



HAL
open science

Des pédagogies pour vivre en Anthropocène

Nathanaël Wallenhorst, Renaud Hétier

► **To cite this version:**

Nathanaël Wallenhorst, Renaud Hétier. Des pédagogies pour vivre en Anthropocène. Annales des mines - Série Responsabilité et environnement, 2021, 101 (1), pp.48-52. 10.3917/re1.101.0048 . halshs-03019144

HAL Id: halshs-03019144

<https://shs.hal.science/halshs-03019144>

Submitted on 26 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des pédagogies pour vivre en Anthropocène

Par Nathanaël WALLENHORST

Maître de conférences HDR à l'Uco (Angers), docteur en sciences de l'éducation, en sciences de l'environnement et en science politique

Et Renaud HÉTIER

Professeur à l'Uco (Angers), collaborateur scientifique au Cren (Nantes) et membre associé au Lisec (Université de Haute Alsace)

Depuis quinze ans, des études géoscientifiques sur l'Anthropocène paraissent à un rythme effréné, toutes plus préoccupantes les unes que les autres. Au cœur de la noirceur de ce siècle, n'avons-nous pas besoin d'éducateurs pour allumer de fragiles lueurs permettant de continuer notre aventure et de ne pas perdre de vue cet objectif éducatif par excellence : apprendre à changer le monde ? Partant, comment, concrètement, penser des approches pédagogiques adaptées pour vivre ensemble en Anthropocène ? La première partie de cet article porte sur le type de rapport au monde à favoriser dans le cadre d'une éducation en Anthropocène. Que devons-nous viser pour que les élèves apprennent à changer le monde en Anthropocène ? Faut-il qu'ils apprennent à établir des relations vivantes, responsives avec le monde ou, au contraire, qu'ils apprennent à entrer en résistance ? La seconde partie est centrée sur quatre approches pédagogiques, complémentaires les unes des autres, pour éduquer en Anthropocène.

Apprendre la résistance ou la résonance ?

Dans son dernier ouvrage paru en Allemagne en 2016, le sociologue allemand Hartmut Rosa développe le concept de résonance. Si l'accélération est pour Rosa la pathologie sociale principale de la période contemporaine (2010), la résonance serait une forme d'antidote, de sortie de l'aliénation générée par l'accélération. Il s'agit d'une proposition conceptuelle particulièrement intéressante, car Rosa cherche la façon dont nous pourrions apprendre un autre *habitus* relationnel que la maximisation des intérêts individuels de l'*homo oeconomicus*, pour permettre l'avènement d'une société post-croissance. À en croire Rosa, l'apprentissage de la résonance pourrait permettre l'avènement d'un monde post-néolibéral.

Il s'agit d'une visée particulièrement importante dans la période de l'Anthropocène, où la généralisation des logiques néolibérales (avec leur victoire politique à partir des années 1980) a marqué une étape supplémentaire dans l'altération du système Terre par les activités humaines. Aujourd'hui, nous pouvons même aller jusqu'à dire que l'école est devenue le berceau du néolibéralisme, entendu, dans le prolongement de l'acceptation qu'en a donnée Michel Foucault lors de son cours au collège de France en 1979, comme cette promotion d'un individu entrepreneur, et notamment entrepreneur de lui-même. Aujourd'hui, nous n'avons plus affaire à une

institution éducative émancipatrice, mais à un individu mis en concurrence avec les autres qui doit développer son « portefeuille de compétences », selon l'expression « éducative » consacrée.

Le concept de résonance permet de penser de façon oppositionnelle à cette hégémonie du néolibéralisme éducatif. Cela permet notamment :

- de dépasser l'apprentissage de la seule rationalité cartésienne de maîtrise d'un monde scientifiquement connaissable et techniquement manipulable. Il s'agit d'apprendre à dialoguer avec ce monde et à l'écouter, lui qui nous résiste et nous échappe, plutôt qu'à le prendre et à mettre la main sur lui,
- de penser en éducation à partir de cet « espace relationnel » entre le sujet de l'apprentissage et l'autre, les choses et le monde (et de ne pas avoir pour seul centre de gravité le sujet de l'apprentissage). Cela permet ainsi de positionner la relation comme fondement anthropologique,
- et également de « des-économiser » l'acte éducatif qui n'a pas pour seule finalité la capitalisation de compétences, et de le politiser en visant l'avènement d'une société post-croissance.

La résonance intègre une dynamique éducative, c'est la raison pour laquelle elle s'articule bien avec une pensée éducative. En revanche, dans une perspective politique, il est possible de se demander s'il est bien pertinent d'apprendre la résonance, compte tenu des temporalités de l'urgence qui s'imposent aujourd'hui à nous¹ et de la nécessité de mettre un terme à l'altération anthropique actuelle du système Terre.

Comme nous avons eu l'occasion de l'évoquer (Les convivialistes, 2020), l'Anthropocène, qui compromet la pérennité de l'aventure humaine, a partie liée avec des ignominies bien connues de tous : les 400 plus grandes fortunes mondiales, en 2019, s'élevaient à 3 000 milliards de dollars. Celles-ci ont été multipliées par 2,3 en 10 ans (Internationale convivialiste, 2020). Dans une telle situation, nous nous demandons comment nous pouvons encore entrer en résonance avec quelqu'un ou quelque chose et comment il pourrait être possible de résister à l'appel d'une résistance, voire d'une lutte, contre la puissance du capitalisme rentier et spéculatif ? (Hétier, 2021). Ainsi, si l'apprentissage de la résonance peut être un des objectifs de l'éducation en Anthropocène, notamment durant l'enfance, il importe également de ne pas négliger l'apprentissage de la résistance (dès l'adolescence) contre certaines des caractéristiques du monde contemporain. Avec l'apprentissage de la résistance, il s'agit de sortir de la domination des logiques économiques qui ne cessent de scier avec davantage de zèle la branche de laquelle nous recevons la vie.

Quatre approches pédagogiques

Si la nécessité d'un apprentissage de la résistance ne fait pas de doute, il s'agit encore de savoir sous quelles modalités elle peut être rendue accessible aux adolescents. Nous proposons quatre approches pédagogiques dont l'articulation se

¹ L'article de Steffen *et al.* (2018) est à cet égard particulièrement marquant. On y apprend notamment qu'un franchissement des + 2°C d'augmentation de la température terrestre pourrait conduire inexorablement à une « planète étuve », marquée par un réchauffement climatique de 5°C.

veut oppositionnelle à cet individu entrepreneur de lui-même qui règne en maître au sein de la pensée éducative contemporaine.

Apprendre les savoirs géoscientifiques de l'Anthropocène

Tout d'abord, il importe de nous mettre d'accord sur les faits (et sur les modalités de production – scientifique – des données qui établissent ces faits) pour permettre l'acquisition d'une cognition de l'Anthropocène. Les activités humaines ont modifié les conditions d'habitabilité de la Terre pour l'ensemble du vivant. La vie humaine en société se trouve être compromise dès à présent dans certaines régions du globe, et *a fortiori* dans les décennies à venir.

Dans la période actuelle où nous avons parfois du mal à démêler le vrai du *fake*, il importe de nous mettre d'accord sur les faits, sans quoi nous courrons le risque de glisser vers un régime totalitaire (Arendt). Pour ce faire, nous proposons une méthode très simple, la lecture des articles géoscientifiques paraissant dans les revues scientifiques à comité de lecture. Parce qu'elles sont publiées en anglais et mobilisent des terminologies scientifiques, il est important d'accompagner les élèves dans leur lecture. En revanche, il est fondamental de ne pas uniquement proposer un exposé sur ces données scientifiques, mais bien d'autonomiser les élèves dans la recherche et la lecture de ces savoirs fondamentaux concernant leur avenir².

Cela suppose d'amender les programmes scolaires de toute urgence pour que, dès le collège, ces articles soient travaillés, et d'accompagner les effets de ces lectures sur les élèves (baisse de moral si ce n'est dépression, tristesse, dégoût de l'humanité, colère si ce n'est révolte et rébellion, etc.). Il s'agit d'accompagner à l'exigence scientifique (pour s'orienter dans la masse des documents de nature variable que l'on trouve sur Internet), et, *in fine*, d'apporter un accompagnement moral, qui, au-delà du soutien psycho-émotionnel, permette de se tourner vers des valeurs repères en temps tourmenté.

Parmi les éléments particulièrement importants à travailler, nous pouvons relever³ :

- L'étroite articulation du climat et de la biodiversité. Le changement climatique altère la résilience de ce tissu solidaire qu'est le vivant. Mais l'érosion de la biodiversité renforce le dérèglement climatique et le réchauffement de la température terrestre.
- L'appréhension de l'Anthropocène comme altération systémique de la biosphère et non uniquement comme anthropisation de l'étendue terrestre. Ici l'intégration de limites planétaires, positionnées à distance de seuils correspondants à des points de basculement, est un savoir fondamental à intégrer.
- Les effets sur les vagues de chaleur, les « catastrophes naturelles », l'effondrement des écosystèmes et la fragilisation des sociétés humaines du réchauffement global de l'atmosphère. En effet, l'indicateur global de pilotage, ce fameux « 2°C à ne pas

² À cet égard, nous ne pouvons que regretter le déficit d'éducation scientifique en France, et tout particulièrement chez nos élites qui, à aucun moment dans leur parcours d'étudiant, n'approfondissent leur connaissance scientifique du monde. Récemment, trois hauts fonctionnaires français ont publié une tribune dans *La Monde* évoquant cette incurie (Archimbaud, Langlois et Méda, 2020).

³ Les articles scientifiques qui peuvent être travaillés sont légion (Bador, 2017 ; Barnosky, 2011, 2012 ; Im, Pal et Eltahir, 2017 ; Mora, 2017 ; Rockström, 2009 ; Steffe, 2015, 2018 ; etc.). Une présentation en a été réalisée par Nathanaël Wallenhorst (2020).

dépasser », ne permet en aucune manière de visualiser la façon dont le réchauffement climatique vient fragiliser la pérennité de l'aventure humaine.

- Entrer dans une intelligence des controverses scientifiques. En effet, ce n'est pas la question de l'altération de nature anthropique du système Terre qui fait l'objet de débat au sein des articles scientifiques contrairement à ce que nous pouvons entendre, mais la finalisation du choix de datation de l'entrée dans l'Anthropocène compte tenu de la pluralité des choix possibles, l'identification des types de boucles de rétroaction, les indicateurs significatifs de suivi de l'altération humaine du système Terre, etc.

- Conséquemment aux savoirs géoscientifiques, les deux grandes orientations politiques actuellement débattues. Nous avons en effet, au cœur de la guerre des idées contemporaines, une opposition entre des tenants de la poursuite du néolibéralisme soucieux de ne pas entraver un développement techno-scientifico-commercial prométhéen et, *a contrario*, des partisans d'un changement radical des modes de vie que nous pouvons qualifier de post-prométhéen.

Politiser les enseignements

Comme il est possible de l'identifier, ces savoirs ne sont pas indolores et ils suscitent un positionnement chez l'élève ou l'étudiant. Partant, il est important de politiser les enseignements. Il s'agit ici, après nous être centrés sur l'acquisition de savoirs par les apprenants, de nous questionner sur ce qu'ils feront de leurs savoirs. Ici ce qui importe n'est pas tant que le petit Léo ou la petite Léa sache lire, écrire et compter, mais ce qu'ils feront de ce qu'ils auront appris. Ces dernières décennies, nous avons pris l'habitude de dissocier les espaces d'enseignement de la politique. « Pas de politique à l'école » en est même devenu une règle fondamentale pour tous les enseignants. Mais lorsque les espaces d'enseignement sont dépolitisés, cela revient à jouer le jeu du marché – l'école étant depuis maintenant quelques décennies « vendue » (pour pas cher !) au marché. Ainsi, une première piste pédagogique serait de penser l'espace de la classe sur le mode de l'agora, un espace de mise en partage de la parole afin de permettre au miracle de l'action de concert d'émerger (Arendt, 1958). Ici, l'outil de l'enseignant n'est en aucune manière l'endoctrinement mais bien la problématisation (Fabre, 2017).

De fait, certaines initiatives ont bien lieu en ce sens. Déjà, avec la pédagogie institutionnelle, la pratique du débat a pu être expérimentée de façon rigoureuse. Plus récemment, les discussions à visée philosophique ont vu le jour et ont essaimé dans un certain nombre d'écoles. Les textes officiels de l'Éducation nationale préconisent, dans les différentes disciplines abordées, un temps de discussion à visée épistémique. Mais, d'une manière générale, un principe de neutralité tend à s'imposer, qui garantit d'ailleurs une certaine liberté aux débats. Or, si l'on peut avoir des idées différentes, des options politiques différentes, l'Anthropocène s'impose comme un fait massif : il ne s'agit plus alors de discuter de ce fait, mais des modalités d'action collective susceptibles de mobiliser les adolescents eux-mêmes et, pourquoi pas, de les investir eux-mêmes d'un pouvoir de mobilisation auprès des autres (par exemple, leurs parents). Autrement dit, sans verser dans « la » politique, investir pleinement « le » politique, c'est-à-dire l'espace d'action commune en vue d'une vie possible et durable (on ne peut se préoccuper de la vie sans en même temps se préoccuper de la pérennité de cette vie, l'espace du politique incluant celles et ceux qui nous précèdent, et qui nous soutiennent toujours, et celles et ceux

qui nous succèdent, et que nous avons pour devoir de soutenir à notre tour). Cet espace politique s'étend enfin du fait de notre interdépendance avec notre milieu, avec toutes formes d'entité non humaines.

Partager une convivialité avec le non-humain

Mais ce « monde politique » en travail au sein de la classe nécessite d'être ancré au sein de la puissance et l'incontrôlabilité de la biosphère. Comment pouvons-nous apprendre à partager une convivialité avec le non-humain (Weber, 2017) ? Cette convivialité avec le non-humain, permet trois éléments fondamentaux.

Primo, l'Anthropocène n'aura pas raison de l'aventure de la vie. Le tissu solidaire et résilient qu'est le vivant est profondément affecté par l'Anthropocène, mais il succèdera à l'Anthropocène, compte tenu de la résurgence incroyable de formes de vie après les cinq épisodes de destruction massive du vivant qui ont jalonné l'histoire de la Terre. S'il est vérifié que nous dépendons de notre milieu comme nous le faisons à présent lourdement dépendre de nous et de nos activités, alors c'est solidairement avec ce milieu et ses différentes formes de vie, toutes intriquées, que nous pourrions poursuivre notre aventure.

Secundo, partager une convivialité avec le tissu solidaire du vivant, cela signifie nous lier avec quelque chose d'incontrôlable et de créatif qui est d'une certaine façon à l'opposé du prométhéisme et du contrôle destructeur proposés par le capitalisme rentier et spéculatif. Cela suppose indéniablement d'accepter notre vulnérabilité et notre dépendance, notre disposition à être enveloppés par le monde, et non de croire le dominer, voire de le créer nous-mêmes.

Tertio, cela permet d'inscrire le politique au sein des limites de la biosphère. *Inter homines esse* (Arendt, 1958), l'espace entre les hommes trouve place au sein de l'étendue terrestre, mais d'une étendue terrestre limitée. Nous avons à penser et à structurer une interpénétration : le politique s'inscrit, comme on vient de le dire, dans le monde qui le comprend, mais, en même temps, il revient au politique de comprendre cette partie du monde que nous avons à présent le pouvoir de transformer et d'assumer la responsabilité de sa pérennité.

Concrètement, cela signifie « faire classe » dehors, dans les bois et les champs, assis dans la boue. Ici, les ressources de l'*outdoor education* sont particulièrement précieuses (Christie et Higgins, 2020). L'importance d'une éducation au sensible, dès la prime enfance, ne fait pas de doute au moins depuis Rousseau, et Jacques Tassin a récemment précisé les contours possibles d'une telle éducation (Tassin, 2020). Il importe d'aller au-delà de l'obsession de la « socialisation » en éducation, qui porte par ailleurs peu ses fruits, vu le délitement social auquel nous assistons, et permettre aux enfants et aux adolescents de s'inscrire dans une communauté plus vaste, communautés d'autres vivants et de choses, avec lesquels d'autres langages et d'autres relations s'inventent, et par lesquels on peut aussi se sentir accueilli. Le « sens de la vie » ne devrait alors pas être réduit à la réussite scolaire et sociale (en fait, professionnelle), mais à la possibilité de faire une expérience significative de sa présence au monde, un monde riche et multiforme, qui parle à chacun de manière singulière.

Développer une pluralité de rationalités

Enfin, cet ancrage du politique au sein du vivant peut amener le développement de rationalités oppositionnelles à ce paradigme dominant de la modernité techniciste occidentale, où la raison est un outil de contrôle et de manipulation du monde. Ici, l'enjeu serait d'apprendre à articuler la pensée scientifique avec une forme de déprise. Oui, cherchons à comprendre, mais sans agir trop rapidement pour dominer, maîtriser, préempter. Tentons d'articuler la pensée scientifique avec une écoute du monde tel qu'il se présente. Ne pouvons-nous pas apprendre à écouter le monde, la Terre, le vivant dans son ensemble et les animaux dans leur singularité ? Au cœur de cette écoute de ce qui est radicalement extérieur et autre que nous-mêmes, ne pouvons-nous pas apprendre à entendre une voie se faisant connaître à l'intime de nous-mêmes – notre conscience, sensible et éclairée ?

Il pourrait finalement s'agir de retrouver l'antique disposition présente chez Aristote, et son idée de la connaissance théorique (et non « théorique ») : une connaissance qui ne vise pas tant la maîtrise et l'utilité, que la contemplation et la sagesse. Notre émerveillement devant le monde, de façon tout à fait saisissante, ne cesse d'être augmenté par sa connaissance. La considération des atomes comme des trous noirs reste profondément fascinante, le réel se révélant plus mystérieux encore que le plus complexe des mondes imaginaires. Les enfants et les adolescents sont sensibles à cela ; il nous appartient de les faire rêver en les faisant se cultiver, et de nouer avec le monde un lien de respect et d'admiration qui, loin d'être irrationnel, traduise un vrai souci de pérennité.

Bibliographie

ARCHIMBAUD J., LANGLOIS F. & MEDA D. (2020), « Urgence climatique : l'écologie ne fait pas toujours partie du logiciel de la haute administration », *Le Monde* (11 septembre).

ARENDRT H. (1983, édition originale 1958), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, traduction française.

BADOR M. *et al.* (2017), "Future summer mega-heatwave and record-breaking temperatures in a warmer France climate", *Environmental Research Letters*, vol. 12, pp. 1-2.

BARNOSKY A. D. *et al.* (2011), "Has the Earth's sixth mass extinction already arrived?", *Nature*, n°471, pp. 51-57.

BARNOSKY A. D. *et al.* (2012), "Approaching a state shift in Earth's biosphere", *Nature*, vol. 486, pp. 52-58.

CHRISTIE B. & HIGGINS P. (2020), *The Educational Outcomes of Learning for Sustainability: A Brief Review of Literature*, A Report for the Scottish Government Learning Directorate, University of Edinburgh.

FABRE M. (2017), *Qu'est-ce que problématiser ?*, Paris, Vrin.

HÉTIER R. & WALLENHORST N. (coord.) (2020), « L'éducation politique en Anthropocène », *Le Télémaque*, n°58, à paraître.

HÉTIER R. (2021), *L'humanité contre l'Anthropocène. Résister aux effondrements*, Paris, PUF, à paraître.

IM E.-S., PAL J. S. & ELTAHIR E. A. B. (2017), "Deadly heat waves projected in the densely populated agricultural regions of South Asia", *Science advances*, vol. 3(8), pp. 1-7.

INTERNATIONALE CONVIVALISTE (2020), *Second manifeste convivaliste*, Arles, Actes Sud.

LES CONVIVALISTES (2020), *Résistance, résonance – Apprendre à changer le monde avec Hartmut Rosa*, Paris, Le Pommier.

MORA C. *et al.* (2017), "Global risk of deadly heat", *Nature climate change*, n°7, pp. 501-506.

RENOUARD C., BEAU R., GOUPIL C. & KOENIG C. (dir.) (2020), *Manuel de la grande transition*, Paris, Les Liens qui Libèrent.

ROCKSTRÖM J. *et al.* (2009), "A safe operating space for humanity", *Nature*, n°461, pp. 472-475.

ROSA H. (2010, édition originale 2005), *Accélération*, Paris, La Découverte, traduction française.

ROSA H. (2018, édition originale 2016), *Résonance*, Paris, La Découverte, traduction française.

STEFFEN W. *et al.* (2015), "The trajectory of the Anthropocene : The great Acceleration", *The Anthropocene Review*, vol. 2(1), pp. 81-98.

STEFFEN W. *et al.* (2018), "Trajectories of the Earth System in the Anthropocene", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 115, n°33, pp. 8252-8259.

TASSIN J. (2020), *Pour une écologie du sensible*, Paris, Odile Jacob.

WALLENHORST N. (2020), *La Vérité sur l'Anthropocène*, Paris, Le Pommier.

WALLENHORST N. & PIERRON J.-P. (dir.) (2019), *Éduquer en Anthropocène*, Lormont, Le Bord de l'eau.

WEBER A. (2017), *Sein und Teilen – Eine Praxis schöpferischer Existenz*, Bielefeld, Transcript Verlag.

