# COMPTE RENDU

## *Éduquer en Anthropocène*, Nathanaël Wallenhorst, Jean-Philippe Pierron (dir.), Lormont, Le Bord de l'eau, 2019, 210 p.

L'ouvrage collectif dirigé par Nathanaël Wallenhorst et Jean-Philippe Pierron s'inscrit dans la collection « En Anthropocène » dirigée par le même premier auteur dont le titre évoque la nouvelle ère, période, époque dont l'homme est la principale force géologique. Si cette définition largement répandue est reprise par la plupart des auteurs contribuant à l'ouvrage, il n'est pas omis non plus que le concept fait l'objet de certains débats dans la communauté scientifique[1]. N. Wallenhorst et J.-P. Pierron y opposent le concept de développement durable (p. 11), qui a fait l'objet de nombreuses discussions et polémiques, beaucoup ne voyant pas dans la notion de nuance existante entre « développement » et « croissance » (en référence par exemple aux concepts plus récents de « croissance verte » et de « transition écologique » qui ont possiblement visé à se substituer au concept de « développement durable »). C'est aujourd'hui, selon les auteurs, autour du concept d'« Anthropocène » que viennent se cristalliser les débats en replaçant au centre de l'échiquier l'homme, acteur majeur de cette nouvelle époque qu'il engendre lui-même.

Un point central réside me semble-t-il dans la clarification que font les directeurs de l'ouvrage en distinguant dès l'introduction « éducation *à* l'Anthropocène » et « éducation *en* Anthropocène » – cette distinction s'inscrivant aussi dans l'éloignement souhaité du champ de « l'éducation au développement durable » (EDD) qui existe en France depuis 2004 : il ne s'agit pas simplement d'éduquer (des apprenants) à ce qu'est l'Anthropocène (la notion, ses définitions, ses caractéristiques, son point de départ, ses incidences, etc.) et aux savoirs de l'Anthropocène, mais de « penser l'éducation à nouveaux frais » (p. 11) à partir de ce que l'Anthropocène impose comme conditions et contraintes inhérentes à son époque. Cette réflexion est d'ailleurs reprise avec une certaine unanimité par de nombreux contributeurs de l'ouvrage, dont C. Arnsperger[2].

La réflexion au cœur de l'ouvrage collectif débute par une contextualisation récente, celle de l'évocation des manifestations et des grèves d'étudiants pour le climat (engagement de Greta Thunberg et *Lettre des lycéens et étudiants grévistes manifestant pour le climat* à Lyon à l'automne 2018) et par le rappel de ce que les coordinateurs de l'ouvrage retiennent comme définition de l'Anthropocène au

---

1. A. Federau, « Martiens et terriens : quelle anthropologie pour l'Anthropocène ? », p. 38 ; N. Wallenhorst et J.-P. Pierron, « Introduction », p. 11, 23-30 ; J.-P. Pierron, « L'Anthropocène : Un cadre interprétatif pour le geste d'éduquer ? », p. 79.
2. C. Arnsperger, « Serons-nous enfin, un jour, indigènes ? Permaculture et éducation des profondeurs », p. 110-111.

niveau géologique : le « basculement progressif du système Terre et de sa biosphère » (p. 7) sous l'effet de l'activité humaine. Renvoi est d'ailleurs fait à plusieurs ouvrages incontournables publiés ces cinq dernières années sur le sujet-même de l'Anthropocène (p. 8-9), même si on peut regretter l'absence de la référence à B. Latour[3] (et en particulier à son *Atlas de l'Anthropocène* publié en août 2019) qui pourrait venir compléter le tableau des auteurs ayant balayé le thème.

Comment penser (autrement) l'éducation à l'époque de l'Anthropocène ? Qu'est-ce qu'éduquer et comment éduquer à l'époque de l'Anthropocène ? Quelles sont les incidences de l'Anthropocène pour l'éducation ? Telle est me semble-t-il la problématique centrale de l'ouvrage. Pour répondre à ces questions, les directeurs de l'ouvrage suggèrent que des « mutations anthropologiques » (p. 12) sont avant tout nécessaires, engageant une « révolution paradigmatique » du point de vue de l'éducation (p. 10), puisque les paradigmes éducatifs seraient profondément bouleversés et à reconstruire de manière radicale (par rapport à la précédente période historique, l'Holocène).

Selon moi, l'intérêt majeur de l'ouvrage réside ainsi dans le cheminement qu'il propose au lecteur, à partir d'une réflexion philosophique et anthropologique vers de possibles traductions éducatives et pédagogiques, en passant par des considérations d'ordre social et sociétal. Il me semble en effet que le pari de l'ouvrage est de faire émerger la pensée et la réflexion à une échelle métaphysique pour ensuite la traduire de façon plus concrète en direction des éducateurs, à une échelle pédagogique. L'hypothèse majeure au cœur de l'ouvrage pourrait donc être reformulée ainsi : c'est *en pensant* les changements de l'Anthropocène que l'on pourra *éduquer* en Anthropocène. À ce titre, l'ouvrage aurait-il mérité un sous-titre tel que *Éduquer en Anthropocène : Pourquoi et comment ?*.

N. Wallenhorst et J.-P. Pierron proposent alors d'aborder la question de l'éducation en Anthropocène sous la forme de trois grandes questions, traduites dans l'aspect formel de l'ouvrage construit en trois grandes parties.

### *Première partie : une révolution anthropologique et philosophique*

Commençant par un rappel très intéressant de l'histoire de la naissance du concept d'Anthropocène, de ses différents sens et caractéristiques ainsi que de ses controverses inhérentes[4], la première partie développe l'idée selon laquelle il est nécessaire d'effectuer une « mutation anthropologique »[5], autrement dit un changement radical, une rupture dans « la façon qu'a l'humanité de se concevoir » (p. 12) et dans notre

---

3. On trouvera en outre l'évocation du concept de Gaïa dans la contribution de Y. Moreau, « Qui est le sujet de l'Anthropocène ? L'usage des pronoms personnels pour dire l'implication de soi en tant qu'humain », p. 50, 54.
4. A. Federau (p. 37-45) ; Y. Moreau (p. 50) ; N. Wallenhorst, J.-Y. Robin et J.-P. Boutinet, « L'émergence de l'Anthropocène, une révélation étonnante de la condition humaine » (p. 23-36).
5. D. Curnier, « Politiques éducatives, développement durable et Anthropocène : visions, limites et opportunités » (p. 98) ; N. Wallenhorst et J.-P. Pierron (p. 12, 16, 19).

façon d'être au monde. L'ensemble des contributeurs vont alors donner ce qui constitue pour eux des repères structurants pour éduquer à l'ère de l'Anthropocène, sous forme de fondements anthropologiques et philosophiques.

Il s'agit surtout dans un premier temps de « repenser notre rapport à la nature »[6], de passer d'une « anthropologie de l'arrachement à la nature » à une « anthropologie de l'immersion dans la nature »[7], de ne plus chercher à s'en émanciper / séparer[8], de ne plus la penser comme extérieure à l'humain[9] mais de chercher à s'y relier à différents niveaux : sensitif, cognitif, social et spirituel[10]. Il s'agit aussi de penser de façon conjointe et non disjointe plusieurs couples de notions duales traditionnellement opposées dans nos sociétés : nature et culture, inné et acquis, temps et espace, masculin et féminin, vie et mort, selon N. Wallenhorst, J.-Y. Robin et J.-P. Boutinet (p. 32), et humain et animal, constructivisme et réalisme, corps et esprit, réalité et fiction, sensations et sentiments selon Y. Moreau (p. 55). Enfin, si J.-P. Pierron (p. 79) propose d'abandonner la posture « martienne » basée sur la poursuite du modèle actuel (ou « paradigme industriel ») et d'adopter la posture « terrienne » visant à préserver la planète (p. 39), pour Y. Moreau, il s'agit de passer d'une vision englobante des individus à une expression plus juste de l'agir collectif, en proposant dans le langage l'emploi du mot « gent » – comme « la gent terrestre » désignant des terriens, humains et non humains, constitués en collectifs organisés – en complément des utilisations traditionnelles du « on » et du « nous » (« les humains », collectivement).

Si je ne relève ici, par souci de concision, que quelques éléments structurants mis en exergue par les auteurs, il est à noter que ce qui me semble un point majeur est la nature de la réflexion qui se situe ici à un niveau philosophique et anthropologique.

### *Deuxième partie : une révolution culturelle et sociétale*

La deuxième partie propose une réflexion sociale et sociétale (intégrant une composante scientifique, économique, éthique, politique et critique) centrée sur nos cultures (diverses et plurielles) et nos institutions (scolaires et autres) intégrant (ou non) le concept d'Anthropocène. L'enjeu, selon les auteurs contributeurs, est que les cultures et les institutions puissent évoluer (profondément) lors de l'entrée en Anthropocène : D. Curnier (p. 89-100) souligne par exemple l'inadéquation de l'École (au sens large) et des politiques éducatives passées et actuelles (comme l'EDD) avec les défis du XIX^e^ siècle. Je me permets de souligner qu'à ce niveau-là, la réflexion s'engage plus directement sur le terrain des institutions éducatives et scolaires, mais qu'elle conserve une dimension métaphysique à partir de laquelle les

6. A. Federau (p. 39) ; N. Wallenhorst, « Critique, utopie et résistance : trois fonctions d'une pédagogie de la résonance en Anthropocène » (p. 140).
7. D. Curnier (p. 96) ; N. Wallenhorst (p. 139) ; N. Wallenhorst et J.-P. Pierron (p. 13).
8. A. Federau (p. 41).
9. N. Wallenhorst (p. 137).
10. D. Delorme, « Écologie et éducation : l'exemple des écotopies » (p. 171).

auteurs ont, me semble-t-il, raison de se positionner, puisqu'elle permet de repenser (de manière radicale) certains fonctionnements traditionnels des organisations à un niveau supérieur et non strictement opérationnel.

J.-P. Pierron (p. 75-87) invite, à juste titre il me semble, à questionner l'éducation du point de vue épistémologique en pointant l'importance de la justification des choix de contenus d'enseignement et des méthodes d'apprentissage (interrogeant la possible tension entre didactique et pédagogique), avec en appui la composante psychologique. En outre, la référence faite par l'auteur à Marcel Mauss en désignant l'éducation comme un « fait social total » recentre le questionnement du point de vue anthropologique : le renouvellement culturel tient ici en termes de relations / liens à envisager ou à renouveler, à soi-même, aux autres et à la nature, cette « anthropologie de la relation » étant également développée dans la troisième partie de l'ouvrage par N. Wallenhorst (p. 144) avec son concept de la résonance, et par D. Delorme dans son « éducation écotopique » (p. 172). Pour C. Arnsperger (p. 101-111), la mutation civilisationnelle s'incarne dans le concept d'« indigénéité » dont il montre et argumente le rôle dans une éducation en Anthropocène : il s'agit de devenir des "*leavers*" (ceux qui déposent) plutôt que de demeurer des "*takers*" (ceux qui prennent) et donc, tout en étant sédentaires, de se réapproprier certaines sagesses ancestrales / anciennes propres aux indigènes (mise en commun des plantations et élevages, respect de la « volonté » de tout être vivant, etc.). Dans cette même dynamique de réappropriation et de réactualisation de l'ancien, C. Wulf propose de redévelopper des formes d'apprentissage historiques – les processus mimétiques, les rituels et les gestes ostensibles[11] – que ma formation en sciences de l'éducation me permet d'identifier comme des traductions opérationnelles du behaviorisme / comportementalisme (autoritaire, répétitif et modélisant), et qui n'ont en effet rien de nouveau. De mon point de vue, cette réflexion pose la question d'autres fondements psychologiques, sociologiques, etc. qu'il serait utile de mobiliser pour éclairer différemment l'éducation en Anthropocène.

### *Troisième partie : une révolution éducative et pédagogique*

La troisième partie est consacrée aux propositions / préconisations de pratiques éducatives, aux réflexions pédagogiques et au partage d'expériences. Ces avancées sur la façon dont les contenus liés à l'Anthropocène peuvent être présentés et enseignés me semblent importantes en lien avec le titre et l'objectif de l'ouvrage, celui d'« Éduquer en Anthropocène ».

Je précise qu'à cet endroit de la recension, je relève (toujours partiellement) quelques éléments d'ordre pédagogique qui pourraient être utiles à un éducateur au sens large – tel que l'entendent N. Wallenhorst et J.-P. Pierron (p. 9) – qui peut tour à tour être incarné par plusieurs figures et responsables éducatifs : l'enseignant, l'enseignant-chercheur, l'éducateur spécialisé, le formateur pour adultes, le parent,

11. C. Wulf, « La transformation à l'ère de l'Anthropocène : mimésis, rituels, gestes » (p. 113-123).

etc., de l'enseignement pré-scolaire jusqu'à la formation tout au long de la vie, dans les secteurs formel et non formel de la société, comme le rappellent d'ailleurs J.-P. Pierron (p. 78), C. Wulf (p. 115), R. Hétier[12] et D. Delorme (p. 172).

Dans cette troisième partie, les auteurs sont unanimes pour affirmer qu'à heure de l'Anthropocène, la seule formation de la raison (ou « pédagogie rationnelle »[13]) ne suffit pas. Ils vont alors suggérer plusieurs pistes éducatives et / ou pédagogiques : R. Hétier (p. 127-135) évoque par exemple « l'éducation par les choses » (plutôt que par un éducateur) permettant une confrontation directe à la réalité et aux limites (nécessaires à l'éducation de l'individu), et mentionne la « pédagogie de l'imaginaire » sollicitant la créativité (ou l'inventivité) de l'apprenant et la capacité à contempler puis à créer / agir. N. Wallenhorst (p. 137-146) suggère quant à lui une « pédagogie de la résonance »[14] animée par une triple fonction : critique, utopiste et de résistance, tandis que D. Delorme invite à une « pédagogie écotopique » (p. 161-173) fondée sur le principe d'une éducation émancipatrice dans, par et avec la nature – principe repris par les promoteurs de « l'École nouvelle » comme Montessori, Decroly, Freinet, Steiner, etc. – où l'environnement est considéré comme milieu et moyen d'apprentissage. Enfin, C. Renouard invite, sur le modèle du *Campus de la Transition* créé en Seine-et-Marne en 2017, à une « pédagogie réflexive, créative et holistique »[15].

Un point important à signaler concerne me semble-t-il tout un ensemble de stratégies, démarches et techniques pédagogiques que l'on retrouve, de manière perlée, dans l'ensemble de l'ouvrage et qui peuvent faire écho à ce que les enseignants connaissent (déjà) : la « pédagogie vécue » au contact des autres êtres vivants et du milieu que mentionne J.-P. Pierron (p. 82) avec l'exemple du scoutisme, les « expériences d'immersion dans un environnement de pleine nature » (p. 86), le passage de la « pensée en silo » (ou pensée segmentée / fragmentée / découpée) à l'interdisciplinarité caractérisée par « le dialogue entre disciplines » ou « le décloisonnement des savoirs »[16], la « réalisation de projets de terrain visant la résolution par groupes d'un problème local »[17], « le tri de ses propres déchets »[18], l'exploitation des ouvrages de littérature de jeunesse[19], la « pédagogie d'investigation » dont P. Léna,

12. R. Hétier, « Apprendre à faire vivre en Anthropocène » (p. 127-128).
13. *Ibid.*, p. 130, 133.
14. La métaphore est construite sur le fait que lorsque « la corde » qui nous relie au monde vibre, nous sommes « en phase avec le monde, les autres, des causes, des éléments esthétiques ou spirituels », les sons résonnent, plusieurs relations « résonantes » se créent, ce qui est « un critère de vie réussie » (p. 137). L'auteur précise que dans sa composante utopiste, « la pédagogie de la résonance suppose du silence (ce qui ne va pas de soi en éducation où la classe est l'espace d'un flot ininterrompu de paroles) » (p. 143).
15. C. Renouard, « Une éducation supérieure radicale et non marginale ? L'expérience naissante du Campus de la Transition » (p. 188).
16. D. Curnier (p. 97) ; A. Federau (p. 43) ; C. Renouard (p. 187-188).
17. D. Curnier (p. 98).
18. R. Hétier (p. 129).
19. *Ibid*., p. 133-134.

D. Wilgenbus et L. Lescarmontier[20] rappellent le bien-fondé en termes d'acquisition progressive du processus de raisonnement, l'exercice des sciences participatives[21], la participation à des actions collectives (pensées à travers des concepts des sciences humaines[22] – la créativité, l'humanité, la solidarité, etc.), la pédagogie par projets[23] ou les activités sensorielles[24], etc. Ces initiatives s'inscrivent dans un éventail de dispositifs pédagogiques dont certains peuvent paraître plus innovants que d'autres comme le développement d'« écobiographies »[25] proposé par J.-P. Pierron (p. 86) et l'utilisation des traductions éducatives des rapports du GIEC[26] proposée par P. Léna, D. Wilgenbus et L. Lescarmontier (p. 159). Le dialogue possible entre les différentes parties de l'ouvrage laisse donc penser qu'une transition est également à envisager dans le champ éducatif au moment de l'entrée en Anthropocène, puisqu'il s'agirait d'abandonner les enseignements strictement cognitivistes (centrés sur les savoirs à transmettre) et de s'orienter vers ceux expérientiels[27] (centrés sur l'expérience concrète) et ceux immersifs (centrés sur le contact direct avec la nature) ainsi que vers « l'écopédagogie »[28] qui aurait toutefois mérité d'être définie.

On pourrait toutefois regretter certains aspects idéologiques présents dans cette troisième partie, comme les formules que je cite ici et dont je ne relève qu'une petite sélection : « réenchantement » du rapport au monde[29] ou des existences[30], « sublimation créatrice »[31], « émerveillement »[32], « spiritualité de la connexion à la terre »[33], « liens d'alliance avec cette nature qui nous porte et nous fait vivre »[34], « joie créatrice »[35], « dons de caresses »[36], « symbiose joyeuse »[37], « métamorphose [subjective] de soi » ou encore « nouvelle manière de se rapporter au monde »[38], etc.

Mais ces trois parties ne se bornent pas à développer linéairement un propos : les auteurs se répondent mutuellement, les liens sont possibles à faire entre les

---

20. P. Léna, D. Wilgenbus et L. Lescarmontier, « Le rôle de l'éducation à la science » (p. 157-158).
21. *Ibid.*, p. 156.
22. *Ibid.* ; C. Renouard (p. 186).
23. D. Delorme (p. 165, 170).
24. *Ibid.*
25. Une « écobiographie » consiste pour J.-P. Pierron à développer une histoire de vie intégrant le rapport à la nature, aux éléments et donc l'expérience sensible.
26. Seront mis à disposition du corps enseignant tout au long de la période 2019-2022 des documents intitulés *Résumés et outils pour les professeurs* diffusés par l'Office for Climate Education (OCE).
27. On retrouve dans la contribution de R. Hétier (p. 129) la mention relative à la notion d'« expérienciation » développée par Dewey, pour éviter le terme d'« expérimentation ».
28. A. Federau (p. 43).
29. R. Hétier (p. 130).
30. C. Renouard (p. 180).
31. R. Hétier (p. 134).
32. P. Léna, D. Wilgenbus et L. Lescarmontier (p. 158).
33. D. Delorme (p. 169).
34. *Ibid.*, p. 170.
35. *Ibid.*, p. 171.
36. *Ibid.*, p. 172.
37. *Ibid.*
38. C. Renouard (p. 175).

penseurs / contributeurs et l'identité de l'ouvrage se construit dans son entièreté selon une dominante certes philosophique et anthropologique mais questionnant aussi les sciences de la nature et les autres sciences humaines. Si le cœur conceptuel de l'ouvrage réside selon moi dans une « révolution anthropologique » à entreprendre, l'implication de toutes les sciences est néanmoins indispensable, et féconde, et cela au service de l'éducation. Nous retrouvons ici la nature des sciences de l'éducation comme un domaine scientifique en émergence à partir des apports des sciences contributives comme la philosophie, l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, l'histoire, les sciences politiques, etc. À ce titre, nous soulignons la contribution de F. Prouteau[39], qui s'efforce de faire des liens presque systématiques entre le développement de sa pensée philosophique et les conséquences et problématiques éducatives et pédagogiques que cela engage et implique.

L'intérêt de ce livre réside me semble-t-il dans la volonté qu'ont les auteurs d'apporter un éclairage philosophique et anthropologique (parfois complexe) pour alimenter la réflexion en éducation et de ne pas limiter le propos à un répertoire de dispositifs et de techniques dont les éducateurs auraient à s'emparer (même si cette dimension aurait pu être davantage développée). Il donne ainsi l'opportunité aux acteurs premiers / historiques de l'EDD de reconsidérer, de repenser et de réinventer leur conception des changements de tous ordres, pour les inscrire dans une nouvelle manière de voir le monde et de penser l'éducation en général, à la lumière de l'entrée en Anthropocène.

On pourrait toutefois regretter que rares sont les mentions faites par les contributeurs aux opérationnalisations possibles des techniques et stratégies proposées : quelle mise en musique des outils ? Selon quelles modalités ? Dans quelle temporalité ? Pour étayer quel type de contenu d'enseignement ? Etc. La mise en œuvre des dispositifs pédagogiques est d'ailleurs qualifiée par N. Wallenhorst « d'importante et [de] délicate »[40]. À ce titre, le tableau de C. Renouard situé en fin d'ouvrage[41] me semble très intéressant en termes d'outils (et de techniques) pédagogiques présentés, dont pourrait s'emparer – concrètement – un enseignant ayant à éduquer en Anthropocène (voir dernière ligne du tableau).

Cécile Redondo

*Université Aix-Marseille*

39. F. Prouteau, « Éducation à la responsabilité en Anthropocène à la lumière de Paul Ricœur » (p. 59-72).
40. N. Wallenhorst (p. 138).
41. C. Renouard (p. 189).