Quelle stratégie pédagogique *depuis* l'anthropocène ?

Diego LANDIVAR

Groupe ESC Clermont et Origens Media Lab

Résumé : Dans cet article, nous suggérons que la confrontation des systèmes pédagogiques à l'anthropocène et la catastrophe écologique ne peut se réduire à une affaire de contenus ou de situations pédagogiques expérimentales. Bien que ces deux leviers soient absolument nécessaires, il convient également d'interroger la stratégie institutionnelle de nos établissements. L'anthropocène vient en effet bousculer l'idée d'une neutralité axiologique caractérisant nos institutions et pratiques pédagogiques. Plutôt que de revenir à des réflexes purement critiques, il conviendrait alors de bâtir des stratégies pragmatiques incluant de nouvelles formes de gouvernance capables d'organiser la synchronisation de nos élans projectifs pédagogiques avec les situations terrestres critiques.

Mots-clés : Anthropocène, Stratégie, Neutralité axiologique, Synchronisation, Subsistance

Nous avons désormais pris l'habitude que l'anthropocène vienne perturber tous les repères sur lesquels la modernité s'est bâtie. L'anthropocène est souvent d'ailleurs assimilé à un mur. Et nos institutions, nos modes de production, de consommation, de régulation, nos productions techniques… auparavant les moteurs du front de modernisation, viennent désormais heurter celui-ci. Mur que les géologues, les climatologues, les sciences de la Terre en général, ont contribué à rendre visible ces dernières années.

Mais l'éducation a aussi sa propre "géologie". Elle est souvent d'ailleurs assimilée à un système en deux couches. Une couche inférieure neutre, froide, objective d'un côté. Une couche supérieure subjective, idéaliste, positionnée de l'autre. Un opérateur permettant la transmission de savoirs d'un côté ; des savoirs négociés, structurés, colorés de l'autre. Un contenant, un système, une institution d'un côté ; des contenus, des philosophies pédagogiques, des scénarios, des programmes, de l'autre.

Les problèmes écologiques ont le plus souvent débouché sur une remise en question de la seconde couche. Mais l'anthropocène n'est pas seulement un mur. C'est aussi un

vertige, un « sol qui se dérobe sous nos propres pieds », pour reprendre une formule qui circule amplement dans les milieux écologiques, académiques, militants ou intellectuels. Dans ce cadre, il est évident que le réflexe le plus facile à activer est celui de l'actualisation. Face à un nouveau régime climatique, face à la catastrophe écologique, il faudrait actualiser contenus, maquettes, et formats pédagogiques, pour que les systèmes pédagogiques, l'éducation au sens le plus large possible, puissent « intégrer » ces « nouveaux enjeux ». Le problème est qu'une prise au sérieux de l'anthropocène nous oblige à penser la situation critique actuelle plutôt depuis une « désintégration » nativement compliquée à intégrer. En d'autres mots pouvons-nous continuer à penser que le monde tombe en lambeaux et que l'éducation (en tant qu'institution) resterait, elle, immuable, protégée par sa neutralité axiologique fondamentale ?

Mais si le moment pédagogique induit par l'anthropocène n'est pas simplement une affaire d'actualisation ou d'aggiornamento de quoi s'agit-il ? Que veut dire penser non pas l'anthropocène depuis l'institution pédagogique mais plutot l'institution pédagogique *depuis* l'anthropocène ?

C'est ce que nous voudrions évoquer dans cette contribution : l'anthropocène exige une nouvelle stratégie pédagogique et institutionnelle. Et c'est bien sûr là que réside toute la difficulté de l'exercice consistant à prendre au sérieux pédagogiquement les enjeux de l'anthropocène.

1 Modifier les contenus pédagogiques ?

Faire entrer les préoccupations environnementales au cœur des réflexions pédagogiques est une problématique bien documentée. Ainsi à titre d'exemple, le « *Journal of Cleaner Production* », qui a consacré de nombreux numéros spéciaux à la question, a, à lui seul, publié plus de 150 articles depuis les années 2000, pour questionner la place de l'environnement dans le système universitaire de par le monde (Wang *et al.*, 2013). La littérature s'est intéressée autant aux modalités d'inclusion des questions écologiques et environnementales dans les maquettes pédagogiques qu'aux réceptions, ou encore aux propositions théoriques suggérant de nouvelles philosophies pédagogiques.

Une des modalités principales de pénétration des questions écologiques dans les systèmes universitaires va tourner autour de la notion de « responsabilité » (dont la RSE) ou de « développement durable » (DD) (Banerjee, 2008 ; Muff, 2013). C'est en effet à travers ces notions qu'est problématisée le plus souvent la question écologique. Bien que polysémiques, ces concepts font aujourd'hui l'objet d'une définition plus ou moins stabilisée et partagée au sein de la communauté académique et scientifique. Alors qu'il est d'usage de se référer à la publication du rapport Brundtland de 1987 pour définir le Développement Durable comme « un développement qui satisfait aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures de satisfaire les leurs », les contributions autour de la RSE, notion issue du concept anglo-saxon de *Corporate Social Responsibility* (Carroll, 1979) visent à décrire et analyser les différentes obligations de l'organisation (une institution, une entreprise, une association, un groupement) envers la société, ses parties prenantes et son environnement. L'ingénieur, le manager, le designer plus que de simples pilotes d'organisations économiques closes deviennent les responsables d'une trajectoire qui les lient à une série d'acteurs situés en dehors ou à

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

l'interface des organisations. Cette notion de responsabilité peut s'envisager dans une approche purement ingénieuriale / managériale où il s'agira pour l'entreprise, pour le gestionnaire, pour une administration, de développer des stratégies légitimes et acceptables aux regard des enjeux sociaux et environnementaux. Mais aussi dans une perspective plus large où la question de la responsabilité dépasse le seul projet gestionnaire pour évaluer les conséquences des actions organisationnelles, économiques ou industrielles au niveau sociétal, et garantir une responsabilité qui se réclame effective (Acquier et Aggeri, 2007). Depuis les années 2000, ce champ ne cesse de prendre une part grandissante dans les programmes de formation de l'enseignement supérieur en général (d'abord dans les écoles de management mais aujourd'hui largement installées dans les cursus ingénieurs), que ce soit en France ou dans le monde. Plusieurs études ou rapports nous permettent aujourd'hui de saisir à la fois la popularité de ce type de formations et la dilution de la question écologique dans des considérations plus larges (Didier et Huet, 2008 ; Bonnet *et al.*, 2020). Ainsi par exemple, sur un échantillon composé de quinze Master universitaires et de quinze programmes grande écoles en lien avec la RSE, Didier et Huet ont pu observer que seul un cinquième des programmes était frontalement lié aux questions environnementales. Plus récemment, sur vingt et un programmes de *Master of Science* consacrés à la question de l'urgence climatique, la moitié concerne des formations sous le prisme du DD et de la RSE. En 2020, seules deux formations professionnelles au monde sont consacrées directement à la question de l'anthropocène (Bonnet *et al.*, 2020).

Ces dernières années, de nombreuses formations ont intégré de nouveaux diagnostics dans les contenus délivrés aux étudiants. Il n'est pas rare aujourd'hui de voir des contenus sur l'anthropocène en tant que nouveau diagnostic climatique, géologique, océanographique être délivrés dans de nombreuses formations. La tactique qui se joue ici est celle qui consiste à penser que la formation à l'anthropocène passe avant tout par une information sur l'anthropocène. Il faut alors savoir diffuser et rendre accessibles les travaux sur l'anthropocène ou l'urgence climatique et écologiques (les grands rapports notamment) afin d'actualiser justement le socle de connaissances des étudiants. Mais il s'agira aussi de tordre les disciplines héritées de la modernité pour les orienter vers une mission centrale de sauvegarde du vivant sur terre. On formera alors à l'ingénierie écologique, au biomimétisme, au design soutenable, au management écologique, etc.

Ce rapide tour d'horizon des réflexes entrepris par les formations liées aux questions écologiques montre bien l'existence d'une tendance plutôt favorable à l'éclosion de contenus écologisés. Mais en même temps, ces formations, la plupart du temps, ont tendance à réduire les prises et les portes d'entrée écologiques. Ces réductionnismes se font soit au profit de modélisations, instruments de pilotage ou encore des prises ingénieuriales (pour le champ de la RSE, du DD, des transitions,…). Soit au profit de philosophies environnementales plurielles inspirées de travaux qui placent la crise écologique dans une série de conséquences liées à des modélisations erronées de la nature, du non-humain ou des milieux. Dans tous les cas, il s'agit d'actualiser non seulement les savoirs comme dans le point précédent, mais aussi les modélisations que l'on a acquis sur le monde, la nature, l'écologie. L'opération pédagogique cosmologique pourra alors graviter autour de ces deux axes : recentrer le monde sur de nouvelles

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

ingénieries capables de piloter le monde d'un côté ; pluraliser les modélisation du monde et de la nature pour faire éclore des prises diverses de l'autre.

2 Modifier les expériences pédagogiques ?

Un deuxième pari pédagogique face à l'anthropocène consiste, quant à lui, à supposer que les contenus ne peuvent suffire à former des personnes capables de penser et vivre en anthropocène. Une des tensions fondatrices de cette intuition réside dans le constat que l'anthropocène est un phénomène tellement singulier de par ses attributs (sa scalarité géographique et temporelle, ses irréversibilités, ses processus cumulatifs,…) que nos systèmes pédagogiques semblent limités pour penser ce qui est *en train de se passer*. Il y a trop de signes à relever, trop de lieux affectés à documenter, trop de situations où se mobiliser. La dimension du champ de la preuve étant proportionnelle à l'échelle épistémique de l'anthropocène : globale, terrestre, géologique, historique,… il faudrait donc, en complément, repenser les expériences pédagogiques. Et plus précisément aboutir à des expériences pédagogiques à la hauteur des exigences scientifiques de l'anthropocène. C'est notamment ici que vont se loger les initiatives qui consistent à penser ce dernier depuis l'enquête, les « troubles » (dans une philosophie pragmatiste), les situations écologiques critiques, les catastrophes ou encore depuis les controverses environnementales. Un anthropocène qui se dévoile, *en train de se faire* pour reprendre la célèbre formule pragmatiste et latourienne, voilà le champ de l'innovation pédagogique.

Ici on retrouvera également les approches pédagogiques cherchant à transformer les classifications du monde. Récemment, de nombreuses expériences pédagogiques ont cherché à placer la question du vivant comme porte d'entrée à la reconfiguration des disciplines. Penser la crise écologique comme le résultat d'une déconnexion entre humains et non humains, société et nature, sert dans ce cas à justifier de la nécessité de penser de nouvelles alliances. Ces dernières devant alors permettre un nouveau front d'innovation disciplinaire, méthodologique, épistémique à la hauteur des enjeux écologiques et climatiques. On travaillera ici la question des imaginaires comme porte d'entrée à de nouvelles représentations du monde où nos actions sont fondamentalement connectées au vivant sur terre. L'éducation doit permettre des visions plus « systémiques », plus « interconnectées », « symbiotiques », « holistiques » et « globales. » La « complexité » du monde doit être maintenue afin de garder une vision du vivant la plus riche possible en termes d'entités, de modes d'existence et de relations, en termes de perspectives enfin. Garder cette vision devrait permettre de penser des systèmes de production (agricoles, économiques, technologiques…) adaptés à l'anthropocène, car adaptés à une réalité du vivant dans toute son amplitude et son interdépendance. Ce sont là des expériences pédagogiques reconnexionnistes (Bonnet *et al.*, 2021) : si nous avons un problème écologique et climatique c'est parce que le front de modernisation nous a déconnecté du vivant, de la terre, du non-humain. Il nous a obligé à penser le monde en le réduisant. Réductionnisme ontologique et anthropocentré où des sujets gestionnaires (ingénieurs, managers, designers, politiques, techniciens, …) actifs vont piloter un monde fait d'entités appauvries et passives. La tactique ici consiste à pluraliser le monde, réenchanter ses connexions en redignifiant les entités qui le composent.

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Le grand mérite de ce type de réflexion pédagogique est d'assumer que face à l'anthropocène il ne peut y avoir un référentiel d'information pré-défini, une histoire stable dans laquelle on pourrait puiser des contextes pour penser des projets, innovations, solutions, productions. Les contenus sont là pour inviter à déplacer nos lectures cosmologiques sur le monde (sa stabilité, ce à quoi il obéit, ses discontinuités,…). En quelque sorte il n'y a que des « troubles » (au sens du pragmatisme américain mais aussi au sens plus performatif dans les travaux de Donna Haraway) et pas des problèmes. Il n'y a plus de solutions mais plutôt des *issues*, des lignes de fuite qu'il faut savoir documenter ou emprunter dans l'expérience instable et condamnée à être uniquement située. En bref, il n'y a plus de déterminisme pédagogique, ni épistémique, ni historique, ni projectif. Il faut donc savoir « vivre avec ». Vivre « dans ». Penser « depuis ».

Un autre avantage fondamental de ce type de philosophie pédagogique réside dans le fait d'accueillir tout d'un coup, et nativement, les perspectives des « autres », au sens anthropologique du terme. S'il n'y a plus de place pour un monisme réducteur en anthropocène, la bonne nouvelle est le retour des plurivers. Les versions du monde plutôt qu'une Histoire du monde. Les natures plutôt que la Nature. Éduquer en Anthropocène revient donc à pluraliser : pluraliser nos rapports à la nature, pluraliser nos rapports au futur et au temps, pluraliser nos rapports aux objets techniques, etc.

Mais, curieusement, l'anthropocène est ici souvent assimilé à un retour du vivant alors que, par ailleurs, les effondrements vitaux sont de plus en plus documentés.

Toutes ces tactiques sont donc porteuses de fécondités. Elles permettent de suivre ce qui se passe et refusent toutes de renoncer pédagogiquement face à l'anthropocène. Elles portent en elles l'exigence fondamentale de ne pas se contenter de basculer sur des précédents conceptuels. Mais est-ce suffisant face à l'anthropocène ?

3 Modifier les stratégies institutionnelles !

Hélàs, nous pensons que tout cela demeure incomplet tant que nous n'avons pas bâti une stratégie institutionnelle face à l'anthropocène. Prendre au sérieux l'anthropocène exige bien évidemment des tactiques d'adaptation et de survie, mais face à un basculement d'ère géologique il nous faudra bien plus que des syllabi ou des expériences aussi créatives soient-elles. Pour penser cette stratégie, nous proposons un chantier en deux temps. Le premier consiste à en finir avec la neutralité axiologique de l'institution pédagogique. Le second cherchera à clarifier la question de savoir si l'anthropocène laisse ou non intact les grands objectifs des dispositifs de formation, la stratégie sociale et économique de la formation, mais aussi sa gouvernance, son lieu de fabrication, ses lieux d'expression, etc.

3.1 En anthropocène : peut-on garder une neutralité axiologique dans l'éducation ?

Comme nous l'évoquions en amont, les systèmes éducatifs sont souvent présentés d'abord comme des systèmes, c'est-à-dire des formes, des infrastructures, des organisations. On peut leur donner la philosophie qu'on veut. Elles sont donc d'abord neutres. Mauvaise nouvelle pour le positivisme institutionnel : l'anthropocène est avant tout

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

une ère où la neutralité tend à disparaître. Les traces géologiques sont le résultat de longues concaténations de systèmes qui auraient dû être et rester neutres. Mais tout comme il est difficile de penser la neutralité carbone ou écologique, il est difficile de maintenir ce tour de passe passe qui permet aux organisations, en tant que systèmes conservateurs, de persister dans leur être. La réponse naïve à cela consisterait à créer de nouvelles écoles d'ingénieur, de nouvelles écoles de designers, de nouvelles écoles de management, des nouvelles universités. En supposant notamment que ce n'est pas le métier qui pose problème mais les conservatismes institutionnels et organisationnels les traversant. Cela permettrait sûrement de s'émanciper de certaines règles tacites réactionnaires. Mais les concepts institutionnels ici ne sont pas remis en question, tout comme le profilage de ce (celles, ceux et ce) qui est formé.

Une réponse plus adéquate, nous semble-t-il, serait de penser ce que fait l'anthropocène à l'institution pédagogique.

3.2 Que veut dire épouser l'anthropocène ?

Nous pensons que l'anthropocène n'est donc pas un contexte qui vient renouveler les diagnostics environnants avec lesquels les futurs décideurs, gestionnaires, penseurs, travailleurs, etc. vont devoir composer. C'est une bifurcation globale, probablement difficile à domestiquer, de nos modes de relations à la Terre et qui porte directement atteinte à nos manières d'habiter, de subsister mais surtout de projeter des choses sur le monde. Aujourd'hui, nos institutions pédagogiques sont souvent tiraillées entre deux missions philosophiques fondamentales que sont d'un côté l'émancipation des personnes par l'acquisition de connaissances leur permettant de devenir plus libres, autonomes etc. ; de l'autre l'accompagnement de ces personnes dans leur insertion dans une réalité économique et technique. Les dispositifs de formation sont dans tous les cas portés par des systèmes projectifs. Dans la seconde mission, il s'agira de s'inscrire dans un rapport pragmatique à nos régimes de subsistance. C'est là que se loge la philosophie pédagogique de la compétence. Dans le premier cas, il s'agira de ne pas oublier que l'université, la formation doit aussi nous permettre de nous projeter aussi en dehors de ces contingences matérielles. Dans le deuxième cas il s'agira de protéger matériellement les apprenants en assumant le fait que nous héritons et vivons dans un monde fait de marchés, de techniques, d'infrastructures et de dépendances économiques. On apprendra alors à conduire et piloter le monde, le projet devenant le socle élémentaire des manières d'avoir prise sur le monde tout en ayant prise sur sa propre trajectoire de subsistance. On trouve cette forme-projet dans toutes les formations depuis le management et l'économie, jusqu'à l'ingénierie ou encore les formations agricoles, artistiques, culturelles ou en SHS.

Notre hypothèse est que l'anthropocène est le résultat de deux opérations extractives étroitement liées l'une à l'autre. D'abord un extractivisme écologique, énergétique, matériel réalisé par nos systèmes productifs, économiques, organisationnels etc. Mais pour que cet hors-sol soit opérationnel, il faut que celui-ci soit accompagné d'un élan épistémique permettant aux collectifs de pouvoir projeter sans limite des idées sur le monde : inventions, innovations, idées, projets, création, production, projections technologiques, design, administrations politiques, stratégies, positionnements, etc. Ce plan nous l'appelons cosmologique pour signifier cette anthropologie des modernes

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

à fabriquer du futur (de la « futuration » dirait le designer australien Tony Fry) sans trop se poser de question sur les limites ontologiques d'une telle prolifération idéelle du monde. L'argument en faveur de cette ferveur et conquête cosmologiques typiquement modernes consiste à expliquer que se projeter « idéellement » sur le monde est une activité fondamentalement neutre et virtuelle. Il n'y a pas de matérialité aux idées, car, par définition, ce sont d'abord et avant tout des opérations de l'esprit.

L'éducation hérite donc de cette présomption d'innocence et de neutralité comme nous l'avons vu. Or nous soutenons, dans la lignée à la fois de ce que nous dit l'anthropocène mais aussi de ce que nous ont permis d'éclairer les STS depuis plus de 40 ans. Le virtuel et le matériel sont les deux faces d'une même monnaie.

Une fois posée cette proposition, il faut néanmoins immédiatement poser deux précautions importantes. Il y a en effet deux chemins erronés qui ne doivent pas être pris une fois cette proposition mise sur la table. Le premier consisterait à penser que l'anthropocène aboutit nécessairement à des retranchements pédagogiques réactionnaires. « Si nous refusons l'extension cosmologique à l'infini c'est la porte ouverte à toute tentative de museler la création de l'esprit humain, feu sacré qui nous évite toutes sortes d'obscurantisme ». De même, si nous refusons l'extractivisme matériel lié à la formation et à la projection sur le monde, il va falloir répondre sur la responsabilité, en termes de subsistance et vis-à-vis des étudiants que l'on forme, de nos institutions pédagogiques.

Deux dilemmes terribles et compliqués pour notre civilisation éducative habituée à la fois à assurer les personnes (l'éducation est un régime assurantiel face aux risques du capitalisme) et leur donner un élan libérateur. La facilité serait ici de retomber sur un entre-deux, une énième réforme permettant de maintenir le cap général de la philosophie sociale et économique éducative tout en actualisant certains dispositifs.

Donc nous devons écarter deux réaction dépassées face à ces dilemmes : la réforme de l'entre deux, le retranchement pédagogique réactionnaire.

C'est ici que nous devons donc opérer deux mutations dans la manière de poser les enjeux et objectifs de nos institutions pédagogiques. D'abord, nous proposons que l'élan émancipatoire soit canalisé dans un espace ontologique non plus extensif mais plutôt intensif. Dans celui-ci nous devenons responsables des idées que l'on crée, conçoit, fabrique ou propose. Il faut savoir arrêter la prolifération ontologique pour la prolifération ontologique. Non pas pour contraindre la création, mais au contraire pour soutenir les entités sculptées, prendre soin de leurs matérialité et de leurs besoin d'être soumis à des expériences durables. Des objets, des entités, des relations, des projets oui mais moins nombreux, plus espacés, plus terrestres. En synthèse : plus intensifs.

Ensuite, nous proposons que la question des modes de subsistance que l'éducation vise à pourvoir soit généralisée. Nous devons réinscrire toutes nos institutions pédagogiques dans des territoires. Non pas ce territoire attractif dont les élus locaux et présidents d'université raffolent. Mais ce territoire terrestre qui oblige à rendre des comptes de tout ce que l'on y produit. L'idée n'est surtout pas de créer des institutions universitaires « glocales » comme ce qui se fait massivement aujourd'hui, c'est-à-dire

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

des institutions éminemment anthropocéniques sur le plan de l'organisation industrielle et internationale des savoirs mais avec un ancrage localiste. Mais plutôt penser des institutions depuis les territoires qu'entrouvre l'anthropocène, c'est-à-dire depuis les situations critiques de l'anthropocène. Nous donnerons quelques exemples juste après. Mais avant cela il convient de mieux préciser ce que nous entendons lorsque nous évoquons la généralisation de la question des modes de subsistance. D'un point de vue très pragmatique, presque Lipmmanien du terme, l'éducation est en effet prise par un impératif qui est celui de penser la subsistance matérielle des personnes que l'on forme. L'idée de la compétence, du métier, de la professionnalisation découle de cet impératif : ne pas laisser les étudiants dans une vulnérabilité, sans une capacité à pouvoir travailler, s'insérer dans un marché de l'emploi etc. Les formations vont plus ou moins adhérer au bien fondé de celui-ci mais dans tous les cas la professionnalisation s'est érigée comme un axe primordial de la responsabilité pédagogique. L'idée ici n'est pas de revenir sur ce débat, mais plutôt de réfléchir si cet impératif est à la hauteur des enjeux de l'anthropocène. Plus exactement, nous pensons que cet impératif doit être maintenu mais dans un sens complètement différent de celui qui a prévalu jusqu'à aujourd'hui. Car maintenir les étudiants dans des dispositifs économiques et techniques rendus caducs à moyen terme par la situation climatique, écologique mais aussi en termes de disponibilité des ressources énergétiques n'est plus forcément leur assurer un avenir. À moins que nous renoncions à penser des trajectoires complètes en essayant simplement d'assurer leur subsistance quelques jours après la diplomation ! Il s'agit donc bien de sacraliser la question assurantielle mais pour cela il faudra internaliser la question de la subsistance dans la formation.

Cette internalisation peut passer par différents biais. Il s'agira par exemple moins de répondre uniquement à une demande d'emploi ou à une insertion dans une trajectoire préconçue, que de concevoir une stratégie d'autonomie que l'on accompagne et met en place avec l'étudiant. Plutôt qu'être entrepreneur ou intrapreneur en quête d'un modèle d'affaire on pourra imaginer un modèle d'autonomie, de subsistance et d'habitabilité plus large et incluant toutes les interventions possibles en ce sens (et qui intègrent donc plus de choses que le travail en lui-même). Préparer son modèle économique en anthropocène demande plus de choses que préparer une carrière au sens classique du terme. Consolider des alliances et des coalitions stratégiques pour assurer son avenir en termes de subsistance et habitabilité exige un travail profond que la tactique simpliste du réseautage ne permet pas de combler. Avec quelles formes d'organisations se lier et former des coalitions : uniquement des entreprises ou des institutions publiques ? Avec des communs et des collectifs situés ? Et avec des paysans, des artisans ? Enfin, nos institutions jusqu'alors obsédées par la question de l'insertion devront aussi répondre sur des nouvelles tensions. Que veut dire ainsi accompagner les futurs étudiants dans une réflexion pleinement territoriale, spatiale et géographique : où habiter, sous quelles latitudes, avec quelles instabilités, avec quelles options foncières, alimentaires, hydriques, …

En ce sens, il s'agira aussi de penser la stabilité des modes de subsistance comme base première avant toute émancipation cosmologique. Ici, le modèle se rapproche plus des lycées agricoles (notamment ceux qui deviennent aujourd'hui de véritables expériences agro-écologiques et économiques) qui doivent avant toute chose produire

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

les conditions d'une autonomie alimentaire et d'une gestion d'un milieu écologique. Mais aussi des écoles d'art anglaises qui doivent parfois elles-mêmes produire les conditions matérielles de leurs productions (technologies bricolées, espaces occupés, fabrication de matériaux nécessaires, assemblages technologiques spontanés,…). Enfin, dans la lignée des travaux sur l'écologie du démantèlement que nous avons initié (Bonnet *et al.* 2021), il pourra s'agir de penser le redirectionnisme comme un secteur inséré (au sens capitaliste du terme) mais pour des finalités de démantèlement, gestion de la fermeture, renoncements, arbitrages, réaffectation de ce capitalisme justement.

3.3 De nouvelles gouvernances pour de nouvelles temporalités écologiques

En guise de conclusion, il convient de revenir sur un enjeu important : celui relatif aux modes de gouvernance. Qui pilote l'institution pédagogique en Anthropocène ? C'est une question importante car l'enjeu de la gouvernance universitaire a profondément changé ces dernières années, même si ces changements se sont fait dans un silence assourdissant. Le managérialisme, la composition de boards politiques locaux, la mise en adéquation des formes de gouvernance avec la normalisation internationale de la production académique démontrent plutôt que cette question n'est pas anodine. Face aux enjeux de l'anthropocène, il faut donc penser à de nouvelles formes de gouvernance des espaces éducatifs. Cette nouvelle gouvernance se doit de fonctionner comme une synchronisation à l'heure de l'anthropocène. Une synchronisation temporelle, patrimoniale et ontologique.

Par synchronisation temporelle nous pensons à tout ce qui permet de coller à la durée écologique. Par durée écologique nous entendons les temporalités diverses induites par le nouveau régime climatique. Cela veut donc dire intégrer pleinement l'idée que nos actions et décisions, individuelles et collectives, doivent être réencastrées dans les temporalités d'entités avec lesquelles nous entrons en tension. Il s'agira ici de synchroniser nos institutions avec des cycles longs comme ceux du CO2, mais aussi avec les cycles biologiques, écologiques, physiques ou chimiques liés à des perturbations que nous engendrons dans nos écosystèmes. D'où l'importance de donner une place fondamentale à ceux qui enquêtent sur ou qui vivent en résonance avec ces cycles écologiques dans la gouvernance de nos institutions pédagogiques.

Mais le temporalité de l'anthropocène n'est pas seulement faite de cycles de la « nature ». Il s'agira alors de pouvoir coller aux temps vifs des situations écologiques critiques. Que veut dire des institutions capables d'enquêter rapidement sur les terrains de ces situations ? Ces dernières peuvent être des catastrophes écologiques en cours tout comme des tensions sociales, politiques, géopolitiques générées par des politiques d'adaptation, contrôle, régulation, incitation ou planification écologiques. En effet, les temps qui s'ouvrent se caractériseront vraisemblablement par des processus d'adaptation, régulation, tâtonnements des politiques publiques qui essaieront, tant bien que mal, de canaliser certaines perturbations écologiques ou climatiques. Nous l'avons vu en France avec les gilets jaunes. D'autres pays le voient avec les tensions sur les marchés agro-alimentaires ou les régulations contraignantes face au stress hydrique. Ces situations peuvent être vives et rapides, tantôt durables tantôt expéditives. Dans tous les cas, elles appellent à une agilité dans la production d'enquêtes parfois contra-

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

dictoires par rapport aux temps administratifs des programmes pédagogiques ou de recherche.

Il s'agira aussi de penser une synchronisation que l'on hérite de la technosphère. Car comme nous avons essayé de le démontrer auparavant (voir Héritage et Fermeture, Bonnet, Landivar, Monnin, 2021, Éditions Divergences), la situation climatique est d'abord et avant tout une affaire de liens de dépendances et d'attachements à des infrastructures, institutions et organisations qui pourtant sont aujourd'hui rendues caduques. Leur insoutenabilité écologique est étroitement liée au diagnostic de l'anthropocène. Mais elle provient aussi de leur dépendance à des régimes extractifs de plus en plus problématiques sur le plan politique et de plus en plus contraints et limités sur le plan de leur disponibilité techniques, logistiques et économiques. La gestion de la technosphère (et surtout de son atterrissage) est un chantier colossal, composant un patrimoine négatif tout autant matériel (des infrastructures) que cosmologique (des régimes de projection). Un chantier qui impose la nécessité que des porte-paroles de sa maintenance et de son démantèlement puissent participer aux orientations stratégiques des formations en anthropocène : ce que nous avons appelé les « peuples de la fermeture ». Nos institutions pédagogiques ont longtemps été représentés soit par des acteurs de l'ouverture, l'innovation, la production, la création, soit par des acteurs critiques. Face à l'anthropocène, les collectifs qui ferment des horizons écologiquement caducs ou intenables, qui établissent des arbitrages sur ce qui compte, ce qui est essentiel, les collectifs qui ferment, décommissionnent des projets etc. deviennent des acteurs porteurs à la fois d'un diagnostic critique et d'une pragmatique technique devenue centrale.

Mais l'alignement de nos institutions pédagogiques vis-à-vis des enjeux planétaires ne passe pas uniquement par des mécanismes de mise en synchronisation temporelle. Elle passe par une intégration qu'on peut qualifier d'ontologique. La nouvelle ère écologique nous exhorte à revenir à une conception du social intégrant des entités autrefois relayées à des statuts ontologiques passifs ou dominés. C'est sûrement ici que se loge la grande leçon de l'anthropologie ces dernières années : dans la redignifications de rapport aux mondes autrefois rendus caducs par les partitions ontologiques différenciantes de la modernité. Non humains, milieux et systèmes écologiques, territoires doivent être ainsi des entités structurantes de la stratégie des institutions pédagogiques. Bien évidemment, cela exige bien plus qu'un appel au « localisme », très en vogue dans les institutions universitaires actuelles. Dans ce paradigme, l'appareil institutionnel et les directions académiques en termes de pédagogie ou de recherche resteraient fortement modernes, mais avec un ancrage « territorial ». Celui-ci demeure cependant la plupart du temps très vague : partenariats engageants des organisations locales, applications à des situations ou terrains locaux etc. Par contre une science ou une pédagogie tirée par les situations écologiques critiques locales est bien plus complexe à entreprendre. En effet bien souvent nos institutions seront invités à épouser des stratégies financières ou scientifiques guidées par des attracteurs modernes (innovation, marchés, front de science, publications,…), faisant en sorte que les questions portées par ces situations écologiques critiques rencontreront de grandes difficultés à enclencher des programmes de recherche par exemple structurants.

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

* *
*

Les contributions à cet ouvrage collectif nous invitent à aller au plus près d'expériences pédagogiques bâties depuis l'anthropocène. Elles permettent toutes de concevoir une pédagogie qui met les mains dans le cambouis en prenant au sérieux trois impératifs fondamentaux. D'abord un impératif de prise au sérieux radicale de la demande étudiante pour de nouveaux dispositifs éducatifs nativement anthropocéniques. Il ne s'agira pas uniquement des torsions écologisantes de disciplines installées, mais d'une production pédagogique dont le point de départ se situe en anthropocène. Un deuxième impératif consistera à dépasser les anciens concepts environnementalistes qui ne permettent plus de saisir pleinement le basculement et la bifurcation climatique à l'œuvre.Enfin, un impératif qui consiste à prendre au sérieux les héritages modernes éducatifs non pas pour les prolonger mais plutôt pour les mettre à l'épreuve, tout en s'assurant que les jeunes personnes que l'on forme soient accompagnées pleinement dans leur stratégie d'habitabilité et subsistance sur Terre.

Dans la première partie de l'ouvrage nous retrouverons des contributions qui cherchent à clarifier la diversité des positionnements épistémiques que l'on trouve lorsqu'on confronte les questions pédagogiques aux problématiques écologiques. Les trois contributions nous amènent à dessiner des lignes de fuite pédagogique potentielles une fois que nous avons dépassé la question de l'intégration d'enjeux écologiques dans des maquettes pédagogiques standard. La seconde partie de l'ouvrage explore différentes stratégies pédagogiques à l'œuvre dans les Écoles de management et menées par des enseignants-chercheurs troublés par la question de l'anthropocène et l'urgence écologique. Elles témoignent d'une tension fondamentale qui existe dans ces institutions, à la fois temples du pilotage capitaliste du monde, organes de digestion de politiques de « verdissement » et, en même temps, lieu de contestation radicale des savoirs. Ainsi, ces explorations empiriques et ces expériences pédagogiques nous invitent à nous dessaisir de certains clichés qui pèsent sur ces institutions particulières pour en faire de véritables théâtres où se négocient en ce moment même des imaginaires politiques qui structurent la vie de nombreuses organisations en anthropocène.

La troisième partie de l'ouvrage accueille des contributions qui suggèrent un horizon fécond pour une sociologie de la pédagogie en Anthropocène. Elles cherchent à démontrer que l'intégration de l'anthropocène dans nos expériences pédagogiques doit engager les acteurs impliqués dans un travail continu de vigilance. Cette vigilance est nécessaire pour justement sortir d'une vision téléologique, scientiste et a-politique de l'anthropocène. Mais aussi pour laisser des espaces d'autonomie et de contestation à des apprenants immédiatement concernés par des enjeux d'habitabilité et de subsistance intrinsèquement liés aux expériences pédagogiques quotidiennes qu'ils vivent.

Bibliographie

Acquier, Aurélien, Franck Aggeri. (2015) « Une généalogie de la pensée managériale sur la RSE », Revue française de gestion, vol. 41, n° 253, p. 387-413.

Banerjee, S. B. (2008). « Corporate social responsibility : The good, the bad and the ugly ». Critical Sociology 34(1) : 51–79.

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239

Bonnet, Emmanuel, Landivar, Diego, Monnin, Alexandre (2020). Rapport pour la demande d'accréditation Master of Science « Strategy and Design for the Antropocene », Conférence des Grandes Ecoles.

Bonnet, Emmanuel, Landivar, Diego et Monnin, Alexandre (2021) *Héritage et fermeture. Une écologie du démantèlement.* Éditions Divergences.

Carroll, Archie B. (1979) « A three-dimensional conceptual model of corporate performance », Academy of management review, vol. 4, n° 4, p. 497-505.

Didier, Christelle ; Huet, Romain (2008). « Corporate social responsibility in engineering education. A French survey », European Journal of Engineering Education vol. 33, n°2, p. 169-177.

Latour, Bruno (2017). *Où atterrir ?* Paris : La Découverte.

Muff, Katrin. (2013) "Developing globally responsible leaders in business schools : A vision and transformational practice for the journey ahead." Journal of Management Development 32.5 : 487-507.

Wang, Yutao, Shi, Han, Sun, Mingxing, Huisingh, Donald, Hansson, Lars, Wang, Renqing (2013). « Moving towards an ecologically sound society ? Starting from green universities and environmental higher education », Journal of Cleaner Production, vol. 61, p 1-5.

Published in : LANDIVAR, Diego (dir.), *Anthropocène et pratiques pédagogiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004239, doi : 10.17184/eac.9782813004239