

# Poser les principes de *curricula* politiques intentionnels pour le monde de l'anthropocène

Proposée aux débuts des années 2000 par le géochimiste Paul Crutzen aux chercheurs en sciences du vivant et en géosciences, l'idée d'anthropocène veut rendre explicite l'idée de changements d'origines anthropiques affectant l'ensemble des enveloppes planétaires (gazeuses, liquides et solides) et modifiant en profondeur ses dynamiques biogéophysiques. Les questions climatiques et celles de la biodiversité en seraient des manifestations prégnantes. Ces modifications caractériseraient cette nouvelle ère géologique qui se substituerait donc à la précédente, l'Holocène. Si du point de vue des sciences de la nature, l'affaire est controversée et discutée au sein de la Commission internationale de la stratigraphie, elle serait en revanche d'ores et déjà l'occasion d'un nouveau récit de la rencontre entre l'histoire sociale des humains et l'histoire naturelle de la planète (Beau et Larrère 2018).

Les questions qui se posent alors ne sont pas simples et nécessitent une capacité à maîtriser la pensée systémique et à décider collectivement en situation d'incertitude : qu'en est-il des seuils de basculements, d'irréversibilité des changements climatiques ou de l'érosion de la biodiversité, des modifications profondes des cycles biogéochimiques, des limites planétaires (Rockström *et al.* 2009a, 2009b) ? Comment dater et choisir par les propositions l'origine de cette ère nouvelle : début de l'agriculture, conquête de l'Amérique, invention de la machine à vapeur, entrée dans la surconsommation lors de la deuxième mondialisation ? Les réponses à donner à ces questions nécessitent des élaborations et appropriations nouvelles en termes de savoirs, mais concernent aussi des fondamentaux. Réponses anthropologiques telles que les rapports culture-nature qui conditionnent la capacité pour l'humanité à prendre en charge les défis posés au risque de son renvoi à une seule de ses fractions (le Nord,

l'Occident, etc.) (Descola 2019). Mais aussi sociologique, faisant mention aux rapports de domination dans les systèmes de production et le partage des ressources.

C'est donc de métarécit et de politique dont il s'agit. Métarécit car l'idée de grande accélération, de limites planétaires s'impose à l'ensemble de l'humanité en mêlant données et études scientifiques, discours médiatisés qui agitent les peurs, mais aussi les espoirs d'un autre monde et donc conçu comme mobilisateur pour l'ensemble de l'humanité. Politique, car il tend à faire oublier que ces questions environnementales et de ressources s'ancrent historiquement dans le XVIII<sup>e</sup> siècle en Europe (Fressoz 2012 ; Bonneuil et Fressoz 2013) et résultent de choix politiques qui confrontent au marché le risque environnemental en vue et au profit d'un développement « extractiviste ». Pourtant, c'est bien au contraire la dissociation des temps de la nature, du politique et du social qui est à l'origine des crises environnementales et sociales mondialisées auxquelles nous sommes collectivement confrontés (Theys 2015, 2019). Notre manière d'habiter et de penser le monde est inadéquate (Lussault 2018).

Mais c'est aussi par voie de conséquence une question éducative. Comme le démontre Fressoz, l'école a été un acteur majeur de ce processus historique en disqualifiant par exemple les savoirs locaux au profit des seuls savoirs savants mis au service d'un récit du progrès. Elle a été aussi source d'uniformisation, d'une colonialité des *curricula*, que Descarpentries (2018) qualifie de silencieusement épistémicides et extractivistes. Par ailleurs, l'école et le monde de l'éducation, pris au sens large, sont aussi le moyen de construire collectivement un autre rapport au monde. Collectifs citoyens, associations, militants, comités de quartiers, mouvements spontanés de jeunes l'ont bien compris. L'assemblée générale des Nations unies l'a aussi posé fortement en votant en plénière le rôle de catalyseur de l'éducation (ODD 4) pour l'ensemble des objectifs qu'elle a adopté en 2015. Nous y ajouterons la question des formations et du développement des compétences des responsabilités sociétales (Barthes et Lange 2018).

Pour autant, dans les médias et dans l'éducation formelle, les questions environnementales et de développement sont le plus souvent uniquement envisagées sous leur forme technico-économiste. Il y a donc besoin de mettre l'éducation au service d'une élaboration collective d'une nouvelle manière d'habiter le monde ce qui implique de changer notre rapport aux crises, à l'incertitude, à la résilience, et *de facto* au mondes productifs fortement hiérarchisés et aux formes de transmissions des savoirs dans nos sociétés. Ces transformations souhaitables conduisent à cristalliser notre attention sur un certain nombre de points clés et déterminants, en termes de contenus. Les questions d'échelles (temporelles, spatiales, et de complexité), le rapport à l'autre (l'altérité, la multiculturalité, la multiréférentialité), les rapports à la nature, aux ressources ou aux productions constituent autant de repères et de valeurs à discuter dans une éducation au développement durable.

Incluant les questions de santé, de citoyenneté, d'environnement, de territoires, toutes les « éducations à » en général (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon 2017) s'envisagent pour penser le futur, non comme déconnecté du présent et du passé mais comme continuité (Vergnolle-Mainar 2011 ; Julien 2018) ; penser la durée, non comme une dynamique linéaire mais comme délai, impliquant de penser le futur en terme rétroactif incluant la survenue de catastrophes possibles mais non quantifiables, le danger, sans verser pour autant dans un catastrophisme naïf inhibiteur de l'engagement (Lange et Martinand 2014) ; penser la question du local et du global de façon non fractale, mais en termes de contextualisations facilitatrices de l'appropriation des enjeux. Repenser aussi les environnements capacitants (Janner-Raimondi 2017) ; les valeurs de solidarité, de fraternité, de partage, et de coopération comme des appuis et non des obstacles au changement et à l'engagement dans le monde de demain ; penser les échelles d'organisation en termes de complexité (Morin 2015), ce qui implique des seuils, ruptures et émergences ; penser aussi les systèmes en termes de responsabilités sociétales, etc.

Les changements impliqués par une prise au sérieux du projet éducatif au temps de l'anthropocène sont donc considérables. Et il y a besoin pour ce faire de poser les jalons de principes d'élaborations curriculaires intentionnelles mis au service d'une éducation au politique au travers des questions environnementales et de développement. C'est bien ce à quoi s'applique cet ouvrage.

Jean-Marc LANGE  
Professeur des universités en sciences de l'éducation  
et de la formation, université de Montpellier

Angela BARTHES  
Professeure des université en sciences de l'éducation  
et de la formation, Aix-Marseille Université

## Introduction

Les questions environnementales et de développement (QED) ont émergé comme un enjeu public à travers un nouveau type de mobilisations politiques qui caractérisent les sociétés humaines contemporaines : les mobilisations écologiques (Zaccai et Orban 2017). Ces mobilisations qui correspondent à des alertes face à une crise écologique planétaire traduisent une conscience de l'effet potentiellement catastrophique de l'activité humaine sur le fonctionnement écologique de la planète (Little 2017). Ainsi, les QED apparaissent comme indicatrices d'un tournant dans la vie politique à l'âge de l'anthropocène.

Les mobilisations écologiques se sont actualisées sous la forme de mouvements populaires à l'échelle internationale globale comme le mouvement Villes en transition<sup>1</sup>, et régionale comme le mouvement Climate Justice Action<sup>2</sup> en Europe. Si le premier exemple de mouvements propose des alternatives d'une vie urbaine plus résiliente aux crises économiques et climatiques (Krauz 2014), le second exige de démocratiser le discours sur le climat et d'élargir le champ d'action du changement climatique en affrontant le système capitaliste dominant avec des actes de désobéissance en vue de le briser. Une analyse récente du discours de transitions montre que ce dernier devient hétérogène et partagé entre deux tendances : un discours « localiste » et politisé dans les initiatives citoyennes et de politiques publiques d'une part et un discours technocentriste principalement économique (Audet 2016) d'une autre part.

---

1. Au départ, le mouvement de transition urbaine a pris naissance en Grande-Bretagne en 2006 avec Rob Hopkins qui a proposé avec ses étudiants un modèle de transition pour une ville. Aujourd'hui plusieurs autres initiatives de transition sont dénombrées dans le monde, dans plusieurs pays, formant un réseau international de la transition.

2. En Europe, Climate Justice Action est un réseau de mouvements populaires européens qui a pris naissance en octobre 2014 lorsque la COP21 est devenue un moment pour lutter collectivement pour le climat et la justice sociale.

La comparaison des conceptions de la « communauté politique » dans ces deux mouvements permet, aussi, d'illustrer d'autres tendances qui les traversent. En fait, les acteurs dans le mouvement Villes en transition ont tendance à se considérer comme une communauté géographique harmonieuse et liée à des communautés locales similaires (conception dépolitisée). Alors que les acteurs du mouvement Action pour la justice climatique conçoivent la société explicitement en termes conflictuels et se proposent de s'insérer consciemment dans ce contexte de contestation explicitement politisé (Kenis 2016).

En parallèle de ces mouvements populaires, la scène politique internationale montre aussi un mouvement d'institutionnalisation de ces mobilisations. Ainsi, la première vague d'institutionnalisation, qui était dans le cadre de la *Conférence des Nations unies sur l'environnement humain* en 1972 à Stockholm, s'est intéressée à la formulation des attentes sur le lien de la problématique environnementale (issue de la crise écologique) avec le développement des sociétés humaines (Boutaud 2005). La seconde vague était au sein de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (1983-1987) aboutissant au « rapport Brundtland<sup>3</sup> ». Ce rapport a permis de reformuler la problématique environnementale à la lumière des intérêts et des attentes des différentes parties prenantes. La troisième était dans le cadre de la *Conférence des Nations unies sur l'environnement et le développement* (CNUED) à Rio de Janeiro en 1992, aboutissant à des déclarations et des conventions thématiques (la Convention-cadre sur les changements climatiques, la Convention sur la biodiversité, la Déclaration sur les forêts ou celle sur la désertification), à l'Agenda 21 et aux Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD). La plus récente vague est celle donnant naissance à l'agenda 2030 sous la forme de 17 objectifs (avec leurs cibles et leurs indicateurs) pour le développement durable et dont l'échéance est 2030. Cet agenda élaboré par des groupes d'experts de l'ONU, examiné par le conseil économique et social (organe chargé de la coordination et du dialogue sur les questions économiques sociales et environnementales), est ensuite approuvé par l'assemblée générale de l'ONU (organe délibérateur et décisionnel).

En fait, dans la scène internationale, plusieurs QED comme celles issues de l'agro-écologie constituent un terrain de « dispute » entre les mouvements d'institutionnalisation et les mouvements sociaux. Deux camps d'acteurs s'affrontent sur le terrain de l'agro-écologie : le camp de la banque mondiale et ses « alliés » (universités agronomiques, gouvernements, secteur privé, etc.), d'une part et le camp des mouvements sociaux (mouvement agro-écologique d'Amérique latine, société scientifique d'Amérique latine pour l'agro-écologie, Comité international de planning pour la souveraineté alimentaire, etc.), d'une autre part. Ces deux types d'acteurs mobilisent

---

3. Ce rapport est intitulé « Notre avenir à tous ».

deux visions opposées : une vision qui considère l'agro-écologie comme un ensemble d'outils permettant de perfectionner les procédures techniques de l'agriculture moderne et une autre qui la considère comme une alternative fournissant des outils pour transformer la politique agricole des monocultures (Giraldo et Rosset 2018).

En Tunisie, les luttes environnementales sont devenues reviviscentes dans la période post-2011. En fait, le contexte de changement politique déclenché s'est accompagné par l'émergence de mouvements sociaux environnementaux d'une manière qui rend difficile la caractérisation, même générique, de tels mouvements (Vernin 2017). Cependant, l'empreinte franchement politique de ces mouvements reste saillante. Il est aussi remarquable que la gestion politique des conflits relatifs aux terres domaniales montre une tendance d'institutionnalisation de ce type de mobilisations en Tunisie. Cette institutionnalisation a pris la forme d'un projet de « Promotion des organisations et des mécanismes de l'économie sociale et solidaire » (PROMESS). Un tel projet avancé par le gouvernement tunisien dans le cadre d'une coopération avec l'Organisation internationale du travail (OIT), financé par les Pays-Bas, s'étale sur la période de 4 ans de 2016 à 2019 (Mokadem 2018). La création d'un cadre juridique et institutionnel propre à l'économie sociale et solidaire est un axe principal au sein de ce projet. Déjà, un projet de loi<sup>4</sup> sur l'économie sociale et solidaire est finalisé par le ministère des Affaires sociales en mai 2018.

Des études de terrain des mobilisations environnementales montrent qu'il s'agit de pratiques qui relèvent d'une éducation informelle<sup>5</sup> au politique par les apprentissages qu'elles développent chez les acteurs qui y prennent part (Seguin 2015). Ces apprentissages civiques (Biesta 2011) du conflit et de la construction d'accords collectifs par la participation et la délibération forment un processus éducatif informel de socialisation pour une citoyenneté démocratique. Selon Klutz et Walter (2018), ces mobilisations impliquent trois niveaux interconnectés d'apprentissages informels du politique :

– le premier niveau, microscopique, correspond aux apprentissages qui prennent naissance dans des situations autodirectives (lectures individuelles sur des questions environnementales par exemple), dans des situations d'observation et d'expériences par des activistes ou lors de situations de conversation entre activistes dans des ateliers organisés par des organismes non gouvernementaux ;

---

4. Accessible en ligne sur le portail législatif tunisien : [http://www.legislation.tn/sites/default/files/files/textes\\_soumis\\_avis/texte/mshrw\\_qnwn\\_lqtsd\\_ljtmy\\_wltdmny\\_1.pdf](http://www.legislation.tn/sites/default/files/files/textes_soumis_avis/texte/mshrw_qnwn_lqtsd_ljtmy_wltdmny_1.pdf).

5. L'éducation informelle correspond aux apprentissages qui prennent naissance dans des activités quotidiennes hors du cadre scolaire de l'éducation formelle et en dehors de tous les autres processus éducatifs organisés comme ceux de l'éducation non formelle et ses dispositifs comme ceux de l'éducation populaire ou de l'alphabétisation (Brougère et Bézille 2007).

– le deuxième niveau, mésoscopique, comprend les apprentissages qui prennent lieu lorsque des activistes, en élaborant leurs stratégies de lutte, considèrent leurs expériences dans un contexte plus large qui intègre les expériences d'autres activistes ;

– le troisième niveau, macroscopique, correspond aux apprentissages du politique qui prennent naissance lorsque les activistes interagissent avec leurs alliés ou avec leurs adversaires (police, institutions gouvernementales, entreprises, etc.) en composant leurs protestations.

En éducation non formelle, les *Eco-Schools* constituent un des dispositifs pionniers (1994 au Danemark) qui ont été mis en œuvre autour des QED. Dans plusieurs pays<sup>6</sup> du monde, ce dispositif est élaboré au sein des écoles primaires (éco-école), des collèges (éco-collèges) et des lycées (éco-lycées) et des universités (éco-campus). Il s'agit d'un accompagnement de travail sur six thèmes prioritaires (alimentation, biodiversité, déchets, eau, énergie, solidarité) pour une mise en œuvre concrète du développement durable dans les institutions scolaires en partenariat avec la communauté locale et les parents des élèves.

L'éducation non formelle autour des QED est aussi sous l'influence d'une politique éducative internationale. Cette dernière montre, historiquement, deux cycles « d'institutionnalisation éducative » successifs prenant la forme de deux dispositifs préconisés qui se sont succédé dans le temps : « la décennie de l'éducation au développement durable 2005-2014 » et « L'éducation en vue des Objectifs de développement durable ».

En éducation formelle, ce sont les curriculums disciplinaires qui s'emparent des QED. Dans le contexte français, trois disciplines scolaires et/ou académiques s'emparent de ces questions : les sciences de la vie et de la Terre qui s'emparent de la dimension environnementale, l'économie qui s'empare de la dimension économique et la géographie qui s'empare de la dimension sociale (Simonneaux 2011). Vergnolle Mainar (2008, 2009) remarque que la géographie et les sciences de la vie et de la Terre sont les deux disciplines les plus engagées avec l'approche environnementale. Cette auteure identifie, aussi, des aires d'interdisciplinarités autour des disciplines scolaires concernées par l'environnement qu'elle différencie en deux groupes : des disciplines fortement impliquées dans les thématiques environnementales (sciences de la vie, sciences de la Terre et géographie) et des disciplines faiblement impliquées

---

6. Ces dispositifs d'éducation non formelle sont absents en Tunisie. Aucun établissement scolaire tunisien n'est enregistré sur le site web dédié au réseau des éco-établissements : <http://www.ecoschools.global/national-offices/>.

dans les thématiques environnementales (physique, chimie, mathématiques, technologie, éducation physique et sportive, histoire, éducation civique, sciences économiques et sociales, français, philosophie, disciplines artistiques et langues). Le contexte tunisien présente presque cette même caractéristique de disciplines scolaires impliquant des questions environnementales.

Les deux dispositifs éducatifs internationaux précédemment mentionnés ainsi que les curriculums disciplinaires constituent des inflexions permettant le passage d'une éducation au politique informelle dans les mobilisations écologiques vers une éducation non formelle ou vers une éducation formelle. Aussi, des aspects dans cette trilogie éducative peuvent s'hybrider en rendant la ligne de démarcation entre formel, non formel et informel de plus en plus floue (Barthes et Alpe 2018).

Plusieurs programmes de recherche autour des liens entre le politique et les contenus impliquant des QED en éducation formelle et en éducation non formelle sont mis en œuvre à travers le monde. Des recherches menées en Amérique se sont intéressées aux interactions de l'éducation environnementale formelle et non formelle (pour les adultes par exemple) avec le contexte politique et économique néolibéral dominant (Hursh *et al.* 2015 ; Stahelin *et al.* 2015). Elles ouvrent sur la discussion des pratiques pédagogiques et des contenus que les enseignants peuvent utiliser pour aider les apprenants à développer des formes de citoyenneté environnementale contestant activement la privatisation néolibérale de la responsabilité environnementale (Dimick 2015).

D'autres programmes se situent dans la tradition française des recherches didactiques : celui de la didactique des questions socialement vives (QSV) et celui de la didactique du curriculum de l'éducation au développement durable (EDD). Dans ces deux programmes, le politique est posé selon un double registre : stratégique et tactique (Lange 2011). En effet, les travaux de Lange (2011, 2013, 2015) en didactique du curriculum de l'EDD 9 avancent le politique comme une finalité stratégique de cette éducation d'une part et comme principe organisateur (tactique) des situations éducatives. Ces recherches ont permis de proposer un modèle analytique de fonctionnement d'une situation éducative au développement durable comme une pratique sociale scolaire de la démocratie. Aussi, les travaux de Simonneaux (2013b) et son équipe (Simonneaux 2011 ; Bérard *et al.* 2016) posent le politique selon le registre stratégique d'une finalité d'éducation à la citoyenneté scientifique et selon un registre tactique comme organisateurs des situations de débats et de délibération sur des questions environnementales problématiques. Une telle citoyenneté scientifique peut être la visée d'une éducation non formelle au politique (recherche-action visant une éducation populaire au politique).



Un autre programme se situe dans une tradition nordique (Håkansson *et al.* 2017) où la dimension politique des QED est identifiée dans quatre aspects du politique comme :

- générateur d’inclusion et de consensus ;
- renfermant des éléments cognitifs et émotionnels ;
- impliquant des relations de pouvoir ;
- processus de prise de décision.

Les chercheurs impliqués dans ce dernier programme visent la transposition de l’idée de la dimension politique dans la pratique de l’enseignement et de la recherche sur des situations éducatives impliquant des QED. En effet, les travaux de Håkansson *et al.* (2017) proposent une catégorisation de ces situations selon la tendance politique qui les traverse. Cette tendance peut prendre la forme d’une « participation démocratique », d’une « réflexion politique », d’une « délibération politique » ou d’un « moment politique ». Plus récemment, ces chercheurs (Håkansson et Östman 2018) proposent un modèle analytique intégrant quatre phases du « moment politique » dans ces situations éducatives. Les travaux de Van Poeck, Goeminne et Vandenabeele (2014) ainsi que de Van Poeck et Vandenabeele (2012) soulignent l’importance d’analyser le caractère démocratique des pratiques éducatives en termes d’enrichissement de la discussion sur le paradoxe démocratique dans l’éducation à l’environnement et au développement durable. Ensuite, ces chercheurs s’intéressent à l’élaboration d’une méthode d’analyse des « mouvements politiques », pour étudier comment les actions des enseignants facilitent ou freinent l’ouverture d’un espace pour le politique dans les situations éducatives (Van Poeck et Östman 2017). Les travaux de Sund (2016) et de Sund et Öhman (2014) proposent de repenser le politique dans l’éducation à l’environnement et au développement durable selon plusieurs lignes directrices (démasquer la dimension politique, repolitiser l’éducation, voir au-delà du clivage relativiste et objectiviste, utiliser l’émotion comme une force motrice).

Les curriculums sont des objets de la forme scolaire qui privilégie l’universalisation de ses contenus et qui s’efforce d’interdire l’imprévu et l’hétérogène (Ardoino et Berger 2010). Les dispositifs de l’éducation non formelle sont aussi des formalisations de l’informel avec des dérives normatives (Barthes 2017). Tenir compte de ces deux faits amène à poser la problématique du « sort » du politique dans les QED lors de ses inflexions dans l’éducation non formelle et dans l’éducation formelle.

Cet ouvrage vise à la construction d’un modèle de la structuration du politique dans les contenus éducatifs impliquant des QED. Les composantes de ce modèle

servent comme balises didactiques pour l'élaboration des contenus d'un curriculum possible d'une éducation au politique à travers ces questions. Il se compose de six chapitres.

Le chapitre 1, qui suit l'introduction, propose la catégorisation des QED en métathèmes : politiques environnementales et changements environnementaux, éthiques environnementales, développement durable, questions agroalimentaires, technologie de l'environnement et management environnemental et enfin la question des transitions. Ce chapitre propose aussi la différenciation des thèmes constitutifs de ces métathèmes selon leur tendance antipolitique ou politique. Cette catégorisation thématique se réfère à une analyse historique de la pensée politique humaine.

Le chapitre 2 s'oriente vers le développement d'un cadre conceptuel et analytique du potentiel politique des QED. Cette analyse identifie ce potentiel dans quatre composantes : littératie environnementale, délibération environnementale, citoyenneté écologique et action collective environnementale.

Le chapitre 3 présente une élaboration conceptuelle des apprentissages du politique dans les contenus éducatifs impliquant des QED en lien avec le processus de socialisation. Ces apprentissages sont catégorisés en quatre types : des apprentissages d'écolittératie en lien avec une socialisation cognitive disciplinaire, des apprentissages de citoyenneté en lien avec une socialisation politique, des apprentissages de délibération en lien avec une socialisation cognitive critique et des apprentissages dans des régimes d'action en lien avec une socialisation démocratique.

Le chapitre 4 présente la méthodologie de la récolte des données et de leur analyse. Ce chapitre introduit la recherche empirique en justifiant le choix de deux cas d'étude et décrit les outils de récoltes des données et de leurs analyses. Différentes stratégies et sources d'évidences sont envisagées dans cette étude : des analyses de documents officiels, des entrevues dirigées pour les enseignants et pour les apprenants, des observations de séances en classes à l'aide de grilles d'observation.

Le chapitre 5 présente les résultats d'analyses des contenus éducatifs dans un premier cas d'étude choisi dans l'éducation non formelle : celui des contenus d'apprentissage dans le dispositif de l'UNESCO « L'éducation en vue des Objectifs du développement durable ».

Le chapitre 6 présente les résultats d'analyse de contenus éducatifs dans le cas de l'éducation formelle : celui des contenus impliquant des QED dans le curriculum tunisien du cycle secondaire et du premier cycle universitaire.