

L'accélération : opportunité ou inopportunité pour quels apprentissages ?

Résumé

Quelle incidence a l'accélération contemporaine sur les apprentissages réalisés par les individus ? L'auteur propose une réception formative des travaux d'Hartmut Rosa, notamment du point de vue de la réalisation des apprentissages. Quels types d'apprentissages sont favorisés par l'accélération et quels types d'apprentissages peut-il être important de permettre aux individus ? Suite à un détour conceptuel par la pensée existentielle allemande, il est proposé une modélisation théorique à partir de trois dimensions de la condition humaine : vie, monde et coexistence. Après avoir montré la façon dont l'accélération survalorise les apprentissages de la vie, il est proposé de favoriser les apprentissages du monde et les apprentissages de l'existence, notamment à travers la notion de citoyenneté existentielle.

Mots clés : accélération, décélération, apprentissages, formation, citoyenneté existentielle

INTRODUCTION

Tout s'accélère : évolution technologique, changements sociaux et rythmes de vie. Quelles incidences ont ces mutations sur les apprentissages des individus ? Qu'apprennent-ils ? Dans cette contribution, nous prenons pour point de départ l'ouvrage *Aliénation et accélération*¹ de Hartmut Rosa. Nous proposons une lecture critique consacrée aux incidences de l'accélération contemporaine sur les apprentissages. Dans son travail, Rosa aborde la thématique des apprentissages à de rares occasions, parfois au détour d'un paragraphe. La première section est

¹ Nous avons choisi l'ouvrage *Aliénation et accélération* et non *Accélération* en raison de l'insistance sur la composante aliénatrice de l'accélération contemporaine, particulièrement importante à prendre en considération dans une réflexion sur les apprentissages, dans la mesure où ceux-ci participent d'une émancipation.

consacrée à la façon dont la société de l'accélération favorise les apprentissages, et quels types d'apprentissages en particulier. La deuxième section consiste dans une proposition de théorie politique : quels types d'apprentissages pourrait-il être important de favoriser ? Nous terminerons en interrogeant les modalités de mise en œuvre de cette proposition de pensée politique de la formation entre accélération et décélération. Dans la société de l'accélération, faut-il accélérer ou décélérer ? Nous proposons, à partir de la lecture de travaux de Rosa, un travail d'articulation entre formation et politique en prenant le risque des préconisations et de la composante normative. Chacune des sections répondra à une de ces questions : Qu'apprenons-nous ? Que faudrait-il apprendre ? Comment pourrions-nous apprendre ?

I. QU'APPRENONS-NOUS ?

1. L'accélération contemporaine donne de nombreuses occasions d'apprendre

Le concept d'accélération est mobilisé ici dans la suite de la définition réalisée par Rosa avec l'intégration de trois composantes : l'accélération technique, l'accélération du changement social et l'accélération du rythme de vie. Par ailleurs, le concept d'apprentissage est utilisé comme ce qui renvoie aux acquisitions (et aux processus d'acquisitions) par les sujets apprenants, de savoirs, de savoir-faire, de techniques, de pratiques ou de compétences, mais aussi aux acquisitions d'attitudes (et à leurs processus) ainsi que de codes sociaux et culturels.

La première chose qu'il soit possible de relever quant aux incidences de l'accélération contemporaine sur les apprentissages est que l'accélération contraint à apprendre. Il s'agit une opportunité pour les apprentissages. *Primo*, du point de vue de l'accélération technique, nous avons affaire à des nouveaux objets dont il faut apprendre le fonctionnement. Ces évolutions technologiques génèrent d'ailleurs des nouvelles pratiques sociales (comme les réseaux sociaux) dont nous devons comprendre les logiques pour lesquelles des apprentissages sont nécessaires. Paradoxalement nous apprenons en ayant l'impression de ne pas savoir : « les choses deviennent plus compliquées, [et] je deviens plus stupide en ce qui les concerne. » (Rosa, 2014, p. 119). *Secundo*, les changements sociaux s'accélèrent : au début de la modernité les changements dans le domaine de la famille et du travail se faisaient sur le mode « d'un rythme intergénérationnel (...), [puis nous sommes passés] à un rythme générationnel dans la "modernité classique", puis à un rythme intragénérationnel dans la modernité tardive. » (Rosa, 2014, p. 23). La conséquence sur les apprentissages professionnels est qu'un individu doit apprendre plusieurs fois un nouveau métier au cours de sa vie ; il peut également plusieurs fois

être confronté à une reconfiguration de sa vie familiale pour laquelle il doit réaliser de nouveaux apprentissages. Il peut certes réinvestir certains apprentissages développés précédemment mais doit apprendre nouvellement et réorganiser ses apprentissages. *Tertio*, les rythmes de vie s'accroissent ; nous percevons une « augmentation du nombre d'épisodes d'action ou d'expérience par unité de temps » (Rosa, 2014, p. 25). L'accroissement des rythmes de vie est « la conséquence du désir ou du besoin ressenti de faire plus de choses en moins de temps. » (Rosa, 2014, p. 25). Cela signifie que la réalisation de nouveaux apprentissages est sous-jacente à la structure même de la vie sociale contemporaine. Nous sommes contraints d'apprendre tout au long de la vie. Par ailleurs, d'un point de vue neurologique il semblerait que nous apprenions autrement que nos prédécesseurs et que nos capacités neurologiques se développent : « les jeunes développent aujourd'hui des capacités multitâches dont les cerveaux des anciennes générations n'étaient pas capables. » (Rosa, 2014, p. 95).

Nous sommes de plus en plus confrontés à des situations imprévues que nous avons à saisir rapidement qui nous mettent en situation de réalisation d'apprentissages. Les individus « ne tentent plus de suivre un plan de vie, mais se mettent à “surfer sur les vagues” : dès qu'une occasion nouvelle et attrayante se présente, on doit être prêt à la saisir au bond. » (Rosa, 2014, vers la p. 95). Ainsi, l'accroissement contemporaine nous confronte à des situations nouvelles face auxquelles nous devons apprendre. Mais l'accroissement contemporaine s'accompagne également de ce que Lübke nomme une compression du présent (2009) : le présent se densifie et se sature. Cette modification contemporaine de notre rapport au temps impacte directement la réalisation d'apprentissages car celle-ci a toujours lieu dans le temps long du présent. Le temps du présent est de plus en plus remplacé par celui de l'instant, avec les temporalités instantanéistes de l'urgence et de l'éphémère (Boutinet, 2004). Si nous sommes entrés dans une société de la réflexivité (Giddens, 2005), la surface temporelle sur laquelle celle-ci s'exerce ne cesse de se restreindre. Le temps du retour sur le passé et de la projection dans le moyen ou le long terme diminue. Or, l'exercice de la réflexivité est une composante fondamentale pour la réalisation d'apprentissages.

2. Caractéristiques de ces apprentissages favorisés par l'accroissement

Nous apprenons plus, la fréquence des apprentissages augmente, mais c'est surtout pour nous maintenir à flot. En effet, les connaissances pratiques quotidiennes accumulées par les individus, par exemple, deviennent rapidement obsolètes et doivent être réactualisées régulièrement : « Les adresses et numéros de téléphone de ses amis, les heures d'ouverture des

bureaux et magasins, les taux des compagnies d'assurance et les tarifs des opérateurs de téléphonie, la popularité des stars de télévision, des partis et des politiciens, les emplois occupés par les gens et les relations dans lesquelles il ou elle est engagé(e) ? » (Rosa, 2014, p. 22), sans compter le suivi pluriquotidien d'une actualité contenant beaucoup d'information et peu d'analyses. Ce qui nous environne bouge et il importe d'actualiser nos connaissances pour rester en phase avec notre environnement. La caractéristique de ce maintien à flot est qu'il est individuel. D'une part, personne ne peut nous maintenir à notre place ; d'autre part, en nous maintenant à flot nous ne nous occupons que de nous-mêmes. L'énergie mise dans ce maintien à flot ne génère aucune avancée collective, sociale, ou politique.

Par ailleurs, l'accélération du changement social génère des périodes de transitions socioprofessionnelles plus fréquentes pour les individus, vectrices de fragilisation, pour lesquelles ils ont un ensemble d'apprentissages à réaliser. Durant ces transitions, ils sont particulièrement centrés sur eux et les reconfigurations de leur vie. « La vitesse prodigieuse des événements et des transformations semble n'être qu'un phénomène superficiel, cachant à peine la profonde inertie culturelle et structurelle de notre époque » (Rosa, 2014, p. 52). L'accélération contemporaine a notamment pour conséquence qu'« il est très rare que nous rencontrions quelqu'un qui soit témoin de la totalité de notre vie biographique » (Rosa, 2014, p. 60). Les individus doivent ainsi recréer des espaces de sécurité relationnelle et affective plusieurs fois au cours de leur vie. Or les périodes de stabilité sont particulièrement importantes pour la réalisation d'apprentissages qui comportent davantage de profondeur. La société contemporaine marquée par l'accélération renforce une précarisation des positions sociales des individus qui doivent mettre significativement plus d'énergie pour se maintenir en position. Rosa précise effectivement que nous devons « courir aussi vite que possible pour rester au même endroit » (Rosa, 2014, p. 37)¹ et les individus doivent apprendre pour réaliser une performance évaluée dans un espace compétitif. Certes, mais cela reste pour un objectif individuel de préservation de sa propre position. Certains auteurs identifient les limites de cette société de l'accélération en parlant d'une « immobilisation hyperaccélérée »² (Rosa, 2014, p. 51). Ainsi, « la "position" qu'un individu occupe dans la société moderne n'est pas

¹ « Ainsi, la "position" qu'un individu occupe dans la société moderne n'est pas prédéterminée par la naissance, et elle n'est pas non plus stable pendant le cours d'une vie (adulte), mais bien plutôt en cours d'une négociation concurrentielle permanente. » (Rosa, 2014, p. 36).

² Comme Paul Virilio, Jean Beaudrillard, Frederic Jameson ou Francis Fukuyama.

prédéterminée par la naissance, et elle n'est pas non plus stable pendant le cours d'une vie (adulte), mais bien plutôt en cours d'une négociation concurrentielle permanente. » (Rosa, 2014, p. 36). Chacun avance sur place sans se soucier d'une avancée collective. Ce maintien à flot en revient à un relatif apprentissage de la survie – avec sa composante individuelle et concurrentielle.

Par ailleurs, nous sommes dans une société sécularisée où nous attendons désormais davantage de la vie avant la mort qu'après la mort. « Selon cette conception de la vie, la *vie bonne* est la *vie accomplie*, c'est-à-dire une vie riche d'expériences et de capacités développées. » (Rosa, 2014, p. 38). Ainsi les individus contemporains aspirent à « *Goûter la vie dans toutes ses dimensions* » (Rosa, 2014, p. 39) ; l'intensité de soi et la transcendance de soi vécues dans l'instant étant un des éléments qu'ils désirent (Aubert, 2004b). La diversité des expériences recherchées par les individus sont de réels espaces de réalisation d'apprentissages, en revanche il s'agit d'apprentissages qui concernent leur vie : les individus apprennent à vivre et ce besoin d'accomplissement survalorise un type d'apprentissages.

II. QUE FAUDRAIT-IL APPRENDRE ?

La question initiale : « Qu'apprenons-nous dans la société de l'accélération ? », nous conduit à cette seconde interrogation : « Qu'aurions-nous besoin d'apprendre ? Que faudrait-il apprendre ? » Que pouvons-nous faire de ce temps présent qui se comprime, à partir duquel nous pouvons apprendre ? Nous percevons dans cette première section que deux des caractéristiques des apprentissages favorisés par l'accélération contemporaine sont des apprentissages de maintien à flot et des apprentissages de la vie ou de la survie. Or, ces apprentissages sont sous-tendus par une éthique individualiste ; les apprentissages du monde qui pourraient être catégorisés comme des apprentissages politiques sont moins favorisés. D'une certaine façon, dans cette deuxième section, nous proposons des remédiations théoriques à la « pathologie sociale » identifiée par Rosa, comme aux mutations anthropologiques de l'individu contemporain (Aubert, 2004).

1. Vie, monde, coexistence

L'identification du type d'apprentissage pouvant être encouragé est l'occasion de la construction d'un cadre conceptuel, marqué par une critique formative fondée sur une

conception du politique, dans le prolongement épistémologique de la théorie critique de l'école de Frankfort et de ses critiques normatives de la société.¹ Un détour conceptuel par l'Allemagne permet de proposer des concepts utiles pour la définition de ces apprentissages qu'il pourrait être nécessaire de favoriser en réaction à ceux développés par l'accélération contemporaine. La terminologie politique est mobilisée ici comme l'espace abritant la pluralité humaine. Le politique renvoie à l'aventure humaine dans sa composante collective et historique et l'objet principal du politique est la préparation de l'avenir et le travail sur le monde afin de le rendre hospitalier pour les générations à venir.

Le monde et la vie sont deux catégories distinctes – si ce n'est oppositionnelles – renvoyant toutes deux à des composantes fondamentales de la condition humaine comme Arendt l'a bien montré (Arendt, 1961). La vie renvoie à la sphère économique et sociale et à ce mouvement ayant besoin d'être entretenu sans arrêt par la consommation ; elle consiste dans les activités relatives à l'entretien de la vie : travail, consommation et loisirs (Foray, 2001, p. 82). La sphère de la vie renvoie à l'*homo oeconomicus*. Le monde, quant à lui, est ce qui précède et succède à la vie. Il renvoie à une forme de permanence et s'inscrit dans les temporalités longues. Le monde renvoie à la sphère du politique qui est celle de l'*homo politicus*.

L'existence n'est pas synonyme de la vie, elle se situe à l'articulation de la vie et du monde, des sphères économique et politique. Existence provient du latin *ex stance*, se tenant en dehors. Elle renvoie à l'idée que nous ne vivons qu'en étant dans le monde (Boutinet, 1990). L'existence est cette condition partagée au sein de l'aventure humaine et nous coexistons davantage que nous n'existons (Flahault). La coexistence qui renvoie à l'aventure humaine est celle de l'*homo religare*, l'humain relié, en relation. La notion d'existence comporte des liens avec celle de résonance développée par Rosa dans son dernier ouvrage (2016) sans qu'elles ne se recouvrent complètement (la composante existentielle est particulièrement mobilisée dans

¹ Nous proposons une autre critique normative de la société que les deux critiques traditionnelles de l'école de Frankfort qui ont lieu d'être : la critique morale fondée sur une conception de la justice et la critique éthique fondée sur une conception de la vie bonne. Il pourrait même être intéressant de les reprendre et de les articuler avec la question de l'impact de la société de l'accélération sur les apprentissages. A quelles reconfigurations de la justice l'impact de la société de l'accélération sur les apprentissages ouvre-t-il ? Quelles sont les catégories d'acteurs favorisés par l'accélération contemporaine ? Mais aussi : Comment les apprentissages favorisés par la société de l'accélération permettent-ils ou ne permettent-ils pas de rendre les acteurs heureux ? A quels types d'apprentissages le formateur doit-il être particulièrement vigilant, en référence à une conception de la vie bonne et à la possibilité de bonheur pour les apprenants ?

la notion de résonance). L'idée d'existence ne peut être pensée sans la notion d'expérience qui vient du latin *experiri* qui signifie éprouver ; *periri* ayant également donné *periculum*, danger, épreuve. La racine *per* renvoie à l'idée de traversée (Lacoue-Labarthe, 1997, p.30). L'expérience du monde représente un risque et est nécessairement une épreuve à traverser.

En allemand deux outils conceptuels renvoient à la notion d'expérience. *Erlebnis* signifie, d'une certaine façon, l'expérience vécue ; et *Erfahrung* l'expérience dans sa dimension la plus vaste et durable ayant une incidence biographique ou identitaire (l'expérience de la paternité, l'expérience professionnelle...). Dans la pensée allemande l'*Erfahrung* est *Bildung* (qui peut être traduite par éducation du soi, formation du soi, l'espace de réalisation d'apprentissages)¹. L'*Erfahrung* c'est l'expérience ayant marqué l'existence, mais c'est aussi l'expérience de l'existence ou l'existence comme expérience de vie. La formation (*Bildung*) dans l'univers notionnel allemand se réalise à partir de la densité de l'expérience (*Erfahrung*) et de l'éprouvé du sujet (*Erlebnis*) sans faire fi de la composante esthétique ou poétique de l'existence. L'expérience ainsi définie (l'*Erfahrung* qui est *Bildung*) mobilise le rapport au monde de l'individu. L'*Erfahrung* est une interface entre la vie et le monde ; dans la pensée allemande, « la personne se confronte au monde à partir de l'expérience, et par l'expérience. » (Hess et Weigand, 2008, p. 15).

En reprenant Benjamin, Rosa suggère que nous pourrions entrer dans une période riche en *Erlebnissen* et pauvre en *Erfahrungen*. Les *Erlebnissen* ont une composante plus superficielle, elles participent d'une liste de choses faites par les individus, tandis que les *Erfahrungen* laissent une marque plus profonde. La pensée existentielle allemande est ici particulièrement précieuse pour percevoir un type d'apprentissage qu'il faudrait prendre le temps d'encourager : des apprentissages du monde ou des apprentissages politiques à partir d'une intégration de sa finitude – ce qui devient plus complexe car celle-ci n'est plus positionnée dans un ensemble qui la dépasse comme cela était le cas avec la religion – sans que le soi ou la vie n'apparaissent comme la finalité de ces apprentissages, mais bien le monde à travers l'expérience existentielle qu'il est possible d'en réaliser. L'idée d'*Erfahrung* intègre celle d'une expérience existentielle du monde (donc du politique).

¹ Les traducteurs peinent toujours à traduire *Erfahrung* et *Bildung* renvoyant à la singularité d'un univers conceptuel très différent de la France, dans le prolongement des Lumières allemandes qui ont été spirituelles et non athées. La traduction de *Bildung* par éducation et formation du soi, avec son insistance sur l'intériorité du soi, semble plus adaptée que celle communément proposée d'éducation et formation de soi.

2. Apprendre une citoyenneté existentielle

Ainsi, parce que l'accélération génère des apprentissages individuels de l'ordre de l'apprentissage de la vie, il est important de permettre aux individus de développer des apprentissages du monde et des apprentissages existentiels. Travailler sur ces deux catégories d'apprentissages semble nécessaire pour Rosa pour qui notre relation au monde et notre être au monde sont altérés par l'accélération contemporaine : « l'accélération sert (...) de stratégie pour effacer la différence entre le temps du monde et le temps de notre vie. *La promesse eudémoniste de l'accélération moderne réside par conséquent dans l'idée (tacite) que l'accélération du "rythme de vie" est notre réponse (c'est-à-dire celle de la modernité) au problème de la finitude et de la mort.* Ceci est l'une des tragédies de l'homme moderne : alors qu'il se sent prisonnier d'une course sans fin comme un hamster dans sa roue, sa faim de vie et du monde n'est pas satisfaite, mais de plus en plus frustrée. » (Rosa, 2014, p. 40) La réalisation d'apprentissages politiques à partir d'une intégration de la finitude permet de repositionner l'existence dans la temporalité du monde et non plus uniquement dans l'étroite temporalité de la vie.

Ces apprentissages du monde et ces apprentissages existentiels peuvent être saisis conjointement dans la notion de citoyenneté existentielle proposée par l'économiste Arnsperger (2011). Ils sont sous-tendus par une triple éthique oppositionnelle à l'éthique individualiste contemporaine (renvoyant à la sphère de la vie), à savoir une éthique de l'hospitalité, une éthique convivialiste (Les convivialistes, 2013 ; Caillé et Chanial 2014 ; Caillé, 2015 ; Caillé et Les convivialistes, 2016) et une éthique de la responsabilité du point de vue de l'avenir (Jonas, 1990). L'hospitalité renvoie à l'attitude d'accueil à l'égard de l'étranger, de l'autre et à l'importance du cosmopolitisme. La convivialité – étymologiquement *con vivere*, vivre avec – (Les convivialistes, 2013) renvoie à l'idée de coexistence (Flahault, 2013) de partage de la vie avec d'autres. L'ajout du *con* devant *vivere* positionne la vie dans un « avec » et vient altérer sa composante individuelle. L'éthique de la responsabilité du point de vue de l'avenir intègre la conscience que des générations nous succéderont, que nous avons une responsabilité à leur égard comme à l'égard du collectif. Il est ainsi nécessaire d'avoir une forme de courage, et notamment de courage de la participation (Tillich, 1999), sur fond d'apprentissage de la critique et de la subversivité permettant une prise de distance avec l'aliénation générée par l'accélération contemporaine.

L'apprentissage d'une citoyenneté existentielle (Wallenhorst, 2016, 2017) est directement lié à l'intégration de l'aventure humaine à l'environnement qui l'accueille. En effet, l'anthropocène,

nouvelle ère géologique faisant suite à l'holocène, la dernière période interglaciaire relativement chaude depuis 10 000 ans, est caractérisée par l'impact de l'activité humaine sur le système terre dans son ensemble (Westbroek, 2015). La nouveauté de l'entrée dans l'anthropocène fait de l'homme « une force géologique » (Bourg et Papaux, 2015, p. 759) comparable à d'autres facteurs géologiques naturels et fait se percuter « la temporalité longue de la Terre et de la vie et la temporalité de l'histoire humaine, séparées par la modernité industrielle » (Bonneuil, 2015, p. 38). L'entrée dans l'anthropocène théorisée en 2000 par le prix Nobel de chimie Crutzen (Crutzen et Stoermer), marque une étape décisive pour l'humanité. L'anthropocène, également appelée « the Great Acceleration » (Steffen *et al.*, 2015 ; Waters *et al.*, 2016), est directement caractérisée par une logique d'accélération. L'entrée dans l'anthropocène amène des questions existentielles sans précédent, comme celle de la fin possible de l'espèce humaine (Scranton, 2015). Pour Scranton, « Si nous voulons apprendre à vivre en anthropocène, nous devons déjà apprendre comment mourir. » (Scranton, 2013). Ainsi, il est possible de se demander si l'apprentissage de la mort individuelle – donc l'acceptation de la finitude – n'est pas devenue nécessaire pour la survie collective, dans une période où nous parlons de plus en plus de la possibilité de repousser l'échéance de la mort. La pérennité de l'aventure humaine ne se joue-t-elle pas dans notre capacité à intégrer nos limites, tant anthropologiques qu'environnementales ? Si les trois accélérations définies par Rosa sont vectrices d'aliénation pour les individus, la « grande accélération » de l'anthropocène nous conduit quant à elle vers une fin possible de l'espèce humaine. L'anthropocène, peut-être définie comme une quatrième accélération contemporaine, non mentionnée par Rosa. Nous percevons ici combien l'espace et le temps sont liés l'un à l'autre. Rosa mentionne par exemple qu'« A l'ère de la mondialisation et du règne de l'actualité que représente Internet, le temps est de plus en plus conçu comme l'élément de compression ou même d'annihilation de l'espace. » (Rosa, 2014, p. 19). Avec l'accélération de la destruction de notre unique habitat, nous retrouvons ici une autre acception de l'idée d'accélération.

III. COMMENT POURRIONS-NOUS APPRENDRE ? ACCÉLÉRER OU DÉCÉLÉRER ?

Nous pouvons identifier deux grandes polarisations politiques au sein des pensées de la formation : une action formative à visée de formatage (ou, pour le dire plus sobrement, de formation professionnelle), et une action formative à visée subversive (ou, pour le dire plus sobrement, de formation de l'esprit critique). Dans la période contemporaine postmoderne, il est possible de positionner ces deux pôles respectivement sur la conception d'une société

capitaliste fondé sur une éthique individualiste, ou d'une société postcapitaliste sur fond d'éthique convivialiste et de l'hospitalité.

Après avoir investi le concept sociologique d'accélération dans l'élaboration d'une pensée formative, nous proposons de recourir au concept politique d'accélération pour sa mise en œuvre. En effet, la question de l'accélération ou de la décélération est profondément politique. A l'origine le conservatisme a plutôt une méfiance à l'égard de l'accélération tandis que le progressisme est plutôt accélérationniste. Mais depuis quelques décennies une inversion apparaît progressivement avec un conservatisme libéral qui opte « pour une accélération des processus socioéconomiques et technologiques par la réduction du contrôle politique » (Rosa, 2014, p. 97) et un progressisme qui n'est plus mu par l'idéologie du progrès technique et social mais davantage par une attention aux questions environnementale et une visée décroissantiste qui est décélérationniste. Il y a là une « inversion du marqueur temporel de la politique entre progressiste et conservateur » (Rosa, 2014, p. 97) qui illustre la désynchronisation entre la sphère de la politique (le monde) et les sphères techno-économiques de la société (la vie) (Rosa, 2014, p. 97). Tout récemment nous voyons apparaître dans la pensée politique postcapitaliste, avec le « Manifeste pour une politique accélérationniste » de Srnicek et Williams publié en 2013 (#ACCELERATE. Manifesto for an Accelerationist Politics), un courant accélérationniste intéressant pour penser à frais nouveaux le concept politique d'accélération. Ce manifeste développe une pensée de gauche progressiste fondée sur l'accélérationnisme et réactualisant l'idéologie du progrès. Il a suscité une polémique et un retentissement mondial.

Alors, accélérer ou décélérer ? Nous pourrions ici distinguer comme le fait Avanesian l'accélération de la vitesse (Avanesian, 2016, p. 238). Le terme *Beschleunigung* utilisé par Rosa, a été traduit en français par accélération. Ne serait-il pas plus judicieux de le traduire par vitesse (ou speed en anglais) et de réserver le terme *Akzeleration* pour accélération (ou *acceleration* en anglais) ?¹ Cette distinction permettrait de parler de vitesse pour caractériser cette vitesse aveugle unidirectionnelle où nous réalisons plus rapidement les mêmes choses pour arriver au même endroit et de parler de l'accélération pour matérialiser ce changement de braquet ou cette « accélération navigante » (Avanesian, 2016, p. 238), pluridirectionnelle relevant davantage de l'exploration et de la découverte d'un inconnu. A certains égards

¹ Il existe par ailleurs un troisième terme en allemand signifiant vitesse, *Geschwindigkeit*, qui est utilisée pour la vitesse mécanique (la vitesse d'une voiture par exemple).

Akzeleration serait compensatoire et viendrait remédier à la *Beschleunigung* contemporaine. Est-ce qu'il ne serait pas judicieux de ralentir la vitesse mais d'augmenter l'accélération, les découvertes, les innovations ?¹

CONCLUSION : RÉDUIRE LA VITESSE ET ACCÉLÉRER POUR ALLER PLUS LOIN²

Dans le documentaire réalisé par Gilles Vernet, *Tout s'accélère* (avril 2016), notamment inspiré des travaux de Rosa et d'Aubert, le réalisateur met en exergue cette tension entre accélération et décélération en éducation et l'importance politique de ce choix éducatif. Pour reprendre la métaphore du vélo proposée par Yves Citton (2016, p. 216), ce film met en scène un enseignant qui « change de braquet ». Il va plus lentement, il prend le temps du dialogue et de l'échange, mais c'est pour aller plus vite et plus loin, sur fond d'une éthique convivialiste et de l'hospitalité. Il se positionne du point de vue de l'avenir et des enjeux fondamentaux, comme le type de société que nous souhaitons voir advenir et la prise en compte de la menace environnementale. Les élèves présentés dans ce documentaire réalisent des apprentissages fondamentaux relevant de la citoyenneté existentielle avec ses apprentissages politiques du monde et ses apprentissages de la pensée critique et subversive.

Nathanaël Wallenhorst

¹ La thèse de Srnicek et Williams qui sous-tend le manifeste accélérationniste est que le capitalisme ne cherche pas à développer le progrès scientifique mais au contraire à le freiner pour empêcher l'avènement d'une société de loisirs remplaçant le travail – qui pourrait être réalisé par les machines. Ils développent un positionnement politique de gauche, néomarxiste, et prennent le contre pied des théories décroissantistes pour privilégier une accélération du recours aux médiations techniques. Un des intérêts des thèses du « manifeste » est leur relative étrangeté en dehors des canons tant académiques que politiques avec une appréhension complexe de l'accélération et un renversement de la politisation sous-jacente au choix entre accélération et décélération. En revanche la grande limite est l'ouverture transhumaniste des auteurs.

² Rosa évoque la possibilité de la décélération pour favoriser certains apprentissages. Il mentionne qu'« il existe toute une littérature pratique qui suggère un ralentissement délibéré dans certains processus d'apprentissage et de travail afin d'augmenter le volume d'apprentissage global ou de travail pendant un laps de temps donné, ou qui recommande de faire des pauses afin d'augmenter ses capacités et ses pouvoirs de création et d'innovation. » (Rosa, 2014, p. 48). Ici Rosa associe décélération et qualité d'apprentissage. Il mentionne que diminuer le rythme permet dans certains cas des apprentissages. Ici précisément, décélérer intelligemment permet d'augmenter le nombre d'apprentissages – donc d'aller plus vite.

Bibliographie

Arnsperger, C., *L'homme économique et le sens de la vie*, ville, édition, 2011.

Aubert, N. (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Eres, 2004.

Aubert, N., « L'intensité de soi », in N. Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Eres, 2004b, pp. 73-87.

Avanessian, A., in L. de Sutter (dir.), *Accélération !*, Paris, PUF, 2016, pp. 225-251, tr. fr.

Bonneuil, C., « Anthropocène (point de vue 2) », in D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, 2015, pp. 35-40.

Bourg, D., Papaux, A., « Pensée écologique », in D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, 2015, pp. 756-759.

Boutinet, J.-P., *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.

Boutinet, J.-P., *Vers une société des agendas*, Paris, PUF, 2004.

Brassier, R., « Accélérer la raison », in L. de Sutter (dir.), *Accélération !*, Paris, PUF, 2016, pp. 157-181, tr. fr.

Caillé, A., Chanial, P., *Du convivialisme comme volonté et comme espérance*, Revue du MAUSS, n°43, 2014.

Caillé, A., *Le convivialisme en 10 questions*, Lormont, Bord de l'eau, 2015.

Caillé, A., Les Convivialistes, *Éléments d'une politique convivialiste*, Lormont, Bord de l'eau, 2016.

Citton, Y., « Accélérer l'écologie », in L. de Sutter (dir.), *Accélération !*, Paris, PUF, 2016, pp. 205-223.

Crutzen, P. J., Stoermer, E. F., « The anthropocene », *Global Change, Newsletter*, 2000, n°41, p. 17-18.

Flahault, F., « Pour une conception renouvelée du bien commun », *Études*, 2013, n°418, pp. 773-783.

Giddens, A., *La constitution de la société*, Paris, PUF, tr. fr., 2005.

Hess, R., Weigand, G., « L'éducation tout au long de la vie : une théorie de l'expérience comme processus d'apprentissage et de connaissance », in L. Colin, J.-L. le Grand, *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos, 2008, pp. 5-22.

Jonas, H., *Le principe responsabilité*, Paris, Cerf, 1990 (or. 1979), tr. fr.

Lacoue-Labarthe, P., *La poésie comme expérience*, Paris, Christian Bourgeois, 1997.

Les convivialistes, *Manifeste convivialiste*, Lormont, Le bord de l'eau, 2013.

Lübbe, H., « The contraction of the present », in H. Rosa, W. Scheuerman (dir.), *High-Speed Society. Social Acceleration, Power and Modernity*, Pennsylvania State University, Pennsylvanie, 2009, pp. 159-178.

Negri, A., « Accélérer la politique », in L. de Sutter (dir.), *Accélération !*, Paris, PUF, 2016, pp. 49-67, tr. fr.

Papaux, A., « Homo faber », in D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, 2015, pp. 536-540.

Rosa, H., *Aliénation et accélération – Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, La Découverte, 2014 (or. 2012).

Rosa, H., *Resonanz, Eine soziologie der Weltbeziehung*, Berlin, Suhrkamp, 2016.

Scranton, R., « Learning how to die in the Anthropocene », *The New York Times*, 10 novembre 2013.

Scranton, R., *Learning to die in the anthropocene*, San Francisco, City Light Publisher, 2015.

Srnicek, N., Williams, A., « # Accelerate. Manifeste pour une politique accélérationniste », in L. de Sutter (dir.), *Accélération !*, Paris, PUF, 2016, pp. 27-47, tr. fr. par Y. Citton.

Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O., Ludwig, C., « The trajectory of the Anthropocene : the Great Acceleration », *The Anthropocene Review*, January, 2015.

Sutter (de), L., « Introduction », in L. de Sutter (dir.), *Accélération !*, Paris, PUF, 2016, pp. 7-25.

Tillich, P., *Le courage d'être*, Paris, Cerf, 1999, tr. fr.

Wallenhorst, N., « De la citoyenneté existentielle à la reconfiguration du politique – Les pratiques écologiques de deux jeunes professionnels », *Revue des Sciences Sociales*, n°55, 2016, pp. 116-123.

Wallenhorst, N., « De la *Bildung* à la citoyenneté existentielle – Une approche franco-allemande de l'éducation des travailleurs sociaux », *Le Sociographe*, HS, 2017, pp. 55-70.

Waters, C. N., Zalasiewicz, J., Summerhayes C., Barnosky, A. D., Poirier, C., Galuszka, A., Cearreta, A., Edgeworth, M., *et al.* "The Anthropocene is functionally and stratigraphically distinct from the Holocene", *Science*, n° 351, 2016, pp. 137-147.

Westbroek, P., « Système terre », in D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique*, Paris, PUF, 2015, pp. 957-962.