doi.org/10.1002/wcc.353

Ducol, L., Anciaux, A., Catellani, A., Lits, G., Galand, B., Nils, F., Rihoux, B. et Cougnon, L.-A. (2022). *Jeunes, communication & climat : diversité des enjeux climatiques auprès des 15-24 ans en Belgique*. Université catholique de Louvain. https://osf.io/preprints/socarxiv/87psm

Field, E., Schwartzberg, P. et Berger, P. (2019). Canada, climate change and education: Opportunities for public and formal education. York University Printing Services. https://lsf-lst.ca/media/National_Report/National_Climate_Change_Education_FINAL.pdf

Forum des jeunes. (2022). *L'éducation en question : quelle place pour l'éducation?* https://forumdesjeunes.be/wp-content/uploads/2023/01/Avis-Education-a-lEnvironnement-Forum-des-Jeunes.pdf

Freire, P. (2021a). *La pédagogie des opprimé·es*. Éditions de la rue Dorion.

Freire, P. (2021b). Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed. Bloomsbury.

Frère, B. et Laville, J.-L. (2022). La Fabrique de l'émancipation : repenser la critique du capitalisme à partir des expériences démocratiques, écologiques et solidaires. Seuil.

Galichet, F. (2018). L'émancipation par le savoir : à quelles conditions? *Recherches en éducation*, *34*(2018). https://doi.org/10.4000/ree.1827

Gauthier, C. et Tardif, M. (2025). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (5e éd.). Chenelière Éducation.

GIEC. *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Summary for policymakers. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/

Giroux H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, *53*(3), 257-293.

Gouvernement du Canada. (2025). *Vers un cadre national pour l'apprentissage environnemental : rapport sur ce que nous avons entendu*. Ministère Environnement et Changement Climatique Canada (MECC). https://www.canada.ca/fr/environnement-changement-climatique/organisation/transparence/consultations/cadre-national-sensibilisation-environnement/rapport-ce-que-nous-avons-entendu.html

Hayward, B. (2021). *Children, citizenship and environment*. #SchoolStrike edition (2e édition). Routledge.

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Elouise, E., Britt, W., Catriona, M. et van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young

people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. *The Lancet Planetary Health, 5*(12), 863-873. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3918955

Jeziorski, A. et Therriault, G. (2022). Jalons théoriques et empiriques pour une éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) transformatrice-sociocritique. *Spirale*, *70*(2), 101-111.

Kress, M. et Horn-Miller, K. (2023). Land as relation: Teaching and learning through place, people and practices. Canadian Scholars.

Kwauk, C. (2020). *Roadblocks to quality education in a time of climate change*. Center for Universal Education at Brooking. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/02/Roadblocks-to-quality-education-in-a-time-of-climate-change-FINAL.pdf

Larrère, C. (dir.). (2017). *Les inégalités environnementales*. Presses universitaires de France.

Leclerc, E.-L., Therriault, G. Gicquel, A., Jeziorski, A., Araújo-Oliveira, A., Charland, P. et Morin, É. (soumis). Partnerships Between Formal and Non-formal Educational Settings: A Way to Implement Climate Change Education (CCE)? *Journal of Social Science Education*.

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

Li, C. J., Monroe, M. C., Oxarart, A. et Ritchie, T. (2019). Building teachers' self-efficacy in teaching about climate change through educative curriculum and professional development. *Applied Environmental Education & Communication*, *20*(1), 34-48. https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/

Lotz-Sisitka, H. (2024). Towards a politics of transgression in environmental education research: Metareview of a t-learning research 'archive'. *Australian Journal of Environmental Education, 40,* 549-573. https://doi.org/ 10.1017/aee.2024.62

McLaren P. (2007). Critical pedagogy: A look at the major concepts. Dans A. Darder, M. P. Baltodano et R. D. Torres (dir.), *The Critical Pedagogy Reader* (2e éd., p. 61-83). Routledge.

Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2024). Dimensions and conditions of the development of the sense of empowerment in a whole school approach. Dans A. E. J. Wals, B. Bjøness, A. Sinnes et I. Eikeland (dir.), *Whole school approach to sustainability: Education renewal in times of distress* (p. 87-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6

Morin, É., Therriault, G. et Bader, B. (2022). L'école et le sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions*. *17*(1). https://doi.org/10.4000/ere.7710

Naoufal, N. (2016). Connexions entre la justice environnementale, l'écologisme populaire et l'écocitoyenneté. *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, *16*(1).

Observatoire Ecolhuma (2023). Éducation au développement durable : pratiques et besoins des enseignants. Baromètre 2023 réalisé entre juin et juillet 2023 auprès de 968 enseignants. Écolhuma. https://ecolhuma.fr/observatoire/#Barometre-observatoire

Ojala, M. (2016). Facing anxiety in climate change education: From therapeutic practice to hopeful transgressive learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, *21*, 41-56.

Orellana, I., Larrea Burneo, A., Poisson, G. Jurado Cerdas, L., Prud'homme, M., Brière, L., Sauvé, L., Marleau, M.-E. et Levert, C. (2024). Les perspectives critique et politique de l'éducation relative à l'environnement : conflits socioécologiques et extractivisme. Dans I. Orellana, L. Brière, H. Asselin et A. Agundez Rodriguez (dir.), *Éducation relative à l'environnement : trajectoires, perspectives et défis contemporains* (p. 73-94). Presses de l'Université du Québec.

Ourhou, A. et Ourhou, F-E (2023). La propagation des déchets dans les lieux publics au Maroc : le rôle des facteurs culturels. *Éducation relative à l'environnement*, *18*(2). http://journals.openedition.org/ere/11217 ; DOI : https://doi.org/10.4000/12kxi

Organisation des Nations Unies (ONU). (2015). *Objectifs de développement durable. 17 objectifs pour sauver le monde*. Organisation des Nations Unies (ONU). https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/

Raîche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(2), 485-490. https://doi.org/10.7202/019691ar

Raby, C. et Viola, S. (2022). Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement (3e édition). Les éditions CEC.

Thésée, G., Carr, P. et Prévil, C. (2017). Enjeux du vert en noir et blanc. Dans L. Sauvé, I. Orellana, C. Villemagne et B. Bader (dir.), *Éducation, environnement, écocitoyenneté, repères contemporains* (p. 47-66). Presses de l'Université du Québec.

Trott, C. D. (2024). Activism as education in and through the youth climate justice movement. *British Educational Research Journal*, *00*, 1-21. https://doi.org/10.1002/berj.4082

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf

UNESCO (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissage*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *L'éducation au développement durable : feuille de route*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374891

Vivegnis, I. (2018). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, *8*(1-2), 48-63. https://doi.org/10.7202/1066584ar

Vongalis-Macrow, A. (2013). How the concept of agency aids in teaching about sustainability. *Educational Research and Reviews*, *8*(18), 1642-1649. https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/8EFC9FF5578

Wals, A. E. J., Bjønness, B., Sinnes, A. et Eikeland, I. (2024). *Whole school approaches to sustainability. Education renewal in times of distress*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56172-6

Wals, A. E. J. et Peters, M. A. (2017). Flower of resistance: Citizen science, ecological democracy and the transgressive education paradigm. Dans A. König et J. Ravetz (dir.), *Sustainability science* (p. 29-52). Routledge. https://doi.org/10.9774/gleaf.9781315620329

Welsh, S. (2001). Resistance theory and illegitimate reproduction. *College Composition and Communication, 52*(4), 553-573.

Whiting K., Konstantakos L., Misiaszek G., Simpson, E. et Carmona, L. G. (2018). Education for the sustainable global citizen: What can we learn from stoic philosophy and Freirean environmental pedagogies. *Education Sciences* 8(4), 1-14. https://doi.org/10.3390/educsci8040204

Zeyer, A. et Kelsey, E. (2013). Environmental education in a cultural context. Dans R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon et A. E. J. Wals (dir.), *International handbook of research on environmental education* (p. 206-212). Routledge.