



INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'ÉDUCATION EN ANTHROPOCÈNE.

UNE MÉTAMORPHOSE POUR PÉRENNISER L'AVENTURE HUMAINE

Nathanaël WALLENHORST et Jean-Philippe PIERRON

Hollywood a flairé le créneau. Netflix investit massivement. Amazon va s'y mettre. Nous commençons à avoir peur de la Terre qui nous a vu naître. Celle qui fut notre Terre-nourricière, la *Pachamama*, n'est-elle pas en train de nous rejeter? Le temps d'envisager *sérieusement* une migration humaine interplanétaire n'est-il pas désormais venu? Il faut sauver l'espèce humaine menacée d'extinction. C'est ce dont nous parlent tous ces films et séries sortis ces dernières années qui colonisent progressivement nos imaginaires : *Ascension*, *Les voyageurs du temps*, *The rain*, *Umbrella academy*, *Interstellar*, *Nightflyers*, *Perdus dans l'espace*, *The cloverfield paradox*, *IO last on earth*, *The wondering earth*... ou encore la série docufiction *Mars* qui met en scène le travail de l'entrepreneur Elon Musk de l'imminente colonisation de la planète rouge!

Effectivement, *quelque chose* est en train de se passer dans notre *vraie vie*. Nous avons modifié de façon durable les conditions d'habitabilité de la Terre. Vivre ensemble sur cette belle étendue terrestre – que nous soyons un humain, un animal ou un végétal – ne va cesser de se complexifier. L'ampleur de nos activités humaines génère un basculement progressif du système Terre et de sa biosphère vers un autre état. Nous entrons dans l'Anthropocène, une nouvelle période géologique faisant suite à l'Holocène qui a commencé il y a plus de 10 000 ans. L'Holocène était caractérisée par une stabilité climatique sans précédent qui a permis à *homo sapiens* de développer l'agriculture. Alors que nous sommes là depuis près de 200 000 ans nous avons dû attendre tout ce temps avant que l'agriculture et l'élevage soient climatiquement possibles et nous permettent de nous sédentariser. La maîtrise des écosystèmes nous a permis de dégager des surplus agricoles dont la gestion a été à l'origine du développement de nos civilisations : parce que nous n'avions pas tous besoin de chercher à manger, certains ont pu construire des pyramides, d'autres inventer des vaccins et d'autres encore se consacrer à l'éducation des enfants. Ce qui est au fondement de la façon dont nous vivons actuellement ensemble à la surface de la Terre est en train de bouger. Quelle réaction aura l'ensemble de l'édifice civilisationnel construit sur ce socle en mouvement?





I. NE RIEN CHANGER OU TOUT CHANGER?

L'entrée dans l'Anthropocène¹ marque une étape décisive pour l'aventure humaine et amène des questions existentielles sans précédent. Le rapport que nous avons entretenu depuis près de deux siècles avec notre environnement compromet possiblement en retour la poursuite de l'aventure humaine. La conscience croissante de cette entrée dans l'Anthropocène structure un rapport à l'avenir inédit au cours de l'histoire. Cela marque une rupture avec la poursuite inlassable du progrès permettant une amélioration de la vie quotidienne. Nous avons quitté la linéarité ascendante de la modernité occidentale.

Le changement que constituerait pour l'humanité cette entrée dans une nouvelle époque géologique de nature anthropique encourage à penser nouvellement. *Primo*, l'Anthropocène renvoie à la puissance géologique de l'humanité. Si elle ne veut pas que cette puissance la détruise, elle doit arrêter de la subir et apprendre à la gérer. *Secundo*, l'Anthropocène rappelle à l'humanité la profonde dépendance vis-à-vis de l'environnement qui rend possible son aventure qui ne peut avoir lieu qu'en son sein. *Tertio*, avec l'Anthropocène la biosphère est sortie de son cycle d'autorégulation climatique. Au-delà du doute portant sur l'amélioration de la qualité de la vie dans l'avenir, c'est sur l'existence même d'un avenir possible que porte l'incertitude contemporaine. Ainsi l'Anthropocène signifie à l'humanité sa puissance, mais aussi la vulnérabilité de sa dépendance et l'incertitude quant à la poursuite de son aventure.

L'Anthropocène est caractérisé par une articulation de certitudes et d'incertitudes qui portent tant sur les données géoscientifiques que politico-sociales. Les données géoscientifiques fiables sont relatives à ce que nous identifions comme ce qui relève du long terme (à savoir au moins les prochains millénaires). Le climat sera plus chaud, l'atmosphère densifiée en CO₂ et en méthane, les océans plus acides et recouvrant davantage de superficie, réciproquement il y aura moins de terres, l'écosystème (l'espace d'habitabilité humaine de la Terre) sera réduit, la biodiversité nettement diminuée, les vagues de chaleur au cours desquelles les espaces seront caractérisés par une non-habitabilité humaine seront plus fréquentes et plus élevées... Les données encore incertaines portent sur un changement d'état global de la biosphère et une rupture dans son organisation systémique amenant une réorganisation des formes de vie, la possibilité ou non de garantir une production alimentaire mondiale, l'ampleur de la destruction de la biodiversité, ou encore le niveau de stabilisation de la température à la surface de la Terre²... Dans le registre politico-social et l'organisation des sociétés

1 Dans cet ouvrage anthropocène est parfois écrit avec un « A » et parfois avec un « a ». L'utilisation de la majuscule renvoie davantage à la période géologique telle que travaillée au sein du débat autour de l'officialisation d'une nouvelle période géologique (en Géologie les ères, périodes, époques, étages sont orthographiés avec majuscule). Le recours à la minuscule renvoie davantage à son usage en Sciences sociales, signifiant ici l'altération systémique de la Terre en cours par les activités humaines, indépendamment de son officialisation.

2 Cette réflexion collective porte sur les incidences de l'Anthropocène pour l'éducation. Les lecteurs désireux d'en savoir davantage sur cette nouvelle période géologique qu'est l'Anthropocène peuvent se reporter à quelques ouvrages parus récemment : *Aux racines de l'Anthropocène – Une crise écologique reflet d'une crise de l'homme* de Michel Magny (Le Bord de l'eau, 2019), *L'Anthropocène décodé pour les humains* de Nathanaël Wallenhorst (Le





INTRODUCTION

humaines, nous avons également affaire à une articulation de certitudes et d'incertitudes. Nous pouvons dire que nous savons que le modèle économique dominant des sociétés postmodernes globalisées n'est pas soutenable à l'horizon de quelques décennies et que les quelques éléments d'effondrements qui ont été expérimentés au début du XXI^e siècle avec la crise des *subprimes* et la chute de la banque américaine Lehman Brothers sont appelés à se développer dans les décennies à venir. Nous savons également que le XXI^e siècle sera marqué par un ensemble de migrations de populations suite à l'impossibilité de continuer de vivre dans certaines zones géographiques. Il est également acquis que l'accès à de l'eau potable constituera une problématique pour un ensemble d'êtres humains. Ce que nous n'identifions pas encore complètement est l'ampleur des changements politico-sociaux : est-ce que 75 % de la population humaine sera exposée à des chaleurs dangereuses pour la vie humaine? (Im, Pal et Eltahir, 2017)? La sécurité alimentaire mondiale sera-t-elle mise en péril? Connaîtrons-nous un effondrement généralisé de notre système économique et un ensemble de guerres de survie à la surface du globe?

Comme nous l'identifions dans les quelques lignes qui précèdent, l'Anthropocène vient lier la longue histoire de la Terre avec la courte histoire de l'aventure humaine. Lorsque, comme éducateur¹ nous nous mettons face à ces enjeux, tant géoscientifiques que politico-sociaux, nous identifions deux grandes orientations qui cohabitent. La première est de ne pas changer grand-chose et de continuer de vivre. Face à la possibilité d'une catastrophe d'une ampleur sans précédent, l'essentiel n'est-il pas, pour des parents, de continuer de jouer avec leurs enfants – que ce soit au handball, à Mario Kart, ou encore au Monopoly? Face à l'incertitude de l'avenir la priorité n'est-elle pas, pour des enseignants, que le petit Léo et la petite Léa apprennent à lire et à écrire? Qu'attendre d'un enseignant-chercheur – en psychosociologie, en mécanique des fluides ou en médecine – conscient de la gravité que représente l'entrée dans l'Anthropocène? N'est-ce pas de continuer à enseigner pour que les étudiants obtiennent une qualification et s'insèrent dans nos sociétés globalisées, fussent-elles fondamentales marquées par une *hybris* (cette folie de la démesure) économique destructrice? Ou encore, qu'y a-t-il de plus important pour un formateur d'adultes que d'accompagner un de ses stagiaires en formation dans sa recherche vocationnelle, lui permettant de se centrer sur les autres tout en s'épanouissant dans son travail? Les quatre figures de l'éducateur évoquées ici permettent à la vie d'être vécue possiblement de façon humaine et digne. Nous percevons que l'Anthropocène n'altère pas la fonction de l'éducateur – heureusement. Il est des choses qui doivent continuer : jouer avec ses parents ; apprendre à devenir autonome pour ses itinérances à venir dans le monde à travers la

Pommier, 2019), *Pour une philosophie de l'Anthropocène* d'Alexander Federau (PUF, 2017), le *Dictionnaire de la pensée écologique* de Dominique Bourg et Alain Papaux (PUF, 2015), ou encore *L'événement Anthropocène* de Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz (Seuil, 2013).

1 Dans cet ouvrage, la figure de l'éducateur est appréhendée de façon large. Elle recouvre ici les fonctions d'enseignant, d'éducateur spécialisé, de formateur pour adulte, de parents, et, plus globalement encore, elle peut renvoyer parfois aux expériences de relation d'accompagnement ou de soutien.





lecture, l'écriture et le calcul; développer des compétences et trouver une place sur la Terre parmi les humains; construire du sens à son existence tout au long de sa vie.

La seconde orientation est radicale – mais peut cohabiter avec la première. L'Anthropocène est caractérisé par une rupture avec la période géologique précédente, l'Holocène, portant sur des éléments systémiques perceptibles aux quatre coins du globe (altération des cycles bio-géo-chimiques du carbone, de l'azote ou du phosphore; modification de la constitution chimique de l'atmosphère; modification du climat; augmentation sans précédent du taux de disparition des espèces vivantes; etc.). De même que l'Anthropocène est caractérisé par ce changement systémique avec l'Holocène, ici l'éducation en Anthropocène est caractérisée par des changements radicaux avec l'éducation telle qu'elle s'est construite en Holocène. Ces changements peuvent être de la même ampleur que ceux qui ont caractérisé les changements entre les modes de transmission en vigueur au cours du Pléistocène (2,58 millions d'années à 11 700 ans avant aujourd'hui) et les modes de transmission qui se sont développés au cours de l'Holocène (11 700 avant aujourd'hui à aujourd'hui) qui ont été ensuite caractérisés par l'émergence de l'éducation avec la formalisation des transmissions. Quelles pourraient être les caractéristiques de cette éducation en Anthropocène? Elle est à imaginer, à créer, à mettre en œuvre. N'est-elle pas nécessairement radicale (dont l'étymologie *radix* signifie racine)?



II. DÉPASSER L'ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE



L'éducation au développement durable, l'éducation à l'environnement ou l'éducation relative à l'environnement comportent une importance non négligeable pour l'éducation car elles proposent une autre manière de la penser (Sigaut, 2010-2011, p. 66) ayant notamment pour visée, en plus d'un objectif de préservation écologique, de venir enrichir le sens de la vie (Brière, Sauvé, Jickling, 2010-2011, p. 251). L'éducation relative à l'environnement a également pour intérêt de comporter une composante politique (Sauvé, 2009) en contribuant à la formation des citoyens aux affaires publiques et à l'exercice d'un rôle politique (Brière, Sauvé, Jickling, 2010-2011). Au sein du *Dictionnaire de la pensée écologique* (Bourg et Papaux, 2015), par exemple, l'éducation est située comme une des thématiques de la pensée écologique en lui consacrant deux entrées sur 350: « Éducation à l'environnement » et « Éducation au développement durable ». Celles-ci positionnent la problématique de l'éducation à l'environnement comme « apprendre à “vivre *ici* ensemble“ » (Sauvé, 2015, p. 376). Ces deux notices permettent de poser certains enjeux éducatifs fondamentaux, en revanche elles n'évoquent pas une révolution paradigmatique que constituerait l'entrée en Anthropocène pour l'éducation.

En 1987, la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies, présidée par la Norvégienne Gro Harlem Brundtland publiait un rapport intitulé *Notre avenir à tous* (*Our Common Future*), utilisant pour la première fois l'expression de « *sustainable development* ». Le dévelop-





INTRODUCTION

pement durable y était défini comme « un mode de développement qui répond aux besoins des générations présentes sans compromettre la capacité des générations futures de répondre aux leurs. » C'était en 1987. Depuis les premières générations futures ont aujourd'hui trente ans – même si le futur en question ne renvoie pas nécessairement à des générations dont nous serons un jour les contemporains. Ces générations futures questionnent ce que nous avons pu, en termes éducatifs, faire pour elles – à l'instar de la jeune suédoise Greta Thunberg qui, du haut de ses 15-16 ans, interpelle l'ensemble des adultes, responsables du monde, ou de cette étudiante dont un courrier ouvre notre réflexion collective. Depuis, également, le développement durable est devenu une notion équivoque. Elle est suspecte de n'être qu'une stratégie rhétorique dans sa version faible visant à transmettre aux générations futures des moyens techniques de compenser pour s'adapter à leur milieu mais sans renoncer à l'idée de croissance avec « la croissance verte ». Elle en appelle, dans sa version forte, à se penser en termes de soutenabilité afin d'accompagner socialement une transition écologique. Pour autant, le développement durable laisse progressivement la place à l'idée de transition écologique, laquelle s'estompe aujourd'hui au profit de l'idée d'Anthropocène. Ce glissement sémantique a une signification majeure : de l'enjeu économique-écologique on passe à des considérations d'une autre ampleur et profondeur : un enjeu anthropologique interrogeant la « civilisation technologique » et son effet anthropique (ayant à voir avec l'aventure humaine) sinon entropique (désorganisation imprédictible). La notion d'Anthropocène n'est pas elle-même sans avoir à être discutée, l'*anthropos* embarquant avec lui l'humanité entière dans sa responsabilité et réponse à l'égard de la crise écologique alors qu'il n'est peut-être qu'un Ethnocène ou un Capitalocène. Il faudra donc, en parlant d'éducation et d'Anthropocène préciser la signification et la portée donnée à ce concept. Toujours est-il que cela nous invite à faire un double déplacement, pour ne pas dire à faire l'aveu d'un double échec : celui de la responsabilité éducative ou de l'éducateur qui ampute l'avenir de ceux qui viennent après lui ; celui de concept de développement durable pas assez pertinent pour produire une intelligence adéquate de notre situation historique

Dans le propos qui va suivre nous ne voudrions pas céder à un effet de mode : il y a eu une éducation à l'environnement, puis une éducation au développement puis au développement durable, il devrait y avoir une éducation à l'Anthropocène. Notre propos ne sera pas de penser une éducation à l'Anthropocène mais une éducation *en* Anthropocène. L'enjeu n'est pas d'enseigner une matière supplémentaire mais de penser l'éducation à nouveaux frais. Cela suggère que l'Anthropocène redéfinirait un nouveau cadre d'interprétation, un nouveau cadre symbolique au sein duquel apprendre à comprendre la place de l'humain dans ses relations avec lui-même, les autres, non humains compris et la nature. Si c'est le cas en quoi consisterait-il ? Si tel est le cas cela ne suggère-t-il pas également que l'éducation ainsi engagée mobilise une stratégie plurielle incitant à former, informer et initier ? En travaillant différemment à une problématisation des relations entre éducation et environnement à partir d'une éducation en Anthropocène nous proposons une évolution du débat et un dépassement des tensions autour d'éducation au développement durable (intégrant les questions économiques et



de développement durable) ou d'éducation à l'environnement ou relative à l'environnement (intégrant davantage les questions éducatives et sociales). De fait, l'Anthropocène permet d'interroger certains des paradigmes fondateurs de l'éducation en occident depuis les Lumières.

Cette éducation *en* Anthropocène intègre une éducation à l'Anthropocène avec la transmission d'une cognition de l'Anthropocène et de ses incidences (par exemple en termes d'appréhension des Lumières, ou de la modernité et de l'ensemble de ses dualismes). Cette éducation à l'Anthropocène est politique et nécessite une forme de courage. En effet, le renforcement de l'enseignement climatique et environnemental fait régulièrement l'objet de questions, comme cela fut relevé dans cet article du *Monde*, écrit par Audrey Garric et Marine Miller le 23 mars 2019 « Le dérèglement climatique est trop peu enseigné, de l'école à l'université » au sein duquel ces deux journalistes mentionnent que les enseignants, comme les chercheurs, sont de plus en plus nombreux à critiquer une place insuffisante du changement climatique dans les différents programmes scolaires. C'est également ce que relèvent les auteurs du *Manifeste pour une justice climatique* paru en mars 2019 qui interpellent les enseignants. Ils proposent de marquer une véritable rupture avec l'éducation au développement durable en ne faisant plus croire aux élèves que la situation est sous contrôle et qu'elle est prise en considération par les dirigeants et entrepreneurs du monde. La situation est grave et il importe que les enseignants se situent. De fait, il est difficile, pour ne pas dire impossible, de tenir des propos modérés lorsqu'on identifie l'ampleur des problématiques environnementales contemporaines. Lorsque les savoirs de l'Anthropocène ont fait leur œuvre au sein de l'enseignant qui les travaille, cela génère une gravité et une radicalité dans les prises de position. Il est nécessaire que celles-ci puissent s'exprimer dans l'espace de la classe semblent dire les auteurs *Manifeste pour une justice climatique* – dût-il pour cela se muter transitoirement en espace militant. C'est également ce qu'ont proposé les 300 signataires, scientifiques et universitaires européens, appelant à la grève scolaire pour le climat.

Nous percevons ici combien l'Anthropocène vient toucher l'acte éducatif en son cœur. Des paradigmes éducatifs sont bousculés et à reconstruire : un chantier de définition de ce qu'est éduquer en Anthropocène est à entreprendre. L'éducation étant le moyen politique par excellence des changements durables du moyen et du long terme, il nous faut penser au style d'éducation nécessaire pour penser, vivre et agir ensemble en Anthropocène, ce qui suppose de réelles et profondes mutations anthropologiques. Cette réflexion collective n'est qu'une première pierre d'un vaste édifice en construction.

III. REPENSER UNE ANTHROPOLOGIE ÉDUCATIVE EN ANTHROPOCÈNE

Les contributions de la première partie de cet ouvrage ont pour objectif de mesurer l'impact de l'idée d'Anthropocène sur le type d'anthropologie qui sous-tend l'éduca-



INTRODUCTION

tion. Le concept d'Anthropocène ne vient pas simplement rappeler l'importance de l'environnement pour l'humanité. L'Anthropocène, qui constitue une rupture dans les périodes géologiques, constitue aussi une rupture dans la façon qu'a l'humanité de se concevoir. Il est ainsi nécessaire de penser nouvellement la condition humaine; c'est ce par quoi débute cet ouvrage sur l'éducation en Anthropocène. En effet, la conscience de l'entrée dans l'Anthropocène s'accompagne d'une difficulté à penser l'humanité de façon essentialisée sur fond d'une anthropologie de l'arrachement de l'humanité à la nature à partir de l'idée de nature ou de condition. La puissance géologique de l'être humain et l'avènement de l'Anthropocène viennent impacter la définition que nous avons de nous-mêmes depuis le *zoon politikon* d'Aristote. Les humains, qui se conçoivent majoritairement depuis les Anciens dans le cadre d'une anthropologie de l'arrachement de leur condition à la nature (séparés et au-dessus), ne doivent-ils pas devenir des Terriens en assumant leur appartenance à la Terre (Bonneuil, 2015, p. 38)? N'est-il pas désormais nécessaire de penser l'humanité dans le cadre d'une anthropologie de l'immersion à la nature (Papaux et Frigerio, 2015), connaître l'humain étant « d'abord le situer dans l'univers, non l'en retrancher » (Morin, 2000, p. 49)? L'anthropologie de l'arrachement de l'humanité à la nature sous-jacente à l'idéal du progrès n'est pas soutenable à long terme. L'humanité ne se définit pas uniquement de façon intrinsèque et statique, mais également à partir de ce qu'elle peut devenir et fera d'elle-même au sein de l'environnement qui l'accueille.

Le premier chapitre, qui s'intitule « L'émergence de l'Anthropocène, une révélation étonnante de la condition humaine? », est écrit par le chercheur en Sciences de l'éducation Nathanaël Wallenhorst et les psychosociologues Jean-Yves Robin et Jean-Pierre Boutinet. Il questionne l'usage ambigu et militant du terme Anthropocène, son originalité scientifique et son utilité comme analyseur de la condition humaine. La datation de l'entrée dans l'Anthropocène est sujette à de vifs débats au sein de la communauté des géologues. Sommes-nous entrés en Anthropocène à l'âge de la pierre, lors du développement de l'agriculture, avec la collusion de l'ancien et du nouveau monde, avec la modernité industrielle, lors de la grande accélération de la consommation du milieu du XX^e siècle, ou avec les explosions des premières bombes nucléaires? À moins que ce ne soit quelque part dans le futur? Quelle que soit la datation qui sera effectivement retenue par la communauté des géologues, les différentes hypothèses de datation de l'entrée dans cette nouvelle période géologique fonctionnent comme un miroir de la condition humaine à l'aune de la postmodernité. Les auteurs montrent que nos catégories de pensée sont à la peine pour comprendre ce monde qui vient, dans lequel nous entrons de plain-pied et au sein duquel il importe de donner du sens à l'aventure humaine.

Le philosophe et environnementaliste Alexander Federau signe le deuxième chapitre, « Martiens et Terriens: quelle anthropologie pour l'Anthropocène? ». Partant du constat de la disparition de la nature sous nos yeux, et de l'irréversibilité des catastrophes du temps présent, la contribution d'Alexander Federau questionne un des enjeux fondamentaux de l'Anthropocène. Ainsi ce qui importe n'est pas « de "sauver la Terre", qui n'en a pas besoin, ni la vie, qui trouvera son chemin », mais bien « de





préservier autant que possible les conditions qui ont permis à nos sociétés d'éclorer et de prospérer ». C'est notre relation à la nature qui doit être repensée, amenant ainsi un élargissement considérable de notre identité humaine: nous sommes de la Terre avant d'être d'un pays ou d'une famille. Ici la guerre des idées et la bataille politique sont ouvertes: allons-nous continuer cette course écervelée de la modernité industrielle et tout mettre en œuvre pour coloniser la planète Mars? Sommes-nous destinés à devenir des Martiens? Ou, au contraire, allons-nous muter et devenir ces Terriens que nous sommes en promesse? Cette seconde option, qui suppose de réelles ruptures dans nos modes de vie et nos conceptions anthropologiques, apparaît comme le défi du temps présent.

La réflexion se poursuit avec l'anthropologue Yoann Moreau dans le cadre de son chapitre intitulé « Qui est le sujet de l'Anthropocène? L'usage des pronoms personnels pour dire l'implication de soi en tant qu'humain ». L'Anthropocène n'est pas qu'un sujet de colloque, il ouvre sur la fin possible de l'aventure humaine. Que penser de cela? Ici un des enjeux de l'éducation en Anthropocène est politique: il s'agit de permettre aux sujets humains de se positionner au sein de sociétés humaines prédatrices qui détériorent leur environnement de façon massive. Yoann Moreau propose une réflexion sur notre langage dont le pouvoir peut être éducatif et mobilisateur au premier chef. Il travaille trois modalités d'expression du soi au sein de collectifs: le pronom personnel *nous*, le pronom indéfini *on*, ou cette « forme nominale désuète *gent* ». À travers une analyse de la complémentarité de ces modalités d'expression de soi, nous comprenons que, si l'Anthropocène convoque, à juste titre, la pensée, elle n'est qu'un moyen au service d'une finalité portant sur ce que nous allons faire de ce que nous savons de nous-mêmes.

La responsabilité apparaît ici déterminante et comme une des finalités politiques de l'éducation. C'est à la lumière de l'anthropologie de Paul Ricoeur que le quatrième chapitre, rédigé par le philosophe de l'éducation François Prouteau, questionne l'éducation à la responsabilité en Anthropocène. L'anthropologie ricœurienne de la vocation est fondée sur la liberté et la responsabilité, « non pas en domination d'autres êtres vivants, qu'ils soient humains ou non humains, mais pour un vivre ensemble à garder sain et sauf, avec eux ». François Prouteau propose de penser l'éducation en Anthropocène sur fond d'une anthropologie de l'*anthropos* capable. Si l'humain a participé d'une destruction massive du vivant et échoue si souvent à construire notre monde commun, il n'en demeure pas moins un sujet politique capable: d'être humain, mais aussi de devenir davantage vivant (inséré au sein de ce tissu solidaire qu'est le vivant) et terrien (appartenant à cette aventure cosmique de la Terre). Ce chapitre met au travail un humanisme de l'Anthropocène fondé sur la notion de responsabilité ne cédant « ni au chant des sirènes d'une idéologie naturaliste ni à celui d'un humanisme anthropocentré d'un homme spoliateur de la nature ». Partant, il propose d'éduquer à la démocratie, mais au sein de la complexité du vivant.

IV. REFONDER LES CULTURES ET LES INSTITUTIONS ÉDUCATIVES





INTRODUCTION

EN ANTHROPOCÈNE

Les contributions de la deuxième partie proposent d'articuler la notion d'Anthropocène avec les cultures et les institutions afin de ne pas « lisser » ou raser ces dernières. Phénomène géophysique à fort impact social, il s'agit de voir comment les cultures, dans leurs diversités et leurs pluralités, ainsi que les institutions reçoivent, interprètent et répliquent à cette mutation générale qu'est l'Anthropocène. Les chapitres de cette partie intègrent une composante éthique et politique. Elles permettent « d'inculturer » la notion d'Anthropocène et de prendre de la distance avec sa composante possiblement idéologique et totalisante. Il s'agit à la fois de réévaluer et de dépasser l'« éducation à l'environnement » et l'« éducation au développement durable » et de travailler à une forme « d'inculturation » de la notion d'Anthropocène. Cela permet de développer une prise de distance critique à l'égard des concepts d'apprentissage et de compétence dans le modèle éducatif à dominante développementale. Il s'agit également de prendre de la distance avec la psychologie évolutionniste qui sous-tend une rationalité instrumentale, depuis les critiques des théories du *care* (Gilligan, 2008 ; Kohlberg, 1981) et de l'écoféminisme jusqu'aux travaux de Gaston Pineau sur l'éco-bio-graphie (Pineau et Legrand, 1993).

Le cinquième chapitre, qui s'intitule « L'Anthropocène : un cadre interprétatif pour le geste d'éduquer ? » est rédigé par le philosophe Jean-Philippe Pierron. Alors que Kant se demandait ce que pouvait être éduquer au sein d'un siècle qui prenait conscience de lui-même, Jean-Philippe Pierron pose la question de ce que peut être éduquer dans une période où ce n'est pas le siècle que nous nommons, mais une nouvelle période géologique. L'éducation fait urgence et ce qui importe tout particulièrement, c'est de la penser politiquement en prenant du champ avec les questions des méthodes et des contenus qui ont phagocyté la pensée éducative. Jean-Philippe Pierron appréhende l'éducation en Anthropocène comme un « fait anthropologique total » et situe l'impact de l'Anthropocène sur l'éducation à trois niveaux : sur les savoirs du monde à transmettre (informer), sur l'éthique vis-à-vis des générations futures (former) et sur le style d'humain qu'il s'agit de faire advenir au sein de l'étendue terrestre (initier). Ces trois niveaux permettent de penser une nouvelle institution des enfants et d'appréhender l'éducation en Anthropocène comme une nouvelle utopie concrète. Cette éducation participe d'un nécessaire renouveau de la pensée pédagogique (les « pédagogies nouvelles » ayant maintenant une bonne centaine d'années!).

L'environnementaliste et chercheur en sciences de l'éducation Daniel Curnier poursuit notre réflexion éducative dans le cadre du sixième chapitre intitulé « Politiques éducatives, développement durable et Anthropocène : visions, limites et opportunités ». C'est l'école qui est ici au centre de la réflexion. Pourquoi l'école a-t-elle à ce point échoué à s'adapter aux défis de la durabilité ? Partant, comment pourrait-elle s'adapter à ces défis, d'une part, mais, surtout, comment pourrait-elle jouer un rôle central dans la consolidation de la pérennité de l'aventure humaine ? Il s'agit pour cela de ne pas avoir peur de refonder en profondeur l'institution scolaire. Dans son analyse, Daniel Curnier montre que l'école est le produit du paradigme de la modernité (elle



est ainsi « indissociable du processus d'industrialisation des Nations occidentales ») dont il est absolument nécessaire qu'elle parvienne à s'extirper. Cela signifie qu'elle doit quitter l'économisme qui l'organise et dont les logiques sont hégémoniques. L'affaire n'est pas gagnée car l'OCDE, l'Organisation de coopération et de développement économiques, joue un rôle central dans l'organisation des politiques éducatives. En effet, c'est cette organisation économique qui pilote les études PISA (sur les compétences acquises des élèves à 15 ans) à partir desquelles les pays rentrent dans une compétition les uns avec les autres, toute centrée sur l'adaptation des élèves aux logiques du marché économique, à mille lieues des enjeux de la pérennité de l'aventure humaine révélés par l'Anthropocène. Mais ces limites n'ont pas raison de l'espérance de Daniel Curnier de voir l'institution scolaire connaître des évolutions profondes.

La parole est ensuite donnée à l'économiste franco-allemand Christian Arnsperger qui signe le septième chapitre: « Serons-nous enfin, un jour, indigènes? Permaculture et éducation des profondeurs ». La finalité la plus vive de l'éducation en Anthropocène serait-elle de préparer l'avenir? Non, répond sans ambages Christian Arnsperger: « L'humanité contemporaine s'est à ce point perdue dans les rets de sa propre confusion qu'elle ne saurait "préparer" quoi que ce soit sans reproduire, une fois encore, les erreurs profondes de son passé en les projetant dans le futur. » Ce qui importe fondamentalement c'est de renouer avec nos racines de l'indigénité. En effet, depuis notre récente sédentarisation, il y a à peu près 10 000 ans, nous ne savons plus comment être indigènes. Les apprentissages de l'éducation en Anthropocène nous emmènent par-delà notre maîtrise prométhéenne pour son pendant: notre incorporation au sein des écosystèmes. L'enjeu est ici que nous parvenions à accomplir une mutation anthropologique nous faisant passer d'un mode d'être au monde qu'est celui du *taker* (qui prend dans ses propres mains) à celui du *leaver* (qui dépose dans les mains des dieux). Cela suppose un ensemble de modifications concrètes, à commencer par nos modes de production agricoles, qui peuvent à leur tour être une source d'inspiration féconde pour penser l'acte éducatif et « la permaculture comme éducation des profondeurs ».

Mais comment, concrètement, cette mutation anthropologique que les différents contributeurs de cet ouvrage appellent de leurs vœux, peut-elle advenir? C'est par l'intermédiaire de processus mimétiques, de rituels et de gestes, affirme un autre allemand, l'anthropologue de l'éducation Christoph Wulf particulièrement investi à l'UNESCO, qui signe le dernier chapitre de cette partie: « La transformation à l'ère de l'Anthropocène – Mimesis, rituels, gestes ». Ainsi, nous devons inventer de nouveaux processus s'inscrivant dans cette grande narration de la durabilité et de la soutenabilité. Ici la réflexion est directement éducative puisque ce sont des nouvelles formes d'apprentissages mimétiques, rituels et gestuels qui permettront d'incorporer le durable dans nos actions collectives. La sédimentation progressive d'une nouvelle culture durable et soutenable s'opère par les pratiques qui sont essentiellement mimétiques. Par ailleurs les rituels sont importants pour fonder nouvellement une éducation de par leur composante performative et sociale. Enfin, les gestes matérialisent notre présence au monde et la résistance dont nous sommes capables. Ils concentrent un ensemble de significations et marquent durablement les imaginaires.



V. QUELQUES PRÉCONISATIONS ÉDUCATIVES EN ANTHROPOCÈNE PÉDAGOGIES, EXPÉRIENCES

L'objectif de la troisième partie est d'ouvrir sur des propositions et préconisations de pratiques éducatives. Comment les jeunes, puis les générations à venir, peuvent-ils prendre la mesure de la vulnérabilité de la biosphère à l'action humaine pour la réinscrire progressivement dans une temporalité de la permanence – dont nous avons besoin pour la poursuite de notre aventure? Cette partie rassemble des réflexions pédagogiques et des contributions empiriques où sont travaillées des expériences portant sur la préparation de l'avenir ou l'entrepreneuriat de l'avenir, dans le champ éducatif. Ces chapitres montrent une créativité et une inventivité pratique à travers lesquelles nous percevons que demain s'invente déjà aujourd'hui.

Le neuvième chapitre, « Apprendre à faire vivre en Anthropocène » est écrit par le philosophe de l'éducation Renaud Hétier. Ici l'éducation est affaire de limites. Vivre en Anthropocène suppose d'intégrer un ensemble de limites, à commencer par ces limites planétaires que nous ne cessons de franchir dans une proportion toujours croissante (Rockström *et al.*, 2009; Steffen *et al.*, 2015b). Comment l'enfant apprend-il à vivre? Tout d'abord en se soutenant de limites nous dit Renaud Hétier, notamment à partir de sa lecture de l'*Émile* de Rousseau. Mais, plus fondamentalement c'est en apprenant à faire vivre que l'enfant apprend *vraiment* à vivre. En effet, vivre, qui suppose une préemption nécessaire au maintien de la vie ne peut être la seule finalité d'une éducation en Anthropocène. Il s'agit également d'apprendre à faire vivre en faisant pour cela œuvre de créativité et en travaillant à un réenchâtement du rapport au monde. Paradoxalement, cette créativité appelée par le fait de faire vivre vient chercher chez l'enfant son « potentiel anthropologique d'illimitation » (Bourg et Arnsperger, 2017). Celui-ci n'est pas éprouvé dans la transgression en vue d'une maximisation de ses propres intérêts mais dans le cadre d'une sublimation constructive que Renaud Hétier illustre avec trois œuvres de littérature de jeunesse.

Nous retrouvons ensuite un autre chercheur franco-allemand, Nathanaël Wallenhorst, qui poursuit cette réflexion dans le dixième chapitre intitulé « Critique, utopie, résistance: trois fonctions d'une pédagogie de la résonance en Anthropocène ». Si la résonance (Rosa, 2016) est le pendant de l'accélération contemporaine (Rosa, 2010), n'aurait-elle pas quelque chose à nous dire dans cette période géologique de l'Anthropocène, qu'on appelle régulièrement la « grande accélération » (« *the great acceleration* ») (Steffen *et al.*, 2004, 2015a). La pédagogie de la résonance est organisée autour de ces trois fonctions du pédagogue qu'il est nécessaire de réactiver et développer compte tenu de l'entrée dans l'Anthropocène: une fonction critique, une fonction utopique et une fonction de résistance. La lecture du sociologue allemand Hartmut Rosa est ici croisée avec celle d'un autre allemand, Andreas Weber, déjà cité par Christian Arnsperger. La pensée du philosophe et biologiste Andreas Weber vient renforcer l'ancrage d'une pédagogie de la résonance dans la nature et permet de lui donner une tonalité radicale: il s'agit de rompre avec ce paradigme de la modernité de séparation entre un monde non-humain qui serait silencieux et un monde humain qui serait seul



capable de parole. Permettre au monde de parler à nouveau offre alors la possibilité de l'émergence d'un monde postcapitaliste et postcroissantiste.

Le onzième chapitre est signé de l'astrophysicien Pierre Léna, du spécialiste d'éducation au climat David Wilgenbus et de la glaciologue Lydie Lescarmontier : « Le rôle de l'éducation scientifique à l'Anthropocène ». Quelle est la fonction de l'éducation scientifique en Anthropocène – et tout particulièrement de l'éducation au changement climatique – compte tenu du rapport étroit de l'éducation aux temporalités (l'éducation consistant à transmettre un passé, pour lire le temps présent et préparer l'avenir) ? La complexité réside dans le fait qu'il est nécessaire de distinguer deux composantes dans la science : la recherche en tant que telle et « sa sœur la technique ». La première éclaire les sociétés humaines sur le réchauffement climatique tandis que la seconde peut avoir un rôle à jouer dans une atténuation de celui-ci après l'avoir largement causé. *Primo*, il s'agit de comprendre le fonctionnement du système Terre d'une incroyable complexité et subtilité (dans l'intégration de ce fonctionnement systémique, nous sommes ici en dehors des traditionnels croisements des disciplines scolaires). *Secundo*, « La recherche du 'comprendre' met également en jeu la confiance qu'il est possible et même nécessaire d'accorder à ce que propose la science ». Il s'agit de permettre de restaurer un rapport de confiance aujourd'hui mis à mal par un problème climatique-scepticisme. *Tertio, in fine* c'est à l'action collective qu'est ordonnée cette éducation à la science en Anthropocène. Il s'agit par exemple de permettre l'émergence d'une société décarbonnée et durable. *Quarto*, cette action collective générée par l'éducation au changement climatique doit permettre un renforcement des liens de solidarité. L'accompagnement des professeurs est ici fondamental et les auteurs présentent la mission de l'*Office for Climate Éducation* (OCE) créé en 2018 et qu'ils connaissent particulièrement bien.

Après l'*Office for Climate Éducation*, le philosophe Damien Delorme propose une analyse des écotopies au sein du douzième chapitre : « Écologie et éducation : l'exemple des écotopies ». Une écotopie est ici un territoire engagé dans une transition culturelle en réponse aux problématiques environnementales systémiques ; il s'agit d'un lieu de résistance créative à l'hégémonie capitaliste croissantiste contemporaine. Pacifier notre relation à la nature doit être un des principes fondateurs de la politique en Anthropocène et les rapports d'interdépendance avec notre milieu de vie doivent être pris au sérieux, nous dit l'Anthropocène. Cela suppose de repenser bon nombre de nos institutions, « mais aussi une métamorphose subjective, qui fait de l'éducation un enjeu central pour survivre ou faire face à l'Anthropocène ». Damien Delorme analyse ce qu'est une écotopie, les caractéristiques d'une éducation écotopique et la façon dont elle peut jouer un rôle en Anthropocène. Deux écotopies sont ensuite présentées et analysées. La première est *O.U.R ecovillage*, située sur l'île de Vancouver au Canada et fondée en 1999, qui comporte une ferme, une école, des lieux d'habitation et de partage communautaire. Il s'agit d'un espace d'accueil et de formation de notre relation à la Terre. La seconde est l'*Ecole Pratique de la Nature et des Savoirs* (EPNS) située dans la Drôme. Vingt personnes animent cette école visant à faire vivre une alliance avec la nature, de l'école primaire à un ensemble de formations pour adultes à visée pratique



INTRODUCTION

ou de conseil. Au sein de ces deux écotopies, l'éducation est appréhendée comme une véritable métamorphose de soi.

Cette exploration collective de fondements éducatifs renouvelés en Anthropocène se termine avec la philosophe politique Cécile Renouard : « Une éducation supérieure radicale et non marginale? L'expérience naissante du Campus de la Transition ». Le *Campus de la Transition* a été créé en 2017 par des enseignants-chercheurs, des étudiants et des professionnels pour proposer des formations de haut niveau dont la finalité est la réalisation d'une transition écologique et sociale à la hauteur des défis de l'Anthropocène. La visée militante de ce projet est claire : « Le *Campus de la Transition* peut-il contribuer à engendrer, chez ceux qui alimentent des modèles économiques et des modes de vie insoutenables et mortifères, une nouvelle manière de se rapporter au monde? ». Le premier objectif est celui du renforcement d'une prise de conscience à la fois intellectuelle et existentielle sur le type de monde commun désirable à faire advenir. L'idée est de faire émerger un horizon éthique partagé, dont les formes seront ensuite évidemment diverses. Le second objectif porte sur les moyens concrets de mise en œuvre de cet horizon partagé. Ici il s'agit de se confronter aux contradictions structurelles des accords de Paris sur le climat ou des Objectifs du Développement Durable de l'ONU (par exemple entre la croissance du PIB de tous les pays et une énergie propre pour tous). Cécile Renouard, directement impliquée dans le *Campus de la Transition*, regarde ce projet à partir de trois horizons : celui du quotidien et des manières habituelles de faire, celui de l'avenir visé et espéré, et celui des passages à opérer. Cette lecture permet notamment de poser une question au cœur de la transition écologique et sociale : les innovations projetées participent-elles d'un renouvellement du monde en profondeur ou l'action est-elle principalement conduite pour que rien ne change?

Puisse la réflexion collective proposée dans cet ouvrage être une pierre dans ce vaste chantier d'accompagnement d'une mutation anthropologique permettant à notre « bonne » Terre d'être la plus hospitalière possible aux générations à venir.

Références bibliographiques

- Arnsperger, C., Bourg, D. (2017). *Écologie intégrale, Pour une société permacirculaire*. Paris : PUF.
- Bonneuil, C. (2015). Anthropocène (point de vue 2). In D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (pp. 35-40). Paris : PUF.
- Bonneuil, C., Fressoz, J.-B. (2013). *L'événement Anthropocène*. Paris : Seuil.
- Brière, L., Sauvé, L., Jickling, B. (2010-2011). *Vivre ensemble sur Terre : un projet éducatif à dimension politique. Éducation relative à l'environnement*, 9, 251-263.
- Bourg, D., Papaux, A. (dir.) (2015). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris : PUF.
- Federau, A. (2017). *Pour une philosophie de l'Anthropocène*. Paris : PUF.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : Pour une éthique du care*. Paris : Champs Flammarion.
- 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*, 3(8), 1-7.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. Hardcover : Harper and Row.
- Magny, M. (2019). *Aux racines de l'Anthropocène – Une crise écologique reflète d'une crise de l'homme*. Lormont : Le Bord de l'eau.



- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Papaux, A., Frigerio, V. (2015). Droit de l'homme et écologie. In D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (pp. 292-296). Paris: PUF.
- Pineau, G., Legrand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Rockström, J., et al. (2009). Planetary boundaries: exploring the safe operating space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 1-33.
- Rosa, H. (2010, ed. or. 2005). *Accélération*. Paris: La Découverte, tr. fr.
- Rosa, H. (2018, ed. or. 2016). *Résonance*. Paris: La Découverte, tr. fr.
- Sauvé, L. (2015). Éducation à l'environnement. In D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (pp. 376-379). Paris: PUF, 2015.
- Sauvé, L. (2009). *Le rapport entre éthique et politique: un enjeu pour l'éducation relative à l'environnement*. *Éducation relative à l'environnement*, 8, 147-162.
- Sigaut, O. (2010-2011). *L'éducation à l'environnement, entre politique et politiques publiques*. *Éducation relative à l'environnement*, 9, 59-75.
- Steffen, W., et al. (2004). Global Change and the Earth System. A Planet Under Pressure. *The IGBP Book Series*. New York: Springer.
- Steffen, W., Broadgate, W., Deutsch, L., Gaffney, O., Ludwig, C. (2015a). The trajectory of the Anthropocene: The great Acceleration. *The Anthropocene Review*, 2(1), 81-98.
- Steffen, W., et al. (2015b). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347, 736-746.
- Testefort, J.-P. (2015). Éducation au développement durable. In D. Bourg, A. Papaux (dir.), *Dictionnaire de la pensée écologique* (pp. 379-381). Paris: PUF.
- Wallenhorst, N. (2019). *L'Anthropocène décodé pour les humains*. Paris: Le Pommier.