

# **Une éducation supérieure à l'écologie, radicale et non marginale?**

## **L'expérience naissante du Campus de la Transition**

Version 1.0

novembre 2022

Cécile Renouard

*Ce document de travail est une version non-définitive d'une publication scientifique parue dans le volume « Eduquer en Anthropocène » (2019), dirigé par J-P Pierron et N. Wallenhorst, où la version finale est disponible.*

# Résumé

L'enseignement supérieur doit aujourd'hui relever le défi de sa contribution à un changement culturel – ce qui le place face à son ambivalence : si l'éducation doit mener à 'oser penser par soi-même', elle est aussi vecteur de reproduction culturelle. La notion d'expérience humaine est clé pour relier toutes les facultés humaines et les orienter. Elle n'est pas entendue comme une expérience de laboratoire ou une expérience naturelle au sens des économètres, mais comme ce qui mérite d'être vécu, éprouvé, interprété, discerné, et constamment réorienté. L'objectif est une expérience transformatrice, aux plans individuel et collectif. Le Campus de la Transition a été créé en 2017 par un collectif d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et de professionnels soucieux de promouvoir une formation académique de haut niveau au service de la transition écologique et sociale, en faisant vivre à tous les participants à ce projet une expérience de 'mise en transition', dans un lieu lui-même en transition (du point de vue de la rénovation écologique du bâtiment, des enjeux de mobilité, d'alimentation, d'inclusion sociale, etc.). Le Campus de la Transition peut-il contribuer à engendrer, chez ceux qui alimentent des modèles économiques et des modes de vie insoutenables et mortifères, une nouvelle manière de se rapporter au monde?

## Introduction

A l'automne 2018, a circulé en France « un manifeste étudiant pour un réveil écologique » écrit par des étudiants des Grandes Ecoles, frustrés devant le caractère très insuffisant des mesures prises en matière écologique, et désireux de s'engager dans les transformations nécessaires en payant de leur personne : « nous, futurs travailleurs, sommes prêts à questionner notre zone de confort pour que la société change profondément ». Fin décembre, plus de 28 000 étudiants avaient signé ce texte.

Dans le prolongement d'institutions comme le Schumacher College (Sterling et al, 2018), le Campus de la Transition a été créé en 2017 par un collectif d'enseignants-chercheurs, d'étudiants et de professionnels soucieux de promouvoir une formation académique de haut niveau au service de la transition écologique et sociale, en faisant vivre à tous les participants à ce projet une expérience de 'mise en transition', dans un lieu lui-même en transition (du point de vue de la rénovation écologique du bâtiment, des enjeux de mobilité, d'alimentation, d'inclusion sociale, etc.) : il s'agit du domaine de Forges, en Seine et Marne, douze hectares mis à la disposition du projet par la congrégation religieuse à laquelle j'appartiens, convaincue de l'urgence d'une action en ce domaine et ouverte à la dimension non confessionnelle de la démarche. Le Campus de la Transition peut-il contribuer à engendrer, chez ceux qui alimentent des modèles économiques et des modes de vie insoutenables et mortifères, une nouvelle manière de se rapporter au monde?

Mon propos est structuré par deux hypothèses: d'une part, les mutations actuelles rendent urgente la nécessité de clarifier collectivement les finalités du vivre-ensemble. Sur ce point, même si des discours climato-sceptiques existent, si des priorités géopolitiques masquent ou retardent des décisions collectives et si des attitudes négligentes et anti-écologiques sont légion, un accord sur le diagnostic et sur la visée éthique est recherché. En témoignent, avec

toutes leurs limites, les principes qui sous-tendent les Objectifs du Développement Durable de l'ONU et l'accord de Paris (2015) : solidarité intra- et intergénérationnelle, équité, attention aux écosystèmes, coresponsabilité. Il s'agit, du point de vue éducatif, de renforcer cette prise de conscience intellectuelle et existentielle, qui favorise un certain consensus sur le monde désirable à construire – dans son horizon éthique, ses formes pratiques pouvant (et devant) être diverses : comment dessiner des universels concrets ?

D'autre part, il s'agit bien de débattre sur les chemins qui permettent d'atteindre les objectifs relatifs à cette vision partagée, sans se payer de mots. L'exemple des accords internationaux mentionnés plus haut est topique. En effet, les ODD peuvent s'avérer mutuellement contradictoires : la recherche d'une croissance du PIB pour tous les pays est incompatible avec l'accès à une énergie propre pour tous (Wackernagel et al. 2016 ; Giraud 2017). L'objectif est de promouvoir des pédagogies qui favorisent de tels questionnements et des chemins – intellectuels et pratiques - marqués par des étapes progressives, des ruptures vis-à-vis du 'business as usual', des avancées décisives... Est en jeu une culture du dialogue, à même d'informer le questionnement éthique et politique. Il est aussi nécessaire de tester et d'expérimenter concrètement les moyens d'opérer des passages vers la mise en œuvre effective de l'avenir espéré, en contexte incertain.

Le projet du Campus de la Transition se situe à ces deux niveaux. Il vise à participer, du point de vue d'une éducation transformatrice, à l'incarnation de cette visée partagée, et à la recherche collective des moyens adaptés, en lien avec des acteurs divers, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche comme des élus et acteurs du territoire, des membres d'associations et des entrepreneurs.

Le chapitre comportera trois temps, qui correspondent à la démarche des 'trois horizons' (Sharpe 2013), destinée à mettre en route des collectifs variés. Nous reprenons ici, de façon très libre, l'articulation proposée entre les trois horizons, trois façons de regarder le réel : à partir du quotidien et des manières habituelles de faire (horizon 1), à partir de l'avenir espéré et visé (horizon 3), et dans l'appréciation des passages à opérer (horizon 2). Un élément central du cheminement proposé consiste à discerner si les innovations et étapes envisagées en H2 contribuent essentiellement à agir pour que rien ne change (H2 -) ou à conduire des actions au service d'un avènement du H3 (H2 +).

L'horizon 1 est celui du diagnostic, celui des insuffisances des cursus actuellement proposés, dans l'enseignement supérieur, au regard des enjeux de soutenabilité. Le besoin d'approfondissement épistémologique sera mis en évidence, de pair avec une approche réflexive et critique. L'horizon 3, abordé dans un deuxième moment, est celui du monde à faire advenir. Nous étudierons le rôle de l'utopie transformatrice pour dessiner le futur désirable, qui réponde aux réquisits d'une 'éco-justice des communs' (Renouard 2016). Dès lors, une approche créative et interprétative est engagée. L'horizon 2, qui fera l'objet de la troisième partie, est celui des chemins de la transformation. Il suppose de conjuguer la construction de savoirs avec des expérimentations, dans la place faite aux controverses, aux désaccords féconds (Viveret 2002). Ceci suppose une approche expérimentale, transdisciplinaire et holistique.

L'enseignement supérieur doit aujourd'hui relever le défi de sa contribution à un changement culturel – ce qui le place face à son ambivalence : si l'éducation doit mener à 'oser penser par soi-même', elle est aussi vecteur de reproduction culturelle. La notion d'expérience

humaine est clé pour relier toutes les facultés humaines et les orienter. Elle n'est pas entendue comme une expérience de laboratoire ou une expérience naturelle au sens des économètres, mais comme ce qui mérite d'être vécu, éprouvé, interprété, discerné, et constamment réorienté. L'objectif est une expérience transformatrice, aux plans individuel et collectif. A l'expérience comme *Erlebnis*, atomisée et sans véritable retentissement dans la vie d'une personne, il faut préférer l'*Erfahrung*, « qui laisse une trace, qui est connectée, ou est en relation pertinente, avec notre identité et notre histoire » (Rosa 2012, p131). Si nous sommes en proie à des formes diverses d'aliénation de nos vies, au regard de nos aspirations à des vies sensées, favorisant une qualité de relation aux autres, à la nature, aux choses, à nous-mêmes, comment susciter de telles expériences fondatrices de nouveaux paradigmes, de nouvelles manières de penser et de vivre ? Et comment les relier pour en faire la matrice d'un nouveau tissu social ?

## **I. (Horizon 1) diagnostic : des formations supérieures victimes de la tragédie des horizons**

En 2016, Mark Carney, gouverneur de la Banque d'Angleterre, parla de la tragédie des horizons pour décrire l'incapacité actuelle du monde de la finance, centré sur le court-terme, à intégrer de façon structurante les objectifs relatifs au climat : l'horizon 1 prévaut et l'horizon 3 n'oriente pas une stratégie transformatrice H2. Cette tragédie peut sans doute devenir celle de l'Anthropocène, si l'action humaine conduisait inexorablement à épuiser les ressources et les espèces, malgré la vision partagée d'un autre style de vie possible. Un regard sur les cursus en matière de durabilité conduit à montrer leur cantonnement à une logique essentiellement H1 ou H2-, ce qui ouvre à une perspective critique et à d'autres façons de se rapporter au monde.

1. L'enseignement supérieur n'a pas encore intégré les enjeux écologiques comme une dimension transversale. En témoigne une étude récente sur les formations à la durabilité dans différents programmes de licence ou de master (O'Byrne et al 2015). Les auteurs font une analyse fouillée de 54 programmes, dans différents pays du monde, en regardant la part des cours fondamentaux obligatoires, dans dix domaines qui sont soit sectoriels (sciences naturelles, sciences sociales, sciences de l'ingénieur, sciences commerciales, arts et humanités) soit transversaux (soutenabilité générale, soutenabilité appliquée, méthodes, recherche, projet appliqué).

Les parcours contiennent très peu d'exigences en termes de formation obligatoire en sciences de la nature. Les arts et humanités représentent en moyenne 1% des programmes de master en soutenabilité. Apparaît aussi un déficit de sciences sociales critiques qui remettent en cause certains aspects de la modernité. Les auteurs pointent enfin la grande hétérogénéité des parcours et des lectures demandées, et l'absence de bases communes de véritables programmes de soutenabilité.

Cette analyse mondiale rejoint le diagnostic établi par l'étude récemment publiée par le think tank *The shift project* (2018) sur la place des formations à la transition énergétique dans les cursus en France. Les auteurs ont établi une cartographie des enseignements liés à l'énergie et au climat dans 36 établissements de l'enseignement supérieur - universités, écoles de commerce et écoles d'ingénieurs. L'étude montre que ces questions restent encore considérées comme secondaires. Elles sont enseignées surtout dans des formations

spécialisées et de manière technique, même si elles apparaissent peu à peu dans les enseignements généraux. Le contenu est très hétérogène d'un établissement à l'autre.

Dès lors, un bilan contrasté peut être fait. D'un côté, de plus en plus de formations tentent de proposer des liens entre disciplines. En second lieu, des efforts sont faits pour inclure dans les cursus un engagement actif des étudiants, un lien avec des acteurs divers (Swaim et al. 2014). Toutefois, ces efforts sont limités : ils ne suffisent pas pour engager des transformations suffisantes des modèles économiques et des pratiques individuelles et collectives. Ils reflètent fréquemment une vision dominante du développement des sociétés ou la mettent difficilement en cause. Un regard historique le montre bien. Comme le souligne Schoenfeld (1979), si, entre 1966 et 1976, le nombre de cours dont le titre comporte le terme environnement a été multiplié par quatre aux Etats-Unis, "*dans l'ensemble, l'image du campus américain de 1960 présentait l'antithèse même des efforts intellectuels nécessaires pour intégrer les relations complexes existant entre les environnements biophysique et les cultures*" (p293). Une étude plus récente (Christensen 2007) fait le point sur les cursus prodigués dans cinquante écoles classées par le Financial Times, un peu moins de vingt ans après une autre étude sur l'enseignement de l'éthique des affaires : le nombre d'écoles ayant un cours obligatoire dans le domaine écologique est passé de 5 à 25 %, en liant l'éthique à la Responsabilité sociale de l'entreprise et à la *sustainability*. Toutefois, l'étude ne se penche pas sur la façon dont les contenus sont présentés et enseignés.

Pour conclure, les études mentionnées indiquent combien les formations à la durabilité ne contribuent pas à une révision profonde des présupposés sur lesquels nos sociétés sont bâties. Il s'agit au mieux d'une vision réformatrice mais pas transformatrice (Blake et al. 2013).

**2.** Dès lors, une approche mettant au premier plan l'analyse critique apparaît comme une condition *sine qua non* d'une évolution des modèles de formation. Dès 1972 Everett (1972) dénonçait les groupes de pression empêchant de prendre vraiment au sérieux les menaces écologiques. Il en appelait à une éducation qui « apporterait un savoir accru au sujet de la capacité des économies et des institutions à apporter un soutien et un statut aux groupes les plus pauvres de la société sans le moyen de la croissance (du Pib) » (p94). Springett (2005) donne l'exemple d'un cours sur « *business and sustainability* » destiné à faire une relecture du concept de développement durable à l'aune de l'évolution du capitalisme et des institutions internationales au 20<sup>ème</sup> siècle, pour montrer les ambiguïtés et les rapports de force qui sous-tendent la rhétorique dominante. Le cours appelle à « une pédagogie basée sur des méthodes d'action permettant de développer des compétences telles que la 'critique', 'l'engagement social' et la 'réflexivité' » (p153).

Ceci fait écho à ma propre expérience d'enseignement depuis douze ans à l'ESSEC, à l'Ecole de Mines de Paris, et depuis quatre ans à Sciences Po Paris sur les sujets relatifs au capitalisme mondialisé et à la justice sociale et écologique. Les cours combinent un approfondissement de sources éthiques avec des exposés des étudiants, des rencontres d'acteurs ou des études de cas, liés notamment aux recherches de terrain menées par mon programme de recherche CODEV sur les effets de l'activité de multinationales. Un des objectifs est de susciter une réflexion chez les étudiants sur leurs critères de choix professionnels. Leurs relectures témoignent de la façon dont ce type de cours favorise un changement de regard. Dans la bouche d'une étudiante en fin de parcours, en juin 2018 : « Je suis toujours assez atterrée d'entendre des amis de grande école me dire : 'j'aimerais

faire ça (souvent : partir dans l'entrepreneuriat, aller dans une ONG, travailler dans une start-up sociale...) mais je ne peux pas, donc je vais partir en finance et dans le conseil'. [...] Je suis convaincue que d'une part nos études nous permettent d'avoir un vrai choix sur notre métier, et d'autre part, nous devons nous sentir la responsabilité de faire bouger les choses au niveau des enjeux sociaux et éthiques. En effet, nous sommes peut-être les mieux placés pour le faire: si ce n'est pas nous, qui le fera ? » Une autre étudiante : « Ce n'est qu'en arrivant en école de commerce que j'ai pris conscience de la voie de perdition dans laquelle je m'étais engagée: toutes les valeurs véhiculées fortement par l'ensemble des cours sont fortement dirigées vers un capitalisme affirmé et déconnecté de ma réalité. En effet, ayant vécu toute ma vie dans un pays du Sud, j'ai été, depuis toute petite, sensibilisée à des réalités et des valeurs qui ne sont peut-être pas toujours compatibles avec la voie dans laquelle je me trouve. C'est en suivant ce cours que j'ai trouvé une sorte de réconfort en abordant l'entreprise d'un point de vue radicalement différent de ce que j'ai eu l'occasion de voir jusqu'alors. J'ai pu suivre un cours où des questions qui me tiennent à cœur sont enfin posées. Le repère sur lequel je peux essentiellement m'appuyer est celui du sens de la justice chez Rawls. En effet, le concept d'égalité est séduisant mais il n'est pas suffisant à mon sens. Penser l'entreprise, c'est penser des sociétés plus justes, avec un partage des ressources équitable, solidaire et respectueux assurant un avenir aux générations futures. » De telles expériences sont relatées de façon récurrente par des étudiants d'horizons divers. Toutefois, la participation à un enseignement isolé voire à une filière spécifique n'est pas suffisante. Comment parvenir à un approfondissement des problèmes posés par nos modèles économiques, sinon en réinterrogeant leurs fondements ?

**3.** Il est impossible de dresser un panorama complet des manières dont des chercheurs de disciplines différentes, de la physique à l'anthropologie, ont été conduits à des rapprochements dans leurs façons d'envisager leur rapport à la nature et au monde. On pourrait objecter que de multiples débats internes à la pensée occidentale ont eu lieu, et nombre de remises en cause récentes d'un rationalisme abordant le réel sous l'angle de la causalité linéaire et de la maîtrise et l'appropriation des choses à connaître et à transformer (e.g. Rose 2013), ne font pas droit à la subtilité de bien des courants de pensée – à commencer par Descartes - et à leur capacité à engager un rapport au monde respectueux, frugal et solidaire. En un sens, nous n'avons pas besoin de la théorie Gaia (Lovelock 1990) ou du détour par la pensée animiste (Descola 2005) pour remettre en cause nos propres manières de vivre et de penser ; c'est le grand apport de la modernité et de la démocratie – liée aussi à la politique de la Grèce antique – que de favoriser un rapport autocritique à notre propre tradition (Castoriadis 1996). Toutefois, un certain type de critique n'est sans doute possible que grâce aux connaissances scientifiques issues des sciences dures et grâce au détour par d'autres manières de se représenter le monde. Ainsi, la recherche économique en dialogue avec la physique et la biologie, notamment à partir des lois de la thermodynamique (Georgescu-Roegen 1971), montre la nécessité d'intégrer les questions liées à l'énergie et à la finitude des ressources à l'intérieur des modèles économiques. Les modèles néoclassiques n'intègrent aucunement le fait que l'activité économique augmente l'entropie (le désordre d'un système), dissipe de l'énergie et engendre des déchets. Ces études convergent dans une conception relationnelle de l'univers, compatible avec la mobilisation de nombre de sagesses antiques et contemporaines issues de diverses traditions, dans un rapport renouvelé à la vie, à nos perceptions et à nos ressources spirituelles (entendues au sens large). Ces approches relationnelles du vivant nous permettent de réenchanter nos

existences personnelles et collectives, de leur donner du sens, au-delà de l'absurde qui les traverse inévitablement.

De ce point de vue, la proposition faite par Andreas Weber (2013), de compléter l'approche des Lumières (*enlightenment*) par la notion d'*enlivenment*, est suggestive. L'aspiration moderne à l'autonomie et aux valeurs démocratiques est conservée, en insistant sur 'l'expérience subjective' et la 'poétique objective'. Il s'agit de regarder le monde à partir du sujet, à partir du regard des autres. Une science 'à la première personne' est indissociable de l'expérience de l'interdépendance et de la conception de la liberté individuelle comme croissant avec celle d'une communauté entière ; d'où l'intérêt de la notion de communs – popularisée par les travaux d'Elinor Ostrom (1990), mais aussi relative aux notions de biens communs (mondiaux) et de bien commun. Si les biens communs mondiaux sont définis par les économistes comme des biens rivaux et non exclusifs, des ressources auxquelles toute personne devrait pouvoir avoir accès, aujourd'hui et demain, l'approche dite des communs insiste sur les dynamiques collectives qui permettent de définir et d'assurer ces conditions d'accès. Je définis les communs comme « une démarche d'interprétation et d'action collective en vue de la répartition et de l'usage des biens au service du lien social et écologique ; ces biens peuvent être désignés comme des biens relationnels, participant à la recherche du bien commun, comme horizon individuel et collectif. » (Renouard 2017) La perspective des communs engage à sortir de visions du monde dans lesquelles une forme de dualisme homme-nature va de pair avec une compréhension atomisée des relations entre personnes humaines. Les communs permettent d'envisager l'économie au service du développement organique de personnes et de communautés.

Les découvertes scientifiques, biologiques, physiques récentes, insistent sur l'épigénèse, sur l'adaptation des organismes et sur le fait qu'ils sont constitués en réseaux interdépendants (Strohmann 1997, Broeways 2018). Des biologistes comme Francisco Varela, dans cette perspective, décrivent la capacité de chaque organisme d'engendrer sa propre organisation, fruit des relations avec d'autres. Chaque être vivant se développe avec le souci de vivre en interdépendance et ajustement avec les autres êtres vivants. Dès lors, une économie des communs veille à ne pas créer des externalités qui mettent en danger l'équilibre de l'ensemble, et à générer de la richesse pour tous. « Les *commoners* se rendent compte que les besoins de leur ménage et leurs moyens de subsistance sont intimement liés à l'endroit et à l'habitat spécifiques où ils vivent et à la terre en tant qu'être vivant. Ils réalisent que leurs besoins physiques (faim, soif, santé) sont enchevêtrés dans leur recherche d'un sens existentiel (vie bonne, joie, sens). Enfin, ils se rendent compte que la mise en commun, en tant que système alternatif pour répondre aux besoins, consiste en une incarnation et une redéfinition constante d'une multitude de relations, à la fois matérielles (métaboliques) et psychologiques (symboliques)» (Weber p44). Weber mentionne les approches par le *buen vivir* ou celle de Max-Neef sur les besoins humains essentiels, auxquelles on peut ajouter l'approche des capacités (Sen 1999, Nussbaum 2000), notamment les travaux autour des capacités collectives et relationnelles (Giraud et al. 2013), incluant les relations avec les écosystèmes.

En définitive, la plupart des formations à la durabilité ne remettent pas en cause le paradigme économique dominant, et ne sont pas articulées de façon structurée : la condition première en vue d'une approche plus cohérente est la mise en œuvre d'une perspective critique. De ce point de vue, une démarche centrée sur la participation de l'être humain au milieu vivant, et sur la coopération entre êtres vivants, favorise une telle réflexivité quant à ce

qui détruit ou favorise la qualité durable des relations. Est-il possible de trouver un accord sur les principes relatifs à un futur désiré en commun ?

## **II. (Horizon 3) Utopie transformatrice: l'éco-justice des communs**

Poser la question de la possibilité d'une vision commune, c'est s'attaquer à plusieurs difficultés, qu'il faut tenter de lever, pour proposer ce qui pourrait relever d'une utopie transformatrice.

1. Quatre critiques principales peuvent être adressées à une perspective holistique. La première est relative au caractère occidental de la perspective. Ainsi, le discours sur les ODD reflète d'abord une conception héritée de la notion de développement durable, articulée à une vision économiciste du monde, occultant d'autres façons de comprendre le développement (Rist 1996, Rahnema 2003, Escobar 2018) Dans cette perspective, adosser la recherche de formations à la soutenabilité dans les universités à de telles notions, c'est continuer dans le même registre. A cette critique peut être répondu que si la pensée autocritique et réflexive évoquée plus haut est à l'œuvre, l'analyse des objectifs et l'articulation des cursus doivent être effectuées en prenant en compte les voix dissonantes, marginales, et peut-être d'abord à partir d'elles.

La deuxième critique est le risque de la récupération du discours par la doxa capitaliste habile à ingérer sa critique (Boltanski et Chiapello 1999). Comment ne pas en rester à une logique d'affichage? Comment aller au-delà d'une perspective en termes de marketing social, de 'nudge', ne conduisant pas à une réforme profonde des comportements (Corner and Randall 2011)? Comment favoriser une véritable émancipation individuelle et collective ?

Ce point rejoint la troisième critique, relative au caractère formel de la démarche – le risque étant d'autant plus fort quand il s'agit d'éducation; comment sortir du schisme de réalité (Dahan et Aykut 2015), des dissonances cognitives et pratiques ? De l'abîme entre le niveau d'intention et la réalité des trajectoires ? Ceci suppose l'articulation entre objectifs à des échelles différentes, pour éviter que la dimension d'engagement individuel soit diluée dans une approche générale, ou que les décisions globales soient séparées d'un regard sur le sort effectif des populations et des écosystèmes, dans des contextes spécifiques.

Enfin, une objection majeure consiste à mettre en vis-à-vis une telle démarche avec la prise en compte des enjeux géopolitiques – depuis les préférences stratégiques des Etats jusqu'au 'mode survie' où se trouvent certaines populations -, qui ne permettent pas de regarder l'horizon de plus long terme. Comment intégrer les préoccupations écologiques dans le cœur de stratégie des pays, des grandes entreprises, dans une volonté de collaboration, face à la tragédie des horizons et des intérêts divergents ?

2. Vis-à-vis de ces objections, différentes réponses éducatives sont possibles. La reconnaissance que nous n'avons qu'une planète, précieuse et fragile, est présente. Certes les attitudes de refus psychologique du changement climatique sont diverses : réinterprétation à la baisse de la menace, stratégies de diversion consumériste, report de la responsabilité et du blâme sur les autres, indifférence, optimisme irréaliste... (Frank et al. 2018, p128-129). Mais grandit aussi la conscience de l'appartenance à un même monde



blessé et, y compris pour ceux qui sont animés par des stratégies financières court-termistes, la conscience du coût de l'inaction : coût financier, économique, en termes de détérioration de la qualité de vie pour tous, et pas seulement pour les plus pauvres (Pickett et Wilkinson, 2010). La transformation des cursus nécessite le recours à ces arguments, pour tous.

Au regard du risque d'une rhétorique vide, marquée par une conception occidentale et/ou extractiviste du monde, la réponse adéquate ne peut pas être la valorisation post-moderne de la diversité des récits, tous étant mis au même niveau. Toutes les cultures et traditions ont à effectuer un travail sur elles, pour discerner les chemins de l'*enlivenment* décrit plus haut. La recherche d'universels concrets (Walzer 2004) est fondamentale pour articuler le partage des enjeux macro-écologiques, économiques, sociaux avec la diversité des contextes : à partir des contextes 'épais' dans lesquels les personnes et les groupes évoluent, en partageant des représentations de ce qu'est la vie bonne dans un espace politique donné, peuvent être reconnus des éléments 'fins', communs d'une culture à l'autre. Dès lors, cette interprétation doit être faite dans un dialogue entre cultures. Dans le cas du projet de Campus de la Transition, le rapport à un territoire, à une région particulière – ici la Seine et Marne - est considéré comme central : il s'agit de contribuer à former des personnes destinées à devenir des acteurs sociaux de l'intérieur des espaces où ils seront mobilisés. Cette critique suppose une ouverture aux repères communs donnés notamment par les scientifiques quant à l'état de nos limites planétaires, et une ouverture à des référentiels d'autres cultures et d'autres schèmes au sujet de la relation entre humanité et nature, du rapport aux autres êtres vivants. Les débats relatifs aux sujets et patients moraux, dans les éthiques dites anthropo-, patho-, bio- et éco-centrées invitent à approfondir les attitudes ou vertus écologiques qui permettent d'entendre, selon les paroles du Pape François (2015), le 'cri de la terre' et le 'cri des pauvres'. Un tel horizon est à la fois éthique, spirituel et politique : les transformations souhaitables sont issues d'un diagnostic sur la banalité du mal qui traverse nos institutions et nos comportements individuels et collectifs. Le dépassement de nombreuses résistances, forces d'inertie et la mobilisation face à l'effondrement possible supposent des ressources spirituelles – au sens d'ouverture à l'altérité et puissance d'inspirer - qui peuvent irriguer des orientations politiques (Renouard 2016).

La notion de développement durable, popularisée par le rapport Brundlandt de 1987 et reprise maintes fois, notamment dans les ODD, a le mérite de jouer un rôle intégrateur. Peut-elle être vectrice d'une utopie transformatrice ? Le terme d'utopie, forgé par Thomas More et dont la perspective sous-jacente est présente dans différentes cultures (Sargent 2010), renvoie à une vision de la société à partir d'un 'hors-lieu' qui permet de figurer les contours d'un monde meilleur. Les arguments critiques de l'utopie consistent à dénoncer le caractère abstrait et figé, voire totalitaire, qu'auraient les utopies, et à plaider à l'inverse pour des politiques des petits changements progressifs, qui permettent de se débarrasser des maux concrets de nos sociétés (Popper 1948). A une telle critique répondent Mannheim (1936) et Ricoeur (1986), qui explicitent son lien avec l'idéologie. La fonction de l'utopie est subversive, face à la légitimation du pouvoir dominant par l'idéologie, dont il faut reconnaître, en positif, la fonction d'intégration sociale. L'utopie propose une alternative face au présent. A quelles conditions le développement durable est-il une utopie plutôt qu'une idéologie ? Cette expression vague et fourre-tout peut en effet être utilisée par les dirigeants économiques et politiques pour invoquer un changement nécessaire, sans prendre les mesures qui pourraient contribuer à affaiblir leur position. Le développement durable joue

bien à cet égard le rôle d'une idéologie non critique. Son potentiel utopique est lié à sa radicalité et à la cohérence visée entre des orientations qui remettent en cause l'ordre existant. C'est ainsi que Jean-Philippe Pierron en parle comme d'une utopie constructive (Pierron 2007) ou que moi-même ai pu en parler comme d'une utopie transformatrice (Renouard 2008), que je relie aujourd'hui au langage des communs.

Les utopies concernent aussi bien le champ intellectuel que les pratiques, et ces deux aspects rencontrent les défis du projet de Campus de la Transition : il s'agit de décrire la visée de modèles économiques correspondant à des modèles de société désirable, d'envisager des expériences pratiques pouvant leur donner corps, d'anticiper concrètement ces organisations du monde de demain.

Les utopies écologiques se sont multipliées depuis deux siècles, pour dépeindre différents types de sociétés marquées par un rapport renouvelé à la nature. On peut distinguer les écotopies ou utopies de la suffisance (More, Thoreau, Morris, Howard, Huxley, Callenbach, Bookchin), des utopies technologiques ou utopies de l'abondance (Bacon, Owen, Saint Simon, Fourier, Bellamy), les premières mettant seules l'accent sur la finitude des ressources et l'incapacité des sciences et techniques à résoudre les problèmes en suspens de l'humanité, et valorisant un style de vie simple.

L'utopie de Thomas More dénonce le système des enclosures qui prive les pauvres de terres auxquelles ils avaient auparavant accès. La 'bonne mère nature', quant à elle, doit être respectée et entourée. La croissance n'est pas un objectif, pas plus que l'idée d'augmenter les richesses ou le style de vie. Le progrès humain n'est pas défini en termes de croissance matérielle, mais de temps libre, de développement spirituel et intellectuel. Une culture de simplicité, frugalité et modération est valorisée. La production sert à remplir les besoins essentiels et pas des désirs illimités.

De telles utopies peuvent être considérées comme des boussoles pour naviguer (Geus 1999). Il ne s'agit pas de construire une société complètement nouvelle. L'idéal écotopique n'est pas un but figé et abstrait mais peut aider à établir une distinction claire entre beaucoup de décisions à prendre, et à avancer progressivement vers une société écologiquement stable. Les images idéales peuvent aider à stimuler des idées créatives, à s'orienter, pour privilégier un comportement qui s'adapte intelligemment aux circonstances et aux relations vivantes entre les personnes et leurs milieux. Le Campus de la Transition s'inscrit dans cette perspective.

### **3. L'écotopie transformatrice du Campus de la Transition : la recherche de l'éco-justice des communs**

Les sociétés libérales sont traversées par différentes tensions : la première est liée à la visée de la sortie de la dépendance, par la défense des libertés individuelles, des droits de chacun (dont le droit de propriété privée) : il peut en résulter un refus de la vulnérabilité, de la fragilité, du besoin de l'autre. La deuxième tension est le refus des limites, au nom du progrès rendu possible par les sciences et techniques, en vue de l'objectif du bien-être pour tous. La troisième est l'occultation de la lutte sociale, au nom d'une perspective harmonisante dont la main invisible (Adam Smith) ou le doux commerce (Montesquieu) sont des manifestations. Face à ces trois tensions, trois principes de l'éco-justice émergent : la reconnaissance et l'autonomie dans l'interdépendance, le développement dans la frugalité et le partage, la participation/*empowerment* et la représentation dans le souci des êtres

affectés et la prise en compte du conflit. Cette perspective est à la fois éthique et politique ; elle engage une prise en compte des finalités visées ensemble, des objectifs qui permettent de concrétiser cette visée, et des attitudes et ressources personnelles et collectives, morales, voire spirituelles, et politiques qui lui donnent chair et rendent des transformations possibles.

Chaque principe est aussi lié à une dimension concrète du projet de Campus de la Transition, dans le territoire de Seine et Marne où il s'incarne. Ce territoire est situé dans le grand Paris, à une heure en train de la capitale ; le domaine de Forges se situe dans un village de 500 habitants, à 3 km de la ville haute (récente) et à 7 km de la ville ancienne de Montereau (20000 habitants) ; la communauté de communes est marquée par une activité agricole et industrielle diversifiée mais aussi par un niveau de chômage deux fois supérieur à la moyenne nationale et par un nombre important de personnes sous le seuil de pauvreté (30%). L'articulation entre dimensions sociale, économique et politique de l'éco-justice est donc décisive.

La reconnaissance socio-culturelle vise à déployer les capacités de parler, d'agir, de raconter, et d'être rendu responsable (Ricoeur 2004), et à lutter contre l'invisibilité sociale et l'oubli qui marquent nos sociétés. La reconnaissance est aussi expression de la gratitude, d'une attitude réceptive voire contemplative. Une telle approche cherche à inscrire le souci du lien social et écologique dans la vie quotidienne, par l'attention concrète à la beauté et à la vulnérabilité. Dans le projet du Campus, ceci s'exprime à la fois par le soin du domaine, dans toutes ses dimensions, et par la valorisation de la mixité sociale : l'accueil d'un jeune réfugié, dès le début de notre petite communauté de vie sur place; la recherche de liens futurs avec des associations de la communauté de communes, engagées en matière sociale ; le souci de développer des projets éducatifs avec des entreprises et des acteurs de l'Economie sociale et solidaire (ESS) ; l'attention portée à la qualité des relations interpersonnelles, à la bienveillance et à la confiance mutuelle.

Face au refus des limites corporelles, naturelles et matérielles, la recherche de la production et la distribution équitable et durable des ressources de la création constitue un objectif déterminant. Cette perspective implique la remise en cause, déjà évoquée, du dogme de la croissance du Pib, pour s'interroger, en amont des décisions de développement économique, sur les conditions de juste création de la richesse, avant de débattre autour de la distribution de cette richesse. Il s'agit de combattre les pratiques prédatrices et de réduire les inégalités. Un tel objectif passe, dans le projet de Campus de la Transition, par l'expérience de la frugalité heureuse et solidaire, nourrie par un travail sur nos imaginaires consuméristes. Cela signifie en particulier l'accord des parties prenantes du Campus pour minimiser notre empreinte écologique globale et contribuer à un partage de nos ressources. Certains aspects sont plus avancés que d'autres et nous sommes au début du processus. La recherche d'une empreinte carbone neutre dès que possible suppose de définir le périmètre sur lequel nous centrons nos efforts, avec la volonté de considérer l'ensemble du cycle de vie des biens et services que nous utilisons. Il s'agit de mesurer les différents flux, autant pour ceux qui résident dans le domaine que pour ceux qui y passent quelques jours : le bâtiment et son isolation/chauffage, les déplacements (réguliers et exceptionnels), les ressources alimentaires, les usages d'internet, le stockage des données, l'empreinte carbone des minerais utilisés par le matériel informatique, nos consommations d'eau, les déchets que nous générons, etc. Aborder ces enjeux autant par l'analyse scientifique que par les arts et la créativité quotidienne nous semble très important, afin de faire de ces objectifs la matière

d'un mode de vie attractif et non pas une course d'obstacles. Nous avons constitué plusieurs 'ateliers' permettant d'avancer dans la mise en transition du domaine, notamment sous cet angle économique et culturel : l'atelier Bater (bâtiment-énergie), l'atelier économie bio-régionale (liens avec les acteurs du territoire, en particulier aux plans agro-alimentaires) ; l'atelier finance (financement du projet - bâtiments et activité éducative) et l'atelier communauté (modalités du vivre-ensemble d'une communauté de personnes aux engagements variés au service du projet). Notre but est également de faire de ces ateliers le lieu d'une expérimentation documentée de la mise en transition du lieu – dans une logique de recherche-action ayant des implications sur la pédagogie.

La troisième dimension de l'éco-justice des communs est politique. Face à une minimisation des rapports de force dans les sociétés libérales, l'objectif est celui d'une participation et d'une représentation des êtres affectés par les décisions. L'exclusion politique des plus faibles et le silence des êtres non humains conduisent à défendre les droits des agents et des patients moraux. Pour le Campus de la Transition, il s'agit de faire droit à des processus de discernement collectif et à une créativité sociale. Le mode de gouvernance – en cours d'élaboration - vise à être régulièrement réévalué, afin de vérifier sa cohérence avec les objectifs poursuivis ensemble, et va de pair avec le souci de contribuer à nourrir des processus d'intelligence collective, de discernement orienté par la recherche de la justice des communs. J'utilise à dessein le terme de discernement qui marque notre approche de la gouvernance. Les participants à l'aventure collective du Campus viennent d'horizons politiques divers, et ont eu des expériences variées de gouvernance dans le cadre d'entreprises, d'associations, de mouvements, de communautés. Si la prise de décision par consensus semble un moyen favorable à la mise en œuvre de notre projet, nous ne renonçons pas à certaines prises de décision directives, prises par ceux et celles mandatés pour coordonner les différents piliers du projet (la structuration juridique, les ateliers, le laboratoire académique, etc.). Il nous apparaît que la vigilance prioritaire permanente concerne la posture des différents membres. Cette approche de la gouvernance par le discernement collectif est marquée par la participation de certains d'entre nous à des formes d'organisation politique influencées par l'héritage chrétien ou plus précisément à des églises ou congrégations religieuses chrétiennes. Du mode de décision très horizontal à l'œuvre dans les communautés quakers depuis plusieurs siècles à des traditions plus verticales comme le gouvernement dans la Compagnie de Jésus ou dans ma propre congrégation, un même fil conducteur apparaît : le décentrement dans l'engagement, le souci de faire valoir l'intérêt de tous, le bien commun. Cette perspective conduit à identifier les attitudes requises au fonctionnement de groupes marqués par une même recherche – sans minimiser les rapports de force, les ego, les conflits et conflits d'interprétation.

En résumé, deux grands axes de cette utopie transformatrice relative à la justice des communs émergent du point de vue des méthodes éducatives : d'un côté l'importance de la créativité et de l'interprétation suppose une place faite aux arts et humanités dans l'élaboration de récits collectifs – en dialogue avec les sciences de la nature et sciences sociales, ainsi qu'une place à la gratuité, à la solidarité et au jeu. De l'autre, des méthodes de gouvernance adaptées sont recherchées, avec le souci de la participation ou représentation des plus vulnérables et des êtres affectés par l'action, de l'apprentissage de méthodes participatives et collaboratives sans nier la place de l'autorité. Le terme de république des communs permet, à différentes échelles, de parler de processus dans

lesquels une autorité mandatée rend possible l'engagement collectif à la base, la subsidiarité.

### **III. (Horizon 2) Une approche transdisciplinaire et holistique**

Les deux premières parties de ce chapitre ont montré l'importance de la pensée critique et celle de la dimension créative et interprétative afin de déconstruire les modèles inopérants vis-à-vis de la transition et d'écrire des récits du monde à faire advenir. Il reste à explorer, notamment, l'articulation entre savoirs et des pédagogies à favoriser.

La notion d'humanités environnementales conduira à mettre en évidence l'importance des liens entre acteurs issus du monde académique, praticiens et citoyens. Nous soulignerons aussi quelques enjeux des méthodes de travail pluri et transdisciplinaires.

**1.** Les humanités environnementales se sont développées à partir des années 70 et 80 dans la prise de conscience des convergences autour de certains sujets dans les départements de philosophie, de littérature, d'histoire-géographie, d'anthropologie, et de sciences sociales. Elles articulent des préoccupations relevant « de la médecine, des droits des animaux, de la neurobiologie, des études de race et genre, de la planification urbaine, du climat et des technologies numériques » (Emmett et Nye 2017, p7). Cette approche permet de mettre en évidence les liens entre dimensions écologiques et sociales et le caractère central de l'interrogation éthique relative au sens des actions humaines et à leurs effets bénéfiques ou pas pour l'humanité et pour la planète : la manière de faire du tourisme (Urry 1990) et de se rapporter aux espaces considérés comme 'sauvages', non domestiqués, à préserver ou à conserver, etc. ; la sensibilité à l'extinction de nombreuses espèces (van Dooren 2014) ; la manière d'utiliser des sources d'énergie et de limiter ou non les énergies fossiles ; les promesses et menaces des biotechnologies pouvant marchandiser la nature et l'humain ; les approches alternatives au consumérisme et au productivisme ; l'usage de la géo-ingénierie (Hamilton 2013) ; les inégalités face à la pollution ; le rôle des arts pour parler de désastres et de leurs victimes silencieuses (e.g. après Tchernobyl : Alexievitch 2006), etc.

Les humanités environnementales dessinent, dès lors, une façon spécifique de faire de la recherche et d'enseigner, à laquelle le Campus de la Transition souhaite participer, en mettant un accent particulier sur le discernement éthique. Elles permettent le décroisement des savoirs, et la déprise (sélective) à l'égard des manières habituelles de connaître, d'argumenter et d'évaluer.

**2.** Une approche construite sur des expériences situées et dans un va et viens avec l'état de l'art et la connaissance d'autres expériences peut conduire à différents niveaux d'engagements – ce qui est également au cœur du projet du Campus. La dimension immersive rend possible un déplacement vis-à-vis des structures classiques d'apprentissage et de vie. Selon Krasny et al (2009), « les approches participatives de l'éducation cherchent à créer des situations dans lesquelles, grâce à des interactions continues avec les éléments sociaux et écologiques du système élargi, les élèves acquièrent la capacité de jouer un rôle significatif dans la formation de leur propre avenir et de celui de leur communauté" (p3).

Cette forme d'apprentissage cherche à aller le plus loin possible dans un itinéraire de transformation pour tous les membres de la communauté éducative. Moore (2005) part de son expérience dans son université de Vancouver (master en zoologie puis thèse en

sciences de l'éducation) pour suggérer une articulation entre des modèles d'apprentissage coopératif, collaboratif et transformatif (Cranton 1996). L'apprentissage *coopératif* consiste pour les apprenants à s'appropriier ensemble un objectif et à le réaliser ; le professeur reste en position de surplomb. Dans le modèle *collaboratif*, une production collective de connaissance est recherchée, à partir de la contribution de chacun. L'éducateur est un co-apprenant. Dans la perspective *transformative*, les participants cheminent vers des décisions à partir de leurs expériences de vie, de leurs habitudes mentales et de leurs points de vue. La perspective réflexive de chaque personne peut conduire le groupe à une action collective. Une telle approche peut créer de l'inconfort aussi bien chez l'apprenant que chez l'éducateur : nous sommes habitués à nos modes de vie insoutenables et n'avons pas envie d'en changer. Nous n'avons pas envie, comme professeurs, de changer de posture. Mais ce souci de transformation fait également grandir en confiance en soi, en force intérieure, en nouvelles compétences.

Les modalités de l'accès des étudiants – et enseignants – à cette conception du monde informée par les enjeux éthiques à différentes échelles sont variées. En ce qui concerne la philosophie qui sous-tend le Campus de la Transition, nous avons déjà souligné le souci de l'universalisme concret qui permet de relier la diversité des systèmes de représentations culturelles avec le souci d'un traitement cohérent des enjeux à différentes échelles (du mondial au local). Nous contestons une perspective qui dénierait l'apport spécifique des 'sachants' dans certaines domaines techniques, scientifiques, intellectuels, etc. dans la construction de savoirs collectifs : dès lors, l'idée que l'apprentissage suive essentiellement une trajectoire de bas en haut, nous semble erronée. L'objectif est la contribution de chacun à une dynamique collective qui ne peut se cantonner à la réception d'un apport magistral descendant. Il y a à combiner le recours à des savoirs spécifiques, à la mobilisation des compétences individuelles dans différents domaines, avec la co-construction d'itinéraires de connaissance et de vie.

Pour finir, le pouvoir du langage qui façonne notre manière d'interpréter ce que nous vivons, doit être souligné.

**3.** La pluridisciplinarité et la transdisciplinarité sont des démarches distinctes et complémentaires : si la pluridisciplinarité consiste dans l'étude d'un objet (d'une discipline) par plusieurs disciplines à la fois, la transdisciplinarité vise à une unité de la connaissance, au-delà de la recherche disciplinaire – ce qui la rend suspecte pour des chercheurs qui y voient une absence de rigueur méthodologique. La mise en œuvre de ces perspectives qui invitent fondamentalement à décroquer les savoirs, à saisir 'ce qui est tissé ensemble' (Morin 2000), implique de définir les objets vis-à-vis desquels des apports de différentes disciplines sont nécessaires pour approfondir le questionnement et chercher des chemins d'action cohérents avec les problèmes éthiques de notre temps. Ceci suppose une réflexion sur la capacité à articuler des langages, à traduire ce qui est dit d'une discipline à l'autre. De nombreuses possibilités existent, j'en indique trois particulièrement topiques sur les questions environnementales : une approche systémique, une approche gestionnaire, une approche interprétative.

L'approche systémique cherche à approcher la nature, les écosystèmes, le climat, à partir des sciences de la nature et en faisant appel aux sciences humaines, mais souvent en tant que ces dernières « présentent un monde social objectivé et quantifié », ce qui peut s'avérer très réducteur (Federeau 2017).

L'approche gestionnaire prend en compte la dimension humaine, sous l'angle des incitations et de la transformation possible des comportements pour les rendre socialement plus utiles, notamment vis-à-vis de la transition écologique (Federeau 2017). Elle peut être conçue comme un outil destiné à présenter une version socialement acceptable du capitalisme, de manière instrumentale, ce qui en limite la portée transformatrice (Kesteman 2004).

L'approche interprétative vise à honorer la question du sens, la compréhension globale de ce qui est en jeu pour l'humanité et pour les sociétés de la planète. De ce point de vue Kesteman la désigne comme une approche 'transdisciplinaire utopique'. C'est cette version de la transdisciplinarité qui nous paraît la plus adaptée au projet du Campus, ce qui suppose aussi d'ouvrir un espace à diverses modalités de dialogue entre disciplines (de pluridisciplinarité) quant aux aspects pluriels de la mise en transition des territoires et des personnes.

## Conclusion

Le Campus de la Transition se propose de développer une pédagogie réflexive, créative et holistique, qui se nourrisse de l'expérience personnelle et collective et permette, pour sa part, de fournir à ses membres et participants, étudiants et acteurs divers, des ressources pour discerner et agir. L'avenir dira si et comment ce laboratoire d'une éco-justice des communs aura joué son rôle !

	<b>Horizon 1 - Diagnostic</b>	<b>Horizon 3 – Visée</b>	<b>Horizon 2 - Chemins</b>
Contenu	Déconstruire Identifier les ambiguïtés des discours et formations Ouvrir à d'autres ontologies	Proposer une utopie transformatrice : Eco-justice des communs	Expérimenter, apprendre, débattre et décider : controverses, discernement, choix des itinéraires
Disciplines convoquées en priorité	Philosophie, épistémologie et sciences économiques et sociales, en dialogue avec sciences dures/nature.	Arts et humanités, éthique et herméneutique	Durabilité appliquée, Sciences de l'ingénieur, sciences de gestion, éthique et science politique
Méthode	Approche critique et réflexive	Approche créative et interprétative	Approche expérimentale, pluri et transdisciplinaire
Outils pédagogiques	Contact vivant à la nature Journal Lectures personnelles, séminaires en petits groupes, conférences-débats	Jeu et création artistique Engagement social Apprentissage d'une gouvernance au service des communs	Rencontres d'acteurs Enquête vivante et transdisciplinaire sur objet Acquisition de compétences concrètes et techniques Processus de discernement personnel et collectif

## Bibliographie

- Alexievitch, S. (2006) *Voices from Tchernobyl: the oral history of a nuclear disaster*. Picador.
- Ball, G. (1999) Building a sustainable future through transformation". *Futures*. 31, 251–270
- Barab, S. A., and W.-M. Roth (2006) Curriculum-based ecosystems: supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35 (5):3–13.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago, IL: Chicago University Press, 1972.
- Blake, J., S. Sterling & I. Goodson (2013) *Transformative Learning for a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College*. *Sustainability*, 5, 5347-5372.
- Boltanski, L. et E. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Browaeyns, D. (2018). *Vers une nouvelle économie*. Ed. François Bourin.
- Castoriadis, C. (1996) *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe 4*, Paris : Seuil.
- Christensen, L. J., E. Peirce, L. P. Hartman, W. M. Hoffman and J. Carrier (2007, juin) Ethics, CSR, and Sustainability Education in the "Financial Times" Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*. 73(4) 347-368.
- Corner, A. and A. Randall (2011) Selling climate change? The limitation of social marketing as a strategy for climate change public engagement. *Global Environmental Change*, 21, 1005-1014.
- Cranton P. (1996) Types of group learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 71, 25-32.
- Dahan A. et S. Aykut (2015). *Gouverner le climat*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Dooren, T. (2014). *Flight ways: life and loss at the edge of extinction*. Columbia University Press.
- Emmett, R. S. and D. E. Nye (2017). *The environmental humanities. A critical introduction*. Cambridge MA, MIT Press.
- Escobar, A. (2018). *Sentir-penser avec la terre*, Paris: Seuil.
- Everett, M. (1972, sept) The Role of Formal Education in Environmental Movements. *Journal of Economic Issues*, 6 (2/3) 87-95.
- Federeau, A. (2017). *Pour une philosophie de l'anthropocène*. PUF.
- François Pape (2015). *Laudato si'*. Pour la sauvegarde de la maison commune.
- Franks, B., S. Hanscomb and S.F. Johnston (2018). *Environmental ethics and behavioural change*. Earthscan, Routledge.
- Georgescu-Roegen, N. (1971) *The Entropy Law and the Economic Process*. Harvard University Press.
- Geus, M. (1999). *Ecological utopias. Envisioning the sustainable society*. Utrecht : International Books.
- Giraud, G. (2017) « L'accès de tous à l'énergie est-il un objectif *durable* compatible avec l'accord de Paris sur le climat? », in P. Caron et J-M. Chataigner (dir.) *Un défi pour la planète: Les Objectifs de développement durable en débat*. Quae.
- Giraud, G., C. Renouard, H. Lhuillier, R. de la Martiniere, C. Sutter (2013) *Relational Capability : a Multidimensional Approach*. ESSEC Working Paper 1306.
- Hamilton, C. (2013). *Earthmasters : the dawn of the age of climate engineering*. Yale University Press.



- Harari, Y. N. (2016) *Homo deus*. Penguin Random House.
- Kesteman, J-P. (2004). L'un, le multiple et le complexe. *L'université et la transdisciplinarité. A contrario*. 1(2), 89-108.
- Krasny, M. E., K. G. Tidball, and N. Sriskandarajah (2009) Education and resilience: social and situated learning among university and secondary students. *Ecology and Society*, 14(2): 38.
- Lovelock, J. (1990). *Les âges de Gaia*. Paris: Robert Laffont.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. New York: Harcourt, Brace.
- Moore, J. (2005) Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*. 5(1), 76-91.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development*. Cambridge University Press.
- O'Byrne, D., W. Dripps, K. A. Nicholas (2015) Teaching and learning sustainability: An assessment of the curriculum content and structure of sustainability degree programs in higher education. *Sustainable Science*, 10:43–59.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. Cambridge University Press.
- Pierron J.-P. (2007, avr.) Les nouvelles noces de l'homme et de la terre. *Etudes*.
- Popper, K. (1948) Utopia and violence. *Hibbert Journal*, 109-116.
- Rahnema, M. (2003). *Quand la misère chasse la pauvreté*. Paris : Fayard/Actes Sud.
- Renouard C. (2017) *Ethique des frontières et justice des communs*. In Guilhen Antier, Jean-Daniel Causse et Céline Rohmer (dir.), *Politique des frontières. Tracer, traverser, effacer*, *Revue d'éthique et de théologie morale. Hors-Série n°14*, 135-159.
- Renouard, C. (2016) Not (only) for profit. Quelle éducation pour quelle justice ? in *Qu'est-ce que bien vivre ? Penser le développement humain dans les lieux de travail, à partir de la philosophe Martha Nussbaum*. *Mediasèvres*, 188, 33-64.
- Renouard, C. (2016) *Ecologie et vie spirituelle*. *Etudes*, 7-8, 31-42.
- Renouard, C. (2008). *Un monde possible. Les acteurs privés face à l'injustice*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Lectures on ideology and utopia*. New York: Columbia University Press.
- Rist, G. (1996). *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La découverte.
- Rose, D. B. (2013) Val Plumwood's philosophical animism. *Environmental Humanities* 3, 100.
- Schoenfeld, A. C. (1979, may-jun) The University-Environmental Movement Marriage. *The Journal of Higher Education*. 50 (3) 289-309.
- Sharpe, B. (2013) *Three Horizons: The Patterning of Hope*. Triarchy Press. Kindle Edition.
- Springett, D. (2005). "Education for sustainability in the business studies curriculum: A call for a critical agenda." *Business Strategy and the Environment*, 14(3), 146-159.
- Sterling, S., J. Dawson, and P. Warwick (2018) Transforming Sustainability Education at the Creative Edge of the Mainstream: A Case Study of Schumacher College. *Journal of Transformative Education*. XX(X) 1-21.
- Strohmann, R. (1997) The coming Kuhnian revolution in biology. *Nature Biot.* 15:194-199.
- Swaim, J. A., M. J. Maloni, S. A. Napshin and A. B. Henley (2014, oct) Influences on Student Intention and Behavior Toward Environmental Sustainability. *Journal of Business Ethics*, 124 (3), 465-484.
- Urry, J. (1990). *The tourist gaze*. Sage.

- Viveret, P. (2018 oct). Reconsidérer la richesse. Rapport réalisé à la demande de Guy Hascoët, Secrétaire d'Etat à l'économie solidaire, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/024000191.pdf>, consulté le 28 oct. 2018.
- Vorreux, C., M. Berthault, A. Renaudin, J. Treiner (2018 oct.) Rapport intermédiaire. L'avenir de la planète dans l'enseignement supérieur. The Shift Project.
- Wackernagel, M., Hanscom L., Lin D. (2016) Are the Sustainable Development Goals (SDGs) consistent with sustainability? Document de travail du Global Footprint Network.
- Walzer, M. (2004). Thick and thin. Univ. of Notre Dame Press.
- Weber A. (2013) Enlivenment. Towards a fundamental shift in the concepts of nature, culture and politics. Heinrich Böll Stiftung, Publication series ecology, vol. 31.
- Wilkinson, R. G. and K. Pickett (2009). The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better. Allen Lane.