

Introduction

Cet ouvrage est issu du travail d'un groupement d'intérêt scientifique (GIS) nommé Savoirs, territoires et éducation au temps de l'anthropocène (STETA), fruit de la coopération de plusieurs laboratoires : le Laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) de l'Université de Montpellier et de l'Université Paul-Valéry Montpellier ; Apprentissage, didactique, évaluation, formation (ADEF) et le Laboratoire population – environnement – développement (LPED, UMR IRD) de l'Université d'Aix-Marseille (AMU) ; Géographie de l'environnement (GEODE, UMR CNRS) de l'Université de Toulouse 2 ; Éducation, formation, travail, savoir (EFTS) de l'Université de Toulouse-Jean-Jaurès et de l'ENSFEA ; Lieux, identités, eSpaces, activités (CNRS, UMR LISA 6240) de l'Université de Corse Pasquale-Paoli.

Le GIS STETA collabore avec les chercheurs des Universités de Mohammed-V-Rabat Université (UM5), de l'Université Cadi-Ayyad de Marrakech (UCAM) et de l'Université virtuelle de Tunis (UVT). Les articles ici réunis ont été tirés de communications prononcées au cours de plusieurs séminaires du GIS STETA – ceux de Corte en 2021, de Montpellier en 2022, de Nice-Saorge en 2023 – et concernent les rives sud et nord de la Méditerranée.

I.1. Problématique générale

En plaçant l'anthropocène au cœur de cet ouvrage, les contributeurs ont mis l'Homme au centre de l'acte d'éducation comme fin et comme sujet. Les femmes et les hommes qui constituent notre humanité sont considérés, dans cette nouvelle ère géologique qu'on appelle l'anthropocène, comme la cause première, non seulement de leur devenir en tant qu'individus, non seulement de l'humanité en tant que collectif

humain, mais aussi du devenir du monde dont ils sont devenus inséparables et reconnus comme responsables.

Les chapitres réunis dans le présent ouvrage tentent d'articuler, comme l'indique son titre, des enjeux et des dispositifs éducatifs dans une conception globale de l'éducation, qui dépasse l'institution scolaire, à propos de territoires ruraux. À côté des apprentissages formalisés par l'école, il s'agit de prendre en compte, sans les confondre, d'abord les éducations informelles, qui procèdent de la vie courante, des expériences vécues par chacune et chacun, sans qu'une transmission préméditée de savoirs académiques soit mise en œuvre. D'autres chapitres s'intéressent aux éducations non formelles, celles qui empruntent certains caractères de la forme scolaire, tels que la planification des apprentissages, la prise de conscience des enjeux, la relation avec l'environnement, mais sans entrer de plain-pied dans les institutions scolaire et universitaire caractérisées par la certification, les programmes d'enseignement préétablis sans lien de nécessité avec les besoins de la personne dans son territoire de vie. Certains de ces apprentissages non formels tendent à pénétrer la forme scolaire en qualité d'« éducations à ».

Les distinctions entre ces différentes éducations (formelles, non formelles et informelles) méritent d'être interrogées, car il est probable que l'éducation au temps de l'anthropocène, qui est par essence une éducation au politique au sens étymologique du mot, engage un *continuum* du formel au non formel et du non formel à l'informel, et réciproquement, plutôt qu'une opposition tranchée entre ces modalités d'éducation qui aboutirait à choisir, donc à exclure.

Comme événement et comme cadre conceptuel, l'anthropocène oblige à repenser toutes ces articulations éducatives en abordant différents aspects : le plan philosophique, le plan sociohistorique, le plan politique et jusqu'aux plans pratiques et méthodologiques. L'anthropocène renouvelle en effet le questionnement sur la place des acteurs politiques et des contextes territoriaux, comprenant les formes diverses de production et d'acquisition de savoirs. La solidarité entre nos êtres individuels, le monde social, auquel l'éducation doit intégrer les personnes, les territoires et les environnements est désormais perçue comme une solidarité à laquelle on n'échappe pas.

La solidarité de chaque femme, chaque homme, dès sa naissance, avec la société et le monde, qui est l'une des caractéristiques de l'anthropocène, est obligatoire, organique, et n'est pas sans rappeler celle que Léon Bourgeois avait théorisée au tournant du XIX^e et du XX^e siècle pour donner une doctrine solidariste au parti radical.

Pour Léon Bourgeois, médecin devenu ministre de l'Instruction publique et président du Conseil sous la III^e République, la maladie contagieuse telle que Pasteur l'avait définie et combattue a fait émerger une « humanité nouvelle » qui révèle la solidarité des hommes face au mal social : inexorablement, le mal est produit par des

causes sociales, liées au territoire de vie de la personne et aux politiques des gouvernements. Selon Léon Bourgeois, ennemi d'une lutte des classes fratricide mais aussi des excès du capitalisme, il est vain de prétendre combattre la maladie en se contentant de soigner les personnes malades comme individus, ainsi que le recommandait le libéralisme économique prônant la responsabilité individuelle plutôt que l'action sociale des politiques publiques :

« Le tuberculeux, en effet, est presque toujours victime du fait social. De quoi provient la tuberculose ? De la rencontre d'un germe et d'un terrain, du contact du bacille et d'un organisme prédisposé à son développement. » (Bourgeois 1914, p. 73)

On rappelle que Casimir Périer, régent de la Banque de France, président du Conseil à partir du 13 mars 1831, est mort à 54 ans de l'épidémie de choléra de 1832, partie des zones déshéritées et insalubres de la capitale pour gagner les beaux quartiers. Ainsi, le riche et le pauvre sont nécessairement solidaires : les bacilles ignorent les frontières sociales. Les virus également : on l'a bien vu, dans la période récente, avec la pandémie de Covid-19. Le mal ne peut donc être éradiqué sans une politique de prophylaxie qui prend en compte le réseau de ses causes dans l'environnement où il prospère. Le mal social révèle les solidarités inévitables dont il est la cause, mais aussi le produit – *solidarités négatives*, sans doute, mais qui sont aussi le moyen des *actions positives*, sous la forme de politiques de santé et de politiques éducatives.

Pour Léon Bourgeois, ce n'est pas par philanthropie que l'État doit tempérer le laisser-faire du libéralisme et assurer la solidarité par le développement des droits sociaux : c'est une nécessité pour la société elle-même, car l'Homme est inséparable du milieu où il vit. Cette solidarité des hommes devant le mal exclut la forme des combats solitaires de l'ancienne stratégie de l'assistance, car le mal social oblige la société moderne non seulement à organiser des secours mutuels, mais aussi à créer le cadre du développement harmonieux de toutes les activités humaines, en respectant la liberté de chacun par la reconnaissance de l'interdépendance de tous les hommes. Dans cet ordre social nouveau, il n'est plus vrai de dire que chacun est seul responsable de son sort. Car le sort de chacun intéresse désormais tout autre et, dès lors, il devient de plus en plus difficile de distinguer le droit et le devoir de chacun, qui se confondent dans le « sentiment social » :

« La société est formée entre des semblables, c'est-à-dire entre des êtres ayant, sous les inégalités réelles qui les distinguent, une identité première, indestructible. » (Bourgeois 1896, p. 51)

La prise en compte de l'ère de l'anthropocène développe ce point de vue en l'élargissant à la planète. On vient de l'évoquer en mentionnant successivement l'épidémie de choléra de Paris en 1830 et la pandémie de Covid-19 de 2021. Dans l'ère

de l'anthropocène, l'être social en devenir est un être agissant pour l'évolution de la société, de l'humanité et de l'environnement, qu'il le veuille ou non, qu'il en ait conscience ou non, à différentes échelles, du territoire de vie (le village, le quartier, la ruralité) aux nations, aux ensembles géographiques plus vastes et à la planète. Les chapitres rassemblés ici étudient quelques facettes et implications de cet événement à différents niveaux du monde de l'éducation et de la formation scolaire, universitaire et territoriale, dans leurs interconnexions réciproques. Ils donnent à voir les changements, dérives, manques et questions nouvelles qui affectent le monde de l'éducation formelle, informelle et non formelle dans ce nouveau contexte.

Quels en sont les enjeux ?

I.2. L'enjeu de l'inclusion

Le premier enjeu que nous voudrions évoquer est celui de l'inclusion, et c'est à un autre recul historique que nous invitons le lecteur, encore plus éloigné de nous que le précédent mentionné.

On se rappelle peut-être que 1992 avait été décrétée « l'année internationale Comenius » par l'Unesco. Les instances internationales telles que l'Unesco associaient le projet d'une société inclusive avec un humanisme renouvelé pour le XXI^e siècle. Dans cette perspective, il convenait de repenser l'humanisme face au mondialisme qui divise, à la crise environnementale et aux horizons incertains qu'offre l'évolution rapide des sciences et des technologies. Il s'agissait de mettre en œuvre un processus inclusif articulé avec un humanisme de la diversité, qui visait à contenir l'hyperconsommation de l'*objet* en lui opposant l'intégrité du *sujet* pensant et apprenant tout au long de sa vie. Cette démarche nécessitait la valorisation des patrimoines naturels et culturels à toutes les échelles territoriales, car le patrimoine local participe et témoigne de la condition humaine tout entière. Or, la référence à Comenius nous aide à comprendre l'enjeu de l'inclusion dans la perspective éducative ouverte par l'anthropocène.

L'humanisme chrétien issu de la Renaissance a fourni en effet une préfiguration de cette articulation à travers l'œuvre de Jan Amos Komensky, dont Comenius est le nom latinisé. Théologien réformé, élu évêque des Moraves de Lissa en 1648, il est l'auteur d'une œuvre pédagogique considérable, qui s'étend de 1614 (*Grammaticae facillioris praecepta*) à 1672 (œuvres complètes). Après s'être intéressé à l'éducation du premier âge (*Informatorium der Mutterschule*, 1630) et à l'enseignement du langage (*Janua linguarum reserata*, 1631), Comenius conçut le vaste projet d'un « art universel de tout enseigner à tous » (*Porta sapientiae reserata*, 1637, littéralement « la porte de la sagesse ouverte »), teinté d'un messianisme millénariste hérité de la pensée de la Renaissance. Ce que nous retenons ici est sa conception de deux écoles

successives, la *materna* et la *vernacula*, qui doivent donner la première éducation à tous les enfants sans distinction de sexe ni d'origine sociale :

« Je ne suis pas de l'avis de ceux qui prétendent qu'on ne doit envoyer à l'école élémentaire [*vernacula*] que les filles et ceux des garçons qui seront voués plus tard à un métier manuel, et que les garçons que leurs parents destinent à une instruction plus complète doivent être envoyés dès l'abord au lycée [*gymnasium*]. » (Comenius 1952)

Comenius fait mieux que préfigurer l'école inclusive au temps de l'anthropocène. Il l'a décrite assez précisément, en l'inscrivant dans le dessein universaliste de l'humanisme et jusqu'en ses méthodes, assez éloignées de la forme scolaire des petites écoles chrétiennes décrite par Jean-Baptiste de La Salle à la même époque. Celles-ci étaient basées sur le principe de la charité, offrant des savoirs rudimentaires aux enfants pauvres – la grande majorité d'une population – selon une méthode transmissive et magistrale imposant un enseignement simultané à l'ensemble de la classe (Vincent 1980). Ce que Comenius demande à l'école de faire apprendre aux élèves, c'est ce que nous appelons aujourd'hui une culture commune à tous, au lieu d'une séparation entre culture rudimentaire pour le bas peuple et culture savante réservée à une élite aristocratique et bourgeoise. Ainsi récuse-t-il les cours de l'école latine et de l'académie au profit de la *schola vernacula*, qui doit donner à toutes et à tous des notions suffisantes sur l'ensemble des savoirs qui permettent de faire partager la connaissance du caractère propre de l'humanité et la place qu'on prendra à son devenir. Aussi les écoles supérieures doivent-elles être ouvertes à toutes celles et à tous ceux qui manifestent les aptitudes nécessaires, et non pas seulement aux enfants des riches et des nobles. Les méthodes pédagogiques qu'il préconise doivent tenir compte des tendances et des aptitudes de chaque élève, car le seul moyen d'enseigner avec succès est de suivre la voie de la nature. À propos des tâtonnements, des réussites et des échecs des élèves, Comenius note qu'« il n'y a, dans ce besoin de construire et de détruire, que les efforts d'une petite intelligence pour arriver à produire, à fabriquer soi-même quelque chose : aussi ne faut-il pas y mettre obstacle, mais l'encourager et le diriger » (*ibid.*).

L'humanisme éducateur de Comenius inaugure le processus inclusif en éducation, qui nous semble constituer un enjeu de l'éducation au temps de l'anthropocène, en ce qu'il ne privilégie pas l'*objet* qu'on enseigne par rapport au *sujet* qui apprend. En réalité, il ne les sépare pas, même s'il les distingue. Aux logiques séparatistes (élimination, exclusion, enfermement) sont substituées des logiques sociales (participation, intégration, pluralisme des méthodes), qui caractérisent les logiques de l'inclusion de la fin du XX^e siècle (Kohout-Diaz 2021). La société inclusive est désormais une « société d'individus nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société » (Ebersold 2009, p. 81).

L'inclusion s'entend ici de deux manières. C'est d'abord l'inclusion des personnes sans distinction de leur origine, c'est-à-dire de tout ce qui renvoie à la naissance (le sexe, la classe sociale, la religion, la couleur de la peau, le handicap, etc.). C'est ensuite l'inclusion de tous les savoirs qui permettent l'intégration sociale de la personne, désormais conçue comme une intégration consciente du devenir de la commune humanité et du rôle de chacune et de chacun dans la construction de cet avenir.

I.3. L'enjeu de l'intégration sociale

Si l'intégration sociale est assez ancienne en tant que but principal reconnu de l'éducation, son extension à des enjeux planétaires est plus directement liée au renouvellement conceptuel auquel conduit la prise en compte de l'anthropocène.

À la recherche du sens du mot « éducation », Ferdinand Buisson avait sagement procédé par élimination (Buisson 1911, p. 529-536). Après avoir remarqué que le mot est une construction savante datant de la Renaissance, mais d'emploi encore rare au XVI^e siècle (aucune occurrence chez Rabelais et seulement une chez Montaigne), Buisson déblaie un terrain sémantique devenu très encombré depuis lors, en écartant deux définitions au spectre sémantique trop large. Premièrement : « L'ensemble des influences que la nature ou les autres hommes peuvent exercer soit sur notre intelligence, soit sur notre volonté. ». Deuxièmement : « Faire de l'individu un instrument de bonheur pour lui-même et pour ses semblables. » Constatant que les buts de l'éducation ont subi de multiples variations dans le temps et dans l'espace, Buisson adopte une définition tournée vers la vie en société. L'éducation est alors définie comme « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ». Il résulte de cette définition que l'éducation opère sur celui qui la reçoit la transformation suivante :

« En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques (morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toutes sortes). Leur ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation. » (*Ibid.*, p. 532)

Le point qui nous intéresse tout particulièrement dans la définition que donne Buisson, relativement à la perspective ouverte par l'anthropocène, est que *l'être social*

et *l'être individuel* sont « inséparables autrement que par abstraction », et que, par conséquent, ils continueront de coexister dans la même enveloppe. L'éducation ne détruit pas les caractéristiques individuelles au nom d'une élévation de la personne à un niveau supérieur de maîtrise de sa fonction dans le milieu social. L'éducation développe les aptitudes de la personne en se fondant sur les ressources des groupes dans lesquels elle évolue, qui sont liés à des territoires de vie – les territoires matériels, mais aussi les territoires immatériels, que sont notamment les patrimoines littéraires, religieux, artistiques ou philosophiques. Buisson avait ainsi décrit la complexité du codéveloppement de *l'être individuel* lié à son territoire et de *l'être social* en devenir, capable de s'émanciper vers des horizons plus lointains, selon la fonction d'émancipation de l'école. L'éducation en anthropocène reprend cette idée en la portant jusqu'aux enjeux de l'humanité et de la planète : il s'agit en effet de partir des enjeux du territoire proche de l'apprenant, d'en faire comprendre les implications et le rôle de ses habitants, pour l'étendre aux enjeux planétaires qui leur sont attachés. Cela nous conduit à étudier un autre enjeu de l'éducation au temps de l'anthropocène : celui des relations entre le local et le global.

I.4. L'enjeu politique de la variation des échelles territoriales : du local au national et du national au mondial

Plusieurs chapitres de cet ouvrage étudient les liens que tisse l'éducation scolaire et universitaire entre le territoire proche de l'élève en milieu rural et l'éducation au développement durable ou à l'écocitoyenneté. D'autres s'intéressent aux éducations non scolaires situées dans le milieu rural hors l'école. D'autres encore interrogent les rapports entre l'échelle locale et l'échelle mondiale. Le point commun entre tous ces objets d'étude est la variation des échelles de référence. La situation induite par l'anthropocène impose cette variabilité pour faire acquérir aux élèves la solidarité des enjeux locaux de l'action humaine avec ses enjeux planétaires, parfois nommée « effet papillon », du fait qu'un battement d'ailes de papillon ici a des répercussions sur les équilibres géologiques de la planète. La reconnaissance de l'anthropocène place les actions anthropiques au centre des évolutions globales. Les espaces ruraux se trouvent au cœur de la problématique environnementale, parce qu'ils touchent à l'alimentation, à l'exploitation des ressources naturelles, à l'usage de produits toxiques pour la biodiversité, et qu'ils sont porteurs de traditions patrimoniales dans lesquelles se cherchent des solutions alternatives, au plan local mais aussi au plan mondial.

Cependant, la variation des échelles territoriales s'accommode mal des frontières et des politiques nationales, dans la mesure où celles-ci isolent les territoires et les identités humaines en imposant des territoires arbitraires produits par l'histoire, qui entraînent des politiques aux effets contradictoires, voire hostiles les unes à l'égard des autres. Il s'agit d'un enjeu de l'éducation au temps de l'anthropocène qui constitue un point de tension entre des impératifs souvent pensés comme antagonistes.

La principale tension existant en France particulièrement en défaveur de la solidarité du local et du global tient au fait que l'école française a précisément fondé sa mission de socialisation sur l'intégration des identités locales, non pas dans une citoyenneté mondiale, mais dans un tout national, avec le concours de valeurs républicaines à prétention universelle. Il s'agit d'un montage idéologique, d'ailleurs assumé comme tel par ses concepteurs, et dépourvu de toute assise scientifique.

Dans son célèbre discours « Qu'est-ce qu'une nation ? », Ernest Renan examinait d'abord le lien entre nation et dynastie, le lien avec la langue, la religion, la communauté d'intérêts, puis la géographie, pour finalement les écarter en tant que critères essentiels pour définir la nation :

« Une nation est un plébiscite de tous les jours. [...] Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis. » (Renan 2022, p. 29)

De fait, le territoire national est un espace imaginaire, c'est-à-dire un espace lié à un mythe fondateur ou à un livre (*L'Iliade* et *L'Odyssée*, *La Chanson de Roland*) qui suscite des comportements d'identification de l'individu. Tout territoire national est un phénomène immatériel et symbolique, car toute unité minimale d'identification de l'individu à celui-ci n'entre dans la composition d'un territoire qu'après avoir subi un processus de symbolisation qui le dématérialise.

Dans une forme de consensus, le rôle de l'école républicaine a longtemps consisté à établir une équation entre l'identité des citoyens, le régime républicain et le territoire national, en se fondant sur l'affirmation que la République est le régime politique dans lequel l'égalité des citoyens en droit est garantie par l'État. Ce tour de force nécessitait de concilier une conception unitaire de la nation avec une conception patrimoniale de la République et de ses colonies, présentées comme des « petites patries » unies dans leur diversité au sein de la « grande patrie » (Chanet 1996).

Or, le mot « territoire », par son étymon latin *territorium*, est doté d'un double sème : celui du sol et celui du droit. Il désignait une portion de terrain possédée par quelqu'un qui y exerçait des droits, mais aussi, par extension, la délimitation géographique d'une juridiction, d'une ville, d'une province, d'un empire. Par conséquent, le mot impliquait en lui-même une variation possible d'échelles territoriales. Dès l'origine, le mot conceptualise une appropriation à la fois économique, idéologique et politique de l'espace par des groupes humains qui se donnent une représentation d'eux-mêmes, de leur histoire et de leur singularité. Mais le territoire est aussi l'objet

de l'investissement affectif que les habitants placent dans leur espace de vie : le territoire est une relation qui lie les hommes à leur terre, un ensemble de lieux où s'exprime la culture de ses habitants, où se parle une langue, où se fonde une identité culturelle partagée, un ensemble de croyances religieuses, et c'est aussi un espace géographique où s'exerce un pouvoir politique (Garnier *et al.* 2020, p. 7-25). Lieu de vie, de pensée et d'action, le territoire se transmet, s'apprend, se défend, s'invente et se réinvente.

Or, la solidarité du local dans le national, par l'entremise de valeurs partagées, ne va plus de soi. L'abstraction des identités locales dans le tout national entre dans une double tension. C'est tout d'abord, au plan infranational, l'obstacle de la revendication de valeurs et d'intérêts propres aux communautés humaines qui vivent sur les territoires nationaux. Ces communautés ont acquis la conscience de la spécificité des identités qu'elles représentent et en demandent la reconnaissance. C'est ensuite, au plan supranational, la prise de conscience des périls climatiques et des menaces contre la biodiversité qui mettent au jour les *solidarités négatives* entre toutes les formes de vie sur Terre, qui imposent des *solidarités positives* de la part de la communauté humaine au plan mondial, et non plus seulement au plan national.

Cependant, l'éducation à l'anthropocène n'a rien de définitif ni d'assuré. Lors de l'avènement de la première modernité, au moment de la révolution industrielle européenne du XIX^e siècle et du développement colonial, les sociétés occidentales avaient imposé au monde le modèle de l'État nation comme la forme la plus aboutie de souveraineté politique. Aujourd'hui en crise, l'État nation déploie avec opiniâtreté une énergie considérable à marquer de son sceau les moindres recoins de son territoire. Non seulement il impose sa culture à tous, mais il fait de son territoire le cadre de collecte d'informations et de statistiques économiques et sociales, et contraint ainsi les utilisateurs de ces données à légitimer la validité du cloisonnement national (Giddens 1994).

En outre, le nationalisme, loin d'être dépassé, se trouve au contraire plus vigoureux que naguère. On l'a vu resurgir un peu partout : dans les États-Unis de Donald Trump et dans le Brésil de Jair Bolsonaro, on le voit encore dans la Hongrie de Viktor Orbán, dans le discours guerrier de Vladimir Poutine, dans les élections législatives de 2022 en Suède et en Italie, dans l'élection de Javier Milei à la présidence de l'Argentine en 2023, etc. L'un des points communs entre la plupart de ces chefs d'État nationalistes et populistes est leur mépris pour les enjeux climatiques et environnementaux, simultanément à leur haine plus ou moins explicite pour la démocratie et leurs liens d'intérêt plus ou moins cachés avec les acteurs de la finance.

Depuis le début du second mandat de Donald Trump au début de l'année 2025, un vent violent souffle aux États-Unis contre la science et les scientifiques, en particulier contre les sciences humaines et sociales, contre le droit des minorités, contre les

politiques inclusives, contre toutes les mesures relevant de la discrimination positive pourtant venues du monde anglo-saxon – au nom d’une lutte contre le prétendu « wokisme » – et contre l’idée même de bouleversement climatique. Ce vent violent gagne de nombreux partis politiques du monde occidental et trouve un écho dans les régimes autoritaires sous la forme d’une haine croissante de « l’Occident ». Ce sont de lourdes menaces qui pèsent ainsi sur la démocratie, sur l’idée d’égalité des droits et des chances, sur la solidarité entre toutes les composantes de la société et de la planète. Ce mouvement – qui est trop récent pour être analysé en profondeur dans toutes ses conséquences, mais qui fera l’objet, à n’en pas douter, des travaux des historiens à venir – encourage les logiques de rendement à court terme, de compétitions économiques effrénées, et il est coextensif de la montée des nationalismes et de la résurgence de logiques de puissances militaires et d’empires néocoloniaux. Ces mutations considérables et soudaines heurtent de plein fouet l’éducation au politique que soutient le présent ouvrage, la protection des ressources naturelles et des patrimoines humains, et la prise de conscience de l’enjeu planétaire de l’anthropocène.

En définitive, l’enjeu dont nous parlons, celui de la variabilité des échelles territoriales en éducation, du local au mondial, embrasse à la fois des enjeux environnementaux et des enjeux politiques qui dépassent les seules politiques éducatives, tout en plaçant celles-ci au centre de toutes les actions possibles.

L’éducation au temps de l’anthropocène n’a guère de sens sans une éducation au politique, qui inclut dans ses contenus les éléments d’une pensée critique telle que nous venons de l’esquisser. C’est pourquoi les conditions d’émergence des politiques environnementales méritent d’être interrogées au regard de l’exigence démocratique de l’intérêt général. Cette vision critique est consubstantielle à l’éducation au temps de l’anthropocène. Faute de cette dimension critique des politiques, l’action éducative au développement durable se réduit à des injonctions pratiques (trier les déchets) habillées de bons sentiments, sans donner accès aux jeux cachés des véritables acteurs de la dégradation de l’environnement (ceux à qui profitent la surproduction et la surconsommation).

I.5. Structure de l’ouvrage

Le présent ouvrage manifeste une recherche de complémentarité entre les réflexions générales et leurs possibles traductions dans les pratiques d’enseignement. Ses différentes parties en témoignent.

La première partie, intitulée « Questionner les cadres de l’anthropocène vers la transformation des ruralités », comprend deux chapitres à teneur épistémologique et didactique, qui explorent tout d’abord la place des travaux sur l’éducation au temps de l’anthropocène dans le cadre plus vaste des courants de recherche sur les crises

écologiques et climatiques, à propos des territoires ruraux. Il s'agit ensuite d'étudier à quelles conditions le courant émergent de la science de la durabilité peut contribuer à renouveler les contenus de l'enseignement en perte de sens. Cette étude débouche sur la préconisation d'une « éducation au politique » comme condition incontournable pour rendre les apprenants non seulement capables de comprendre les enjeux de l'événement anthropocène, mais aussi d'exercer leur esprit critique sur les préconisations de toutes natures énoncées au nom de la protection de l'environnement. Finalement, seule la prise en compte de l'éducation au politique ouvre les esprits et développe le pouvoir d'agir de chacune et de chacun.

La seconde partie, sous le titre « Les finalités des dispositifs de “l'école hors les murs” : regards pluriels, entre engagement, activisme, écocivisme et démocratisation », aborde la question des méthodes d'enseignement à l'anthropocène à travers une série d'études contextualisées. Leur point commun principal consiste à mettre l'engagement réel des acteurs comme des usagers à l'épreuve de l'efficacité d'une formation à l'écocitoyenneté. Tous les chapitres étudient sous des formes diverses et dans des contextes spécifiques les articulations possibles entre plusieurs formes et espaces d'éducation, tandis que le dernier chapitre engage une réflexion critique sur la transposition de l'objectif européen de « société de la connaissance » dans l'enseignement supérieur.

La troisième et dernière partie, intitulée « Le “dehors” et le “local” comme référents curriculaires : le cas des agricultures et des patrimoines », met l'accent sur les effets paradoxaux de la coopération entre les acteurs extérieurs à l'école et la forme scolaire, appliqués à la ruralité en tant qu'espaces agricoles et espaces patrimoniaux.

I.6. Bibliographie

- Bourgeois, L. (1896). *Solidarité*. Armand Colin, Paris.
- Bourgeois, L. (1914). *La politique de la prévoyance sociale*. Eugène Fasquelle, Paris.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette, Paris.
- Chanet, J.-F. (1996). *L'École républicaine et ses petites patries*. Aubier, Paris.
- Comenius, J.A. (1952). *La grande didactique : Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous*. PUF, Paris.
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, 61.
- Garnier, B., Derouet, J.-L., Malet, R. (dir.) (2020). *Sociétés inclusives et reconnaissance des diversités*. PUR, Rennes.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*. L'Harmattan, Paris.

- Kohout-Diaz, M. (2021). Pour tous : quelles diversités pour une éducation inclusive ? Idéaux, paradoxes et principes de l'universalisme éducatif. Dans *Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Perspectives comparatives internationales*, Malet, R., Baocun, L. (dir.). Peter Lang, Berlin, 75-90.
- Renan, E. (2022). *Qu'est-ce qu'une nation ?*. JDH Éditions, Bussy-Saint-Georges.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. PUL, Lyon.