



Titre: L'éducation à la citoyenneté mondiale au prisme de la pédagogie régénératrice et réparatrice

Auteurs: Oibrillant Damus, Université de Sherbrooke, Université Laval, Université d'État d'Haïti

Revue: *Anthropologie des savoirs des Suds*, numéro 2

Dossier: Le rôle des savoirs du Sud dans la durabilité humaine, écologique et planétaire

Numéro dirigé par Oibrillant Damus (Université d'État d'Haïti, Université de Sherbrooke, Université Laval), Christine Focquenoy Simonnet (Université Lille 2), Chen Qiang (Université de Sanya), Joseph P. Saint-Fleur (Académie de Lille), Catherine Thomas (Association Comprendre et Soigner en Situation Transculturelle), Renata de Melo Rosa (Instituto Maria Quitéria)

Éditeur: Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS)


Année: 2025

Pages: 216 - 235

ISSN: 2817-4070

URI: <https://hdl.handle.net/11143/23283>

DOI: <https://doi.org/10.17118/11143/23283>

 Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons [Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE AU PRISME DE LA PÉDAGOGIE RÉGÉNÉRATRICE ET RÉPARATRICE

OBRILLANT DAMUS, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, UNIVERSITÉ LAVAL, UNIVERSITÉ D'ÉTAT D'HAÏTI

Obrillant.Damus@Usherbrooke.ca, Obrillant.Damus.1@Ulaval.ca

Résumé : L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à ouvrir les jeunes à la diversité des savoirs, des croyances, des ontologies et des civilisations, laquelle contribue notamment à la durabilité humaine et planétaire. Si, en tant que bien commun mondial, cette éducation est soutenue par les pédagogies régénératrices et réparatrices, elle constituera un humus pour l'épanouissement de la liberté de mondialisation (le fait d'imaginer et de créer des mondes durables, régénérateurs et réparateurs dans un monde mondialisé) chez les futurs adultes tout en leur permettant de faire face aux potentialités destructrices de la modernité mondiale. Nous pensons que si nous voulons que l'éducation à la citoyenneté mondiale soit véritablement mise au service de la terre et de ses habitants (humains et non-humains), nous devons l'inscrire dans une alliance durable, éthique et équitable entre les épistémologies du Sud et celles du Nord. Dans les limites de ce travail, nous allons essayer de contribuer au renouvellement du cadre théorique, méthodologique, éthique et épistémologique de l'éducation à la citoyenneté mondiale en regardant celle-ci au prisme des pédagogies régénératrices et réparatrices.

Mots-clés : Éducation à la citoyenneté mondiale, pédagogies régénératrices et réparatrices, durabilité humaine et planétaire, épistémologies du Sud et celles du Nord.

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION THROUGH THE LENS OF REGENERATIVE AND RESTORATIVE PEDAGOGY

Abstract: Education for global citizenship aims to open young people up to the diversity of knowledge, beliefs, ontologies, and civilizations, which contribute specifically to human and planetary sustainability. If, as a global public good, this education is supported by regenerative and restorative pedagogies, it will constitute a humus for the flourishing of the freedom of worldification (to imagine and create sustainable worlds in a globalized context) in future adults, while enabling them to cope with the destructive potential of global modernity. We believe that if education for global citizenship is to be truly placed at the service of the earth and its inhabitants (both human and non-human), it must be embedded in a sustainable, ethical, and equitable alliance between the epistemologies of the Global South and North. Within the limits of this work, we contribute to the renewal of the theoretical, methodological, ethical and epistemological framework of global citizenship education by examining it through the prism of regenerative and restorative pedagogies.

Keywords: Education for global citizenship, regenerative and restorative pedagogies, human and planetary sustainability, epistemologies of the South and those of the North.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL A TRAVÉS DE LA LENTE DE LA PEDAGOGÍA REGENERADORA Y REPARADORA

Resumen: La educación para la ciudadanía mundial pretende abrir a los jóvenes la diversidad de conocimientos, creencias, ontologías y civilizaciones, lo que contribuye en particular a la sostenibilidad humana y planetaria. Si, como bien común global, esta educación se apoya en pedagogías regeneradoras y reparadoras, proporcionará un humus para el florecimiento de la libertad de la mundificación (el acto de imaginar y crear mundos sostenibles, regeneradoras y reparadoras en un mundo globalizado) en los futuros adultos, al tiempo que les permitirá enfrentarse al potencial destructivo de la modernidad global. Creemos que para que la educación para la ciudadanía mundial se ponga realmente al servicio de la Tierra y de sus habitantes (humanos y no humanos), debe inscribirse en una alianza sostenible, ética y equitativa entre las epistemologías del Sur y del Norte. Dentro de los límites de este trabajo, intentaremos contribuir a la renovación del marco teórico, metodológico, ético y epistemológico de la educación para la ciudadanía mundial mirándola a través del prisma de las pedagogías regeneradoras y reparadoras.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía global, pedagogías regeneradoras y reparadoras, sostenibilidad humana y planetaria, epistemologías del Sur y las del Norte.

INTRODUCTION

L'éducation actuellement dispensée dans la majorité des écoles du Nord et du Sud est essentiellement orientée vers le profit (Nussbaum, 2011; Bosio & Waghid, 2023; Damus, 2024) au détriment de valeurs telles que la conscience globale, éthique et critique (Damus, 2016; Bosio, 2024; Torres & Bosio, 2020; Damus 2023, 2024), le respect de la nature, la confiance mutuelle, la coexistence pacifique, l'interdépendance mondiale, la connexion anthropo-écologique, le lien anthropo-cosmique, le sentiment d'appartenance à une communauté de destin (Mmbe, 2023), etc. Elle est, en grande partie, responsable de la crise écologique mondiale qui semble être insoluble. Elle nous a conduits à l'ère damocléenne, où le terrorisme et la perspective d'une guerre nucléaire mondiale sont comme une épée de Damoclès qui plane sur la tête de l'Humanité. Elle peut être définie comme un « *pharmakon* » (Derrida, 1981), c'est-à-dire comme un poison (elle est responsable de la destruction de nombreux milieux naturels, de la perte d'une grande partie de la biodiversité mondiale, de la disparition de certains peuples indigènes qui vivaient en harmonie avec la nature (Wasserstrom *et al.*, 2011), mais aussi comme un remède. Cette éducation a aussi un côté lumineux et glorieux, puisqu'elle a permis d'augmenter l'espérance de vie de certains habitants de la planète (il existe un lien entre l'éducation et la santé, entre le statut socio-économique et le bien-être matériel et psychologique), de restaurer des milieux naturels (potentialités régénératrices et réparatrices), d'améliorer constamment la qualité de vie, etc. La rationalité et l'irrationalité de l'éducation hégémonique actuelle vont donc de pair.

Afin de contenir les potentialités destructrices de l'éducation néolibérale actuelle dont on sait que la face cachée constitue une menace pour notre planète, nous devons renforcer l'éducation à la citoyenneté mondiale en la dotant d'une dimension régénératrice et réparatrice grâce à laquelle les jeunes et les adultes s'efforceront de combattre davantage leurs pratiques égoïstes et de réduire la distance entre eux et nous en privilégiant l'unité et la solidarité humaines, en harmonisant leurs intérêts avec ceux des autres, en luttant contre les régimes de colonialité (colonialité religieuse; colonialité ontologique et épistémique) et en accordant plus de sens au vivre ensemble et au vivre relié (universalisme relationnel) au détriment du vivre pour soi.

L'éducation à la citoyenneté mondiale vise à ouvrir les jeunes à la diversité des savoirs, des croyances, des ontologies et des civilisations, laquelle contribue notamment à la durabilité humaine et planétaire. Si, en tant que bien commun mondial, cette éducation est soutenue par les pédagogies régénératrices et réparatrices, elle constituera un humus pour l'épanouissement de la liberté de mondialisation (le fait d'imaginer et de créer des mondes durables, régénérateurs et réparateurs dans un monde mondialisé) chez les futurs adultes tout en leur permettant de faire face aux potentialités destructrices de la modernité mondiale. Nous pensons que si nous voulons que l'éducation à la citoyenneté mondiale soit véritablement mise

au service de la terre et de ses habitants (humains et non-humains), nous devons l'inscrire dans une alliance durable, éthique et équitable entre les épistémologies du Sud et celles du Nord (Damus, 2020). Dans les limites de ce travail, nous allons essayer de contribuer au renouvellement du cadre théorique, méthodologique, éthique et épistémologique de l'éducation à la citoyenneté mondiale en regardant celle-ci au prisme des pédagogies régénératrices et réparatrices.

VERS UNE NOUVELLE DÉFINITION DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

L'éducation à la citoyenneté mondiale peut être définie comme un ensemble de méthodes et de savoirs aux dimensions multiples (scientifique, technique, religieuse, magique, relationnelle, symbolique) visant à régénérer et à réparer l'humanité et notre maison commune que constitue la terre, quel que soit l'endroit où l'on se trouve. Elle vise à former des citoyens à la fois lococentrés et planétocentrés capables de respecter la diversité humaine et non humaine (plantes, animaux, ressources minérales, eau, air, sol, etc.) et de comprendre que le monde entier doit être considéré comme un seul pays (une terre commune). Cette éducation « fait référence à un sentiment d'appartenance à une grande communauté et à une humanité commune. Elle met l'accent sur l'interdépendance politique, économique, sociale et culturelle, et sur l'interconnexion entre le local, le national et le mondial » (UNESCO, 2015 : 14). L'une des valeurs fondamentales de l'éducation cosmopolitique est l'interdépendance, mais celle-ci ne doit pas être abordée uniquement sur les plans politique, économique, social et culturel, mais aussi sur le plan écologique. Nussbaum (2011 : 102) le comprend bien lorsqu'elle écrit ceci, même si elle n'insiste pas assez sur l'environnement mondial : « Nul d'entre nous n'échappe à cette interdépendance mondiale. L'économie mondiale nous lie à des vies lointaines. Nos plus banales décisions de consommation affectent le mode de vie d'individus qui vivent dans des pays lointains et contribuent à produire les biens que nous utilisons. Notre vie quotidienne pèse sur l'environnement mondial. Il est irresponsable d'enfouir la tête dans le sable et d'ignorer les multiples manières dont nous influençons chaque jour la vie des personnes éloignées. L'éducation devrait donc nous préparer à affronter avec efficacité de telles discussions, en nous concevant comme des « citoyens du monde », pour employer l'expression consacrée, plutôt que simplement comme des Américains, des Indiens ou des Européens. »

Le développement d'une conscience planétaire demeurera un vœu pieux si nous n'apprenons pas aux futurs citoyens du monde à lutter contre la séparation de l'Homme avec la nature, laquelle séparation est, dans une large mesure, responsable de la crise écologique mondiale. L'éthique de la citoyenneté mondiale implique des interdépendances mondiales (interdépendance entre l'humanité et la biodiversité; interdépendance politico-socio-économico-culturelle entre les pays) et la conscience mondiale fondées sur le principe d'égalité entre

les peuples et les diverses cultures humaines (tous les Hommes et toutes les cultures se valent, car ils contribuent tous à la beauté, à la grandeur et à la survie de l'humanité).

L'éducation à la citoyenneté mondiale peut être considérée comme une éducation à la conscience mondiale. Cette éducation "refers to all the social, economic, cultural, political, cognitive, and other processes by which we learn to see ourselves as beings who share a common destiny, as vulnerable inhabitants of the Earth, regardless of our skin colour, social origins, languages, culture, cosmovisions, religious beliefs, history, and national identity. This education, which begins at birth and continues until death, must enable us to feel connected not only to humans, but also to the non-humans (including animals, plants, mountains, rivers, and mineral resources) that populate the planet. One of its aims is to help us respect our fellow humans, non-humans, and local deities who live here "(Damus, 2024a: 4). Si l'éducation à la citoyenneté mondiale est appelée à combattre les dichotomies insoutenables et délétères (nous/eux, Occident/reste du monde, civilisés/sauvages, anges/ démons (sens figuré), indigènes/blancs, corps/esprit, nature/culture, savants/ignorants absolus, humains/non-humains, etc., Damus, 2020) engendrées par l'éducation dominante actuelle fortement influencée par la mondialisation néolibérale, on doit lui attribuer une dimension régénératrice et réparatrice afin de contribuer à une humanité plus juste et plus durable. Il s'agit de promouvoir une « éducation à la citoyenneté mondiale autrement » (Stein, Andreotti, 2021) au sein des différents milieux de socialisation (maison, école, église, milieux de travail, espaces de loisir, milieux associatifs, etc.). Pour atteindre cet objectif, les institutions éducatives du Sud et du Nord doivent enrichir d'une nouvelle dimension les trois dimensions fondamentales de l'éducation à la citoyenneté mondiale explorées par l'UNESCO (2015 : 15) qu'il convient de présenter ici :

- 1) Dimension cognitive : « Apprendre à connaître, à comprendre et à juger d'un œil critique les questions mondiales, régionales, nationales et locales, ainsi que l'interconnexion et l'interdépendance entre les différents pays et peuples. »
- 2) Dimension socio-affective : « Avoir un sentiment d'appartenance à une humanité commune, de partage de valeurs et de responsabilités, d'empathie, de solidarité et de respect des différences et de la diversité. »
- 3) Dimension comportementale : « Agir de manière efficace et responsable aux niveaux local, national et mondial pour favoriser la paix et la durabilité dans le monde. »

4) Dimension régénératrice et réparatrice : adopter tout au long de la vie des modes de pensée et d'action régénérateurs et réparateurs envers soi-même, les non-humains (les animaux, les végétaux, les ressources minérales et hydriques, etc., de son propre pays et des pays étrangers) et les autres humains proches (concitoyens) et éloignés (les citoyens des autres pays). Cela suppose d'apprendre à respecter les équilibres naturels, à lutter contre les inégalités sociales et écologiques, la guerre, la surconsommation destructrice de l'environnement et du soi matériel et à participer à la réduction de l'empreinte écologique mondiale.

La mise en œuvre de ces quatre dimensions nécessite d'avoir une approche pragmatique de l'éducation à la citoyenneté mondiale fondée sur des valeurs comme l'équité intergénérationnelle, l'éthique chaude ou incarnée (versus éthique froide ou calculée) et l'empathie inconditionnée (versus empathie rentabilisée ou mue par la recherche du profit ou de l'argent) qui devraient nous inciter à nous intéresser aux problèmes locaux, nationaux et mondiaux auxquels le système néolibéral mondialisé propose des solutions rentables qui sont souvent incompatibles avec la protection de l'environnement (Bernier, 2012) ou la nature relationnelle de la vie (Escobar, 2018).

L'ÉDUCATION DOMINANTE ACTUELLE : UN PHARMAKON

L'éducation hégémonique qu'on observe actuellement dans le Nord comme dans le Sud global exerce un double effet sur la destinée humaine : elle est la cause de l'amélioration de la condition humaine en permettant à des millions de personnes d'être en bonne santé, d'avoir une espérance de vie plus élevée, de mieux vivre, etc., mais en même temps, cette éducation est au service du néocolonialisme (Tobner, 2008) économique, écologique, politique et culturel, comme elle était mise à contribution autrefois dans la colonisation des peuples voisins et lointains. Elle a contribué à certains grands problèmes mondiaux comme le réchauffement climatique, l'appauvrissement de la couche d'ozone, la crise mondiale de la biodiversité, les pollutions, les guerres directes ou par procuration pour l'influence géopolitique et pour le contrôle des ressources naturelles comme le pétrole, les mines d'or et de diamant, etc. Par son rôle délétère, cette éducation participe à la destruction des savoirs locaux (épistémicides) associés à la gestion durable et non rentable des services fournis par la biodiversité et les écosystèmes, des environnements naturels (écocides), des cultures régénératrices (ethnocides), des peuples indigènes de tous les continents qui résistaient à la colonisation (géocides). Alimentée par une science et une technologie aveugles, cette éducation productrice à la fois de vérité et d'ignorance volontaire (agnotologie, Proctor, Schiebinger, 2008) pourrait nous conduire à la fin des civilisations humaines, justement à cause de la menace constante d'une guerre atomique mondiale (Magdelaine, 2024) due à la crise de confiance mutuelle entre certaines puissances nucléaires, ainsi qu'entre celles-ci et les États non nucléaires.

La question de savoir si le caractère pernicieux du système éducatif actuel est dû à des actes de commission ou d'omission est au cœur de notre réflexion critique. Si les enseignants n'encouragent pas leurs élèves à valoriser différentes formes de connaissances, en les exposant uniquement à une vision du monde dominante dans le Nord, en ce qui concerne des sujets tels que la science et la théorie économique, les générations suivantes de dirigeants et de décideurs politiques perpétueront l'ignorance et l'intolérance à l'égard des différentes visions du monde. Il s'agit d'une négligence morale inadmissible qui affectera tous les citoyens du monde, comme le montrent les exemples précédents.

De l'ère anthropocène qui se caractérise par l'exploitation massive des ressources de la terre et par la multiplication des effets négatifs des activités anthropiques sur la nature, la planète et sur l'homme lui-même, à l'époque damocléenne qui se particularise par la perspective d'une guerre nucléaire mondiale, l'éducation dominante actuelle semble être incapable de se détacher de son rôle de poison. Le rôle pernicieux des systèmes éducatifs ancrés dans les structures néolibérales, rôle dont les acteurs ne sont pas toujours conscients, les empêche de promouvoir l'éducation à la paix, les principes du développement durable, la réduction des inégalités entre les États, la compréhension internationale fondée sur la tolérance ontologique et épistémique (Damus, 2021a), la confiance et le respect mutuels, le partage horizontal des connaissances scientifiques et techniques, etc.

Les processus de destruction observés dans le monde ne sont pas dus uniquement à l'éducation tournée vers le profit, mais aussi à la condition humaine et animale, à des contingences historiques, sociales et politiques, aux processus de conservation de la vie physique, etc. Il est impossible de ne pas détruire, de ne pas se détruire, volontairement et involontairement, pour diverses raisons, y compris la satisfaction de besoins matériels, spirituels, cognitifs et éducatifs. Les processus de destruction sont inhérents à la vie au sens large et à la coexistence humaine et animale. En raison de la nature relationnelle de la vie, il est impossible de ne pas détruire. En raison de divers processus de destruction nécessaires et contingents, nous ne pouvons pas ne pas régénérer et réparer le vivant (Hommes, animaux, plantes, terre), le non-vivant, les relations sociales, les relations politiques, symboliques et économiques.

« S'il est impossible de vivre sans détruire consciemment ou de manière inconsciente (destructions nécessaires), s'il n'y a pas de société sans crime (nous sommes tous des bourreaux et des bourrelles en puissance), si nous ne sommes pas des êtres inoffensifs, mais des êtres capables de détruire volontairement ou accidentellement (potentiel du mal), si nous nous sentons responsables des erreurs que nous n'avons pas commises directement, si nos sentiments moraux (honte, culpabilité, regret...) se manifestent à l'issue de la commission d'une ou de plusieurs erreurs, si nous sommes des êtres inachevés (Lapassade, 2000) et vulnérables (*homo vulnerabilis*, Damus 2016), alors nous devons faire de l'éducation régénératrice et réparatrice la boussole de nos existences et de nos inter-existences. » (Damus,

2024a). L'éducation à la citoyenneté mondiale doit faire sien cet axiome fondamental (qui sous-tend la pédagogie régénératrice et réparatrice) si elle veut fabriquer des cosmopolites capables d'adopter des modes de pensée, d'action, d'habitation, de cohabitation, d'existence et de coexistence régénérateurs et réparateurs de l'humanité et de la terre.

LES ENJEUX DE L'INTÉGRATION DES PÉDAGOGIES RÉGÉNÉRATRICES ET RÉPARATRICES DANS L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

Une éducation à la citoyenneté mondiale dotée d'une dimension régénératrice et réparatrice a pour but d'amener les futurs citoyens du monde et les cosmopolites actuels à abandonner ou à refuser d'adopter les comportements destructeurs de soi, de l'autre, de l'environnement et du monde encouragés par l'éducation néolibérale. Elle doit leur permettre de développer des réflexes de conservation, de régénération et de réparation. Elle doit leur enseigner des façons de vivre régénératrices et réparatrices afin de leur permettre de lutter contre la généralisation excessive du mode de vie de l'hémisphère Nord ou contre l'Occidentalisation rigide du monde. En d'autres termes, il s'agit d'inciter les citoyens du Nord et du Sud à lutter de mille et une manières contre la violence monoculturelle occidentale (Santos, 2016; Damus, 2020) qui détruit des modes de vie locaux régénérateurs et réparateurs comme la gestion durable par les communautés des ressources naturelles non destinées au commerce mondial. Pour parvenir à de tels résultats, l'éducation à la citoyenneté mondiale doit être ancrée dans le paradigme transdisciplinaire qu'est la pédagogie régénératrice et réparatrice, laquelle se fonde sur une approche polymathique de la condition humaine et du monde non-humain, ainsi que sur des valeurs comme la terre-mère, l'ontologie relationnelle et la conscience planétaire. La conception de la vie selon laquelle celle-ci est réduite à des réactions physico-chimiques (Commoner, 1969) est antinomique de la nature relationnelle de la vie et de l'ontologie relationnelle explicative du maintien des processus écologiques et sociaux.

La conception réductionniste de la vie et les approches monodisciplinaires des phénomènes sociaux et environnementaux sont à l'origine de la déconnexion anthropo-éco-cosmique, de l'affaiblissement du sentiment d'interdépendance mondiale et de l'incapacité de beaucoup de personnes à protéger les patrimoines naturels nationaux et les biens communs de l'humanité. Dans le cadre du renouvellement du cadre éthique et pragmatique de l'éducation à la citoyenneté mondiale, nous devons façonner les futurs citoyens du monde de telle sorte qu'ils soient capables de comprendre la dimension extraterritoriale des lois relatives à la protection des environnements naturels nationaux et de la santé publique. Par exemple, ils comprendront que, grâce à une éducation à la citoyenneté mondiale décoloniale, les pesticides et les insecticides cancérigènes et écocides (glyphosate, DDT) interdits dans leur pays ne doivent pas être vendus au reste du monde, que les forêts et les mangroves des autres pays méritent d'être protégées, car elles font également partie du poumon de la planète. Le déficit de

conscience planétaire dont fait preuve l'Union européenne l'empêche d'interdire la vente des pesticides destructeurs (paraquat, dichloropropène) de la santé humaine et écologique à des pays non-européens. Aveuglée par le profit, elle ne voit pas que ces pesticides se retrouvent dans les assiettes des Européens. POLLINIS (2020 : 1), une ONG indépendante, parle de l'inconscience planétaire de l'Union européenne en ces termes : « Aujourd'hui, des substances interdites par l'Union européenne à cause de leur dangerosité avérée pour l'environnement ou la santé humaine continuent d'être produites, stockées puis vendues à des pays non-européens, en grande majorité des pays en développement ou émergents. Ces pesticides interdits en Europe reviennent ensuite par la petite porte : on les retrouve dans nos assiettes à la faveur de la mondialisation des marchés alimentaires. »

S'il est injuste de vendre au reste du monde ces produits, il est également moralement inacceptable de procéder aux délocalisations des industries et des usines polluantes dans les pays du Sud global, lesquelles délocalisations témoignent de l'ignorance volontaire ou involontaire des concepts de destin commun, d'interdépendance humaine et de connexions sans limites spatiales. Dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté mondiale active (versus éducation à la citoyenneté mondiale passive) fondée sur le principe que le monde entier est un seul pays, il est urgent que les écoles et les universités expliquent aux citoyens du monde actuels et futurs les conséquences de l'indifférence à l'égard des grandes causes nationales et mondiales comme la lutte contre le terrorisme, la guerre, l'exportation illégale des déchets nucléaires et radioactifs vers les pays du Sud sans loi ni justice¹.

Pour réduire l'impact négatif des doctrines néolibérales sur l'éducation à la citoyenneté mondiale, nous devons transformer celle-ci en une éducation militante (Waghi, 2022) et énactive (Varela *et al.*, 1993) dont l'éthique incarnée, chaude et émotionnelle doit être le fondement. Pour ne citer qu'un exemple de comportement modèle devant être enseigné aux futurs cosmopolites, c'est au nom de cette éthique que le physicien et chimiste américain Linus Pauling est sorti de sa zone de confort professionnelle et scientifique pour dénoncer les conséquences sur la santé des populations nationales, les retombées des essais nucléaires atmosphériques réalisés par les Américains et les Soviétiques. Grâce à sa passion pédagogique activiste, qui avait une dimension critique, politique, éthique et pragmatique, Linus Pauling a attiré l'attention de l'opinion publique et des autorités politiques à un point tel qu'un moratoire sur les essais nucléaires a été ultimement obtenu. S'il est obligatoire de doter l'éducation à la citoyenneté mondiale d'une triple dimension militante, régénératrice et réparatrice, c'est surtout parce que le spectre d'une guerre atomique est une menace qui fait de l'hu-

1. La lutte cosmopolite contre le transport illégal des déchets des pays du Nord vers les pays du Sud permettra de réduire la dette écologique de ceux-là envers ceux-ci. On entend par dette écologique, « la dette accumulée par les pays industrialisés du Nord envers les pays du tiers-monde à cause du pillage des ressources, des dommages causés à l'environnement et de l'occupation gratuite de l'environnement pour le dépôt des déchets, dont les gaz à effet de serre provenant des pays industrialisés » (Dutermé, De Ruest, 2014).

manité une bombe à retardement. Pour désamorcer cette dernière, l'éducation à la citoyenneté mondiale militante doit être mise au service de la paix mondiale. Pour cette raison, les écoles et les universités doivent enseigner aux décideurs actuels et aux futurs chefs d'État que l'humanité est périssable et que la suppression des armes nucléaires sera une grande victoire pour tous. À l'heure de la surenchère nucléaire, il est vital que des citoyens du monde participent à la vie politique et associative en rejoignant les mouvements antinucléaires se battant contre la technologie nucléaire dont l'existence menaçante est intimement liée au profit avant l'homme et l'environnement.

Une éducation à la citoyenneté mondiale militante consiste à fabriquer des futurs citoyens du monde capables de développer leur compréhension « des interconnexions sans aucune limite spatiale ou temporelle » (Singer, 2020 : 219) comme les problèmes interconnectés tels que la pauvreté, les migrations, les inondations, le néocolonialisme, le réchauffement climatique et tant d'autres encore, grâce à la connaissance de nombreuses disciplines (polymathie) telles que l'histoire mondiale, l'écologie, la biologie, la psychologie, l'anthropologie, la géographie mondiale, l'éducation interculturelle, etc. Une approche polymathique de l'éducation à la citoyenneté mondiale tout au long de la vie nous permettra de réduire le nombre d'actions destructrices de la santé humaine et environnementale basées sur des connaissances incomplètes (incomplétude cognitive) grâce à une meilleure compréhension des enjeux des connaissances reliées (reliance épistémique).

LES ENJEUX DE L'INTÉGRATION DES SAVOIRS DU SUD DANS LES PROGRAMMES D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ MONDIALE

Les savoirs du Sud sont des connaissances aux dimensions multiples (magique, technique, scientifique, religieuse, symbolique) développées par les peuples infériorisés et subalternisés qu'on rencontre dans le Sud global comme dans le Nord global. Ces peuples sont victimes de la colonialité ontologique et épistémique². Leurs savoirs sont donc minorés et méprisés par de nombreuses personnes détentrices de « savoirs universels ». S'il est nécessaire d'intégrer une partie des savoirs et des valeurs de ces peuples dans les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale, c'est parce que, d'une part, une grande partie de ces savoirs et de ces valeurs jouent un rôle dans la durabilité humaine, écologique et planétaire, et que, d'autre part, elles reflètent - contrairement aux valeurs consuméristes et productivistes et aux savoirs purement scientifiques et techniques - la nature relationnelle de la vie. S'il est illusoire de prétendre mettre fin à l'hégémonie épistémique et éthique de l'éducation à la citoyenneté mondiale, nous pouvons tout de même la réduire par des pratiques de citoyenneté mondiale

2. Par exemple, les matrones d'Haïti sont infériorisées par les détenteurs de savoirs médicaux modernes ou occidentalocentrés. Les savoirs de ces accoucheuses traditionnelles sont méprisés et ignorés par les détenteurs de savoirs du Nord (Damus, 2021b).

alternatives. Nous pouvons l'enrichir par des concepts théoriques, méthodologiques et éthiques alternatifs en puisant dans l'océan cognitif des peuples afrodescendants, africains et autochtones.

Cependant, l'intégration des connaissances et des valeurs régénératrices dans les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale essentiellement eurocentrée ou américano-centrée se heurte à un obstacle majeur : l'intolérance ontologique et épistémique. Celle-ci se définit de la façon suivante : « Nous entendons ici par intolérance ontologique et épistémique le fait de manifester une attitude irrespectueuse, méprisante et parfois violente envers les visions du monde et les savoirs des autres. Cette intolérance peut se manifester sous forme d'exclusion sociale, de destruction de savoirs locaux et autochtones, de modes de pensée et d'action, de destruction identitaire, culturelle, physique, psychologique, etc. » (Damus, 2021a).

Nous devons décoloniser l'éducation à la citoyenneté mondiale en combattant et en dénonçant cette intolérance destructrice et en enseignant aux citoyens du monde actuels et futurs la tolérance ontologique et épistémique. Cette dernière peut être définie comme suit : « La tolérance ontologique et épistémique renvoie au respect des manières d'être et de connaître, de la vision du monde, du langage et des connaissances des acteurs dans les différents mondes. Le respect des normes d'existence et de coexistence des acteurs du Sud global et du Nord global et la liberté de ces derniers d'imaginer des mondes possibles (liberté de mondification ; logique multimondiste) pour contenir l'ontologie unimondiste (Escobar, 2018) imposée par l'Occident ou pour résister contre « l'occupation mono-ontologique de la planète » relèvent aussi de cette forme de tolérance » (Damus, 2021a).

L'intolérance ontologique et épistémique des tenants de l'éducation à la citoyenneté mondiale eurocentrée ou américanocentrée les empêche de comprendre que les nombreuses crises mondiales nous mettent dans une situation d'urgence conceptuelle, théorique, éthique, méthodologique et épistémologique. Si les pédagogies régénératrices et réparatrices ont un rôle essentiel à jouer dans le renouvellement du cadre conceptuel et méthodologique de l'éducation à la citoyenneté mondiale, c'est parce qu'elles se proposent de répondre à cette urgence. Par exemple, dans les limites d'une approche locale de la citoyenneté mondiale, des concepts locaux, tels que la notion sud-africaine d'Ubuntu (Mbayo Mbayo, 2017; Waghid, 2024), qui signifie « J'existe parce que nous existons, nous existons parce que j'existe », le concept de la République de Corée de Hongik Ingan, qui signifie « agir pour le bien de tous » (UNESCO, 2018), et la notion haïtienne de Konbit, qui signifie « Aidons-les et ils nous aideront en retour », devraient être enseignés dans les écoles du Nord et du Sud. Si l'utilisation de la méthode des ateliers de dialogue local en sciences humaines et naturelles (Damus, 2017; Damus *et al.*, 2022) permet de générer des concepts locaux utilisables dans les programmes d'éducation à la citoyenneté mondiale, c'est parce que cette technique de recherche centrée sur le sujet se distingue des méthodes managériales techno-bureaucratiques, en brisant des

dichotomies insoutenables : eux/nous, savants/ignorants, Occident/reste du monde, etc. Ces dichotomies sont les causes profondes des formes d'injustice épistémique que nous observons dans le monde : l'injustice testimoniale (Fricker, 2017), l'injustice herméneutique infligée (le fait d'empêcher les autres de développer des ressources cognitives capables de les aider à interpréter leurs expériences), l'injustice herméneutique auto-infligée (se priver des concepts, théories et représentations qui nous permettent de comprendre la réalité de l'autre), l'injustice ontologique et l'injustice doxastique, entre autres.

La promotion de la tolérance ontologique et épistémique dans le cadre d'un programme d'éducation à la citoyenneté mondiale pragmatique, antiraciste, inclusive, égalitaire et équitable mérite d'être soutenue si l'on veut permettre aux exclus de la citoyenneté mondiale d'exister et de contribuer davantage au changement du monde. Dans le Nord global, l'enseignement de la culture (l'art, la religion, la musique, la danse, etc.) et de l'histoire des peuples autrefois colonisés contribuera sans aucun doute au renforcement du dialogue Sud-Nord. Au nom de la diversité ontologique et épistémique à laquelle est liée la survie de l'humanité, les citoyens du monde militants et émancipés doivent s'insurger contre la destruction de la religion et de l'histoire³ des peuples dominés. Contrairement à une religion dominante comme le christianisme dont la contribution à la crise écologique mondiale a été mise en lumière par certains travaux (White, 1994), les religions traditionnelles des peuples africains, afrodescendants et indigènes participent à la conservation de la nature en protégeant, par exemple, la terre⁴, les étangs, les arbres, les forêts, les sources, les chutes d'eau, les grottes et les rivières. Dans un monde dominé par les religions du livre (le christianisme, l'islam et le judaïsme) ayant été mises au service de l'esclavage des Africains et des Autochtones, religions dont on se sert encore pour coloniser la nature, la culture et l'imaginaire, il devient urgent de développer une théologie régénératrice et réparatrice incluant les religions traditionnelles des peuples dominés et la régénération des religions préchrétiennes en Occident.

3. Le processus de destruction de l'histoire des peuples subjugués par le néocolonialisme politique, économique et culturel peut être désigné par le terme d'historicide. Celui-ci renvoie non seulement au processus de destruction de l'histoire des peuples conquis et mis en esclavage, des peuples dominés anciennement colonisés, mais encore à l'anéantissement de l'apport de ces peuples à la science, à la philosophie, à la littérature mondiale, à l'histoire mondiale, aux histoires nationales d'autres peuples, etc. On entend aussi par historicide la perte de la conscience historique ou du sentiment de continuité historique engendrée par « les techniques de colonisation, d'asservissement et d'abâtardissement des peuples » (Diop, 1981 : 272).

4. Chez les Songye, un peuple bantou d'Afrique centrale, la terre est un héritage ancestral qui doit être géré de manière rationnelle (Mbayo Mbayo, 2017). Afin de réparer les blessures nécessaires infligées à la terre, un culte lui est voué « par lequel les rites de réparation, prières et sacrifices concourent au rétablissement de l'harmonie de la terre qui a été touchée et à l'obtention du pardon et de la bienveillance des esprits tutélaires de la terre. On note aussi divers rites pour obtenir la fertilité du sol. » (Mbayo Mbayo, 2017 : 51).

APPLICATION EMPIRIQUE DES CONCEPTS DE *KONBIT* ET D'ATELIER DE DIALOGUE LOCAL

L'atelier de dialogue local est une méthode de recherche régénératrice et réparatrice (Damus, 2024b). Il est un lieu de partage des expériences individuelles et collectives, des savoirs, des expériences vécues ou observées. Son succès dépend de plusieurs facteurs, tels que la confiance et le respect mutuels, l'utilisation d'une langue commune, la dimension horizontale des échanges, l'incitation aux corrections mutuelles, etc. Cette méthode permet de faire émerger des intérêts communs à la communauté et à l'humanité susceptibles d'inciter les participants à renforcer les comportements régénérateurs et réparateurs. La maîtrise parfaite de la langue des participants, le travail préalable de persuasion réalisé par les médiateurs de terrain auprès des titulaires de savoirs locaux et ancestraux constituent les principaux ingrédients de la confiance mutuelle nécessaire au bon déroulement et à la réussite d'un atelier de dialogue local. L'objectif de celui-ci est de renforcer le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) des participants afin de les amener à se définir comme des sujets connaissants et comme des savants. L'atelier de dialogue local est une technique d'apprentissage et de co-apprentissage régénérateur, car les thèmes de discussion (biodiversité et techniques de gestion des écosystèmes vivants ; biodiversité, santé et spiritualité ; souveraineté alimentaire et biodiversité ; agriculture régénératrice ; allaitement et nature ; méthodes de transmission des connaissances locales et ancestrales, etc.) ne sont pas imposés aux participants. L'utilisation de cette technique décoloniale d'extraction cognitive (il s'agit d'une méthode de co-construction cognitive en vertu de laquelle les savoirs sont produits par et pour les participants) dans les milieux ruraux haïtiens (Damus, 2017; Damus, Vézina, Gray, 2022) nous a permis de comprendre qu'elle est un outil indispensable à la lutte contre la colonialité de l'être et du savoir (Quijano, 2000), de la nature, de l'histoire, de l'imaginaire et de la politique.

En Haïti, le concept de *konbit*⁵ renvoie aux pratiques de solidarité, d'entraide et d'assistance mutuelle entre les pauvres en revenu vivant notamment dans les milieux ruraux. Le *konbit* participe au renforcement des liens vicinaires (relations de voisinage), interfamiliaux, communautaires et intercommunautaires. Il joue un rôle crucial dans la durabilité humaine et écologique. Les paysans haïtiens ont inventé le *konbit* afin de faire face au manque d'argent et d'eau, à la famine, à la malnutrition et aux violences anthropiques (violence des dominants) et naturelles. Le phénomène de *konbit*, qui témoigne du pouvoir d'agir (*empowerment*) ou des capacités des Haïtiens et des Haïtiennes, s'observe surtout sur le terrain de l'agriculture traditionnelle de subsistance⁶ (sarclage, piquage, semailles, moissons...) dont le fonctionne-

5. La lettre finale de ce mot créole se prononce.

6. Il s'agit des pratiques agricoles régénératrices et réparatrices dans la mesure où elles sont en harmonie avec la nature et les saisons. De plus, elles excluent les pesticides et les engrais chimiques.

ment dépend essentiellement de la force musculaire humaine. Le *konbit* est mis au service de la régénération et de la réparation de la communauté biotique. C'est grâce à un *konbit* organisé par les paysans de Ouanaminthe (département du Nord-Est) - auquel ont participé des Haïtiens de la diaspora - qu'un canal d'irrigation a été construit sur la rivière Massacre. Le *konbit* est la force des faibles. En effet, il a permis aux paysans de faire face à l'indifférence de l'État haïtien et aux grosses armes brandies par les soldats de l'Armée de la République dominicaine⁷.

La planète Terre est malade. L'éducation à la citoyenneté mondiale est appelée à devenir une discipline écocentrique devant être mobilisée dans les soins à la terre. Cela suppose que nous soyons capables de surmonter les clivages ethniques, identitaires, religieux, culturels, politiques, historiques, géographiques et idéologiques faisant obstacle à la compréhension interhumaine. Une approche pragmatique de l'éducation à la citoyenneté mondiale régénératrice et réparatrice devrait conduire des acteurs comme les pédagogues et citoyens du monde régénérateurs, l'UNESCO, les organisations de protection de la nature, les États, les ONG locales et internationales et le reste à inscrire le concept de *konbit* dans un processus d'universalisation. La mondialisation de cette pratique ancestrale multiséculaire haïtienne pourrait, par exemple, contribuer à la restauration des mangroves littorales⁸ dont les enjeux écologiques sont multiples. Le tableau 1 ci-dessous illustre comment les différents services écologiques fournis par les mangroves et leurs principales fonctions peuvent servir à la régulation et à l'autoproduction.

Table 1. Les différents services écologiques fournis par les mangroves et leurs principales fonctions peuvent servir à la régulation et à l'autoproduction		
	Services écologiques	Principales fonctions
Régulation	Contrôle de l'érosion	Stabilisation des lignes de côtes, piégeage des sédiments par les racines palétuviers
	Protection contre les tempêtes	Barrage constitué par les forêts de palétuviers contre les orages, cyclones et raz de marée ; amortissement des vagues
	Régulation des flux	Circulation et échange d'eaux grâce au balancement des marées, aux réseaux hydrographiques, aux courants littoraux
	Traitement des déchets	Assimilation des déchets par la phytomasse, épuration des eaux

7. La Rivière Massacre est un bien commun binational, mais la République dominicaine la considère comme sa propriété exclusive. Une partie de son armée a été mobilisée contre la construction du canal d'irrigation dont les paysans avaient tant besoin pour arroser la plaine de Maribaroux.

8. Dans certains pays comme Haïti et l'Indonésie, une partie du charbon de bois est issue de la coupe des mangroves. Bien que les écosystèmes de mangrove soient protégés par le gouvernement indonésien, les coupes illégales n'ont pas cessé. La production indonésienne du charbon de bois à partir de la mangrove est destinée aux pays riches (Japon, pays d'Europe...), d'après l'entreprise ReforestAction (Avril, 2024). En Haïti, la coopérative locale CAPEELAG a organisé un *konbit* en vue de restaurer les palétuviers.

Autoproduction	Purification de l'air	Exportation ou séquestration du carbone par les palétuviers (mangrove : puits ou sources de carbone selon les années)
	Purification de l'eau	Transformation et stockage d'énergie via la biomasse; piégeage des polluants métalliques par les sols de mangrove
	Biodiversité	Habitat refuge pour les oiseaux
		Nourricerie pour l'ichtyofaune (zone de rétention, d'alimentation et de croissance pour la faune aquatique)
		Frayère de nombreuses espèces (poissons, crevettes)
		Refuge des prédateurs grâce à l'ombrage des arbres, l'enchevêtrement des racines de palétuvier, la turbidité des eaux
		Habitat des gastéropodes brouteurs de genres <i>Littorina</i> , <i>Pachymelania</i> et <i>Terebralia</i>

Source :Cormier-Salem (2014 : 99-100).



Plantation de mangroves en Haïti organisée par CAPEELAG, une coopérative locale, le 5 juin 2025.

Crédit photo : CAPEELAG / Sove Mang Lan, Plante Lavi.

CONCLUSION

L'éducation à la citoyenneté mondiale est appelée à jouer un rôle dans la restauration de la santé de l'humanité souffrant depuis des siècles des maux anthropiques évitables auxquels l'éducation néolibérale nous a appris à proposer des solutions rentables qui ne sont pas toujours soutenables, fondées uniquement sur les perspectives du Nord. S'il est illusoire de prétendre changer radicalement le paradigme éducatif dominant, on peut néanmoins lui opposer un paradigme alternatif et complémentaire visant justement à contenir le rôle délétère qu'il joue envers les communautés biotiques. Il s'agit de l'éducation régénératrice et réparatrice ayant pour but de fabriquer des citoyens à la fois lococentrés et planétocentrés capables de comprendre, de prévoir et d'éviter les conséquences mondiales des actions locales. Les objectifs, les finalités, les valeurs, les contenus des programmes de l'éducation actuelle gagnent à être repensés et redéfinis de façon régénératrice et réparatrice si nous voulons fabriquer une nouvelle génération de citoyens du monde dotés d'un esprit critique et d'une conscience mondiale. Une éducation à la citoyenneté mondiale régénératrice et réparatrice sera le fruit d'une alliance épistémique entre le Nord global et le Sud global. Cette éducation, qui doit remettre en cause des siècles de négligence à l'égard des visions alternatives du monde, est encouragée à stimuler la liberté de modification des futurs citoyens du monde en leur permettant d'imaginer des systèmes culturels, sociaux, économiques, religieux et politiques, régénérateurs et réparateurs.

RÉFÉRENCES

- Avril, Anne-Lise (2024). *La mangrove de Sumatra, un écosystème vital pour la biodiversité et les populations*. <https://www.reforestaction.com/magazine/zoom-ecosysteme-mangrove>.
- Bernier, Aurélien (2012). *Comment la mondialisation a tué l'écologie. Les politiques environnementales piégées par le libre-échange*. Paris : Mille et une nuits.
- Bosio, E. (2024). *Ethical Global Citizenship Education*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/elements/abs/ethical-global-citizenshipeducation/946E-11147DBAFA912E14DC51B550689C>.
- Bosio, E., & Waghid Y. (2023). Global Citizenship Education as a Living Ethical Philosophy for Social Justice, *Citizenship Teaching & Learning*, 18:2, pp. 151–58, https://doi.org/10.1386/ctl_00117_2.
- Commoner, Barry (1969). *Quelle terre laisserons-nous à nos enfants?* Paris : Seuil.
- Cormier-Salem, M.-C. (2014). Représentations sociales de la biodiversité et implications pour la gestion et la conservation. In M. Gauthier-Clerc, F. Meslard, J. Blondel (Eds). *Sciences de la conservation* (pp. 95-106). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Damus, O. (2024a). Regenerative and restorative pedagogy: The foundation of a new contract for cognitive justice. UNESCO-IBE, *Prospects* 54, 441–449. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09683-y>.
- Damus, O. (2024b). L'atelier de dialogue local. *Pratiques, Cahiers de la médecine utopique*, N°104. Dossier : Humaniser la santé publique.
- Damus, O. (2023). « La educación para la concientización planetaria » (Planetary consciousness Education), in Damus, O., Giang, Chen, Duffé Montalván, Aura Luz, Sánchez-Antonio, Juan Carlos, Wulf, Christoph (dir.), *Anthropologie des savoirs des Suds*, n° 1. *Plaidoyer pour les pédagogies régénératrices et réparatrices*. Sherbrooke (Canada) : Les Éditions de l'Université de Sherbrooke (ÉDUS), ISSN : 2817-4070, pp. 200–216, URI: <http://hdl.handle.net/11143/20539>, <https://doi.org/10.17118/11143/20539>.
- Damus, O., Vézina, M., & Gray, N. J. (2022). Valuing Indigenous Health Promotion Knowledge and Practices: The Local Dialogue Workshop as a Method to Engage and Empower Matrons and Other Traditional Healers in Haiti. In L. Potvin, & D. Jourdan (Eds.), *Global Handbook of Health Promotion Research, Vol. 1: Mapping Health Promotion Research* (1st ed., Vol. 1, pp. 151-164). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97212-7_12.
- Damus, O. (2021a). « Réflexions sur la tolérance et l'intolérance épistémico-ontologiques », *Études caribéennes* [Online], 50 | décembre 2021, Online since 15 December 2021, connection on 04 April 2022. URL : <http://journals.openedition.org/etudescaribeennes/22597> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.22597>.

Damus, O. (2021b) : *Anthropologie de l'accouchement à domicile : les mères, les matrones et les sages-hommes traditionnels d'Haïti prennent la parole*. Pointe-à-Pitre : Presses universitaires des Antilles.

Damus, O. (2020). *Les futurs de l'éducation au carrefour des épistémologies du Nord et Sud. Document commandé pour le rapport de l'initiative Les futurs de l'éducation de l'UNESCO*. Paris : UNESCO.

Damus, O. (2017). Las prácticas profesionales de las comadronas tradicionales en Haití: entre salud, biodiversidad y espiritualidad [Professional practices of traditional midwives in Haiti: Between health, biodiversity and spirituality]. In B. Baptiste, D. Pacheco, M. C. D. Cunha. & S. Diaz (Eds.), *Knowing our lands and resources. Indigenous and local knowledge of biodiversity and ecosystem services in the Americas* (pp. 20–31). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368172>.

Damus, O. (2016). *Homo vulnerabilis. Repenser la condition humaine*. Paris : Connaissances et Savoirs/Publibook.

Derrida, J. (1981), "Plato's Pharmacy" In: *Dissemination*, translated by Barbara Johnson. Chicago: University of Chicago Press, pp. 63–171.

De Sousa Santos, B. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.

Diop, C. A. (1981). *Civilisation ou barbarie. Anthropologie sans complaisance*. Paris : Présence africaine.

Dutermie, Renaud, De Ruest, Éric (2014). *La dette cachée de l'économie. Le scandale planétaire*. Paris : Les Liens qui Libèrent (LLL).

Escobar, Arturo (2018). *Sentir-Penser avec la terre. Une écologie au-delà de l'Occident*. Paris : Seuil.

Lapassade, G. (2000). *Précis de l'inachèvement : entretiens avec Gérard Gromer*. Paris : Séguier.

Magdelaine, Christoph (2024). *Guerre nucléaire : Le scénario de la fin du monde?* https://www.notre-planete.info/terre/fin_du_monde/guerre-nucleaire-consequences.php.

Mbayo Mbayo, Joseph (2017). *Bumuntu ou la culture de l'excellence. Les prolégomènes*, vol. 1. Louvain-la-Neuve : Academia.

Mmbe, Achille (2023). *La communauté terrestre*. Paris : La Découverte.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle*. Paris : Climats.

- POLLINIS (2020). *Stop à l'exportation des pesticides interdits en Europe* [Stop the export of pesticides banned in Europe]. <https://www.pollinis.org/publications/76-ong-de-mandant-la-fin-de-l'exportation-des-pesticides-interdits-en-europe>.
- Proctor, Robert & Schiebinger, Londa (2008). *Agnotology :The Making and Unmaking of Ignorance*.
- Quijano, A (2000). « Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina », in E. Lander (dir.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO: Buenos Aires.
- Singer, Slavica (2020). La polymathie, le chaînon manquant pour un meilleur accès aux savoirs pertinents, *Les futurs humanistes de l'apprentissage : perspectives des chaires UNESCO et des réseaux UNITWIN*, pp. 217-221.
- Stein, Sharon, Andreotti, Vanessa (2021). Global Citizenship Otherwise. In Bosio, Emiliano (ed), *Conversations on Global Citizenship Education. Perspectives on Research, Teaching, and Learning in Higher Education*. New York: Routledge.
- Tobner, Odile (2008). « Le néocolonialisme », *Silence (écologie, alternatives, non-violence)*, n°361, pp. 5-8.
- Torres, C.A., & Bosio, E. (2020). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects*. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09458-w>.
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris.
- Varela, Francisco et al. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- Waghid, Y. (2024). Teaching for Global Citizenship Education Online: An African Philosophical Approach. *Journal of Creative Communications*, 19(1), 32-42. <https://doi.org/10.1177/09732586231189837>.
- White, Lynn Townsend, Jr (1994). Les racines historiques de notre crise écologique in Goffi, Jean-Yves (dir.), *Le philosophe et ses animaux : du statut éthique de l'animal*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- Waghid, Yusef (2022). Towards the cultivation of global citizenship education as an activist pedagogy, *Citizenship Teaching & Learning*, Volume 17, Issue 2, juin 2022, p. 161-164.
- Wasserstrom, R., Reider, S., & Lara, R. (2011). Nobody knew their names: The black legend of Tetete extermination. *Ethnohistory*, 58(3), 421–444. <https://doi.org/10.1215/00141801-1263848>.