

Enjeux politiques de l'internationalisation des curricula de l'enseignement supérieur. Regards croisés autour du programme Erasmus + pour les réserves de biosphères

Political stakes of the internationalization of higher education curricula. Perspectives about the Erasmus + program for biosphere reserves

Angela BARTHES¹, Jean-Marc LANGE², Bruno ROMAGNY³, Mohamed ADERGHAL⁴

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

² Laboratoire LIRDEF, Université de Montpellier et Université Paul Valéry Montpellier, France, jean-marc.lange@umontpellier.fr

³ Laboratoire Population-Environnement-Développement (LPED), UMR 151 IRD-Aix Marseille Université

⁴ LITOPAD/LMI-Mediter, FLSH, Université Mohammed V de Rabat

RÉSUMÉ. Dans un contexte de mondialisation, l'enseignement et la formation sont des vecteurs de diffusion de savoirs académiques standardisés, visant à faire adhérer les nations et institutions aux mêmes valeurs et référentiels curriculaires. Cet article met à jour les enjeux politiques de l'internationalisation des curricula via les programmes ERASMUS s'adressant à des pays tiers. Nous appréhendons cette interrogation à travers une étude de cas, le programme EduBiomed, qui s'intéresse à la formation universitaire des acteurs de réserves de biosphère méditerranéennes. Nous analysons les stratégies d'internationalisation de l'Union Européenne, les enjeux managériaux de la formation et de la recherche via les projets, ceux du pluriculturalisme dans la formation, et de la fragmentation curriculaire à l'œuvre.

ABSTRACT. In a context of globalization, education and training are vectors for the dissemination of standardized academic knowledge, aimed at making nations and institutions adhere to the same values and curricular design. This article brings out the political issues of the internationalization of curricula via the ERASMUS programs aimed at third countries, here Morocco and Lebanon. We will understand this questioning through a case study, the EduBiomed program, which is interested in the university training of actors in Mediterranean biosphere reserves. We will analyze the European Union's internationalization strategies, the managerial challenges of training and research via projects, those of pluriculturalism in training, and those of the curricular fragmentation processes.

MOTS-CLÉS. Enseignement supérieur, curriculum, territoire, Méditerranée, réserves de Biosphère.

KEYWORDS. Higher education, curriculum, territory, Mediterranean, Biosphere reserves.

1. Introduction

Dans un contexte de mondialisation, l'enseignement et la formation sont des vecteurs de diffusion de savoirs académiques sous la forme de standards, visant à faire adopter par les nations et institutions les mêmes référentiels curriculaires. Ceci est d'autant plus vrai quand il s'agit d'enseignements concernant des champs de savoir porteurs de valeurs présupposées universelles alors même que la question de l'universalité et celle des valeurs ne vont pas de soi et méritent d'être *a minima* discutée. Sans cette précaution, l'amalgame qui en résulte entre principes, valeurs et savoirs scientifiques, supposés neutres par nature pour la part, est au risque du double piège du relativisme ou de la

crispation identitaire (Policar, 2020 ; Lorcerie, 2021)¹. Et davantage encore lorsque c'est une instance supranationale qui se charge de les mettre en œuvre².

Le programme d'échanges d'étudiants et d'enseignants entre universités (et grandes écoles) européennes « *EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students* », plus connu sous le nom d'ERASMUS a une double fonction. Celle, culturelle, d'élaborer des échanges divers et variés, mais aussi celle, moins connue, de chercher à influencer l'élaboration des curricula internationaux sous la forme de préconisations. Ce programme émane des instances européennes et organise des collaborations interuniversitaires avec de nombreuses régions du monde. A travers lui, l'Union Européenne (UE) se positionne comme moteur de la diffusion de savoirs et de valeurs autour de « notre mode de vie européen ». Des éléments d'europeanisation ethno-centrés (Moreau Defarges, 2016 ; Dehouze, 2010 ; Radaelli, 2010) et des modes de fonctionnement économiques libéraux s'invitent alors dans l'élaboration des programmes éducatifs des régions partenaires. Ces valeurs se diffusent quand les politiques d'éducation promues par l'UE accompagnent aussi les besoins éducatifs promus par différentes organisations internationales (UNESCO, OCDE.). Ainsi, ce qui a été conçu pour les institutions d'éducation et de formation en Europe devient dispositif généralisable dans des pays ayant pourtant d'autres traditions éducatives et d'autres valeurs.

Cette stratégie politique - donner une présence plus effective aux instances européennes dans les champs universitaires des pays tiers - est renforcée dans l'espace euro-méditerranéen, par les programmes de coopération en matière de jeunesse (déclaration de Barcelone de 1995). Les objectifs sont alors de soutenir la participation des organisations au développement de la société civile et de la démocratie, contribuant ainsi à l'orientation des politiques des pays partenaires. C'est dans ce double cadre institutionnel des programmes « Erasmus+ » et de la coopération euro-méditerranéenne que nous nous positionnons pour analyser la situation en termes d'éducation/formation et de transfert des savoirs et valeurs de l'Europe vers des pays dits du Sud.

Cet article vise ainsi à mieux comprendre et mettre à jour les enjeux politiques de l'internationalisation des curricula vers des pays non européens via une étude de cas et selon une méthode d'observation par immersion. Le programme Eramus EduBiomed concerne la formation des acteurs des réserves de biosphère méditerranéennes.

2. Stratégie de l'UE et internationalisation des curricula

2.1. Enjeux de l'internationalisation des curricula

Comprendre les enjeux de l'internationalisation des curricula nécessite un détour épistémologique sur la question de la transmission des savoirs. Les savoirs constituent un capital symbolique (Bourdieu, 2001). Ils sont au cœur des processus de socialisation et définissent les hiérarchisations de pouvoirs. Selon Bourdieu et Callon (cités par Laulan, 2013), ils sont aussi le résultat « d'interactions entre progrès de la connaissance, communautés scientifiques, contexte social et sociétal ». Cette situation entraîne deux conséquences fondamentales. D'une part, les acteurs sociaux mettent en place des stratégies de diffusion et de transmission des savoirs parce qu'ils vont les choisir en fonction de leur utilité pour le groupe d'intérêt dont ils font partie (Apple, 2004). D'autre part, dans un monde fait de compétition et de relations de domination, la sélection des savoirs à transmettre est l'objet de luttes permanentes. Ainsi, à titre d'exemple, le projet de loi de programmation pluriannuelle de la recherche

¹ Cette discussion et la nécessité de la prise en compte de l'altérité pour des repères universalisables, a été effectuée lors du séminaire de recherche de l'axe Education-Politique-Sociétés du LIRDEF du 28 mai 2022 par Tommy Terraz et fera prochainement l'objet d'une publication.

² Ces analyses s'ancrent dans notre participation en tant que chercheurs de divers statuts et disciplines au programme Erasmus+ EduBioMed (2018-2021) « *Capacity building for education and applied research on Mediterranean UNESCO's biosphere reserves* », <https://www.edubiomed.eu/>

(LPPR) du gouvernement français « constitue une nouvelle étape vers la création d'un vaste marché de l'enseignement supérieur et de la recherche, reposant sur des logiques de concurrence néo-libérale » (Chambard, 2020). Définir les savoirs à transmettre dans une société devient donc un enjeu politique majeur dont l'aboutissement est la hiérarchisation des savoirs. Tous n'ont pas la même valeur sociale ni n'apportent les mêmes avantages sociaux, comme en témoigne la relation fondamentale entre la capacité à maîtriser les savoirs (les assimiler, les produire, les valider) et les pouvoirs que cette position sociale confère.

Au-delà de ces considérations, il est utile de rappeler que deux grands systèmes de production des savoirs coexistent et ont une fonction de légitimation institutionnelle puissante. Le premier est celui des sciences, parce que la modernité, issue de la pensée philosophique des Lumières, s'est construite sur un postulat rationaliste. Le second est celui des institutions éducatives, parce qu'elles ont la mission de transmettre des savoirs politiquement validés et hiérarchisés, qui complètent, se différencient et parfois en contestent d'autres formes (ceux transmis par la famille, le contexte culturel, les traditions...). Il en résulte des systèmes de tri et d'exclusion. Ainsi, la mise à l'écart des savoirs traditionnels locaux³ par l'Ecole française au profit exclusif des savoirs académiques notamment sur les enjeux environnementaux impliquant les sciences de la nature a-t-elle été réalisée au 19eme sous l'influence de scientifiques politiquement engagés et parlementaires (Fressoz, 2012). Inversement, des savoirs scientifiques tels les principes de la thermodynamique ont été mis au service de la pensée politique et sociale au travers d'une rationalisation du travail sous des formes concurrentes telles le socialisme ou le taylorisme libéral au cours du 19eme et début du 20eme (Rabinbach, 2004). L'hybridation des savoirs, des valeurs et des formes politiques est donc forte et ces analyses s'opposent de fait à un principe d'universalité qui s'imposerait à tous sans débat, et à des savoirs qui seraient neutres.

L'enseignement supérieur concentre ces deux grands systèmes puisqu'il est à la fois le siège d'une grande part de la recherche scientifique publique et donc de la production des savoirs, mais également le cœur de leur transmission via les diplômes habilités par l'État, et donc de leur validation institutionnelle. Nous postulons que ces systèmes de production et de transmission des savoirs sont de puissants réorganisateurs des hiérarchies de pouvoirs, y compris sur la scène internationale.

Dans tous les cas, la transmission de savoirs est culturellement et politiquement située (Apple, 2004). En effet, les savoirs concernés entretiennent nécessairement des rapports complexes avec d'autres formes de savoirs disponibles dans la société. Ainsi, parmi les exemples fréquemment cités, se trouvent les savoirs ancestraux liés aux différents usages forestiers versus les modes de gestions techniciques enseignés dans les écoles d'ingénieurs spécialisées (Michon et al, 2012; 2016). Si à tout instant peuvent coexister des paradigmes concurrents portés par des cultures différentes plus ou moins compatibles dans une démarche assumée d'interculturalité, à terme, il y a toujours le risque d'une domination d'un paradigme sur un autre. Il faut en effet garder en mémoire que les savoirs transmis par l'éducation formelle ont bénéficié d'une phase de légitimation institutionnelle par les groupes de pouvoirs dominants, souvent à l'exclusion des autres catégories de savoirs. Ainsi, les savoirs formalisés par l'Ecole sont hiérarchisés et conçus comme des savoirs utiles pour la société et ont été l'objet d'une sélection en vue de leur valorisation à un moment donné (Forquin, 2008). Tous les savoirs n'ont ainsi pas la même utilité sociale, et ne confèrent pas les mêmes avantages sociaux. Ainsi, les rapports aux savoirs (Charlot, 1997, 2020) de ceux qui les réceptionnent doivent s'adapter aux contextes politiques et normatifs, et ce quelques soit leurs filtres cognitifs initiaux, pour espérer trouver place dans la société. Mais les savoirs jugés utiles portent néanmoins des valeurs et une dimension politique, que les modes de pilotages curriculaires retenus tendent à formaliser (Ross, 2000).

³ Les savoirs traditionnels parfois appelés savoirs autochtones ou savoirs locaux font l'objet d'études historiques nombreuses (Agrawal, 2002). Si les débats concernant la place des différentes formes de savoirs et leur articulation est assez ancien, ils retrouvent une place importante actuellement dans le cadre des politiques publiques récentes de développement durable des territoires. En particulier la convention de Rio (« Traditional Ecological Knowledge » dans les textes anglophones de la C. D. B., Rio 1992) en formalise une définition, bien que les situations locales montrent des situations ambiguës et complexes.

C'est ainsi que les programmes ERASMUS, comme d'autres, sont potentiellement porteurs de diffusion de savoirs et de valeurs européennes dans les pays partenaires, et par là-même, d'enjeux politiques de gouvernance, ici liée à la coopération euro-méditerranéenne.

2.2. Le cadre politique du programme ERASMUS

Initié en 1987, ce programme⁴ participe du mouvement général d'internationalisation de l'éducation (Carpentier, 2012). Le dispositif s'inscrit dans le prolongement de la Conférence de la Sorbonne de 1998, celui du processus de Bologne et celui de la Conférence de Barcelone ; dispositif à travers lesquels les décideurs européens inscrivent l'accompagnement des politiques internationales d'éducation. Rappelons que le processus de Bologne est l'aboutissement de longues négociations et consensus qui ont permis aux instances européennes de piloter l'enseignement européen au détriment des entités nationales. La tendance vers l'harmonisation a constitué un pivot dans la volonté européenne, voire mondiale, de promouvoir des politiques éducatives ciblées (Charlier, 2019).

Ainsi le programme ERASMUS contribue au cadre stratégique de la coopération européenne pour l'éducation et la formation. Parmi ses objectifs majeurs officiels, il s'agit de faire de l'Union Européenne (UE, ci après) un espace d'excellence académique à l'échelle mondiale, de contribuer au développement durable de l'enseignement supérieur des pays tiers, de promouvoir les valeurs européennes et d'offrir aux étudiants les meilleures perspectives de carrière.

Le programme ERASMUS s'inscrit dans une conception mondialiste de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR). Ainsi, le mot « excellence » n'apparaît-il pas moins de 46 fois dans le guide du programme (op. cit.). Depuis l'avènement du classement de Shanghai⁵, cette notion d'excellence est employée pour justifier la mise en concurrence des universités au niveau national et international, en particulier pour l'accès aux crédits via des appels à projets. Dans cette course à l'excellence, la réussite à un appel à projet européen sélectif est un indicateur de performance non seulement scientifique, mais aussi culturelle correspondant à l'adhésion à des modes de gestion selon les normes managériales néolibérales. La notion de levier financier est alors mise en avant, c'est-à-dire la capacité des chercheurs à obtenir des crédits externes. L'excellence est donc non seulement reconnue à travers la capacité du chercheur à publier, à être mobile et à obtenir des crédits, mais aussi à travers sa capacité à devenir un « manager », à piloter des équipes et à avoir un « leadership » au-delà des frontières nationales. Dans le cadre des programmes ERASMUS⁺ par exemple, notre hypothèse est que c'est bien la capacité managériale de ceux qui l'obtiennent qui est sollicitée, sans que la dimension scientifique ne soit véritablement prise en compte au final.

Afin de comprendre et mettre à jour ce processus d'élaboration de curricula, examinons, au titre d'étude de cas, l'un d'entre eux, le programme EduBioMed. Pour ce faire, posons d'abord le cadre et la méthode d'analyse.

2.3. Les modèles d'élaborations curriculaires

Nous prenons le terme de curriculum dans son sens d'intention planifiée et cohérente d'un parcours d'éducation ou de formation (Audigier et al., 2006 ; Forquin, 2008). Un curriculum peut être défini localement ou de manière centralisée et descendante, et le plus souvent mixte. Afin de comprendre ce qui se joue dans la structuration d'un curriculum, rappelons ici ses différents éléments constitutifs. Les

⁴ La popularité du programme Erasmus (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_fr) doit au film de Cédric Klapisch, « *L'auberge espagnole* », (2002) qui a fait connaître au grand public ces échanges et leurs effets en termes de brassage culturel. En trente ans, ce sont 9 millions de personnes qui en ont bénéficié (source : <https://www.touteurope.eu/actualite/erasmus-en-dix-chiffres.html>).

⁵ <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2022>

référentiels (au sens sociologiques du terme)⁶ constituent la base des contenus d'enseignements. Ils peuvent être de sources multiples : soit venir du terrain, des politiques nationales ou internationales et peuvent être concurrentiels. Les curricula comprennent également des savoirs scientifiques contributifs et des pratiques constitutives des disciplines (Martinand, 2012 ; Lebeaume, 2015, 2019). Mais il convient aussi en contexte mondialisé, de prendre en compte la question des valeurs, normes et prescriptions politiques injonctives, lesquelles sont parfois implicites dans les préconisations (Barthes, 2018 ; Lange, 2018 ; Roth et al., 2020). Enfin, Alpe précise qu'il convient de comprendre les modes de légitimation qui concourent à la sélection des savoirs et des pratiques, celle-ci dépendant elle-même du poids des acteurs et des institutions (Alpe, 2017). Les modèles d'élaborations curriculaires existants peuvent ainsi être classés en deux catégories : les modèles internalistes, car didactiques, - tel celui de la « Matrice curriculaire » élaboré par Lebeaume à partir de l'analyse de la technologie au collège (2003) et celle des principes de progressivité interne au parcours éducatif proposé – ou externalistes, car sociologiques – tel celui de Ross ou de Alpe, qui insistent réciproquement sur le poids doctrinal qui influence le mode d'élaboration et de pilotage curriculaire ou encore sur la question de la légitimité des contenus et des acteurs.

Nous avons ainsi pour notre part formalisé un modèle d'élaboration curriculaire qui tend à effectuer une hybridation des propositions internalistes et externalistes permettant de la contextualiser (figure 1).

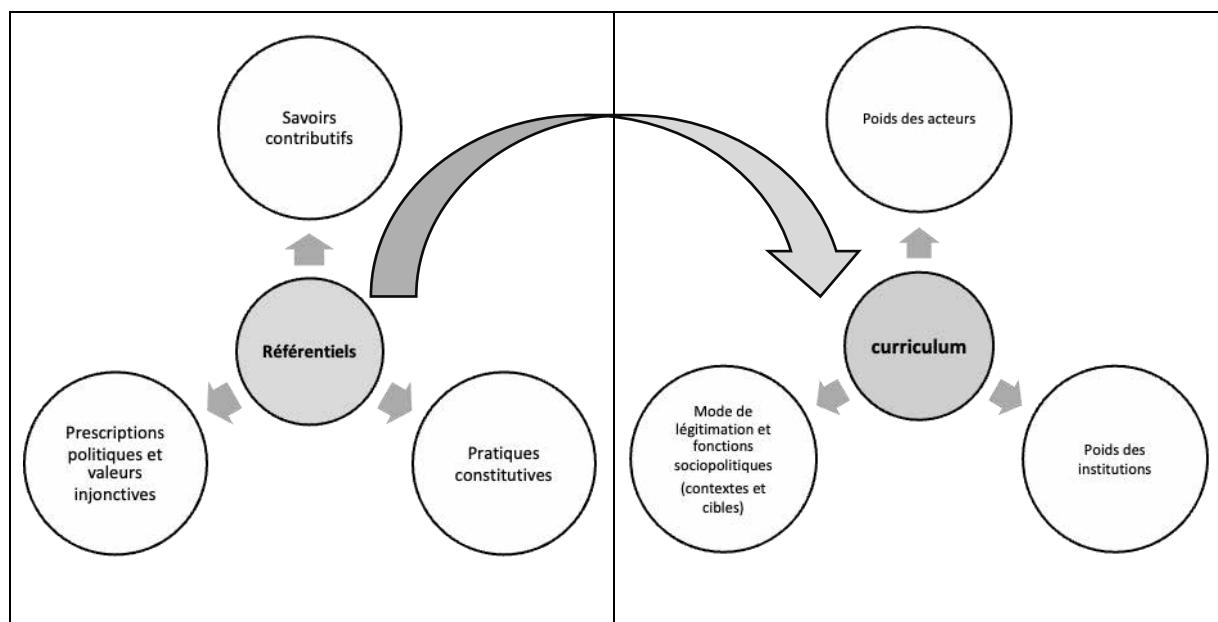


Fig 1. Modèle d'élaboration curriculaire en contexte mondialisé

Le modèle hybride ainsi proposé permet alors de renouveler les questions structurantes à se poser quant au mode d'élaboration curriculaire étudié :

Quels sont les référentiels et champs de références utilisés ? Quels sont les savoirs contributifs, les pratiques constitutives, les valeurs et normes implicites et les prescriptions politiques injonctives ? A quelles fonctions sociopolitiques et pour quels publics cibles ces éléments se réfèrent-ils ? Sur quels modes de légitimation ces choix reposent-ils ? Quels sont les acteurs et les institutions et leur poids réciproques ?

Poser simplement ces questions sociopolitiques de base sur les curricula, c'est permettre de déterminer les enjeux et les visées et de comprendre ce qui se passe dans les stratégies de leurs élaborations.

⁶ Le référentiel est ici de nature sociologique pris au sens de Forquin (2008). Ce terme est souvent utilisé dans la littérature disciplinaire des SEF dans sa dimension institutionnelle, voire scolaire, et en ce sens il en occulte parfois la nature sociologique.

Au-delà de la formalisation d'un modèle d'élaboration curriculaire, il convient dans le contexte international qui est le nôtre, de prendre en compte également les enjeux culturels et leurs implications.

2.4. Les enjeux du pluriculturalisme dans les élaborations

Le débat sur les enjeux du pluriculturalisme désigne la situation objective de pays dans lesquels il existe des groupes géographiques et/ou ethniques qui ne partagent pas les mêmes modes de vies, ni les mêmes valeurs. Dans le cadre de l'internationalisation des élaborations curriculaires, l'enseignement s'adresse à un public de fait culturellement pluriel. Cela pose de manière accrue la question du public cible d'une part, et des contextes d'enseignement d'autre part. Il pourrait donc être attendu d'un curriculum international qu'il intègre la pluriculturalité dans ses objets, voire une réflexion sur l'interculturalité (Dervin 2017). Les choix à mettre en œuvre dans ce cas, doivent prendre en charge la diversité des appartenances et des références culturelles, y compris les choix éthiques, les valeurs, et le cas échéant les épistémologies à l'œuvre. Le choix des contenus, modes d'organisation et méthodes de l'enseignement devrait faire référence aux contextes culturels sur lesquels ils reposent, aux enseignants-chercheurs qui vont les dispenser, mais également aux publics d'apprenants auxquels ils s'adressent. Cette démarche permet de rompre avec l'ethnocentrisme qui s'exprime généralement de manière implicite, ce qui renvoie alors à l'idée de curriculum caché (Barthes, 2018). En effet, l'ethnocentrisme sous-tend historiquement les politiques éducatives assimilationnistes, post-colonialiste ou néo-colonialistes, ou plus généralement toute politique de domination.

Le cadre d'analyse étant posé, voyons maintenant l'étude de cas.

3. Étude de cas

3.1. Les réserves de biosphère UNESCO : un dispositif institutionnel territorialisé

Si les alertes sont anciennes, celles concernant les relations entre changement climatique et érosion rapide de la biodiversité se précisent depuis deux décennies. La situation est souvent qualifiée de sixième crise d'extinction de masse (Thomas et al., 2004, IPBES (2019), mais ses causes sont plurifactorielles et relèvent aussi de la surexploitation des ressources et des conflits d'usages de celles-ci. Différentes politiques mondiales viennent alors appuyer des dispositifs qui formalisent les liens entre un nécessaire pilotage de la biodiversité (Blandin, 2009) et le développement des territoires.

Dans les textes de cadrage de ces dispositifs labellisés par l'UNESCO, sont systématiquement rappelés l'importance d'approches scientifiques intégrées aux besoins sociaux de développement des territoires mondialisés, le rôle des modes de gestion spécifiques coordonnés aux sphères économiques et académiques, la nécessité d'accroître la mobilisation des citoyens (Cibien, 2006). Le discours sur le participatif est devenu progressivement dominant, accompagnant un changement dans la façon de gérer les aires protégées. La gestion centralisée et étatique laisse ainsi la place à des dispositifs plus ouverts, axés sur les communautés locales en vue de l'utilisation rationnelle des ressources naturelles. A cet effet, ils mobilisent aussi les sphères éducatives formelles et non formelles.

Les réserves de biosphère UNESCO sont ainsi considérées comme des espaces territoriaux privilégiés pour expérimenter ces nouveaux modes opératoires. Elles ont donc en charge trois grands types de fonctions : conserver/préserver la biodiversité, tester des approches durables en matière de développement économique, incarner des espaces de recherche, d'éducation et de formation. Et ce, en lien étroit avec une forte implication des populations locales.

Nous ne pouvons pas détailler ici les spécificités des réserves de biosphère méditerranéennes étudiées dans le cadre du programme EduBioMed⁷ (Romagny, Cibien, Barthes, 2023). Cependant,

⁷ EduBioMed s'intéresse à quatre réserves de biosphère au Sud : deux au Liban (Jbel Moussa et Chouf) et deux au Maroc (l'Arganeraie et la réserve de biosphère intercontinentale de la Méditerranée dite RBIM).

soulignons que, malgré leur diversité⁸, elles partagent un certain nombre de difficultés. Parmi celles-ci, on notera : une déconnexion entre la perception des réserves au niveau central (ministères, experts internationaux, etc.) et les réalités du terrain ; le manque de ressources humaines et financières allouées aux gestionnaires ; un cadre institutionnel et juridique peu approprié (manque de coordination entre les différents ministères et acteurs publics impliqués) ; une faible implication des populations locales (hormis les ONG) qui ignorent en général qu’elles vivent dans une réserve de biosphère ; le manque d’échange d’expérience entre les réserves au niveau national et international ; le manque de lien avec les universités et les organismes de recherche (Cibien, 2006).

3.2. *Elaboration curriculaire managériale de projet : le modèle des programmes européens*

Le programme EduBioMed, doté d’un budget de 930 K euros, est piloté par l’Université autonome de Barcelone (UAB). Il associe cinq autres universités : Aix-Marseille, Mohammed V de Rabat, Cadi Ayyad de Marrakech au Maroc, St Joseph et Américaine de Beyrouth au Liban. EduBioMed concerne le développement des compétences pour l’éducation et la recherche dans les réserves de biosphère UNESCO.

L’objectif du programme est de renforcer et d’élargir l’activité académique des Universités du Maroc et du Liban, en lien avec les problématiques des espaces protégés concernés. Il s’agit de contribuer à former des étudiants à la gestion des réserves de biosphère. La démarche est collaborative avec des partenaires non académiques. Ici il s’agit, et ce n’est pas anecdotique, de la fondation Abertis⁹, une fondation privée espagnole, leader mondial des autoroutes à péage, impliquée dans la création du réseau méditerranéen de réserves de biosphère¹⁰, et du réseau UNESCO « *Man & Biosphere* » France¹¹.

Le programme EduBioMed vise à faire se rencontrer les acteurs gestionnaires des réserves de biosphère et des universitaires afin de créer des collaborations pérennes, via des curricula communs. La participation des auteurs de cet article à ce programme leur permet d’en décrire le fonctionnement et d’analyser le processus d’élaboration curriculaire à l’œuvre au moyen d’une méthode d’observation par immersion.

Ainsi, d’un point de vue factuel, les modalités de l’élaboration curriculaire envisagée prennent la forme d’une série d’ateliers thématiques interuniversitaires, intersectoriels et interdisciplinaires regroupant entre 6 et 9 experts¹². Les thématiques ont été décidées en amont par les organisateurs des ateliers selon ce qu’ils considéraient comme étant pertinents. Tous les participants contribuent alors à l’ensemble des ateliers, quel que soit leur niveau de connaissance et d’expertise sur la thématique concernée. Les exigences dans l’organisation de tels ateliers sont normatives : ils doivent réunir au moins un acteur de terrain (gestionnaire d’une réserve de biosphère le plus souvent) et un représentant de chaque université. Aucun questionnement épistémologique n’est formulé quant à un éventuel référentiel pluridisciplinaire qui pourrait concourir aux élaborations curriculaires. De fait, l’appartenance ou l’exigence disciplinaire des participants n’est pas convoquée dans la constitution des groupes de travail. De la même manière, les pratiques sociales et compétences des acteurs non académiques ne sont pas mises en avant. Ces phases d’élaborations curriculaires sont ponctuées de visites de terrains qui donnent à voir des aspects notables des problématiques et enjeux des réserves

⁸ Par exemple, au Liban, les réserves de biosphère sont gérées par des acteurs privés ou communautaires (Maronites, Druzes...). Au Maroc, elles relèvent principalement d’un organisme étatique, le Haut-commissariat aux eaux et forêts et à la lutte contre la désertification (HCEFLCD).

⁹ www.abertis.com

¹⁰ www.unescomedcenter.org/fr/nouvelles/249/les-medias-se-font-lecho-du-reseau-mediterraneen-de-reserves-de-biosphere

¹¹ www.mab-france.org

¹² Les modes d’organisation des ateliers et le bilan sont présentés sur le site <https://www.edubiomed.eu/fr/>

concernées. Quelques exposés thématiques sont également réalisés sur le principe du volontariat, sans articulation entre eux. Les ateliers fonctionnent sous le mode managérial d'un « brain storming ».

L'élaboration des curricula en contexte managérial étant brièvement décrits d'un point de vue factuel, nous nous proposons de formaliser les implications scientifiques et politiques qui en résultent. Il nous faut dans un premier temps rappeler les modèles d'élaborations curriculaires et la *méthode par l'absence* mise en œuvre.

3.3. Méthode d'analyse par l'absence dans un curriculum

La méthode d'analyse utilisée a ceci de particulier qu'elle s'appuie sur l'absence et le sens que prend alors cette absence vis à vis du modèle précédemment argumenté (Cf. Fig. 1). Ce modèle d'élaboration curriculaire, associé aux enjeux du pluriculturalisme, constitue ainsi une base épistémologique des éléments à prendre en compte dans les modes d'élaborations curriculaires.

Cette méthode formalisée est issue des travaux de l'historien de l'ignorance Corbin (2020). Dans l'histoire de l'ignorance, la question du repérage du manque, celle de l'inventaire et de la mesure de ce qui n'est pas su, s'impose pour la compréhension des mécanismes sociaux à l'œuvre. Il s'agit d'une démarche transposée par l'une d'entre nous (Barthes, 2018) dans le domaine de l'éducation et plus précisément dans les analyses du curriculum caché, et ici, plus particulièrement dans les élaborations curriculaires. Le décalage entre ce qui devrait être (le modèle d'élaboration curriculaire dans le cadre des sociologies du curriculum) et ce qui est (le curriculum prescrit au final) permet alors de comprendre les manques et les absences, et d'identifier les mécanismes sociaux qui y contribuent. Discerner les contours de ce que l'on ne sait pas, sonder les manques et les carences devient une méthode. Nous rejoignons ainsi également le plaidoyer pour une sociologie de l'absence effectuée par De Souza Santos en vue d'une épistémologie non européocentrée (2011, p.34). Ainsi pour cet auteur :

Par « sociologie des absences » j'entends une recherche qui vise à montrer que ce qui n'existe pas est en fait activement produit comme non existant, c'est-à-dire comme une alternative non crédible à ce qui est supposé exister.

Dans le cas qui nous concerne, il s'agit alors de proposer une méthode d'analyse de ce qui est fait ou non fait vis-à-vis d'un modèle de référence, dans une approche sociopolitique du curriculum. Les éléments constitutifs de l'élaboration curriculaire et l'évaluation de leur présence ou de leur absence permet de donner ensuite sens à l'absence d'éléments constitutifs. Corbin apporte aussi des éléments de réflexions sur l'absence. Il indique que non seulement celle-ci n'est pas forcément fortuite, mais que, historiquement, elle n'était pas « toujours considérée comme un méfait » (Corbin, 2020, p.8). L'absence et le manque peut donc s'insérer dans un faisceau de signifiants sociaux qu'il convient ici de connecter aux stratégies et politiques éducatives européennes actuelles.

La méthode et l'étude de cas, ne repose donc pas sur l'inventaire de ce qui est pris en compte dans le modèle d'élaboration curriculaire et les enjeux du pluriculturalisme, mais plus particulièrement ce qui ne l'est pas. Après avoir décrit le mode d'élaboration managérial du projet - à titre de la monstration, une récolte d'informations opérée par les auteurs -, nous analysons ces pratiques et ses résultats en termes d'absence et de présence, puis nous discutons le faisceau de significations que ces résultats suggèrent.

3.4. Résultats : fragmentation et bricolage entre champs scientifiques de référence et pratiques non articulées

Les descriptions de l'élaboration curriculaire du cas présent, montre que de nombreux éléments n'y figurent pas. D'un point de vue plus réflexif dans ce jeu managérial simplifié aux échanges ponctuels, les savoirs scientifiques contributifs sont relégués très loin derrière la lourde organisation pratique d'ateliers. Les livrables deviennent un canevas de titres de cours réducteurs, et il s'agit plus de décrire les tâches réalisées en vue du rapport destiné aux financeurs, que d'asseoir la légitimité et la pertinence scientifique des curricula qui s'élaborent. La tâche à réaliser prend ainsi le dessus sur le fond, et de fait,

les participants ne peuvent pas s'engager dans des réflexions (critiques ou pas) sur les valeurs, normes, enjeux et risques des élaborations curriculaires, sur les contributions disciplinaires, et encore moins sur les présupposés politiques et les enjeux sociétaux qu'elles comportent. Le mode d'élaboration curriculaire se résume à un partage ponctuel d'idées expertes certes mais qui ne s'appuie sur aucune recherche d'articulation entre des champs de référence ou des disciplines, ou encore des pratiques sociales. Des trois pôles du modèles curriculaire (fig.1), les prescriptions politiques et valeurs injonctives dominent largement au détriment des savoirs contributifs et des pratiques constitutives des référentiels. En toute logique, dans le curriculum dont il s'agit, le poids des institutions domine. Les contraintes techniques et managériales, le temps disponible et le besoin d'affichage promu par l'UE prennent le pas sur d'éventuelles réflexions pédagogiques, didactiques ou épistémologiques. La médiatisation disponible (pour la réalisation de cours en ligne du type Massive Open Online Course, MOOC par exemple) prend également le pas sur le contenu. Par ailleurs, si les ateliers font l'objet de compte rendus généraux, les élaborations curriculaires se restreignent d'un point de vue pratique à ce que chacun, à titre individuel ou interindividuel, accepte de prendre en charge, par exemple les capsules du MOOC. Qui plus est, de manière très paradoxale, la question des publics cibles dans leur diversité institutionnelle et culturelle (gestionnaires de réserve, étudiants, acteurs d'ONG, etc.) des formations est totalement étudiée.

Le résultat formel de l'élaboration curriculaire du programme étudié se présente sous forme de tableaux¹³ comprenant une série de « titres de cours », auxquels il est apposé des « professeurs ». Nous ne reproduisons pas ici les tableaux, ceux-ci ne présentant pas d'intérêt pour la démonstration en cours. Nous indiquons simplement, au titre de l'analyse par l'absence, que ceux-ci se sont constitués sans réflexion entre les différents titres de cours (qui se distribuent entre les professeurs disponibles), ni sur les contenus en termes de savoirs, de pratiques de références, ni même sur leur finalités et valeurs, et encore moins de cibles et d'utilité sociale. Ils se réfèrent en réalité à la « désirabilité » des personnes en présence au moment des ateliers, ceux-ci n'étant pas liés à une réflexion sur une quelconque légitimité ni scientifique, ni de pratique au départ sur le sujet concerné. En effet précisons que, sauf quelques figures expertes présentes pour l'occasion, les projets européen ERASMUS rassemblent des institutions habituellement engagées à disposer de compétences à l'ingénierie de montage de projet, et qui les obtiennent quelques soit la robustesse du contenu.

Nous postulons donc que ce mode d'élaboration curriculaire brille par l'absence des éléments du modèle suscité comme la définition de référentiels et des champs de références utilisés pour ne citer qu'eux. Ils engagent grandement l'élaboration programmatique des enseignements dans une forme de fragmentation, qui s'oppose ainsi à l'idée de cohérence curriculaire. Les éléments de cohérence ne sont pas réunis : ne sont définis ni les champs de référence scientifiques, ni les pratiques, et encore moins l'articulation entre des champs scientifiques de référence et des pratiques sociales contributives. Il n'est fait mention ni aux valeurs et normes qui deviennent de facto implicites. Enfin, les injonctions politiques deviennent invisibles, de même que les fonctions sociopolitiques auxquelles elles sont rattachées. De même, la question des modes de légitimation n'est jamais abordée, ni d'un point de vue disciplinaire, ni scientifiques, ni de pratiques sociales, ni sociopolitiques. La seule légitimité est celle de la commande institutionnelle internationale non discutée en regard des spécificités locales. De même, le poids relatif des acteurs et des institutions n'est pas discuté (du sud, du nord), ni même la question de la langue dans laquelle le curriculum va être opérationnalisé.

Dans le même ordre d'idée de l'identification de l'absence, la démarche méthodologique d'élaboration curriculaire du projet ERASMUS néglige, et c'est un étonnant dans un programme qui se réfère à la sauvegarde de la diversité, celle des peuples et de leurs cultures d'origine. Cette diversité n'est prise en compte ni au niveau national, ni au niveau des territoires concernés dans les élaborations curriculaires, et la question des savoirs préalables des étudiants n'est jamais envisagée. Par exemple, les modes de relation à la nature, les modes de production ancestraux ou encore de résilience des territoires contemporains ne sont jamais abordés, et ce dans un contexte où les chercheurs mobilisés

¹³ www.edubiomed.eu

sont compétents et pluriculturels. On se retrouve dans une approche européano-centrée implicite, voire assimilationniste, non pas volontaire mais de fait, car la problématique n'est pas envisagée au départ. Cette approche ne permet au final d'accueillir ni la pluralité humaine, ni la pluralité des paradigmes scientifiques. Cet « oubli » fonctionne alors comme un curriculum caché. (Barthes, 2018)

Nous postulons en conséquences que ces modes opératoires, largement induits par les exigences managériales de l'UE, ne permettent pas de répondre à la mise en place de curricula pertinents au sens sociétal du terme, c'est-à-dire scientifiquement pensés, contextualisés et/ou validés. Au final, les élaborations curriculaires d'un tel programme se caractérisent par un effacement des référentiels, une montée en puissance du relativisme d'une part, et de l'uniformisation culturelle d'autre part. Les enseignements thématiques prennent la forme d'une juxtaposition, appuyés sur des modes d'élaboration curriculaires peu réfléchis. Ils seront au final enseignés dans des facultés disciplinaires différentes et dans des contextes différents, sans que les enjeux soient eux-mêmes contextualisés. Ces constatations laissent penser au final que les curricula ainsi (non/mal) conçus (ou sciemment bien conçus ?) sont le résultat d'influences multiples, avec des orientations assez « gouvernées » par des valeurs et des orientations politiques implicites, non discutées, mais à transmettre. Ces curricula, appuyés sur des dispositifs de financements européens liés au développement des réserves de biosphère, et sur des universités trouvent ainsi leur légitimité scientifique et institutionnelle, quand bien même les sciences n'interviennent qu'à la marge dans leurs élaborations.

Cette situation nous amène aux questions suivantes : quelle est la légitimité scientifique et sociale d'un tel curriculum ? Quel est le poids des structures politiques supranationales et des prescripteurs locaux non scolaires ? Quel est le poids de l'Europe dans la diffusion de ses valeurs via les financements aux pays tiers ? Comment l'infexion des références et légitimités disciplinaires permet-elle le retour affirmé à des fonctions sociopolitiques de l'enseignement ? Comment la demande sociale interfère-t-elle dans cette situation d'interpénétration des sphères formelles (les universités) et non formelles (les réserves de biosphères) ? Que faire des savoirs surdéterminés par des valeurs importées de la sphère politique ou sociale dans des cadres disciplinaires dans les universités récipiendaires ? Sans prétendre à vouloir apporter une réponse définitive à ces questions, discutons en maintenant les éléments les plus probants.

4. Discussion

4.1. *Les programmes européens et l'ouverture de l'ère des bricolages épistémologiques : un marqueur de la mutation du système de référence*

La légitimité scientifique des savoirs de référence d'un tel curriculum ne va donc pas de soi. Les contenus empruntent à de nombreux domaines scientifiques, sans articulation bien définie. Il n'y a donc pas de matrice conceptuelle, et, pour utiliser le vocabulaire de la sociologie des sciences (Vinck, 1997), pas de constitution paradigmatische du champ. En l'absence de référence, d'ancrages disciplinaires pour construire des approches transdisciplinaires, l'émergence de l'incertitude dans les paradigmes scientifiques (Berthelot, 1996, Beck, 2003, Rudolf, 2001) et les nombreux débats sur le relativisme constituent à la fin des arguments d'autorité institutionnels et scientifiques. Les savoirs universitaires ne sont même plus appuyés sur la recherche scientifique. Dans la « société moderne liquide », selon l'expression du sociologue Bauman, « *la vie liquide est précaire, vécue dans des conditions d'incertitude constante* » (Bauman, 2006, p.8).

Si une telle construction des savoirs enseignés à l'université à travers un « curriculum » liquide est aujourd'hui permise, via notamment les programmes ERASMUS, c'est qu'on assiste à la fin d'un mode de légitimation et au début d'une ère des « bricolages épistémologiques ». Les institutions éducatives nationales laissent ainsi aujourd'hui libre cours à l'établissement de curricula par les programmes européens. A l'université, où prévaut le principe de l'autonomie en matière de contenus enseignés, seule l'habilitation des diplômes apporte une caution institutionnelle. Mais elle concerne surtout la structure générale des formations et leur relation avec l'insertion professionnelle.

L'affaiblissement de la légitimité des savoirs à l'université dégage un champ dans lequel vont s'exprimer des stratégies politiques très variables, qui ont la prétention de remplacer, ou du moins de compléter et /ou conforter cette légitimité. Elle permet en tout cas d'évacuer les questionnements, parce qu'elle fait fonctionner les savoirs scientifiques comme des alibis, servant à justifier des « bonnes pratiques » qui dépendent en fait de choix de valeurs. Martinez (2015) parle ainsi du risque de désordre ou d'indifférenciation des ordres de valeur, ou encore d'anomie et de confusion libérale. Quoi qu'il en soit, la légitimité du praticien (celui qui « sait faire ») permet au contraire d'ignorer les problématiques théoriques : pourquoi s'interroger sur les fondements d'un savoir, puisque « ça marche » ? A l'extrême, elle rejoint la légitimité de l'expert qui repose sur l'opérationnalisation. Elle a la particularité, comme le souligne Charlot (1997), de répondre à la commande dans le langage du donneur d'ordre : il n'y a jamais déconstruction. C'est particulièrement le cas des programmes ERASMUS, auxquels participe le monde de la recherche selon des modalités qui sont pourtant très éloignées de ses pratiques.

Schématiquement ici, on peut caractériser une situation où l'expertise savante suffit à construire la légitimité sociale des contenus. Celle également où les pratiques sociales, prônées par l'UNESCO et déclinées dans les réserves de biosphères elles-mêmes, constituent la référence essentielle. Dans ce cas, la visée centrale est de légitimer non pas un contenu autour d'un territoire, mais des collaborations autour d'un programme politique.

4.2. Le programme ERASMUS, vecteur de l'internationalisation ethno-centrée des curricula

Ainsi, le programme ERASMUS, au-delà d'être un dispositif conçu pour faciliter la mobilité étudiante, vise aussi à se donner la légitimité de piloter les constructions curriculaires européennes et internationales du supérieur. En d'autres termes, construire des formations qui émanent de l'Europe et qui s'organisent dans les pays tiers, ce qui donne à l'UE la possibilité, via ces programmes, d'intervenir de plus en plus sur les modalités mêmes de l'enseignement supérieur des pays partenaires, sur les curricula, sur les diplômes, et *in fine* sur les schémas directeurs des établissements de ces pays. De ce fait, les organismes nationaux se voient ôter l'autonomie de conception de l'architecture de l'enseignement supérieur adéquate à leur contexte national. Force est de constater que les capacités dont disposent les organismes d'enseignement et de recherche au Sud pour contribuer à la co-construction de sciences universalisables, sont parfois réduites. Réduites, non pas par manque de capacités ou compétences scientifiques, mais par l'indigence des moyens et par assujettissement à des épistémologies européocentriques qui ne prennent pas en compte les dimensions interculturelles des sciences (Elamé, 2006, Decarpentries, 2018). Le modèle de formation proposé laisse peu de place aux savoirs développés par les communautés scientifiques locales. Les contenus mis ainsi à contribution renvoient à des champs politiques tout en ignorant l'historicité du système local.

Ainsi, dans les pays du sud de la Méditerranée, l'université moderne de création récente, s'inspire le plus souvent d'un modèle d'enseignement hérité de la colonisation qui consacre la formation d'une élite convaincue des valeurs occidentales. Les politiques d'enseignement adoptées au lendemain des indépendances, n'ont pas cherché à réhabiliter les structures universitaires qui préexistaient à la période coloniale (Berque, 1949, 1958), tels Al Qarouiyine au Maroc ou EZ-Zitouna en Tunisie. Le savoir dispensé dans les universités a dès le départ été coupé de ses racines en adoptant un modèle moderniste de rationalité scientifique dans une sorte de « posture d'imitation et d'importation à sens unique ». Une telle posture consacre en situation néocoloniale des rapports inégaux entre ceux qui produisent la science et ceux qui en sont l'objet (Bonaventure, 2007). En étant l'objet des sciences, les voies pour être producteur de « normes épistémologique » (Bernault 2001, cité par BM. Ondo, 2007) deviennent par la force des choses réduites.

Le processus de domination, jouant la carte du soutien financier pour imposer un modèle de pensée et des catégories de savoirs ici environnementaux, ne considèrent pas les fondements et les filtres cognitifs de celles et ceux qui réceptionnent ces savoirs. Se pose ainsi la question du rapport aux sciences que développent ces savoirs importés. Comment les sciences appuyées sur des rationalités qui prennent leurs sources dans une tradition libérale et moderniste s'accordent-elles d'autres univers

culturels ? Ceux-ci sont perçus à travers leur dépendance plutôt que comme une variable à intégrer dans une recherche d'universalité transcendant les particularismes d'une seule culture, voire d'une seule civilisation (Chartier, 2013). Tout système de connaissance socialement construit et à visée d'universalisme ne peut se développer s'il ne fait pas l'objet de débats, voire de controverses. Et c'est justement l'absence de cette remise en cause des savoirs importés qui fait déficit dans le système des universités du Sud, se suffisant à la consommation de ce qui est proposé en provenance du Nord en termes de modèles curriculaires ou de projets de recherche (Laulane, 2013).

5. Conclusion

Le modèle ERASMUS, consacre une configuration hiérarchique des rôles entre les formateurs des universités du Nord et les apprentis, de tout statut, enseignants-chercheurs, étudiants, et toutes disciplines confondues, appartenant aux universités du Sud. Le Sud devient récepteur d'un savoir venu du nord pour servir d'appui à la compréhension de son environnement. Nous soulignons que le dispositif proposé est davantage focalisé sur la formation de techniciens exécuteurs appelés à développer des habilités, plus qu'une manière de penser l'environnement. Celle-ci devrait concerner non seulement la gestion d'une réserve de biosphère, mais aussi bien sa pertinence comme concept permettant une reconfiguration des rapports homme-nature. Elle devrait également permettre de questionner ce que sont réellement les valeurs européennes, ici dans les domaines de la gestion environnementale. Or ce qui est proposé vise à reproduire des modèles d'une gouvernance environnementale établis autour des réserves de biosphère dans un contexte européen, relevant d'une tradition sociale et politique différente. Ce faisant on est davantage dans le prêt-à-porter que dans la co-construction d'un savoir pluridisciplinaire et pluriculturel d'un rapport homme-nature à repenser comme nous y invite Descola (Descola, 2016).

Bibliographie

- Apple, M.W. (2004). *Ideology and Curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul
- Alpe, Y. (2017). Légitimité, in *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à* (pp.481-485), Paris, L'Harmattan.
- Agrawal A. (2002). Classification des savoirs autochtones : la dimension politique. *Revue internationale des sciences sociales*, 173, 321-334.
- Audigier, F. (2017). Cohérence, in A. Barthes, JM Lange, N. Tutiaux-Guillon (Dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations à*, Paris, L'Harmattan, 300-307.
- Audigier, F., Crahay M., Dolz J. (Eds.).(2006). *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruxelles, De Boeck.
- Barthes, A. (2017). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Educations*, ISTE, vol 17-1, 25-40.
- Barthes, A. (2018). The Hidden curriculum of sustainable development: the case of curriculum analysis in France, *Journal of Sustainability Education*, vol. 18, 95-113
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*, Rodez, Le Rouergue/Chambon.
- Beck, U. (2003). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Flammarion.
- Berque, J. (1949). *Ville et Université. Aperçu sur l'histoire de l'École de Fès*. Librairie du Recueil Sirey.
- Berque, J. (1958). *Al-Youssi Problèmes de la culture marocaine au XVIIe siècle*. Rabat : Centre Tarik Ibn Zyad pour les études et la recherche, 2001.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*, Paris, PUF.
- Blandin, P. (2009). *De la protection de la nature au pilotage de la biodiversité*, Versailles, Quae.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.
- Charlier, J-E. (2009). Faire du processus de Bologne un objet d'analyse, *Éducation et sociétés*, 2009/2, n° 24, 109-125.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, Economica.

Charlot, B. (2020) Education ou Barbarie. Pour une anthropologie contemporaine. *Revue Française de pédagogie*, 209, 149-154.

Chambard, O. (2020). Tous « startupeurs » ? Les enjeux de la diffusion de la rhétorique entrepreneuriale dans l'enseignement supérieur, *Savoir/Agir* 1, 51, 41-49.

Chartier, A-M. (2013). Les disciplines scolaires : entre classification des sciences et hiérarchie des savoirs, *Hermès, La Revue*, 2013/2, 66, 73-77.

Cibien, C. (2006). Actualités de la recherche Les réserves de biosphère : des lieux de collaboration entre chercheurs et gestionnaires en faveur de la biodiversité, *Nature Sciences Sociétés*, 14, 84-90.

Corbin, A. (2020). *Terra Incognita, une histoire de l'ignorance*. Paris, Albin Michel.

Decarpentries, J. (2018). L'éducation pour la santé durable comme levier de transformation sociale ?, *Educations, ISTE*, vol 18-1, 25-40.

Descola Ph. (2016). *L'Écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature*, Paris, éditions Quae, 2011 (rééd. aux mêmes éditions en 2016).

Dehousse, R. (2010). *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po.

Dervin, F. (2017). Education à l'interculturalité, in *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des éducations* à (pp.140-154), Paris, L'Harmattan.

De Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales [En ligne]*, 187 | 2011, mis en ligne le 12 septembre 2018, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351> ; DOI : 10.4000/etudesrurales.9351

Elamé, E. (2006). La prise en compte du magico-religieux dans les problématiques de développement durable : le cas du Ngondo chez les peuples Sawa du Cameroun ». *VertigO*, 7(3).

Forquin, J.-C. (2008). Organisation des savoirs, in Van Zanten A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF.

Fressoz, J-B (2012). *L'apocalypse joyeuse, une histoire du risque technologique*. Paris, Seuil, L'Univers Historique.

IPBES (2019). Rapport spécial de l'IPBES sur la biodiversité et les services écosystémiques. Plate-forme intergouvernementale scientifique et politique sur la biodiversité et les services écosystémiques.

Lange, J.-M. (2018). Éducations à : penser l'articulation des savoirs et des valeurs au service de l'agir sociétal, *Éducation et socialisation*, 48, 35-50

Laulane, A.-M. (2013). À la croisée des chemins : l'universalisme à l'épreuve de la diversité, *Hermes*, 2013 (2), 166, 126-132.

Lebeaume, J. (2019). Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs, *Éducation et didactique*, 13(1), 43-59.

Lebeaume, J. (2015). La dynamique de composition, fragmentation et recomposition curriculaires et disciplinaires, l'exemple de la Technologie dans le second degré en France. In F. Audiger, A. Sgard & N. Tutiaux-Guillon (dir.) *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances* (pp. 51-64). Bruxelles, De Boeck.

Lebeaume, J. (2003). Construction de la technologie pour l'école moyenne en France : un aperçu historique. *La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 3 (1), 83-99.

Lorcerie, F. (dir.) (2021). *Education et diversité*, Rennes, PUR.

Martinand, J-L. (2012). Éducation au développement durable et didactique du curriculum. *Colloque AFIRSE, Lisbonne*, <http://artheque.ens-cachan.fr/items/show/4682>

Martinez, M.-L. (2015). Désordre ou différenciation des ordres de valeur ; la confusion hyperlibérale au risque de l'éducation, in Fabre, M., Gohier C., *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (pp.112-134), Rouen, PURH.

Michon G, Romagny B, Auclair L, Deconchat M (2012) Forests as patrimonies? From theory to tangible processes at various scales. *Ecol Soc* 17(3):7.

Michon G, Genin D, Romagny B, Alifriqui M, Auclair L (2016). Autour de l'organier : jusqu'où peut-on « faire son marché»-dans les savoirs locaux ? *Autrepart* 3 « avors autochtones et de développement ».

Moreau-Defarges, P. (2016). *La mondialisation*, Paris, Presses universitaires de France.

Ondo B., (2007). Rationalité scientifique et diversité culturelle, *Diogène*, 2007/3, 219, 118-129.

- Policar, A. (2020). *L'inquiétante familiarité de la race, décolonialisme, intersectionnalité et universalisme*. Lormont, Le bord de l'eau.
- Rabinbach, A. (2004, ed. fr). *Le moteur humain, L'énergie, la fatigue et les origines de la modernité*. Paris, La fabrique éditions.
- Radaelli, C. (2010). Européanisation, in Dehoussé R. (dir), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po., 247-257.
- Roth, X., Barthes A., Cohen J. (2020). Les antivaleurs ont-elles une valeur didactique ? *Penser l'éducation*, 47, 28-41.
- Romagny B., Cibien C. et Barthes A. (dir.) (2023). *Réserves de biosphère et objectifs de développement durable : Enjeux, tensions, processus et gouvernances en Méditerranée*, ISTE Edition Ltd, Londres 316 p.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: construction and Critique*, London and New York, Routledge Falmer.
- Rudolf, F. (2001). La dimension collective et individuelle de la société du risque, in *Alliage*, 48-49, 54-69.
- Thomas, C. D., Cameron A., Green R. E., Bakkenes M. (2004). Extinction risk from climate change, *Nature*, 427, 145-148.
- Vinck, D. (1997). *Sociologie des sciences*, Paris, Colin.