

Éduquer à l'anthropocène. Les nécessaires dimensions culturelles, économiques et sociales.

Chloé Alexandre. Angela Barthes. Paul Devin. Godefroy Guibert. Jean-Marc Lange. Hélène Langevin-Joliot. Jean-Marie Le Boiteux. Clémentine Mattéi. Olivier Mottint. Christian Orange. Denise Orange Ravachol. Catherine Remermier.

Entretien avec Alice Picard, Julien Rivoire, ATTAC

De rapports du GIEC en conférences internationales, le constat dressé est toujours plus alarmant. La gravité du dérèglement climatique et de ses conséquences est désormais connue et reconnue bien au-delà des scientifiques spécialistes du sujet et de quelques militantes et militants à l'avant-garde du combat écologique. Peu de responsables politiques, même parmi les plus à droite, osent encore nier l'évidence. Pourtant, derrière une volonté affichée d'agir pour la planète, les solutions proposées témoignent souvent de la légèreté avec laquelle les gouvernements conservateurs et libéraux traitent le sujet. Aveuglés par le poids des croyances libérales ou trop occupés à défendre les intérêts des capitalistes, ils ne comptent souvent que sur la somme des petits gestes individuels, incitant ceux qui polluent pourtant le moins à se montrer plus responsables, à faire preuve de sobriété... Comme souvent, anticipation et prévention sont sacrifiées sur l'autel du profit, préférant parier sur un hypothétique miracle technologique ou, à défaut, sur la résilience des générations futures.

édito

Erwan Lehoux

Dans cette optique, le rôle de l'éducation dans le cadre de la politique écologique, s'il semble indispensable, reste limité à une finalité comportementale. Il s'agit en effet de sensibiliser les nouvelles générations à la question et de responsabiliser les enfants afin qu'ils acquièrent, dès le plus jeune âge, les petits gestes supposés sauver l'humanité.

Sans nier que le tri sélectif ou l'utilisation des transports en commun supposent, entre autres, des changements d'habitudes individuels, notre ambition est tout autre. Des mesures économiques et sociales sont indispensables pour transformer notre société. Quant à l'école, elle doit donner aux élèves la possibilité de comprendre les débats scientifiques, économiques et politiques, de sorte qu'ils soient capables d'élaborer collectivement des solutions et de participer aux prises de décisions démocratiques indispensables à ces transformations.

Il s'agit dans ce numéro de carnets rouges d'interroger la portée de cet objectif et les moyens et conditions de sa réalisation, pour une éducation réellement émancipatrice, inscrite dans une culture commune et critique. Des dispositifs pédagogiques, tels que la classe dehors, sont-ils vraiment à même de favoriser le développement réflexif des élèves face aux questions écologiques ? La question écologique suppose-t-elle une approche plus interdisciplinaire ? Pour quels apprentissages ? Si la culture scientifique est indispensable, tant pour comprendre ce qui est en jeu que pour envisager des solutions, le risque est également d'enfermer la question écologique dans le seul champ des sciences dites naturelles, voire de la traiter comme un problème exclusivement technique. Comment l'école peut-elle aider les élèves à appréhender la question y compris dans ses aspects politiques, sociaux et culturels ? Autant de questions que ce dossier entend soulever, sans oublier qu'en retour, la crise écologique impacte d'ores et déjà l'école et surtout ses élèves, percutés d'une manière ou d'une autre par cette réalité qui s'impose à eux. Comment les jeunes eux-mêmes appréhendent-ils les enjeux écologiques ? Quelles conséquences sur leur construction personnelle et sur leur disponibilité pour les apprentissages ?

L'ambition de ce numéro est ainsi de penser la place et le rôle de l'éducation, et tout particulièrement de l'école, face à l'anthropocène, sans lui prêter des pouvoirs quasi magiques qu'elle ne saurait avoir, mais sans céder au fatalisme selon lequel elle ne pourrait rien y faire voire, qu'il n'y aurait plus rien à faire.

Erwan Lehoux

Sommaire

Éduquer à l'anthropocène.

Les nécessaires dimensions culturelles, économiques et sociales.

carnets rouges n°27

- 2** Erwan Lehoux
Édito
- 4** Godefroy Guibert
L'école capitaliste au service de l'anthropocène.
- 7** Catherine Remermier
Se projeter dans l'avenir aujourd'hui ? Une histoire de transmission
- 10** Hélène Langevin-Joliot
Culture scientifique et éducation à l'environnement
- 13** Olivier Mottint
L'« école du dehors », révolution pédagogique ou fantaisie petite-bourgeoise ?
- 16** Jean-Marc Lange
Anthropocène et disciplines scolaires, l'exemple des sciences du vivant
- 19** Denise Orange Ravachol. Christian Orange
Éducation au développement durable et développement du jugement critique des élèves : une gageure pour l'enseignant du primaire ?
- 22** Angela Barthes
Éducatrices environnementales et disciplines : la complexification des tâches enseignantes
- 25** Paul Devin
Le poids de la poubelle ou les paradoxes de l'éducation comportementale
- 28** Clémentine Mattei
Défis environnementaux : quels enjeux des formations professionnelles pour préparer les mutations de métiers ?
- 31** Jean-Marie Le Boiteux
Bien manger dans un cadre de vie préservé. Reportage à Mouans-Sartoux
- 34** Quatre questions à Chloé Alexandre
Peut-on parler de génération climat ?
- 37** Entretien avec Attac
- 40** Propositions de lecture

Carnets Rouges :

Erwan Lehoux, directeur de publication
Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Elisabeth Bautier, Gilbert Boche,
Serge Bontoux, Paul Devin, Erwan Lehoux, Adrien
Martinez, Régis Ouvrier-Bonnaz, Christine Passerieux,
Frédérique Rolet, Patrick Rayou, Patrick Singéry
Conception/réalisation : yoann.boursau@fat4.fr

Publication quadrimestrielle éditée par l'association Paul Langevin 5 Rue
Mathurin Moreau 75019 Paris

Imprimé par Public Imprim
20, rue Croix des Vignes- 92230 Gennevilliers

Abonnement annuel (France) : 20€
N° ISSN2800-7824
Dépôt légal à parution

L'école capitaliste au service de l'anthropocène.

Godefroy Guibert

L'objet de cet article est de montrer comment l'école empêche l'émergence d'une pensée et d'un engagement écologiques avant de centrer le propos sur la place dévolue aux sciences économiques et sociales (SES) pour la prise en compte de ces enjeux.

Le 12 mai 2022, une des questions proposées aux candidat.es de l'épreuve de SES du baccalauréat a particulièrement fait grincer des dents. Il s'agissait d'une question de cours sur 3 points dont la consigne n'invite aucunement au débat et dont l'intitulé exact était : « Vous montrerez que l'innovation peut aider à reculer les limites écologiques de la croissance ». C'est malheureusement la partie immergée de l'iceberg de la déconnexion criminelle qui est à l'œuvre dans le système scolaire français entre l'enjeu historique pour l'espèce humaine de préserver les conditions d'habitabilité de la planète d'une part et la réponse institutionnelle et pédagogique apportée d'autre part. Comment en est-on arrivé là ?

École et écologie : la genèse d'un hiatus.

Je m'appuie ici sur l'ouvrage de Daniel Curnier « Vers une école éco-logique¹ » dont la force est de rappeler que l'école n'échappe pas aux trois piliers qui fondent notre société thermo-industrielle et nous mènent droit à la catastrophe écologique. Ces trois piliers sont la science, le capitalisme et la séparation entre nature et culture. Je vais tenter de résumer et de prolonger les propos de l'auteur pour montrer en quoi notre école est bien le fruit de ces trois piliers.

Des Lumières au technosolutionnisme : une École qui produit une pensée en silo incapable de penser l'anthropocène.

On peut situer au XVII^e siècle pour la France la sécularisation progressive de la pensée et faire de Descartes l'un des points de bascule vers l'appréhension du monde à travers l'unique focale scientifique. Cela implique de séparer le chercheur de ses objets d'étude et donc d'une certaine façon cela participe d'une réification du monde. Ce programme mécaniste de démythification du réel sur lequel l'être humain peut avoir parfaitement prise se retrouve à la fin du « Discours de la méthode » dans la célèbre formule programmatique de Descartes qui invite à « se rendre comme maître et possesseur de la nature ». Ce découpage, couplé au processus de division du travail, façonne une entrée disciplinaire et une spécialisation académique toujours plus poussées dont le revers est d'aboutir à une approche en silo incapable d'embrasser le dérèglement systémique dont est porteur l'anthropocène. Notre école n'échappe pas à ce découpage disciplinaire et à la reproduction de ce rapport au monde. Pire, la réforme Blanquer et la spécialisation toujours plus précoce des élèves pour répondre à l'entonnoir bac-3/bac+3 les éloignent un peu plus d'une culture scolaire commune humaniste au sens de la Renaissance et les contraignent à une cécité grandissante.

Au mieux, il s'agit de s'attaquer aux conséquences du dérèglement climatique mais jamais à ses causes profondes et l'on n'échappe jamais au mythe « technosolutionniste » parfaitement

¹ Daniel Curnier, *Vers une école éco-logique. Critiques éducatives*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2021

analysé par François Jarrige². Le sujet de baccalauréat rappelé au début de cet article est l'héritier parfait de cette lente dérive qui imprègne l'école et la création en 2011 de la filière technologique « Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable » (STI2D) institutionnalise cette vision du monde.

De la Révolution industrielle à l'école du numérique : une École qui fabrique du travailleur docile et du citoyen écoresponsable

Au XIX^e siècle, l'augmentation de la productivité agricole et l'émergence du mode de production industrielle dont l'usine est le symbole entraînent un exode rural progressif et une perte de repères sociaux porteuse d'un risque d'anomie pour une classe prolétaire grandissante. Le titre de l'ouvrage de Louis Chevalier « Classes laborieuses et Classes dangereuses » rend compte de l'angoisse de la bourgeoisie face aux conséquences de la misère sociale et dès lors l'école primaire se voit confier le rôle de discipliner les enfants d'ouvrier et de les préparer au travail peu qualifié de l'usine. On retrouve cette doctrine réactionnaire dans le tryptique « lire, écrire, compter », la tentation du retour à l'uniforme et la réaffirmation de l'autorité du maître portés par récemment par Jean-Michel Blanquer. Avec l'électrification et la mécanisation de la production, l'École va devenir le lieu de la formation de travailleurs toujours plus qualifiés sans pour autant, selon notamment Michel Foucault, perdre son rôle de soumission des élèves aux contraintes du salariat. Le découpage de la journée en plages horaires fixes marquées par des sonneries rappellent constamment le monde de l'usine et la sanction désormais immédiate par l'envoi d'un SMS aux parents en cas d'absence pousse toujours plus loin le « Surveiller et punir ». Je me souviens ainsi d'élèves de terminale me demandant si l'institution scolaire les noterait absents en cas de participation à un vendredi pour le climat et si cela aurait des conséquences dans leur dossier pour Parcoursup... La réponse étant positive, cela avait suffi à décourager toute forme d'engagement.

Par-delà la docilité, l'ouvrage « La nouvelle école capitaliste »³ permet de rendre compte du processus toujours à l'œuvre de dévoiement de l'école à des fins de production de capital humain directement exploitable par le monde de l'entreprise. La casse des filières d'enseignement

pour rendre les élèves entrepreneurs de leur propre parcours individualisé avec la mise en place de Parcoursup pour une sélection scolaire et sociale toujours plus poussée s'inscrit parfaitement dans l'esprit d'une école néolibérale au niveau de l'enseignement général. Mais cet esprit frappe également la voie professionnelle dont la réforme en cours illustre de manière terrifiante cette dynamique en renforçant le temps des jeunes passé en entreprise, en calibrant toujours plus les filières professionnelles vers les besoins économiques locaux et en diminuant les volumes horaires des enseignements généraux à la portée émancipatrice. Ici l'école répond à la polarisation des emplois et permet comme nous le rappellent Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron de transformer « ceux qui héritent en ceux qui méritent » via la légitimité conférée au diplôme qui vient valider et faire accepter les inégalités sociales héritées. Notons ici que dans les programmes officiels de SES au lycée on ne trouve aucune occurrence du nom de Pierre Bourdieu. Un sujet du type « Vous montrerez comment l'École permet de légitimer les inégalités sociales » n'a dès lors aucune chance de tomber !

L'école renforce la dualité nature/culture et trouve dans le numérique un allié redoutable

On peut ici repenser à *La guerre des boutons* de Louis Pergaud et à l'expression « d'école buissonnière » pour illustrer la façon dont l'école coupe les enfants de leur milieu naturel et d'une certaine manière de leur apprentissage du vivant. Je cite ici Daniel Curnier :

« L'organisation de la journée des enfants participe plus généralement à cette distanciation. Aujourd'hui, de plus en plus d'entre eux sont emmenés de leur appartement vers leur établissement scolaire en voiture [...]. Puis ils repartent en voiture vers le conservatoire de musique ou la salle de sport, avant de rentrer à la maison où ils passent la soirée à l'intérieur. En cinquante ans, le temps quotidien passé à l'extérieur par les enfants suisses a été divisé par quatre pour se limiter à trois quarts d'heure par jour ». Ce phénomène renforce la déconnexion avec la nature et participe à inscrire cette fausse dualité entre une supposée nature et une supposée culture (ici le monde de l'école) dénoncée par Philippe Descola⁴. Pire, l'école du numérique et avec elle la tentation croissante d'une école en distanciel risque, par écran interposé, de séparer un peu

² François Jarrige. *Technocritiques : Du refus des machines à la contestation des technosciences*, La Découverte, 2016.

³ Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément, Guy Dreux, *La nouvelle école capitaliste*, Paris, la Découverte, 2012.

⁴ Philippe Descola, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, Paris, NRF, Gallimard, 2005

plus les élèves de tout contact avec le monde qui les entoure. Pourtant, Eloi Laurent pointe le lien entre l'emprise progressive du numérique (aux conséquences écologiques dramatiques) et le déclin du bonheur notamment dans les enquêtes menées auprès des adolescent.es américain.es. Le développement du numérique s'accompagne en effet d'un sentiment d'isolement social (qui n'est absolument pas compensé par l'usage des réseaux sociaux) et d'une désorganisation des rythmes sociaux et biologiques. Les chiffres sont édifiants : en 2017, les adolescent.es américains de 17-18 ans consacraient plus de six heures par jour de leur temps libre à seulement trois médias numériques : Internet, réseaux sociaux et SMS⁵. Nous avons vu au cours de la pandémie comment l'école en distanciel a fini de fragiliser nos élèves et comment elle a généré de nombreuses phobies scolaires et un mal-être profond⁶. Cela laisse présager des drames écologiques et sociaux de la généralisation d'une école 2.0.

Les SES face au SOS écologique

J'aimerais à présent montrer comment les différentes tensions évoquées précédemment percutent directement l'enseignement des SES et comment une partie de ses professeur.es tentent de bifurquer.

Premièrement, depuis leur apparition dans les lycées en 1967, les SES luttent pour la défense d'une approche transdisciplinaire à rebours du cloisonnement disciplinaire de l'enseignement supérieur. L'idée est bien en effet de sensibiliser les élèves à des « objets-problèmes » dans toutes leurs dimensions : économiques, sociales, politiques à l'aide de la sociologie, de l'anthropologie, de l'ethnographie, de l'économie, de l'histoire et des sciences politiques. L'acronyme SES caractérise cette ambition initiale d'enseigner les sciences économiques et sociales et non d'être étiqueté comme Économie-Sociologie-Sciences Politiques. Les SES sont ainsi un lieu de résistance à la pensée en silo, un lieu où l'on tente constamment de réencastrer l'économie dans le social. Cela suscite évidemment de nombreuses attaques de la part du patronat via une pression permanente sur les programmes scolaires⁷. L'Association des Professeur.es de SES (APSES) combat du mieux qu'elle peut ces différents assauts mais malgré les mobilisations et le rejet massif du Conseil Supérieur de l'Éducation en 2018 des programmes de SES, ces derniers sont imposés de force par la réforme Blanquer.

L'approche disciplinaire y est réaffirmée. Pire encore, une part belle est faite à la microéconomie en première et au modèle de l'homo economicus afin de coller aux exigences de la doxa économique libérale majoritairement enseignée dans le supérieur. De plus, toute histoire de la pensée a été évincée et la plupart des débats ont été tranchés. Les questions écologiques en sont un exemple frappant. Ainsi, dans les nouveaux programmes, la critique du PIB est grandement appauvrie, le débat entre soutenabilité faible et forte a été retiré et seules les solutions par le marché et l'innovation verte sont présentées dans le cadre de la classe de terminale. On retrouve ici évidemment la patte de Philippe Aghion chargé avec Pierre-Philippe Menger de la réécriture des programmes. Avec la réforme de Jean-Michel Blanquer, c'est au-delà des programmes, la filière ES qui a été détruite et avec elle une très forte diminution des heures d'enseignement consacrées à cette matière et donc de nombreux postes détruits. Le coup de force est donc idéologique, pédagogique et structurel et on ne peut que s'inquiéter de la destruction d'un des rares espaces au sein même de l'institution scolaire où l'on peut penser les inégalités sociales à l'école, l'ineptie d'un indicateur tel que le PIB, l'absurdité de vouloir passer d'une pensée économique de mathématique pure sous postulat de concurrence pure et parfaite à une économique normative qui plierait le réel à ses modèles. Enfin, le programme de SES n'échappe pas aux injonctions à l'Éducation au Développement Durable dont l'un des aspects les plus pernicious est peut-être l'éducation aux éco-gestes. C'est ainsi que le programme de terminale de SES implique de traiter de la consommation engagée. Face à ces différentes attaques, une partie des professeur.es de SES réunie au sein de l'APSES a créé le groupe de travail Bifurcation. Son but est de rédiger collectivement des supports de cours qui traitent réellement des enjeux écologiques tout en garantissant que les points de programme officiels sont acquis. C'est à ce braconnage et à cette ligne de crête que nous sommes réduit.es aujourd'hui mais c'est la preuve d'une résistance réelle à l'école néolibérale et son monde. C'est également un formidable lieu de production d'un savoir commun porteur d'émancipation et d'espoir pour une nouvelle école sur une planète vivante.

Godefroy GUIBERT

Professeur de sciences économiques et sociales en lycée
Co-pilote du chantier Écologie et Justice Sociale de l'IRFSU,
Militant SNES et membre de l'Association des Professeur.es
de Sciences Économiques et Sociales.

5 Eloi Laurent, *Sortir de la croissance, mode d'emploi*, Paris, Éditions les liens qui libèrent, 2021

6 En juillet 2021, les syndromes anxieux ou dépressifs concernent 16 % de la population âgée de 16 ans ou plus (contre 11 % en 2019), 12 % des hommes (9 % en 2019) et 19 % des femmes (12 % en 2019), DRESS, Étude du 22/06/2022 sur la santé mentale

7 Marjorie Galy, Erwan Le Nader, Pascal Combemale, Stéphane Beaud, et Thomas Piketty, *Les sciences économiques et sociales : histoire, enseignement, concours, Grands Repères*, Paris, la Découverte, 2015

Se projeter dans l'avenir aujourd'hui ?

Une histoire de transmission

Catherine Remermier

La question de l'incertitude des adolescents face à l'avenir n'est pas nouvelle, mais aujourd'hui, le contexte environnemental et sanitaire vient peser un peu plus sur cette anticipation par les jeunes de leur place dans le monde. Cette période particulière donne encore davantage de responsabilités à l'École pour aider les jeunes à franchir cette étape développementale majeure et aller vers plus d'autonomie et d'émancipation.

L'impact de la crise sanitaire et des désordres climatiques sur l'état psychologique des jeunes

Aider les jeunes à surmonter leurs doutes et à se projeter dans l'avenir est au cœur des métiers de l'Éducation, en particulier de celui des Psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) qui savent combien le genre et l'origine sociale peuvent constituer des freins puissants à la liberté d'imaginer son futur. Les adultes sont donc attendus pour leurs capacités à montrer que vivre, travailler, tenir sa place avec les autres et dans le monde peut valoir le coup.

Or, d'après une enquête de « Santé publique France » réalisée en Août 2020¹, les adultes se montrent plus inquiets, perçoivent leur vie plus négativement, sont plus nombreux à se déclarer anxieux que les années précédentes. On peut raisonnablement penser que ce désarroi n'est pas sans effet sur la situation psychologique des adolescent-e-s qui justement sont en recherche de repères, de cadres, de ressources pour avoir envie de grandir.

L'état des lieux hebdomadaire, réalisé par « Santé publique France » à partir des passages aux

urgences et des appels à SOS médecins montre une augmentation des consultations pour gestes et idées suicidaires, surtout pour les 11-17 ans et particulièrement les adolescent-e-s du niveau du collège².

Une étude plus spécifique menée auprès d'un public de 9 à 16 ans³, au sujet des effets du premier confinement met en évidence un impact important des conditions de vie difficiles et de l'isolement social sur le mal être des jeunes. Les filles sont également plus touchées que les garçons.

Le confinement a évidemment réduit les possibilités d'exploration du monde social et de recherche de nouvelles figures significatives auxquelles emprunter, même si la fréquentation des réseaux sociaux peut donner l'illusion d'y avoir accès. Mais les pédopsychiatres signalent que ce phénomène n'est pas uniquement à relier à la covid-19 car ils étaient déjà manifestes avant la pandémie.

¹ Enquêtes COVI-Prev <https://www.santepubliquefrance.fr/etudes-et-enquetes/coviprev-une-enquete-pour-suivre-l-evolution-des-comportements-et-de-la-sante-mentale-pendant-l-epidemie-de-covid-19>.

² Étude santé publique France <https://www.santepubliquefrance.fr/les-actualites/2022/sante-mentale-des-enfants-et-adolescents-un-suivi-renforce-et-une-prevention-sur-mesure>.

³ Confeado enquête réalisée par hôpital Avicennes et l'université sorbonne Paris Nord publiée en mai 2021 sur le vécu du confinement chez les enfants et adolescents.

L'effet psychologique des désordres climatiques

Bien qu'il n'y ait pas de réel consensus sur la définition de l'éco-anxiété, de nombreux médecins et psychiatres s'en préoccupent. Alice Desbiolles, médecin épidémiologiste, la définit comme « l'inquiétude anticipatrice que peuvent provoquer les différents scénarii établis par des scientifiques, comme ceux du Groupe Intergouvernemental d'Experts sur l'Évolution du Climat (GIEC) sur la viabilité de la planète dans les années à venir⁴ ». Elle inclut les épisodes climatiques extrêmes, les menaces contre la biodiversité et les catastrophes environnementales.

Une étude consacrée à l'éco-anxiété des jeunes publiée dans « The Lancet » a fait l'objet d'une grande diffusion tant ses résultats sont préoccupants⁵. Cette étude est basée sur une enquête réalisée dans dix pays auprès de 10 000 jeunes de seize à vingt-cinq ans. Elle révèle notamment que, pour 74 % des jeunes français-es interrogé-e-s, l'avenir est jugé effrayant.

77 % d'entre eux-elles, considèrent qu'on a échoué à prendre soin de la planète et ce constat suscite un sentiment d'impuissance et de colère.

Pour autant, les phénomènes d'éco-anxiété ne peuvent être classés dans le registre de la pathologie, même s'ils doivent être pris au sérieux car ils provoquent des troubles bien réels. Une enquête réalisée lors des manifestations pour le climat d'octobre 2018 et de janvier 2019, par « Quantité critique⁶ » montre que la jeunesse n'est pas touchée de manière homogène. Entre les étudiant-e-s de grandes écoles, qui refusent de travailler pour des entreprises non vertueuses, les lycéen-ne-s participant aux grèves scolaires du vendredi et les jeunes des milieux populaires, moins présent-e-s dans ces manifestations, comment apprécier l'importance des effets de ces craintes sur l'état psychologique de la jeunesse et sa capacité à se projeter dans l'avenir ? Bien d'autres préoccupations quotidiennes, liées à la précarité des conditions de vie, viennent occuper l'esprit de nombre d'entre eux-elles.

Anne-Sophie Gousse-Lessard et Félix Lebrun⁷ dans un article recensant diverses études sur

l'éco-anxiété soulignent qu'il n'y a pas de lien direct établi entre préoccupation environnementale et envie de s'impliquer. Ils font l'hypothèse qu'il pourrait s'agir, non pas d'un signe de déni ou d'une indifférence, mais plutôt d'un sentiment d'impuissance ou de découragement. Attitude qu'on peut comprendre devant l'ampleur des transformations à opérer, non seulement pour lutter contre le dérèglement climatique mais pour changer de paradigme économique et aller vers la mise en œuvre d'une transition écologique et de davantage de justice sociale.

Qu'attendent les jeunes de la part des adultes ?

Alors qu'aux périodes précédentes, l'enfant pouvait s'appuyer sur le groupe de pairs grâce aux relations interpersonnelles qu'il pouvait développer, à l'adolescence, la personne et l'entourage sont vus au travers des rapports sociaux. « L'identification ne concerne donc pas seulement l'être personnel mais l'être social de l'adulte » (Le Guillant, 1984⁸). L'identification de l'adolescent-e aux adultes est partielle et non globale. « Cet emprunt se faisant d'ailleurs sur des figures ou des personnages présentant- parfois à tort - comme résolues, les contradictions qui travaillent l'intransigeance identificatoire du jeune⁹ » (Clot 1987).

Or, les transformations importantes dans les modes de vie, les manières de « faire famille », la place du numérique et l'incertitude croissante du futur génèrent un certain désarroi chez les adultes, qui se sentent désemparés et parfois plus inquiets encore que leurs enfants. Le problème de la communication entre générations a donc pris de l'ampleur. Quelles rencontres réelles les adolescent-e-s peuvent-ils-elles faire avec des adultes qui aient quelque chose à leur dire sur l'intérêt de grandir, quelque chose à leur transmettre ? Comment susciter et répondre à leur curiosité ? Comment les aider à percevoir, l'inédit et l'imprévu non comme une menace mais comme une occasion de découverte ? Quelle envie leur donner d'investir ce monde futur pour y apporter leur part de singularité et de création ?

Ces questions concernent tous les éducateurs. Comment faire en sorte que les adolescent-e-s

4 Alice Desbiolles. « Vivre sereinement dans un monde abîmé » cité par E Fougier, *Éco-anxiété : analyse d'une angoisse contemporaine*, Fondation Jean Jaurès, 2021.

5 Étude menée par des chercheurs d'universités britanniques, américaines et finlandaise, à partir d'un sondage réalisé entre mai et juin, auprès de 10 000 jeunes âgés de 16 à 25 ans dans dix pays, du Nord comme du Sud (Australie, Brésil, États-Unis, Finlande, France, Inde, Nigeria, Philippines, Portugal et Royaume-Uni) et publiée le 5 09 2021

6 Reporterre : <https://reporterre.net/spip.php?page=memeauteur&auteur=Quantit%C3%A9+critique>

7 Anne-Sophie Gousse-Lessard et Félix Lebrun *Regards croisés sur l'éco-anxiété. Perspectives psychologiques, sociales et éducationnelle in Éducation relative à l'environnement VOL 17 1 2022*

8 Louis Le Guillant, « Jeunes difficiles ou temps difficiles » *Quelle psychologie pour notre temps*, Eres Toulouse 1984 p 277

9 Yves Clot, « A l'école de l'adolescence » in *Je / Sur l'individualité* Ed Messidor 1987 p 96

puissent s'inscrire dans la chaîne des générations, en découvrant les problèmes que les hommes et les femmes ont eu à résoudre et s'approprient les acquis culturels, scientifiques et techniques de l'humanité ? (Brossard 2004)¹⁰. Cette perspective doit d'abord mobiliser les concepteurs des programmes et les enseignants par le lien qu'ils peuvent souligner entre les enseignements et les questions théoriques et pratiques qu'il a fallu résoudre et donner ainsi un autre sens aux tâches scolaires.

Mais les psychologues de l'Éducation nationale sont aussi particulièrement concernés, car chargés d'accompagner les élèves dans l'élaboration de leurs projets et dans la découverte des métiers. Ils peuvent par des dispositifs adaptés, donner à voir l'implication subjective des professionnels, de tous niveaux de qualification, pour réaliser un « travail bien fait », conforme à ce qu'ils considèrent, personnellement mais aussi collectivement comme des critères de qualité de leur travail. Les études menées en psychologie du travail (Clot 2010, 2014, 2021) montrent que cette volonté se heurte bien souvent à des prescriptions, ignorant délibérément l'expertise de ceux qui travaillent, au risque de mettre en jeu la santé de la population ou de provoquer des catastrophes environnementales (Clot 2012 ; Bonnemain 2022)¹¹. De nombreux exemples dans le secteur agro-alimentaire sont venus récemment le confirmer.

Il ne s'agit pas de minorer la difficulté des conditions de travail (Gollac & Clot 2014 ; Linhart 2021) ni de passer sous silence le mouvement qui conduit à « repousser le travail parce qu'il est devenu repoussant » (Yvon & Clot 2012).

Il n'empêche que l'activité de travail convoque le sujet tout entier, le met à l'épreuve non seulement dans la réalisation de la tâche mais dans la confrontation aux conflits et aux dilemmes auxquels il est nécessairement confronté en l'accomplissant. Il exige une implication qui permet de se reconnaître dans ce qu'on fait mais peut aussi se retourner contre le professionnel s'il ne peut jamais déployer son activité comme il l'entend. « Travailler c'est jongler de plus en plus avec le juste et l'injuste, le bien et le mal et résoudre les problèmes de conscience présent dans chaque geste concret. » (Clot 2012)

Le lien avec les préoccupations environnementales est évident. 300 salariés d'Amazon, n'ont pas hésité à braver le règlement intérieur imposant l'autorisation de la hiérarchie pour s'exprimer sur

l'entreprise et le risque de licenciement, pour dénoncer l'impact environnemental catastrophique de cette entreprise.

« C'est le développement du professionnalisme qui protège la santé des uns et des autres car la qualité du travail sacrifiée devient un poison social et subjectif, individuel et collectif qui diffuse dans la société. Le professionnalisme devient une valeur civique ». (Clot 2021, p 169).

Faire prendre conscience aux adolescent·e·s que les adultes ont cette responsabilité et que leur propre contribution, originale, personnelle et collective au devenir des activités humaines est attendue, peut constituer un moteur de leur développement. « C'est par l'appropriation du sens, de la structure et de la finalité des activités humaines que l'élève s'ouvre sur son avenir » (Ouvrier-Bonnaz, 2010)¹².

Actuellement, les activités d'information sur les formations et les métiers sont reprises en main par les branches professionnelles ou déléguées à des associations largement financées par les régions ou le ministère de l'Éducation nationale. Force est de constater que leurs interventions, loin de permettre aux adolescent·e·s de mesurer l'ampleur de la mobilisation subjective et de la responsabilité sociale que les activités professionnelles nécessitent, visent plutôt à présenter les métiers d'une manière à la fois désincarnée et séductrice qui passe complètement à côté des enjeux psychologiques et sociaux de cette découverte.

Il y a un enjeu social à permettre aux professionnels, quel que soit leur métier, de se faire entendre pour que les dérives ou dysfonctionnements constatés soient corrigés à temps et que les finalités de la conception, de la production, des services et de la recherche soient réorientées dans le sens de l'intérêt général. Mais il y a aussi un enjeu psychologique à offrir à la nouvelle génération des repères identificateurs, des exemples qui montrent que l'on peut aussi promouvoir ces valeurs et développer son pouvoir d'agir dans son milieu du travail.

Catherine Remermier

Ex-secrétaire nationale des conseillers
d'orientation- psychologues

et directeurs et directrices de CIO au SNES-FSU

Membre du secteur métiers du SNES-FSU et de l'équipe de psychologie du travail et clinique de l'activité CRTD CNAM

Bibliographie

Je/ Sur l'individualité, collectif Messidor Éditions sociales, 1987

Yves Clot, Le travail à cœur, La découverte 2010

Michel Gollac, Yves Clot, Le travail peut-il devenir supportable ? Armand Colin, 2014

Yves Clot, Jean-Yves Bonnefond, Antoine Bonnemain, Mylène Zytoun, Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations, La Découverte, 2021

Danièle Linhart, L'insoutenable subordination des salariés, Érès 2021

10 Michel Brossard, « Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation ». Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion

11 Yves Clot, « Le travail soigné ressort pour une nouvelle entreprise » *La nouvelle revue du travail* 1 / 2012 <https://doi.org/10.4000/nrt.108> ; Antoine

Bonnemain, « Travail bien fait, pouvoir d'agir et « écologie du travail », *Activités [En ligne]*, 19-2 | 2022 : <http://journals.openedition.org/activites/7509>

12 Régis Ouvrier-Bonnaz : *Culture, orientation et didactique : quels concepts pour quelles activités en milieu scolaire ? Actes du colloque international de l'INETOP-CNAM : L'accompagnement à l'orientation aux différents âges de la vie. Quels modèles, quels dispositifs et pratiques ? (17-19 mars 2010).*

Culture scientifique et éducation à l'environnement

Hélène Langevin-Joliot

« La culture générale c'est ce qui permet à l'individu de sentir pleinement sa solidarité avec les autres hommes, dans l'espace et dans le temps, avec ceux de sa génération comme avec les générations qui l'ont précédé et avec celles qui le suivront. Être cultivé, c'est donc avoir reçu et développé constamment une initiation aux différentes formes d'activité humaine indépendamment de celles qui correspondent à la profession, de manière à pouvoir entrer largement en contact, en communion avec les autres hommes. »

Paul Langevin¹

1 Contribution de l'enseignement des sciences physiques à la culture générale, Conférence du 11 juin 1931 au Musée pédagogique, La pensée et l'action les éditeurs français réunis, Paris 1950, p 213

Je partirai d'un constat : si l'importance des retombées de la science et des technologies qu'elle engendre est généralement perçue, la culture scientifique a une place très réduite dans la culture des citoyens des sociétés modernes. C'est le cas en France aujourd'hui, y compris parmi les « élites » intellectuelles et politiques, des médias et plus encore des réseaux sociaux. Cela mérite interrogation.

La « culture » est généraliste par nature, mais on la décline le plus souvent en évoquant la culture littéraire et philosophique, parfois la culture musicale et artistique... et éventuellement au bout de la liste, la culture scientifique. L'appartenance de celle-ci à la culture est loin d'être une évidence. Ce devrait être le cas aujourd'hui alors que la science a rejoint « les humanités » dans l'enseignement secondaire, il y a plus d'un siècle, que cet enseignement est généralisé et que de nombreuses initiatives, les fêtes de la science en particulier, sont organisées. « Je ne comprends rien à la science », une formule que l'on entend trop souvent, alors que celle-ci joue un rôle toujours plus grand dans nos vies. C'est une situation dangereuse, et d'abord pour la démocratie. Le développement d'une culture scientifique générale commune est aujourd'hui un enjeu aussi important pour l'avenir de la démocratie que le fut la généralisation de l'alphabétisation en d'autres temps. Les défis écologiques actuels, qui obligent à repenser notre développement en rapport à l'environnement font de cet objectif une urgence.

Quelles approches mettre en œuvre pour avancer vers un tel objectif ? Quels obstacles faudrait-il surmonter ? L'intérêt porté par chacun à la culture scientifique est indispensable pour en acquérir quelques éléments et s'interroger sur la manière dont ils s'articulent avec d'autres. Cet intérêt ne va pas de soi. Le contexte du néolibéralisme où la place accordée à la science est plus utilitaire qu'émancipatrice n'y est, pour le moins, pas favorable. Circulent aussi dans ce contexte nombre d'idées fausses ou pour le moins approximatives sur la science, sur la recherche scientifique et ses résultats. Le combat pour une culture scientifique générale commune, contre les idées fausses sur ce qu'est la science, doit s'inscrire dans le combat contre le néolibéralisme. Le développement des recherches s'est traduit par une augmentation accélérée des résultats obtenus au fil des années. Il ne s'en suit pas qu'une culture générale doive prendre en charge ces résultats comme une somme de savoirs spécialisés à résumer. L'idée démobilisatrice que la découverte de nouvelles connaissances rend les précédentes obsolètes doit être combattue. Les connaissances nouvelles s'inscrivent au pourtour du champ des connaissances déjà acquises et élargissent ce champ, donc celui des investigations futures.

Comment définir le contenu d'une culture scientifique générale, qui puisse être partagée par tous pour pouvoir agir face aux défis de notre époque ? La définition de la culture générale

donnée par Paul Langevin et rappelée au début de ce texte souligne qu'elle doit s'enrichir des connaissances qui émergent des activités de tous. Elle conçoit l'action du présent, en liaison avec le passé pour se projeter vers l'avenir. Les réflexions qui suivent s'inspirent aussi des éléments avancés dans le livre « science et culture, repères pour une culture scientifique commune » élaboré par un groupe de l'Union rationaliste².

Ce sont les méthodes utilisées par la science qui donnent aux résultats de celle-ci un statut radicalement différent de celui d'une opinion ou d'une croyance. Les principes sous-jacents à la science, ainsi que quelques lois fondamentales s'imposent aussi bien pour décrire le monde inerte que le monde vivant et les phénomènes qui s'y développent. Il ne peut être question d'adopter une approche encyclopédique pour décrire ces mondes dans lesquels ces lois opèrent. Un récit simplifié mais correct sur le fond de nos connaissances actuelles, donne une vue d'ensemble de l'histoire de l'univers et de la vie. Un tel récit unificateur peut être utilisé comme référence pour approcher, en fonction des interrogations de chacun, des questions plus spécifiques : parmi les plus importantes, la composition de la matière, l'énergie et ses transformations, les spécificités du monde vivant et les écosystèmes, ou des notions, tel le hasard, la symétrie ou l'information. Une culture scientifique générale ne peut faire l'économie de considérations sur les ordres de grandeurs mis en jeu dans les différents « objets » d'étude, dans les différents phénomènes. Elle doit permettre d'acquérir une familiarité minimum avec la notion d'erreur, et plus généralement avec la notion d'incertitude et sa gestion statistique

La place de l'observation, de l'expérience, de la théorie dans les avancées de la science a évolué au cours de l'histoire. La validité scientifique des résultats d'expériences est d'autant plus solide que le système étudié est mieux délimité par rapport à l'extérieur, et/ou que ses interactions résiduelles avec ce dernier sont mieux évaluées, ce qui n'est ni évident, ni jamais absolu, ce qu'on oublie parfois devant un résultat controversé. Les programmes scolaires comportent aujourd'hui dès le primaire un enseignement de « la démarche d'investigation ». On pourrait s'en réjouir sans réserve, n'étaient la formation et les moyens insuffisants donnés aux professeurs pour le mettre en œuvre.

Il n'y aurait pas de science possible sans le principe de causalité et l'invariance des lois de la

nature dans l'espace et dans le temps. Une expérience n'a de valeur scientifique que si elle peut être reproduite. Nombre d'expériences, comme on sait, ont pour but de déterminer la cause ou les causes de tel ou tel phénomène. Nombre d'études en santé publique aussi. Tout ce qui précède un phénomène n'en est pas nécessairement la cause, la difficulté est souvent de reconnaître et d'éliminer des corrélations dues au hasard entre phénomènes, qui n'établissent pas une relation de causalité.

Méthodes et principes ont permis à la science de se construire. Contrairement à l'idée que l'on en donne parfois, son histoire ne se résume pas aux percées exceptionnelles que l'on doit à quelques-uns, la science est une œuvre collective. Elle a d'abord progressé au fil des siècles par la recherche de réponses à des questions concrètes pour la société et depuis quelques siècles et de plus en plus, elle progresse dans une logique propre à la recherche de connaissances nouvelles, dont les retombées pratiques, les nouvelles technologies, ne sont pas prédictibles a priori. Nous avons inclus dans le livre évoqué ci-dessus la présentation simplifiée de quelques exemples d'histoire des sciences qui nous semblaient particulièrement instructifs de ce point de vue.

La découverte de lois de portée générale a apporté une cohérence interne à l'ensemble de l'édifice de la science. Il en est ainsi des lois de conservation, en particulier de l'énergie. Il en est ainsi plus généralement des lois de la thermodynamique dont les applications aux systèmes les plus variés, y compris dans le vivant, peut être subtile, mais d'importance majeure pour comprendre ce qui est possible ou non. Ainsi la transformation de chaleur en travail s'effectue avec un rendement limité par des raisons de principe. Le rendement pratique d'autres transformations ou processus divers peut être proche de l'unité ou bien plus faible pour nombres de raisons. Quoiqu'il en soit le rendement de ceux-ci est une caractéristique de première importance pour apprécier l'intérêt d'une possible utilisation.

Je conclurai sur les questions d'environnement, qui sont loin de ma compétence, avec quelques remarques.

La biologie a fait des progrès considérables depuis l'époque de Pasteur, entraînant ceux de la médecine et de la santé. Il s'en est suivi une quasi-explosion de la population de l'ordre d'un facteur 7 au vingtième siècle. L'humanité

² Jacques Haissinski, Hélène-Langevin-Joliot, Jean-Pierre Kahane, Michel Morange, Évariste Sanchez-Palencia, *Science et Culture, Repères pour une culture scientifique commune*, Éditions Apogée, 2020, e-book

compte maintenant quelques 7,5 milliards d'individus. Les activités humaines qui se sont développées en conséquence ont atteint un niveau tel que leurs conséquences ont des répercussions évidentes et dangereuses à l'échelle de la planète. Le réchauffement climatique en est l'un des exemples majeurs. Le prélèvement sans limites de ressources dans l'environnement et l'accumulation de déchets faute de recyclage pas toujours possible, ou la dégradation de la biodiversité ne sont plus et de loin supportables. La prise de conscience de cette situation est inégale dans toutes les régions du monde, la capacité d'y faire face aussi. Les solutions (souvent encore à trouver) pour réparer ce qui peut l'être et pour mettre en œuvre de nouvelles réponses « durables » aux besoins des populations, demanderont d'énormes investissements. Il faudra les imposer contre les intérêts qui gouvernent le système économique actuel mondialisé.

S'il fallait caractériser par quelques mots fréquemment prononcés, les débats actuels sur les questions d'environnement, je retiendrais « biodiversité, pollution, pesticide ». On n'y trouve pas ou peu les mots qui évoqueraient l'insuffisance de terres cultivables pour nourrir une population mondiale encore en croissance. Ni ceux qui pointent la proportion déjà considérable de terres cultivées de longue date, dégradées par les machines et pratiques industrielles parfois au point d'être inutilisables. Un peu plus ceux qui pointent la vulnérabilité particulière des terres tropicales dès lors qu'elles sont mises à nu.

La nécessité de préserver la biodiversité commence à s'imposer, les mesures à prendre pour y parvenir doivent pouvoir s'appuyer sur la connaissance de chaque situation. Celles-ci seront d'autant plus efficaces et durables qu'elles auront été dégagées avec les populations concernées à partir d'un état des lieux scientifiquement établi.

Les pollutions de toutes natures engendrées par les activités humaines sont au premier rang des inquiétudes qui s'expriment. Elles portent atteinte à notre santé, dans une mesure qui donne, à juste titre ou non, souvent lieu à controverse. La pollution est l'un des exemples types où les intérêts légitimes de différentes parties de la population peuvent diverger : population généralement aisée de centre-ville, population périphérique généralement défavorisées, agriculteurs et riverains. Les réflexions sur les moyens à employer pour réduire la pollution devraient impliquer l'ensemble de ces populations, pour tenir compte à la fois des questions environnementales et sociales. Sur la question

des pesticides, j'insisterais sur la nécessité de donner à chacun des informations claires sur les propriétés, la dangerosité en fonction des durées de vie et transformations de tel ou tel pesticide dans tel ou tel environnement.

Les appels à la responsabilité individuelle, qu'il s'agisse de réduire la consommation d'énergie ou de préserver telle ou telle espèce particulière ne sont ni inutiles, ni illégitimes, pour peu qu'ils ne servent pas d'alibis pour refuser de reconnaître que les objectifs des transitions énergétiques et écologiques appellent pour l'essentiel des actions collectives à engager en particulier par les États, sans crainte de bousculer les sacrosaintes règles du marché.

Hélène Langevin-Joliot

Directrice de recherche honoraire au CNRS

L' « école du dehors », révolution pédagogique ou fantaisie petite-bourgeoise ?

Olivier Mottint

Se proposant de « reconnecter l'enfant avec la nature », l' « école du dehors » entend tout à la fois contribuer au « développement holistique » des élèves et les incliner à « prendre soin » de l'environnement. Présentée par ses promoteurs comme « la révolution pédagogique du XXIème siècle », cette proposition pédagogique nous semble réclamer un examen plus critique...

En constant développement depuis une quinzaine d'années, l' « école du dehors » était jusqu'à récemment restée relativement confidentielle. C'est à l'occasion de la crise sanitaire et de ce qu'elle réclamait d'espaces aérés que ce courant pédagogique a été mis sous le feu des projecteurs... et ce jusqu'à recueillir les encouragements du ministre Blanquer, tout heureux d'y trouver une mesure prophylactique pour l'Éducation nationale. Les prescriptions pédagogiques et les postulats politiques portés par cette proposition pédagogique méritent d'être interrogés sous au moins deux angles : sont-ils à même de contribuer à rendre l'École plus égalitaire ? Et dans quelle mesure préparent-ils les jeunes à affronter les urgences écologiques et sociales en citoyens éclairés ?

L'école de dehors, kesako ?

Les praticiens de « l'école de dehors » puisent leur inspiration à diverses sources. Certains d'entre eux font référence aux « écoles forestières », apparues il y a quelques dizaines d'années dans les pays anglo-saxons, scandinaves et germaniques. D'autres se revendiquent avant tout de l'éducation relative

à l'environnement et au développement durable (EEDD), ou comme militants de la « transition écologique », de la « pédagogie par la nature », ou encore de l' « éducation ancrée dans le milieu ». Ce mouvement profite enfin d'un certain engouement pour les « pédagogies alternatives », l'éducation en plein air apparaissant alors comme une opportunité de « sortir du carcan » du modèle éducatif « dominant ». Cette multiplicité des emprunts n'empêche par la convergence de ces diverses approches vers quelques invariants :

- la nécessité de sorties régulières dans la nature (ou, à défaut, dans les espaces verts qu'offre la ville) ;
- le recours aux « pédagogies alternatives » avec une insistance mise sur l' « autonomie », l' « éveil des sens », ou encore la nécessité d' « apprentissages expérientiels »...
- une visée éducative centrée sur l' « épanouissement » et le « développement global » des élèves ;
- le postulat, parfois exprimé au moyen d'un

argumentaire lyrique voire ésotérique¹, que cette « reconnexion de l'enfant avec la nature » va nourrir un « sentiment d'interdépendance » avec la « communauté des êtres vivants » propre à développer une « empathie pour le vivant et la Terre ».

Quelques atouts indéniables du dehors...

Évoquant régulièrement un « syndrome du manque de nature » peu étayé scientifiquement, les promoteurs de l'école du dehors ne font néanmoins pas fausse route selon nous lorsqu'ils déplorent la diminution du temps passé à l'extérieur par les enfants. L'école du dehors constituerait dès lors un moyen de favoriser les activités (physiques) extérieures, elles-mêmes perçues comme un outil de prévention des problèmes de santé engendrés par la sédentarité. En pratiquant l'éducation en plein air, on offrirait en quelque sorte aux enfants des environnements qu'ils n'ont pas tous chez eux.

Les partisans de l'école de dehors affirment par ailleurs la nécessité de favoriser chez l'enfant un rapport positif à la nature. On peut regretter les accents rousseauistes avec lesquels cette proposition est parfois exprimée, qui procèdent à notre avis d'une idéalisation de l'enfance, de la nature et de l'« harmonie naturelle » censée les relier. Mais deux militants de l'Aped faisaient une analyse similaire il y a près de 15 ans, en des termes plus prosaïques : « Pendant leur temps libre, peu d'élèves trouvent encore de l'intérêt à la balade, préférant se connecter à leurs objets techniques. « La nature, c'est nul ! », « Je déteste marcher dans les bois ! » sont des réflexions d'adolescents courantes. Même dans des endroits à haute valeur culturelle, les élèves sont spontanément attirés vers les écrans plutôt que par les objets réels (...). Une bonne appréhension des problèmes écologiques ne passera donc pas exclusivement par la réflexion, mais par un lien émotionnel avec la nature et le monde en général² ».

Une autre préconisation judicieuse de l'école du dehors consiste à « verduriser » les écoles. L'intérêt est au moins double : d'une part offrir aux enfants un cadre d'activité et d'exploration plus stimulant que la cour intégralement bétonnée, et d'autre part contribuer à faire de l'école un lieu de vie agréable. L'intérêt est même triple si les élèves contribuent par leur travail et leur réflexion à cette « verdurisation ». Nous soutenons par conséquent pleinement la proposition des partisans du dehors d'initier les élèves au jardinage ou à la réalisation de petits travaux extérieurs... et nous l'élargirions même pour notre part. À nos yeux en effet, cette participation

des élèves au travail productif dépasse largement l'enjeu de la « reconnexion au vivant et aux saisons » et participe d'une réconciliation entre l'école et l'outil dont Freinet vantait déjà les avantages : « par l'outil, l'être humain accélère la construction de son propre échafaudage, il franchit à une allure accélérée les étapes de sa croissance, il crée lui-même, il construit, il s'élève tel un dieu qui ne voit aucune limite à son ascension (...) Nous avons dans l'outil, et dans le travail, l'élément essentiel de l'éducation³ ».

Les dangers de la pédagogie invisible et de l'hyperpédagogie

Nous sommes en revanche plus circonspects vis-à-vis de certaines recommandations pédagogiques avancées par les partisans de l'école du dehors. Celles-ci consistent souvent en la promotion d'un enseignant « éveilleur », « médiateur », « animateur » qui se doit de « changer de posture » pour faire place à « l'exploration libre », à « l'inattendu » ou à « l'imprévu », à la primauté des « apprentissages informels » et à l'« interdisciplinarité ». À rebours des recherches montrant la nécessité d'un enseignement explicite et structuré pour favoriser les apprentissages de tous, c'est donc bien à la promotion d'une « pédagogie invisible » que l'on assiste ici. Or il est à craindre que seuls les enfants de la petite-bourgeoise intellectuelle soient aptes à faire miel de ce magma d'expériences informelles et de découvertes spontanées. Eux seuls ont en effet acquis dans leur milieu familial ces structures cognitives qui permettent de donner sens, d'agencer, de mémoriser ces éléments diffus pour les cristalliser sous forme de connaissances. Pour les enfants des milieux populaires, ce cadrage faible revendiqué par l'école de dehors risque bien de conduire à des apprentissages hasardeux. En effet, comme l'indique Élisabeth Bautier, « ces élèves ne peuvent alors qu'être dans la difficulté pour identifier ce que sont les savoirs à acquérir, ce que sont les exigences de l'École, et surtout ses visées (...). Les travaux de sociologie des apprentissages et des inégalités ont montré que l'affaiblissement disciplinaire et la transversalité des savoirs et compétences à mobiliser dans des tâches scolaires, qui correspondent à une classification et à un cadrage souvent faibles des savoirs et des situations de travail cognitif, pénalisent les élèves de milieux populaires peu familiers de ces mobilisations implicites⁴ ».

On pourrait certes admettre qu'une part du temps scolaire ne soit pas consacrée aux apprentissages formels mais plutôt investie dans le développement d'une véritable vie scolaire, qui ne saurait d'ailleurs se limiter aux propositions de l'école du dehors.

1 On ne peut que déplorer par exemple les références courantes à Rudolf Steiner, dont la pensée occulte est aux antipodes de l'idéal d'émancipation intellectuelle que nous défendons.

2 Bernard Legros & Jean-Noël Delplanque, *L'enseignement face à l'urgence écologique*, Bruxelles, Aden, 2009

3 Célestin Freinet, cité par Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs & Philippe Schmetz, *Qu'as-tu appris à l'école ?* Bruxelles, Aden, 2015, p. 137

4 Élisabeth Bautier, citée par Alain Beitone, *Éducatons à... Ya basta !*, 2014, p. 17, en ligne sur le site de l'Aped : https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2014/05/education_a_ya_basta.pdf

C'est même là une idée que nous défendons ardemment à l'Aped ! Mais ce temps octroyé à la vie scolaire ne peut en aucun cas être soustrait au temps d'instruction (comme c'est le cas dans le cadre de l'école du dehors), sous peine de conduire à un allègement du curriculum. Faire de l'école un véritable lieu de vie requerrait au contraire d'augmenter significativement le temps scolaire dans le cadre d'une « École ouverte » au-delà des heures de cours, le week-end et durant les vacances scolaires⁵.

Dans des cas plus extrêmes mais heureusement plus rares, on peut lire sous la plume de certains partisans du dehors une relativisation de l'importance de la transmission des savoirs, que l'on aurait tort selon eux de vouloir faire « accumuler » aux élèves. Le dos est alors tourné à la fonction d'émancipation intellectuelle de l'école pour ne faire de celle-ci qu'un instrument au service de finalités individualistes (le développement de la personnalité et le bien-être individuel comme uniques horizons) et relationnelles (la fameuse « bienveillance », ou plus généralement le développement d'une éthique du « care »⁶). Soit autant de replis dans les sphères privée et affective dont se délecte le « capitalisme émotionnel⁷ ». On se situe bien là dans cette « hyperpédagogie » que dénonce à juste titre Philippe Meirieu⁸, centrée sur une conception narcissique de l'épanouissement et dont les mots d'ordre sont « spontanéité », « liberté », « communauté », « expérience » et autres lieux communs naturalistes. Hyperpédagogie qui, portée à son paroxysme, va d'ailleurs jusqu'à l'ouverture, par des parents, d'écoles du dehors « alternatives » — et privées — calquées sur l'idéologie familiale.

L'anthropocène comme curriculum caché ?

Une dernière crainte, enfin, nous a imperceptiblement gagné à la lecture de bon nombre des contributions à l'école du dehors. C'est qu'y transparaît, en filigrane, le logiciel de pensée de ceux que Frédéric Lordon appelle ironiquement les « bardes médiatiques de l'environnement⁹ ». Il y est beaucoup question d'« anthropocène », de la responsabilité « des hommes » considérés indistinctement, de l'espoir d'un « salut par les liens » (le care, toujours...) et d'envoies lyriques sur la « communion avec tous les êtres vivants ». Outre

le ridicule de certaines formules aux accents mystiques, on ne peut s'empêcher de penser qu'il y a là une double occultation. Occultation du fait que les hommes ne contribuent pas tous de la même façon aux crises environnementales et ne sont pas égaux face à leurs conséquences. Occultation également du rôle joué par le capitalisme dans cette mise en péril de notre écosystème. On peut alors craindre que ne se diffusent parmi les élèves des concepts et des représentations du monde qui mènent à une compréhension très approximative des causes et des conséquences de l'urgence écologique... et de ce qu'elle exige en termes de réponse politique.

Pour une éducation politique à l'environnement

Dès lors, si bon nombre des propositions faites par les promoteurs de l'école du dehors nous semblent intéressantes, il apparaît en définitive qu'une formulation émancipatrice, politique, de cette proposition pédagogique reste à inventer. Celle-ci ne devrait pas seulement promouvoir l'établissement d'un « lien émotionnel » avec la nature, ni laisser à penser aux élèves qu'il suffira de « bienveillance », d'« empathie » et de « sentiment d'appartenance à la communauté du vivant » pour faire face aux urgences écologiques. De notre point de vue, il importe au contraire d'assurer la compréhension rationnelle des enjeux environnementaux par tous les élèves, dans leurs dimensions scientifiques, technologiques, géographiques, historiques, sociales, économiques... Ceci ne saurait faire l'économie de la transmission explicite, rigoureuse et structurée d'un important bagage de connaissances, qui fait aujourd'hui défaut aux jeunes (... et aux moins jeunes) à l'issue de la scolarité obligatoire¹⁰. Sans ce bagage, ils auront toutes les peines du monde à participer à la conversation démocratique en citoyens éclairés. Peut-être même n'en auront-ils pas l'envie, et choisiront-ils alors de se replier dans une « pensée colibri » qui fait des « petits gestes écolos du quotidien » l'unique et illusoire planche de salut.

Olivier Mottint

Appel pour une école démocratique (Aped)

5 Voir Olivier Mottint, Pierre-Yves Henrotay & Rita Wallemacq, *L'école ouverte : enjeux et perspectives concrètes*, *L'École démocratique*, n°86, 2021, pp. 4-9.

6 Voir Evelyne Pieillier, *La tyrannie de la bienveillance*, *Le Monde diplomatique*, décembre 2020, p. 3.

7 Voir par exemple : Eva Illouz, *Les sentiments du capitalisme*, Paris, Seuil, 2006

8 Philippe Meirieu, *La riposte : écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes : pour en finir avec les miroirs aux alouettes [E-book]*, Paris, Autrement, 2018

9 Voir Frédéric Lordon, *Détruire le capitalisme avant qu'il ne nous détruise*, 2019, blog hébergé sur le site du Monde diplomatique : <https://blog.monde-diplo.net/detruire-le-capitalisme-avant-qu-il-ne-nous>.

10 Voir Nico Hirtt, *École, savoirs, climat : enquête sur les connaissances et la conscientisation des élèves de fin d'enseignement secondaire à propos du dérèglement climatique*, 2019, en ligne sur le site de l'Aped : <https://www.skolo.org/CM/wp-content/uploads/2019/10/Ecole-savoirs-climat-Aped-2019.pdf>

Anthropocène et disciplines scolaires, l'exemple des sciences du vivant

Jean-Marc Lange

Loin d'être indépendantes et neutres les sciences de la nature ont historiquement été en interactions réciproques avec les modèles d'organisation de la société. L'irruption de l'hypothèse géologique d'anthropocène et d'évènement sociétal, provoque des interactions sciences-sociétés qui interpellent le monde des prescriptions et organisations curriculaires.

Contrairement à la doxa d'une science neutre et indépendante, les sciences de la nature et la société ont toujours fait l'objet d'interactions et influences réciproques. Ainsi pouvons-nous citer à titre d'exemple celles déterminantes des principes de la thermodynamique au 19^{ème} siècle sur les conceptions et orientations politiques antagonistes appliquées à l'humain au travail, travailleur envisagé comme moteur fatigable : l'approche marxiste puis léniniste d'une part et l'approche libérale fordiste puis tayloriste d'autre part, approches fondatrices de la modernité sociale (Rabinbach, 2004). De même, dans les sciences biomédicales pourrions-nous citer les controverses relatives à la vaccination à cette même période et sa lente et difficile acceptation sociale au cours du 20^{ème} siècle puis sa remise en cause lors de l'épisode COVID¹⁹. Qu'en est-il alors de l'irruption de l'hypothèse scientifique « anthropocène » dans les interactions sciences-sociétés ? Par ailleurs, nous avons rappelé que l'École est à la fois le lieu de l'appropriation des normes majoritaires du moment et celui de l'émancipation des nouvelles générations. Elle ne peut de ce fait rester figée sur un format préétabli et doit s'adapter aux changements d'époques (Durkheim 1922).

Quelles implications réciproques cette hypothèse anthropocène a-t-elle avec les sciences du vivant, notamment dans le

domaine de l'écologie, y compris dans sa prise en charge par les disciplines scolaires concernées ?

Sciences du vivant et porosité politique : du darwinisme et du spencerisme

La théorie darwinienne de l'Évolution donne une explication de l'évolution des êtres vivants en se fondant sur deux principes. Le premier est celui des variations d'une génération à l'autre (la théorie de l'Hérédité et les lois dites de Mendel n'ayant pas encore été redécouvertes à cette époque). Le second celui de la sélection naturelle comme moteur de l'évolution, dont l'adaptation, par pression reproductive différentielle en est la conséquence. On comprend facilement comment ce 2nd principe a pu être détourné dans le temps sous la forme simplifiée du « le plus fort élimine le plus faible », de « la lutte pour la vie ».

Ainsi, certains scientifiques et philosophes, tel Spencer, détournèrent la pensée de Darwin, en cherchant son extension et son application aux sciences humaines et à leur conception de l'histoire.

Certes le développement ou l'émergence des sciences humaines de la seconde moitié du 19^e siècle ne se conçoit pas sans une constante référence à la notion d'évolution.

Mais celle-ci ne s'appuyait qu'assez rarement sur la notion de sélection naturelle, si ce n'est dans l'ensemble spécifique de théories qui s'appelèrent « malencontreusement et accidentellement le «darwinisme social» » selon Daniel Becquemont (2005). Les théories désignées sous ce nom n'ont, pour cet auteur, pratiquement rien à voir avec la théorie darwinienne de la sélection. En effet, pour lui, elles prennent davantage leur source dans « une conception pré-darwinienne de la lutte pour la vie, que Darwin entendait dans un sens métaphorique tout autant interprétable en termes de solidarité et de dépendance ». Ainsi, le principe de sélection naturelle a été décliné depuis, certes en termes de compétitions entre populations - jamais entre individus contrairement au lamarckisme ce qui caractérise l'approche populationnelle de Darwin - en termes de symbioses, de coopérations, et d'interrelations, désignées aujourd'hui par le terme générique de coévolution. Ainsi, Becquemont démontre pour sa part que le noyau dur de la théorie darwinienne, c'est-à-dire le fait que les variations produites au hasard, dont certaines sont retenues dans un environnement favorable par sélection naturelle et transmission héréditaire, s'efface la plupart du temps chez les auteurs des sciences humaines et sociales de l'époque. À cet égard, l'œuvre d'Herbert Spencer, philosophe, sociologue et économiste minarchiste anglais, extrêmement connu en son temps comme théoricien de l'évolutionnisme, c'est-à-dire comme idéologie sociale, est typique. Ce qu'on appelle encore «darwinisme», nous le devons donc historiquement et épistémologiquement davantage à Spencer qu'à Darwin.

En effet, décliné à partir de la théorie de Darwin, le concept de Spencer devient, appliqué à la société, la « sélection des plus aptes ». Il ne cessa lui-même de proclamer qu'il avait établi les bases de son système de philosophie synthétique des lois cosmiques aux lois de l'évolution sociale en passant par les « principes de biologie ». Ainsi se trouvaient liées lois biologiques, lois de développement de l'individu, et lois de développement socio-culturel. Mais c'est bien dès la fin du 17ème siècle que l'idée d'une lutte féroce pour l'existence dans la nature se retrouvait dans une conception de l'Ordre Social. Des maux partiels (comme la déviance ou l'inaptitude des individus) se résorbaient alors, selon cette conception, dans l'accroissement d'un bien universel (amélioration du monde animé et de l'accroissement du « bonheur général »). La guerre de la nature était ainsi conçue

comme un mécanisme providentiel où le «massacre» des individus contribuait à un équilibre général (Lois de la Divinité).

Cela nous amène définitivement à préférer par cohérence épistémologique et historique le terme de « spencerisme » pour qualifier la lutte pour la vie et donc la compétition dans les sociétés humaines. Issue de la doxa pré-darwinienne que celui-ci permet pourtant de dépasser par une théorisation beaucoup plus subtile, cette idée continue cependant à abreuver nombre de discours politiques libéraux, comme justificatif idéologique d'un état de société inégalitaire fondé sur la compétition entre individus.

Sciences du vivant et anthropocène

Quel que soit le devenir dans les sciences de la nature de l'hypothèse de notre entrée dans l'ère géologique de l'anthropocène, il en résulte là aussi une transformation de notre représentation du monde et un mode d'intervention sociopolitique qui appellent à de nouveaux développements dans les sciences humaines et sociales (SHS).

L'idée même d'anthropocène ne peut avoir émergé sans des ruptures épistémologiques majeures survenues à la fin du 19ème puis au cours du 20ème : celle de la pensée écosystémique puis celle de la pensée de la Terre comme ensemble de compartiments échangeant de la matière et de l'énergie. La théorie mathématique de système trouva ainsi son terrain de percolation d'une part dans les sciences de la nature puis dans les SHS. C'est pourquoi, nous parlons aujourd'hui du géo-socio-système Terre dont est issue l'hypothèse anthropocène par généralisation, et ses corollaires telles l'idée de limites planétaires, de la Terre conçue comme Gaïa, celle des organismes conçus comme holobiontes (du grec holo, tout, et bios, vie), (Sélosse, 2016). Prenons là encore à titre d'exemple ce dernier terme dans ses implications. Concevoir l'animal, y compris l'humain ou les végétaux, tout ce qu'il était convenu d'appeler « organismes », comme holobiontes signifie la reconnaissance de ceux-ci comme systèmes cellulaires, interagissant en interne avec tout un ensemble de bactéries colonisatrices et de virus plus ou moins intégrés dans le patrimoine génomique et, en externe, avec là encore tout un monde bactérien et viral. Les conséquences en sont importantes dans différents registres à la fois épistémologiques et sociétaux, et donc aussi politiques comme modalité de l'action. L'individualisation du vivant et les tentatives pasteuriennes de contrôle

Bibliographie

Émile Durkheim, Éducation et sociologie, Paris, Félix Alcan, coll « Bibliothèque de philosophie contemporaine », 1922

Jean-Marc Lange, Éducatons transversales scolaires : apports, risques et limites, Carnets rouges, n°25, 23-26, 2022

Joël Lebeaume, Précisions sur la « forme curriculaire » et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs », Éducation et didactique [En ligne], 13(1), 2019

Anson Rabinbach, 2004. Le moteur humain : l'énergie, la fatigue et les origines de la modernité, Paris, La fabrique Éditions, 2004

Melki Slimani, Jean-Marc Lange, et Michael Håkansson, The political dimension

in environmental education curricula : Towards an integrative conceptual and analytical framework, Environmental Education Research, 27 (3), 2021, p 354-365

du monde des microbes s'en trouvent profondément remis en causes, tant sur le plan de la santé publique, que de la santé environnementale, mais aussi dans les modes de productions alimentaires, y compris en termes de santé animale et écosystémique végétale. Il est alors préférable de parler et de penser en termes de socio-écosystèmes, de degré d'artificialisation ou d'anthropisation de ceux-ci, et de santé globale (approche One health). Bref, de penser en termes d'interactions.

Quelles implications pour les disciplines scolaires ?

Face à ces évolutions conceptuelles et sociétales, et des choix d'action politique qui en résultent, que devient l'organisation en disciplines du monde scolaire ? Au-delà de la nécessaire mise à jour profonde et cohérente des contenus d'une discipline telle les SVT - qui continue à vouloir distinguer les agrosystèmes des écosystèmes, et à considérer les végétaux comme des individus dont la croissance est stimulée par des intrants chimiques, ce qui est philosophiquement et politiquement orienté - c'est également la forme de l'organisation en disciplines, structurée en domaines au primaire et en disciplines juxtaposées au secondaire, qu'il convient de réfléchir à leur propos. Car c'est bien de la morphologie curriculaire, de ses finalités et de ses valeurs dont il s'agit ici. Ainsi, comment une discipline telle les SVT peut-elle être en charge à elle seule de contenus aussi chargés politiquement impliquant par ailleurs un grand nombre d'autres disciplines relevant des SHS (sciences économiques et sociales, géographie...), tout en revendiquant une neutralité scientifique et politique pourtant bien illusoire ? Pour faire face aux imbrications des registres scientifiques, politiques et sociaux dont nous revendiquons la dénomination d'« hybridation » par analogie avec l'hybridation des espèces et leur caractère de vigueur hybride mais aussi au risque de leur infécondité, certains proposent alors de recourir à des dispositifs interdisciplinaires. Mais, par ailleurs, ces approches apparaissent déjà si difficiles à mettre en œuvre au niveau académique, tant pour des raisons épistémologiques qu'organisationnelles. Nous proposons pour notre part (Lange, 2022) de séparer des moments politiques d'action dans la cité ou le territoire en lien avec des pratiques constitutives des « éducations transversales » (Lebeaume, 2019) relatives alors aux enjeux sociétaux dans leur lecture à la fois globale et locale, et des moments dédiés aux contributions disciplinaires

comme étayage et compréhension de ces enjeux au moyen de la mobilisation de leur savoirs et méthodes spécifiques - mais mises à jour - et ce dans une démarche multiréférentielle.

Il nous semble en effet, que seule la reconnaissance assumée, mais impartiale, du caractère politique des questions environnementales et de développement, en lieu et place des postures comportementalistes et antipolitique des pratiques actuelles de l'éducation environnementale (Slimani et al, 2021) permettra à l'École de renouer avec sa vocation de transmission des normes en vigueur mais aussi des clés de compréhension du monde dans une visée émancipatrice et critique permettant d'en construire de nouvelles. Et c'est bien ce que demandent les nouvelles générations.

Jean-Marc Lange

Professeur en Sciences de l'éducation et de la formation
Université de Montpellier.

Éducation au développement durable et développement du jugement critique des élèves : une gageure pour l'enseignant du primaire ?

Denise Orange Ravachol & Christian Orange

La traduction, depuis une vingtaine d'années en France, de l'éducation à l'environnement en une éducation au développement durable (EDD) et la prise d'importance de celle-ci dans les curriculums compliquent le travail des enseignants pris entre l'étude instruite et raisonnée des enjeux et une inculcation de bonnes pratiques. Compte tenu de la complexité des problèmes, c'est particulièrement vrai dans l'enseignement primaire.

Les « éducations à » prennent de plus en plus d'importance dans les curricula, bouleversant l'organisation des disciplines scolaires et leur enseignement. La circulaire de 2015¹ promeut ainsi une éducation à l'environnement et au développement durable (EDD) qui « débute dès l'école primaire et vise à éveiller les enfants aux enjeux environnementaux. Elle comporte une sensibilisation à la nature et à l'évaluation de l'impact des activités humaines sur les ressources naturelles ».

Une accumulation de complications pour l'enseignant

Sensibilisation donc mais, en même temps, « éducation au choix », comme il est maintes fois rappelé dans les textes officiels. Cela n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes didactiques, d'autant plus que cette EDD porte en elle-même un ensemble de complications qui ne sont guère analysées dans les repères fournis aux enseignants.

Passons rapidement en revue cette accumulation de complications que l'enseignant rencontre s'il questionne ce que l'on attend de lui :

- Le développement durable est un choix politique et idéologique, contesté par certains, notamment en ce qu'il soutiendrait une asymétrie dans les relations Nord-Sud. Pour prendre un exemple simpliste : l'Europe a depuis le néolithique réalisé une déforestation massive, pourquoi faudrait-il empêcher les pays du Sud d'en faire autant ? Mais aussi : à qui profite la déforestation tropicale actuelle ? Une éducation au choix peut-elle alors s'inscrire totalement dans une éducation au développement durable qui ne discuterait pas les choix politiques et économiques qu'elle traduit ?

- Les textes officiels mettent en avant une éducation au choix mais aussi une éducation à l'engagement (circulaire du 29⁰⁹20²¹), ce terme y prenant d'ailleurs des acceptions variées, mais

¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo6/MENE1501684C.htm>

² <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo36/MENE2025449C.htm>

dont la connotation positive se passe de véritables justifications. Éducation au choix et éducation à l'engagement sont-elles compatibles, et à quelles conditions ?

- L'EDD engage un nombre important d'objets de savoirs, qu'il ne s'agit pas de juxtaposer mais d'articuler. L'UNESCO promeut ainsi aujourd'hui 17 ODD (Objectifs de Développement Durable) qui vont de la conservation et de l'exploitation de manière durable des écosystèmes aquatiques et terrestres, à la réduction de la pauvreté et de la faim dans le monde, et à l'assurance pour tout humain d'une bonne santé et du bien-être. Même en s'en tenant à une éducation à l'environnement (au sein d'une EDD), celle-ci fait nécessairement intervenir des contributions des sciences de la nature mais aussi des sciences géographiques, sociologiques, économiques. Les questions qu'elle travaille ont donc une complexité importante.

- Cette complexité est redoublée dans chacun des points de vue disciplinaires ou pratiques à convoquer. Ainsi, pour les sciences de la nature, le fonctionnement des systèmes naturels est-il compris comme mettant en jeu des processus complexes : cycle de la matière, flux d'énergie.

Alors, comment un enseignant du primaire peut-il « s'en sortir » alors même que, par ailleurs, les mathématiques et le français sont régulièrement pointés comme prioritaires ? Nous prenons ici deux exemples, sans les prétendre représentatifs ; ils permettent cependant d'illustrer les difficultés rencontrées dans l'enseignement élémentaire et les choix qui y sont faits.

Des lieux communs plutôt que des savoirs raisonnés

Le premier exemple correspond à une classe de cours moyen (9-11 ans) où interviennent, pour l'animation de groupes, des élèves de première année de grande école commerciale³ : il s'agit pour l'enseignant d'ouvrir le travail sur le développement durable à des partenaires extérieurs à l'école et pour les étudiants de répondre à leur institution en développant un projet sociétal. L'étudiant que nous suivons est détenteur d'une culture générale certaine, comme peut l'être celle du professeur des écoles, polyvalent. Nous analysons le discours qu'il développe sur la déforestation dans les échanges qu'il a avec deux groupes de 6 élèves (fonctionnement en ateliers). L'exemple étudié, à partir de documents projetés, concerne la Malaisie.

« Voyez en 1950, toute cette masse verte, en fait,

c'était la forêt. Et ensuite, enfin dans les années 50, en fait, après la guerre, y a eu une croissance démographique, en gros y a eu de plus en plus d'humains sur la Terre et les pays d'Asie ont commencé à se développer. Ils ont commencé à chercher des moyens pour se faire de l'argent et du coup euh... ils ont commencé à planter des palmiers en coupant les arbres et tout, la forêt. Et comme vous pouvez le voir, entre 2017 et 2020, y aurait, il reste presque plus rien en forêt ».

Des explications socio-historico-économiques sont données, au prix d'un certain flou : « pour se faire de l'argent », de qui parle-t-on ? Des habitants ? Cette déforestation, très rapide, est-elle du même ordre que celles de l'Europe dans l'antiquité et au Moyen-Âge ? Nous ne sommes pas spécialistes de ces questions historiques, mais il nous semble que les poser demanderait beaucoup plus de temps qu'un simple atelier. L'étudiant- mais ce pourrait être le cas de l'enseignant- est contraint de faire des raccourcis qui évitent toute analyse critique de la question.

Les échanges s'engagent alors sur les conséquences environnementales de cette déforestation.

« Et toi tu m'as parlé du fait de pourquoi ça poserait problème qu'on coupe des arbres si c'est pour en replanter d'autres ? C'est en fait que les arbres qu'il y avait à la base, ils étaient très bons pour la planète. Ces arbres-là, ils permettaient de transformer le mauvais gaz, le dioxyde de carbone, qui sort des pots d'échappement des voitures, des usines, etc. en oxygène, celui que l'être humain a besoin pour respirer etc. Et étant donné que la forêt était très dense, on appelait ces forêts-là les poumons de la Terre. C'est eux qui nous permettaient de respirer etc. »

L'argumentation servie ici est très simple : il y a ce qui est bon, pour la planète, pour l'Homme, et ce qui est mauvais. C'est un raisonnement proche de la pensée commune, avec cette référence aux « poumons de la Terre ». Que pourrait-il dire d'autre ? En fait, les forêts peu perturbées par l'Homme (forêt parfois dites « primaires ») sont généralement en équilibre : l'ensemble des êtres vivants, plantes, animaux, champignons, bactéries, ont une biomasse totale qui reste stable ; il n'y a donc pas accumulation de carbone⁴, et donc pas de capture nette de CO₂ et de production nette d'oxygène. Arriver à cette compréhension de ces écosystèmes demande un travail d'une certaine ampleur qui n'est pas à coup sûr possible en fin de primaire. L'intérêt de ces forêts ne vient donc pas de leur rôle de poumons mais, d'une part, de leur effet sur le climat (évapotranspiration des plantes notamment) et, d'autre part, de la biodiversité qui les constitue. Dans cet atelier, la

³ Denise Orange Ravachol & Christian Orange, *Biologie des plantes et discours sur le développement durable. 10èmes journées scientifiques de l'ARDiST, Saint-Malo, 2018.*

⁴ Sauf dans le cas de tourbières, par exemple, où de la matière carbonée s'accumule dans le sol, ou lorsque les conditions changent de sorte de la biomasse augmente.

biodiversité est évoquée mais essentiellement par une liste d'animaux, surtout des mammifères (ceux que les élèves aiment : Koalas, Pandas⁵,...), sans que soit discutée l'importance de cette biodiversité, ici réduite à la macrofaune. L'environnement est pensé uniquement du point de vue de l'Homme, en bien ou en mal : le CO2 produit par l'Homme, l'oxygène nécessaire à l'Homme, etc.

Nous voulons ainsi mettre en avant que, si les textes officiels peuvent à bon compte parler d'éducation à l'environnement ou au développement durable, il n'est guère possible d'en faire un enseignement raisonné en dehors d'un travail approfondi dans plusieurs disciplines. Et ce travail ne se fait pas en classes primaires, peut-être en partie parce que les enseignants ou les intervenants n'ont pas suffisamment de repères pour cela, mais aussi car cela ne peut pas se régler en peu de temps sauf à s'en tenir à des slogans simples et usuels, ne permettant nullement d'aborder les questions de manière critique.

Quand l'expérience de l'enseignant permet de s'en tirer au mieux

Le second exemple concerne un entretien avec une enseignante⁶ de primaire (CE1-CE2) expérimentée qui est très intéressée par les questions scientifiques et la nature ; elle mène depuis des années un travail autour d'un jardin scolaire. Elle dit l'importance qu'elle donne à l'EDD, au cœur des sciences selon elle, qu'elle traduit systématiquement par « environnement durable ».

Son ancienneté (40 ans de profession) lui permet de passer en revue les différentes formes d'enseignement scientifique qu'elle a pratiquées : leçon de chose, éveil, démarche d'investigation. Elle note des évolutions : on n'étudie plus le « minéral de charbon », comme dans les leçons de chose, mais les élèves connaissent le carbone « donc on va en parler, parce que ça a un impact forcément maintenant ».

« Ils [les élèves] savent qu'il y a un réchauffement climatique. Ça ils l'entendent. Ils baignent dedans en fait. Ils savent qu'il y a des choses qu'il faut changer ». Cela la conduit à introduire de nouvelles connaissances mais cela reste essentiellement informationnel : « On parle même en CE1 de la photosynthèse, [...] Alors surtout en ce moment avec le réchauffement climatique, allez, le gaz carbonique. [...] Je leur mets même au tableau la formule [chimique] du sucre, l'eau qui s'écrit H₂O, [...] et ça ils comprennent plus ou moins. Donc on fait même un petit peu de chimie, quoi. ».

« Au niveau des sciences ils attendent des tas de choses et puis ben des fois il faut peut-être corriger justement ce qui, ce qu'ils vont entendre, quoi. Ou au contraire enrichir ce qu'ils ont entendu ».

Finalement, cette enseignante, devant le nombre de préconisations et d'instructions officielles, organise son travail autour du jardin scolaire qui lui permet de fédérer toutes les matières. En cela sa pratique n'a que peu varié même si elle intègre ici ou là, à la marge, les évolutions des programmes et des élèves.

Pour une École des savoirs critiques

Les deux exemples que nous évoquons ici n'ont pour but que de repérer deux adaptations possibles à l'arrivée forte de l'EDD à l'École : le recours à des intervenants qui viennent apporter une aide à l'enseignant ; l'incorporation de l'EDD à ce qui se faisait dans la classe et qui est jugé proche. Dans ces deux cas, on en reste le plus souvent à des apports d'informations et à des pratiques plus ou moins aptes à faire évoluer les conceptions des élèves. L'éducation au choix y est peu présente ; le travail critique se limite (second exemple) à rectifier parfois ce que pensent les élèves.

On ne peut pas simplement limiter ces conclusions pessimistes à ces cas particuliers ou à la maladresse des enseignants ou des intervenants. Nous voyons, sur le premier exemple, que ces questions d'environnement sont d'une telle complexité que leur travail demande d'aller bien au-delà d'un discours rapide sur l'environnement. Nous ne voulons pas dire que c'est impossible à l'école élémentaire mais que l'entrée dans la pensée critique n'est pas des plus facile et que la complexité des questions de développement durable n'y aide pas beaucoup. En tout cas, demander aux enseignants de se débrouiller pour concilier « éducations à » et éducation au choix est illusoire quand l'enseignement des différentes matières n'est pas pensé pour construire des savoirs critiques⁷. C'est donc à l'engagement de toute l'École dans le développement de la pensée critique qu'il faut appeler.

Denise Orange Ravachol,

professeure émérite en sciences de l'éducation (didactique des sciences), Université de Lille

Christian Orange,

professeur émérite de didactique comparée et de didactique des sciences, Nantes Université et Université Libre de Bruxelles.

Bibliographie

Angela Barthes, Jean-Marc Lange & Nicole Tutiaux Guillon (dir.), Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducation à», Paris, L'Harmattan, 2017.

Sylvain Doussot, Magali Hersant, Yann Lhoste & Denise Orange Ravachol (dir.), Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique, Rennes : PUR, 2022.

Christian Orange, & Denise Orange Ravachol, Problématisations scientifiques fonctionnalistes et historiques en éducation relative à l'environnement et au développement durable : le cas de l'évolution climatique. Formation et pratiques d'enseignement en question, 22, 21-38. Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande, 2017.

5 Nous précisons : il n'y a ni Koalas ni Pandas en Malaisie

6 Catherine Boyer & Denise Orange Ravachol, (à paraître). Point de vue d'une enseignante sur l'Éducation au Développement Durable à l'école élémentaire : le changement à l'épreuve de l'expérience professionnelle.

7 Christian Orange, Ouvrir l'enseignement des sciences aux pratiques de savoirs critiques ? Carnets Rouges, 22, « Libertés et responsabilités pour une école démocratique », 2021

Éducatons environnementales et disciplines : la complexification des tâches enseignantes

Angela Barthes

En éducation, la prise en charge des enjeux globaux de société remet en cause les modèles d'empilement des savoirs pour penser les changements et mener une action. Dans ce jeu, les tâches enseignantes se complexifient. Si les disciplines de référence comprennent classiquement des savoirs contributifs et des pratiques constitutives, penser les changements suppose d'intégrer les enjeux sociétaux, normes et valeurs et mener une action de problématiser les finalités éducatives. Ce paradigme reformule les neutralités et les éducations au politique (au sens de la vie dans la cité).

Le contexte politique des éducations environnementales

Les courants éducatifs prennent en charge les problèmes globaux de la société et évoluent en fonction de l'actualité politique internationale. Les éducations relatives à l'environnement font suite aux prises de conscience progressives d'un environnement fini, sont relayées diversement dans les sphères militantes, et s'installent dans le système formel et non formel à la suite de la conférence des Nations Unies sur l'environnement (1972). Dans les années 80, la prise en compte par le politique de l'impact des activités d'origine anthropique donne naissance au rapport Bruntland (1987), aux Sommets du développement durable de Rio (1992) puis de Johannesburg (2002). Il s'installe alors une éducation au développement durable en deux phases : une première majoritairement comportementaliste et normative liée à la décennie UNESCO 2004-2014 de l'éducation au développement durable, laquelle s'oriente principalement vers les éco-gestes et l'éco-efficience (comment mieux

trier les déchets par exemple). Une seconde phase s'appuie sur les « enjeux et objectifs » de la feuille de route 2015-2030 pour une éducation globale qui se réfère plus volontiers à la problématisation des enjeux locaux sous la forme d'énoncés globaux. Plus récemment, les remobilisations populaires autour des urgences climatiques et la formalisation de l'éducation au temps de l'anthropocène par la sphère savante permet schématiquement de passer à des formes éducatives plus holistiques, complexes et politiques assumées que ne l'étaient les éducations relatives à l'environnement, puis les éducations au développement durable. En ce sens, elle vient contrer certains courants actuels très gestionnaires comme par exemple ceux de la transition énergétique ou des économies vertes ou circulaires. De surcroît, les humanités environnementales, l'anthropocène, la science de la durabilité, les écologies politiques « sortent » les crises environnementales de l'institué normatif et des politiques institutionnelles dites de développement durable, de transition énergétiques, d'économie verte ou circulaire.

Ruptures épistémologiques des édu- cations transversales et disciplines des enseignants

Dans le domaine de l'éducation, la prise en charge des enjeux de l'actualité remet en cause les modèles éducatifs cumulatifs verticaux d'empilement des savoirs pour 1) penser les changements ; 2) mener une action politique, au sens de la polis, la vie dans la cité. Ce changement de paradigme est porté par les éducations transversales, ou «éducations à» (la santé, la citoyenneté, aux médias, aux patrimoines, aux territoires, à l'environnement, au développement durable, à l'urgence climatique (Gibert A., 2020), au temps de l'anthropocène (Lange et Keibili, 2019), etc., et s'accompagne d'un nouveau vocabulaire (fig. 1). Les éducations transversales adoptent des démarches de problématisations sociétales, parfois qualifiées de floues et pernicieuses (Fabre et Chauvigné, 2021), en tout cas complexes et systémiques, intègrent les incertitudes, enjeux et risques, considèrent les finalités, normes, valeurs et prospectives et placent un public large vers des apprentissages du politique multiformes.

1. Penser les changements

Complexité (Morin, Hertig, Davis)
Systémique (Sterling, Giordan)
Incertitude (Favre)
Globalité - Holisme (Jicking, Wagnon)
Risques (Beck)
Enjeux et finalités (Lange)
Multiréférentialité (Ardoino)
Reproblématiser (Fabre, Chauvigné)
Normes et Valeurs (Grosforfeld, Roth)
Controverses (Legardez, Simmoneaux)
Prospectives (Barthes)

2. Mener une action politique (polis, vie de la cité)

Bonnes pratiques comportementales
Capabilité (Sen)
Pensée critique (Freire, Perreira)
Engagement (Morin, Vasiliades)
Emancipation (Albero)
Rapports au monde (Charlot)
Empowerment, Agentivité (Samman)
Eduquer au politique (Sauvé, Levinson, Hakansson, Barthes)
Citoyenneté (Jørgensen, Carr, Thésée)
Adapter, transformer (Krasny, Loorbach, Lange)
Responsabilité (Ohman, Hagege)
Créativité (Wille).
Ancrage territorial (Themines, Champollion)

Fig. 1 : Ruptures épistémologiques et vocabulaire des "éducations à" actuelles

Ces changements nous indiquent qu'après une longue période de massification scolaire et de didactisation des disciplines, s'opère donc un retour affirmé aux fonctions socio-politiques de l'éducation formelle (Barthes et Alpe, 2018). Dans ce jeu, les tâches des enseignants se complexifient. Si leurs disciplines de référence comprennent classiquement des savoirs contributifs et des pratiques constitutives (selon la terminologie de Lebeaume¹, par exemple l'expérience en SVT, la cartographie en géographie, etc.), pour lesquels ils sont formés, des dimensions supplémentaires s'imposent pour la prise en charge des questions d'actualités. Penser les changements suppose de raisonner sur les enjeux sociétaux multiformes, les normes et les valeurs et mener une action politique intègre, de réfléchir aux finalités, de faire des choix en conscience (fig. 2).

Disciplines de l'enseignant

Savoirs contributifs
(savoirs, notions, concepts...)

Pratiques constitutives
(savoir-faire, techniques, habitus...)

Éducations à

Penser les changements
(enjeux, normes, valeurs...)

Mener une action
(finalités, choix, savoir-être...)

Fig. 2 : La complexification des tâches enseignantes dans la prise en charge des questions d'actualité.

Entre malaise lié à une situation non explicitée, et la responsabilité qui leur incombe, comment les enseignants peuvent-ils redéfinir leur place et leurs rôles alors qu'ils sont recrutés sur la base des cursus universitaires disciplinaires et qu'on leur demande de se placer dans une démarche transversale, et d'agir dans un sens que l'éthique professionnelle interdit la plupart du temps, par exemple d'influencer des comportements ?

Au-delà de la question enseignante ce sont aussi toutes les sciences de l'éducation et de la

¹ Joel Lebeaume. Précisions sur «la forme curriculaire» et distinction entre pratiques constitutives et savoirs contributifs. *Éducation et didactique*, 13(1), 43-59, 2019

Bibliographie

Angela Barthes, Lucie Sauvé, Frédéric Tarterat (dir.), *L'éducation au politique, perspectives épistémologiques, socio-historiques et curriculaires*, Éducation & Socialisation, n° 23, Montpellier, 2022

Angela Barthes, Yves Alpe, Les « éducations à », une remise en cause de la forme scolaire ? Carrefour de l'éducation n°45., Avril 2018, p.20-34

Fabre Michel, Chauvigné Céline, Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? Carrefour de l'éducation, n°52, 2018, 348 p

Anne-Françoise Gibert, Éduquer à l'urgence climatique. Dossier de veille de l'IFÉ n° 133. Lyon, 2020

Jean-Marc Lange, Sonia Kebaïli. Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement. Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE, n° 51. Montpellier, 2019.

formation qui sont interrogées², avec une nécessaire évolution des didactiques parfois très technicistes vers des raisonnements curriculaires plus contextualisés et socialement situés. Le curriculum apparaît principalement comme un construit social, lequel résulte des rapports de pouvoir entre des postures plurielles (culturelles, politiques, idéologiques, institutionnelles, citoyenne) et le raisonnement curriculaire permet d'envisager de manière efficiente le retour aux fonctions sociopolitiques de l'école et la prise en charge des questions d'actualité par le corps enseignant. Cela conduit à analyser les modes de sélection, d'organisation, de légitimation des savoirs incorporés dans les curricula scolaires et d'émettre des propositions multi référentielles pour les éducations environnementales et de développement.

Neutralité et nécessaire éducation au politique : propositions

Force est de constater que les positions et dispositifs aujourd'hui couramment rencontrés dans l'éducation formelle pour prendre en charge les enjeux environnementaux, climatique et de développement durable sont a priori de nature très antipolitique³ au sens qu'elles ne permettent pas de comprendre les enjeux sous-tendus, même s'ils existent. Citons (i) une neutralité en apparence (par ex. via les attracteurs idéologiques ou concepts « mous » tels que pouvoir d'agir, engagement, société apprenante etc.), (ii) l'affirmation d'un a priori commun unique fait de valeurs surplombantes non discutables (le monde commun consensuel, le respect, etc.) , (iii) des positions relativistes (tout se vaut, les sciences comme les co-constructions approximatives), (iv) le technicisme non contextualisé (par ex. le geste technique du tri des déchets), (v) la banalisation, (vi) l'indifférenciation, (vii) le comportementalisme moralisateur (peur ou culpabilisation).

Pourtant, Rosanvallon⁴ rappelle que « Le problème contemporain n'est pas celui de la passivité, mais de l'impolitique, c'est-à-dire du défaut d'appréhension globale des problèmes liés à l'organisation d'un monde commun ». Nous proposons ici de considérer comme point de vue curriculaire que l'éducation peut être conçue comme facteur de compréhension des enjeux et du sens politique des situations qui permettrait de contrer l'impolitisme et de tendre vers l'émancipation. A contrario, dans l'éducation au politique⁵, voire

dans l'éducation à la citoyenneté politique⁶, il s'agit d'explicitier la réalité des rapports sociaux qui arbitrent les élaborations curriculaires au-delà de l'injonction politique et/ou techniques normatives afin de décoder les situations de domination, permettre à l'apprenant de se positionner, voire se défendre face à des situations d'injustice. A titre d'exemple, demander à un élève de réaliser une synthèse de document correspond à un apprentissage technique, tandis que lui demander d'identifier les acteurs, leur poids, leurs intérêts contradictoires ou complémentaires, problématiser vis-à-vis de valeurs telles que la justice sociale correspond à un apprentissage du politique, les deux n'étant pas bien sûr antinomiques. Éduquer au politique n'est pas une éducation partisane mais une méthode scientifique d'appréhension des questions d'actualité à l'école.

L'enseignant peut donc en conscience repérer au départ la forte dimension socio-politique de la nouvelle demande de prise en charge des questions d'éducations environnementales et développementalistes et il dispose dans son institution d'une marge de manœuvre lui permettant de faire valoir sa liberté pédagogique. Il peut choisir de s'accommoder des neutralités en apparence (ce qui revient à dire qu'elle est conforme aux normes et politiques dominantes). Inciter à trier des déchets revient alors à mener une éducation faible ou atténuative d'effets néfastes d'un développement inégal pensé dans sa dimension economiciste et dans laquelle l'élève occupe une fonction utilitariste au service des politiques libérales de croissance. Il peut également choisir une éducation forte (et si le plus simple pour gérer ses déchets c'était d'arrêter de les produire ?) qui vise la transformation sociétale avec des dispositions collectives et justes qui rend accessible la compréhension des enjeux politiques qui se posent à la société et porte ainsi l'idée d'une éducation au politique (Barthes, Sauvé, Tarterat, 2022) émancipatrice, critique, créative et mobilisatrice. Il peut également choisir la multiréférentialité et laisser le choix aux apprenants.

Angela Barthes

Université d'Aix-Marseille, UR ADEF

² Brigitte Albero, Angela Barthes, *Se situer en sciences de l'éducation et de la formation. Thèmes de recherche et établissement d'exercice : Entre cultures disciplinaires d'établissement, culture d'activité et singularité*, in Albero et Thievenaz (Dir.), *Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, Raison et Passion*, Dijon, 2022

³ Melki Slimani, Angela Barthes, Jean-Marc Lange, *Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative*, *Le Télémaque*, n° 58.2020-2, p. 75-88, Caen, 2020

⁴ Pierre Rosanvallon, *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*, Paris, Seuil, 2006

⁵ Angela Barthes, *Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? Numéro 63, Éducation & Socialisation*, Montpellier, 2022

⁶ Angela Barthes, *Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? Éducatives*, Vol 17-1, *International sciences and technical edition*, ISTE, p. 25-40, n°1-327, Londres, 2017

Le poids de la poubelle... ou les impasses d'une éducation écologique comportementale

Paul Devin

La généralisation d'un apprentissage des « bons gestes » pourrait laisser croire que l'école s'est approprié les impératifs éducatifs de l'urgence environnementale. Mais ne faut-il pas craindre qu'elle constitue plutôt la stratégie d'évitement d'une éducation qui interrogerait l'écologie dans ses dimensions politiques, économiques et sociales ?

Le poids de la poubelle..., c'est l'histoire d'une action proposée aux élèves d'une école élémentaire. Animée par une association et par l'acteur public local de gestion des déchets, elle était destinée à sensibiliser les enfants aux questions environnementales et tout spécialement au traitement des déchets. Dans la réunion préparatoire, l'animatrice avait annoncé la volonté de mesurer les effets de l'action sur les comportements des élèves. Elle avait défendu une écologie du passage à l'acte, capable de produire immédiatement une transformation mesurable des habitudes. Ainsi, à propos du tri sélectif, la poubelle des emballages et papiers recyclables serait pesée tous les soirs pour déterminer, en fin de période, la classe « championne du tri ». La motivation des élèves allait être au rendez-vous, amenant de la maison vers la classe toutes sortes d'emballages capables de contribuer à la victoire. La focalisation comportementale et sa mise en scène compétitive avaient écarté toute véritable considération de sens et les « champions du tri » s'en trouvaient tentés à devenir de plus grands consommateurs d'emballages !

Cela ne pourrait être qu'une anecdote singulière, témoignant de la maladresse d'une action qui finit par se retourner contre ses intentions. A moins que ce ne soit le signe de l'errance dans laquelle se trouve l'éducation écologique...

Le recours croissant à une normalisation des pratiques individuelles

L'observation des activités d'éducation environnementale met en évidence la part majeure, aujourd'hui, d'une éducation de l'écocitoyen aux bons gestes, aux bons réflexes. On vise l'apprentissage d'« écogestes » dont on nous promet qu'ils seront simples, banals, faciles et que leur mise en œuvre contribuera efficacement à une amélioration de la situation. Mais cette immédiateté de l'effet ne se produit-elle pas aux dépens d'une véritable formation aux enjeux de l'acte écologique, ceux qui fonderaient la capacité d'un choix citoyen ?

La question n'est pas nouvelle d'une tension entre une pédagogie portée par des perspectives d'émancipation et une éducation

normative plus pragmatique. Mais, force est de constater que l'émergence progressive d'une urgence écologique a entraîné une domination de l'agir qui s'est substituée à une volonté éducative qui visait davantage une construction politique collective¹.

Dans les années 1970, la pratique de l'éducation environnementale se définit autour d'une éducation aux faits par la transmission de savoirs. Certes, elle s'inscrit dans une grande diversité des mises en œuvre pédagogiques et se heurte parfois à une forte séparation disciplinaire mais les courants pédagogiques contestataires et les prescriptions institutionnelles convergent pour la fonder sur « une pédagogie de la découverte et de la communication » et sur une pratique de méthodes actives².

Dans les années 2000, ce sont les « éducations à » qui centrent l'acte pédagogique sur des perspectives comportementales : éducations à la santé, à la sexualité, à la citoyenneté, au développement durable... Leur enjeu devient celui de la capacité pragmatique de l'école à transformer les agissements des citoyens pour les mettre en correspondance avec des normes définies par le pouvoir politique.

Une telle évolution n'est pas sans relation avec l'usage politique du « nudge », c'est-à-dire la volonté d'inclure dans l'action publique des stratégies cherchant, sans contrainte légale ou réglementaire, à influencer les décisions et modifier les comportements. Le « nudge » est d'évidence une stratégie de domination même s'il elle se pare d'une rhétorique douce. Une « conduite des conduites » aurait dit Michel Foucault. D'ailleurs ses concepteurs eux-mêmes le nomment « paternalisme libertaire³ ». Aussi, l'entreprise Total, premier pollueur de France⁴, peut, sans vergogne, enseigner à nos enfants comment « prendre soin de l'environnement » et la générosité de son mécénat incline écoles et associations d'éducation populaire à se rendre aveugles aux offenses d'une telle contradiction.

L'éducation aux bons gestes s'avère parfaitement compatible avec ces stratégies idéologiques libérales qui concèdent un intérêt aux questions environnementales à condition que les principes sociaux et économiques qui fondent leur pouvoir de domination ne soient pas interrogés, même s'ils menacent la planète ! Pour ceux-là,

l'éducation au bon geste n'a que des avantages : elle déplace la responsabilité vers les actes individuels. La « part du colibri⁵ », une part symbolique, pour que chacun, individuellement, ait le sentiment de payer sa part de dette et de pouvoir exorciser ses peurs de l'avenir tout en continuant à contribuer aux pires modes de production et de consommation. Et bien des patrons de grandes entreprises, et le MEDEF lui-même, de louer cette philosophie des « colibris⁶ » ...

Prendre le risque d'une éducation à la complexité ?

Bien sûr, pour de jeunes enfants, il faut admettre que la reproduction de gestes recommandés puisse précéder leur choix par compréhension et qu'ainsi on exige d'un élève qu'il se lave les mains avant qu'il soit capable de comprendre parfaitement le rôle des bactéries et virus dans la propagation des maladies. Sans doute, peut-on entendre de ce fait que la transmission de gestes puisse précéder la compréhension de leur finalité.

Mais, sans procéder à des généralisations abusives qui nieraient la diversité des pratiques enseignantes, force est de constater qu'au fur et à mesure de l'avancée de la scolarité des élèves, alors que se développent leurs capacités à dépasser ce modèle de transmission gestuelle, il n'en reste pas moins trop souvent dominant. L'école n'est pas la seule concernée, l'éducation populaire peut faire perdurer les mêmes limitations à la seule transmission de gestes techniques. Ce n'est donc pas tant une question d'âge et d'adaptation progressive au développement intellectuel de l'enfant que la conception même des enjeux d'une éducation environnementale au sein de la société.

Une telle orientation se nourrit aussi de la singulière complexité du sujet. Bien souvent les problèmes écologiques ne peuvent être dénoués par l'évidence d'une hiérarchisation des réponses sauf, justement, à les enfermer dans la désignation du « bon geste ». En s'interrogeant sur les « questions socialement vives », Michel Fabre avait attiré notre attention sur le fait que la construction de ces problèmes était prise dans des controverses, dans des conflits d'intérêts, « dans des stratégies rhétoriques qui manipulent les éléments du problème à des fins de persuasion au service d'intérêts de

1 Marie Jacqué, *L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique*, Cahiers de l'action, vol. 47, no. 1, 2016, pp. 13-19

2 Commission de rénovation de l'enseignement primaire, septembre 1969

3 Richard Thaler, Cass Sunstein, *Nudge, comment inspirer la bonne décision ?* Pocket, 2012

4 Alexandre-Reza Kokabi et Aline Robert, *Total, premier pollueur de France*, Reporterre, 11 mai 2021

5 Pierre Rabhi, *La part du colibri*, 2018

6 Jean-Baptiste Malet, *Le système Pierre Rabhi*, Le Monde diplomatique, août 2018

tous ordres⁷ ». Impossible d'énoncer une vérité fondée sur un argument unique et impératif. Mais là où certains voudraient alors prendre le prétexte de cette complexité pour se réfugier dans la préconisation d'une attitude, Michel Fabre conclut, au contraire, qu'une éducation au politique s'impose à l'école, tout en rappelant qu'elle n'implique aucun engagement politique de la part des enseignants et doit se tenir à distance de toute propagande⁸.

Les restrictions successives de la formation initiale et continue n'ont pas aidé au développement des compétences enseignantes nécessaires pour s'engager dans cette voie. D'autant que les autoritarismes croissants de l'institution scolaire instrumentalisent la question prétextant la nécessaire neutralité partisane pour rejeter l'éducation au politique. Dans un tel contexte, le refuge d'une transmission de consignes comportementales apparaît d'autant plus rassurant qu'il est renforcé par une large fourniture de ressources en ligne et d'aides partenariales.

Pour autant comment pourrions-nous renoncer à une éducation qui prenne délibérément le parti d'éveiller la conscience du citoyen, de lui permettre de disposer des éléments de savoir indispensables à ses choix ? Car l'enjeu n'est pas de modéliser un écocitoyen dont le mode de vie sera prédéterminé par l'expertise technique et ses consignes, mais de former un citoyen apte au débat démocratique et capable de choix guidés par les savoirs et les valeurs. Il n'est évidemment pas question de confondre cette finalité avec une instrumentalisation idéologique ou partisane de l'école mais il ne peut non plus être acceptable qu'au prétexte d'un tel risque soit prônée une réserve qui oblige à se réfugier dans la préconisation comportementale.

Face à l'épuisement progressif des ressources naturelles, on ne peut se contenter d'apprendre à couper l'eau du robinet pendant qu'on se lave les dents. Une éducation démocratique nécessite de questionner un monde où s'affrontent les aspirations illimitées du consommateur et la finitude des ressources.

L'exigence d'un débat démocratique et ses conditions pédagogiques

Si nous voulons progressivement inciter nos élèves à penser politiquement la question environnementale, c'est dès l'école primaire qu'il faut privilégier les échanges, les débats,

la coopération qui constituent la condition incontournable du traitement de questions aussi complexes. Il faut impérativement que les enseignants soient confortés dans de tels choix et formés pour pouvoir les assumer. Car il ne s'agit évidemment pas d'installer en classe une conversation de café du commerce : les enseignantes et enseignants y gardent la responsabilité de réagir aux assertions fausses, amènent progressivement les éléments de connaissance qui permettront d'étayer les choix, garantissent un échange respectueux et attentif à l'expression de l'autre. Tout cela relève d'une expertise didactique et pédagogique que la formation actuelle néglige très largement. C'est la condition pour que l'école permette une expérience intellectuelle et sociale essentielle : comprendre que ces « questions complexes » n'appellent pas à une élucidation univoque issue d'une assertion scientifique impérative mais nécessitent de comprendre les intérêts contradictoires qui en dessinent les enjeux. Comme le rappelait Michel Fabre, seule une solide culture épistémologique et politique permettrait de garantir une telle démarche et notamment de ses dérives relativistes ou technocratiques⁹. C'est sans hésitation que l'enseignant devra apporter les éléments de certitude que la communauté scientifique a mis à notre disposition ou qu'il devra mettre terme à d'éventuelles rumeurs aberrantes ou complotistes. Mais c'est sans hésitation aussi qu'il mettra en évidence les contradictions politiques qu'une prescription technocratique au bon geste ne ferait que masquer. Et dire cela, ce n'est pas faire œuvre partisane mais c'est refuser que l'exigence de neutralité soit mise au service de la reproduction des dominations et des injustices.

In fine, c'est dans une intrication de données scientifiques, politiques et philosophiques que commenceront à se construire, dans le débat, l'échange et la coopération, les capacités individuelles et collectives, les ressources culturelles et intellectuelles qui permettront aux citoyennes et aux citoyens de lutter pour engager les transformations et les ruptures nécessaires pour l'avenir de notre planète.

Paul Devin

Président de l'Institut de recherche de la FSU

⁷ Michel Fabre, *Le flou des questions socialement vives dans Les problèmes complexes flous en éducation. Enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*, De Boeck, 2014, p.28

⁸ *Idem* p.35

⁹ *Idem* p.32

Défis environnementaux : quels enjeux des forma- tions professionnelles pour préparer les mutations de métiers ?

Clémentine Mattei

Si les formations professionnelles par voie scolaire ont connu un avènement long et une émancipation lente de l'hégémonie réductionniste et utilitariste des branches professionnelles, elles peuvent et doivent être, au-delà des difficultés actuelles qu'elles rencontrent, des outils de transformation sociale au service de la bifurcation écologique.

La formation professionnelle par voie scolaire et la culture citoyenne

L'histoire et le développement des enseignements professionnels, y compris agricoles et maritimes, transcrivent une lente évolution vers une prise en compte des enjeux sociaux et sociétaux auxquels notre pays a été et est encore confronté. A ce titre, le caractère public et institutionnalisé de la formation professionnelle, tout comme le développement des enseignements généraux en son sein, sont de nature à permettre à notre société de relever l'immense défi du dérèglement climatique en cours, comme du respect de l'environnement et de la biodiversité.

En effet, si jusqu'au XIX^{ème} siècle les entreprises formaient elles-mêmes la main d'œuvre dont elles avaient besoin, à partir de 1880 puis avec la loi Astier en 1920, la formation professionnelle inclut nécessairement un enseignement général. En 1960, les formations techniques et professionnelles sont intégrées à l'enseignement secondaire au sein du ministère de l'Éducation nationale. Parallèlement, l'enseignement professionnel agricole public, qui

forme notamment les future.s paysan.ne.s, se développe peu à peu avec la création des fermes écoles en 1848, puis des écoles d'agriculture pour filles et se modernise enfin au début des années 60 en adossant la formation générale à la formation professionnelle et en créant notamment les dispositifs relatifs à l'éducation socioculturelle. L'enseignement professionnel maritime et ses 12 lycées suivra peu ou prou la même trajectoire. Ainsi, si la visée professionnelle demeure l'axe de débouché de la formation professionnelle par voie scolaire, il aura fallu plus d'un siècle pour que la citoyenneté et les enjeux sociétaux soient mieux pris en compte, en renforçant significativement les enseignements généraux et en développant le service public de la formation professionnelle par voie scolaire notamment. Pour autant, les formations professionnelles, si elles sont en capacité de relever les défis environnementaux qui s'imposent à nous, doivent voir certains aspects renforcés dans le cadre des référentiels et cursus proposés, non pas dans une logique adéquationniste aux besoins économiques et industriels mais bien en prenant en considération l'épanouissement individuel des élèves comme la nécessité de la bifurcation écologique élevée au rang d'impératif catégorique.

Les formations professionnelles peuvent et doivent rendre possibles les changements sociétaux nécessaires à la bifurcation écologique et pour cela le premier levier est celui de l'émancipation et de l'éveil citoyen de la jeunesse qui suit ces cursus. Si 70 % des jeunes ont boudé les urnes lors des dernières élections législatives¹, les élèves issu.e.s des classes moyennes et populaires des lycées professionnels sont plus exposé.e.s encore à ce phénomène. Ainsi, la formation générale de cette jeunesse doit encore être renforcée. Si l'enseignement moral et civique est venu abonder le volet des disciplines générales, il a été introduit tardivement et sans réels moyens supplémentaires ou bien au détriment d'autres enseignements généraux, dans les formations professionnelles agricoles notamment. En outre, cet enseignement est bien insuffisant pour rétablir une appétence démocratique chez cette jeunesse, condition nécessaire à l'avènement par les urnes d'un pouvoir politique capable de porter une réelle transition écologique.

Les apports disciplinaires en formation professionnelle, leviers de la transition écologique

D'autre part, les apports disciplinaires des formations professionnelles par la voie scolaire sont également des leviers évidents pour faire évoluer les pratiques dans les entreprises. Ainsi, dans les lycées, les enseignants sont en capacité de permettre un recul analytique et critique sur les pratiques des entreprises. Les enseignant.es de techniques professionnelles ont en effet pour objectifs, non pas uniquement de rendre plus efficace et opérationnel le futur salarié, mais bien de lui donner les outils nécessaires pour rendre plus vertueuse l'entreprise et ses pratiques. La rendre plus vertueuse en éclairant l'élève sur les conditions de santé et de sécurité au travail, comme sur la démocratie sociale et, ces deux derniers aspects ayant un lien direct avec le suivant, en éclairant également sur la capacité des entreprises du secteur concerné à intégrer des pratiques environnementales vertueuses écologiquement et viables économiquement.

A ce sujet, les apports de la pluridisciplinarité en baccalauréat professionnel agricole, sont notables. En effet, les enseignants de biologie-écologie, d'éducation socioculturelle, d'économie, de zootechnie par exemple, vont être amenés à croiser leurs regards pour analyser les impacts territoriaux, les attentes sociétales et les contraintes économiques pour mettre au jour certaines pratiques

agricoles, les diagnostiquer et ainsi permettre de transposer les éléments positifs dans les entreprises qui recevront en stage ces élèves et qui, in fine, les emploieront. D'un point de vue encore plus concret, les plateaux techniques et exploitations pédagogiques sont de nature à montrer, par l'exemple, des techniques de production ou de service respectueuses de l'environnement, voire d'être des lieux d'expérimentation à part entière (de ce point de vue l'enseignement agricole se voit conférer par la loi une mission d'expérimentation et de développement agricole ; reste à ce qu'il dispose de façon structurelle des moyens nécessaires). En 2021, 67 % des exploitations de l'Enseignement Agricole Public conduisent tout ou partie de leurs surfaces selon le cahier des charges de l'agriculture biologique (certification obtenue ou conversion) alors que la part des exploitations françaises engagées dans l'agriculture biologique représente un peu plus de 10 %. De la même façon plus de 75 % des ateliers de transformation agroalimentaire sont certifiés AB² et les plans enseigner à produire autrement (EAP1 et 2) contribuent, malgré certains angles morts, à une évolution positive³, si ce ne sont des pratiques, au moins des représentations. Si le constat est donc amélioré dans les établissements d'enseignement publics, il reste à l'étendre aux pratiques professionnelles !

La formation professionnelle : un outil de puissance publique en danger

En effet, pour que ces leviers soient en capacité de jouer tout leur rôle, encore faut-il les doter de moyens en conséquence. Après un quinquennat de coupes budgétaires et de gestion de pénurie (-1450 postes dans les lycées professionnels et -190 postes dans les lycées agricoles sur la période), ce formidable outil émancipateur de puissance publique qu'est l'enseignement professionnel a été mis à mal. De la même façon, si les enseignants se saisissent de l'ensemble des objets de savoirs et programmatiques qui permettent de faire évoluer les pratiques professionnelles, l'exclusion en 2018⁴ des représentants de ces mêmes personnels, comme des parents d'élèves et associations de consommateurs des commissions professionnelles consultatives (CPC), chargées de donner un avis sur les référentiels de formation, a entraîné de fait dans certains diplômes un appauvrissement des apports relatifs au respect de l'environnement. Ainsi la récente réforme du BTS gestion forestière, en ce qu'elle réduit la dimension multifonctionnelle de la forêt et renforce les aspects liés à la récolte du bois, montre

1 https://www.francetvinfo.fr/elections/legislatives/infographies-elections-legislatives-2022-jeunes-ouvriers-visualisez-le-profil-des-abstentionnistes-du-second-tour_5205847.html

2 Jean-Marie Morin, Bertrand Minaud, *L'agriculture biologique dans l'enseignement agricole, Panorama, freins et leviers, Pour 2015/3 (N° 227)*

3 Isabelle Gaborieau et Michel Vidal, *Enseigner à produire autrement – Repères, démarches et outils pour former aux transitions agroécologiques, dans Educagri Éditions, 2022*

4 Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel – réforme conduite sous férule du Ministère du Travail, annonciatrice du passage en 2022 de l'enseignement professionnel sous la double tutelle de l'EN et du travail

toute l'influence du milieu professionnel (producteurs de bois, papetiers) – totalement décomplexé par ailleurs et la bride au cou en CPC... à courir dans un sens qui mène à une impasse et qui n'est évidemment pas celui attendu par la société. Cet exemple est d'autre part de nature à démontrer, comme l'avance plus globalement le Cereq⁵, que les entreprises se focalisent sur la sensibilisation et non sur une transformation ou tout au moins une interrogation réelle des gestes professionnels et des organisations productives.

Les métiers verts et la formation professionnelle agricole comme remparts à l'effondrement

Un autre levier en lien avec la formation professionnelle pourrait être identifié pour relever les défis environnementaux, il s'agit de celui de la formation aux « métiers verts ». Un métier vert est un métier qui contribue à « mesurer, prévenir, maîtriser, corriger les impacts négatifs et les dommages sur l'environnement (par exemple : agent d'entretien des espaces naturels, garde forestier, technicien chargé de la police de l'eau, agent de déchetterie...)⁶ ». En réalité d'après le ministère de l'écologie et son observatoire dédié, l'Onemev (observatoire national des emplois et des métiers de l'économie verte), ces métiers verts subissent un léger recul : - 4,5 % d'emplois entre 2013 et 2018 malgré une augmentation des métiers liés à la protection de la nature et de l'environnement. Et si par ailleurs, les métiers dits « verdissants », c'est-à-dire ceux qui prennent davantage en compte les aspects environnementaux dans leurs gestes métiers, pourraient également apparaître comme un écho à la fois aux prises de consciences sociétales mais également aux évolutions de pratiques professionnelles induites, notamment par les apports scolaires, en réalité, ils sont très difficiles à catégoriser et il est donc encore plus délicat de quantifier le « verdissement » de ces métiers. Pourtant, ce phénomène, qui a donc du mal à être observé, commence à retenir l'attention, car il devrait être la déclinaison concrète de la transition écologique ! Par ailleurs, ce verdissement, terme qui apparaît comme impropre si sa finalité rentre en ligne de compte, doit entrer dans une phase de généralisation pour que la transition écologique puisse réellement s'opérer. Et évidemment les apports disciplinaires généraux comme techniques doivent prendre encore davantage la place qui leur revient dans les décisions de politiques scolaires, dans une optique d'élévation assumée des niveaux de qualification nécessaire à la transition écologique, à rebours de l'orientation actuelle de la réforme de

la formation professionnelle par voie scolaire telle qu'envisagée par l'actuel gouvernement⁷.

Le renforcement des établissements publics de formation professionnelle constitue bien un des enjeux majeurs, sinon le premier, pour préparer les mutations des métiers nécessitées par les défis environnementaux. Nous sommes bien ici, sur fond de changement climatique, face à un enjeu de civilisation. Pour revenir à la transition agro-écologique et à la relocalisation d'une alimentation saine, l'enseignement agricole public par sa diversité, la complémentarité de ses voies de formation et ses missions ouvertes sur le territoire, est ainsi seul à même d'impulser le renouvellement des pratiques en permettant celui des générations d'agricultrices et d'agriculteurs (la moitié de la profession agricole partant en retraite sur 5 à 8 ans). Ce faisant, il représente par là même un rempart contre l'arrivée de grands propriétaires fonciers qui accaparent les terres, avec des paysannes qui deviennent des sous-traitant.e.s, « des prolétaires de la terre » perdant leur autonomie. Un rempart aussi contre une agriculture industrielle et chimique, contre ce que Lucile Leclair appelle « une mutation souterraine, que l'on peut qualifier de hold – up⁸ ».

Ainsi, en son temps Pierre Bourdieu évoquait les élèves en formation professionnelle en ces termes : « Obligés par les sanctions négatives de l'École de renoncer aux aspirations scolaires et sociales que l'École même leur avait inspirées, et contraints, en un mot, d'en rabattre, ils traînent sans conviction une scolarité qu'ils savent sans avenir⁹ ». Pourtant, aujourd'hui encore plus qu'hier, il convient de rappeler que c'est bien à cette jeunesse, cette « génération climat », pour sa grande majorité issue des milieux populaires, émancipée, critique et éclairée de sa formation professionnelle par voie scolaire, celle qui est à la première ligne de nos productions et de nos services, que revient la mise en œuvre de la bifurcation écologique et donc qui tient entre ses mains notre avenir.

Clémentine Mattei

Co-secrétaire générale du SNETAP-FSU

5 *La transition écologique au travail : emploi et formation face au défi environnemental*, Liza Baghioni, Nathalie Moncel dans *Céreq Bref* 2022/7 (N° 423)

6 *ibidem*

7 <https://fsu.fr/communique-intersyndical-une-greve-historique-dans-les-lycees-professionnels/>

8 Lucile Leclair, *Hold-up sur la terre*, *Seuil-Reporterre*, 2022

9 Pierre Bourdieu, Patrick Champagne, « Les Exclues de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Numéro 91-92, 1992, p.74

Bien manger dans un cadre de vie préservé

Reportage à Mouans-Sartoux

Jean-Marie Le Boiteux

C'est dans l'effervescence des préparatifs du 36ème festival du livre de Mouans-Sartoux que j'arrive dans cette ville de l'arrière-pays Cannois, connue pour son dynamisme et son engagement culturel, social et écologique. Je suis venu pour comprendre la genèse, l'évolution et les perspectives de son projet communal d'éducation citoyenne à une alimentation saine et respectueuse de l'environnement.

Le choix d'une alimentation 100 % bio dans les cantines

Pour Gilles Pérole, adjoint au maire à l'Enfance, à l'Éducation et à l'Alimentation, le déclic a eu lieu au sein du Conseil Municipal en 1998 où la crise de la vache folle a fait prendre conscience qu'en nourrissant des herbivores avec de la farine animale, on était entré dans un monde qui « marchait sur la tête ». Plutôt que de bannir totalement la viande bovine dans les cantines scolaires, comme l'ont fait nombre de communes, Mouans-Sartoux, sous l'impulsion de son maire à l'époque, André Aschiéri¹, fait alors le choix de n'approvisionner ses 3 cantines d'écoles primaires qu'avec de la viande bovine issue de l'agriculture biologique. Anecdotique au départ, cette décision a cheminé dans les esprits et entraîné mécaniquement une augmentation constante de la part du bio dans les repas des élèves de primaire, jusqu'à atteindre 100 % en 2012².

Gilles Pérole balaye d'un revers de main ma question « comment la commune ou les familles en ont assumé le surcoût. » : « Le prix de revient du repas n'a non seulement pas augmenté, mais il a même diminué : Entre 2008 et 2012 la part du bio est passée de 25 % à 100 %. Dans le même

temps le coût des aliments est passé de 1,92€ à 1,86€ par repas ». Comment est-ce possible ? C'est parce que le passage en bio s'est accompagné d'une réflexion plus globale et la commune a agi sur plusieurs leviers :

- une diminution de la part de viande dans les rations (la viande et le poisson représentent un coût largement supérieur à d'autres sources protéiques). Ainsi, les repas végétariens représentent aujourd'hui 50 % des repas servis.

- un effort à tous les niveaux, jusqu'à la responsabilisation de l'enfant, pour limiter le gaspillage alimentaire. Par exemple, des rations de tailles différentes sont proposées aux enfants. À eux de choisir celle qu'ils souhaitent prendre, sachant qu'ils peuvent revenir à tout moment pour demander un complément. Autre exemple, lorsque des pommes sont au menu, elles ne sont pas servies entières mais en quartiers.

- enfin, la commune a fait le choix de maintenir une cuisine (et le personnel qui va avec) dans chacune des écoles, au lieu de faire une cuisine centrale. Cela permet de cuisiner par exemple des frites ou une omelette en direct, en s'adaptant donc au plus juste à la demande du jour.

¹ André Aschiéri (1937-2021) a été maire (Les Verts) de Mouans-Sartoux de 1974 à 2015. Il a été Député des Alpes-Maritimes et Conseiller Régional de PACA. Il est le créateur de l'Agence française de sécurité sanitaire, de l'environnement et du travail (AFSSET). C'est son fils Pierre qui est aujourd'hui maire de Mouans-Sartoux.

² Pour comparaison, le Grenelle de l'Environnement a fixé, en 2008, à 20 % la part du bio dans la restauration scolaire.

La lutte contre le gaspillage a permis d'économiser 20cts par repas, les restes alimentaires passant de 140g/repas à 25g en 5 ans. J'ai pu observer, de visu, l'efficacité de ces mesures lors du repas partagé avec les 300 élèves de l'école l'Orée du Bois, auquel j'ai été convié pour conclure ma visite. J'y ai vu la macédoine de légume en entrée disposée dans des ramequins de 3 tailles différentes ou la cuisinière apporter dans sa poêle l'omelette et, lors du retour des plateaux par les enfants, j'ai pu constater qu'ils étaient vides !

Par contre, si l'objectif de 100 % bio a bien été atteint, le bilan est un peu moins bon pour la question d'une production locale. En effet, malgré la production de fruits et légumes directement sur place, grâce à la régie municipale agricole, l'approvisionnement en viande, poisson, œufs ou produits laitiers vient de l'extérieur. L'autosuffisance du département des Alpes-Maritimes en produits agricoles s'élevant à peine à 1 % (en particulier en ce qui concerne l'élevage), ces produits proviennent forcément de beaucoup plus loin. C'est une des pistes d'amélioration en cours de réflexion.

Une régie agricole municipale

Quand, en 2005, un domaine de quatre hectares avec bâtiments est mis en vente dans cette zone à forte emprise touristique et est convoité par un gros promoteur immobilier, la commune décide d'user de son droit de préemption pour s'en porter acquéreuse. Cela s'inscrit dans sa volonté de résister à la pression foncière à visée touristique et de développer les espaces agricoles³ sur la commune pour préserver le cadre de vie. Traînée devant les tribunaux, elle a néanmoins gain de cause en justifiant cette acquisition par un projet environnemental. Dès 2008, la commune décide de recruter du personnel pour mettre en culture ces quatre ha, afin de produire, en agriculture biologique, la majorité des légumes et quelques fruits pour alimenter ses cantines. Et en 2012 le Conseil Municipal modifie le plan local d'urbanisme pour classer ce domaine en terres agricoles. Le domaine de la Haute-Combe, qui s'est depuis agrandi de deux ha, emploie aujourd'hui trois salariés (dont deux fonctionnaires territoriaux) et produit 85 % des légumes consommés par les crèches, maternelles et écoles primaires.

En 2019, intriguée par les interrogations répétées des élèves arrivant des écoles primaires de Mouans-Sartoux ou de leurs parents, sur l'origine (bio ou non, locale ou non) des produits servis à la cantine, la Principale du collège a découvert le fonctionnement des cantines communales et l'existence de la régie municipale agricole. Elle convainc alors le Conseil d'Administration de convertir la cantine en 100% bio tout en restant dans l'enveloppe de financement que le département alloue au collège.

Pour optimiser les récoltes et absorber les surplus de production (notamment pendant les vacances scolaires), la commune a investi dans une unité de surgélation, qui permet de diversifier l'alimentation aux périodes de faible production. Enfin l'excès de production est livré à l'« épicerie du square⁴ », épicerie sociale gérée par le CCAS⁵ et qui distribue l'aide alimentaire. Cette « épicerie » mène également un certain nombre d'actions éducatives, notamment sur deux thématiques : la cuisine et la gestion du budget, ainsi qu'un accompagnement social des publics qu'elle accueille.

2016 : création de la MEAD pour animer un projet alimentaire territorial (PAT)

Soucieuse de faire connaître et reconnaître son expérience, la commune de Mouans-Sartoux obtient, en 2016 sa labellisation PAT⁶ (Programme Alimentaire Territorial). Pour mettre en œuvre cette démarche, elle décide, alors que cela ne constitue pas une de ses compétences, de créer un service municipal dédié, qu'elle intitule « Maison d'Éducation à l'Alimentation Durable (MEAD) ». C'est Thibaud Lalanne, coordinateur de la MEAD, qui m'en décrit ses objectifs et son fonctionnement. La MEAD, c'est aujourd'hui une équipe permanente de huit agents, l'un financé par le budget municipal, les autres sur la base d'appels à projet. Elle sert aussi de support de stage à des étudiant-es d'écoles d'ingénieur-es. Son activité s'articule autour de cinq pôles :

- Un pôle Agriculture, qui organise le soutien et le développement de l'agriculture biologique sur le territoire de la commune à partir d'espaces tests et de procédures d'aide à l'installation des porteurs de projets candidats.

- Un pôle Activité économique, qui accompagne le développement économique local autour de

3 En octobre 2012, les surfaces agricoles de la commune ont triplé, passant de 40 à 112 hectares.

4 La dénomination de cette épicerie et sa localisation en centre-ville sont des décisions délibérées du CCAS pour contrer la stigmatisation et la culpabilisation dont souffrent souvent les bénéficiaires de l'aide alimentaire.

5 Comité Communal d'Action Sociale

6 La reconnaissance des projets alimentaires territoriaux s'inscrit dans les objectifs de la loi d'avenir pour l'agriculture, l'alimentation et la forêt du 13/10/2014. Elle permet d'identifier et recenser les démarches de PAT mises en œuvre dans les territoires et d'en assurer la visibilité au niveau national et régional.

l'alimentation durable, à travers l'implantation de divers commerces, du tourisme durable ou d'une démarche d'alimentation durable dans les entreprises implantées dans la commune.

- Un pôle Sensibilisation et Éducation qui organise des activités (jardinage, cuisine, écogestes ...) destinées à toutes les catégories de publics de la commune (familles, élèves, seniors, publics précaires ...) et toutes sortes de manifestations. Comme, par exemple, le projet « Le citoyen nourrit la ville » qui a développé des jardins partagés sur dix lieux publics délaissés, choisis après un recensement participatif par les habitants, réalisé au printemps 2021. Les citoyen·nes qui les cultivent peuvent ainsi profiter de leur propre production, dont elles se sont engagé·es à reverser une part à l'épicerie solidaire.

- Une Recherche action, qui travaille à l'évaluation des impacts sur l'environnement et la santé des actions de la MEAD. Ont ainsi été étudiées l'évolution des habitudes alimentaires, des pratiques en termes de mobilité, la réduction des déchets ou du bilan carbone. Dans une enquête menée cette année par exemple sur 214 familles, représentatives de la population, 75 % ont indiqué avoir modifié leurs habitudes alimentaires, 40 % ont augmenté leur consommation de légumineuses, de fruits et légumes, fruits à coques et de cuisiné maison. Ainsi leur production de gaz à effet de serre liée à l'alimentation a été de 1,7 teq CO2 par an contre 2,35 en moyenne en France.

- Un pôle Dissémination, essaimage du PAT. C'est dans ce cadre qu'a été mis en place un diplôme universitaire, en lien avec l'Université Côte d'Azur, destiné à la formation ou à la reconversion des cadres des collectivités territoriales.

C'est aussi dans cet objectif que la municipalité de Mouans-Sartoux a été signataire du Pacte de Milan⁷ et a été couronnée d'une mention spéciale de la cérémonie des "Milan Pact Awards 2022" à Rio de Janeiro, quelques jours après ma visite.

Pour conclure cette visite, je laisse le mot de la fin à Gilles Pérole, qui ambitionne que les initiatives de villes comme Mouans-Sartoux puissent servir d'aiguillon à une vraie politique au niveau national (voire plus) : « La transition alimentaire doit être déployée à tous les niveaux, par toutes les collectivités, qu'elles soient rurales ou urbaines, grandes ou petites. Ce n'est pas

une question d'échelle mais d'engagement politique. Avec ses cantines scolaires 100% bio, sa ferme municipale, un service municipal dédié, Mouans-Sartoux s'est très tôt positionnée comme un laboratoire d'innovation des politiques alimentaires locales. Notre ville est aujourd'hui reconnue pour son effort à partager son savoir-faire avec de nombreux autres territoires. Parce que nous croyons que les villes sont les moteurs de la transition vers des systèmes alimentaires durables, soyons ambitieux et continuons à construire un mouvement fort de villes engagées pour la souveraineté et la démocratie alimentaires ! »

Jean-Marie Le Boiteux

Professeur de Biologie/Écologie dans l'enseignement agricole public
Membre de l'Institut de Recherches de la FSU (chantier Écologie et Justice Sociale).

⁷ Lancé lors de l'Exposition universelle de 2015 à Milan, ce pacte initialement signé par 45 villes, a depuis rallié plus de 200 édiles autour de trois engagements principaux : préserver les terres agricoles, favoriser les circuits de proximité et ne pas gaspiller l'alimentation.

Peut-on parler de génération climat ?

Quatre questions à Chloé Alexandre.

Chloé Alexandre

Chloé Alexandre est doctorante en science politique à Sciences Po Grenoble – Université Grenoble Alpes et chercheure au laboratoire PACTE. Elle a codirigé une enquête en 2019-2020 sur le mouvement climat en France.

Depuis l'appel de Greta Thunberg et les marches des jeunes pour le climat qui ont suivi, on entend beaucoup parler de la « génération climat ». Au-delà du slogan, à quelle réalité renvoie cette expression ?

La période atteste clairement d'une inquiétude et d'un intérêt croissant vis-à-vis des questions climatiques et environnementales. La mobilisation pour l'écologie n'est pas nouvelle, mais l'ampleur est inédite depuis quelques années. Par le passé il s'agissait de convaincre de la pertinence de cette cause, aujourd'hui c'est une question d'urgence. On l'observe à travers l'engouement pour les « Marches climat », mais aussi plus largement lorsque l'on sonde l'opinion, y compris quand l'agenda médiatique et politique est occupé par d'autres sujets. Le climato-scepticisme¹ est désormais résiduel, sauf à l'extrême droite, et dans les différentes enquêtes, l'environnement est systématiquement cité dans les trois premières priorités des français avec une nette tendance à la hausse dans la dernière décennie².

¹ Soit la remise en cause de l'idée selon laquelle le changement climatique est dû à l'activité humaine

² Voir par exemple l'enquête condition de vie et aspirations des français du CREDOC

Parler de « génération climat » renvoie bien sûr à l'idée supplémentaire que cette dynamique est en grande partie portée par des jeunes. Les enquêtes qui se sont intéressées à la composition sociologique des marches climat estiment que la moitié des participants a moins de 35 ans, aussi bien en France qu'à l'étranger³, avec une proportion importante de mineurs. Cependant, il importe de ne pas essentialiser cette information, et de ne pas l'interpréter en termes de « fracture générationnelle ». D'abord, il n'y a pas que des jeunes qui se mobilisent même s'ils sont nombreux. On recense des français de tous âges, certains ayant des années d'engagement à leur actif. Leur expérience ainsi que celle des bénévoles et professionnels des ONG et associations qui préexistent au mouvement a d'ailleurs facilité sa structuration rapide.

Ensuite, l'aspect « conflit générationnel » reste limité. Dans l'enquête que j'ai menée avec mes collègues sur les soutiens au mouvement climat, les 15-17 ans sont plus susceptibles que les autres de penser que « les jeunes sont les premières victimes » de la crise écologique (70%), mais la moyenne des répondants se situe à peine 10 points en dessous, donc on observe surtout un accord général avec le constat, peu importe l'âge. De même, l'idée que « les opinions des plus jeunes devraient peser davantage » contre le principe actuel « un homme égal une voix » est plus soutenue par les plus jeunes⁴, mais les écarts restent relatifs et dans l'ensemble cette suggestion ne rencontre pas d'adhésion majoritaire. Enfin, l'enjeu climatique mobilise surtout le segment le plus aisé et éduqué de la jeunesse française. D'ailleurs, hormis

³ Enquête PACTE sur les soutiens au mouvement climat (<https://reporterre.net/Tres-jeune-feminin-et-diplome-le-profil-du-mouvement-climat>), enquête quantité critique sur les manifestants pour le climat (<https://reporterre.net/Qui-manifeste-pour-le-climat-Des-sociologues-repondent>), enquête de l'institut Oibo sur les signataires de l'Affaire du siècle (<https://laffairedu siecle.net/etude-signataires-resultats/>). Enquête « Protest for a future » sur les marches à travers l'Europe coordonnée par Mattias Wahlström pour la Scuola Normale de Florence en Italie

⁴ Jusqu'à 40% d'accord chez les plus jeunes contre 10% chez les plus de 65 ans

l'âge, les soutiens du mouvement climat sont très homogènes sur le plan social, et aussi politique⁵ !

L'idée de génération, néanmoins, peut aussi être entendue dans un autre sens. En sociologie politique, on considère que certains événements sont sources de socialisation politique et peuvent orienter les opinions et les comportements futurs. Pour 40% de soutiens du mouvement climat, et plus encore chez les plus jeunes, les marches ont constitué le premier engagement politique, voire le premier contact avec la vie politique tout court : ce ne sera pas sans effet pour cette cohorte à l'avenir.

Schématiquement, on serait tenté d'opposer les jeunes issus des milieux populaires, moins préoccupés par les enjeux environnementaux, aux jeunes issus des couches moyennes et supérieures. A un niveau plus fin d'analyse, quels autres contrastes observe-t-on ?

On ne peut nier ces marqueurs sociaux, que cela concerne les jeunes ou non. 45% des cadres classent l'environnement dans leur top 3 des priorités politiques, contre 35% des employés et 27% des ouvriers selon les chiffres de la dernière enquête Fractures françaises⁶. De même, les soutiens du mouvement climat sont composés à 40 ou 50% de cadres ou enfants de cadres alors qu'ils ne représentent que 20% dans la population française. Au statut économique et social, se superpose un autre élément, peut-être plus déterminant encore : le niveau de diplôme. Toujours selon l'enquête Fractures, 47% des Bac+5 placent dans leur top 3 l'environnement, contre 33% des individus qui se sont arrêtés au Bac, et même 26% pour les détenteurs d'un CAP ou BEP. Pareillement, 50 à 60% des soutiens au mouvement climat ont un diplôme universitaire⁷ contre seulement 20% de la population française.

Ces fortes surreprésentations des classe moyennes et supérieures et des très éduqués ne sont pas spécifiques à la France et cela a forcément des conséquences sur la manière de construire le problème public autour des questions environnementales. D'abord cela alimente une vision assez manichéenne, entre les « éclairés » qui portent des solutions et les autres. Les soutiens du mouvement climat se distinguent par exemple du reste de la population en accueillant positivement l'idée d'un gouvernement des experts et des scientifiques pour choisir les solutions à mettre en œuvre face à la crise, quitte à ce que cela prenne le pas sur le débat démocratique. Ils semblent aussi penser que si les français étaient mieux éduqués aux enjeux environnementaux, il y aurait rapidement consensus sur les mesures à prendre.

5 Deux tiers se disent de gauche selon les chiffres convergents du collectif *Quantité Critique*, du laboratoire PACTE et de l'institut Oïbo, alors que seulement 20% des français en général se disent de gauche pour comparaison

6 Enquête *Fractures françaises 2022* pour la Fondation Jean Jaurès et le CEVIPOF.

7 Ou, pour les plus jeunes, des parents diplômés de l'enseignement supérieur.

Ensuite, la surreprésentation des diplômés dans le mouvement favorise la technicisation des débats. Ceci tend à cultiver l'entre soi et à déposséder du sujet celles et ceux qui n'en maîtrisent pas les termes, même si du point de vue des valeurs ils pourraient sympathiser à la cause. Les classes populaires et les moins éduqués, qui se sentent souvent moins compétents et légitimes pour intervenir en politique et essayer d'influencer les décisions collectives, se voient confortés dans leurs impressions. À l'inverse les militants diplômés sont bien plus armés pour intervenir dans un débat technique et cela renforce leur sentiment de légitimité.

D'autres spécificités sont intéressantes. La préoccupation pour les enjeux environnementaux est davantage un fait féminin, ce que l'on retrouve chez les leaders et porte-parole connues des organisations environnementales et des marches climat en France et Europe et, plus généralement, parmi les soutiens au mouvement : deux tiers sont des femmes pour ce qui concerne la France. Une autre caractéristique a priori discriminante concerne les trajectoires migratoires. Il n'existe pas de données chiffrées, mais nombre de récits corroborent la faible représentativité des français issus de l'immigration dans ce mouvement⁸.

En moyenne, les jeunes des classes populaires restent donc bien les plus éloignés de la cause climatique. Comment l'expliquer ?

En plus des effets liés au diplôme, mentionnés précédemment, on peut l'imputer plus largement à une incompréhension mutuelle entre les acteurs impliqués dans la cause climatique qui ont une sociologie bien particulière, et les classes populaires. Écartons de suite l'idée que par essence ces dernières ne s'intéresseraient pas à l'environnement. En revanche, elles ont du mal à s'identifier à la manière dont le problème environnemental est posé, parce que le lien aux inégalités sociales n'est pas au cœur – ou en tout cas de manière insuffisante et encore trop récente. De fait, le prisme principal est celui de la responsabilité humaine dans les transformations de son environnement et des conséquences néfastes pour la nature⁹, et plus récemment des risques qui en découlent pour les humains eux-mêmes. Identifier parmi la population qui porte le plus de responsabilités dans cette situation, et qui subit le plus les effets des transformations ne fait pas partie du cadrage initial. La rencontre qui s'opère aujourd'hui entre l'écologie politique, et les partis de gauche historiquement productivistes et attachés à la question sociale, permettra sans doute des évolutions mais c'est encore tôt.

Le travail de redéfinition du problème environnemental est aussi ralenti par la sociologie des cadres de ces partis et organisations, qui sont à l'image des militants et des soutiens au

8 <https://reporterre.net/Le-mouvement-ecolo-ne-reflete-pas-la-diversite-de-la-population>

9 Voir les récents ouvrages de Alexis Vrignon et celui de Arthur Nazaret

mouvement climat : des classes supérieures et diplômés¹⁰. Le fait que le mouvement climat soit aujourd'hui porté par des jeunes issus de ce même milieu social ne risque pas d'accélérer les évolutions. On entend beaucoup le terme « d'éco-anxiété » ces derniers temps qui qualifie l'état d'esprit de ces jeunes qui militent pour la cause environnementale. Pour beaucoup d'entre eux, s'engager est un moyen de canaliser cette anxiété. Mais tous les jeunes peuvent-ils s'identifier à ce cadrage de discours qui tourne autour du « désespoir face à des perspectives d'avenir bouchées¹¹ », notamment quand on appartient à un milieu social qui fait que ses projections personnelles sont déjà potentiellement entravées pour d'autres raisons ?

De manière générale, la plupart des discours qui s'adressent aux « écocitoyens », depuis ceux du gouvernement, jusqu'à ceux des militants écologistes, et qui ont pour but de faire changer les comportements (pour enjoindre à se mobiliser ou à adopter soi-même des comportements « responsables »), s'appuient implicitement sur l'idée que les individus sont libres des carcans sociaux et qu'il ne tient qu'à eux d'agir. Il y a sûrement derrière une volonté sincère de conscientisation écologique, mais dans le même temps cela a des effets contre-productifs¹². C'est dépolitisant, car on exclut l'aspect structurel et la prise en compte des inégalités sociales et environnementales. Cela contribue aussi aux représentations sociales selon lesquelles les enjeux écologiques seraient l'apanage des plus aisés et des plus diplômés. Ces derniers peuvent se satisfaire de démontrer leur capacité à mettre en œuvre des écogestes, voire de faire des sacrifices personnels, tandis qu'ils ont l'impression que les classes populaires se désintéressent. Inversement, les personnes issues des couches les plus défavorisées ont le sentiment d'être déconsidérées, voire victimes d'injustices, et rencontrent des obstacles pour s'appropriier le sujet qui ne colle pas à leur réalité quotidienne formulé ainsi.

Récemment, le mouvement des Gilets Jaunes, dont le déclencheur a été la réaction face à la taxe carbone, et qui s'est déroulé en partie en même temps que les marches pour le climat, est plein d'enseignements sur les rapprochements possibles entre les classes populaires et la cause environnementale. Malgré les appels aux classes populaires de certains leaders du mouvement climat, en articulant la « fin du monde et fin du mois », la convergence n'a pas eu lieu. Si certains manifestants ont participé aux deux et tentent de construire des ponts, ils sont numériquement peu nombreux

10 Voir les récents ouvrages de Vanessa Jérôme et celui de Bruno Villalba

11 Marie Caillaud et al., *Dans la tête des éco-anxieux. Une génération face au dérèglement climatique, Étude pour la Fondation Jean Jaurès et le Forum français de la jeunesse*, octobre 2022.

12 Hadrien Malier, *No (sociological) excuses for not going green: How do environmental activists make sense of social inequalities and relate to the working class?* *European Journal of Social Theory*, 24(3), 411–430, 2021 ; Jean-Baptiste Comby, *La question climatique : genèse et dépolitisation d'un problème public*, Paris : Raisons d'agir

et cela concerne les individus les plus à gauche et les plus activistes uniquement¹³.

Comment éviter la stigmatisation des jeunes issus des milieux populaires ? Par ailleurs, l'éducation apparaît comme l'un des principaux instruments disponibles pour sensibiliser les jeunes à la cause climatique. Le risque n'est-il pas, cependant, de tomber dans un discours assez moralisateur et paternaliste ?

Pour limiter la dépossession du débat des classes populaires qui résulte en partie du niveau de diplôme, il est certain que l'école reste un outil indispensable pour fournir tôt, avant que les choix d'orientation ne se fassent, un socle commun de connaissance et de sensibilisation. Cependant, le problème principal se situe moins dans les modes d'accès aux connaissances et à la sensibilisation, que sur le cadrage du message. Il faudrait ainsi travailler à un changement de perspective pour être plus inclusif : en somme arrêter de traiter l'environnement comme un enjeu détaché des perspectives sociales et démocratiques. Selon notre enquête sur les soutiens du mouvement climat, seul un tiers des répondants considère que « les discours écologistes prennent suffisamment en compte la situation des français les plus modestes ».

Quelles seraient les pistes ? Outre des politiques publiques écologiques qui intègrent la dimension sociale, il s'agit surtout de faire évoluer les imaginaires et les représentations sociales pour que l'association entre la cause environnementale et le statut social privilégié s'estompe et que les classes populaires puissent prendre possession de l'enjeu en leurs termes. Pour cela il faut pouvoir rétablir le fait que à ce jour les classes populaires ont le mode de vie le plus compatible avec les objectifs écologistes car il existe une corrélation entre l'empreinte carbone et le niveau de richesse¹⁴. On peut également souligner que ces mêmes classes populaires sont aussi celles qui subissent le plus leur environnement, qui ont le moins de marge de manœuvre financière et qui risquent le plus de subir la transition. Enfin, il faudrait davantage miser sur les rapports ordinaires à l'écologie plutôt que sur des approches très théoriques, ce qui permettrait de revaloriser des pratiques populaires et les projets de quartiers qui existent déjà, qui allient sobriété économique et écologique et dont on pourrait s'inspirer collectivement pour des politiques publiques à grande échelle¹⁵.

13 Chloé Alexandre, *Fin du monde, fin du mois, même combat ? Tracer les contours sociopolitiques du profil des militants jaunes et verts à partir d'une enquête quantitative en miroir entre le mouvement des gilets jaunes et le mouvement climat*, *Présentation au congrès 2022 de l'AFSP* ; voir aussi Yann Le Lann et al., *Faut-il soutenir les gilets jaunes ? Le rôle des positions de classe dans le mouvement climat*, *Écologie & politique* n° 62/1, 2021 ainsi que Jean-Yves Dormagen et al., *Quand le vert divise le jaune. Comment les clivages sur l'écologie opèrent au sein des Gilets jaunes*, dans le même numéro.

14 Voir par exemple les travaux de Lucas Chancel

15 Guillaume Faburel et al., *L'imaginaire écologique des gilets jaunes. Entre écologie populaire et écologie relationnelle*, *Écologie & politique*, n° 62/1, 2021 ; Jean-Baptiste Comby, Hadrien Malier, *Les classes populaires et l'enjeu écologique. Un rapport réaliste travaillé par des dynamiques statutaires diverses*, *Sociétés contemporaines*, 124/4, 2021. Voir aussi les travaux de Léa Billien

l'entretien

La transformation sociale et écologique commence par penser et agir hors du cadre

Alice Picard

Porte-parole d'Attac, membre du CA

Julien Rivoire

Ex porte-parole d'Attac, membre du CA

En décembre 2020, Attac cosignait une tribune, avec de nombreuses associations, où était réaffirmé le rôle de l'éducation populaire dans le débat citoyen et démocratique. Comment ce travail d'éducation populaire peut-il contribuer à fonder, par une appropriation d'informations et de savoirs, les convictions nécessaires aux luttes pour une justice écologique ?

Dans cette tribune¹ nous réaffirmions que « les espaces que nous organisons favorisent le développement du pouvoir politique des citoyennes et citoyens, leur prise de parole, leur dialogue avec les pouvoirs publics et leur contribution à la prise de décision ». Ainsi, nous insistons sur le leurre que constitue une démocratie sans contre-pouvoirs ou espaces d'élaboration et d'expression collective. En effet, si l'éducation populaire est à tort trop souvent réduite à une opération de vulgarisation, de diffusion d'analyses critiques, nous

insistons, à Attac², sur le projet de transformation sociale dont est porteuse l'éducation populaire. En réduisant l'éducation populaire à des pratiques, des outils, voire à « l'éducation du peuple », c'est l'histoire d'un vaste mouvement porteur d'un horizon émancipateur, inscrit dans des mouvements syndicaux et associatifs, des coopératives ou des bourses du travail, qui est gommée.

L'éducation populaire est donc indissociable de la notion de contre-pouvoir qui n'attend pas qu'on lui dicte les cadres institutionnels en dehors desquels il n'est plus légitime de s'exprimer, et qui rappelle que les mobilisations collectives sont bien des cadres démocratiques au sens où les personnes qui y prennent part font leur la lutte, y acquièrent des connaissances et des compétences.

Dans cette tribune nous ajoutons également qu'« il faut affronter sans complaisance les inégalités et les discriminations qui existent dans notre pays, reconnaître les souffrances des personnes, pointer du doigt les dysfonctionnements de nos institutions. Tout cela n'est pas désavouer la République, c'est au contraire l'entretenir et la construire ensemble ».

En ce sens, les mouvements d'éducation populaire ont vocation à s'engager dans les luttes contre les inégalités économiques, sociales et environnementales, y compris contre l'État lorsque celui-ci les conforte ou les amplifie.

¹ https://www.centres-sociaux.fr/tribune-combat-democratique/?fbclid=IwAR2rMbEWJ4tsPsvsly5ApaL496R-v2LR-r9GdDCJM7x_q1ewlRWnheLSzTI

² https://france.attac.org/IMG/pdf/_122-la_8p-pms-286-v3.pdf

Deux « moments » d'éducation populaire ont émergé ces dernières années, et illustrent comment l'appropriation des enjeux liés aux combats pour la justice environnementale et sociale peut se dérouler, ainsi que notre rôle dans le processus.

Le premier fut le mouvement des Gilets Jaunes, qui a vu une fraction de la société surgir dans l'espace public, en s'appropriant les ronds-points, mais également l'espace médiatique, via les réseaux sociaux puis les médias traditionnels. Au cours de ce mouvement, par des échanges, des réunions, au cours des manifestations, ce sont des dizaines de milliers de personnes qui se sont emparées de sujets politiques, ont fait valoir et fait évoluer leurs positions. La question écologique a été plus présente que nous le pensions a priori, et articulée à la question sociale. Notre première réaction a été la méfiance vis-à-vis d'un mouvement dont le point de départ semblait être le refus de l'imposition. Comment était-ce compatible avec notre combat pour la justice sociale, indissociable du consentement à l'impôt ? Les remontées des collectifs locaux nous ont très vite bousculés : « les analyses d'Attac sont bien accueillies », « ça frotte, mais il n'y a pas d'hostilité, ni à l'impôt, ni à la lutte contre le réchauffement climatique », « c'est un combat pour la justice sociale, contre les inégalités ». C'est ainsi que les militant·es d'Attac, sans attendre la décision du conseil d'administration, sont allés « au contact », se sont engagés dans le mouvement, pour discuter, échanger, diffuser aussi les petits guides ou autres productions d'Attac. C'est aussi par ce mouvement que nous avons été convaincu·es de l'urgence de mieux articuler, dans nos analyses, revendications, et nos alliances « la lutte contre la fin du monde et la fin du mois ».

Une seconde expérience, celle de la convention citoyenne pour le climat donne à réfléchir. Au départ, le cadre est plus institutionnel, puisqu'il est impulsé par le gouvernement. Là aussi, nous avons été très sceptiques lors de l'installation de cette convention par E. Macron. À tort, car rapidement les « conventionnels » vont pousser les murs, élargir le cadre. Ces citoyen·nes tirés au sort se sont emparés de sujets complexes, demandant des interventions extérieures, sollicitant les organisations syndicales et associatives, dont Attac, pour que nous transmettions nos analyses et propositions. La convention a été une expérience qui a largement dépassé les 150 conventionnel·les. Les débats ont irrigué au-delà de la convention, ils ont donné lieu à des discussions, y compris dans nos organisations, et nous ont permis collectivement de nous approprier des connaissances, mais également d'élaborer des positionnements pour articuler justice sociale et l'impératif de bifurcation écologique.

Que nous enseignent ces deux exemples ? Tout d'abord, qu'il ne faut jamais préjuger de l'orientation que peut prendre une action collective. Ensuite que tout cadre, aussi institutionnel soit-il, peut être bousculé, même si le pouvoir politique réagit brutalement pour refermer aussi vite la porte qu'il a

lui-même ouverte. Que la diffusion d'analyses, insuffisante en elle-même, peut accompagner des dynamiques d'éducation populaire. Enfin, que c'est aussi notre association qui a été transformée par ces deux mouvements. Ils ont été l'incitation nécessaire à mieux travailler l'articulation entre la question sociale et l'écologie et de développer des imaginaires alternatifs. Ce n'est pas un hasard si nous avons travaillé, quelques mois plus tard, à rapprocher nos partenaires syndicaux et les associations écologiques avec lesquelles nous avons l'habitude d'agir le plus souvent séparément, ce qui a donné lieu à l'émergence de l'Alliance écologique et sociale- Plus jamais ça³.

Les campagnes d'information publique, mais parfois aussi l'école, ont tendance à prescrire des comportements individuels normés. Le militantisme d'éducation populaire n'est pas à l'abri d'un tel risque où il se contenterait de dicter les bons comportements. Comment garantir qu'il nourrisse au contraire le débat démocratique qui permet de penser la justice écologique non pas dans l'adhésion à des comportements mais dans une perspective politique ?

Il existe effectivement un risque, avec les campagnes de promotion des éco-gestes, de dépolitisation. Le sociologue Jean Baptiste Comby⁴ a très tôt analysé les travers de ces politiques publiques. L'ampleur du dérèglement climatique donne l'impression d'être dans « le même bateau ». En réalité, les responsabilités sont loin d'être également partagées et l'exposition à ses conséquences est aussi socialement située. Par ailleurs, la bifurcation écologique ne peut se résumer à des changements de comportements individuels. Les transformations économiques et sociales nécessaires sont telles qu'il est urgent de mettre en évidence les leviers d'action à notre disposition. Et ils sont nécessairement collectifs puisqu'ils impliquent de se confronter aux obstacles systémiques qu'il s'agit de surmonter : institutions qui forment le socle de la mondialisation, du capitalisme et du néolibéralisme, rapports sociaux de domination... Sans prendre en compte l'ensemble de ces dimensions, l'élaboration démocratique de politiques publiques est un vœu pieux. Faire vivre la controverse doit nous permettre de nous prémunir d'une doxa, ou d'une approche moralisatrice et comportementale.

Il se s'agit pas, pour autant, d'opposer de façon binaire action individuelle et collective en méprisant la première ni d'agir tellement « global » qu'on en négligerait le « local ». Il s'agit bien plutôt d'articuler les périmètres d'actions collectives. Les luttes écologiques sont bien souvent ancrées dans des territoires, à l'instar des luttes contre des projets inutiles et imposés où la mobilisation des habitant·es se fait contre des décisions étatiques. À Notre Dame des Landes, les mobilisations

³ <https://alliance-ecologique-sociale.org/>

⁴ Jean-Baptiste Comby, *La Question climatique. Genèse et dépolitisation d'un problème public, Raisons d'Agir, Paris, 2015, 250 p*

de défense d'un territoire ont mis à l'agenda public, bien au-delà de la région concernée, les questions d'artificialisation des sols, la nécessité de protéger la biodiversité et les zones humides afin de s'adapter au dérèglement climatique, ont interrogé nos modèles de mobilité et remis en cause non seulement l'aéroport mais aussi « son monde ». Par ailleurs des personnes se sont engagées totalement dans cette lutte, en vivant sur place, et ont fait l'expérience de formes d'organisation sociale et politique alternatives à des échelles réduites. Lorsque les comportements individuels sont transformés, cette (re)construction se produit dans le cadre d'une dynamique collective. C'est un enseignement important que les mouvements d'éducation populaire doivent intégrer pour penser la bifurcation écologique et sociale de nos sociétés.

Les évolutions néolibérales de l'école et de l'université nous laissent craindre qu'on y enseigne de plus en plus en conformité avec la doxa économique dominante.

Dans un système où la précarisation des emplois renforcera la subordination des agents, ne doit-on pas craindre que le service public perde progressivement toute perspective émancipatrice ?

Toute institution est la synthèse de rapports sociaux à un moment donné. L'École en est une illustration : si cette institution demeure un instrument de reproduction sociale, qui se légitime par ailleurs en développant un discours sur la méritocratie, elle est aussi une institution au service de l'émancipation des classes populaires. La massification de l'enseignement n'a pas été synonyme de sa démocratisation. L'institution ne s'est pas transformée de manière à s'adapter à ses publics et exclut en prétendant reconduire un fonctionnement conçu par et pour les classes supérieures.

Les attaques actuelles sont une illustration d'un rapport de force dégradé, et la nécessité de construire un large front de défense du service public, notamment de l'éducation. Une urgence est par exemple de défendre le lycée professionnel. Comment comprendre que les formations professionnelles soient soumises aux logiques de court terme des entreprises alors que la bifurcation écologique impose une planification des formations en lien avec les besoins dans de nouveaux secteurs, de nouveaux métiers au service de l'adaptation de nos sociétés et de la réduction de nos empreintes environnementales ?

Attac reprend en outre à son compte le slogan « les services publics sont la richesse de celles et ceux qui n'en ont pas ». Les abandonner, même au profit d'alternatives porteuses de la transformation sociale et écologique à laquelle nous aspirons, c'est prendre le risque de leur porter un coup fatal. Il est indispensable en revanche de poursuivre les débats pédagogiques pour une éducation émancipatrice. Les enseignant·es les mènent d'ores et déjà. Depuis 2019 et la dernière réforme des programmes, l'Association des professeur·es de

sciences économiques et sociales (APSES) conteste la formulation des objectifs d'apprentissage. Ceux-ci laissent en effet à penser qu'il n'existe aucune controverse scientifique. La formulation d'un des sujets du baccalauréat au mois de mai dernier a d'ailleurs confirmé qu'il s'agissait d'enseigner que « l'innovation peut aider à reculer les limites écologiques de la croissance⁵ ». L'association en appelle donc à une « bifurcation pédagogique⁶ » et tout en interpellant le ministre, a invité ses membres à mener, dans leurs classes, des « activités permettant de mobiliser, de façon pluraliste, les sciences économiques et sociales au service d'une compréhension de la complexité des enjeux environnementaux ». Il n'est pas interdit d'espérer que par leur action, les enseignant·es contribuent à une dynamique similaire à celle qui a animé la convention citoyenne pour le climat. Alors qu'un cadre très institutionnel organise « l'éducation au développement durable » de la 6e à la Terminale, les élèves peuvent s'en émanciper et soigner leur éco-anxiété par l'action collective, quitte à bousculer quelque peu l'institution.

5 <https://www.apses.org/ses-urgence-climatique-bifurcation-pedagogique/>

6 <https://www.apses.org/cop-27-programmes-scolaires-transition-ecologique/>

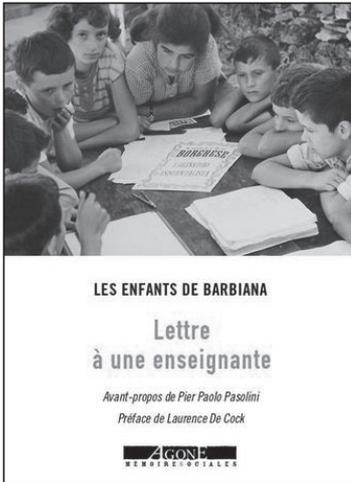


notes de lecture

Christine Passerieux : Lettre à une enseignante. L'école de Barbania

Patrick Singéry : De l'indocilité des jeunes populaires. Prisca Kergoat

André Delobel : Lecture jeunesse



Lettre à une enseignante L'école de Barbania

Éditions Agone

Coll : Mémoires sociales, 2022

« Chère madame, Vous ne vous rappellerez pas mon nom. Il est vrai que vous en avez tant recalés. Moi, par contre, j'ai souvent repensé à vous, à vos collègues, à cette institution que vous appelez « l'école » et à tous les jeunes que vous rejetez. Vous nous rejetez dans les champs et à l'usine puis vous nous oubliez ». Le ton est donné dans cet ouvrage d'une puissance rare, difficilement classable si ce n'est dans ce qui pourrait se définir comme une conscience de classe « chevillée au corps », au sens propre comme au figuré. Cette Lettre à une enseignante, est écrite dans les années 60 par des élèves adolescents désignés par les enseignants de l'école publique comme « attardés », « paresseux » ou « crétins ». Ils ont subi l'humiliation dans cette école qui les rejette, pour les exclure à 11 ans, à la fin de la scolarité obligatoire. Une école obligatoire dont ils disent qu'elle « n'a pas le droit de recalé ».

Cette lettre se lit sans que l'on songe à s'interrompre, tant est forte sa puissance d'interpellation qui est toujours d'actualité. Comment ne pas trouver de similitudes avec le projet de l'école française contemporaine, parmi les plus inégalitaires au nom de « l'égalité des chances » ? Car hier comme aujourd'hui, l'affirmation d'inégalités « naturelles » en évacuant la question sociale, ne cesse de faire empêchement à une démocratisation de l'accès aux savoirs.

Ces jeunes dénoncent l'enseignement au rabais ; le mépris de leur langage ;

l'obligation de mémoriser sans comprendre ; la mainmise culturelle de la classe dominante sur les programmes (« Toute votre culture se fait comme si le monde c'était vous ») ; les jugements moraux en guise d'évaluation (« insuffisant, banal, argument médiocre, tournure inélégante... ») destinée aux enfants de paysans ; l'assignation à résidence de ses origines (« faire passer ceux qui ne le méritent pas, c'est être injuste avec les meilleurs ») ; les « enseignants agents du système »... La liste est longue et rien ne leur échappe de la domination : « La lutte de classe organisée par les gens raffinés est raffinée ».

Ces jeunes sont les enfants des paysans pauvres de la Toscane. Leur projet d'écriture naît à Barbiana, petit village italien, où un prêtre fonde une école pour qu'ils ne soient plus les éternels perdants d'une école conçue pour les enfants de la bourgeoisie. C'est à l'école de Barbania qu'ils font la preuve qu'ils sont capables ; qu'ils découvrent le plaisir de comprendre et d'apprendre ; que leurs différences les portent plutôt que d'être un prétexte à ségréguer ; que le maître d'école « n'est pas de l'autre côté des barricades ». La petite école de Barbania est celle où tout le monde attend les « lents ou flemmards » pour avancer. Leur dénonciation est d'autant plus féroce qu'elle est une exigence d'une autre école publique (« Vous ne pouvez plus vous retrancher derrière la théorie raciste des aptitudes ») et montre que décidément, il n'y a pas de fatalité quand on décide d'affronter plutôt que

de soumettre.

Ces « incapables » recalés, font un travail argumenté pour démonter, dans une collecte et une analyse rigoureuse de donnée statistiques, le fonctionnement et les résultats de cette école publique qui ne veut pas d'eux : la « sélection (...) atteint toujours son but ». Et ils font des propositions : « À ceux qui ont l'air crétin, donner l'école à plein temps ».

Leur choix d'écriture est aussi une arme de lutte, car ils ne ménagent pas le lecteur, parfois avec excès mais il faut se souvenir du contexte. L'écriture est pétrie de colère face à l'injustice, mais aussi pétrie d'humour (« La grammaire on ne la voit venir que lorsqu'on commence à écrire »), parfois grinçant, d'une extraordinaire intelligence collective, de dignité, de pugnacité autant que de solidarité... et tellement encore de ce qui fait humanité : « l'art d'écrire s'apprend comme tous les autres arts ».

Ils attendaient une réponse qu'ils n'ont pas eue. Mais la lecture de leur lettre résonne comme un appel à leur en donner une, collectivement. Leur refus de l'insupportable peut devenir le nôtre dans l'affirmation que l'éducation est le moteur d'une transformation et du recul d'inégalités intolérables.



Note de lecture proposée par Patrick Singéry

De l'indocilité des jeunes populaires

Prisca Kergoat

La Dispute, 2022

.....

Dans cet ouvrage issu d'une double recherche, l'auteure entend mettre à jour les pratiques sociales d'une fraction des jeunes populaires, les apprenti·e·s et élèves de lycée professionnel. Fraction quantitativement importante puisqu'elle « représente 37% des jeunes scolarisé·e·s suite à une 3ème ou une 2nd générales ».

Reprenant à son compte le constat maintes fois documenté d'une école à la fois reproductrice et coproductrice des inégalités sociales, l'auteure rappelle que l'enseignement professionnel « participe aujourd'hui d'un système qui reproduit – peut-être plus qu'hier – les rapports de classe, de sexe, de race ». Ce sont donc les processus d'imposition de ces rapports et les manières de s'y inscrire des apprenti·e·s et élèves de lycée professionnel qu'interroge P. Kergoat.

Travail de sociologue dont la méthodologie nous est détaillée en annexe du livre. Travail dont l'hypothèse de départ est que, à l'encontre de représentations dominantes sur cette jeunesse qui « consentirait voire collaborerait à sa propre domination » et serait ainsi pour tout dire « docile » (notamment les filles), Prisca Kergoat « assure au contraire que les apprenti·e·s et élèves de LP mettent en oeuvre l'indocilité et que ce concept informe d'une relative autonomie de pratiques et de pensée ». Travail dont l'objectif est alors clairement exprimé : « ... rendre compte tout à la fois des déterminismes structurels qui pèsent lourdement sur cette jeunesse, et des pratiques sociales qu'elle met en oeuvre à l'école et au travail ».

L'auteure va ainsi mettre en relation les données statistiques existantes sur les inégalités et les discriminations sociales, générationnelles, sexuelles et ethniques, générées par les politiques publiques d'éducation et de formation professionnelle initiale de ces dernières années, avec les mises en récit que font ces jeunes de leurs parcours.

Mises en récits qui témoignent et participent de la construction sinon d'une conscience de classe, du moins d'expériences de classe dans lesquelles se jouent des histoires singulières.

Mises en récits rendues possibles par l'introduction lors des entretiens de la notion d'injustice, notion qui pour l'auteure « permet de nommer et de décrire les rapports de domination [...], d'intégrer le vécu des inégalités et de l'humiliation [...] et de dévoiler les mécanismes cachés qui relie la sphère éducative à la sphère productive ».

L'orientation, massivement ressentie comme trop précoce, est le premier palier où se vit le sentiment d'injustice et où se mettent en place sinon des pratiques, du moins des pensées indociles. Les récits font écho aux réalités statistiques que sont la surreprésentation des élèves des fractions les plus paupérisées, les filières basées sur des critères de genre (métiers du soin, de l'aide à la personne et de l'esthétique pour les jeunes filles, bâtiment, mécanique pour les jeunes garçons...), la sélection interne aux filières professionnelles (CFA aux dépens des LP...).

La recherche de stage est la deuxième étape, où se vivent des situations renforçant ce sentiment d'injustice, notamment pour les jeunes garçons « issus de l'immigration », pour ceux vivant dans les cités populaires et pour celles et ceux dont les familles n'ont pas de réseau de connaissances professionnelles leur permettant de « frapper aux bonnes portes » (parents au chômage et/ou en emplois précaires).

Troisième étape de ces parcours, les stages en apprentissage sont les lieux d'une mise à l'épreuve des corps, de fortes injonctions comportementales, de nouveaux rapports au temps. Ils sont également la première rencontre avec l'exploitation au travail, fortement marquée, pour les garçons, par l'origine populaire et ethnique.

Parmi les ruptures que marque cette étape, celle de la formation professionnelle, il en est une particulièrement importante que souligne l'auteure, le passage du « je » au « nous », essentiellement chez les jeunes filles.

C'est à partir de ces expériences accumulées que se tisse ce que l'auteure désigne comme « un complexe de pratiques indociles ». « Complexe » car il s'agit pour elle d'éviter toute généralisation, naturalisation ou réification de ces pratiques : elles se construisent en situation, prennent des formes différentes selon la place, le plus souvent assignée, qu'occupent ces jeunes dans des sphères éducative et productive fortement dépendantes de la division sociale et sexuée du travail.

Ces pratiques indociles sont largement évoquées et analysées dans l'ouvrage. Il ne s'agit donc pas de les détailler ici, mais de comprendre avec l'auteure, comment chez ces jeunes, « l'indocilité n'est pas le produit d'un seul rapport social ni d'un cumul de dominations, pas plus le produit d'une conscience élaborée à l'intersection des systèmes de domination. [...] Il s'agit en fait à chaque fois de s'emparer prioritairement d'un rapport social, pour tenter de le subvertir et, pourquoi pas, de s'en émanciper. C'est à partir de cette remise en cause que les autres rapports pourront s'agglomérer et faire sens ».

Ce livre, dense et rigoureux, rend justice à ces jeunes en affirmant, preuves à l'appui, leur capacité à « interpréter le monde social et [à] penser des possibles ». À l'heure où l'enseignement est la cible de toutes les attaques patronales et gouvernementales, sa lecture est un solide point d'appui pour tous ceux qui veulent que soient créées les conditions d'un passage de cette salutaire indocilité aux multiples visages à une résistance collectivement organisée.



Au début

Ramona Bădescu et Julia Spiers,

Les grandes personnes 2022, 80 pages, 22 €, à partir de 5 ans.

.....

Ne pas offrir ce livre avec son mode d'emploi. D'ailleurs, personne n'offre jamais un livre avec un mode d'emploi. Peut-être le petit lecteur croira-t-il, en tournant les premières pages, qu'il y a une erreur de fabrication. Repoussant cette idée, il cherchera à percer le mystère. Ce ne sera pas immédiat et un seul feuilletage ne suffira pas. D'autant qu'il y a vraiment beaucoup de monde, des adultes attentionnées, des enfants bourrés d'énergie, quelques animaux aussi. Dans les premières six pages, nous sommes en juillet 2020- c'est écrit dans une cartouche, en haut à gauche – et puis soudain – parole de cartouche – nous voici en septembre 2015, en octobre 2014, en décembre 2010 (de la neige, pas de guirlande), en mai 2002, en décembre 2000 (de la neige encore, toujours pas de guirlandes), en septembre 1997... Le compte à rebours nous conduit en 1952, pour seize pages car il faut bien cela pour installer un début, l'indispensable début. Et si, lecteur avisé, nous commençons à lire en commençant en 1952, en parcourant l'album « dans le bon sens » ? On comprend mieux, en effet. Mieux, mais pas tout. Il faudra d'autres lectures attentives, d'autres allers-retours, pour découvrir- simple exemple – comment, au fil d'un parcours de vie sans anicroche, la dynamique petite fille rousse de la première image du « vrai » début devient, soixante-huit ans plus tard, une sereine grand-mère à cheveux blancs. Ou, pourquoi pas, pour s'attacher aux évolutions du mobilier, des objets, des jouets. Si Ramona Bădescu se fait discrète, ne s'accordant que quelques rares lignes, Julia Spiers a, elle, généreusement nourri ses images. L'illustratrice donne à voir les plaisirs et les jeux, les rencontres amoureuses et les naissances, mais ni la maladie ni la disparition d'un être cher, choisissant (en connivence avec Ramona) de se faire stricte chroniqueuse des jours heureux. Suggestion ultime pour ceux qui n'apprécient que modérément les histoires de famille : on peut aussi lire l'album en ne s'intéressant qu'au néflier.



Haut les cœurs

Christophe Léon, illustrations d'Elsa Oriol

D'eux 2002, 44 pages, 10 €, à partir de 10 ans.

.....

C'est une courte nouvelle à propos de la traversée d'un deuil racontée du point de vue d'un enfant d'une dizaine d'années, un petit Cyprien qui, en vacances chez son grand-père, observe, constate, ne comprend pas, comprend mieux, comprend tout à fait. Ce n'était pourtant pas gagné d'avance car le comportement de papy Gabriel, veuf depuis peu, le déconcerte. Non, ce n'est ordinaire que, lorsqu'on a récemment perdu son épouse, l'on agisse ainsi. Dans la vraie vie - et non dans une fiction - est-ce même possible ? D'étonnement en questionnement, Cyprien passe, cet été, des vacances inhabituelles. Les parties de pêche et les promenades à vélo, ça, bien sûr, c'est comme les années précédentes, mais pourquoi, alors que mamy Annette n'est plus là, le ménage est-il toujours aussi bien fait ? Et, surtout, pourquoi donc se rendre à la cuisine, la nuit, pour boire un verre d'eau, devient-il une expérience perturbante ? Avant que son grand-père ne lui dévoile son secret, Cyprien comprendra. Disons qu'il comprendra le comment sans comprendre le pourquoi. Il faudra la confession d'un papy Gabriel, acculé certes mais surtout en confiance, pour que s'instaure entre l'aïeul et l'enfant une tendre et réconfortante complicité. Le talent audacieux de Christophe Léon est de se faire suffisamment ingénieux pour parvenir à faire admettre à des lecteurs éventuellement sceptiques la véracité singulière de son récit. Elsa Oriol, dont on connaît bien la palette aux couleurs adoucies, a choisi un noir et blanc délicat laissant voir, comme dans un carnet de croquis, les traces du crayon. La dernière phrase du livre, pour intriguer sans rien révéler : « Longtemps Gabriel garde son bras levé, puis il rentre dans la maison retrouver Annette. »

Pain, beurre et chocolat

Alain Serres, illustrations de Suzy Vergez

Rue du monde 2022, 40 pages, 17,50 €, à partir de 4 ans.



Pour ses quarante ans d'activités d'auteur jeunesse, Alain Serres redonne vie à son premier album, publié en 1982 à La Farandole, avec des illustrations de Selçuk Démirel. Vingt ans après, il avait, chez Rue du monde, republié une première fois son texte en confiant les images à un duo de jeunes illustrateurs qui avaient choisi de signer Le 109. On pensera, sans risque de se tromper, que les jeunes lecteurs ne furent pas les mêmes et, aujourd'hui encore, une nouvelle cohorte d'enfants accompagnera Margaux dans ses calculs. Le point de départ est une découverte étrange dont les petites filles imaginatives ont le secret. Dans une bulle d'air de la mie de sa tartine, Margaux aperçoit, grâce au microscope qu'elle a dans la poche, le père de Jérôme, boulanger de son état, puis, juste à côté, des champs où pousse le blé, puis des paysans et des meuniers tout à leur labeur. Dans une autre bulle, elle voit cinq couturières « qui découpent des sacs pour tasser la farine » et douze gratteurs de flaques « qui pêchent des grains de sel dans la mer, pour saler la pâte à pain ». Une dizaine de pages plus loin, Margaux, faisant le total d'une addition pas banale, obtient un nombre à soixante-douze chiffres. Soit la somme de toutes les personnes – vraiment toutes, y compris maman et papa – qui peuvent être rattachées à son goûter « par des fils en mie de pain, en beurre et en chocolat ». À ce moment de l'histoire, il reste à remercier tout le monde et Margaux a une idée. Comment

ça, pas possible de remercier tout le monde ? Les bonnes copines qui, le lendemain, rejoignent la fillette pour un autre goûter (de la glace à la fraise des bois), auraient plutôt tendance à croire que ce fut fait. Suzy Vergez, illustratrice, est, elle aussi, complice et, dans des images poétiques et concrètes à la fois, très colorées, elle s'amuse, pour cette cause généreuse, à mêler les chiffres et les gens. Sans oublier les oiseaux, bien sûr, qui ont tout compris

Recevez carnets rouges chez vous !

Bulletin de commande et d'abonnement

Adresse de livraison

Nom et prénom :

Adresse postale :

CP : Ville :

Adresse mail : Téléphone :

Offre(s) souhaitée(s)

Abonnement annuel

Tarif classique : 20 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 20 € = €

Tarif solidaire (étudiants, chômeurs, précaires) : 10 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 10 € = €

Souscription : 40 €

Nombre d'abonnements souhaités : × 40 € = €

Par défaut, le premier numéro envoyé est le prochain numéro à paraître, à compter de la réception du formulaire. Vous pouvez toutefois préférer faire commencer votre abonnement plus tôt ou plus tard. Le cas échéant, merci de préciser :

Je souhaite que mon/mes abonnements commence-nt à partir du n°

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

Souscription pour recevoir le prochain numéro (Numéro 28 – Mai 2023)

Nombre d'exemplaires souhaités : × 8 € = €

Devenir et rester enseignant ?

C'est un constat largement partagé : celui d'une formation exsangue, de démissions de plus en plus nombreuses, d'une difficulté majeure de recrutement, de doutes sur le sens du métier... Le contexte n'est guère favorable pour devenir et rester enseignant.

Au-delà du constat, ce numéro de carnets rouges interrogera ce que devraient être les exigences fondamentales de la formation initiale et continue pour permettre l'exercice d'un métier capable de démocratiser les savoirs et pour garder ou redonner l'envie de le pratiquer au-delà des difficultés.

Commande à l'unité des numéros déjà parus

N°	Titre / Thématique	Coût unitaire	Nombre d'exemplaires	Coût
1	Quels programmes pour une culture partagée ? Septembre 2014	5€ x	=	€
2	L'égalité, ça se construit. Janvier 2015	5€ x	=	€
3	L'émancipation au coeur de l'éducation. Mai 2015	5€ x	=	€
4	La laïcité est-elle encore révolutionnaire ? Septembre 2015	5€ x	=	€
5	Tous capables ! Mais de quoi ? Décembre 2015	5€ x	=	€
6	Continuer à penser. Mars 2016		Épuisé	
7	Enseigner : quel travail ? Juin 2016		Épuisé	
8	Chacun pour soi ou savoirs pour tous. Quelle école pour demain ? Octobre 2016		Épuisé	
9	Quel service public pour l'éducation ? Janvier 2017	5€ x	=	€
10	École et politique. Avril 2017		Épuisé	
11	Questions vives. Octobre 2011		Épuisé	
12	Des fondamentaux pour quelle école ? Janvier 2018		Épuisé	
13	Quelques idées communistes pour l'éducation. Mai 2018		Épuisé	
14	Sciences et éducation. Octobre 2018	5€ x	=	€
15	Corps, éducation et société. Janvier 2019	5€ x	=	€
16	Quand le libéralisme se saisit de l'école. Mai 2019		Épuisé	
17	Politique néolibérale et rhétorique de la réforme. Octobre 2019		Épuisé	
18	Enjeux de l'école inclusive. Janvier 2020	5€ x	=	€
19	Quelle éducation prioritaire ? Mai 2020	5€ x	=	€
20	Abécédaire critique de la « novlangue » dans le champ éducatif. Octobre 2020		Épuisé	
21	Lucien Sève et l'éducation	5€ x	=	€
22	Libertés et responsabilités pour une école démocratique	5€ x	=	€
23	L'enseignement professionnel au coeur des enjeux d'égalité. Octobre 2021	5€ x	=	€
24	École et élitisme. Janvier 2022	8€ x	=	€
25	L'école et son dehors. Quels savoirs pour quelle égalité ? mai 2022	8€ x	=	€
26	A droite toute ? L'école publique menacée par les idéologies réactionnaires. Octobre 2022	8€ x	=	€
27	L'éducation au défi de l'anthropocène. Janvier 2023	8€ x	=	€
			Coût total =	€

Bon de souscription à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre de l'association Paul Langevin à l'adresse suivante : Association Paul Langevin – 6, avenue Mathurin Moreau – 75019 Paris

carnetsrouges 27

Prochain numéro

Mai 2023

Devenir et rester enseignant ?

C'est un constat largement partagé : celui d'une formation exsangue, de démissions de plus en plus nombreuses, d'une difficulté majeure de recrutement, de doutes sur le sens du métier... Le contexte n'est guère favorable pour devenir et rester enseignant.

Au-delà du constat, ce numéro de carnets rouges interrogera ce que devraient être les exigences fondamentales de la formation initiale et continue pour permettre l'exercice d'un métier capable de démocratiser les savoirs et pour garder ou redonner l'envie de le pratiquer au-delà des difficultés.