

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES ED 519
**Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la
Communication**

THÈSE présentée par :

Maxime BORDES

soutenue le : **19 mai 2025**

pour obtenir le grade de :

Docteur de l'Université de Strasbourg

Discipline (Spécialité) : Sciences de l'éducation

**L'éducation démocratique en
Anthropocène**

**L'école comme tiers-lieu écologique et
démocratique, matrice des ethos de
l'Anthropocène**

THÈSE dirigée par :

PACHOD André

WALLENHORST Nathanaël

Professeur, Université de Strasbourg

Professeur, Université Catholique de l'Ouest

RAPPORTEURS :

BARTHES Angela

LANGE Jean-Marc

Professeure, Aix Marseille Université

Professeur, Université de Montpellier

AUTRES MEMBRES DU JURY / OTHER MEMBERS OF THE JURY :

CHAUIGNÉ Céline

Professeure, Université de Nantes

Avertissement au lecteur / Warning to the reader

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition des membres de la communauté universitaire. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Cela implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction ou représentation illicite encourt une poursuite pénale.

This document is the result of a long process approved by the jury and made available to members of the university community. It is subject to the intellectual property rights of its author. This implies an obligation to quote and reference when using this document. Furthermore, any infringement, plagiarism, unlawful reproduction or representation will be prosecuted.

Code de la Propriété Intellectuelle

Article L122-4 :

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite. Il en est de même pour la traduction, l'adaptation ou la transformation, l'arrangement ou la reproduction par un art ou un procédé quelconque.

Any representation or reproduction in whole or in part without the consent of the author or his successors in title or assigns is unlawful. The same applies to translation, adaptation or transformation, arrangement or reproduction by any art or process whatsoever.

Articles L335-1 à L335-9 : Dispositions pénales / Penal provisions.

Licence attribuée par l'auteur / Licence attributed by the author



Maxime BORDES

L'éducation démocratique en Anthropocène

Résumé

La question écologique relève de l'organisation du monde commun, elle est par conséquent une question éminemment politique. Cette thèse tente d'envisager la manière selon laquelle les questions écologiques et démocratiques peuvent être abordées comme un enjeu éducatif, notamment face aux difficultés d'action concrète des gouvernements représentatifs en la matière. Nous tenterons ici de démontrer que l'éducation démocratique et écologique en contexte d'Anthropocène relève d'un enjeu global, métacurriculaire et métadisciplinaire pour l'école, en prenant appui sur la philosophie de John Dewey. Cette dernière présente la démocratie comme une culture et un mode de vie, et l'école comme un lieu de vie et de socialisation démocratique. Nous nous inspirerons du modèle du tiers-lieu écologique, comme lieu de démocratie participative en lien avec l'environnement, pour penser la forme scolaire. Nous appuierons cette réflexion sur une étude de terrain au sein d'un jardin partagé.

Mots clés : Démocratie, éducation, environnement, écologie, représentation, éducation relative à l'environnement, éducation au développement durable, éducation en Anthropocène, métadisciplinarité, curriculum, John Dewey

Abstract

The ecological question concerns the organization of the common world, and is therefore eminently political. This thesis considers how ecological and democratic issues can be approached as an educational stake, in particular in view of the difficulties representative governments face in taking concrete actions in this area. We will attempt to demonstrate that democratic and ecological education in the context of the Anthropocene is a global, metacurricular and metadisciplinary challenge for schools, while basing our reflection on the philosophy of John Dewey. The latter presents democracy as a culture and a way of life, and the school as a place of life and democratic socialization. We'll be taking inspiration from the ecological third-place model, as a place for participatory democracy linked to the environment, to question the school form. We will base this reflection on a field study in a shared garden.

Keywords : Democracy, education, environment, ecology, representation, environmental education, education for sustainable development, education in the Anthropocene, metadisciplinarity, curriculum, John Dewey

Remerciements

J'aimerais premièrement remercier chaleureusement mes directeurs, les professeurs Nathanaël Wallenhorst et André Pachod, pour leur accompagnement éclairé et éclairant, ainsi que pour leur soutien cordial dans ce travail de longue haleine.

Je voudrais aussi remercier le professeur Didier Moreau, qui m'a accompagné dans les premiers temps de la formation de mon projet de thèse, pour son appréciation et son aide quant à l'orientation de mes réflexions et de ce travail.

J'aimerais aussi remercier le professeur Gérald Hess pour son temps et ses conseils.

Je tiens à remercier également le Professeur Renaud Hétier pour son accompagnement à l'Université Catholique de l'Ouest d'Angers, ainsi que toutes et tous mes camarades doctorants et doctorantes du LIRFE, pour leurs échanges et leurs retours dans le cadre de nos séminaires doctoraux. L'émulation intellectuelle de ces journées collectives a été aussi importante dans la construction de ma réflexion que dans l'entretien vivifiant de ma motivation à porter ce travail.

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans l'enrichissement continu que m'ont apporté mes professeurs tout au long de mes études universitaires, sans les leçons captivantes et fécondes dont les enseignements se retrouvent parsemés tout au long des réflexions que j'ai le plaisir de présenter ici. J'aimerais par conséquent remercier mes professeurs de l'Université Panthéon-Sorbonne, où j'ai étudié pendant de longues années, Rémi Beau, Marie Garrau, Chantal Jacquet, Denis Kambouchner, Pierre-Marie Morel, ainsi que les membres du laboratoire de sociologie du CETCOPRA.

J'aimerais adresser mes sincères remerciements à la communauté des membres de l'association des Jardineurs sartrouillois, qui m'ont accueilli avec enthousiasme dans le cadre de ce travail de thèse, et m'ont permis de prendre un grand plaisir à mener mon étude de terrain dans leur jardin.

Je voudrais remercier avec toutes mes amitiés mes collègues du Lycée Fénelon à Paris, et tout particulièrement mes collègues documentalistes Stéphanie et Olivia pour leur sympathie et leur bienveillance.

Je tiens bien sûr à remercier mes ami(e)s et ma famille pour leur présence et leurs encouragements.

Mes parents qui m'ont toujours inconditionnellement soutenu dans mes études et mes entreprises, tout particulièrement ma mère pour son aide à la relecture de ce travail, ainsi que mon frère Mathieu pour son aide à la présentation géographique de la ville de Sartrouville au chapitre 12, ville dans laquelle nous avons grandi.

Mes remerciements les plus affectueux vont à ma compagne Aurélie, pour son soutien, ses discussions, sa gaieté, son aide à la relecture de ce travail, et pour sa patience pendant tous ces week-ends, soirées, vacances que j'ai passés à travailler sur cette thèse.

J'aimerais finalement remercier toutes celles et ceux qui me feront l'honneur de lire cette étude.

Sommaire

Introduction – Rupture politique et éducative	p. 9

Partie I

Éduquer dans un monde perturbé (éducation)

Chapitre I – L’Entrée en Anthropocène	p. 43
Chapitre II – Le développement durable	p. 97
Chapitre III – Les éducations relatives à l’environnement	p. 161
Chapitre IV – L’éducation en Anthropocène	p. 197

Partie II

Impasse des systèmes représentatifs et issue démocratique (politique)

Chapitre V – La politique écologique dans le cadre du système représentatif français	p. 245
Chapitre VI – Les démocraties représentatives et la gestion du long terme	p. 281
Chapitre VII – Vers une éducation démocratique vécue et participative, l’apport de la philosophie de John Dewey	p. 347

Partie III

Ethos de l’Anthropocène (éthique)

Chapitre VIII – La rencontre entre politique et éthique du quotidien	p. 403
Chapitre IX – Des éthiques environnementales aux ethos de l’Anthropocène	p. 449
Chapitre X – L’école comme tiers-lieu démocratique et écologique en Anthropocène	p. 487

Partie IV

Étude de terrain au sein d’un jardin partagé (pratique)

Chapitre XI – Méthodologie de l’enquête de terrain	p. 555
Chapitre XII – Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Organisation du tiers-lieu écologique	p. 587
Chapitre XIII – Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Le jardin comme outil pédagogique	p. 637

Conclusion – Démocratie créative	p. 679
Bibliographie	p.702
Table des matières	p. 746
Annexes	p. 761

Introduction

Rupture politique et éducative

Sommaire de l'introduction

I La question environnementale : gestion technique ou choix politique ?	p. 13
1) Destruction environnementale dans un système fermé, l'exemple insulaire	p. 13
a) La fièvre de l'or blanc	p. 13
b) Une fois la poussière retombée, la désolation environnementale et sociale	p. 14
c) Des solutions politiques face à l'extractivisme ?	p. 15
2) L'enjeu écologique comme enjeu de long terme face à nos capacités de décision collective	p. 16
a) Réaction des systèmes politiques représentatifs face aux enjeux environnementaux	p. 16
b) De la prévention à l'adaptation	p. 17
c) Des mesures environnementales trop peu ambitieuses	p. 20
II La question environnementale : une problématique politique et éducative	p. 21
1) Une tension autour des possibilités d'action collective	p. 21
a) Conscience écologique et inaction politique	p. 21
b) Inadaptation des systèmes politiques modernes au paradigme de l'Anthropocène	p. 22
c) Quelle réforme politique en Anthropocène ?	p. 23
2) La problématique éducative	p. 24
a) Démocratie et éducation libérale	p. 24
b) La question éducative face à l'urgence environnementale	p. 26
c) L'Anthropocène comme point de bascule éducatif	p. 26
III Méthodologie du travail de thèse	p. 28
1) Articulation entre les sciences sociales et la philosophie	p. 28
a) Proximité et ruptures	p. 28
b) Valeurs et éducation	p. 30
2) Présentation des méthodologies spécifiques employées	p. 31
a) La méthodologie philosophique	p. 31
b) La méthodologie en sciences de l'éducation	p. 32
IV Plan et déroulement de la thèse	p. 33
1) Première partie : Éduquer dans un monde perturbé (éducation)	p. 34
a) Premier chapitre : L'Entrée en Anthropocène	p. 34
b) Deuxième chapitre : Le développement durable	p. 34
c) Troisième chapitre : Les éducations relatives à l'environnement	p. 35
d) Quatrième chapitre : L'éducation en Anthropocène	p. 35
2) Deuxième partie : Impasse des systèmes représentatifs et issue démocratique (politique)	p. 36
a) Cinquième chapitre : La politique écologique dans le cadre du système représentatif français	p. 36
b) Sixième chapitre : Les démocraties représentatives et la gestion du long terme	p. 36
c) Septième chapitre : Vers une éducation démocratique vécue et participative, l'apport de la	

philosophie de John Dewey	p. 37
3) Troisième partie : Étude de terrain au sein d'un jardin partagé (pratique)	p. 37
a) Huitième chapitre : La rencontre entre politique et éthique du quotidien	p. 38
b) Neuvième chapitre : Des éthiques environnementales aux ethos de l'Anthropocène	p. 38
c) Dixième chapitre : L'école comme tiers-lieu démocratique et écologique en Anthropocène .	p. 39
4) Quatrième partie : Ethos de l'Anthropocène (éthique)	p. 39
a) Onzième chapitre : Méthodologie de l'enquête de terrain	p. 40
b) Douzième chapitre : Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Organisation du tiers-lieu écologique	p. 40
c) Treizième chapitre : Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Le jardin comme outil pédagogique	p. 40

« Il n'existe pas de conditions auxquelles l'homme ne puisse s'habituer, surtout s'il voit que tous ceux qui l'entourent vivent de la même façon. »

Léon Tolstoï, *Anna Karenine*, 1878, p. 855

I La question environnementale : gestion technique ou choix politique ?

1) Destruction environnementale dans un système fermé, l'exemple insulaire

a) La fièvre de l'or blanc

L'île de Nauru, territoire isolé de l'océan Pacifique, est avec ses 9000 habitantes et habitants¹ et ses 21,3 km² de superficie la plus petite république du monde, depuis son indépendance en 1968. Cette indépendance, gagnée après la gestion britannique, australienne et néo-zélandaise mandatée par les Nations Unies après la Seconde Guerre mondiale, n'a pas représenté qu'une victoire en termes de droits civiques, mais aussi en termes de droits économiques. En effet, l'île est exploitée par les puissances européennes depuis le début du XXe siècle pour ses très riches réserves de phosphate issues de la fossilisation des déjections d'oiseaux marins, élément essentiel de la constitution des engrais chimiques. Après leur indépendance, les Nauruanes et Nauruans étant redevenus un peuple souverain, les importants revenus de l'exploitation des ressources naturelles de leur territoire, encore accrus par l'épuisement des gisements des îles voisines, leur reviennent de droit. L'État nauruan nationalise alors la société d'exploitation du phosphate et s'enrichit considérablement de ses profits, les citoyennes et citoyens bénéficient de cet enrichissement et voient leur niveau de vie augmenter de manière drastique, grâce à un PIB par habitant parmi les plus importants du monde dans les années 1970, le deuxième après celui de l'Arabie Saoudite. Les Nauruanes et Nauruans entrent alors dans l'univers étincelant de la société de consommation de masse, ils et elles font l'acquisition du *nec plus ultra* de la société occidentale : voitures, télévisions, électroménager et même caviar. Les autorités de l'île ne sont pas dupes pour autant, elles savent que la poule aux œufs d'or n'est pas éternelle, et, à l'instar de certains pays du Golfe producteurs de pétrole, elles se lancent dans des investissements à l'étranger à partir de la fin des années 1970. Elles investissent dans le foncier et l'immobilier mais ces entreprises, mal gérées, échouent à être rentables. Dans les années 1990, les gisements s'épuisent, la demande mondiale en phosphates baisse et les coûts d'extraction augmentent, l'île s'offre alors aux banques offshore dans l'espoir de devenir un paradis fiscal,

¹ Nous avons fait le choix dans ce travail d'employer simultanément le masculin et le féminin lorsque nous utilisons un nom faisant référence à un groupe mixte de personnes, dans un souci d'inclusivité et de représentation. Nous ne dirons pas par conséquent « les citoyens », « les représentants », ou « les enseignants » pour parler d'une catégorie générale, mais « les citoyennes et citoyens », « les représentantes et représentants », et « les enseignantes et enseignants ». Nous avons tâché de respecter cette règle au mieux, bien que des oublis aient pu se produire, par atavisme grammatical, ou dans des phrases à la structure trop complexe. Concernant les accords, nous avons fait le choix de respecter la règle de l'accord de proximité.

mais cette tentative se solde elle aussi par un échec (Folliet, 2010 [2009]²).

b) Une fois la poussière retombée, la désolation environnementale et sociale

À la fin de l'exploitation l'or blanc, l'île est ravagée par les entreprises d'extraction, la quasi-intégralité de sa surface a été la proie des pelleteuses et autres outils d'extraction, c'est un désastre écologique, et les bénéfices financiers de ce massacre sont partis en fumée dans le brasier de l'hyperconsommérisme, les générations futures ne bénéficieront pas d'infrastructures ou de services publics développés grâce à l'argent du phosphate, les caisses de l'État sont vides. Les autorités nauruanes ont bien tenté de poursuivre en justice l'Australie pour compenser la destruction environnementale et la perte de terres agricoles due à l'exploitation du phosphate (International court of justice, 1989, 19 mai), mais les sommes récoltées ne serviront qu'à une maigre modernisation des infrastructures de l'île. La crise économique engendre une crise politique qui voit se succéder les chefs d'État les uns après les autres. Comble de l'horreur mondialisée, dans les années 2000 Nauru tente de se sauver de son déficit financier en laissant l'Australie ériger sur son territoire des camps dans lesquels elle entasse réfugiés et migrants (Doherty, 2016, 09 août). Dans les années 2010, l'État nauruan est en faillite, 90 % de la population active est au chômage, et les décennies d'hyperconsommérisme soudain ont laissé d'importants problèmes de santé publique, avec une population diabétique souffrant d'obésité et de surpoids, et d'un grave problème d'alcoolisme (Landais-Barrau, 2014, 15 septembre).

L'histoire de l'île de Nauru montre un exemple sinistre de surexploitation des ressources naturelles et de mauvaise gestion de biens publics. Lorsque l'on évoque de tels phénomènes de surexploitation, les exemples de l'érosion des écosystèmes insulaires, systèmes d'échanges bio-physiques en partie fermés, sont souvent mis en avant pour souligner les dangers du dépassement des points de bascule à partir desquels les écosystèmes ne se régénèrent plus, et entrent dans un nouvel état drastiquement appauvri³. Ces récits sont mobilisés comme des avertissements sur la mauvaise intendance de l'environnement et des ressources naturelles. « Attention, si nous n'exploitons pas nos ressources de manière durable, nous courons à la catastrophe ! ». Cette catastrophe est représentée par une faillite et un appauvrissement général de la population, par une baisse de leur niveau de vie en dessous d'un seuil acceptable. La

2 Lorsque nous citons des travaux, nous avons indiqué en premier la date de parution de l'édition consultée, et entre crochets la date originale de parution, de manière à pouvoir situer historiquement l'œuvre en question tout en renvoyant au texte tel qu'il est présenté dans l'édition consultée.

3 En plus de l'exemple de l'île de Nauru, celui de la déforestation de l'île de Pâques (ou Rapa Nui) est souvent cité. Si cet épuisement des ressources naturelles a longtemps été attribué à l'activité des populations autochtones, notamment à la croissance de la population et à l'érection des fameuses statues de moai, dans une dynamique d'analyse malthusienne (Diamond, 2009), une étude récente tend cependant à montrer que ces populations avaient réussi à établir un mode d'exploitation soutenable des ressources limitées de leur île (Davis, DiNapoli, Pakarati, Hunt & Lipo, 2024), le déclin écologique pouvant ainsi être attribué à la colonisation européenne du territoire insulaire. Nous pouvons par ailleurs, de la même façon, faire remonter la destruction écologique de l'île de Nauru à l'exploitation européenne de ses ressources naturelles, que les Nauruanes et Nauruans n'ont fait que continuer.

problématique est présentée sous un angle gestionnaire, économique et technique. Même si l'avidité avec laquelle les terres de Nauru ont été éventrées et rendues stériles est pointée du doigt, il ne s'agit pas de remettre en cause le modèle économique extractiviste en lui-même. Cela se passe comme si avec une bonne gestion des ressources, tout aurait été pour le mieux.

c) Des solutions politiques face à l'extractivisme ?

Mais une telle gestion aurait-elle seulement été possible ? Les modes d'organisation économique relèvent de l'organisation politique des communautés, et font l'objet de choix qui dépassent la seule dimension technique. Ils relèvent d'orientations sociétales se basant sur des valeurs partagées et une certaine répartition du pouvoir politique. Le modèle de la république représentative importé d'Europe et d'Amérique du Nord, imbriqué au modèle économique capitaliste, était-il vraiment à même de faire face aux impératifs écologiques de l'île ? Celui-ci était-il adapté à un territoire écologiquement si fragile ? Dans le cadre de la nouvelle république nauruane fondée à l'indépendance à la fin des années 1960, les habitantes et habitants de Nauru ont délégué leur pouvoir politique aux élus et élues chargés de gérer les richesses de l'île. Ainsi déchargés de leur responsabilité politique, les citoyennes et citoyens ont pu faire l'expérience d'une liberté individuelle fondée sur la consommation de biens dans le cadre de l'économie de marché, ne profitant guère en réalité de leur liberté politique fraîchement acquise. Les différents gouvernements ont eu pour tâche de garantir les possibilités d'expression de cette « liberté » de consommation dévorante⁴, s'épanouissant dans la satisfaction des intérêts individuels dans le contexte de la société de consommation de masse. Même si l'État nauruan avait voulu ralentir cette exploitation effrénée et démesurée de l'intégrité physique même de l'île, cela aurait été vu comme une atteinte aux libertés individuelles des citoyennes et citoyens de jouir des bonheurs de la consommation, en diminuant la possibilité.

Le contexte économique et les structures de production/consommation capitalistes n'étant de toute façon pas construits de manière à permettre de tels mouvements de tempérance, qui auraient représenté un déclin de la croissance économique. Mieux valait regarder ailleurs, une fois la terre rongée et consumée, d'autres solutions de croissance seraient trouvées, investissements à l'étranger, établissement d'un paradis fiscal, etc. Le modèle politico-économique adopté par Nauru ne permettait pas l'investissement politique autonome des individus, leur implication dans le débat public, dans la délibération autour des choix de

⁴ Les auteurs grecs de l'Antiquité mettaient déjà en garde contre une satisfaction déraisonnable des désirs et l'illusion de liberté qui l'accompagne, soulignant l'importance de la notion de tempérance, de juste milieu, que nous retrouverons plus loin dans ce travail. Les ascètes épicuriens hédonistes soulignaient que la satisfaction déraisonnée des désirs amenait à plus de peine que de plaisir (Brun, 1997 [1959]), et Socrate comparait dans le *Gorgias* (2007 [1987]) de Platon celui qui cherche la satisfaction à outrance de ses désirs à un tonneau percé, cherchant toujours à se remplir tout en se vidant en même temps, un désir en remplaçant un autre et l'individu intempérant vivant dans un état constant de manque, esclave de ses pulsions.

société à opérer pour ne pas disparaître, où leur investissement dans la vie de la cité leur aurait permis de reconnaître leur intérêt à prendre soin de leur habitat. Garantir la poursuite de la satisfaction des intérêts individuels des Nauruanes et Nauruans était le rôle de l'État, et il s'y est tenu autant qu'il l'a pu. En effet, dans les années 2010, après 10 ans de faillite nationale, le gouvernement de Nauru sombra dans une dérive autoritaire sur fond de corruption, menaçant l'indépendance de la justice, l'État de droit et la démocratie, face à une population désormais dans le dénuement (Davies & Doherty, 2018, 02 septembre).

2) L'enjeu écologique comme enjeu de long terme face à nos capacités de décision collective

a) Réaction des systèmes politiques représentatifs face aux enjeux environnementaux

Cette sombre anecdote de l'histoire des sociétés récentes souligne une profonde incapacité de celles-ci à faire face aux enjeux de long terme, à freiner lorsque nous approchons du précipice. Elle soulève d'importantes questions sur nos manières de nous organiser politiquement, de décider en commun et de nous situer dans notre monde. En effet, comment faire face à une destruction environnementale de grande ampleur lorsque celle-ci bénéficie à la population, est soutenue par les pouvoirs publics, et dépend de dynamiques économiques et politiques qui dépassent le pouvoir politique local ? Si cela semble relever d'un problème d'organisation politique autour de la gestion des ressources naturelles et de l'environnement dans un contexte de consumérisme capitaliste, la problématique environnementale contemporaine relève aussi d'une invisibilisation du lien politico-éthique que les citoyennes et citoyens entretiennent avec le monde non humain, avec leur environnement partagé. Nos modes de décision politique font absolument abstraction du fait pourtant capital que nous habitons un monde que nous partageons avec d'autres que nous. Le rapport actuel d'hyper-prédation envers une nature non humaine objectivée et réduite à l'état de ressource disponible et à usage unique semble restreindre l'horizon politique de nos sociétés à un développement phagocytant. La dimension politique des dégradations environnementales contemporaines ne se réduit pas à notre organisation entre humains, mais à l'organisation d'un monde collectif, incluant toutes les entités terrestres, dont l'harmonie et la bonne entente est mise à mal depuis maintenant plusieurs siècles.

Pourtant, la question des lourdes dégradations environnementales contemporaines et des enjeux qui y sont liés est aujourd'hui bien ancrée dans le débat public⁵, et les États, comme les institutions

⁵ Si les sondages d'opinion font l'objet de fortes critiques quant à leurs défauts méthodologiques et leur manque d'objectivité (Bourdieu, 1973), et que leurs résultats ne représentent pas des données suffisamment rigoureuses, la présence au sein des sondages sur les préoccupations de la population en France de la question environnementale (Ipsos, 2024, septembre, Dress 2023, 06 juillet, Ifop, 2023, 12 mai) et particulièrement du changement climatique (Ministère Territoire écologie logement, 2023, 23 février), ainsi que des questions d'éco-anxiété et une volonté d'action environnementale (Ipsos, 2023, septembre), démontre la forte présence de cette question dans le débat public contemporain.

internationales, semblent avoir pris en compte cette problématique⁶. Nous pouvons dater le développement des considérations environnementales contemporaines envisagées comme un enjeu global aux années 1960-1970, avec l'émergence de lanceurs d'alerte dans le monde scientifique et l'appropriation de ces préoccupations par les grandes instances internationales⁷. Progressivement, ces réflexions se sont installées dans l'univers culturel occidental, non sans faire l'objet d'une forte opposition de la part du monde économique et de la branche conservatrice de la société (Oreskes & Conway, 2012), notamment à travers le phénomène du climatoscepticisme⁸. Les années 1990 virent la démocratisation du concept de changement climatique et l'avènement du développement durable, et les années 2000 l'adoption par la plupart des États occidentaux des objectifs liés à ce dernier concept.

b) De la prévention à l'adaptation

Jusqu'à une période récente, l'enjeu était de limiter la pollution atmosphérique de manière à empêcher un réchauffement important de l'atmosphère terrestre. La population et les pouvoirs publics avaient pour but de léguer aux générations futures un environnement « viable », comprenez qui puisse profiter aux générations futures de la même manière qu'il a pu profiter aux générations passées et présentes. La déclaration de Rio en 1992 visait à « protéger le système mondial de l'environnement et du développement », notamment « en cas de risque de dommage grave ou irréversible » à l'environnement (principe 15). Grossièrement, il s'agissait de laisser la planète « aussi propre que nous l'avions trouvée », bien que certains aient pu argumenter que le legs d'améliorations sociales et techniques pouvait justifier

6 Aujourd'hui, même les partis les plus à droite de l'échiquier politique doivent prendre position face à cette question, et la grande majorité affiche une volonté politique de faire face aux problématiques environnementales. Aux élections présidentielles françaises de 2022, tous les programmes des candidates et candidats abordaient la question de l'environnement, avec plus ou moins de pertinence (Hinry, 2022, 07 avril).

7 Nous verrons dans le chapitre 2 que le récit de l'émergence de la question environnementale à la fin du XXe siècle cache une réalité plus complexe, les racines des mouvements écologiques, tout comme la contestation du modèle de développement industriel, remontant au moins au XIXe siècle (Bergandi & Galangau-Quérat, 2008 ; Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013] ; Vincent, 2020), voire à l'Antiquité en ce qui concerne la critique des modèles extractivistes et destructeurs pour l'environnement (Hadot, 2004).

8 Philosophiquement parlant, les climatosceptiques sont en réalité loin de faire preuve de scepticisme. En effet, le philosophe sceptique (du grec *skeptikós* [σκεπτικός], « celui qui examine/cherche ») remet en cause la notion même de connaissance, en soulignant l'absence de critère de vérité suffisant accessible à l'individu, ce qui ne lui permet pas de fonder correctement celle-ci. Par conséquent, le sceptique, ne pouvant distinguer le vrai du faux et étant toujours dans le doute, suspend son jugement sur tout (suspension à laquelle l'histoire de la philosophie fait référence sous le terme grec d'*epokhé* [ἐποχή]). Ce paradoxe de la vérité a amené certains mouvements philosophiques revendiquant un scepticisme plus faible, notamment les néo-académiciens auxquels s'opposaient les néo-pyrrhoniens, à favoriser au vrai la notion de vraisemblable ou de probable, certaines choses nous paraissent plus ressembler à ce que pourrait être le vrai que d'autres (Brochard 1887 ; Lévy, 2008 ; Bordes, 2014). Alors, le caractère sceptique nous semble plutôt être l'apanage du scientifique, qui remet en cause les *a priori* et les préjugés, la perception immédiate et subjective du monde (Bachelard, 1970 [1938]), pour examiner les choses et rechercher une vérité pouvant toujours être remise en cause, toujours réévaluée et réexaminée (Popper, 2017 [1934]). Ceux que l'on nomme climatosceptiques sont en fait industrio-conservateurs. Face à la question complexe des dérèglements environnementaux, comportant de nombreuses inconnues, la posture sceptique consiste à adopter un comportement prudent, et ne pas risquer de déstabiliser le système Terre au point que celui-ci devienne invivable. La posture du *business as usual*, poussée par des intérêts économiques et idéologiques particuliers, consiste quant à elle à se reposer sur des *a priori* et des jugements infondés. Le vocable de climatonégationniste, apparu plus tardivement, nous semble plus pertinent.

des dégradations environnementales irréversibles, comme l'épuisement de certaines ressources. Il s'agissait donc alors de ne pas polluer et dégrader l'environnement au point de le dérégler de manière irréversible à l'échelle du système-Terre. En 2015 encore, les objectifs de l'accord de Paris affichaient un objectif limite basse au réchauffement du climat planétaire de 1,5 °C, chiffre encore aujourd'hui mobilisé dans le débat public, avec la limite haute de 2 °C de réchauffement global.

Cependant, si les discours officiels continuent de mettre en avant ces objectifs, ces dernières années semblent avoir été celles d'un changement de stratégie pour de nombreux groupes et organisations, notamment au sein des pouvoirs publics. En 2023, le réchauffement global du climat a atteint 1,31 °C par rapport aux niveaux préindustriels, et cette hausse de la température globale a subi une augmentation inédite de 0,26 °C sur la décennie 2014-2023 (Forster et al., 2024), entre mai 2023 et mai 2024, chaque mois consécutif a été le plus chaud jamais enregistré à l'échelle mondiale (Gouty, 2024, 06 juin), et le mois d'août 2024 était le treizième mois sur les quatorze derniers à excéder les températures préindustrielles de plus de 1,5 °C avec 16,82 °C, soit 1,51 °C de plus que les températures préindustrielles et 0,71 °C de plus que la moyenne des mois d'août entre 1991 et 2020 (Copernicus, 2024, 06 septembre). L'année 2024 devrait donc être la plus chaude jamais enregistrée avec un dépassement du seuil de dépassement inédit du réchauffement de la planète de 1,5 °C (limites basses des objectifs de l'accord de Paris sur le climat) (Garric, 2024, 13 novembre).

Face à ce constat d'échec des politiques publiques environnementales, il semble que nombre d'entre nous semble penser que l'heure n'est plus à la prévention mais à l'adaptation. Aujourd'hui, si la diminution des émissions de gaz à effet de serre reste l'enjeu environnemental majeur, un deuxième enjeu de politique publique a émergé ces dernières années : celui de l'adaptation au changement climatique. Après des décennies à promettre de prévenir les effets catastrophiques du réchauffement atmosphérique global de la planète, les acteurs politiques et économiques voient poindre la réalité des dérèglements environnementaux, et concèdent qu'il va falloir adapter nos modes de vie et nos infrastructures à un habitat planétaire de plus en plus hostile. Nous commençons à nous en rendre compte, les générations futures qui vont subir de plein fouet les ravages du changement climatique et des dégradations environnementales dont on nous parle depuis les années 1970 et dont on nous parlait encore dans les années 1990-2000 sont déjà là depuis longtemps : c'est de nous dont il s'agit. Canicules et sécheresses de plus en plus longues et fréquentes (Luo et al., 2024), événements climatiques extrêmes (inondations, ouragans, méga-feux)⁹, voire propagation de virus et de pandémies (Beyer, Manica & Mora, 2021 ; Malm, 2020) sont en effet devenus notre lot quotidien, et les choses ne vont pas en s'améliorant.

Nous voilà alors mis face au fait accompli, le monde se réchauffe, il va continuer de se réchauffer,

9 Voir l'outil interinstitutionnel de classification et d'attribution des événements climatiques extrêmes ClimaMeter (<https://www.climameter.org/>) selon lequel en 2023, 23 événements climatiques extrêmes étaient liés au changement climatique d'origine humaine (Clinkemaillié, 2024, 9 janvier)

et nous allons devoir faire face à des perturbations des conditions d'habitabilité de la planète. Par conséquent, il est temps de penser adaptation, en plus de prévention. En 2023, la mission d'information et d'évaluation du Conseil de Paris faisait paraître un rapport de 260 pages sur les adaptations nécessaires pour que la capitale française puisse faire face à des canicules de 50 °C¹⁰ (Mission d'information et d'évaluation du Conseil de Paris, 2023). Ce rapport recommande une profonde transformation de la ville, actuellement sujette à l'effet d'îlot de chaleur urbain et très vulnérable aux canicules, en termes d'urbanisme. Végétalisation, rénovation de la mobilité urbaine, adaptation du monde du travail et du système scolaire, la ville de Paris, comme la plupart des grands centres urbains, a à faire face à de lourds changements pour résister aux dérèglements climatiques. Déjà aujourd'hui, face à la multiplication des vagues de chaleur caniculaire, les populations se déplacent de plus en plus vers des îlots de fraîcheur, en favorisant des zones touristiques réputées fraîches, comme la région normande du Cotentin, enregistrant des températures inférieures aux moyennes françaises, ainsi qu'une augmentation du tourisme, notamment dans les périodes de fortes chaleurs (David, Cantat & Gérard, 2022, juillet). D'un autre côté, les stations de ski doivent faire face à un recul de plus en plus important des périodes d'enneigement¹¹, et seule une poignée d'entre elles pourraient rester en activité au-delà de 2050 (Cour des Comptes, 2024, 06 septembre). L'État français et les communes de montagne ont fortement investi dans le tourisme hivernal depuis les années 1960, mais les premiers signes de diminution des chutes de neige commencent dès les années 1980. Quelle solution fut choisie ? Un plus grand investissement dans les infrastructures de ski et l'achat de canons à neige pour recouvrir artificiellement les pistes, canons encore en usage aujourd'hui (de Antoni, 2024, 06 septembre). Aujourd'hui, le constat est que les politiques d'adaptation ont été insuffisantes, et l'activité économique en montagne, reposant fortement sur le tourisme, doit composer avec des stations de ski inutilisables et une perturbation, pourtant prévisible, des conditions climatiques.

Mais ces préoccupations ne sont pas uniquement celles des élus écologistes, comme c'est le cas pour le rapport sur Paris à 50 °C. En Floride, État américain républicain, conservateur et où le climatoscepticisme a bonne presse, les acteurs et actrices politiques n'ont pas d'autre choix que de se résigner à reconnaître la menace du changement climatique. Dans cet État péninsulaire bordé par le golfe du Mexique et l'océan Atlantique, le troisième État le plus peuplé des États-Unis, la plupart des villes sont construites sur des zones marécageuses, elles font donc face à de plus en plus d'inondations, ainsi qu'à des événements climatiques extrêmes comme des tempêtes et des ouragans. Les pouvoirs publics doivent donc s'adapter, notamment face à la menace de l'érosion du littoral et de la montée des eaux (Parker, 2021, 06 juillet). Même dans cet État conservateur où l'on a longtemps nié la réalité du changement climatique, dans le pays émettant le plus de gaz à effet de serre par habitant (après le Canada) avec 17,5 tonnes d'équivalent CO₂ (Ministère de la Transition énergétique, n. d. a), les pouvoirs publics se rendent bien

¹⁰ Le record actuel, atteint le 25 juillet 2019, est de 42,6 °C.

¹¹ La France est au deuxième rang mondial du tourisme hivernal, après les États-Unis (Cour des comptes, 2024).

compte qu'ils vont devoir s'adapter. Le gouverneur républicain, élu depuis 2018 et réélu en 2022, le très conservateur Ron DeSantis, assumant jusqu'alors des positions fortement climatosceptiques, s'est doté d'une équipe scientifique devant assurer une position de conseil en vue d'une adaptation au changement climatique en 2019¹². À Miami, les promoteurs de l'immobilier de luxe l'ont bien compris, et abandonnent le littoral pour investir les zones résidentielles populaires plus en hauteur, donnant lieu à un phénomène de gentrification (Raim, 2020, mai).

c) Des mesures environnementales trop peu ambitieuses

Depuis quelques années, les pouvoirs publics se préparent à faire face aux conséquences du réchauffement climatique, sans pour autant prendre l'entière mesure de la menace¹³. Après les promesses d'un évitement de la dégradation des conditions d'habitabilité de la Terre, nous passons peu à peu aux promesses d'une adaptation, d'une résilience face à cette même dégradation. Le discours du développement durable, solution des États occidentaux et des instances internationales face aux dérèglements environnementaux, semble pourtant toujours être celui de la résolution d'un problème technique. Nous faisons comme si les perturbations environnementales étaient une difficulté à surmonter, et que nous étions sur la bonne voie.

Cependant, le bilan de trente années de développement durable semble être faible, le climat continue de se réchauffer, encore plus que ce qui était estimé (Forster et al., 2024), et de nouveaux problèmes émergent dans le débat public (bien qu'ils aient été pointés du doigt depuis longtemps), comme celui de la disparition du vivant et l'érosion de la biodiversité. Que s'est-il passé pendant les cinquante ans nous séparant du premier sommet de la Terre de Stockholm de 1972, « prise de conscience » des enjeux environnementaux contemporains ? Pendant les trente ans nous séparant du sommet de la Terre de Rio de 1992, qui a vu la mise en avant du concept de développement durable ? depuis les vingt ans nous séparant du sommet de la Terre de Johannesburg de 2002, qui a vu l'adoption du développement durable par la plupart des grands acteurs internationaux occidentaux ? Pas grand chose pourrions-nous dire, ou du moins

12 Il faut cependant remarquer que DeSantis n'a pas pour autant absolument abandonné ses positions climatosceptiques dans ses discours et politiques publiques, notamment dans le cadre de sa croisade « anti-woke » (Dufourcq-Boutin, 2024, 12 mars), en attaquant directement les enseignements relatifs au changement climatique (aux côtés de la théorie critique de la race [*critical race theory*] et des études de genre [*gender studies*]) (Gabriel & Bougon, 2024, 03 novembre).

Le « wokisme » renvoie à un courant apparu au XIXe siècle aux États-Unis après l'abolition de l'esclavage selon lequel il faudrait rester « éveillé » et attentif face aux discriminations et inégalités raciales. Celui-ci a ensuite évolué vers une forme de militantisme plus général, insistant sur l'attention aux modes de domination structurels qui traversent nos sociétés. L'usage des qualificatifs péjoratifs de « woke » et « wokiste » s'est généralisé en France dans les milieux conservateurs depuis la fin des années 2010 pour disqualifier divers types de prises de parole, en particulier sur la race, le genre, la cause LGBT+ ou encore l'écologie, sous la forme d'un mot-valise prenant la suite de concepts fourre-tout, épouvantails et anathèmes comme « indigénisme », « islamo-gauchisme », « politiquement correct » ou « cancel culture » (Robert, 2022 ; Policar, 2022).

13 Nous avons volontairement omis les impacts bien plus importants qui menacent l'Asie du Sud-Est et la région du Sahel, que nous évoquerons plus loin lorsque nous aborderons la question de la justice climatique.

pas assez, il y a eu des baisses locales d'émission de gaz à effet de serre en Europe, mais une augmentation globale de ces émissions, notamment en Asie¹⁴. Certains problèmes possédant une solution technique abordable, comme celui du trou dans la couche d'Ozone, ont été résorbés, mais d'autres se sont développés, comme l'érosion des populations de vertébrés mondiales¹⁵.

Nous en venons alors à nous demander : pourquoi n'y a-t-il pas d'action d'ampleur face à cette menace existentielle qui nous affecte toutes et tous ? S'il s'agit d'une difficulté technique liée à la bonne gestion publique, pourquoi celle-ci n'est-elle toujours pas réglée ? Tout semble se passer comme si nous savions que quelque chose nous menace, mais que nous n'agissions pas collectivement, ou pour prendre une métaphore souvent employée, que nous courons droit dans le mur, mais que nous ne nous arrêtons pas. Si la problématique environnementale est bien souvent présentée comme une problématique technique, à laquelle il suffirait de répondre par une adaptation technologique par exemple, il semble plutôt que cette problématique soit d'une nature profondément politique.

II Une problématique politique et éducative

1) Une tension autour des possibilités d'action collective

a) Conscience écologique et inaction politique

Ce travail part initialement de ce constat aujourd'hui assez diffusé dans l'opinion publique sur la dissonance entre la forte présence de la problématique environnementale dans le débat public et le discours politique d'un côté, et la faiblesse des actions menées en faveur d'une réelle transition écologique de l'autre¹⁶. En effet, il semble toujours qu'il existe un sujet plus urgent que celui de l'environnement, que ce soit le pouvoir d'achat des ménages, l'équilibre des comptes publics, ou bien encore le taux de chômage. Les avancées dans le domaine écologique semblent être des pas de lilliputiens face à la gravité de la situation environnementale contemporaine, alors que celles-ci se font pourtant au prix de dures luttes. Alors pourquoi cette incohérence entre la très forte représentation des enjeux climatiques et environnementaux et l'inaction des gouvernements en la matière ? Il nous semble, et c'est ce que nous

14 Nous étudierons plus en détail les bilans des grands accords internationaux au chapitre 5.

15 Le rapport Planète vivante 2024 de l'ONG WWF recense une diminution de 73 % des populations d'animaux sauvages depuis 1970, une augmentation de 4 points depuis le rapport de 2022. En France, le ministère de la Transition écologique et de la solidarité des territoires recense en 2020 une perte de 61 % des populations de vertébrés sauvages et de 70 % des populations de plantes (Ministère de la Transition écologique et de la transition des territoires, n. d.).

16 Nous étudierons plus en détail ce sujet au chapitre 5, notamment à travers les actions de justice intentées contre l'État par des acteurs associatifs en France.

allons tenter de démontrer dans ce travail¹⁷, que cette contradiction entre les actes et les discours s'explique par une incapacité structurelle des démocraties représentatives modernes à aborder les enjeux de long terme, comme celui des dérèglements environnementaux. En plus d'un enchevêtrement avec un système économique incompatible avec la viabilité écologique, il semble que les systèmes représentatifs s'ancrent intrinsèquement dans une approche court-termiste de l'action politique. Cette difficulté inhérente se double ces dernières décennies avec une « crise de la représentativité », les citoyennes et citoyens ne se sentant justement plus représentés par les élus et élues politiques (Cohendet, 2004).

b) Inadaptation des systèmes politiques modernes au paradigme de l'Anthropocène

Le monde dans lequel ont émergé les systèmes représentatifs contemporains, nous allons le voir, n'est pas le monde environnementalement perturbé que nous connaissons aujourd'hui, et ils semblent par conséquent inadaptés à ce dernier. Ce monde, c'est celui de l'Anthropocène, concept récent des sciences du système Terre, qui suppose que le dérèglement d'origine anthropique des grands cycles biogéochimiques du système Terre est d'une telle ampleur que celui-ci justifie l'entrée dans une nouvelle époque géologique. Ce concept scientifique nous servira de base dans ce travail pour qualifier la période actuelle, ce que nous justifierons dans notre premier chapitre. Les structures politiques habituelles sont donc incapables de faire face aux développements environnementaux de l'Anthropocène, ce qui fait dire au philosophe Pierre Charbonnier :

« C'est ce qui fait le tragique de la situation présente. La crise écologique et climatique provoque une rupture quasi totale des ponts qui nous relient habituellement au passé, car la terre que nous habitons n'est plus du tout la même qu'auparavant, mais aussi à l'avenir tel que nous l'avions imaginé jusqu'à présent. Nous héritons d'un monde qu'aucune catégorie politique disponible n'est conçue pour gérer, et donc d'une tâche apparemment impossible. »

(Charbonnier, 2020, p. 422)

Il semblerait donc que la problématique politique de l'inaction environnementale soit un problème institutionnel. Les institutions politiques, les institutions représentatives, ne permettraient pas l'action écologique de grande ampleur que la période actuelle nécessite. Les parlements, les fonctions ministérielles et présidentielles, les constitutions, les modes d'élaboration et de votation des lois, la justice, les modes décisionnels dans leur ensemble seraient caduques. Nous ne semblons pas être en capacité d'effectuer des choix de société forts, profonds, qui nous permettraient de nous adapter à la situation

¹⁷ Plus particulièrement au chapitre 6.

environnementale contemporaine. En effet, le problème fondamental de la politique relève de l'organisation du monde commun, nous devons nous demander sur quelles règles, sur quels principes nous appuyer pour structurer nos interactions et nos actions collectives. Cela nous fait nous interroger de manière générale sur l'action et la décision collective : qu'est-ce qui fait une action collective efficace ? Une action collective légitime ? Comment celle-ci s'organise-t-elle ? Une fois une difficulté politique clairement identifiée, comment est-il possible de la résoudre ? Etc. Il semble que nous soyons en face d'une difficulté précisément relative à ces processus de décision commune, et que les processus actuels des systèmes représentatifs ne semblent pas correspondre à nos besoins.

c) Quelle réforme politique en Anthropocène ?

À problème politique, réponse politique. Ce serait donc d'une réforme institutionnelle dont nous aurions besoin. Face à ces difficultés, l'idée d'une plus grande implication des citoyennes et citoyens dans les processus de décision politique fait son chemin. Il s'agirait de favoriser une plus grande participation, notamment via des processus délibératifs. Elle permettrait de mobiliser les individus sur ces questions, tout en fondant une plus grande efficacité politique dans la gestion des problématiques de long terme. C'est aux côtés de cette proposition que nous nous rangerons, en mobilisant notamment une vision participative de la démocratie, que nous développerons en nous appuyant sur différents travaux en philosophie politique¹⁸. Cependant, il nous semble premièrement que cette difficulté politique ne soit institutionnelle qu'en second lieu, et qu'il s'agisse avant tout d'un problème de culture politique. Les institutions ne fonctionnent qu'à travers une culture politique partagée, une manière de comprendre et de vivre notre organisation et nos prises de décisions collectives. Or, c'est cette culture de l'impolitique de la démocratie représentative qui semble aujourd'hui poser problème, la représentativité consiste en la délégation de notre pouvoir politique à un ensemble de représentantes et de représentants censés défendre nos intérêts bien compris. L'implication politique des citoyennes et citoyens se limitant à un paradigme procédural restreint, majoritairement à travers de rares votes ponctuels ou d'autres types de procédés formels comme les comités consultatifs citoyens. Quotidiennement, nous ne nous occupons pas de politique et nous laissons ces questions à des individus prétendument mieux à même que nous à gérer ce type d'enjeux. Or, il semble que la représentation fasse échapper à notre pouvoir un ensemble de paramètres du monde commun, qui passent au-delà du radar des élus et des élues. Cette difficulté relève bien d'une problématique relative à

¹⁸ Nous justifierons notamment pourquoi nous nous rangeons du côté de la force des systèmes démocratiques pour aborder les enjeux environnementaux, et pas du côté d'autres systèmes politiques qui pourraient être présentés comme plus adaptés. Notre position ne se résume cependant pas à un simple pragmatisme (au sens non philosophique du terme) instrumental. Si l'engagement en faveur d'un système politique relève en partie de valeurs individuelles, et se range autant du côté de la foi et de la conviction intime que de la raison, nous nous attellerons à démontrer en quoi un système démocratique participatif et réellement vécu constitue un mode de vie désirable, notamment en ce qu'il permet l'organisation du monde commun et notre intégration cosmologique à un tout dépassant le clivage classique humain/non-humain.

notre culture politique, à notre manière d'aborder les problèmes collectifs et les décisions portant sur ces derniers, les institutions n'étant que le reflet de cette culture. Sans réforme politico-culturelle, pas de réforme institutionnelle possible.

Deuxièmement, la problématique politique ne semble pas pour nous pouvoir être abordée d'une manière isolée de nos modes de vie et d'existence, en se concentrant sur son seul aspect institutionnel ou formel. La problématique écologique soulève la question de notre relation au monde et au vivant dans son intégralité, dans sa quotidienneté, ses fondements cosmologiques et éthiques. Tenter d'aborder la question politique isolément nous semble voué à l'échec. En effet, si l'expression « scier la branche sur laquelle nous sommes assis » ne semble jamais avoir été plus à propos, à l'heure où la destruction systématique du vivant (notamment par la déforestation) menace les conditions vitales d'existence de celles et ceux qui la mettent en œuvre. Nous pourrions nous dire alors que nous devrions changer nos modes de vie, de production et de consommation, dans une optique gestionnaire, uniquement pour des raisons pratiques, par pur pragmatisme, pour pouvoir continuer à vivre, car nous y sommes forcés par les circonstances, que ce changement n'est que l'outil nécessaire pour se « développer durablement ». En réalité, la réflexion qui émerge dans le contexte de la « crise environnementale » nous paraît bien plus profonde, ce n'est pas une réflexion sur nos simples pratiques, mais elle touche à notre être même, notre épanouissement éthique au sein du monde, la manière dont nous concevons nos relations à nous-même et aux autres. La raison pour laquelle nous devons repenser nos manières d'être en Anthropocène, nos représentations et notre rapport à la nature non humaine, n'est pas instrumentale mais existentielle, il en va de notre mode d'être au monde, de notre façon de l'habiter en commun et de le partager avec le reste du vivant, ce qui englobe la problématique politique dans une réflexion holiste plus large.

2) La problématique éducative

a) Démocratie et éducation libérale

Cette remarque sur nos systèmes et cultures politiques peut ne pas sembler pour autant initialement relever en soi d'une problématique éducative. Cependant, lorsque nous questionnons les pratiques politiques et les institutions, que nous explorons des voies alternatives, les habitudes et manières de vivre qui fondent ces pratiques, la question éducative revient au galop. Dans tout système politique est sous-entendu une composante éducative dans la formation de celles et ceux qui sont appelés à diriger, que ce soit le prince de Nicolas Machiavel (2000, [1532]), ou les philosophes rois de Platon (2013)¹⁹. Chez les Grecs de l'Antiquité, l'éducation a déjà pour visée la vie de la cité, de la *pólis* (πόλις), que ce soit dans la

¹⁹ Lors de la citation d'ouvrages anciens, en l'absence de date d'édition contemporaine, nous avons décidé de faire référence à la date de l'édition moderne consultée.

vieille tradition aristocratique qui favorise l'apprentissage des vertus héroïque par imitation et la formation militaire et sportive (Solère-Queval, 2012), l'éducation sophistique qui confère un savoir technique permettant de dominer les débats (*ibid* ; Baillargeon, 2011), ou celle de Platon, chez lequel l'éducation commune des enfants est censée catégoriser les individus selon leurs aptitudes, et donc les rôles qu'ils devront tenir dans la cité, ceux qui en ont les capacités devenant des philosophes rois, dirigeants sélectionnés pour leur sagesse et recevant une éducation leur permettant d'accéder à la connaissance et à la pensée autonome orientée vers le vrai et le bien (Platon, 1993). Dans le modèle éducatif libéral que développe Platon pour les philosophes, l'éducation a pour but de donner la possibilité à celui ou celle qui apprend de penser par lui ou elle-même, d'accéder au vrai et à la connaissance, à la sagesse (qui peut se résumer chez Platon à savoir ce que l'on sait et savoir ce que l'on ne sait pas [Platon, 2004]). L'éducation libérale qui trouve son fondement chez Platon se parera d'une dimension politique plus large chez les humanistes qui en sont les héritiers, et notamment chez Montaigne pour qui l'éducation cherchera la bonne formation de l'entendement du gentilhomme prêt à évoluer dans le monde. La dimension politique de cette vision libérale de l'éducation prendra par la suite un tournant spécifique lorsque les penseurs des Lumières, tels Rousseau et Kant, l'intégreront au cadre institutionnel démocratique (Baillargeon, 2011).

À partir du moment où tout homme²⁰, devenu citoyen, prend part au processus de décision politique, l'éducation égalitaire et autonome du peuple devient un enjeu politique de premier plan. Les systèmes démocratiques possèdent en effet cette particularité de demander une éducation spécifique qui leur correspond (Rémond, 1994), non seulement car le citoyen et la citoyenne d'une démocratie doivent pouvoir faire usage de leur raison libre et éclairée, mais aussi parce qu'il leur faudra composer entre elles et eux, évoluer dans ce tissu complexe et nuancé que représente la société démocratique. Nous l'avons dit, la démocratie est une culture, et cette culture demande une socialisation qui y correspond. Par conséquent, si nous proposons de réfléchir sur cette même culture politique, la question de l'éducation qui y correspond se développe naturellement. La participation à la vie politique ne va pas de soi, elle demande un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre démocratiques. Par conséquent, souligner l'importance d'un investissement politique actif et trivial de tous les citoyens et citoyennes pour aborder l'enjeu de la dégradation contemporaine des conditions d'habitabilité de la planète revient à relever l'importance d'une éducation qui permette ce-dit investissement. Nous trouverons le modèle de cette éducation à une démocratie participative, active et directe chez John Dewey, comme nous le verrons plus en détail plus tard.

20 Le suffrage « universel » ne s'ouvrant aux femmes qu'au plus tôt en 1893 en Nouvelle-Zélande, et encore plus tardivement en France, en 1945, à la fondation de la quatrième République.

b) La question éducative face à l'urgence environnementale

Cependant, il peut nous être demandé, et c'est souvent le cas lorsqu'on s'attache à la problématique éducative relativement aux questions environnementales et climatiques, pourquoi choisir de s'intéresser à l'éducation alors que la situation est plus que jamais une situation urgente, que certains experts du climat soutenaient en 2018 de manière informelle qu'il ne reste que « 10 à 15 ans pour agir sur le réchauffement climatique » (Le Monde, 2018, 08 octobre), ou encore que le troisième volet du sixième rapport du GIEC soutenait en 2022 que les émissions de gaz à effet de serre devaient atteindre leur pic d'ici à 2025 pour conserver l'objectif d'un réchauffement contenu à 1,5 °C par rapport aux données préindustrielles ? Porter notre attention sur la formation politique et intellectuelle des nouvelles générations semblerait en effet en décalage avec ces délais pressants.

Si nous avons déjà commencé à démontrer en quoi la problématique environnementale est en soi profondément éducative, il faut aussi souligner que celle-ci est très loin de se réduire aux objectifs d'émission de gaz à effet de serre des traités internationaux. Nous vivons aujourd'hui dans un monde où l'ensemble du système Terre doit faire l'objet de notre attention politique et éthique. Nous l'avons dit, le monde de l'Anthropocène n'est plus celui de l'Holocène²¹, et il nous faut par conséquent apprendre à vivre dans cet environnement profondément perturbé par notre propre action collective. En réalité, alors que le discours écologiste atteignait les sphères politique et le débat public dans les années 1970, et que les sciences de la Terre s'établissaient comme champs de recherche à part entière, le système Terre était déjà profondément perturbé, et l'humanité déjà entrée dans l'Anthropocène depuis un certain temps déjà²². Le système Terre a été dérégulé et il ne s'est en réalité jamais agi d'empêcher cette perturbation mais d'en atténuer l'intensité. Toujours est-il que nous vivons dans un monde perturbé par nos propres actions, et que c'est dans ce monde qu'il va nous falloir apprendre à vivre. L'entrée en Anthropocène souligne donc l'importance de la notion d'apprentissage, car il nous faut apprendre à vivre autrement, et à considérer notre monde différemment.

c) L'Anthropocène comme point de bascule éducatif

L'Anthropocène n'est cependant pas qu'un fardeau, une période de difficultés et de peines à venir, avec lesquelles nous devrions sombrement apprendre à composer. La période contemporaine est aussi l'occasion de repenser nos manières de vivre vers la construction de sociétés plus égalitaires, justes et harmonieuses, et de repenser notre rapport au monde et au non-humain. Le biologiste et philosophe

21 L'époque de l'Holocène, caractérisée par une forte stabilité climatique et succédant au Pléistocène il y a 12 000 ans, est celle dans laquelle nous nous trouvons encore officiellement, ce que la proposition de l'Anthropocène vient remettre en cause.

22 Nous étudierons les subtilités relatives à l'entrée en Anthropocène au chapitre 1.

Andreas Weber souligne d'ailleurs à ce sujet que « nous pouvons utiliser l'Anthropocène comme une opportunité pour prendre sérieusement en compte l'enchevêtrement des humains avec les autres êtres et les cycles biochimiques » (Weber, 2021 [2019], p. 207).

L'entrée en Anthropocène est l'occasion d'un renouveau humain et éducatif, vers la construction d'individus autonomes apprenant à se développer en collaboration, en parallèle et dans le tout vivant que représente le monde. Or, nous pouvons nous demander si l'école actuelle prépare réellement à vivre en Anthropocène ? Si l'éducation dans un monde incertain interroge directement les institutions éducatives, et en premier lieu l'école, le système éducatif actuel semble faire comme si la situation écologique s'améliorait, que nous avons trouvé la solution à un problème technique (le développement durable) et que tout était donc réglé (Delesque & Martinez, 2022). L'école contemporaine se retrouve ainsi à n'aborder les questions écologiques que sous un angle technique et gestionnaire étroit, confinant l'enjeu environnemental aux « bonnes pratiques » individuelles (Sauvé, 2000 ; Barthes, 2017a). L'éducation actuelle, comme le débat public en général dont son angle environnemental découle, semble cacher la dimension politique des perturbations environnementales contemporaines. Comme le montre le sociologue Jean-Baptiste Comby :

« Les mutations écologiques, absolument indispensables, peinent à être présentées comme politiques. Les pollutions de tout ordre, l'enfouissement des déchets nucléaires, l'artificialisation des sols, les dérèglements climatiques ou la destruction de la biodiversité tiennent pourtant à l'organisation du monde social. Cela signifie que, pour résorber les causes de cette mise en péril du vivant, il importe de modifier l'ordre social en effectuant des choix collectifs, donc politiques, entre différents modèles de société, différents systèmes de valeur, et en « explorant les possibles latéraux ». Mais la théorie libérale qui colonise tout, focalisée sur l'individu, tend à présenter les transformations écologiques comme une affaire de morale personnelle et non de choix collectifs sur les manières de vivre ensemble. Elle restreint les problèmes à la sphère domestique et les soustrait de l'espace des débats publics. »

(Comby, 2019, p. 472)

L'éducation environnementale à l'école se résume alors bien souvent au tri des déchets, aux économies d'eau et d'énergie, et au choix de modes de mobilité douce. Il n'est pas question de choix collectifs, ces derniers ayant déjà été faits au sein des institutions internationales, sans pour autant faire l'objet d'un débat démocratique, il s'agit maintenant de suivre ces choix imposés de manière verticale et descendante. Ce type d'éducation ne semble pas permettre l'adaptation politique à la vie en Anthropocène, elle ne fait pas de l'écologie un enjeu démocratique, juste une simple difficulté technique.

À rebours de cette vision des choses, nous allons tenter de démontrer dans ce travail que l'enjeu écologique est bien un enjeu politique et qu'une éducation portant à son sujet doit être profondément politique et démocratique. Il est important de souligner que l'éducation que nous mobilisons ici ne relève pas dans son fondement, mais seulement de manière secondaire, de l'accès à l'information des individus. Il ne s'agit pas de résumer la structure des problématiques sociales à l'information d'individus rationnels et décontextualisés. Il s'agit bien plutôt d'envisager la manière dont se construisent, à travers l'éducation, des manières d'être, d'interagir avec le monde et de le comprendre. Ce sont des savoir-faire, des savoir-vivre, des savoir-être démocratiques et écologiques qui nous semblent devoir faire l'objet d'une éducation à l'époque de l'Anthropocène, les aspects informationnels et techniques des enjeux environnementaux passant au second plan ou, *a minima*, évoluant en parallèle des enjeux sociétaux et politiques de l'entrée en Anthropocène.

III Méthodologie du travail de thèse

Maintenant que nous avons exposé notre sujet et souligné les nœuds problématiques qui mobilisent notre réflexion, nous aimerions faire un point sur la structure méthodologique de notre travail, et notamment sur l'articulation des diverses méthodologies disciplinaires qui y sont mobilisées, à cheval entre philosophie et sciences humaines et sociales.

1) Articulation entre les sciences sociales et la philosophie

a) Proximité et ruptures

En effet, les sciences de l'éducation dans lesquelles s'inscrit institutionnellement ce travail sont par nature pluridisciplinaires, elles constituent un ensemble de réflexions, de disciplines et de méthodologies qui ont pour point commun de s'interroger sur le fait éducatif. Comme la plupart des sciences humaines, celles-ci entretiennent un lien étroit, à la fois historique et réflexif, avec le raisonnement philosophique. Le champ disciplinaire de la philosophie interagit avec le champ des sciences de l'éducation et le nourrit, les savoirs philosophiques occupant une place importante dans ses réflexions. Les sciences humaines dans leur ensemble sont héritières du travail des philosophes, et elles sont porteuses de représentations issues de la réflexion philosophique. De plus, de nombreuses branches de la philosophie (philosophie de l'esprit, philosophie sociale, philosophie politique, philosophie de l'éducation, etc.) portent sur les mêmes objets

que certaines disciplines des sciences humaines, tout en les côtoyant, en les irriguant et en interagissant avec elles (Dortier, 2012, 2015).

Cependant, nous n'estimons pas, contrairement à certains chercheurs et certaines chercheuses, que la philosophie occupe à proprement parler une place au sein des sciences humaines (*ibid*). Cette exclusion de ce champ de recherche, si elle peut paraître incohérente avec la pratique concrète et la superposition des réflexions philosophiques et scientifiques en sciences humaines, se justifie selon nous par une différence méthodologique fondamentale. Les sciences humaines s'inscrivent au sein de la démarche propre à la réflexion scientifique, aux côtés des sciences formelles et des sciences naturelles. Leur méthodologie repose sur un examen systématique et rigoureux des phénomènes, sur le recueil formel d'observations empiriques, de manière à décrire, expliquer et prédire lesdits phénomènes dans le cadre de théories, c'est-à-dire d'une formalisation conceptuelle du résultat de ces observations (Le Ru, 2012 ; Vorms, 2013 ; Manonellas, 2020). Le discours scientifique ne porte donc pas sur des choses abstraites ou inaccessibles par le biais des sens, comme pourrait le faire le discours métaphysique.

Cette démarche spécifique de connaissances et de compréhension du monde, la science, fondamentale et structurelle dans nos sociétés modernes, n'est pas sans lien avec le travail des philosophes à travers l'histoire, depuis l'examen rigoureux et la catégorisation des êtres chez Aristote²³ au positivisme comtien, en passant par l'empirisme expérimental de Bacon (Gingras, 2021). Ainsi, la science moderne est directement héritière de la réflexion rationnelle et argumentée portant sur le monde qu'est la philosophie, bien qu'elle s'en détache par sa méthodologie finale.

En effet, la philosophie, quant à elle, si elle constitue aussi une enquête rationnelle sur le vrai et sur le monde, mobilise une toute autre matière, compose le socle de son travail réflexif d'éléments tout à fait différents, pour fonder ses démonstrations rationnelles. L'outil que la philosophie mobilise pour penser ses objets n'est pas l'observation systématique du réel, mais la définition, la création, la manipulation et l'articulation discursive des concepts, des idées abstraites, des notions symboliques à travers lesquelles nous décrivons et comprenons le monde. La philosophie aboutit à un discours rationnel et cohérent sur le monde, via l'outil de la conceptualisation, par la création et la définition de représentations générales abstraites sur les choses et leur articulation. Ce sont bien ces idées, auxquelles le père de la philosophie, Platon, accordait une existence indépendante et immuable, qui sont l'objet et la matière de la réflexion philosophique.

Nous voyons donc que science et philosophie constituent toutes deux une recherche rationnelle sur le vrai et sur la réalité des choses, mais elles le font selon deux modalités différentes, en mobilisant deux méthodologies différentes, une prenant comme fondement méthodologique l'observation des phénomènes concrets (que ce soit dans la méthodologie hypothético-déductive de la méthode expérimentale et des

²³ Bien que la science chez Aristote soit la connaissance des principes, atteinte par la démonstration rationnelle, c'est-à-dire des causes explicatives premières et universelles des choses, et donc métaphysique.

méthodologies quantitatives en sciences humaines, ou dans la méthodologie inductive et compréhensive des méthodologies qualitatives en sciences humaines), et l'autre la création, la définition et l'articulation des idées abstraites.

b) Valeurs et éducation

Cela mène à une distinction fondamentale entre la nature du savoir scientifique et la nature du savoir philosophique. Si le discours philosophique porte sur le vrai et la vérité du monde, il ne se revendique pas comme purement objectif, comme le fait le discours scientifique. Les vérités philosophiques ne sont pas absolues et indubitables, elles ne sont, comme le dit le philosophe de l'éducation Olivier Reboul, « jamais que plus ou moins probables, et toujours à reprendre » (2018 [1989]). En ce sens, le discours philosophique, ne portant pas directement sur les choses mais sur les idées, sur leur dimension mouvante, à la fois relative et incarnée, permet de poser la question des valeurs, de les interroger, de les présenter, de les comprendre et de les nourrir. Ces valeurs sont aussi des concepts à définir, autant qu'à défendre ou à décrier. Quand le jeune Albert Camus soutient en ouverture du *Mythe de Sisyphe* (1999 [1942]) que le seul problème philosophique « vraiment sérieux » est le suicide, il adopte cette formule provocante car porter ou non atteinte à sa vie revient à répondre à la question : « la vie vaut-elle d'être vécue ? », ce que Camus considère comme la question fondamentale de la philosophie. Cette dernière permet donc ainsi ce que le travail scientifique en lui-même ne permet pas, en nous offrant la possibilité de penser les valeurs.

Or, le fait éducatif relève toujours d'un jugement de valeur, relatif à ce qui vaut la peine d'être enseigné, transmis. Enseigner ceci plutôt que cela, éduquer vers une chose plutôt qu'une autre, c'est prendre position sur ce qui a de la valeur, et sur ce qui a une valeur éducative. De plus, vouloir transmettre des informations neutres, est-ce vraiment éduquer ? Ne sommes-nous pas dans l'information plus que dans l'éducation ? Il semble qu'il y ait dans l'idée d'éducation celle de la transmission de sens, d'une certaine normativité intrinsèque et inaliénable à l'acte même d'éduquer. Les sciences de l'éducation, en tant que science, se réclament donc d'un discours objectif sur le monde, elles reposent sur des observations neutres et les analysent en prenant le moins de positions normatives possible. La science adopte une posture descriptive et explicative, et non prescriptive. C'est seulement en se dédouanant de tout jugement de valeur que les sciences de l'éducation peuvent affirmer leur scientificité (Reboul, 2018 [1989]). Or, comme le montre le philosophe de l'éducation Olivier Reboul, cela met les sciences de l'éducation dans une position délicate et ambiguë :

« Est-il possible de faire des sciences de l'éducation sans tenir compte des valeurs

inhérentes à celle-ci ? Car, notons-le bien, la plupart des phénomènes qu'étudient ces sciences comportent ou induisent des jugements de valeur : « inadaptation, dysfonctionnement, immaturité, échec scolaire, épanouissement, équilibre, reproduction, sélection... » ; on cite pêle-mêle et l'on pourrait poursuivre longtemps. [...] D'où le paradoxe des sciences de l'éducation. En tant que sciences, elles se prononcent seulement sur ce qui est (*is*) et non sur ce qui doit être (*ought*) ; et pourtant, l'« être » dont elles s'occupent, à savoir le fait éducatif, est de prime abord un devoir-être qui comporte, implicite ou explicite, une échelle de valeurs. »

(Reboul, 2018 [1989], pp. 96-97)

L'éducation relative à l'environnement se basant sur un jugement de valeur relatif au non-humain, à la « nature », est très loin d'être exempte de cette remarque. Cependant, outre le fait qu'un ou une scientifique prétendant être absolument imperméable à toute influence culturelle et normative se bercerait d'illusions, cette ambiguïté peut être dépassée par l'appel à la réflexion philosophique, en la conjuguant aux études empiriques en sciences de l'éducation.

2) Présentation des méthodologies spécifiques employées

a) La méthodologie philosophique

Concrètement, si ce travail est formellement inscrit dans le domaine disciplinaire des sciences de l'éducation, en tant que thèse de doctorat, nous y mobiliserons dans la majeure partie une méthodologie philosophique, qui viendra être soutenue par des travaux en sciences de l'éducation. Mais si ces sciences prennent pour matériaux de leur réflexion l'observation empirique des phénomènes humains et sociaux, quel est le matériau concret sur lequel repose alors la méthodologie philosophique ? Aucune réflexion philosophique ne se fait *ex nihilo*, détachée de tout contexte et de toute historicité, dans un vide rationnel d'où émergeraient les idées du ou de la philosophe, démiurge en son propre monde intelligible.

En réalité, cette matière servant de base à la réflexion philosophique n'est autre que sa propre histoire (*ibid*). Ces idées, nous les trouvons en effet déjà travaillées dans l'histoire de la philosophie et dans le corpus philosophique dans son ensemble, qui constitue donc la matière première de la philosophie. Les sujets que nous prenons comme objet d'étude ont déjà été soumis à réflexion par les penseuses et les penseurs qui nous ont précédés. Quand on s'interroge sur l'éducation, nous nous situons au segment contemporain d'une discussion aussi vieille que la raison humaine. Nous ferons donc bien entendu reposer notre réflexion sur un large corpus de textes, historiques ou contemporains, et nous mobiliserons un ensemble de concepts en philosophie de l'éducation, en philosophie politique, en philosophie morale et en

philosophie sociale, que nous trouverons au fil de nos lectures.

Un auteur particulier émergera cependant comme figure principale au sein de notre travail, et son corpus philosophique structurera notre réflexion. Il s'agit, nous l'avons évoqué, du philosophe américain John Dewey (1859-1952). Si les nord-américains et nord-américaines sont aujourd'hui parmi les plus gros émetteurs de gaz à effet de serre au monde par habitant, et qu'il nous faudrait les ressources de cinq planètes si toute la population mondiale consommait de la même manière qu'elles et eux²⁴, c'est pourtant du côté de la tradition politique américaine que nous semble demeurer une culture de la démocratie participative qui nous paraît la plus pertinente pour aborder le problème politique de l'Anthropocène. Le travail philosophique de John Dewey s'est démarqué à la fois dans sa dimension pédagogique, tout comme dans sa théorisation d'une forme participative et vécue de la démocratie, les deux étant intrinsèquement liées. Sa philosophie nous permettra de penser une éducation démocratique en relation avec le monde, à laquelle nous tenterons de joindre une coloration écologique. Si les préoccupations environnementales à l'époque de Dewey n'avaient pas la portée planétaire et systémique qu'elles ont aujourd'hui, celui-ci se posait il y a presque un siècle déjà la question de « la grande société », il se demandait comment aborder l'organisation démocratique dans un univers social mondialisé où les problèmes relèvent d'une dimension globale.

b) La méthodologie en sciences de l'éducation

Si nous mobilisons en grande partie une méthodologie philosophique, nous ne laissons pas pour autant négligemment de côté les sciences de l'éducation. Premièrement car nous mobiliserons amplement les travaux de chercheurs et de chercheuses en sciences de l'éducation dans la définition de notre objet, et entreprenons un travail de conceptualisation propre à ce domaine, notamment lorsque nous nous pencherons sur les différents aspects du curriculum. Et deuxièmement car la partie principale de notre travail, une réflexion théorique sur l'éducation dans son ensemble à l'heure de l'Anthropocène, sera complétée par une étude de terrain qualitative, s'inscrivant dans une méthodologie rigoureuse et scientifique relevant des sciences humaines et sociales. Le travail ci-présent donnera lieu à l'enchevêtrement, à la rencontre et au chevauchement des méthodologies philosophiques et scientifiques, et donc plus particulièrement aux méthodologies qualitatives en sciences sociales, se situant par conséquent entre normativité philosophique²⁵ et objectivité scientifique. Cette articulation constituera une

24 Selon l'image basée sur le calcul de l'empreinte écologique, construite sur un calcul de la surface de terre productive et d'écosystèmes aquatiques virtuellement nécessaire à la satisfaction de la consommation. Les Nord-Américains et Nord-Américaines se placent au cinquième rang mondial, par comparaison, il faudrait 3 planètes pour un Allemand ou un Français, et 9 pour un Qatari, la moyenne mondiale étant de 1,7 planètes (Vasseur, 2022, 28 juillet).

25 Nous l'avons vu, lorsque l'on se pose la question des régimes politiques désirables, tout comme celle de l'écologie, nous ne pouvons nous dédouaner de tout jugement de valeur.

rencontre entre les trois pôles des sciences de l'éducation définies par Éric Plaisance et Gérard Vergnaud (2012) : le pôle axiologique, relatif à la définition des fins de l'éducation, le pôle scientifique, relatifs aux connaissances produites par les différentes sciences humaines, et le pôle praxéologique, orienté vers les pratiques et l'action. D'un point de vue disciplinaire, nous pouvons considérer que nous nous inscrivons dans ce que Gaston Mialaret nomme dans sa typologie des disciplines des sciences de l'éducation « l'analyse réflexive et les sciences du futur » (2017), que nous réunissons à travers une démarche philosophique dans une optique prospective, ou du moins tournée vers le futur.

Le cœur du travail sera occupé par une réflexion spéculative nourrie par des lectures en philosophie (philosophie de l'éducation, philosophie politique, philosophie sociale, philosophie morale) et de travaux en sciences de l'éducation (histoire de l'éducation, didactique, sociologie de l'éducation, pédagogie comparée), ainsi que dans une moindre mesure de travaux en sciences naturelles et sociales en général (sciences du système Terre et histoire des sciences et des idées, économie, sociologie, sciences politiques). C'est sur la base de ce panorama de lectures théoriques que se développera notre thèse (dans le sens philosophique et rhétorique, non académique, du terme), et nos réflexions sur l'éducation environnementale et sa dimension politique.

Concrètement, un sujet tel que le nôtre, impliquant tous les aspects du monde, humain et non-humain, relève forcément d'une très forte transdisciplinarité, et nous ne manquerons pas de mobiliser d'autres sciences naturelles ou sociales lorsque nous en aurons besoin, comme la sociologie des techniques ou l'économie des communs. Ce terreau d'idées, de conceptualisation et de réflexion nous fournira un matériau riche pour nourrir et fertiliser notre pensée. Cette métaphore horticole n'est pas anodine, elle annonce justement le travail de terrain qui conclura notre recherche, qui prendra pour objet les jardins partagés et les écolieux, comme modèles pour la forme scolaire. Ce travail de terrain fournira un appui scientifique solide à nos réflexions spéculatives, tout en faisant un lien direct avec des préoccupations éducatives concrètes.

IV Plan et déroulement de la thèse

La structure de cette thèse s'articule autour de quatre grandes parties, elles-mêmes divisées en trois ou quatre chapitres. Cette quadripartition repose sur les quatre grands thèmes qui traversent notre réflexion : éducation, politique, éthique, et pratique. La première partie explorera la question des éducations relatives à l'environnement (ERE), leur situation actuelle et leurs avenir possibles.

1) Première partie : Éduquer dans un monde perturbé (éducation)

a) Premier chapitre : L'Entrée en Anthropocène

Pour commencer à aborder cette branche spécifique de la pratique éducative, il nous faudra dans un premier chapitre exposer en détail la problématique environnementale ayant généré ce besoin éducatif, à savoir la perturbation des équilibres du système Terre et la dégradation globale des conditions d'habitabilité de la planète. Pour ce faire, nous allons donc mobiliser le concept d'Anthropocène, selon lequel les perturbations d'origine anthropique des grands cycles biogéochimiques du système Terre justifient l'entrée dans une nouvelle époque géologique. Faire appel à cette notion va nous permettre à la fois de fonder notre travail sur un modèle scientifique holiste fort, sur une connaissance rigoureuse des réalités écologiques contemporaines, tout en soulignant l'aspect intrinsèquement humain²⁶ de cette époque, vers un dépassement du dualisme classique entre nature et culture. Ce dépassement nous permettra de souligner la dimension profondément politique et existentielle de l'Anthropocène, et d'annoncer notre inscription dans le courant de « l'éducation en Anthropocène » au chapitre 4. Pour comprendre ce concept et nous appuyer sur une analyse historico-philosophique, nous mobiliserons en premier lieu les travaux des philosophes Nathanaël Wallenhorst et Alexander Federeau, ainsi que des historiens Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz.

b) Deuxième chapitre : Le développement durable

Une fois que nous aurons défini avec précision la problématique environnementale contemporaine, il nous faudra, dans un second chapitre, faire l'exposition d'un second concept qui sera particulièrement important pour comprendre l'état actuel des ERE (ainsi que des politiques environnementales contemporaines) : celui de développement durable. Celui-ci représente la réponse des institutions internationales et du monde occidental à la dégradation environnementale qui gronde et sévit depuis le début de l'industrialisation. Nous nous baserons sur la littérature officielle et la littérature scientifique descriptive au sujet du développement durable pour en faire la présentation. Nous évaluerons ensuite cette proposition de manière critique, notamment en la mettant en perspective avec l'écologie politique. Nous analyserons ses fondements idéologiques, et même métaphysiques, en nous basant notamment sur les travaux du philosophe français Frank Burbage, de manière à bien comprendre la façon dont cette notion

²⁶ Nous ne manquerons pas d'étudier dans ce chapitre la difficulté liée à l'homogénéisation de l'origine de ces dérèglements à travers un unique « *anthropos* » virtuel, faisant fi de la diversité des sociétés humaines et de leur responsabilité déséquilibrée dans la perturbation du système Terre. Il nous semble cependant que la référence au concept d'Anthropocène (plutôt qu'à une proposition d'appellation alternative comme « capitalocène ») reste pertinente, ce que nous tenterons de justifier dans notre exposé.

s'inscrit dans un mouvement et une représentation cosmologique du monde spécifique.

c) Troisième chapitre : Les éducations relatives à l'environnement

Nous comprendrons dans le troisième chapitre en quoi la présentation détaillée et rigoureuse du concept de développement durable est fondamentale pour étudier le mouvement des ERE. En commençant par en exposer les prémices et le développement historique, nous découvrirons que depuis les années 2000, une pratique s'est imposée de manière hégémonique en France et dans la majeure partie des pays occidentaux parmi les ERE : celle de l'éducation au développement durable (EDD). Ce modèle éducatif s'inscrit dans un champ plus large, celui des « éducations à », forme d'éducation transversale qu'il sera important de définir pour bien cerner le fonctionnement de l'EDD. Une fois ce fonctionnement défini, nous procéderons à l'analyse du lourd bagage idéologique qui accompagne cette forme contemporaine d'ERE, ce qui nous amènera à évoquer le « curriculum caché » de l'EDD, cette dernière notion prenant dans notre réflexion une importance particulière à partir du chapitre suivant. Nous baserons notre analyse sur la lecture d'un corpus de recherches en sciences de l'éducation, notamment les travaux des chercheurs et chercheuses Yves Alpe, Angela Barthes, Céline Chauvigné, Michel Fabre et Jean-Marc Lange en France, et les travaux de la chercheuse Lucie Sauvé au Québec.

d) Quatrième chapitre : L'éducation en Anthropocène

Dans le chapitre 4, après avoir procédé à la présentation critique de l'EDD, nous nous inscrirons dans une perspective pédagogique d'ERE fondamentalement divergente, à savoir celle de l'éducation *en* Anthropocène (EeA). Cette dernière rompt avec la posture « d'éducation à » de l'EDD, tout autant qu'avec l'héritage du développement durable onusien. Abordant le développement d'une ERE dans son aspect englobant et existentiel, tout en se reposant sur un socle fermement fondé composé d'un ensemble de savoirs scientifiques rigoureux, l'EeA souligne avant tout l'aspect politique de l'ERE (et non technique comme le suppose l'EDD), relatif à nos choix de société dans la construction d'un monde commun et l'entretien d'un environnement habitable et partagé. Cette idée nous amènera à mettre en lumière l'importance d'une mise en relief des fondements idéologiques des curriculums et de la formation des individus via l'environnement fourni par la forme scolaire, à savoir le curriculum caché évoqué précédemment. Nous trouverons la proposition de l'EeA formalisé chez les philosophes et chercheurs en sciences de l'éducation Nathanaël Wallenhorst, Jean-Philippe Pierron et Renaud Hétier, nous mobiliserons aussi les travaux du chercheur suisse Daniel Curnier et du chercheur français en science de l'éducation André Pachod pour analyser l'école moderne.

2) Deuxième partie : Impasse des systèmes représentatifs et issue démocratique (politique)

Une fois que nous aurons mis en avant l'aspect de l'ERE comme un enjeu politique, et donc, dans nos sociétés occidentales, démocratique, il sera temps pour nous d'aborder le rapport qu'entretiennent les régimes représentatifs avec les enjeux environnementaux, et plus largement avec les enjeux de long terme.

a) Cinquième chapitre : La politique écologique dans le cadre du système représentatif français

Le chapitre 5, ouvrant la seconde partie de notre travail de thèse, prendra la forme d'un état des lieux et d'un bilan des mesures nationales et internationales en matière d'environnement. Nous reviendrons notamment sur les résultats apportés par les grands traités internationaux, ainsi que la gestion par les États (France et Union Européenne) des politiques publiques environnementales et des crises provoquées par celles-ci (Gilets jaunes en France en 2018, Mouvement de contestation des agriculteurs et agricultrices en Europe en 2023-2024).

b) Sixième chapitre : Les démocraties représentatives et la gestion du long terme

Une fois cette appréciation factuelle faite, le chapitre 6 se concentrera sur l'analyse des fondations et du fonctionnement structurel des régimes représentatifs, pour les confronter à la problématique environnementale contemporaine. Nous soulignerons l'ancrage des régimes représentatifs dans le temps court, et notamment dans la protection de la jouissance des représentés et représentées dans leurs intérêts privés, à partir d'une vision de la liberté comme liberté de commerce et de consommation. Nous nous appuierons dans notre analyse sur les travaux des philosophes franco-suisse et politologues américains Dominique Bourg et Kerry Whiteside, de l'historien français Pierre Rosanvallon, ainsi que sur ceux du philosophe français Pierre Charbonnier et du politologue britannique Timothy Mitchell. Il s'agira aussi de souligner l'inscription des régimes représentatifs modernes dans une gangue inamovible constituée par un système économique autonome interférant avec les processus démocratiques, tel que le montre les politologues et économistes français Éric Dacheux et Daniel Goujon, ce système économique étant concomitant d'un ensemble de macrosystèmes techniques envers lesquelles nous entretenons une profonde dépendance, et dont nous trouverons l'analyse chez le sociologue français Alain Gras. Comment nos systèmes démocratiques peuvent-ils faire face à une telle difficulté ? Sur la base de diverses réflexions en philosophie politique et en sciences politiques sur le sujet, notamment chez Bourg, Whiteside et Rosanvallon, nous tenterons de mettre en lumière l'intérêt d'une ample revalorisation de la participation citoyenne au niveau local comme aux niveaux national et international, dans une optique de prise en main

des enjeux sociétaux contemporains par toutes et tous, un investissement dans les décisions collectives concernant des choix de sociétés forts, une légitimité politique fondée sur l'autonomie et l'autogouvernement des citoyennes et citoyens. Nous tenterons dans ce chapitre de démontrer qu'une telle démocratie participative pourrait pallier les blocages rencontrés par les régimes représentatifs modernes. Cependant, l'émergence d'une réelle démocratie participative écologique suppose bien plus qu'une seule réforme institutionnelle (pour autant nécessaire), elle suppose une culture, une pratique, un savoir-faire démocratique partagé par l'ensemble de la population. En amont, une telle culture suppose une éducation qui favorise l'émergence de dispositions démocratiques chez les individus. Nous appuierons fortement cette analyse sur les travaux de la philosophe française Joëlle Zask, spécialiste de John Dewey, établissant une analogie entre démocratie et écologie.

c) Septième chapitre : Vers une éducation démocratique vécue et participative, l'apport de la philosophie de John Dewey

C'est donc chez le philosophe américain John Dewey que nous trouverons les bases philosophiques d'une telle éducation, et l'étude de son corpus d'œuvres fera l'objet de notre chapitre 7. Pour Dewey, la démocratie est avant tout un mode de vie, et l'école un lieu de vie et un environnement dans lequel pourra se développer une socialisation démocratique, dans une vision holiste de l'éducation comprise comme croissance socialisée de l'individu. La forme scolaire en elle-même va donc occuper une place capitale dans le développement d'habitudes et de manières d'être démocratiques, ce qui va nous faire revenir sur l'idée de curriculum caché.

3) Troisième partie : Ethos de l'Anthropocène (éthique)

Ces développements nous mèneront à reconnaître que si la démocratie, la vie politique, est affaire de dispositions, d'habitudes et de pratiques quotidiennes, celle-ci se superpose alors avec la dimension éthique de la vie collective, il y a congruence entre le gouvernement de soi démocratique quotidien, dans lequel nos actions prennent part à la construction collective du monde commun, et la dimension éthique de nos actions, relative aux normes et aux valeurs de la vie commune, ce qui vaut et ne vaut pas la peine d'être fait. Il y a une convergence, une intrication dans notre action courante entre norme politique et norme éthique. Cette réflexion fera l'objet de la troisième partie de notre travail de thèse.

a) Huitième chapitre : La rencontre entre politique et éthique du quotidien

Dans notre chapitre 8, nous tenterons de définir clairement ce que nous entendons ici par éthique, nous ferons un panorama des grands courants de pensée de la philosophie morale pour mieux mettre en valeur deux théories éthiques qui auront pour nous une grande importance : l'éthique du *care* et l'éthique des vertus. Ces deux courants ont pour intérêt de mettre en avant la dimension contextuelle et vécue de l'éthique, tout en faisant le pont avec la question démocratique. Pour l'éthique du *care* comme pour l'éthique des vertus, la question morale ne dépend pas de normes universelles rationnelles, mais de dispositions, d'habitudes de comportement, de manières d'être et de faire qui composent notre action quotidienne, notre réaction morale en situation. Nous comprenons comment ces courants de la philosophie morale rejoignent et complètent la vision de la démocratie comme mode de vie, comme culture et comme disposition que l'on trouve chez Dewey. Nous étudierons les éthiques du *care* sur la base des réflexions de la philosophe américaine Joan Tronto, en nous aidant des analyses de philosophes, psychologues et sociologues françaises comme Sandra Laugier, Pascale Molinier et Patricia Paperman.

b) Neuvième chapitre : Des éthiques environnementales aux ethos de l'Anthropocène

Dans notre chapitre 9, nous nous pencherons sur les débats en philosophie morale autour de la question environnementale. Après avoir fait un point sur le développement des éthiques environnementales, nous verrons comment les théories de l'éthique du *care* et de l'éthique des vertus permettent de penser notre rapport à l'environnement et au non-humain. Nous trouverons chez le philosophe Rémi Beau une éthique environnementale orientée vers le soin de la nature ordinaire, et nous nous aiderons des travaux de la philosophe Corine Pelluchon pour penser une éthique des vertus centrée sur la relation au monde commun. Cette réflexion sur l'interpénétration de l'éthique et du politique lorsque l'on aborde ces deux thèmes comme une pratique quotidienne relevant de manières d'être globales qui guident l'action nous mènera à l'élaboration d'un concept clé dans notre réflexion : celui des *ethos*²⁷ de l'Anthropocène. Nous définirons en détail cette idée, qui réfère à un ensemble d'habitudes, de dispositions, de manières d'être, de vivre, de penser, d'agir, de sentir et d'évoluer en relation au monde. Nous démontrerons alors que l'objet de l'éducation en Anthropocène est pour nous avant tout le caractère, la disposition politico-éthique, la manière d'être au monde et d'être avec le monde des individus, bien plus que les connaissances scientifiques et techniques qui, si elles sont indispensables, ne constituent qu'une

²⁷ En sociologie, le vocable d'*éthos* n'est employé qu'au singulier (par exemple : l'*ethos* d'un peuple). Notre appropriation de ce concept nous amenant à l'employer au pluriel, et le terme d'*éthos* venant du grec ancien, nous pourrions avancer que le pluriel correct devrait être « les *éthè* ». Cependant, par souci de clarté, nous avons fait le choix d'adopter la forme plurielle « les *ethos* ».

propédeutique, ou une parapédeutique essentielle, au développement de l'individu comme habitant autonome du monde commun.

c) Dixième chapitre : L'école comme tiers-lieu démocratique et écologique en Anthropocène

Nous l'aurons vu avec Dewey, l'environnement et la forme scolaire, comme créateur d'expériences éducatives (formule pléonasmique au sens deweyen, comme nous le verrons), constituent l'élément qui va permettre le développement d'habitudes et de dispositions spécifiques chez les individus. Nous pourrions alors nous demander dans le chapitre 10 quelle forme devrait prendre l'école pour permettre le développement des ethos démocratiques et écologiques de l'Anthropocène. Après avoir mis en avant l'importance des activités pratiques et manuelles à l'école en nous basant sur la philosophie de Dewey et en mobilisant les travaux du philosophe Matthew B. Crawford, nous trouverons le modèle que nous cherchons dans celui de l'école jardin, concept que nous reprenons au chercheur en sciences de l'éducation Gilles Delesque, une école dans laquelle le jardin, potager ou d'agrément, occupe une place centrale, ou plutôt constitue le corps même de l'environnement scolaire. Nous soutiendrons, en nous basant sur les travaux du philosophe Baptiste Morizot, que l'école jardin peut permettre d'entretenir une relation diplomatique au vivant non humain, ainsi que de refonder nos représentations du vivant en Anthropocène, dans la perspective de l'*Enlivenment* du philosophe et biologiste allemand Andreas Weber. Nous tenterons par la suite de démontrer que la pratique du jardinage est à la fois créatrice de dispositions démocratiques, que le jardin est le lieu de l'émergence d'une culture d'autogouvernement collectif, fondé sur les communs et en résistance avec la réalité destructrice de l'Anthropocène, tout en étant le lieu d'une relation diplomatique directe avec le vivant non humain, le lieu de développement d'une conscience mondaine comme habitant d'un espace de vie partagé, soit le lieu de création de dispositions écologiques incarnées. Nous retrouverons ici les travaux de Joëlle Zask sur la démocratie au jardin, et nous mobiliserons aussi les recherches de la géographe française Flaminia Paddeu sur les jardins partagés.

4) Quatrième partie : Étude de terrain au sein d'un jardin partagé (pratique)

Une fois que nos démonstrations nous auront mené à cette conclusion, nous avons désiré pour correctement asseoir ces réflexions spéculatives les confronter, les mettre en lien avec les pratiques pédagogiques et sociales réelles ayant effectivement lieu dans notre société, à travers une étude sur les tiers lieux écologiques, dans le prolongement concret de nos développements théoriques. La quatrième et dernière partie de notre travail de thèse portera donc sur la mise en place d'une étude de terrain à mi-chemin entre sciences de l'éducation et sociologie des organisations sur les jardins partagés et les écolieux,

de façon à penser la forme scolaire à la lumière de ce type de structure qui, nous allons le voir, portent en elles une forte dimension pédagogique d'ores et déjà présente.

a) Onzième chapitre : Méthodologie de l'enquête de terrain

Le premier chapitre de cette partie, le chapitre 11, consistera en l'exposé rigoureux de la méthodologie scientifique de notre travail d'observation de terrain. Si ce travail émerge en conclusion de notre cheminement réflexif et philosophique, nous nous sommes attachés à respecter les impératifs méthodologiques de la scientificité d'une étude en sciences humaines et sociales, et nous prendrons soin de présenter et de justifier l'utilisation des techniques de recueil de données mobilisées.

b) Douzième chapitre : Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Organisation du tiers-lieu écologique

La présentation et l'analyse de nos données de terrain seront réparties sur les deux derniers chapitres du travail de thèse. Le chapitre 12 portera sur l'organisation du tiers lieu, les relations et interactions entre les membres et leur rapport à l'action de l'association dont ils font partie. Nous essayerons de déterminer si ce type de fonctionnement, celui que l'on retrouve dans les jardins partagés et les écolieux, est propice aux formes d'autogouvernement démocratique.

c) Treizième chapitre : Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Le jardin comme outil pédagogique

Le chapitre 13 portera quant à lui sur la dimension pédagogique du terrain observé, comme lieu d'éducation écologique, ce que la forme du jardin apporte à l'ERE et la manière dont cela peut inspirer la forme scolaire.

Cette dernière partie a pour but de faire le lien entre nos réflexions théoriques et les pratiques pédagogiques concrètes, de manière à nourrir ces réflexions et de manière à ce que ces réflexions soient à même de nourrir les pratiques, dans une optique de philosophie appliquée. C'est sur ce lien que nous nous reposerons pour conclure notre travail, dans une visée d'ouverture de celui-ci sur la galaxie d'idées et de pratiques que représentent l'écologie comme enjeu de société.

Partie I

**Éduquer dans un monde
perturbé
(éducation)**

Chapitre I

Entrée en Anthropocène.

Ce chapitre a pour but d'exposer les bases scientifiques expliquant la situation environnementale contemporaine, ainsi que d'introduire et de définir le concept d'Anthropocène qui y fait référence. Ce dernier sera présenté à la fois dans sa dimension scientifique ainsi que dans les implications politiques et philosophiques qu'il soulève. Cette mise en contexte de notre réflexion nous permettra de clairement fonder les enjeux écologiques qui y sont centraux, les enjeux politiques qui s'y rattachent, tout en annonçant notre inscription dans le courant contemporain de l'éducation en Anthropocène.

Sommaire du Chapitre I

I Un environnement dégradé et déstabilisé	p. 47
1) Les deux grandes perturbations environnementales médiatisées	p. 47
a) Le réchauffement climatique	p. 47
b) L'érosion de la biodiversité	p. 48
2) Des perturbations globales d'une grande diversité	p. 49
a) Autres perturbations du système Terre	p. 49
b) Des transformations d'une rapidité inédite	p. 50
II L'Anthropocène, une proposition géo-chronologique	p. 51
1) Histoire des concepts précurseurs	p. 52
a) Critique des destructions environnementales à l'Antiquité	p. 52
b) Un impact anthropique sur les climats dans les écrits de Buffon	p. 53
c) Premières propositions d'une "époque de l'Homme" au XIXe siècle	p. 55
d) La théorie de la biosphère de Vernadsky	p. 56
e) Émergence des sciences du système Terre à la fin du XXe siècle	p. 56
2) Fondement et justification du concept scientifique d'Anthropocène	p. 57
a) Définition : qu'est-ce que l'Anthropocène ?	p. 58
b) Quand commence l'Anthropocène ?	p. 59
c) Tension entre temps court et temps long	p. 60
d) Une proposition extra-disciplinaire	p. 61
e) Une proposition jugée trop politique	p. 63
f) Quel avenir pour le concept scientifique d'Anthropocène ?	p. 64
3) Conséquences de l'entrée en Anthropocène et état actuel du système Terre	p. 66
a) Un nouveau paradigme pour l'habitabilité de la Terre	p. 66
b) Les limites planétaires	p. 67
c) Les <i>tipping points</i> ou « points de basculement »	p. 69
III Les limites du concept d'Anthropocène : récits et significations	p. 70

1) Différentes interprétation de l'entrée en Anthropocène	p. 70
a) L'Anthropocène vers un au-delà de l'humain	p. 71
b) Le bon Anthropocène, du point de vue néolibéral	p. 71
c) Le bon Anthropocène, du point de vue néo-marxiste	p. 72
d) Le mauvais Anthropocène, du point de vue de l'écologie politique	p. 73
2) « Humain » désincarné vs responsabilité distincte	p. 74
a) L'humanité comme un tout homogène	p. 74
b) Anthropocène et responsabilité, question de justice	p. 75
c) Responsabilité politique et collective	p. 76
d) Responsabilité morale	p. 77
e) Problématique éthique globale et marché carbone	p. 78
3) Qui (ou qu'est-ce qui) se cache derrière l' <i>anthropos</i> de l'Anthropocène ?	p. 80
a) Le Capitalocène	p. 80
b) La destruction environnementale, un privilège capitaliste ?	p. 82
c) La matière et les idées	p. 82
d) L'Androcène et la domination patriarcale sur la nature et les femmes	p. 84
e) Le feu et la guerre : Thermocène et Thanatocène	p. 86
f) Anthropocène, question de sagesse ? Agnocène et Phronocène	p. 87
g) Diversité et unité des récits	p. 89
IV Une forte puissance conceptuelle	p. 91
1) Mettre un mot sur les réalités environnementales	p.92
a) Dépasser les dualismes	p. 92
b) Une compréhension transdisciplinaire de la complexité du monde	p. 93
2) La portée politico-sociale de l'Anthropocène	p. 95
a) Un concept scientifique <i>et</i> politique	p. 95
b) La démocratie contre la dépolitisation technocratique	p. 95

« En cette fin de siècle, l'écologie est plus que jamais confrontée à la question cruciale de la place et du rôle de l'homme dans la biosphère. La mondialisation de la production, des échanges et de la communication, et surtout de la puissance inouïe sur la nature que lui donne la technique confère à l'humanité ce statut de « force géologique planétaire » dont Vernadsky avait conscience dans ses derniers articles. »

Jean-Paul Deléage, *Une histoire de l'écologie*, 1991, p. 270

I Un environnement dégradé et déstabilisé

Nous avons commencé à le voir, la question de la crise écologique s'ancre dans le débat public sous sa forme actuelle à partir des années 1970, notamment après le premier « Sommet de la Terre » de Stockholm en 1972. L'idée d'une crise environnementale globale fait son chemin pendant les années 1980, et les années 1990 voient un nouveau « Sommet de la Terre » très médiatisé en 1992, celui de Rio, mettant en avant le concept de développement durable porté par les Nations Unies encore aujourd'hui, la décennie suivante entérinant l'hégémonie de celui-ci dans le cadre d'un nouveau Sommet à Johannesburg en 2002. Si les années 1990 et 2000 ont vu un débat s'installer entre les écologistes et les « climatosceptiques » remettant en cause l'influence des activités humaines sur l'environnement (Oreskes & Conway, 2012 ; Foucart, 2012a, 2012b, 2013), la réalité des dérèglements anthropiques du système Terre est aujourd'hui majoritairement reconnue par l'opinion publique²⁸, la question des dérèglements environnementaux fait régulièrement la une des journaux et magazines²⁹, et les débats actuels portent plus sur des questions de prise d'action et de priorisation. La montée des partis verts dans les années 2010, la multiplication des événements, manifestations et « marches du climat » en faveur de l'action écologique, les grèves lycéennes et étudiantes montrent la présence de cette problématique dans le débat public. Les grands partis politiques et les grands acteurs économiques se doivent aujourd'hui de prendre en compte cet impératif contemporain, même si cela n'est souvent que de façade, ou doivent au moins se positionner vis-à-vis de la question environnementale³⁰.

1) Les deux grandes perturbations environnementales médiatisées

a) Le réchauffement climatique

La perturbation environnementale probablement la plus médiatisée est celle du dérèglement climatique, et plus particulièrement de son réchauffement, dû à la diffusion dans l'atmosphère de multiples gaz à effet de serre par les activités industrielles humaines et particulièrement la combustion de sources d'énergie fossile comme le charbon ou le pétrole³¹. La terre connaît en effet aujourd'hui des concentrations

28 Comme le démontre la présence de ce sujet dans les sondages d'opinion cités en introduction (voir note 4).

29 En France, dans le quotidien national de centre gauche « Le Monde », quotidien le plus lu dans le pays, les problématiques environnementales apparaissent régulièrement en une du journal. Par exemple, elles apparaissent un jour sur deux en Une entre le 15 et le 25 octobre 2024, alors que les élections américaines de novembre, le vote du budget à l'assemblée nationale française et la guerre au moyen-orient constituent à cette période les sujets de premier plan.

30 Voir note 5 de l'introduction.

31 Les activités humaines ont amené à l'émission de 555 milliards de tonnes de CO₂ dans l'atmosphère depuis 1750 (Lewis & Maslin, 2015).

atmosphériques de dioxyde de carbone (CO₂)³² de plus en plus élevées³³, cela a pour conséquence une augmentation de la température du globe³⁴. Si la planète se réchauffe de 3,7 °C en 2100 (l'estimation moyenne du Groupement Intergouvernemental d'Experts sur l'évolution du Climat [GIEC]), elle sera la plus chaude qu'elle a été depuis 15 millions d'années³⁵ (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]). Entre autres répercussions d'une augmentation globale de la température de la planète sur la biosphère en général (et donc sur l'agriculture dont nous dépendons), les conséquences pour la vie humaine seraient catastrophiques, faisant passer le pourcentage de la population humaine exposée au moins une partie de l'année à des pics de chaleur dangereux, voire mortels, de 30 % aujourd'hui à 74 % en 2100 selon un scénario « *business as usual* » (une augmentation de 30 % à 48 % avec une réduction des émissions de gaz à effet de serre) (Caldwell et al., 2017).

b) L'érosion de la biodiversité

Une deuxième problématique bien connue du grand public est celle de l'érosion massive de la biodiversité. L'extinction rapide de nombreuses espèces est un phénomène établi de longue date, notamment pendant la colonisation d'une grande partie du monde par les puissances occidentales et la mondialisation naissante entre le XVIIe et le XIXe siècle, majoritairement du fait de la surchasse. Et si l'on en croit les théories de plus en plus majoritaires sur l'extinction de la mégafaune du Pléistocène, l'espèce humaine est familière des extinctions dues à la surchasse depuis au moins le néolithique (Kolbert, 2017 ; Weisman, 2007 ; Lyons & Smith & Brown, 2004 ; Martin & Steadman, 1999). Depuis les années 1960-1970, de nombreuses ONG environnementales ont mis en avant les combats pour la préservation d'espèces dites « charismatiques », comme le tigre du Bengale, le rhinocéros noir d'Afrique (dont une des quatre sous-espèces a été déclarée éteinte en 2011), les baleines bleues et à bosse, ou encore le fameux panda géant, icône de la WWF. La disparition de ces majestueux animaux, iconiques des régions dans lesquelles ils vivent, est très médiatisée et touche la plupart d'entre nous, celle-ci étant fortement chargée émotionnellement. Mais l'érosion de la biodiversité mondiale a depuis la seconde moitié du XXe siècle dépassé la seule question de la disparition des grands vertébrés³⁶. En effet, la biomasse océanique des

32 Ainsi que d'autres gaz à effet de serre comme le méthane (CH₄), gaz relâché en moins grande quantité dans l'atmosphère mais ayant un plus fort impact relatif sur l'effet de serre que le dioxyde de carbone

33 Le seuil symbolique des 420ppm (Les ppm, ou parties par million, représentent un rapport massique évoquant la concentration, par exemple d'un gaz dans l'atmosphère) a été dépassé en avril 2021 (National Oceanic and Atmospheric Administration, research.noaa.gov, 2021), il est de 421ppm en 2022 et 2023, le taux pré-industriel étant d'environ 280ppm (National Oceanic and Atmospheric Administration, research.noaa.gov, 2022), ce depuis les 6000 dernières années.

34 Selon l'Organisation Météorologique Mondiale, les huit années entre 2014 et 2022 ont été les plus chaudes jamais enregistrées (World Meteorological Organisation, <https://wmo.int>, 2022).

35 Il est bon de rappeler, pour aborder ces échelles de temps, que notre espèce est apparue il y a 315 000 ans (Callaway, 2017). Le genre Homo, lui, aurait 2,8 millions d'années.

36 Les grands vertébrés n'ont pour la plupart aucun prédateur, du fait justement de leur grande taille, et ont par conséquent un rythme de reproduction très long (22 mois pour l'éléphant des savanes d'Afrique, 16 à 18 mois pour le rhinocéros blanc, et entre

espèces pêchées a diminué de 50 % dans la deuxième moitié du XXe siècle (Watson et al., 2013), les scientifiques prévoient une diminution de 5 % de la biomasse océanique d'ici à 2100 dont 38 % de la biomasse dans l'Atlantique Nord (Jones et al., 2014). Sur Terre, un tiers des espèces d'amphibiens est menacé d'extinction (Wake & Vredenburg 2008), tandis que les populations d'insectes s'effondrent en Europe et en Amérique du Nord, avec par exemple un déclin de 30 à 60 % des populations d'insectes au Royaume-Uni (Wagner, Grames & Forister, 2020), menant à une érosion des populations d'animaux insectivores. Les populations de vertébrés, quant à elles, même celles des espèces n'étant pas considérées comme en danger d'extinction, sont en forte diminution, alors que leurs aires de répartition ne cessent de s'amenuiser (diminution de 40 % à 80 %) (Ceballos, Dirzo & Ehrlich, 2017). Ces constats de l'effondrement des populations d'animaux sauvages³⁷ entraîne les chercheurs et chercheuses à émettre l'hypothèse selon laquelle nous vivons actuellement la sixième extinction de masse des espèces que la Terre ait connue³⁸ (Barnosky et al., 2011 ; Kolbert, 2017). En effet, les espèces disparaissent aujourd'hui à un rythme que la planète n'avait pas connu depuis 66 millions d'années³⁹, soit depuis l'extinction des dinosaures des suites de l'impact d'un astéroïde, d'un diamètre compris entre 10 et 80 kilomètres, avec la Terre.

2) Des perturbations globales d'une grande diversité

a) Autres perturbations du système Terre

À ces deux grandes perturbations environnementales, l'érosion de la biodiversité et la perturbation du cycle du carbone, s'ajoutent la perturbation des cycles de l'azote⁴⁰ (due en majeure partie à l'usage d'engrais azotés en agriculture⁴¹), du phosphore, et de l'eau. Nous pouvons ajouter à cela, parmi les perturbations anthropiques de l'environnement, l'anthropisation et l'artificialisation des terres (Ellis,

10 et 18 mois pour les grands cétacés). Par conséquent, ils ont très vite été vulnérables à l'évolution de l'espèce humaine et au développement de la cynégétique.

37 Aujourd'hui, l'homme et ses animaux domestiques représentent 97 % de la biomasse terrestre des vertébrés (Smil, 2002).

38 La Terre a connu depuis l'apparition de la vie cinq extinctions de masse des espèces : la première de l'Ordovicien il y a 443 millions d'années avant notre ère, la deuxième du Dévonien il y a 359 millions d'années, la troisième du Permien il y a 251 millions d'années (la plus importante avec une disparition de 96 % des espèces en quelques centaines de milliers d'années), la quatrième extinction de masse du Trias-Jurassique il y a 200 millions d'années, et finalement l'extinction du Crétacé ayant vu la disparition des dinosaures il y a 65 millions d'années (Hallam & Wignall, 1997 ; Barnosky et al., 2011).

39 En réalité, le rythme d'extinction des espèces est même bien plus élevé que lors des cinq extinctions de masse précédentes (Barnosky et al., 2011).

40 Le cycle de l'azote est à ce point dérégulé que la comparaison géologique la plus proche d'une perturbation d'une telle ampleur remonte à 2,5 milliards d'années (Lewis & Maslin, 2015).

41 Le procédé Haber-Bosch, développé au début du XXe siècle, permet de fixer l'azote atmosphérique sous forme d'ammoniac permettant la synthèse d'explosifs et d'engrais. L'introduction artificielle d'azote atmosphérique dans les sols dépasse de très loin les capacités de dénitrification biologique permettant le retour de l'azote dans l'atmosphère, le cycle de l'azote est par conséquent le cycle géo-chimique le plus perturbé par les activités humaines, devant le cycle du carbone, et les conséquences de cette perturbation restent difficiles à prévoir (Federau, 2017).

2011). Ces divers phénomènes s'influencent les uns les autres, la Terre étant un système fermé d'échange de flux biogéochimiques de matière (et un système ouvert d'échange d'énergie), rendant ces perturbations globales et leurs conséquences difficilement prévisibles. La diffusion de gaz carbonique dans l'atmosphère provoque le réchauffement de celle-ci, provoquant la fonte des glaces et par conséquent la montée des océans, océans emmagasinant le carbone atmosphérique qui se transforme en acide carbonique provoquant l'acidification⁴² desdits océans, cette acidification provoque la perturbation des processus de calcification des animaux marins à coquille et la dégradation des récifs coralliens. Globalement l'érosion de la biodiversité est provoquée par le réchauffement climatique, la destruction des habitats naturels (déforestation, artificialisation, etc.), et les maladies (maladies diffusées par les humains et leurs déplacements à travers le globe) (Wake & Vredenburg, 2008). Ces perturbations sont donc non seulement globales et interconnectées, mais elles sont aussi durables⁴³ (Federau, 2017).

b) Des transformations d'une rapidité inédite

Finalement, il faut aussi souligner un aspect particulier de ces transformations environnementales, qui est leur grande vitesse. Parmi les cinq extinctions de masse des espèces qu'a connu notre planète, certaines s'étalent sur des millions d'années, l'érosion actuelle de la biodiversité se produit sur seulement quelques siècles. Concernant la perturbation du cycle du carbone, Elizabeth Kolbert (2017, p. 199), dans sa remarquable enquête sur la sixième extinction de masse des espèces en cours, nous indique que l'activité volcanique probablement à l'origine de l'extinction du Permien-Trias rejetait sur une base annuelle moins de CO₂ que les activités anthropiques contemporaines. Il est normal qu'une espèce interagisse avec son environnement et le modifie. Mais les altérations anthropiques de l'environnement se font avec une force et une profondeur inouïe, modifiant jusqu'aux cycles biogéochimiques du système Terre dans son fonctionnement intégral, de manière accidentelle et hors de contrôle, et à une grande vitesse.

42 Les océans connaissent aujourd'hui leur plus haut taux d'acidité depuis 300 millions d'années (Lewis & Maslin, 2015)

43 Par conséquent, il peut être difficile de parler de « crise » environnementale, ce terme pouvant entretenir un « optimisme trompeur » (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013], p. 35). La crise est une perturbation éphémère d'un état précédant un retour à la stabilité, positif ou négatif. Or, si le système Terre retrouve un état de stabilité, cela se mesurera bien au-delà de l'échelle d'une vie humaine, et ce sera dans un état différent de celui ayant précédé les perturbations contemporaines d'origine anthropique. Il paraît alors délicat de parler de crise climatique comme l'on parle de crise économique, ou comme une maladie qui se termine par la guérison ou la perte. La notion de crise n'est cependant pas entièrement ici inadéquate, celle-ci désignant tout d'abord une perte d'intelligibilité, de maîtrise, de contrôle, sur la situation normale, débouchant, dans le cas d'une crise de la pensée, sur l'émergence d'une nouvelle forme de rationalité (Marquer, 2012). La crise est aussi un conflit, opposant diverses forces à l'œuvre, forces qu'il nous convient de qualifier. Finalement, il est intéressant de revenir à l'étymologie du terme, le grec *Krisis* (*Κρίσις*) renvoyant à la décision, ce qui nous permet de souligner l'aspect politique et décisionnel de la période. Edgar Morin (1976) remarque que l'utilisation du terme crise semble s'être multipliée au XXe siècle, jusqu'à perdre ce sens originel, il nous explique qu'« À l'origine, *Krisis* signifie décision : c'est le moment décisif, dans l'évolution d'un processus incertain, qui permet le diagnostic. Aujourd'hui crise signifie indécision. C'est le moment où, en même temps qu'une perturbation, surgissent les incertitudes » (*ibid.*, p. 149). Peut-être nous faudrait-il revenir vers ce sens originel permettant la décision et l'action. Si nous voulons aborder ainsi la notion de crise, il faut préciser, comme le fait Ivan Illich à propos de la crise du mode de production industriel (1973), que la crise n'est pas interne à notre système, elle est une crise de notre système lui-même.

Les travaux scientifiques sur ces questions sont donc extrêmement nombreux, et il ne fait aucun doute aujourd'hui au sein de la communauté scientifique internationale que l'humain, à travers ses activités industrielles, a modifié de nombreux et très variés aspects de l'environnement de par la perturbation de nombreux cycles bio-géo-chimiques du système Terre (Wallenhorst, 2019, 2020b). Climat, biodiversité, chimie des océans, etc. nombreux sont les champs de recherche en sciences naturelles ayant démontré l'impact des sociétés humaines sur le monde dans lequel elles vivent, et il devient aujourd'hui de plus en plus difficile pour les détracteurs de l'écologie et les négationnistes environnementaux de tenir leurs positions (Oreskes & Conway 2012 ; Foucart 2013).

Depuis 1988, le GIEC, groupe constitué de scientifiques de diverses disciplines et nationalités ainsi que de représentants gouvernementaux, publie régulièrement des rapports sur la situation climatique terrestre, dont un résumé à l'attention des décideurs. Ces rapports sont fortement médiatisés et nourrissent le débat public sur cette question. Depuis 2012, un organisme similaire a été créé dans le but de surveiller l'évolution de la situation de la biodiversité mondiale, l'IPBES (Plateforme Intergouvernementale scientifique et politique sur la Biodiversité et les Services Écosystémiques, ou *Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*). Bien que la communication relative à ses rapports soit encore moindre, cela dû probablement à la relative jeunesse de ce comité, sa création montre une volonté des gouvernements de favoriser la diffusion auprès des décideurs et du grand public des savoirs scientifiques sur les questions relatives aux impacts environnementaux des activités des grandes sociétés humaines.

II L'Anthropocène, une proposition géo-chronologique

Cette question environnementale est donc aujourd'hui capitale au sein du débat public et politique. Seulement, comme nous l'avons évoqué, la réalité environnementale contemporaine revêt de nombreux aspects extrêmement hétérogènes. Si la majeure partie du discours environnemental aujourd'hui porte sur la question du changement climatique, et dans une moindre mesure sur l'érosion de la biodiversité⁴⁴, les

44 La question de la biodiversité comprenant par ailleurs en son sein de nombreux problèmes très divers : extinction des grandes espèces iconiques (souvent de grands mammifères dont la majesté nous émeut, comme le panda géant, le tigre du Bengale, l'éléphant d'Afrique et d'Asie, le rhinocéros blanc ou encore les baleines bleues et à bosse) due au braconnage et à la réduction de leur espace naturel, diminution de la biomasse océanique, due à la surpêche avec, nous l'avons vu, une réduction de 50 % de la biomasse des espèces pêchées (Watson et al., 2013), mais aussi une érosion découlant du réchauffement climatique avec une perte de 5 % de la biomasse d'ici à 2100, dont une perte de 38 % de la biomasse marine dans l'Atlantique Nord (Jones et al., 2014), diminution de la population d'insectes en Europe (les données scientifiques disponibles portent principalement sur des pays d'Europe et d'Amérique du Nord, avec par exemple un déclin de 30 à 60 % des populations d'insectes au Royaume-Uni selon les ordres d'insectes [Wagner, Grames & Forister, 2020]), et par conséquent diminution de la

perturbations anthropiques du système Terre portent sur de nombreuses et différentes variables de ce dernier. La difficulté serait alors de qualifier correctement cette problématique de perturbation globale de l'environnement.

Cette caractérisation fait en effet référence à une grande diversité de réalités environnementales aux dimensions très variées et relevant de champs scientifiques très différents : changement climatique et érosion de la biodiversité, mais aussi perturbation des grands cycles du système Terre, pollutions locales, acidification des océans, artificialisation des sols, perturbation du cycle de l'eau, introduction de matériaux de synthèse dans l'environnement, etc. Toutes ces perturbations sont les conséquences des activités humaines, elles-même très variées. C'est un sujet d'autant plus complexe qu'il induit une grande part d'inconnu et d'incertitude quant aux conséquences de ces perturbations.

Comment alors conceptualiser ce sujet, et avec quels outils ? Nous nous saisissons ici d'un concept à la popularité grandissante depuis le début des années 2000 à la fois au sein des sciences positives et des sciences sociales pouvant se révéler pertinent dans cette tentative : celui d'Anthropocène. Ce dernier fait référence à l'adoption d'une nouvelle époque des temps géologiques caractérisée par l'influence des activités d'origine anthropique sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre.

1) Histoire des concepts précurseurs

a) Critique des destructions environnementales à l'Antiquité

Avant de présenter en détail cette proposition de nouvelle époque géologique, il nous semble important d'évoquer la proto-genèse de celle-ci à travers les concepts précurseurs qui l'ont précédé. Si l'idée de déterminer officiellement une nouvelle période géologique définie par l'influence des activités humaines sur le système Terre date du début du XXI^e siècle, l'idée de considérer l'humanité comme une force géologique à part entière impactant en profondeur son environnement n'est pas sans précédents (Wallenhorst 2019 ; Federau 2017).

Nous pouvons voir dès l'antiquité naître des considérations sur l'impact environnemental des activités humaines, notamment chez Platon, dans le *Critias* (1969), ou chez Pline l'ancien, dans son *Histoire naturelle* (2016 [vers 77]), au sujet de l'entretien des sols (Federau 2017). Dans l'antiquité se développe aussi d'ores et déjà des formes de critique quant à l'exploitation technique de la nature (Hadot, 2004) : Socrate, chez Xénophon dans les *Mémoires* (2015 [vers -390 av.J.C.]), soupçonne les recherches sur la nature d'être portées par une ambition prométhéenne visant l'exploitation et la maîtrise de la nature. D'autres critiques voient un danger au dévoilement de la nature et à sa domination et sa maîtrise,

population d'oiseaux insectivores.

notamment vis-à-vis de l'extraction minière. Sénèque, dans *Les bienfaits* et les *Lettres à Lucilius* (2005 [entre l'an 62 et l'an 64], 2002 [an 63-64]) reproche aux hommes de rechercher les « choses nuisibles » enfouies dans les entrailles de la Terre, plutôt que de se contenter des bienfaits d'ores et déjà à notre portée⁴⁵, ce qu'Ovide dans les *Métamorphoses* (1992) avait fait avant lui en condamnant l'extraction des minerais, car « à leur suite parut la guerre » (cité par Hadot, 2004, p. 193).

b) Un impact anthropique sur les climats dans les écrits de Buffon

Ces premières observations antiques sur l'exploitation de la nature évoquées, il semble que ce soit chez le comte de Buffon, au XVIIIe siècle, dans un volume de l'*Histoire naturelle* intitulé *Des époques de la nature* (1999 [1780]), que nous pouvons voir une première présentation de l'espèce humaine comme force géologique, Buffon voulant souligner l'existence de transformations environnementales durables. En effet, la septième et dernière époque des époques de la nature de Buffon est sous-titrée « lorsque la puissance de l'homme a secondé celle de la nature », nous pouvons y lire :

« Ce n'est donc que depuis environ trente siècles que la puissance de l'homme s'est réunie à celle de la nature et s'est étendue sur la plus grande partie de la terre ; les trésors de sa fécondité jusqu'alors étaient enfouis, l'homme les a mis au grand jour ; ses autres richesses, encore plus profondément enterrées, n'ont pu se dérober à ses recherches, et sont devenues le prix de ses travaux : partout, lorsqu'il s'est conduit avec sagesse, il a suivi les leçons de la nature, profité de ses exemples, employé ses moyens, et choisi dans son immensité tous les objets qui pouvaient lui servir ou lui plaire. Par son intelligence, les animaux ont été apprivoisés, subjugués, domptés, réduits à lui obéir à jamais ; par ses travaux, les marais ont été desséchés, les fleuves contenus, leurs cataractes effacées, les forêts éclaircies, les landes cultivées [...] enfin la face entière de la terre porte aujourd'hui l'empreinte de la puissance de l'homme, laquelle, quoique subordonnée à celle de la nature, souvent a fait plus qu'elle, ou du moins l'a si merveilleusement secondée, que c'est à l'aide de nos mains qu'elle s'est développée dans toute son étendue, et qu'elle est arrivée par degrés au point de perfection et de magnificence où nous la voyons aujourd'hui. »

(Buffon, 1780)

Nous voyons dans cet extrait le constat d'une forte transformation des écosystèmes et des biomes par l'action humaine, c'est-à-dire de la biosphère, à travers la puissance anthropique « perfectionnant » la nature, qui la transforme dans son intérêt. Plus loin que la transformation des biomes terrestres, Buffon va

⁴⁵ Sénèque critique là le progrès technique, et non pas le progrès des connaissances, sur des bases morales, le progrès technique étant guidé par l'amour du luxe et du plaisir (Hadot, 2004).

jusqu'à attribuer aux activités humaines la puissance d'un changement climatique, nous pouvons lire sous sa plume :

« Voyons de plus près combien la puissance de l'homme pourrait influencer sur celle de la nature. Rien ne paraît plus difficile, pour ne pas dire impossible, que de s'opposer au refroidissement successif de la terre et de réchauffer la température d'un climat ; cependant l'homme le peut faire et l'a fait. »

(Buffon, 1780)

Il est cependant à noter que Buffon ne fait pas là montre d'une incroyable prescience, mais attribue à l'anthropisation de l'Europe de l'Ouest (assèchement des marais, entretien des forêts, travail des sols, etc.) un réchauffement du climat de celle-ci, face à un refroidissement global, en comparant notamment le climat de l'Europe de l'Ouest à celui de l'Amérique du Nord⁴⁶. Buffon souligne cependant avec finesse l'accroissement de la chaleur et des périodes de sécheresse dans des lieux de forte déforestation. Chez Buffon, cette maîtrise de l'espèce humaine sur la Terre est vue comme absolument bénéfique, il nous dit à propos des groupes humains qui ne modifient pas intentionnellement leur environnement :

« Soit stupidité, soit paresse, [l]es hommes à demi brutes, [l]es nations non policées, grandes ou petites, ne font que peser sur le globe sans soulager la terre, l'affamer sans la féconder, détruire sans édifier, tout user sans rien renouveler ».

(Buffon, 1780)

À la fin de ce volume, Buffon semble même esquisser une perspective transhumaniste⁴⁷, en nous disant : « et que ne pourrait-il (l'homme) pas sur lui-même, je veux dire sur sa propre espèce, si la volonté était toujours dirigée par l'intelligence ? Qui sait jusqu'à quel point l'homme pourrait perfectionner sa nature, soit au moral, soit au physique ? ». Il décrit ainsi l'humanité comme capable de modifier son environnement, les espèces végétales et animales qui l'entourent, les forêts et les marais, et ce jusqu'au climat de leur lieu de vie, dans la lignée d'une domination de droit divin. Pour Buffon ceci est un signe d'une humanité capable de modifier un environnement hostile, malsain et inculte pour en faire une terre habitable⁴⁸.

46 Le climat plus chaud de l'Europe de l'Ouest face à l'Amérique du Nord à la même longitude dépend d'un courant océanique chaud, le Gulf Stream, qui réchauffe les côtes européennes. Celui-ci subit d'ailleurs un fort ralentissement depuis ces quarante dernières années (dont l'origine, naturelle ou anthropique, est indéterminée) qui pourrait avoir d'importantes conséquences sur le climat européen (Piecuch & Beal, 2023).

47 Nous étudierons et définirons en détail plus loin le concept de transhumanisme.

48 Il est à noter qu'à l'époque de Buffon, l'évolution géographique et biologique n'était pas, ou peu, envisagée, Buffon fut le premier à émettre l'hypothèse d'une espèce disparue (le mastodonte d'Amérique), quelques années après lui Georges Cuvier

c) Premières propositions d'une "époque de l'Homme" au XIXe siècle

Par la suite, au XIXe siècle, le géologue britannique Charles Lyell concèdera à l'espèce humaine un pouvoir de transformation géologique conséquent (Federau, 2017), bien que celui-ci soit comparable à celui d'autres espèces animales, quoique plus important (de l'ordre de cent fois plus important, selon lui). Cela amènera Lyell à parler d'« époque humaine » pour la période contemporaine (Wallenhorst, 2019). À sa suite, le géologue Thomas Jenkyn parlera de « l'époque des hommes » et émettra l'idée, dans une revue à l'attention du plus grand nombre, d'une appellation nouvelle pour la période actuelle : celle d'« Anthropozoïque »⁴⁹, dans laquelle nous pouvons retrouver des racines similaires à l'appellation d'Anthropocène (Federau 2017 ; Wallenhorst 2019).

Nous retrouverons ce même vocabulaire d'Anthropozoïque chez le géologue italien Antonio Stoppani, qui décrit l'homme comme une « force tellurique » (Cité par Federau, 2017, p. 161). Cette notion utilisée par Stoppani attirera l'attention du diplomate américain Georges Perkin Marsh qui, une décennie plus tôt, avait publié un ouvrage intitulé *Man and Nature* (1864), dans lequel il soulignait l'importance de l'impact des activités industrielles de l'humanité et des dangers qui en découlent⁵⁰, notamment en termes d'accès aux ressources naturelles. Il reprendra donc dans une réédition de *Man and Nature* de 1874 la notion d'Anthropozoïque avancée par Stoppani⁵¹. Les écrits de Marsh, soulignant l'aspect durable et global des perturbations anthropiques de l'environnement, auront une grande influence sur la naissance de l'environnementalisme américain, qui s'exportera par la suite en Europe, notamment chez Guilford Pinchot, aux origines du mouvement conservationniste, et John Muir, aux origines du mouvement préservationniste⁵² (Bergandi & Galangau-Quérat, 2008).

compléta la liste des espèces éteintes, et il fallut attendre les travaux de Charles Lyell quelques décennies plus tard pour envisager l'évolution de la géographie terrestre, puis son disciple Charles Darwin pour envisager l'évolution des espèces, à la suite des travaux de Lamarck (Kolbert, 2017).

49 D'autres appellations similaires apparaîtront à la même époque, comme celle de « période Anthropique » du géologue suisse Eugène Renevier, « l'âge de l'esprit et l'ère de l'homme » du géologue américain James Dwight Dana, ou la proposition de Psychozoïque du géologue américain Joseph Leconte (fondateur avec John Muir du Sierra Club) (Federau, 2017)

50 Il est à noter qu'à la suite de la lecture de l'ouvrage de Marsh, Lyell changea d'avis sur l'importance de l'impact de l'humanité sur l'environnement et supprima la comparaison aux forces des autres animaux dans les rééditions de ses *principes de géologie* (Federau, 2017).

51 Nombre de ces auteurs, de par leur foi religieuse (certains, comme Jenkyn et Stoppani, étant d'ailleurs des hommes d'église) voient comme une bonne chose la domination de l'humain sur la nature et les autres espèces animales et végétales. Ces développements se forment bien souvent dans une tentative de concilier la foi chrétienne et les sciences naturelles, notamment la géologie (Federau, 2017 ; Wallenhorst, 2019). Cette domination est donnée de droit divin, comme peut le montrer le récit de la Genèse (White, 2019 [1967]).

52 Le conservationnisme se concentre sur l'idée de conservation des ressources naturelles pour la consommation humaine de celles-ci, le préservationnisme vise la préservation des espaces naturels pour leur valeur intrinsèque et spirituelle pour l'humain. Nous évoquerons plus en détails ces mouvements fondateurs de l'écologie moderne dans le chapitre suivant.

d) La théorie de la biosphère de Vernadsky

Au siècle suivant, en 1924, puis en 1926, le géochimiste russe Vladimir Vernadsky reprend le concept de biosphère, élaboré par le géologue autrichien Eduard Suess quarante ans plus tôt. Chez Vernadsky, le concept de biosphère se détache de la dimension uniquement spatiale présente chez Suess pour devenir un phénomène d'ordre cosmique où l'énergie solaire est captée et transformée par le vivant en source de modification géochimique fondamentale de la planète⁵³ (Federau, 2017). Cette théorie amène Vernadsky à interroger le rôle des activités techniques et industrielles des humains dans la biosphère, et à soutenir que celles-ci « dérangent l'équilibre établi », et à faire de l'espèce humaine « une force géologique nouvelle, dont l'importance devient de plus en plus grande » (Vernadsky dans *La Géochimie*, cité par Federau, 2017, p. 172). Le travail de Vernadsky est une étape importante dans le cheminement d'idées qui mène au concept d'Anthropocène, sa réflexion ne se fait plus en termes environnementaux, comme chez ses prédécesseurs, mais géochimiques. Suite à ses discussions avec le paléontologue français Pierre Teilhard de Chardin et le philosophe de même nationalité Edouard Le Roy, s'il ne partage pas leurs interprétations théologiques de l'évolution, il s'entend avec eux sur une complexification graduelle de l'évolution (il est aussi proche des thèses vitalistes du philosophe français Henri Bergson) et envisage un contrôle de l'être humain sur la biosphère, dans une vision optimiste et progressiste, débouchant sur le nouveau concept de noosphère (du grec νοῦς, l'esprit), introduit par Le Roy. Ce dernier concept est indissociable de la biosphère chez Vernadsky, comme un stade nouveau de celle-ci, dans son état transformé et anthropisé (Federau, 2017). Si le concept de biosphère rencontrera un franc succès scientifique et populaire, les travaux de Vernadsky n'auront pas le droit à une diffusion aussi large, et sombreront finalement dans l'oubli en occident (Vernadsky reste une figure scientifique importante en Russie).

e) Émergence des sciences du système Terre à la fin du XXe siècle

Finalement, c'est dans le champ des sciences du système Terre développées dans les années 1980 que naîtra l'idée d'Anthropocène, notamment sous la plume de deux chercheurs très actifs dans ce champ de recherche : Paul Crutzen (2000, 2002) et Will Steffen (2007). Ce champ de recherche fait notamment suite aux développements de l'hypothèse Gaïa de James Lovelock et Lynn Margulis diffusée dans la première partie des années 1970 (Federau, 2017). Celle-ci suppose que les paramètres physico-chimiques de la troposphère sont activement régulés par le vivant, la Terre serait un système autorégulé maintenant

⁵³ Il est intéressant de noter qu'une théorie de la biosphère en partie similaire naquit simultanément sous la plume d'Aldo Leopold, le fondateur de la *Land Ethic* initiatrice des éthiques environnementales américaines des années 1970 (Callicott, 2009), que nous retrouverons dans la troisième partie de notre travail, au chapitre 9.

un environnement favorable à la vie, à la manière d'un organisme (*ibid* ; Lovelock, 2010).

Si cette hypothèse fut à ses débuts fort critiquée dans les milieux scientifiques (surtout sa version « forte » considérant la Terre comme un organisme vivant), celle-ci accéda au statut respectable de théorie scientifique, entre autres grâce au développement des sciences du système Terre (et à des concessions et affinements de son auteur). Les sciences du système Terre se développent dans les années 1980, avec de nombreux rapports issus d'un travail scientifique interdisciplinaire (océanographie, climatologie, écologie des écosystèmes, etc...) par des agences et des organisations comme la commission de réglementation nucléaire des États-Unis (NRC), le conseil international des unions scientifiques (ICSU, conseil international pour la science depuis 1998), ou encore l'agence spatiale américaine (NASA), et notamment avec la parution du diagramme de Bretherton publié dans un rapport de la NASA en 1986⁵⁴ (Dutreuil, 2018). Ces rapports ont pour but d'étudier les changements globaux affectant la Terre comme un système. Les sciences du système Terre, issues des sciences de la Terre et des sciences systémiques, reprennent des éléments de l'hypothèse Gaïa dans une synthèse systémique, en adaptant leur terminologie pour ne pas en reprendre les aspects les plus polémiques. Les sciences du système Terre en arrivent ainsi à considérer la planète comme un système autorégulé de flux biogéochimiques interdépendants.

Nous voyons à travers cette présentation que l'idée d'un important impact des activités humaines sur l'environnement se développe en même temps que la science géologique elle-même⁵⁵, et que l'idée d'un impact anthropique à grande échelle sur la Terre comprise comme système fermé d'échange de flux de matière apparaît chez différents auteurs avant de prendre dans les années 1980 la forme contemporaine qui donnera lieu à l'apparition du concept d'Anthropocène. Cette idée n'est donc pas une apparition nouvelle issue de nulle part, mais bien l'aboutissement d'un développement scientifique en germe depuis la fondation de la science moderne dans les siècles qui suivent la révolution scientifique de la Renaissance (Gingras, 2021).

2) Fondements et justification du concept scientifique d'Anthropocène

À l'issue de ce développement scientifique, c'est donc la vision systémique portée par l'émergence des sciences du système Terre de la fin du XXe siècle qui a permis de voir le développement de la notion d'Anthropocène, héritière des concepts précurseurs d'anthropozoïque ou de biosphère, qui a trouvé un écho important à la fois dans le monde scientifique et dans le monde médiatique et du grand public. Il va maintenant s'agir pour nous de définir en détail ce concept, cette proposition géologique, de manière à en

⁵⁴ Ce diagramme décrit de manière schématique et simplifiée les interactions biogéochimiques au sein du système Terre.

⁵⁵ La science géologique se développant à partir de la deuxième moitié du XVIIe siècle dans les pays du Nord de l'Europe avec les travaux du géologue danois Nicolas Sténon (de son vrai nom Niels Stensen) (Gohau, 1989), et s'implantant en France à partir du XVIIIe siècle, époque à laquelle écrit Buffon.

comprendre finement ses divers aspects, dans l'optique de la mobiliser comme base scientifique et théorique à notre travail.

a) Définition : qu'est-ce que l'Anthropocène ?

Dans un court article datant de 2000, le météorologue et chimiste de l'atmosphère et prix Nobel de Chimie néerlandais Paul J. Crutzen et le biologiste américain Eugène F. Stoermer reprennent le concept d'Anthropocène, alors utilisé de manière informelle depuis les années 1980 par ce dernier, afin de proposer la définition d'une nouvelle époque géologique (Crutzen & Stoermer, 2000). Par la suite, Paul J. Crutzen approfondira cette position dans un article de 2007 avec Will Steffen et John R McNeil intitulé « The anthropocene : are humans now overwhelming the forces of nature ? » (Steffen, Crutzen & McNeil, 2007). Ce nouveau temps géologique succédant à l'Holocène serait caractérisé par l'influence des activités humaines sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre. L'humanité, à travers ses activités industrielles, serait devenue une force géologique à part entière. La grande nouveauté de ce concept est qu'il renvoie de manière globale et systémique à l'état actuel de notre monde découlant de « l'impact désormais *massif*, sur un temps court, des activités humaines » (Bourg, 2018, p. 63)⁵⁶.

Cette proposition consiste donc en l'instauration d'une nouvelle époque géologique⁵⁷. Encore aujourd'hui, la pertinence de la période Anthropocène et de sa succession à l'Holocène est en débat au sein de la communauté des géologues, et son utilisation est encore informelle (Federau, 2017). Cette proposition est d'abord critiquée pour plusieurs raisons, notamment pour son aspect anthropocentrique, ou pour la difficulté méthodologique due au fait que la période est encore en cours (*ibid* ; Wolff, 2013). Mais elle est aussi en débat vis-à-vis de sa date de commencement et de l'évènement stratigraphique marquant celui-ci. En effet, pour définir le début d'un nouveau temps en géologie, il faut que celui-ci soit délimité par un marqueur stratigraphique.

Un groupe international de travail sur l'Anthropocène (*Anthropocene Working Group*, AWG) a été créé en 2009 par la sous-commission de stratigraphie du quaternaire, division de la commission internationale de stratigraphie, celui-ci ayant pour but de rechercher des preuves scientifiques suffisamment solides qui encouragerait la commission internationale de stratigraphie et l'union internationale des sciences géologiques à ratifier formellement l'entrée de l'Anthropocène au sein de l'échelle des temps géologiques. Si, au bout de quinze années de recherches, L'Union internationale des

⁵⁶ Dominique Bourg soulève d'ailleurs un autre point intéressant, l'Anthropocène serait selon lui tout autant caractérisé par l'influence des sociétés humaines sur le système Terre que par l'influence de ce même système sur les activités humaines.

⁵⁷ L'échelle des temps géologiques se divise, du plus long au plus court, en éon, ère, période, époque, et étage. Nous sommes actuellement (officiellement) dans l'éon du Phanérozoïque, dans l'ère du Cénozoïque, dans la période du Quaternaire, dans l'époque de l'Holocène, à l'étage du Méghalayan. La proposition de l'Anthropocène vient remettre en cause la fin de ce classement, en soutenant que l'époque de l'Holocène a fait place à une nouvelle époque, celle de l'Anthropocène caractérisée par l'influence des activités anthropiques sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre.

sciences géologiques s'est prononcée par vote contre l'inscription officielle de l'Anthropocène comme époque au sein de l'échelle des temps géologiques en mars 2024, cette décision ne fait pas pour autant consensus dans la communauté scientifique (Foucart, 2024, 3 avril), nous y reviendrons une fois que nous aurons exposé les difficultés spécifiques auxquelles fait face la définition de l'Anthropocène.

Il existe aujourd'hui trois problèmes ou questions auxquels l'Anthropocène doit faire face en vue d'une reconnaissance institutionnelle : premièrement, il s'agit de savoir quand faire débuter l'Anthropocène, à quelle date, et de savoir quel événement peut servir de repère à son commencement. Deuxièmement, il faut décider du type de classement chronologique dans lequel entre l'Anthropocène. L'échelle des temps géologiques est divisée en différentes unités géochronologiques : Les éons sont divisés en ères, elles-mêmes divisées en périodes, contenant des époques, puis des âges et des sous-âges. L'Anthropocène est-il un âge ? Une époque ? Une période ? Le suffixe « cène » tend à signifier que l'Anthropocène serait une époque, succédant à l'époque précédente de l'Holocène. Finalement, il faut aussi pouvoir déterminer le critère géologique le plus apte à démarquer l'Anthropocène de l'Holocène (Federau, 2017).

b) Quand commence l'Anthropocène ?

Il s'agit donc tout d'abord de déterminer la date de début de l'Anthropocène, et de définir quel serait le critère géologique et le repère stratigraphique (le point stratotypique mondial, ou « clou d'or », délimitant deux strates géologiques à un endroit réel sur Terre) qui permettrait de démarquer l'Anthropocène et l'Holocène. Les dates proposées peuvent s'articuler autour de cinq périodes : « l'Anthropocène précoce » avec les débuts de l'agriculture⁵⁸, l'arrivée des occidentaux en Amérique au XVIIe siècle⁵⁹, la révolution industrielle (par exemple avec l'invention de la machine à vapeur, comme le proposait à l'origine Crutzen), les premiers essais nucléaires en 1945 (proposition retenue par le groupe international de travail sur l'Anthropocène)⁶⁰, et enfin la grande accélération des années 1950 (*ibid*). Cette question de la date d'entrée en Anthropocène fait débat, mais certains soulignent aussi le fait que la délimitation de ce temps géologique reviendrait plutôt aux générations futures, de manière *a posteriori*, une fois que tous les éléments permettant de répondre à cette question pourront être révélés⁶¹ (Wallenhorst,

58 Cette proposition de l'Anthropocène précoce à l'âge de pierre ou aux débuts de l'agriculture est assez minoritaire, soutenue principalement par le climatologue américain William F. Ruddiman (2003, 2007).

59 Cette proposition de la rencontre de l'ancien monde et du nouveau, caractérisée par un effondrement rapide des populations américaines impactant le niveau de CO₂ atmosphérique est proposée par seulement deux chercheurs : Simon Lewis et Mark Maslin (2015). Celle-ci est cependant intéressante dans son positionnement par rapport à l'histoire humaine récente, avec les débuts de la colonisation et de la mondialisation.

60 Matagne (2003) remarque que l'historien étasunien Donald Worster, spécialiste de l'histoire environnementale, situait déjà en 1992 ce qu'il appelait l'entrée dans « l'âge écologique » en 1945 au moment des premiers essais nucléaires.

61 Ce à quoi Jan Zalasiewicz et Colin Waters, respectivement ancien et actuel président de l'AWG, dans un article signé avec leur collègue Mark Williams, répondent que les marqueurs proposés pour le début de l'Anthropocène sont pourtant bien identifiables dès aujourd'hui (Zalasiewicz, Williams & Waters, 2014).

2019).

Cependant, les résultats présentés par l'AWG lors du trente-cinquième congrès international de géologie en 2016 tendent à placer la datation de l'entrée en Anthropocène au milieu du XXe siècle (*ibid*). En effet, l'AWG retient la date du 16 juillet 1945, et la ville d'Alamogordo au Nouveau-Mexique (États-Unis) comme point géographique et stratigraphique, où explosa la première bombe nucléaire lors d'essais de l'armée américaine⁶². Les explosions nucléaires diffusent en effet une grande quantité de radionucléides dans l'atmosphère, qui se déposent ensuite sur les sols et les glaces, radionucléides que l'on peut par la suite détecter et dater⁶³ (Federau, 2017).

La date de début de l'Anthropocène est donc difficile à déterminer et les propositions qui sont faites en ce sens sont diverses, des premiers pas de l'humanité avec la maîtrise du feu aux développements technologiques récents avec les premiers essais nucléaires. Sa pertinence et sa datation restent donc toujours en débat dans le milieu des géologues, bien que le 16 juillet 1945 soit privilégié. Finalement, l'AWG a proposé la date de l'année 1950 comme marqueur stratigraphique accusant l'entrée dans une nouvelle époque géologique, ajoutant d'autres marqueurs aux radionucléides, comme les microplastiques et les résidus de pesticides, autres signaux à longue durée de vie ayant commencé à s'accumuler au milieu du XXe siècle (Foucart, 2024, 3 avril). Nous l'avons vu, si 90 % des membres de l'AWG se sont exprimés en faveur de la validation stratigraphique de l'Anthropocène, cette proposition n'a pas été retenue, et l'Union internationale des sciences géologiques (plus particulièrement la Sous-commission pour la stratigraphie du quaternaire, elle-même instance de la Commission stratigraphique internationale) a voté contre l'inscription de l'Anthropocène dans l'échelle des temps géologiques. Le président de la sous-commission pour la stratigraphie du quaternaire, le géologue Jan Zalasiewicz, ayant lui-même présidé l'AWG et s'étant investi en faveur de l'inscription de l'Anthropocène sur l'échelle des temps géologiques, soulève deux points particuliers ayant entraîné cette décision : l'inscription des géologues dans le temps long, et le fait que la proposition de l'Anthropocène vienne de l'extérieur de la communauté des géologues, à savoir des sciences du système Terre et plus particulièrement des sciences de l'atmosphère (*ibid*).

c) Tension entre temps court et temps long

La science géologique est en effet une science du temps long (le Pléistocène, période ayant précédé l'Holocène, a duré 2,58 millions d'années, et l'Holocène a débuté il y a « seulement » 11700 ans,

⁶² Ces essais, en plus des deux bombes effectivement lancées sur des populations civiles dans le contexte de la seconde guerre mondiale, durèrent jusqu'en 1995, de 1945 à 1988, une bombe nucléaire explosait tous les 9,6 jours (Wallenhorst, 2020b).

⁶³ Alexander Federau (2017) remarque cependant que la plupart de ces éléments radioactifs ont une demi-vie relativement courte (à l'échelle géologique), 24 000 ans pour le plutonium, et que même l'iode-129, avec une demie-vie de 15,7 millions d'années, reste éphémère face aux 4,56 milliards d'années d'histoire de la Terre.

correspondant aux débuts de l'agriculture néolithique et des grandes civilisations sédentaires), il est alors compréhensible que la temporalité extrêmement étriquée de la période contemporaine entre en conflit avec les processus de détermination géologique, d'autant plus que l'idée de qualifier la période contemporaine de nouvelle époque géologique a été initiée hors de la communauté des géologues, comme nous le verrons tout à l'heure, sans se baser en premier lieu sur des observations stratigraphiques. Il est aussi à noter que les changements actuels peuvent s'avérer réversibles sur une période allant de 10 000 à 100 000 ans (bien que cela retarderait la prochaine période glaciaire), ce qui, à l'échelle des vies et des civilisations humaines, est un temps extrêmement long, mais un temps court à l'échelle des temps géologiques (Wolff, 2013). Comme nous l'avons évoqué, la détermination d'une nouvelle période géologique pourrait échoir aux générations futures. L'Anthropocène est en soi sans précédent, c'est très probablement la première fois que les activités d'une espèce vivante animale ont un impact à grande échelle sur le système Terre sur une période aussi courte, sur les différents cycles biogéochimiques, sur la biosphère dans son ensemble, sur le climat. Comme tout ce qui est sans précédent, l'Anthropocène suppose d'examiner sur de nouveaux frais la situation, et chamboule les usages établis.

Ce que nous pouvons semble-t-il dire cependant, c'est que, bien que certaines caractéristiques soient encore à déterminer, nous sommes aujourd'hui entrés dans l'Anthropocène, au sens où nous sommes entrés dans une étape chronologique dans laquelle nos activités humaines ont un impact direct et conséquent sur notre monde, sur notre environnement, sur le Système Terre et ses grands cycles biogéochimiques. Si le domaine de la géologie est pris de court (au sens premier comme au sens figuré) par la rapidité de ces modifications, peut-être la communauté des géologues devrait-elle prendre le recul nécessaire pour aborder cette question, dans sa dimension inédite. En effet, si les géologues des premières heures, depuis Nicolas Sténon (Niels Stensen) et les géologues du XVIII^e siècle, fondateurs de cette science de la nature qui s'institutionnalisera définitivement au XIX^e siècle, avaient à observer un système relativement fixe sur une échelle de temps humaine, ce n'est plus le cas des géologues contemporains qui observent un système Terre en plein bouleversement. Peut-être la vieille science géologique, imbuée d'immobilisme tellurique, a aujourd'hui à s'adapter au glissement anthropocénique dans son inquiétante fulgurance.

d) Une proposition extra-disciplinaire

Les difficultés rencontrées dans le milieu de la géologie vis-à-vis de l'Anthropocène, peuvent aussi s'expliquer par le fait que la proposition soit portée par des scientifiques issus des sciences du système Terre, sciences qui se sont développées dans les années 1980-1990, et de la filiation directe de ce concept avec ce champ de recherche, l'Anthropocène étant une compréhension systémique et pluridisciplinaire de

l'environnement et de la planète. Le philosophe et historien des sciences Sébastien Dutreuil tempère l'idée de l'humanité comme force géologique, en soulignant notamment que les activités anthropiques tendent majoritairement à perturber les enveloppes externes de la planète (biosphère, atmosphère, océans, sols) plutôt que les couches géologiques concrètement. Il remet en cause l'idée de l'Anthropocène comme désignant à proprement parler une époque géologique, sa théorisation ne faisant pas l'objet d'un travail épistémologique historique dans ses textes fondateurs, et place plutôt ce concept en soi dans le champ des sciences du système Terre (contexte disciplinaire et institutionnel dans lequel se sont donc développés les savoirs de l'Anthropocène) plutôt que de la géologie.

Le discours de l'Anthropocène aurait émergé dans une branche particulière des sciences du système Terre, promue par les études du programme international géosphère-biosphère (IGBP) issu de l'ICSU (Conseil International des Unions Scientifiques, ou *International Council of Scientific Unions*, devenu en 1998 le Conseil International pour la Science, ou *International Council for Science*), et tournée vers l'étude des changements de temps courts et à visée prédictive, s'intéressant par conséquent selon Dutreuil peu à l'histoire de la Terre. Pour ce dernier, les sciences du système Terre de l'IGBP développent une nouvelle métaphysique de la Terre, concevant la Terre comme « un système de processus (de forces, de réservoirs, de variables, etc.) interconnectés, d'échelle et de temps variées et s'influençant les uns les autres via des rétroactions » (Dutreuil, 2018, p. 366) dans une ontologie systémique héritée de la cybernétique et de l'hypothèse Gaïa (Lovelock, 2010 [1990]) où la Terre est un système présentant des états de stabilité. Par conséquent, Dutreuil remet en cause la dimension historique de l'Anthropocène, son inscription dans l'histoire de la Terre, et soutient que « l'épistémologie et l'ontologie de l'Anthropocène, ce sont bien davantage les modèles et la conception de la Terre comme un système qu'une frise chronologique de l'histoire de la Terre et un travail sur les archives géologiques » (Dutreuil, 2018, p. 371). Dutreuil soupçonne le fait que le succès du concept d'Anthropocène soit notamment dû à un manque de précision épistémique, et suggère l'utilisation du terme d'anthroposphère qu'il juge plus adéquat.

Cependant, Bonneuil et Fressoz (2016 [2013]) remarquent que la proposition de l'Anthropocène, dans son développement au sein des sciences du système Terre, « reste robuste dans sa définition géologique plus large que la seule stratigraphie » (*ibid*, p. 28). Ces deux auteurs montrent que la Terre étant un système complexe avec des sous-systèmes, reliés entre eux par des flux de matière et d'énergie, dans d'immenses boucles de rétroaction, « dans cette perspective, la roche n'a pas de privilège épistémique sur d'autres marqueurs possibles et convergents d'un changement de régime d'existence de la planète » (*ibid*, p. 28). Ils citent alors Jan Zalasiewicz, ancien président de l'AWG : « L'Anthropocène n'implique pas de détecter l'influence humaine dans les couches stratigraphiques : il reflète un changement dans le système Terre » (*ibid*, p. 28).

Alexander Federau (2017), quant à lui, souligne le fait que l'Anthropocène amène à étudier le

fonctionnement planétaire sous un angle systémique et interdisciplinaire, et que cela a pour effet de ne pas fournir d'assise disciplinaire forte à ce concept. À ce moment-là, la réticence d'une partie du milieu des géologues à l'inscription de l'Anthropocène dans l'échelle des temps géologiques ne relèverait pas forcément d'une inadéquation de la proposition en elle-même à la science géologique, mais plutôt d'une trop forte rigidité disciplinaire, d'un grand manque d'interdisciplinarité du côté de la géologie. L'interdisciplinarité est au fondement de la construction du concept d'Anthropocène, et, plus qu'interdisciplinaire, celui-ci est transdisciplinaire, c'est-à-dire qu'il traverse et dépasse les disciplines, pour s'ériger comme concept autonome mobilisant et croisant les méthodologies et savoirs disciplinaires dans sa manière d'aborder un problème complexe, dans une démarche chère à la sociologie des sciences d'Edgar Morin notamment (1990).

e) Une proposition jugée trop politique

Il existe une troisième objection de la part d'une partie de la communauté des géologues face à l'inscription de l'Anthropocène sur l'échelle des temps géologiques, qui consiste à dire que ce concept est trop, voire avant tout, politique. C'est l'objection que font Stanley Finney et Lucy Edwards (2016), qui considèrent l'Anthropocène comme trop politique, ou encore celle de Whitney Autin et John Holbrook, qui se demandent si l'Anthropocène est issu de la stratigraphie ou de la culture populaire (2012). Pour ces derniers, « La sensibilisation générale au sujet des changements environnementaux est un enjeu séparé de la définition d'unités stratigraphiques pratiques permettant de résoudre des problèmes géologiques »⁶⁴ (*ibid*, p. 60). Selon ces critiques, le travail scientifique devrait se tenir à l'écart des considérations politiques, et ne pas se voir biaisé et détourné par des enjeux qui entrent en confrontation avec sa rigueur rationnelle et son objectivité.

Face à cette objection, il faut souligner que l'épistémologie et la sociologie des sciences ont démontré que cette conception des sciences comme parfaitement isolée culturellement et politiquement du reste de la société semble désuète⁶⁵, les développements scientifiques ne sont pas imperméables aux

64 Traduction personnelle à partir du texte : « Global awareness about environmental change is a separate issue from the definition of practical stratigraphic units that solve geological problems ».

65 En histoire des sciences, deux lectures s'opposent : une lecture conceptuelle, ou internaliste, et une lecture sociale, ou externaliste (Gingras, 2021). La première vision, l'histoire conceptuelle, que l'on peut retrouver par exemple chez le philosophe et historien des sciences Alexandre Koyré, suppose que l'histoire des sciences représente un itinéraire autonome de l'esprit vers la vérité, sans que doive être pris en compte le contexte socio-culturel dans lequel ont lieu les découvertes. La seconde vision, au contraire, celle de l'histoire sociale influencée par le matérialisme historique marxien, soutient que les innovations scientifiques ne sont pas à penser indépendamment des conditions sociales et économiques dans lesquelles elles émergent, ni du développement des techniques. C'est dans cette seconde manière de comprendre l'histoire des sciences que nous nous inscrivons. Nous pouvons illustrer cette idée à travers l'exemple du lien entre le développement de la science moderne et la colonisation européenne du monde débutée à la fin du XVI^e siècle, cette dernière ayant influencé des sciences naturelles comme la biologie (par exemple avec Darwin voyageant à bord du Beagle) ainsi que des sciences sociales comme l'anthropologie ou l'archéologie (les chercheurs ayant accès à un terrain de recherche dans les nouvelles colonies). Un deuxième exemple est celui du lien étroit entre science et technique au cours de la révolution industrielle, les développements techniques influençant autant

conceptions sociales de leur temps, et il serait illusoire de penser que la science soit immaculée de tout impact idéologique et politique⁶⁶. Au-delà de ça, le philosophe des sciences Pierre de Jouvancourt souligne le fait que le milieu de la géologie a longtemps entretenu et entretient encore des liens étroits avec le milieu de l'extraction minière. En effet, celui-ci souligne que :

« L'existence des différents bureaux et offices miniers nationaux en est un exemple : leur vocation consiste à cartographier les ressources minières en vue de leur exploitation par une industrie extrêmement polluante et notoirement violente dans de nombreux pays. [...] La géologie ne fait-elle pas de politique en cartographiant le lithium présent dans les saumures ou les gisements de kaolin français, le rendant ainsi accaparable par des compagnies minières, détenues par des acteurs internationaux ? Ne connecte-t-elle pas ainsi des intérêts économiques, industriels, politiques ou encore techniques ? Cette politique-là est complètement effacée par la rhétorique de la tour d'ivoire. Financer de nombreuses thèses et travaux par et pour les industries pétrolières ou extractivistes : oui ! Parler d'Anthropocène : impossible ! »

(De Jouvancourt, 2024)

Le rejet de l'Anthropocène sous prétexte d'une trop grande politisation de la notion (politisation qui existe bel et bien, nous allons le voir) semble relever d'une certaine forme d'hypocrisie, tout en laissant de côté les arguments stratigraphiques réels en faveur de l'Anthropocène.

f) Quel avenir pour le concept scientifique d'Anthropocène ?

Maintenant que nous avons identifié ces difficultés, comment pouvons-nous envisager l'avenir de la notion d'Anthropocène. Nous l'avons dit, le vote de la Sous-commission pour la stratigraphie du quaternaire est contesté au sein de la communauté scientifique et fait l'objet de débats (Foucart, 2024, 3

les développements scientifiques que ces derniers influencent les premiers.

66 Cela a bien été montré par l'anthropologue Emily Martin au début des années 1990, lorsque celle-ci a démontré que les conceptions scientifiques sur la reproduction étaient biaisées par les stéréotypes de genre (Martin, 1991). En effet, la vision selon laquelle les gamètes mâles (les spermatozoïdes) sont en compétition pour l'accès à un gamète femelle (l'ovule) passif reproduit les stéréotypes de genres entre hommes et femmes dans le cadre de notre société à domination patriarcale. Les études récentes permises par de nouveaux matériels scientifiques ont démontré le rôle négligeable du mouvement du flagelle du spermatozoïde dans l'acheminement des gamètes mâles, ce rôle étant en grande partie rempli par les contractions de l'appareil génital féminin. Il a aussi été démontré que la sélection des spermatozoïdes est en réalité effectuée par l'appareil reproducteur féminin à travers un certain nombre de points de contrôle, plutôt qu'une sélection issue de la compétition entre tous les spermatozoïdes dans un milieu hostile, et il a aussi été démontré que l'ovule se déplace et entre dans ces processus de sélection. En plus d'un biais patriarcal, le fait de traduire le phénomène de fécondation en termes de compétition plutôt que de collaboration, collaboration de l'appareil reproducteur femelle et du matériel génétique mâle dans le but de la production d'un nouvel individu le plus viable possible, semble aussi relever d'un autre biais culturel, celui de la culture néolibérale ultra compétitive et du darwinisme social. Cet exemple semble démontrer que l'idée d'une science isolée de son contexte socio-culturel est chimérique.

avril). Des objections sont nées notamment au sein de la Sous-commission elle-même, de la part de son président Jan Zalasiewicz, ce dernier remettant « en cause l'organisation du scrutin, estimant que celui-ci était entaché d'irrégularités » (*ibid*), le vote ayant été initié sans son aval, et l'AWG soulignant la mauvaise qualité de leurs relations avec la Commission internationale de Stratigraphie. Zalasiewicz s'est par ailleurs abstenu de voter en protestation, à l'instar de son collègue Martin Head (De Jouvancourt, 2024). D'autres membres de l'AWG, comme l'historienne des sciences et géologue de formation Naomi Oreskes (que nous retrouverons dans nos recherches à travers son travail sur les entreprises de désinformation scientifique du secteur privé avec Eric M. Conway) soutiennent que la proposition n'a pas fait l'objet « d'un examen équitable » (Foucart, 2024, 3 avril).

Il existe donc encore un fort débat sur cette notion, et la détermination d'une nouvelle époque géologique fait toujours l'objet d'une longue argumentation entre chercheurs et chercheuses, un vote n'étant pas définitif dans l'absolu, mais représentant une expertise spécifique à un moment donné (De Jouvancourt, 2024). Comme l'indique le philosophe des sciences Pierre de Jouvancourt, l'inscription d'une nouvelle époque sur l'échelle des temps géologiques est « le fruit de longues et rigides procédures bureaucratiques, garantes de l'emboîtement entre les échelles de temps qui le compose » (*ibid*). Celui-ci souligne notamment que la Sous-commission de stratigraphie du Quaternaire représente un comité réduit, une étape dans la procédure de ratification de l'époque géologique, qui aurait encore compris un vote de la Commission internationale de stratigraphie, puis de l'Union internationale des sciences géologiques, si le vote du printemps 2024 n'avait pas été négatif. Pour lui, le verdict de ce vote est avant tout le résultat d'un rapport de force entre chercheurs et chercheuses au sein de l'institution (qui ont par ailleurs mené à un respect des procédures de fonctionnement institutionnel imparfait).

À l'issue de ce vote et face à ces difficultés, une alternative a émergé, celle de faire de l'Anthropocène un événement géologique plutôt qu'une époque de l'échelle des temps géologiques. Cette notion, moins rigide et surtout informelle, renvoie à un phénomène géologique à plus brève échelle et offrant la possibilité d'aborder une réalité plus dispersée et moins homogène. Cette proposition aurait surtout pour bénéfice d'englober plus aisément la disparité des phénomènes anthropiques dans l'espace et dans le temps⁶⁷ (*ibid*). Pour De Jouvancourt, faire de l'Anthropocène un événement géologique, sous son apparente capacité souhaitable de prise en compte d'une grande variété de thèses, représenterait une perte au niveau de la capacité de la notion d'Anthropocène à prendre position sur les racines socio-politiques des dérèglements environnementaux contemporains. Ne pas faire de l'Anthropocène une époque, ou du moins un épisode de l'échelle des temps géologiques, permet aux géologues de se dédouaner d'une telle responsabilité, et d'effacer de leur champ d'activité une préoccupation pourtant incontournable entrant en conflit avec la volonté d'objectivité et de neutralité absolue du travail scientifique, neutralité pourtant en

67 Elle a par conséquent la faveur des scientifiques mettant en avant des points de départ pour l'Anthropocène non retenus par l'AWG, comme la théorie de l'Anthropocène précoce ou celle de la colonisation des Amériques.

soi illusoire. Le vote de la Sous-commission de stratigraphie du quaternaire représente donc avant tout un frein face à l'articulation de la géo-histoire et du temps présent, qui représente pourtant l'intérêt majeur de la notion d'Anthropocène.

Prendre ce vote institutionnellement situé pour une sanction immuable sur la Vérité du monde serait donc une erreur, la notion de vérité pure et absolue en science étant par ailleurs chimérique, comme nous le montre l'histoire et la philosophie des sciences⁶⁸. Nous pouvons donc encore nous inscrire en faveur de l'époque de l'Anthropocène dans le débat scientifique, notamment dans la mesure où nous mobilisons la dimension politique liée à son fondement scientifique comme époque de l'échelle des temps géologiques. Nous prenons donc ici le parti pris de faire référence à l'Anthropocène comme l'époque géologique contemporaine, succédant à l'Holocène, et débutant au milieu du XXe siècle, au moment de ce que l'on nomme la grande accélération⁶⁹ (Steffen et al., 2011). Une chose est sûre cependant, le système Terre est entré dans une période de forts dérèglements, et le concept scientifique d'Anthropocène permet une compréhension et une catégorisation formelle et symbolique rigoureuse de l'épisode actuel de l'histoire de la Terre, en le distinguant clairement de l'époque de stabilité géo-climatique de l'Holocène.

3) Conséquences de l'entrée en Anthropocène et état actuel du système Terre

a) Un nouveau paradigme pour l'habitabilité de la Terre

En effet, en perturbant le système Terre et en initiant ce nouveau temps géologique, nos activités bouleversent les conditions d'habitabilité de notre monde, conditions qui nous étaient, particulièrement depuis la fin de l'âge glaciaire du Pléistocène et le début de la période de réchauffement de l'Holocène, particulièrement favorables, notamment dans leur stabilité climatique. En effet, non seulement les activités anthropiques perturbent le système Terre, et cela de manière irréversible, mais elles le rendent aussi plus instable et plus imprévisible. C'est aussi cette instabilité de l'Anthropocène qui va rendre plus difficile la vie sur Terre, autant que le changement en soi.

68 Nous nous rangeons de manière générale derrière la définition popperienne de la vérité scientifique, ainsi que derrière la philosophie de l'histoire des sciences de Thomas Kuhn. Pour Popper, une vérité scientifique ne saurait être prouvée comme absolument vraie, et seule la preuve négative serait envisageable. Ainsi, une proposition scientifique n'est vraie que tant qu'elle n'a pas été prouvée fausse (Popper, 1985 [1953], 2017 [1934]). Du point de vue de l'histoire des sciences, Kuhn nous montre que celle-ci est faite de succession de paradigmes stables entrecoupés de révolutions. La constitution de la connaissance scientifique ne se fait donc pas par accumulation de savoirs mais dans une succession de théories dominantes (Kuhn, 2008 [1962]). Le paradigme géologique actuel et la définition de l'échelle des temps géologiques, par exemple, ne sont qu'un paradigme contingent appelé à être ultimement renversé par un nouveau paradigme dominant.

69 Alexander Federau présente ainsi le concept de grande accélération : « il décrit la nette augmentation des activités humaines qu'on observe depuis 1950. Cette période est marquée par une forte progression de la population humaine, une expansion des activités économiques et des changements très importants dans de nombreux processus naturels » (2017, p. 108), cette notion articule un grand nombre d'indicateurs statistiques divisé en deux types, sociaux et naturels, et démontre une connivence entre les différentes courbes statistiques dans une accélération globale et importante.

Et c'est bien là que le bât blesse, le développement des grandes civilisations sédentaires, basé sur les pratiques agricoles ayant débuté il y a une dizaine de milliers d'années (soit au début de l'Holocène), a été dépendant d'un climat stable et de la fin de l'ère glaciaire. L'Holocène est en effet la période la plus stable depuis quatre cent mille ans, et cette stabilité aurait dû durer encore plusieurs milliers d'années sans les perturbations environnementales d'origine anthropique (Rockström et al., 2009). C'est donc la période la plus stable que notre espèce ait connu (Wallenhorst, 2019), c'est aussi le seul milieu dans lequel nous pouvons être sûrs que les sociétés humaines contemporaines peuvent perdurer (Steffen et al., 2015). Cela nous a permis de nous sédentariser et de nous multiplier, passant d'une population mondiale de quelques dizaines de millions à 8,2 milliards aujourd'hui (on prévoit 9,7 milliards d'humains sur Terre en 2050, un pic de 10.3 milliards dans les années 2080, et une baisse vers 10.2 milliards en 2100 [Nations Unies, 2024]).

Or, les pratiques agricoles des sociétés contemporaines sont menacées par la dérégulation climatique⁷⁰, et celles-ci vont devoir faire preuve d'une grande adaptabilité pour pouvoir perdurer et continuer à nourrir les humains, en développant de nouvelles méthodes agricoles et en sélectionnant des espèces végétales et animales plus résistantes aux variations climatiques et aux fortes chaleurs (Valiorgue, 2020). Les populations sédentarisées et massées dans de grands centres urbains devront quant à elles faire face à la montée des océans (une grande partie de la population mondiale vit en zone littorale) et à la multiplication des événements climatiques extrêmes (cyclones, mégafeux, inondations etc.)⁷¹. Certaines zones aujourd'hui habitées deviendront de plus en plus hostiles voire inhabitables, comme la région du Sahel ou certaines régions de la péninsule indienne et de l'Asie du Sud Est (Alex & Detges, 2022 ; Baillat & Tasse, 2022). Ainsi, les Nations Unies prévoient 50 millions de migrants climatiques en 2030, et ces mouvements de population ainsi que la concurrence pour les ressources risque de provoquer des perturbations géopolitiques potentiellement violentes (Abis & Blanc 2020).

b) Les limites planétaires

Face à ces perturbations, les scientifiques ont mis en place les notions de limites planétaires et de points de basculement, afin d'estimer les dégradations que le système Terre pourrait supporter pour garder des conditions d'habitabilité de la planète adéquates pour les sociétés contemporaines. Dans un article de 2009, le scientifique du système Terre suédois Johan Rockström et ses collègues (Rockström et al., 2009) identifient neuf limites planétaires à ne pas dépasser pour que les changements environnementaux

⁷⁰ Par exemple, entre 1980 et 2008, les productions globales de maïs et de blé (qui sont les céréales les plus consommées au monde avec le riz) ont chuté de 3,8 % et 5,5 % à cause des changements climatiques (Lobell, Schlenker & Costa-Roberts, 2011).

⁷¹ Voir la note 9 de l'introduction.

d'origine anthropique restent « acceptables » (la question de l'acceptabilité incluant ici par conséquent un jugement normatif). Ne pas dépasser ces limites permettrait à l'espèce humaine de rester dans un « espace d'action sûr », leur transgression conduirait à une perte de stabilité du système Terre aux effets catastrophiques pour les sociétés humaines.

Ces neuf limites sont : Le changement climatique, le taux de perte de biodiversité, les interférences avec les cycles de l'azote et du phosphore, la diminution de l'ozone stratosphérique, l'acidification des océans, l'utilisation mondiale de l'eau douce, les changements dans l'utilisation des sols, et la pollution chimique, et la charge des aérosols atmosphériques. Or, trois de ces limites (le changement climatique, le cycle de l'azote et la perte de biodiversité) étaient déjà dépassées lors de la parution de l'article en 2009. Les limites en termes d'utilisation de l'eau douce, de changement dans l'utilisation des sols, d'acidification des océans et de perturbation du cycle du phosphore étaient en passe d'être approchées. Rockström et ses collègues soulignent que de nombreux sous-systèmes de la Terre réagissent de manière non linéaire et sont sensibles aux effets de palier et à certaines variables clés. Le dépassement de ces paliers pourrait amener le changement d'état de sous-systèmes comme le système de la mousson en Asie du Sud-Est, aux effets dévastateurs pour les sociétés humaines. Nombre de ces limites sont bien sûr liées, du fait du fonctionnement de la Terre comme système fermé de flux de matière.

En 2015, un nouvel article présenté par le géochimiste américain Will Steffen, auquel Rockström a participé, actualise la question des limites planétaires (Steffen et al., 2015). Nous pouvons premièrement remarquer que parmi les neuf limites désignées par l'article de 2009, une quatrième a été dépassée avec le changement dans l'utilisation des sols. Ensuite, ce nouvel article introduit une nouvelle limite, celle des « entités nouvelles », c'est-à-dire des nouvelles substances et formes de vies modifiées introduites dans l'environnement. Certaines limites comme la perte de biodiversité sont divisées en deux échelons, celui de la diversité fonctionnelle et celui de la diversité génétique, et le changement climatique et la perte de biodiversité sont identifiés comme des limites essentielles, du fait de leur caractère essentiel pour le système Terre.

En 2022, un nouvel article paru dans la revue *Environmental Science and Technology* soutient que cette nouvelle limite, celle des entités nouvelles, a été dépassée, dans le sens où l'augmentation dans la production et le rejet dans l'environnement de ces entités nouvelles dépasse nos capacités d'évaluation et de surveillance (Persson, Carney Almroth, Collins, de Wit et al., 2022). La même année, une autre étude (à laquelle Rockström participe encore) divise la limite du cycle de l'eau entre utilisation de l'eau bleue et utilisation de l'eau verte⁷², c'est-à-dire les précipitations terrestres, l'évaporation et l'humidité des sols, et affirme que cette limite est elle aussi dépassée (Wang-Erlandsson, Tobian, van der Ent, et al., 2022). En 2023, six des neuf limites planétaires sont considérées comme dépassées : celle des entités nouvelles, celle

⁷² L'eau bleue, elle, représente l'eau qui transite rapidement dans les cours d'eau, les lacs et les nappes phréatiques (elle représente 40 % des précipitations), l'eau verte est stockée dans le sol et la biomasse (Falkenmark & Rockström, 2006).

du changement climatique, celle de l'intégrité de la biosphère, celle de l'utilisation des sols, celle du cycle de l'eau douce, et celle des flux biogéochimiques (Richardson et al., 2023), soit le double par rapport à l'article original de 2009 (Rockström et al., 2009).

c) Les *tipping points* ou « points de basculement »

Il s'agit donc de faire en sorte que les sous-systèmes du système Terre n'atteignent pas de points de non retour les faisant chavirer vers un nouvel état. Dans un article de 2008, le spécialiste des risques climatiques et environnementaux Jim Hall et six de ses collègues introduisent la notion d'« éléments de basculement », affinement formel de l'idée de point de basculement, dans les sous-systèmes d'échelle sous-continentale du système Terre pouvant déclencher des effets à l'échelle globale, et pouvant mener à des transitions abruptes dans les changements de système. Cette démarche a pour but de répondre à une demande politique de justification et de définition d'objectifs.

Les auteurs identifient alors des seuils à ne pas franchir au sein de quinze sous-systèmes, ainsi que la vitesse et les dimensions des changements pouvant y avoir lieu. Ces potentiels changements dans les sous-systèmes sont les suivants : Les changements dans les glaces de l'Arctique, du Groenland et de l'Antarctique Ouest, ainsi que les changements dans la formation des eaux profondes de l'Arctique et la circulation thermohaline⁷³ de l'Atlantique, le recul des forêts boréales et de la forêt amazonienne, les changements dans les moussons d'Inde et d'Afrique de l'ouest, les oscillations du phénomène El-Niño⁷⁴, les changements climatiques dus au trou dans la couche d'ozone, la perte du pergélisol⁷⁵ et de la toundra, l'état des hydrates de méthane marins et l'anoxie des océans⁷⁶. Un basculement dans n'importe lequel de ces sous-systèmes pourrait entraîner, par un second effet de basculement, une augmentation drastique du réchauffement climatique. De la même manière, la biosphère peut, elle aussi, atteindre un seuil de basculement entraînant un changement d'état brutal, de grande ampleur et irréversible (Barnosky et al., 2011).

Nous constatons donc que la Terre de l'Anthropocène est sujette à des risques globaux de basculement, de changements radicaux dans le système Terre et ses sous-systèmes, si nous dépassons certaines limites ou frontières que les scientifiques s'efforcent de définir. L'Anthropocène nous permet de

⁷³ Les courants océaniques engendrés par les différences de densité des eaux de mer liées à leur température (thermo) et à leur salinité (halin).

⁷⁴ El-Niño est un phénomène climatique de réchauffement entraîné par les courants côtiers de l'océan pacifique au large de l'Amérique du Sud, apparaissant de manière cyclique.

⁷⁵ Le pergélisol (en anglais *permafrost*), est un sous-sol gelé en permanence, tout au long de l'année. Le cryosol, sol présent dans les régions froides, est composé d'une couche de surface pouvant dégeler une partie de l'année, le mollisol, et d'une partie en profondeur gelée en permanence, le pergélisol. Le réchauffement climatique peut entraîner la fonte du pergélisol, ce qui aurait pour conséquence le rejet d'une grande quantité de gaz à effet de serre dans l'atmosphère (Schuur et al., 2022).

⁷⁶ Une zone anoxique est une zone de grande échelle dans laquelle la concentration en dioxygène est fortement réduite. Les activités humaines entraînent le développement de zones anoxiques artificielles appelées « zones mortes », notamment sur les côtes d'Amérique du Nord, de l'Europe et de l'est de l'Asie (Diaz & Rosenberg, 2008).

comprendre le monde comme un système fermé de flux de matière sur lesquels nous avons une influence. L'évolution de la Terre est donc non linéaire, c'est une suite de ruptures par atteinte de points de basculement, comme un élastique que l'on étire jusqu'à ce qu'il lâche. L'Anthropocène enclenche des changements globaux et irréversibles, et nous ne savons pas quels seront les points de ruptures (Wallenhorst, 2019).

Les savoirs scientifiques de l'Anthropocène nous permettent donc de définir et de comprendre de manière rigoureuse et précise les enjeux environnementaux contemporains auxquels nous devons faire face en tant que collectivité. Si nous avons vu que la dimension politique de la notion ne constituait pas selon nous une objection valable à ses fondements scientifiques et stratigraphiques, cette dimension politique indéniable est justement ce qui fait l'une de ses forces, et qui a mené à une mobilisation de ce concept au sein de l'opinion publique, des sciences humaines et sociales et de la philosophie. Cependant, ce concept et son inscription dans ces champs de recherche se heurtent certaines limites et difficultés qu'il nous faut ici évoquer et éclaircir.

III Les limites du concept d'Anthropocène : récits et significations

Tout d'abord, le constat des effets des activités anthropiques sur les grands cycles du système Terre menant à la proposition d'une nouvelle unité de temps géologique définie par la caractérisation de l'espèce humaine comme force géologique peut mener à plusieurs interprétations, certaines extrêmement divergentes. En effet, comme nous le montre le philosophe Alexander Federau, une fois le constat de l'impact des activités anthropiques sur l'environnement ressort « la vraie question » : « quel sens donner à l'Anthropocène ? [...] Dans sa conception scientifique, l'Anthropocène décrit un ensemble de faits. Or, les philosophes savent bien qu'à partir de faits, il n'est pas possible logiquement de déduire son sens, qui est une question de valeur » (Federau, 2017, pp. 23-24). Quel sens peut-on donc donner à l'Anthropocène ?

1) Différentes interprétation de l'entrée en Anthropocène

Dominique Bourg, dans un chapitre d'ouvrage de 2018 (Bourg, 2018), distingue d'abord trois approches de l'Anthropocène : une première transhumaniste (hypermoderne), une seconde écomoderniste (auquel nous adjoindrons le discours accélérationniste), et une dernière dans la tradition de la pensée écologique.

a) L'Anthropocène vers un au-delà de l'humain

Dominique Bourg, dans un chapitre d'ouvrage de 2018 (Bourg, 2018), distingue d'abord trois approches de l'Anthropocène : une première transhumaniste (hypermoderne), une seconde écomoderniste, et une dernière dans la tradition de la pensée écologique. La première interprétation ne retient de l'Anthropocène que l'idée de la toute puissance de la technique humaine, les fins s'effaçant devant les moyens, vers une illimitation toujours plus désirée s'épanouissant dans une recherche d'immortalité et de transcendance de la condition humaine, dans la continuité de l'accroissement exponentiel des possibilités du secteur informatique. Cette interprétation mènerait selon Bourg à des scénarios voyant le règne d'une élite trans-humaine sur un monde vide ou peuplé de populations pauvres et exploitées, voire d'une automatisation de la technique à travers le développement de l'intelligence artificielle post-humaine. Au-delà des questions de justice et d'éthique, cette approche semble condamnée à se heurter à des limites biologiques et énergétiques infranchissables.

b) Le bon Anthropocène, du point de vue néolibéral

La seconde interprétation repérée par Bourg, celle de l'écomodernisme, se place aussi dans la continuité d'une croyance inébranlée, une foi infaillible dans le progrès technique, voyant l'Anthropocène comme une opportunité, un « bon Anthropocène », aux difficultés techniquement surmontables pouvant déboucher sur un monde anthropisé et maîtrisé par les moyens technologiques humains, réconciliant la modernité avec son projet de domination de la nature, dans une optique de géo-ingénierie et ne nécessitant pas de rupture dans les modes de vie. Cette interprétation relève elle aussi d'un désir d'illimitation, plus ancrée dans le présent. Ce scénario repose donc sur une attente extrêmement forte vis-à-vis de l'évolution des technologies, occultant le fait que nos capacités techniques nous ont jusqu'ici permis d'augmenter les différents flux du système Terre, jamais d'en avoir le contrôle.

Cette vision se rapproche d'une version « officielle » du récit de l'Anthropocène présente dans les discours sur la période contemporaine, celle de certains des scientifiques ayant proposé et développé ce concept. Bonneuil et Fressoz (2016 [2013]) voient dans le discours global de ceux qu'il nomment les « anthropocénologues » (c'est-à-dire les plus influents scientifiques du système Terre comme Paul Crutzen ou Will Steffen) un récit géo-technocratique faisant de la gestion du système Terre une nouvelle composante de gouvernement et participant du discours contemporain de modernisation écologique vers une « économie verte » internalisant la nature quantifiée divisée en stocks et en services au sein des politiques et des marchés. La vision de la Terre conçue comme « monde clos » dans une vision « déterrestrée », partie d'un imaginaire scientifique héritant « de l'idéologie, des savoirs et des techniques de

la Guerre froide » (*ibid*, p. 78).

L'altérité du monde naturel y est abolie pour l'investir entièrement et la transformer en technostucture transformée par la géoingénierie. Cette conception technoscientifique de contrôle expert et technocratique d'un monde simple saisie dans sa globalité dans une optique dominatrice, en plus de se reposer sur un espoir de contrôle et de progrès technique à venir, est une vision absolument dépolitisée de l'Anthropocène porteuse d'une vision linéaire de l'histoire et d'un développement naturalisé et inévitable de la modernité industrielle.

c) Le bon Anthropocène, du point de vue néo-marxiste

Nous pourrions ajouter une nuance dans cette deuxième voie du « bon Anthropocène », en nous basant sur les manifestes « écomodernistes » et « accélérationnistes » (Wallenhorst, 2021). Le premier se base sur une foi en la technique vers un développement continu de celle-ci dans une optique croissantiste, en ignorant la dimension politique de l'Anthropocène, dans la droite ligne de la pensée économico-politique du capitalisme libéral moderne. Il semble que nous pouvons dire que le développement durable paraît en majeure partie s'inscrire dans ce projet écomoderniste, avec une vision dépolitisée de l'écologie misant sur des découvertes technologiques permettant la continuation de la croissance économique illimitée, conciliant par là l'écologie et l'économie de marché capitaliste néolibérale. Le second, cependant, s'il se place aussi dans une croyance en la technique jamais remise en cause et une perspective moderne, notamment dans son rapport au monde et à la nature, prône une accélération productiviste non pas vers la continuation de la croissance mais vers un basculement visant le dépassement du capitalisme vers un monde post-capitaliste, dans une optique néo-marxiste.

Plutôt que de proposer une critique du capitalisme à contre-courant des pratiques de ce dernier, l'accélérationnisme propose une fuite en avant vers son dépassement, non pas vers une post-modernité mais vers une autre modernité post-capitaliste. Cette interprétation, si elle adopte une approche politique radicalement différente de la précédente, repose elle aussi sur l'espérance de découvertes technologiques « inexploitées ». Celle-ci ne se place pas cependant dans une optique technocratique occultant l'action politique, mais l'accélération technique y est présentée comme étant au service de l'action politique. Il ne s'agit pas là d'une action politique valorisant les formes de pouvoir démocratique, que ce soit la démocratie procédurale représentative des pays capitalistes libéraux actuels ou les modes de démocratie direct prônés par l'écologie politique, mais valorisant une autorité étatique verticale dont les tenants de l'accélérationnisme louent l'efficacité.

d) Le mauvais Anthropocène, du point de vue de l'écologie politique

Ces différentes interprétations de l'Anthropocène sont des visions « prométhéennes »⁷⁷ du monde, gardant la foi moderne dans le progrès technologique. Mais l'Anthropocène permet aussi d'entrevoir un avenir non prométhéen, ou post-prométhéen, repensant notre rapport à notre puissance technique. La troisième interprétation repérée par Bourg dans son chapitre de 2018 (Bourg, 2018) est celle « écologique, postmoderne et terrienne ». Cette interprétation comprend que l'avenir en Anthropocène se fera dans un monde aux conditions d'habitabilité détériorées, allant jusqu'à évoquer des effondrements civilisationnels⁷⁸, c'est la vision d'un « mauvais Anthropocène » qui ne voit pas les perturbations anthropiques du système Terre comme une opportunité de contrôle, mais au contraire comme une preuve que nos propres mécanismes socio-économiques nous échappent et nous aliènent. Non seulement nous ne maîtrisons pas les perturbations que nous infligeons au système Terre, mais nous sommes dans la plus grande incertitude face aux conséquences que cela pourrait avoir. Cette vision prend acte de la rupture du pacte entre notre système économique et les exigences de l'économie de marché avec les finalités démocratiques, et remet par conséquent en cause les institutions en place. Elle souligne les problématiques d'action collective et de détermination démocratique des modes de vie, ces derniers étant remis en cause en même temps que les modes de productions.

Dans ce mode d'interprétation de l'Anthropocène nous pouvons retrouver l'héritage de l'écologie politique des années 1970 (avec des auteurs comme André Gorz [1991, 1992, 2020], Ivan Illich [1973] ou René Dumont [1973]), une vision de l'écologie se basant sur l'autonomie des individus et des

77 « Le rusé Prométhée » (Hésiode) est, dans la mythologie grecque, le titan qui aurait volé aux dieux le feu de l'Olympe pour l'apporter aux hommes. Cette figure mythologique fut reprise par les philosophes du IV^e siècle. Chez Platon (320c-322d, 1997), Protagoras raconte le mythe de Prométhée : lui et son frère Épiméthée sont chargés par les dieux de répartir les « capacités » entre les races mortelles (force, rapidité, taille, griffes, crocs, ailes, etc.). Épiméthée oublie par étourderie l'espèce humaine, qui se retrouve sans capacités pour se défendre. Pour rattraper l'erreur de son frère, Prométhée dérobe « le savoir technique d'Héphaïstos et d'Athéna, ainsi que le feu » pour les donner aux humains. Il est important de noter que chez Platon, les humains n'arrivent pas à survivre grâce à la seule technique, car il leur manque l'art du politique, que leur offre par la suite Zeus pour assurer la pérennité de leur espèce.

Le feu ici, même avant l'avènement de notre société thermo-industrielle, représente donc la technique, la *technè* (τέχνη) (bien que cette notion ne relève pas seulement chez les grecs de ce qu'on appelle aujourd'hui la « technique », et est bien plus large dans la langue grecque antique). Associé dans son apparition dans l'Iliade au génie créatif (Warin, 2021), Eschyle dresse la liste des *technai* offertes à l'humanité par le titan dans le *Prométhée enchaîné* : « l'architecture, l'astronomie, le calcul, l'écriture, la technique de l'attelage, la navigation, la médecine, la mantique et l'extraction des minéraux. » (cité par Warin, 2021). La *technè* est ce qui ne se trouve pas dans la nature et provient de l'humain.

Hans Jonas reprendra ce mythe dans son *principe de responsabilité* (2013 [1979]) en y évoquant dans l'ouverture de la préface le « Prométhée définitivement déchaîné, auquel la science procure des forces jamais encore connues » (p. 15), et caractérise le devenir moderne prométhéen, celui d'une humanité technologiquement toute puissante face à laquelle l'environnement se retrouve dans une situation de vulnérabilité, et devient donc un sujet moral.

78 C'est le cas des collapsologues qui étudient les possibilités d'effondrements entraînés par les perturbations environnementales contemporaines, dont un des représentants les plus médiatisés dans les années 2010 en France est Pablo Servigne, notamment à travers l'ouvrage *Comment tout peut s'effondrer* (2015) rédigé avec Raphaël Stevens.

La philosophe Catherine Larrère et le sociologue Raphaël Larrère (2020) ont cependant montré que, si les travaux des collapsologues se basent sur des recherches scientifiques rigoureuses, la question de l'effondrement semble souvent plus relever de la croyance et de la foi en un certain avenir que de la démonstration scientifique.

communautés dans une optique radicalement démocratique et anti-technocratique, voyant d'un mauvais œil l'emprise de l'État, notamment sur les relations entre les sociétés et leur environnement, et valorisant une maîtrise de ce dernier par la société civile plutôt que par la société industrielle de croissance. L'autonomie prônée par l'écologie politique devant donner lieu à une autolimitation politique et économique vers un changement radical des modes de vie et de production (Felli, 2008). Ces visions prennent en compte la dimension profondément politique de l'Anthropocène, et sont souvent rejointes par d'autres courants politiques intellectuels ou militants, comme les mouvements alter-mondialistes ou anti-capitalistes. C'est bien sûr dans ces courants, écologiques et démocratiques, que nous nous inscrivons. Notre lecture de l'Anthropocène est éminemment politique et écologique, et s'articule avec le besoin éducatif qui en est concomitant. Selon la définition de l'éducation que nous avons esquissé en introduction, éduquer (et non pas former ou instruire, ou pire, dresser ou endoctriner) est un acte forcément politique et démocratique.

2) « Humain » désincarné vs responsabilité distincte

L'Anthropocène est donc porteur d'un sens politique fort qui lui est adjoint par les différentes lectures que l'on peut en faire, lectures que nous venons de décrypter et au sein desquelles nous avons pris position. En effet, l'Anthropocène, par sa capacité de conceptualisation et de mise en récit (Federau, 2017), nous permet donc d'envisager la période contemporaine dans sa globalité, en faisant se rencontrer l'histoire de la Terre et l'histoire de l'humanité. Cependant, la qualification de ce concept soulève certains problèmes qui nous amènent à nous poser des questions, notamment celle du statut de cet « *anthropos* »⁷⁹, cette humanité mise en avant par cette proposition de temps géologique.

a) L'humanité comme un tout homogène

En effet, ce questionnement fait référence à la responsabilité, morale et causalo-structurelle, vis-à-vis des dérèglements environnementaux. L'humanité de l'Anthropocène semble apparaître dans cette notion comme une humanité unie, un tout cohérent et homogène partageant le poids de la responsabilité d'une action commune. Le récit « officiel » des « anthropocénologues » va dans ce sens en prenant pour objet une Terre unique et une humanité prise comme entité biologique et agent géologique (Bonneuil & Fressoz 2016 [2013]), amenant Will Steffen et ses collègues à parler de « l'évolution des humains [...] de chasseurs cueilleurs en une force géologique globale » (Steffen, Crutzen & McNeill 2007, cités par Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]). Selon Bonneuil et Fressoz « le récit des anthropocénologues fabrique

⁷⁹ Si l'on traduit souvent le terme grec d'*anthropos* (ἄνθρωπος) par « homme », il désigne l'humain en général, humain mortel par opposition aux dieux immortels, sans distinction de genre. Son pluriel, *anthropon* (ἀνθρώπων) désigne l'humanité.

une humanité abstraite, uniformément concernée, voire, implicitement, uniformément responsable » (*ibid*, p. 84). Le récit d'une humanité « pyrophile »⁸⁰ (Malm, 2017) rend l'Anthropocène inévitable, découlant de la nature humaine (Campagne, 2017). Or, les perturbations géologiques de l'Anthropocène paraissent en réalité n'être le fait que d'une partie de l'humanité, une partie par ailleurs proportionnellement minoritaire.

Bonneuil et Fressoz (2016 [2013]) montrent que ce récit dominant de l'Anthropocène est accompagné d'un récit de l'éveil à la conscience environnementale. Ce récit suppose que jusqu'au développement de la problématique écologique contemporaine et des sciences du système Terre dans les années 1970-1980, les sociétés industrielles étaient inconscientes de leurs impacts environnementaux, ceux-ci auraient été par la suite révélés par les travaux de scientifiques éclairés. La réflexivité sur les effets collatéraux de la modernité industrielle serait une prise de conscience tardive, dédouanant ainsi les sociétés de la culpabilité de leurs actes, « ils ne savaient pas ce qu'ils faisaient » nous disent les « anthropocénologues » (« ils » qui n'est pas « nous », qui nous sommes éveillés à la conscience environnementale). Bonneuil et Fressoz nous montrent pourtant que ce récit est faux, et que les critiques à l'égard des conséquences environnementales de l'industrialisation lui sont en réalité contemporaines⁸¹ (comme nous le verrons plus en détail au chapitre suivant). La voie suivie par nos sociétés modernes serait donc plutôt le résultat de la victoire de l'idéologie de la modernité industrielle face à ses détracteurs plutôt qu'une ignorance environnementale commune qui dépolitise les enjeux écologiques du passé. Si cette vision des choses semble reprise par le discours international du développement durable, il semble plus étonnant qu'elle soit soutenue par des chercheurs éminents des humanités environnementales comme le sociologue Bruno Latour (*ibid*).

b) Anthropocène et responsabilité, question de justice

Cette question de l'appellation et de la qualification de ce temps géologique marqué par les perturbations anthropiques des cycles biogéochimiques du système Terre renvoyant à une humanité homogène fait écho à une problématique très présente dans les débats sur la question environnementale : celle de la « justice environnementale et climatique »⁸². La crise environnementale est globale, mais ses

80 En botanique, une plante pyrophile est une plante qui se développe sur le substrat créé à la suite d'un incendie. Si l'analogie entre ces espèces végétales est porteuse de sens (l'humain se développerait sur une terre brûlée par lui-même), le terme est ici à comprendre dans son sens littéral : qui aime le feu. Cela signifie qu'une humanité « pyrophile » serait en elle-même poussée vers l'utilisation de l'énergie thermique.

81 Bonneuil et Fressoz (2016 [2013]) soutiennent que les thèses affirmant que la modernité a effectué une séparation entre nature et société contribuent à ce récit, celles-ci soutiendraient que cette séparation nous aurait empêché de prendre conscience des enjeux écologiques et ne serait remise en question que depuis peu. Nous ne souscrivons pas à cette lecture, dans le sens où la séparation ontologique entre l'humain et le non-humain, plutôt que d'invisibiliser la destruction du second, permet cette dernière. Aussi, l'hégémonie de l'ontologie moderne ne suppose pas pour autant l'absence de critique ou de recul réflexif à son égard par le passé.

82 La notion de « justice environnementale » est née au niveau local aux États-Unis dans les années 80, où des groupes défavorisés menacés par des problèmes de pollution se sont organisés pour lutter contre ces inégalités (Larrère, 2009b).

causes et ses effets sont inégalement répartis, et la question de la justice environnementale porte sur la répartition des bénéfices et des charges liées à la situation environnementale (Larrère, 2009b). En effet, l'industrialisation des XVIII^e et XIX^e siècles s'est faite au profit des populations occidentales, dans le contexte global de la colonisation. Encore aujourd'hui, la plus grande partie des ressources fossiles et minérales extraites dans les pays du Sud (en Afrique et en Amérique du Sud notamment) sont employées au profit des pays du Nord, et dans une moindre mesure des pays émergents.

Dans son ouvrage *Abondance et Liberté* (2020), le philosophe Pierre Charbonnier, s'appuyant sur les développements du philosophe Allemand Johann Fichte dans son ouvrage *L'État commercial fermé* paru au tout début du XIX^e siècle, propose d'appeler ce phénomène « l'ubiquité des modernes ». En effet, les États occidentaux modernes semblent disposer, à travers le commerce et le libre marché mondialisé, d'un accès « extra-juridique » à des ressources extraites hors de leur territoire, créant ainsi une dichotomie entre la « réalité écologique » et la « réalité juridique » de ces Nations. Ainsi les pays occidentaux modernes prétendent vivre sur « deux espaces différents en même temps, celui du droit tenu dans les frontières d'un État donné et celui de l'économie et de l'écologie, qui outrepassa ces frontières [...] » (*ibid*, p. 121). Ainsi, selon Charbonnier, « autonomie et abondance en Occident signifient hétéronomie et précarité dans le reste du monde » (*ibid*, p. 154). Cette dichotomie entre l'organisation formelle des territoires et les flux de matière concrets mène à une iniquité dans la répartition des ressources et des conséquences de leur extraction, dénoncée comme une injustice.

c) Responsabilité politique et collective

Les dérèglements environnementaux semblent en effet manifestement avoir été faits au profit des pays riches et au détriment des pays pauvres, ce qui soulève par conséquent la question de la justice globale. Même d'un point de vue intra-étatique, il semble qu'au sein même des différentes Nations ces dérèglements profitent aux riches tout en affectant particulièrement les pauvres. Au niveau global comme au niveau local, la partie la plus riche de la population émet beaucoup plus de CO₂ que la partie la plus pauvre. Selon le *rapport sur les inégalités mondiales : 2022* du World Inequality Lab (World Inequality Lab, 2022), les 50 % les moins riches de la population mondiale émettent 12 % des émissions mondiales de CO₂, contre 48 % pour les 10 % les plus riches (et 40 % des émissions pour les 40 % du milieu, 17 % pour les 1 % les plus riches). En France, les individus émettent 6 tonnes de CO₂ par an en moyenne, alors que les 10 % les plus riches émettent entre 20 et 25 tonnes de CO₂ par an. Dans les pays riches, la moitié la plus pauvre de la population se situe déjà au niveau d'émission carbone fixé par les objectifs de l'accord de Paris pour 2030. Poussées à leur paroxysme, les inégalités environnementales deviennent gargantuesques. Selon un rapport de l'ONG Oxfam intitulé « Les inégalités carbone tuent » (Oxfam,

2024), les 50 milliardaires les plus riches de la planète émettent à travers leurs activités personnelles (jets privés, yachts) et leurs investissements plus de CO₂ en une heure et demi qu'une personne dans la moyenne des émissions mondiales durant toute sa vie.

La question alors soulevée est celle de la prise en charge des coûts de la crise environnementale, dans une approche rétrospective de la responsabilité. La responsabilité causale semble aisée à établir, la majorité des émissions de CO₂ jusqu'au début du XXI^e siècle sont le fait des pays occidentaux d'Europe et d'Amérique du Nord, et ceux-ci semblent les premiers bénéficiaires des dégradations de l'environnement et de la biodiversité, bien que d'autres acteurs internationaux (comme la Chine et l'Inde) tendent à les rattraper au jeu de l'industrialisation et de la destruction environnementale. Mais peut-on pour autant passer de la responsabilité causale à la responsabilité morale quand il s'agit de conséquences prétendument involontaires⁸³ ? Comme nous l'avons vu, l'aspect involontaire de la destruction environnementale fait débat, et semble être une construction *a posteriori* mettant le voile sur une lutte politique ayant accompagné la modernité industrielle depuis ses débuts. Nous pouvons cependant remarquer que les questions environnementales sont très présentes dans le débat public depuis 50 à 60 ans, et que les mesures prises pour réduire l'impact environnemental de nos sociétés ont été plus que mauvaises, ce dernier n'ayant cessé d'augmenter. Mais il s'agit cependant de juger de la responsabilité morale d'une multiplicité d'actes individuels réalisés par des individus maintenant disparus, nous passons d'une responsabilité causale à une responsabilité rétrospective, ce qui rend difficile la question de la prise en charge des réparations environnementales (Larrère, 2009a).

d) Responsabilité morale

Les perturbations anthropiques contemporaines de l'environnement soulèvent donc la question des responsabilités et des inégalités de consommation et d'exploitation des ressources. Cependant, en termes de responsabilité morale, la question est complexe et ambiguë. Dale Jamieson (2009) nous montre que les risques provoqués par les dérèglements environnementaux, dérèglements engendrés du fait de l'efficacité causale de l'action de certains individus, relève de la responsabilité pratique de ces derniers (responsabilité de ce que l'on fait, distinguée de la responsabilité théorique de ce que l'on pense), ces formes de responsabilités pratiques impliquent une responsabilité prudentielle (par rapport à soi) et éthique (par

⁸³ La question de l'intentionnalité ou de la non-intentionnalité des conséquences de l'industrialisation massive de l'occident et de ses conséquences environnementales est difficile à prendre en compte. Si nous pouvons supposer une inconscience collective de la part de la société civile et des individus consommateurs, les impacts d'une forte libération de CO₂ dans l'atmosphère terrestre sont évoqués au moins depuis le début du XX^e siècle (notamment via les recherches du chimiste suédois Svante Arrhenius dans les années 1890). Les grandes entreprises de l'industrie de l'énergie fossile sont bien conscientes des conséquences de leurs affaires depuis déjà de nombreuses décennies, et ont fait tout leur possible pour perturber les recherches scientifiques sur le sujet et cacher ces enjeux environnementaux du grand public (Oreskes & Conway 2012 ; Foucart, 2012a, 2012b, 2013)

rapport aux autres), c'est-à-dire morale et politique. Ces responsabilités prennent des formes diverses, elles sont plurielles et stratifiées. La communauté humaine n'étant pas composée d'individus purement égoïstes et rationnels, et les préférences de chacun n'étant pas commensurables les unes aux autres, Jamieson met en doute le fait que les problématiques environnementales puissent être prises en charge dans la perspective d'une responsabilité prudentielle, l'humanité ne peut pas être considérée comme un agent unique.

La question de la responsabilité morale, quant à elle, est rendue ambiguë par la problématique environnementale, du fait des distorsions spatiales et temporelles des chaînes causales, des conséquences le plus souvent inconscientes de nos actions, ainsi que de la diffusion de la responsabilité entre les individus. Jamieson nous explique ainsi que « le changement climatique ne correspond pas à une situation où un individu clairement identifiable, agissant en connaissance de cause, porterait un préjudice identifiable à un autre individu identifiable, situés l'un et l'autre dans le même contexte spatial et temporel » (*ibid*, p. 92). Ce paradigme nouveau nous demande donc de reconsidérer notre conception traditionnelle de la responsabilité morale.

e) Problématique éthique globale et marché carbone

La question du rapport éthique à l'environnement a émergé de manière générale en philosophie morale dans la deuxième moitié du XXe siècle. Les éthiques de l'environnement qui se sont développées dans les années 1970 au sein des milieux de la philosophie anglo saxonne insistaient sur la question du rapport entre l'humain et la nature⁸⁴ (inspirées par la notion de *wilderness* propre aux colonies de peuplement anglaises comme l'Amérique du Nord ou l'Australie). La relation des humains à la nature était abordée dans sa généralité par ces premières éthiques de l'environnement, or cette relation n'est pas la même selon les sociétés, et elle n'est pas la même selon les différents individus au sein même de ces sociétés (Larrère, 2009a). La dimension globale de la problématique environnementale contemporaine pose la question des rapports éthiques entre les humains eux-mêmes, notamment lorsque l'on soulève les questions d'équité et de justice. Aujourd'hui, les instances internationales tentent de prendre en compte ce problème à travers leurs politiques de développement durable, plus particulièrement donc entre les pays pollueurs du Nord et les pays du Sud les plus sensibles aux dérèglements environnementaux (*ibid*). Ces conceptions de la justice environnementale ont cependant le défaut de comprendre les enjeux environnementaux dans l'optique d'une utilisation instrumentale de la nature et d'une dette économique des pays du Nord ayant puisé dans des ressources communes et endommagé un environnement commun, la question de la valeur intrinsèque de la nature et d'un rapport non anthropocentrique des sociétés

⁸⁴ Nous verrons en détail ces développements de la philosophie morale contemporaine dans la quatrième partie de notre travail, plus particulièrement au chapitre 9.

humaines à leur environnement est passée sous silence.

Mais si les dérèglements environnementaux actuels sont majoritairement le résultat du développement industriel des pays du Nord, la plupart des pays du Sud visent toujours un développement économique et industriel leur permettant de rattraper les pays du Nord, voyant même parfois d'un mauvais œil l'impératif écologique comme un moyen pour le Nord de laisser le Sud en retard dans la course au développement (Larrère, 2009b). L'impact des pays émergents comme la Chine, l'Inde ou le Brésil est de plus en plus significatif et rattrape celui des pays du Nord. Les solutions à la problématique environnementale ne peuvent pas être envisagées de manière unilatérale laissant au Nord la charge environnementale pendant que le Sud rattrape son quota d'émissions perturbatrices, mais il faut envisager un schéma de distribution juste de cette charge (*ibid*). Cela entraîne un paradoxe : les pays qui souffrent le plus des dérèglements environnementaux, et qui continueront à en souffrir davantage d'ici la fin du XXI^e siècle (Afrique tropicale, Asie du Sud), sont ceux étant le plus enclins à mettre en question la réalité même de ces dérèglements (Larrère, 2009a).

La justice environnementale semble envisager l'environnement comme un bien marchand, qui aurait été monopolisé par les pays du Nord, qui auraient consommé leur part de dégradation au détriment des pays du Sud, qui aimeraient avoir la leur⁸⁵. Aussi, les tenants de la justice environnementale ne semblent pas penser au non-humain et aux autres êtres vivants (Jamieson, 1994). Si Catherine Larrère (2009a) fait référence aux travaux de John Rawls et David Hume, disant que si nous devons la compassion aux animaux nous ne leur devons pas la justice, nous pouvons remarquer qu'à l'heure où notre rapport au non-humain semble devoir être repensé, le fait de les reléguer hors du cadre du juste et de l'injuste semble pouvoir être remis en question.

Si la situation environnementale et la question de la responsabilité au sujet des dégradations du système Terre sont complexes, il nous semble cependant évident que l'humanité dans son ensemble n'y a pas joué un rôle équivalent, et situer l'*anthropos* de l'Anthropocène implique une prise de position à ce sujet. La situation environnementale a une histoire, liée au développement industriel des pays occidentaux dans un contexte colonial, il ne s'agit donc pas d'aborder la situation environnementale « de zéro ». Or, l'Anthropocène est avant tout une mise en récit pour caractériser la situation contemporaine. À travers son étymologie, ce concept met déjà en forme ce récit, l'Anthropocène peut être compris comme le temps de l'espèce humaine en tant qu'entité unie à la responsabilité partagée, de son impact sur le système Terre.

L'Anthropocène est alors accusé de naturaliser et réduire l'espèce humaine à une espèce biologique (Chakrabarty, 2009), ainsi que de présenter l'abstraction d'une humanité envisagée dans son universalité, c'est une critique sociale de la naturalisation de l'humanité (Beau & Larrère, 2018). Il s'agit à la fois de critiquer l'invisibilisation de l'histoire sociale dans sa diversité conflictuelle, et de remettre en cause la

⁸⁵ Catherine Larrère souligne cependant qu'il s'agit aussi d'une question de dignité, et que la justice environnementale a une dimension morale en plus d'économique.

vision d'une humanité homogène responsable des dérèglements environnementaux. Dans l'appellation d'Anthropocène Beau et Larrère, comme nous l'avons déjà évoqué, voient aussi « une naturalisation du développement technique qui a conduit à la situation présente, comme si ce développement procédait de la nature humaine » (*ibid*, p. 517)⁸⁶.

3) Qui (ou qu'est-ce qui) se cache derrière l'*anthropos* de l'Anthropocène ?

Face à cette épineuse question les recherches en sciences sociales ayant intégré à leur réflexion la notion d'Anthropocène ont permis de voir émerger un chapelet de propositions d'appellations alternatives à l'Anthropocène, chacune remplaçant l'*anthropos* abstrait par un concept mettant l'accent sur une dimension socio-culturelle spécifique des perturbations environnementales contemporaines. De ces travaux ressort une véritable « galaxie des -cènes » (Testot & Wallenhorst, 2023) dans laquelle il n'est pas évident de se retrouver : Capitalocène, Anglocène, Thermocène, Plantationocène, Androcène, Thanatocène, Phronocène... chaque terme met en avant un récit spécifique de l'Anthropocène, et insiste sur une causalité particulière considérée comme plus importante que les autres. Alors quelle appellation devrions-nous retenir ? L'*anthropos* de l'Anthropocène doit-il céder la place à une racine étymologique plus pertinente ? Nous allons maintenant nous intéresser aux différents vocables qui ont été proposés pour remplacer celui d'Anthropocène, de manière à éclairer plus avant la mise en récit de cette époque géologique.

a) Le Capitalocène

Le premier que nous allons étudier, et qui nous semble particulièrement important, est celui de Capitalocène, notamment à travers la thèse tirée de l'ouvrage du même nom de l'historien Armel Campagne (2017). Ainsi, selon ce dernier, le récit de l'Anthropocène, de par une référence à une espèce humaine homogénéisée et naturalisée, pose des problèmes méthodologiques, historiographiques et politiques. Pour lui, ainsi que pour les auteurs auxquels il se réfère (Andreas Malm, Jason Moore & Daniel Cunha), les dérèglements environnementaux anthropiques sont intrinsèquement liés au développement du mode de production capitaliste. En effet, l'explosion des émissions de CO₂ est contemporaine du développement de ce mode de production. Depuis 1820 nous explique Campagne, 72,9 % de ces

⁸⁶ Le sociologue Alain Gras montre dans ses ouvrages *Fragilité de la puissance* et *Le choix du feu* que le développement technique vers une société thermo-industrielle basée sur l'exploitation et la consommation d'énergies fossiles n'a rien de nécessaire et n'est pas le résultat d'un progrès technique linéaire et inévitable. À travers leur histoire, les humains ont pu développer divers types de sources d'énergies à des niveaux de complexité parfois très élevés. Le passage de l'exploitation des énergies animales, éolienne et hydraulique du moyen-âge en occident au développement des énergies fossiles du charbon, des hydrocarbures puis de l'uranium fut l'objet d'un choix de société global et aurait pu ne pas être (Gras, 2003, 2007).

émissions viennent des pays capitalistes avancés, et le dérèglement climatique semble donc procéder du basculement vers de nouveaux rapports de production. La révolution industrielle n'est pas vue par Campagne comme un *Big Bang* technologique mais comme une dynamique de longue durée inscrite dans un système-monde capitaliste préexistant.

Le capitalisme est un système de production de marchandises, d'argent, de valeur, de capital au travers de l'exploitation du travail-marchandise. Il a pour précondition la dépossession massive des producteurs des moyens de production, donnant naissance à des classes sociales, l'une possédant, l'autre contrainte de vendre sa force de travail. Son objectif est la production de survaleur sous contrainte de rentabilité et de concurrence. Pour Daniel Cunha, auquel Campagne se réfère, le capitalisme est un sujet-automate (c'est-à-dire autonome, qui se régule lui-même), et les humains sont contraints à sa reproduction dynamique. C'est l'émergence de ce système de production et de consommation, dont la thèse de l'autonomie comme techno-structure nous paraît cohérente, qui a conduit aux dérèglements environnementaux contemporains et à leur extraordinaire ampleur. Le fait que ce système s'auto-reproduise indépendamment des volontés individuelles et collectives rattache la causalité des dérèglements environnementaux au système capitaliste lui-même.

Il semble donc délicat d'évoquer la situation environnementale actuelle et son histoire, notre consommation de biens et d'énergie, sans évoquer le mode de production et de consommation capitaliste. Le système capitaliste étant en lui-même productiviste, il porte en soi un impératif de consommation continue et exponentielle des ressources. Comme le montre Razmig Keucheyan : « le productivisme, c'est l'augmentation constante de la productivité, seul moyen pour les entreprises de survivre dans un contexte concurrentiel. La concurrence oblige à produire toujours davantage de marchandises en moins de temps. Cela implique, entre autres choses, une révolution technologique permanente et l'exploitation toujours nouvelle de nature, de stocks et de flux d'énergie » (2019, p. 30). Le capitalisme porte en lui-même le mouvement d'exploitation infinie et déraisonnée de la nature non humaine (tout comme l'exploitation des travailleurs et travailleuses par les possesseurs des moyens de production).

Si le grand récit des « anthropocénologues » est dépolitisé, le Capitalocène semble quant à lui un outil politique plus percutant car plus ciblé et historiquement pertinent. Beau et Larrère montrent que recourir au vocable de Capitalocène « ne conduit pas seulement à désigner les responsables de la situation actuelle, cela permet également de comprendre, comment, si l'on ne fait rien, le mouvement en cours va se poursuivre et qui en profitera » (2018, p. 539). La puissance de ce concept est autant politique que pratique, mettant en lumière notre rapport à une organisation spécifique des flux de matières d'origine anthropique.

b) La destruction environnementale, un privilège capitaliste ?

Cependant, il semble que nous pouvons soulever, si ce n'est des objections, quelques questionnements. Nous pourrions objecter à la thèse de la liaison absolue des perturbations anthropiques du système Terre avec le système capitaliste le développement au XXe siècle de la Russie soviétique, pays de « socialisme réel » se réclamant d'un héritage marxiste et dont l'idéologie s'est construite contre l'idéologie capitaliste. Cet État s'est révélé pour autant extrêmement industrialiste et a eu un impact environnemental tout aussi important que celui des pays capitalistes dont il fut le contemporain. Ainsi, nous pouvons suggérer qu'il puisse exister, et qu'il a existé, d'autres systèmes économiques industriels et productivistes dont les activités ont contribué à la perturbation des cycles du carbone, de l'azote, du phosphate, de l'eau, à l'érosion de la biodiversité, etc.

À cela, Campagne répond que le développement de l'URSS reposait sur des structures capitalistes comme le travail salarié ou le système monétaire et financier, et que certaines analyses qualifient le système soviétique de « capitalisme d'État » (dans les mots de Lénine lui-même), les outils économiques soviétiques étant des outils empruntés au capitalisme de guerre (Campagne, 2017). Les entreprises soviétiques fonctionnaient encore comme des entreprises capitalistes avec des exigences de maximisation des profits. Cependant, certaines de ces structures préexistaient aussi au capitalisme (argent, échange marchand) qu'il s'est réapproprié. L'URSS sort de l'idéologie libérale capitaliste tout en restant dans la modernité occidentale. On a pu notamment parler pour l'URSS de « mode de production bureaucratique » (Campagne cite Brenner, 2017, p. 79).

Cependant, il est en effet douteux de dire que l'URSS se serait développé comme il l'a fait sans les structures de production capitalistes préexistantes, et l'importance primordiale de ce mode de production dans l'émergence de l'Anthropocène ne peut être niée. Nous voulons remarquer cependant que le dépassement du capitalisme ne signifierait pas pour autant la fin de l'Anthropocène. André Gorz, par exemple, entrevoit une possible sortie du capitalisme vers une société technocratique non marchande qui en conserverait les formes de domination (domination des humains et de la nature), à travers « une socio-économie technocratiquement programmée qui conservera les formes de domination du capitalisme mais non son fonctionnement » (2020, p. 314). Sortir du capitalisme ne veut pas alors forcément dire sortir de l'Anthropocène.

c) La matière et les idées

Au-delà du système de production/consommation, la place de l'idéologie moderne dans le développement de l'Anthropocène n'est pas à négliger. La lecture du Capitalocène est une lecture

profondément matérialiste, basée sur un modèle de production et une technosstructure, mais nous pouvons aussi accorder une place dans l'Anthropocène à une lecture plus idéaliste, soulignant l'importance de l'idéologie de la modernité dans la construction du rapport actuel au monde non-humain. Il ne faut pas oublier le rôle du capitalisme et l'idéologie néolibérale dans les dérèglements du système Terre, mais le concept d'Anthropocène ne peut-il pas recouvrir lui aussi ces revendications tout en englobant un ensemble de caractéristiques socio-anthropologiques plus larges ? L'Anthropocène est aussi le reflet de notre pensée anthropologique, de ce que nous comprenons par « être humain dans le monde ».

L'Anthropocène ne découle-t-il pas d'une dynamique d'anthropisation du monde précédent l'industrialisation capitaliste ? Lynn White Jr dans un article de 1967 (2019 [1967]) faisait remonter les « racines de notre crise écologique » à la pensée judéo-chrétienne, où l'homme de la genèse se voyait confier la domination du vivant non-humain. Beau et Larrère (2018) remarquent que l'on pourrait faire remonter « l'entreprise de domestication du monde » jusqu'au néolithique, soit au début de l'Holocène. Nous avons déjà remarqué que faire remonter l'Anthropocène aux débuts de la civilisation ou à la maîtrise du feu naturalise le rapport destructeur à l'environnement de la période contemporaine. Mais peut-on vraiment réduire ces rapports actuels des sociétés humaines à leur environnement au développement du mode de production capitaliste ? Ce lien détérioré n'aurait-il pas des fondements philosophiques, socio-anthropologiques et idéologiques plus profonds, présents dans d'autres civilisations que celle du capitalisme occidental ?

Campagne (2017) et Malm (2017) semblent insister en grande partie sur la question du dérèglement climatique et des émissions de CO₂, et leur répartition inégale au sein de l'humanité, au risque de s'enfoncer dans une « vision tunnel » (*tunnel vision*) occultant la diversité des problématiques environnementales contemporaines (Testot & Wallenhorst, 2023). Cette problématique est bien sûr la plus menaçante à court, moyen et long terme pour les sociétés humaines et leur pérennité. Mais ne passeraient-ils pas par-là à côté de ce qui fait la force conceptuelle de l'Anthropocène, qui est d'englober de manière efficace et synthétique l'intégralité des perturbations anthropiques du système Terre. Cette référence aux émissions de CO₂ est peut-être une problématique plus identifiable à la structure thermo-industrielle capitaliste, et plus historiquement quantifiable. Mais le lien au développement du capitalisme pourrait sembler moins évident en faisant référence, par exemple, à l'extinction des espèces.

Les impacts des activités anthropiques sont très divers. Si l'on prend l'exemple de la biodiversité et de l'introduction d'espèces invasives destructrices dans un écosystème incapable de faire face à ce dérèglement, ces perturbations sont apparues bien avant l'essor du capitalisme. Lorsque les premiers humains posent le pied à Hawaï, ils amènent avec eux des puces, des moustiques et des rats (Kolbert, 2017), et les chiens ont suivi les humains ayant traversé le détroit de Béring pour coloniser les Amériques. Aussi, comme nous l'avons brièvement évoqué précédemment, les grands mammifères ayant disparu lors

de l'extinction de la mégafaune ont probablement été chassés jusqu'à l'extinction par les humains de l'époque. Si cette thèse peut encore être soumise à débat (la cause précédemment évoquée par les scientifiques, et potentiellement concomitante, étant celle d'un réchauffement climatique à la sortie de la dernière période glaciaire), nous pouvons constater que la Nouvelle Zélande comptait à l'arrivée des maoris au IX^{ème} siècle sept espèces de grands moas (de gigantesques oiseaux terrestres), et n'en comptait plus qu'une seule à l'arrivée des occidentaux sur l'île (*ibid*). Les maoris n'étaient, bien entendu, pas une société capitaliste et n'en possédaient pas les structures de production.

Plus que cela, l'espèce humaine est, depuis la domestication du loup il y a 24 000 ans, devenue une force évolutive. La domestication a en effet vu l'apparition de nouvelles espèces, parfois fort différentes de l'espèce initialement domestiquée (par exemple la différence de morphologie entre un carlin et un loup brun). L'espèce humaine et ses animaux domestiques représentent aujourd'hui 97 % des vertébrés terrestres (Smil, 2002), et certaines espèces dépassent l'humain en termes de biomasse totale (avec par exemple sur Terre 1,5 milliard de bovins, une vache représentant sept fois la masse d'un humain). Si un paléontologue fictif fouillait la Terre dans des millions d'années, il pourrait retrouver des fosses entières remplies de cochons enterrés vivants lors de crises de grippe porcine (Finger, 2019, 29 septembre)⁸⁷. Notre rapport instrumental à l'animal semble en dire beaucoup sur notre rapport à la nature en général. Du point de vue de sa définition conceptuelle, l'Anthropocène semble donc dépasser le seul cadre du développement du capitalisme. Cependant, nous devons reconnaître à la notion de Capitalocène une grande puissance politique et pratique ainsi qu'une efficacité pour décrire l'histoire récente de l'Anthropocène. Mais cela peut être le cas d'autres concepts tout aussi pertinents (et nombreux), certains portent sur les structures économiques et sociales, d'autres sur le rapport idéologique au monde. Si le capitalocène offre un discours sur les modes de domination matériels de la nature et des êtres humains, il n'est pas le seul, et une seconde proposition nous semble apporter un éclairage intéressant sur la période contemporaine : celui d'Androcène (ou *Manthropocene*), que nous allons maintenant évoquer.

d) L'Androcène et la domination patriarcale sur la nature et les femmes

Dans un article de 2021, Jean-Baptiste Vuillerod démontre, en se basant sur les travaux de l'écoféminisme, l'existence d'un lien entre le développement du patriarcat et la dévalorisation de la nature non-humaine, en faisant remonter la relation de domination instrumentale (et violente) à la nature bien avant l'avènement de la modernité. Il nous explique que « parler d'Androcène revient à affirmer que ce

⁸⁷ Les auteurs Raj Patel et Jason W. Moore (2018 [2017]) avancent même le terme de Gallocène, l'époque du poulet. Le poulet étant l'animal le plus consommé au monde, à hauteur de 60 milliards de ces gallinacés tués chaque année, et étant une espèce fortement transformée par l'élevage depuis le moyen-âge, et encore plus depuis les années 1950 (Safran Foer, 2011 [2009]), les restes de ces animaux pourraient servir de marqueur géologique pour une nouvelle époque géologique (Testot & Wallenhorst, 2023).

sont les mêmes organisations sociales qui ont engendré le patriarcat et ont favorisé des relations irresponsables et destructrices envers la nature » (Vuillerod, 2021, p. 33). Il cite Maria Mies qui voit l'interaction des femmes avec la nature, ce dès le néolithique, comme une relation de réciprocité, la nature est conçue comme « créatrice et productive » (Mies, 2014, citée par Vuillerod) à travers une analogie physiologique avec le corps des femmes. La relation avec la nature n'est pas une relation de domination ou de propriété mais une relation de coopération.

Ainsi, sans faire remonter l'Anthropocène au néolithique, Vuillerod montre que certaines théories écoféministes soulignent la continuité des dérèglements environnementaux contemporains avec une forme de domination patriarcale sur les femmes et la nature remontant au développement de l'agriculture et des sociétés pastorales au néolithique moyen. Vuillerod montre aussi cependant que d'autres récits écoféministes, il cite notamment les travaux d'Émilie Hache, de Carolyn Merchant et de Silvia Federici, font remonter l'exploitation des femmes et de la nature au développement du capitalisme moderne, et pourraient donc se placer dans le giron du Capitalocène.

Armel Campagne, que nous avons cité précédemment, parlera quant à lui, dans un article paru dans le même numéro de la revue *Nouvelles Questions Féministes* que celui de Vuillerod, de « Patriarcapitalocène »⁸⁸, soulignant le caractère structurellement patriarcal du capitalisme fossile, notamment dans l'Angleterre du XIXe siècle, et le fait que celui-ci est le résultat d'une « offensive patriarcale » à travers l'accumulation au sein du cercle familial de capital houiller et industriel par les fils aînés via l'héritage patrimonial et la concentration de capital qui en découle (Campagne, 2021). C'est justement cette concentration et cette accumulation qui ont permis les investissements qui ont servi de socle au développement du capitalisme fossile.

Cependant, Vuillerod, dans son article sur l'Anthropocène comme Androcène, montre que cette domination est tout aussi idéologique, mettant en lumière la concomitance entre idéologie et systèmes concrets de domination. Il mobilise les travaux de deux autrices écoféministes montrant les liens entre la pensée philosophique et religieuse occidentale et la domination de la nature (et des femmes, reléguées par la pensée patriarcale occidentale dans le giron de la nature⁸⁹, ainsi qu'à un rôle de reproduction biologique naturalisé dans l'idée de féminité). Vuillerod fait d'abord référence aux travaux de Carolyn Merchant, celle-ci constatant le passage d'une vision organique de la nature héritée des Anciens à une vision mécanique et scientifique moderne ayant permis la domination de la nature et des femmes. Val Plumwood au contraire, nous dit Vuillerod, fait remonter à la philosophie de la Grèce antique (Notamment dans

88 Bien que celui-ci, dans son ouvrage de 2017, souligne que, dans cette interprétation, le terme de Capitalocène devrait prévaloir à celui d'Androcène dans le sens où il a existé des sociétés patriarcales non-capitalistes dont les activités n'ont pas eu d'impact important sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre.

89 Les femmes sont considérées par la pensée patriarcale comme « plus proches » de la nature, elles seraient plus émotionnelles et moins rationnelles, les hommes seraient quant à eux rationnels et proches de l'intellect, de la culture (au sein de l'opposition duale nature/culture, corps/esprit).

l'ontologie aristotélicienne dans les *Métaphysiques* et la cosmogonie platonicienne du *Timée*) la construction de grands dualismes (dont les dualismes culture/nature et homme/femme mais aussi esprit/corps ou forme/matière) justifiant de manière idéologique la domination des hommes sur la nature et sur les femmes comme « facteurs déterminant des pratiques d'assujétissement » (Vuillerod, 2021, p. 31). Vuillerod cite alors Plumwood : « les dualismes ne sont pas des systèmes d'idées flottant dans le vide : ils sont intrinsèquement liés à la domination et à l'accumulation, ce sont leurs expressions culturelles majeures et leurs justifications » (Plumwood, 2003 [1993], cité par Vuillerod, 2021). Enfin, Vuillerod fait référence aux travaux de Rosemary Ruether trouvant, à l'instar de Lynn Jr White (2019 [1967]), dans le récit de la genèse et l'appropriation chrétienne de la cosmogonie du *Timée* les fondements idéologico-religieux justifiant une domination masculine sur les femmes et la nature sur la base d'un dualisme patriarcal.

Nous pouvons donc par là souligner l'importance de l'histoire des idées et de la philosophie occidentale ainsi que celle de l'idéologie moderne dans l'avènement de l'Anthropocène. Les fondements idéologiques des sociétés nous semblent tout aussi importants (et par là nous nous rangeons du côté de l'analyse de Plumwood sur l'impact réel des idées et des idéologies) que le développement des modes de production et de consommation, et les liens de causalité sont entremêlés de manière difficilement extricable, dans une contemporanéité congruente plutôt qu'une filiation. Nous pourrions alors souligner la pertinence des vocables tels qu'Occidentolocène, Anglocène (du fait de l'impulsion de l'industrialisation formée au sein de la bourgeoisie anglaise du XVIII^e siècle) ou Modernocène et les ajouter à la liste des préfixes légitimes.

e) Le feu et la guerre : Thermocène et Thanatocène

Bonneuil et Fressoz (2016 [2013]), mettent ainsi en avant d'autres vocables permettant de qualifier la période contemporaine. Le premier vocable qu'ils emploient est celui de Thermocène. En effet, comment évoquer la période actuelle sans la consommation d'énergies combustibles fossiles (en opposition aux énergies animales, hydrauliques et éoliennes qui les ont précédé⁹⁰), sans évoquer le « choix du feu » (Gras, 2007) qu'a effectué notre société dans sa sélection de ressources énergétiques. L'histoire de l'Anthropocène est l'histoire de l'augmentation des émissions de CO₂ par l'addition de sources d'énergies fossiles à l'efficacité incontestable, et encouragée par des choix sociétaux et politiques en matière d'énergie.

90 Bonneuil et Fressoz remarquent que ces énergies n'ont pas disparu avec l'arrivée des énergies fossiles, mais ces dernières s'y sont additionnées. De la même manière, la consommation de charbon a continué à augmenter après la démocratisation de l'utilisation du pétrole. Ainsi, nous pouvons remarquer la difficulté inhérente à la question de la « transition » vers des énergies non carbonées.

Le second vocable mobilisé par les auteurs est celui de Thanatocène. Au cours du XXe siècle, les guerres sont devenues plus fréquentes, plus meurtrières et plus abordables pour les États riches. Les troupes sont remplacées par des machines alimentées par de colossaux systèmes industriels, technologiques et logistiques, et les infrastructures productives ont été multipliées. Les techniques militaires pour apporter la mort se sont sophistiquées, et ont ensuite été réutilisées pour tuer le vivant dans son ensemble (avec par exemple le sonar pour la pêche). D'autres procédés, comme la production d'ammoniac, ont été encouragés par les militaires pour ensuite être réutilisés en agriculture et perturber les cycles géochimiques.

La seconde guerre mondiale a par ailleurs été la mise en scène de l'affrontement des systèmes productifs. A la fin de la guerre, des marchés civils ont été créés pour absorber l'excédent de la production industrielle. Ce qui nous amène au troisième vocable mobilisé par les auteurs : celui de Phagocène. L'Anthropocène est aussi marquée par le consumérisme et la société de consommation d'après-guerre, moteur du capitalisme. Les statuts sociaux moins rigides depuis le XVIIIe siècle mènent à un désir de consommation. La période moderne est marquée par une forte augmentation de la consommation matérielle, et donc par la consommation de ressources naturelles.

f) Anthropocène, question de sagesse ? Agnocène et Phronocène

Les deux derniers vocables présents chez Bonneuil et Fressoz sur lesquels nous allons nous attarder et qui vont particulièrement nous intéresser ici sont ceux d'Agnocène et de Phronocène. Le premier concept a cela de très intéressant qu'il reprend son préfixe de l'agnotologie, l'étude de la fabrication des zones d'ignorances. Comme nous l'avons évoqué, Bonneuil et Fressoz montrent que la modernité industrielle a été combattue et critiquée tout le long de son histoire, et les dégradations environnementales qu'elle entraîne n'ont pas été miraculeusement découvertes par quelques scientifiques à la fin du XXe siècle. La destruction environnementale de l'Anthropocène n'a pas été faite par inadvertance ou inconséquence mais bien en connaissance de cause.

Les auteurs soutiennent que l'histoire de l'Anthropocène et de la marchandisation de l'humain et de la nature non-humaine est portée par des dispositifs matériels et culturels existant encore aujourd'hui. La période contemporaine est le fruit de la « production scientifique et politique d'une inconscience modernisatrice » (2016 [2013], p. 223). Les sciences et l'économie politique ont construit un monde aux ressources infinies⁹¹ qui peut être mobilisé et exploité par la rationalité économique du capitalisme libéral. L'utilisation des énergies fossiles permet de s'abstraire des lieux (elle est mobilisable n'importe où car transportable) et les sciences géologiques produisent des concepts d'abondance rassurante comme celui de

⁹¹ Nous reviendrons sur cette question au chapitre 6 dans le lien que cette cosmologie entretient avec l'émergence des systèmes démocratiques représentatifs.

« gisement potentiel » et de « découverte probable ». Il y a externalisation d'une nature infiniment ancienne (contrairement à celle des cosmologies occidentales ayant précédé la modernité scientifique) et par conséquent infiniment riche. L'économie politique, quant à elle, en considérant les biens selon une valeur d'usage et non selon leur matérialité concrète, et en considérant le capitalisme comme des échanges de flux de capitaux plutôt que comme un ensemble de dispositifs productifs matériels, a dématérialisé l'économie comme substrat autonome (sur lequel on peut agir scientifiquement) et a naturalisé l'idée de croissance exponentielle de l'économie en la déconnectant de son substrat matériel. L'Anthropocène est le temps d'une ignorance construite par la dématérialisation des activités humaines, à travers une idéologie économique qui perdure encore aujourd'hui.

La question du savoir, de la connaissance du vrai et du faux, entretient un lien étroit avec la question de la sagesse. Le dernier terme que nous retenons chez Bonneuil et Fressoz est donc celui de Phronocène, du grec *phronesis* (prudence, parfois traduit par « prudence pratique », notamment chez Aristote, notion sur laquelle nous reviendrons lorsque nous étudierons les enjeux éthiques de l'Anthropocène). Nous pourrions même plutôt parler d'Aphronocène, en ajoutant un préfixe privatif soulignant l'absence de prudence, en référence au terme grec *aphrôn* (ἄφρων) : insensé, déraisonnable. Une partie de l'espèce humaine, malgré les débats et mises en garde sur les dégradations environnementales, a continué tête baissée dans la voie de l'industrialisation et du productivisme capitaliste. Ce comportement relève d'un défaut de prudence, d'attention au monde que l'on habite et à ses cycles, un défaut de tempérance et de pondération (vertus chères aux sagesse et philosophies antiques), un défaut de discernement quant aux enjeux sociaux et politiques des sociétés modernes.

Mais qu'est-ce que la sagesse ? Dans le *Charmide* (2004), Platon met en avant à travers le personnage de Critias une définition intéressante : savoir ce que l'on sait et savoir ce que l'on ne sait pas. Cette définition fait écho à celle que donne Socrate dans l'apologie : être conscient de son ignorance. Être sage, c'est alors une connaissance (et une ignorance) bien comprise, savoir ce que l'on sait sur le monde et ce qui échappe à notre compréhension, et donc à notre maîtrise. Ce qui nous reste inconnu prend une place particulière dans la décision et l'action, la prise en compte de l'ignorance doit conditionner l'action sage, la rendant prudente, au sens commun du terme. Chez Aristote, la prudence, la sagesse pratique, va s'articuler à la sagesse théorique, la connaissance. La première est un savoir contextuel qui guide la délibération vers l'action judicieuse, opportune. L'Anthropocène met en lumière ce que l'on connaît du système Terre, mais aussi ce que l'on ne connaît pas des conséquences de nos actions sur celui-ci, les connaissances de l'Anthropocènes doivent conditionner l'action sage, et les dérèglements incontrôlés du système Terre sont bien l'issue d'une action qui manque de sagesse. Nous ne saisissons pas l'opportunité collective d'agir en faveur d'une conservation des conditions d'habitabilité de notre environnement, nous nous pensons savants et en position de maîtrise alors que notre action nous échappe et que nous n'en

connaissons pas les conséquences exactes.

Le vocable de (A)Phronocène nous semble donc particulièrement évocateur et intéressant pour notre réflexion. Celui-ci souligne profondément l'enjeu philosophique, politique et éthique de l'Anthropocène. Il relève d'un problème dans les relations pratiques et quotidiennes au monde humain et non-humain, d'un besoin de réflexion sur ces relations et sur l'intervulnérabilité pratique des agents et sujets du monde. Parmi les récits que propose l'Anthropocène, celui de l'(A)Phronocène permet le mieux d'établir un cadre conceptuel dans lequel pourra se développer notre problématique politique et éducative. Comme le montrent Testot et Wallenhorst (2023), le (A)Phronocène relève directement d'une problématique profondément éducative, il montre que l'éducation est aujourd'hui à refonder, à repenser. Éduquer, c'est avant tout apprendre à penser, à juger, à délibérer de manière autonome. Ce n'est pas que transmettre des savoirs, c'est faire apprendre à en faire usage, à les comprendre et à rechercher le savoir par soi-même, pour guider l'action éclairée. La sagesse s'enseigne-t-elle ? Nous allons tenter dans ce travail de démontrer que le rôle de l'éducation en Anthropocène est justement de permettre l'action sage, individuelle et collective.

g) Diversité et unité des récits

Nous avons vu ici quelques grandes propositions alternatives qu'il nous a semblé pertinent de mettre en avant, mais il est difficile de faire référence à l'intégralité des récits. Nous aurions pu évoquer le Plantacionocène, soulignant à la fois l'importance de l'économie coloniale et esclavagiste des plantations qui s'est développée en même temps que le capitalisme et celle de la monoculture et de l'agriculture industrielle, ou celui similaire d'Impérialocène, soulignant l'importance de la colonisation et de l'impérialisme dans les processus ayant mené au dérèglement du système Terre. Testot et Wallenhorst (2023), dans leur inventaire exhaustif, citent encore le Pathocène, qui souligne l'émergence de pathogènes due à la destruction de l'environnement et du vivant⁹², l'Entropocène, d'après le concept d'entropie en thermodynamique relatif à la désorganisation d'un système, qui insiste sur la déperdition d'énergie et la croissance exponentielle, notamment via le numérique, ou encore le Cthulucène, qui met en avant l'idée qu'il faut prendre acte des destructions présentes pour imaginer un futur désirable.

Nous pouvons donc rattacher à l'Anthropocène un grand nombre de préfixes révélant des réalités importantes de la période contemporaine. Il semble qu'il faudrait indéfiniment étendre le mot valise (comme le fait Campagne avec le Patriarcapitalocène) pour y ajouter les paramètres que celui-ci manque ou survole (l'idéologie moderne et son dualisme inséparable de l'Anthropocène, le développement de la technique, l'impérialisme colonial occidental de la mondialisation, la dimension patriarcale des sociétés

⁹² Nous l'avons vu, la pandémie de Covid-19 (et les autres maladies zoonoses) est liée à l'anthropisation de notre environnement (déforestation, changement climatique, agriculture industrielle, industrie minière, etc.) (Deléage & Luzi, 2020).

modernes, etc.). Nous insisterons cependant encore une fois sur l'importance politico-pratique du vocable de Capitalocène, mettant en valeur les structures économiques et matérielles responsables des perturbations environnementales modernes, permettant plus aisément de guider la décision en matière de politique publique. Celui-ci semble constituer un outil important pour penser les processus de délibération contemporains. Il nous permet aussi de garder à l'esprit que la situation contemporaine est le fruit de décisions politiques et économiques.

Finalement, si l'Anthropocène n'est pas l'œuvre de l'humanité entière ou prise comme une abstraction homogène, et c'est une chose très importante à préciser et à garder à l'esprit⁹³, il reste que les perturbations *anthropiques* des grands cycles biogéochimiques du système Terre sont causées, si ce n'est par *les* humains, par *des* humains. Il est donc cohérent d'un point de vue conceptuel d'en appeler à la racine sémantique de l'*Anthropos* dans sa formulation, en soulignant l'origine humaine des dérèglements environnementaux contemporains. Cela ne signifie pas pour autant agglomérer la diversité socio-historique de l'espèce en un conglomerat compact de responsabilité causale et morale. Cela ne signifie pas non plus occulter la place que peuvent prendre le développement des rapports de production et de consommation au sein du récit de l'Anthropocène.

Mais ne risque-t-on pas alors de tomber dans le piège d'une notion trop large utilisée de manière vague et occultant une grande partie des réalités qu'elle a pour but de décrire ? De là l'importance de correctement conceptualiser les notions que l'on manipule afin qu'une définition correcte et complète permette de fournir un outil conceptuel adéquat pour notre réflexion. En réalité, parler de Capitalocène, d'Androcène, de Thanatocène, signifie toujours cacher une partie de l'histoire au profit d'une autre. Toutes ces appellations sont avant tout des mises en récit, leur dénomination dépend de ce que l'on veut raconter et de la manière dont on veut explorer les dimensions couvertes par ce terme. Beau et Larrère soulignent le fait que les vocables alternatifs de l'Anthropocène (ils parlent en l'occurrence du Capitalocène et du Cthulucène) :

« Ne proposent pas des solutions de rechange, elles attirent toutes deux l'attention, de façon symétrique et nullement exclusive, sur les défauts de l'appellation de l'Anthropocène, tentant de faire en sorte que le « trop humain » n'absorbe pas ce qui s'y dit de l'humain, jusqu'à en inverser le sens »

(Beau & Larrère, 2018, p. 541).

Toutes les appellations alternatives expliquent et éclairent le concept de base. L'Anthropocène est un Capitalocène, ainsi qu'un Androcène, mais le qualifier ainsi signifierait en réduire la portée.

⁹³ Il ne faut donc pas non plus minimiser la place que prend le système de production-consommation capitaliste, ainsi que l'idéologie qui le sous-tend, l'idéologie capitaliste et néolibérale.

L'Anthropocène est l'époque d'un ensemble de réalités historiques, d'un ensemble de réalités humaines (et naturelles), qui relèvent d'un reflet non pas de l'espèce, mais de ce que l'on définit comme relevant de l'humain, de l'*anthropos*. Ce que cela nous dit, c'est que l'Anthropocène apparaît nous seulement comme un fait géologique global, mais aussi comme un fait social total⁹⁴, un phénomène englobant l'intégralité de notre réalité sociale.

Le fait que le terme d'Anthropocène soit plus large est à la fois un atout et un défaut, cela nous permet à travers ce concept d'aborder la situation environnementale dans son ensemble et dans toute sa complexité, mais cela le rend aussi plus vague et en partie inadapté, tout en semblant passer sous silence une partie des réalités sociales de la période contemporaine, dans une forme potentiellement dépolitisée, le dépossédant par la même d'un possible usage militant. L'Anthropocène est donc un concept à préciser et qui possède certaines lacunes, mais aucun autre concept ne semble parfaitement refléter la réalité extrêmement diverse des perturbations du système Terre et leur enchevêtrement avec nos modes de vie sociaux dans leur intégralité, dans cette rencontre entière entre l'histoire de la Terre et l'histoire humaine. Chaque nouveau concept semble perdre la capacité englobante et descriptive de l'Anthropocène, qui en fait sa vraie force symbolique et politique. Parler d'Anthropocène nous permet d'interroger des fondements philosophico-socio-anthropologiques que le Capitalocène ne nous permettait pas d'aborder. Insister sur le Capitalocène et concentrer la portée de l'Anthropocène aux seules structures de productions et d'échange pourrait sembler être une réduction vis-à-vis de la complexité et des enjeux anthropologiques de la période. L'Anthropocène est aussi un *Anthropocène* car il nous appelle à repenser le paradigme anthropologique de la modernité.

Finalement, il y a une dernière force non négligeable dans la dénomination d'Anthropocène elle-même. Il faut aussi souligner que garder un vocable commun, plutôt que de s'éparpiller en de multiples appellations, permet la construction d'un champ de recherche et de réflexion unifié, portant les diverses lectures sur un sujet commun. C'est pour cela que de nombreuses études critiquant le vocable d'Anthropocène s'y réfèrent tout de même dans leur titre et leurs mots clés et en font un élément sémantique central de leur réflexion.

IV Une forte puissance conceptuelle

Nous avons donc défini l'Anthropocène scientifiquement ainsi que symboliquement. Scientifiquement, il fait référence à un ensemble de réalités du système Terre, et symboliquement il compose un récit significatif de la période contemporaine. L'Anthropocène connaît aujourd'hui un large

⁹⁴ Nous développeront cette idée au chapitre 4.

succès dans de nombreux domaines de recherche, dans le milieu des sciences naturelles comme des sciences humaines et sociales, ainsi que dans de nombreux médias (journalisme, littérature, musique, etc.). Les articles scientifiques faisant référence à l'Anthropocène ne cessent de gagner en nombre, années après années, et la notion devient progressivement de plus en plus familière du grand public. Alors pourquoi ainsi s'emparer de ce concept alors que les géologues n'ont donné que récemment un avis sur la question, avis lui-même contesté au sein de leur communauté ? Quels avantages offre alors l'Anthropocène comme repère conceptuel pour aborder les perturbations environnementales anthropiques contemporaines ?

1) Mettre un mot sur les réalités environnementales

En premier lieu, l'Anthropocène nous permet d'aborder comme un tout l'ensemble des dérèglements anthropiques du système Terre qui sont, comme nous l'avons évoqué, d'une grande diversité et relèvent de champs d'étude très variés. À travers ce concept, les enjeux environnementaux contemporains nous sont accessibles au-delà de la seule question climatique, question autour de laquelle s'articule la pensée environnementale de la fin du siècle dernier, de manière décroisée, et permettant de mettre en valeur d'autres aspects des dérèglements environnementaux, comme le problème lié à l'érosion de la biodiversité (Beau & Larrère, 2018). C'est à cela que l'Anthropocène doit, selon Alexander Federau, son succès, sa « capacité (...) à subsumer sous lui des réalités très diverses » (2017, p. 16). Cette notion nous permet d'appréhender notre action de manière globale, par le biais d'un récit qui la met en forme et qui lui donne un sens (Larrère, 2018). Cependant, comme nous l'avons vu, l'Anthropocène donne lieu à une grande diversité d'interprétations, parfois très différentes. L'Anthropocène contient en lui un ensemble de récits dont chacun est porteur d'une lecture historique, philosophique, anthropologique et politique de la période contemporaine, de l'histoire de la Terre et de l'humain.

a) Dépasser les dualismes

Chacun de ces récits s'articule autour d'une rencontre entre l'histoire de la Terre et l'histoire humaine. C'est là justement une des forces de ce concept, celle de dépasser le dualisme entre réalité naturelle et réalité humaine, la fameuse séparation entre Nature et Culture sur laquelle se fonde l'épistémologie moderne. « L'Anthropocène, retrouvailles du temps humain et du temps de la Terre [...] dénonce ce grand partage temporel, ontologique, épistémologique et institutionnel entre nature et société » nous disent Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz (2016 [2013]). L'ordre naturel et l'ordre social se retrouvent reconnectés après leur séparation mise en place par la modernité (Latour, 1997 [1991]). Les difficultés et contradictions de cette séparation avaient déjà été soulevées par la sociologie (Lévi-Strauss,

1967), le monopole humain sur toutes les formes de cultures a été questionné par l'éthologie (Lestel 2001), et l'anthropologie culturelle a montré que ce dualisme se révèle en réalité être une compréhension ontologique parmi d'autres au sein des différentes sociétés humaines (Descola, 2015 [2005], Viveiros De Castro, 2006, 2009), mais nous y reviendrons.

L'Anthropocène fait donc se rencontrer l'histoire de la planète avec l'histoire des sociétés humaines, et se soustrait au partage disciplinaire entre sciences de la nature d'un côté, et sciences de l'humain de l'autre⁹⁵. En effet, l'Anthropocène « pousse la dualité moderne dans ses derniers retranchements » (Federau, 2017) en rendant la distinction entre le monde humain et le monde naturel contestable. La sphère économique et politique, celle de l'activité sociale, transforme le monde naturel, les cycles biogéochimiques du système Terre, en profondeur, de manière irréversible et avec une grande rapidité. Cela a pu paradoxalement amené certains à réaffirmer la destinée exceptionnelle de l'espèce humaine, et les a ramené en un sens vers le dualisme (*ibid*).

Mais le constat de la vulnérabilité de notre environnement nous fait aussi nous rendre compte que nous sommes dépendants des écosystèmes dans lesquels nous vivons, des sols dont provient notre nourriture et des espèces animales et végétales qui constituent, bien que nous semblons l'avoir oublié, le monde commun que nous habitons et dont l'équilibre et la bonne santé définissent les conditions d'habitabilité du monde. C'est tout notre rapport instrumental moderne à la nature qui est remis en question par cette nouvelle époque géologique. Ce que montre la popularité du concept d'Anthropocène, c'est la conscience grandissante que les relations entre les sociétés humaines et la nature ont changé, et que les perturbations du monde minéral et la destruction du monde vivant appellent à un renouveau dans ces relations (Bourg, 2018). La conception de la liberté comme arrachement à la nature est à repenser (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]), tout comme la conception de l'humanité comme arrachement à l'animalité (Morizot, 2020). C'est un nouveau rapport social et politique à la Terre et au vivant, au non-humain, que l'Anthropocène appelle à tisser. Nos édifices politiques et institutionnels sont à revoir, pour pouvoir construire une relation au monde qui permette à nos sociétés et au vivant en général de perdurer (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013] ; Chakrabarty, 2009 ; Bourg 2017 ; Bourg & Whiteside, 2010).

b) Une compréhension transdisciplinaire de la complexité du monde

Cette redéfinition cosmologique se fait dans une optique transversale relevant d'un ancrage dans tous les champs du savoir humain. De par sa dimension scientifique, l'Anthropocène permet de penser les relations socio-politiques à l'environnement en s'appuyant sur un corpus rigoureux et abondant en sciences naturelles. En effet, Alexander Federau nous explique qu'en « tant que concept cadre,

⁹⁵ Comme nous l'avons vu, les sciences du système Terre dont découle le concept d'Anthropocène s'ancrent déjà dans une démarche pluridisciplinaire, voire transdisciplinaire.

l'Anthropocène donne une assise scientifique à l'idée que les relations socio-naturelles ont subi un bouleversement majeur durant les dernières centaines d'années » (2017, p. 111). Ce concept permet de créer un lien fort entre les travaux concrets de sciences naturelles sur l'état du monde, et les travaux en sciences humaines et sociales portant sur les questions écologiques et sur les relations entretenues par les sociétés humaines avec le non-humain, autrement dit le champ de recherche que l'on nomme les humanités environnementales.

Si Sébastien Dutreuil émet comme nous l'avons vu des doutes quant à la pertinence de l'Anthropocène comme période géologique, c'est-à-dire plus précisément en tant qu'unité chronologique au sein de la classification opérée par les sciences géologiques, il souligne que « c'est en réalité au moment où l'Anthropocène est entré dans l'arène des sciences humaines et sociales qu'il est devenu intéressant, en contribuant à redistribuer les cartes des paradigmes en présence » (2018, p. 372). L'Anthropocène a, en plus de sa dimension scientifique relevant des sciences du système Terre, une portée importante dans le monde des idées en redéfinissant le rapport que nous entretenons avec le monde que nous habitons⁹⁶, qui fait dire au sociologue Bruno Latour que « l'Anthropocène est le concept philosophique, religieux, anthropologique et politique le plus décisif jamais produit comme alternative aux idées de la modernité » (2015, cité par Bonneuil et Fressoz, 2016 [2013]). L'Anthropocène chamboule le champ ontologique de la modernité et renverse l'échiquier politique en y inscrivant le non-humain comme partie-prenante à part entière. Lewis et Maslin, dans leur important article de 2015 « Defining Anthropocene », semblent suggérer que l'Anthropocène a d'abord une fonction politique plus qu'épistémique (Dutreuil, 2018). Les auteurs montrent par ailleurs que la décision relative à la date de début de l'Anthropocène a un fort impact politique, en effet, définir un Anthropocène précoce lors de l'essor de l'agriculture plutôt qu'à partir du XVIIIe siècle ou de la grande accélération de la deuxième moitié du XXe siècle aurait des conséquences en termes de responsabilité pour les pays du Nord (Lewis & Maslin, 2015).

Nous l'avons vu, deux des critiques majeures de la communauté des géologues envers l'Anthropocène sont d'ailleurs que cette « époque géologique » aurait plus à voir avec l'histoire humaine qu'avec les événements géologiques, et que les raisons de la définition d'une entrée dans cette nouvelle époque auraient plus à voir avec la politique que la géologie (Federau, 2017). Les géologues Stanley Finney et Lucy Edwards se demandent, rappelons-le, s'il tient vraiment à la communauté des géologues et à la commission internationale de stratigraphie de reconnaître l'Anthropocène, ce qui relève davantage selon ce chercheur et cette chercheuse d'une déclaration politique (2016). À l'inverse, certains voient le grand récit de l'Anthropocène comme une incursion des scientifiques au sein des sciences sociales

⁹⁶ La question de notre manière d'habiter le monde et de son habitabilité future est capitale pour mener une réflexion sur l'avenir des sociétés en Anthropocène. La crise environnementale est avant tout une crise de l'habitat (Paquot, Lussault & Younès, 2007).

(Campagne, 2017). Ces tensions montrent en réalité la capacité disruptive de l'Anthropocène à briser les cloisonnements disciplinaires, notamment la stricte séparation entre sciences naturelles et sciences sociales⁹⁷. L'Anthropocène est un concept rassembleur et ouvert qui permet une approche fertile et pertinente d'un sujet ample et complexe.

2) La portée politico-sociale de l'Anthropocène

a) Un concept scientifique *et* politique

Si l'Anthropocène semble donc avoir une large portée politique, c'est parce qu'il comprend en lui-même la question du choix collectif et de l'absence de concertation et de réflexion commune dans la modification drastique et perturbatrice de notre environnement par les activités industrielles menées par une petite partie de l'humanité (Wallenhorst, 2019). « Au profit du plus grand nombre » pourraient dire certains, mais cela est sujet à débat, et pourrait même être disqualifié si nous comparions les bénéfices de l'industrialisation au dérèglement de l'environnement et à la destruction globale et systématique du vivant. Le contexte de nos prises de décision politique est élargi par l'Anthropocène, nous ne pouvons plus raisonner en termes politiques fermés autour de la Nation indépendante du système monde, la communauté politique à laquelle nous appartenons est globale, mondiale. La mondialisation rendait déjà poreuses les frontières sociales des États-Nation, l'Anthropocène confirme la dimension méta-nationale de la communauté politique humaine et non-humaine. La déforestation de la forêt amazonienne du Brésil a des répercussions dans les sommets du Tibet (Lewis & Maslin, 2015) et les émanations de CO₂ des centrales électriques à charbon allemandes ou américaines ont un impact sur la mousson en Asie du Sud-Est. L'Anthropocène est politique car il s'agit d'arbitrer entre les intérêts de différents groupes afin de définir quelles perturbations sont tolérables et lesquelles ne le sont pas (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]).

b) La démocratie contre la dépolitisation technocratique

La prise de conscience de l'influence des activités anthropiques sur le système Terre devrait alors appeler à un renouveau de la réflexion politique et de l'organisation de la vie en commun au sein d'un monde partagé. Pourtant, les approches technocratiques, notamment portées par de nombreux scientifiques

⁹⁷ À ce titre, nous pouvons noter que la séparation entre sciences naturelles et sciences humaines relève directement des dualismes modernes. Le fait que l'étude des sociétés de chimpanzés et l'étude des sociétés humaines se placent dans deux champs d'études aussi différents que les sciences naturelles et les sciences sociales dépend directement de la séparation dualiste entre nature (à laquelle appartiennent les animaux non-humains) et culture (à laquelle appartient l'humain). De même, la séparation entre neurosciences et psychologie relève du dualisme entre corps et esprit. Ainsi, définir un champ du discours scientifique comme exclusivement spécifique à l'humain relève de l'arbitraire.

importants des sciences du système Terre et de l'Anthropocène (*ibid*), semblent effacer le politique dans une approche descendante et gestionnaire hors de la réflexion démocratique. Mais c'est pourtant toute notre pratique du politique et de la démocratie que cette nouvelle conception du monde, en nous obligeant à réintégrer la nature et le système Terre au cœur de notre appréhension de l'histoire (*ibid*) et du social, nous appelle à repenser. C'est notre conception même de la liberté en démocratie qui est à redéfinir (Charbonnier, 2020).

Si certains appellent donc à une prise en main technocratique, voire autoritaire (Wallenhorst, 2021), du système monde, d'autres soulignent une nécessité de repenser et de revitaliser nos systèmes démocratiques et nos institutions en vue d'une réflexion politique commune sur notre manière d'habiter le monde (Bourg & Whiteside, 2010). Maurice Merleau-Ponty définissait les institutions comme « le cadre effectif de la dynamique du système, officiel ou non » (2015), il nous faut compter sur un « nouveau cadre » pour suivre une « nouvelle dynamique », nous devons refonder notre pratique de la démocratie au cœur d'une nouvelle compréhension du monde, de notre place en son sein, des relations que nous tissons avec ce qui n'est pas nous. L'Anthropocène montre que l'enjeu dépasse même la seule question institutionnelle, en remettant en cause jusqu'à nos représentations cosmologiques et ontologiques du monde, définissant par là une problématique culturelle et idéologique majeure.

Nous l'avons vu en introduction, qui dit question politique et anthropologique dit question éducative. Une nouvelle compréhension du monde et de nous-mêmes appelle par conséquent à une nouvelle manière d'aborder les pratiques pédagogiques et à mener une réflexion sur les outils et méthodes démocratiques à intégrer aux dispositifs d'apprentissage. L'action collective suppose de donner aux individus les moyens, théoriques et pratiques, de cette action. À quelle citoyenneté devons-nous préparer les générations nouvelles et actuelles dans le monde perturbé de l'Anthropocène ? Ce nouveau paradigme de compréhension du monde et de nos relations à celui-ci et à nous-mêmes semble nous mener vers un nécessaire renouveau de l'anthropologie éducative en Anthropocène. Cependant, aborder la question de l'éducation à l'époque de l'Anthropocène ne se fait pas sur des bases neutres, *ex nihilo*. Il existe une longue histoire des éducations relatives à l'environnement, composée d'approches variées aux fondements idéologiques tout aussi divers. Il s'agit donc pour nous de présenter et de commenter cette histoire, de nous y situer, avant de pouvoir développer plus avant nos propres réflexions sur l'éducation en Anthropocène. Cependant, la question environnementale en éducation semble aujourd'hui avoir obtenu une réponse majoritairement adoptée à travers le concept Onusien de développement durable. Ainsi, pour aborder la question des éducations relatives à l'environnement, il nous faut évoquer dans le détail cette vision particulière de l'écologie et de la gestion environnementale qu'est le développement durable, ce qui nous permettra par là même d'envisager clairement le positionnement des États occidentaux sur ces questions.

Chapitre II

Le développement durable

En conséquence des dégradations environnementales contemporaines vues dans le dernier chapitre, le concept de développement durable a été mis en place. Ce chapitre a pour but de présenter cette notion, ses caractéristiques et les problèmes qu'elle pose. Il est nécessaire de présenter ce concept issu des institutions internationales, premièrement pour comprendre l'axe majoritaire guidant les politiques publiques des pays du Nord et en dégager la posture politique, et deuxièmement pour comprendre les implications des démarches d'éducation au développement durable aujourd'hui mises en place par l'Éducation nationale en France, que nous verrons au prochain chapitre.

Sommaire du Chapitre II

I Naissance de la question environnementale moderne	p. 101
1) Installation de la problématique écologique dans le débat public	p. 101
a) Premiers lanceurs d'alerte au début de la deuxième moitié du XXe siècle	p. 101
b) Les racines scientifiques de la question environnementale	p. 102
c) Développement des préoccupations environnementales internationales	p. 104
d) Arrivée de l'Organisation des Nations Unies sur la scène internationale	p. 105
e) Les sommets de la Terre et l'émergence du développement durable	p. 107
2) Approfondissement des racines onusiennes du développement durable	p. 109
a) Le développement de l'après-guerre	p. 109
b) Le développement durable : un changement de stratégie ?	p. 110
II Qu'est-ce que le développement durable ?	p. 111
1) Les principes fondateurs du développement durable	p. 112
a) Développement économique + limites environnementales = développement durable	p. 112
b) Tripartition et conflits internes	p. 113
c) Durabilité forte et durabilité faible, une équivocité non définie	p. 114
d) Un concept à prétention aporétique	p. 115
2) Fonctionnement et applications du concept de développement durable	p. 117
a) Un concept universel mais une mise en œuvre contextuelle	p. 117
b) Appropriation et application du concept en France et en Europe	p. 118
c) Le développement durable et le secteur privé	p. 120
III Resituer le développement durable dans l'histoire de la réflexion écologique	p. 122
1) Racines historiques de la question socio-environnementale	p. 123
a) L'environnementalisme nord-américain du XIXe siècle	p. 123
b) L'invisibilisation historique des critiques environnementalistes de la société industrielle ..	p. 125
2) Contestations littéraires, politiques et scientifiques	p. 126

a) La critique de la société industrielle dans le mouvement romantique	p. 126
b) L'écologie dans la pensée socialiste	p. 127
c) La critique du modèle industriel au sein de l'écologie scientifique	p. 127
d) Contemporanéité des destructions environnementales industrielles et de sa critique	p. 128
IV Lecture critique du développement durable	p. 130
1) Le développement durable : une notion équivoque	p. 131
a) Une grande variété de sources et de définitions	p. 131
b) Un choix consensuel car indéterminé	p. 132
c) Une grande diversité de pratiques face à l'injonction de développement durable	p. 134
2) Le développement durable et l'écologie politique	p. 134
a) Continuité ou antagonisme ?	p. 135
b) L'autonomie au centre du projet écologique : Ivan Illich et André Gorz	p. 137
c) L'absence de concertation démocratique dans l'émergence du développement durable ...	p. 140
3) Économie néo-classique et croissantisme, des fondements qui ne sont jamais remis en question ...	p. 142
a) Les trois piliers du développement durable et l'autonomie ontologique de la sphère économique	p. 143
b) La croissance économique comme unique horizon	p. 143
c) Décroissance et passéisme : la défense du modèle croissantiste	p. 145
d) Répondre aux besoins : oui, mais auxquels ?	p. 146
e) L'amalgame entre misère et pauvreté	p. 148
4) Idéologie et valeurs du développement durable	p. 149
a) Chant du cygne de la cosmologie moderne	p. 149
b) Une vision instrumentale de la nature	p. 151
c) La métaphysique du développement durable	p. 154
d) Le développement durable, et après ?	p. 156

« L'écologie, c'est comme le suffrage universel et le repos du dimanche : dans un premier temps, tous les bourgeois et tous les partisans de l'ordre vous disent que vous voulez leur ruine, le triomphe de l'anarchie et de l'obscurantisme. Puis, dans un deuxième temps, quand la force des choses et la pression populaire deviennent irrésistibles, on vous accorde ce qu'on vous refusait hier et, fondamentalement, rien ne change. »

André Gorz, *Leur écologie et la nôtre*, 1974, p. 175

I Naissance de la question environnementale moderne

Ainsi, si l'on veut comprendre ce qu'est l'éducation au développement durable, il nous faut d'abord comprendre ce qu'est le développement durable. La présentation de ce concept nous permettra donc aussi de comprendre les relations contemporaines qu'entretiennent les pays du Nord avec la question environnementale, ce qui éclairera par là même l'action des démocraties représentatives occidentales en matière d'écologie. Celui-ci s'est développé à la suite d'un ensemble de questionnements sociaux autour de la question environnementale, rapidement pris en main par les instances politiques internationales qui développèrent cette notion pour répondre aux impératifs écologiques auxquels font face les pays industrialisés.

1) Installation de la problématique écologique dans le débat public

a) Premiers lanceurs d'alerte au début de la deuxième moitié du XXe siècle

Les préoccupations écologiques aujourd'hui présentes dans le débat public semblent avoir trouvé naissance dans leur dimension sociopolitique critique actuelle dans le courant des années 1960-1970. C'est tout d'abord au cours de ces deux décennies que paraissent les premiers grands ouvrages ayant un large écho médiatique dénonçant les impacts des activités anthropiques sur l'environnement, par exemple avec le célèbre ouvrage de Rachel Carson *A Silent Spring* de 1962 (Carson, 2020 [1962]) mettant en lumière l'impact de l'usage massif de pesticides sur la faune. Dans le même temps, le milieu des sciences humaines et sociales et de la philosophie s'empare de la question écologique comme sujet d'étude, comme chez l'historien des sciences Lynn T White Jr (2019 [1967]) plaçant les racines de la crise environnementale dans la tradition chrétienne, dans le champ de la philosophie morale chez Hans Jonas (2013 [1979]), ou avec le développement des éthiques environnementales par des auteurs comme Arne Naess (1973), Richard Sylvan/Routley (1973) ou encore Kenneth E Goodpaster (1978), cherchant un dépassement des éthiques classiques anthropocentristes. Le champ de l'économie s'empare lui aussi du sujet, notamment en remettant en cause la primauté de la croissance économique dans un monde fini, le travail le plus marquant ayant été le rapport du club de Rome *The Limits of Growth* (Les limites de la croissance) en 1972 (Meadows, Meadows, Randers & Behrens, 1972).

Cette même décennie des années 1970 vit l'ancrage de la question écologique dans le champ

politique, avec en France la fondation du premier ministère de l'écologie en 1971, et la première candidature écologiste aux élections présidentielles en 1974 sous la figure de René Dumont, ingénieur agronome « tiers-mondiste » ayant publié l'année précédente un ouvrage au titre sans ambiguïté déjà : *L'utopie ou la mort* (Dumont, 1973).

C'est aussi dans les années 1960 que la politique internationale s'empare du sujet, avec la signature de pas moins de 47 conventions internationales dans cette seule décennie (Matagne, 2003). Le début de la décennie suivante vit la tenue de la conférence de Stockholm sur l'environnement en 1972 par l'Organisation des Nations Unies, d'où naîtra le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE), et qui initiera les rencontres décennales des Nations Unies sur l'environnement dites « sommets de la Terre », jusqu'en 2012. Des rencontres similaires se tiendront donc ensuite tous les dix ans, les plus marquantes étant le sommet de la Terre de Rio en 1992, influencé par la parution du rapport Brundtland en 1987 démocratisant la notion de « développement durable », et celui de Johannesburg en 2002, qui pérennisera l'adoption de la notion et fera du développement durable le guide et l'objectif régulateur des Nations Unies pour faire face aux dérèglements environnementaux.

b) Les racines scientifiques de la question environnementale

Le développement de la question environnementale sur la scène politique n'est donc bien sûr pas indépendant des développements scientifiques relatifs à la question environnementale. La montée en puissance des considérations environnementales dans la deuxième moitié du XXe siècle est directement liée à l'arrivée à maturité d'un champ d'étude scientifique jeune mais dont les racines remontent plusieurs siècles auparavant : celui de l'écologie scientifique, science ayant pour objet les écosystèmes (Deléage, 1994 [1991])⁹⁸. Si nous avons vu au chapitre précédent l'émergence du concept de biosphère et des sciences du système Terre pour caractériser l'Anthropocène, il nous semble pertinent de revenir ici sur l'histoire de la science qui donna son nom à ce courant de pensée et courant politique aujourd'hui capital.

Certains font remonter les origines de cette science jusqu'aux auteurs anciens (Aristote, Théophraste, Pline), mais bien que ceux-ci partagent en partie ses interrogations, les origines de la science écologique doivent être trouvées bien plus tard dans l'histoire des idées. Le mouvement à l'origine de son développement se trouve à la fois dans le recul offert par l'essor urbain de la Renaissance et par la nouvelle vision offerte par la religion réformée, mais surtout aussi dans le mouvement d'exploration et de conquête des Européens à travers le monde à partir de la fin du XVème siècle. Le XVIIIe siècle voit naître un intérêt pour la nature vivante, par des observations précises et minutieuses. Cette époque est propice aux grandes expéditions d'exploration scientifique, concordant avec les impératifs coloniaux des grandes

⁹⁸ La grande majorité de cette présentation se basera sur l'ouvrage de Jean-Paul Deléage *Histoire de l'écologie* (1994 [1991]).

puissances occidentales. C'est au XVIII^e siècle que le naturaliste suédois Carl von Linné établit une vision de la nature immuable et hiérarchisée au sein de laquelle prennent place les êtres vivants perçus dans leur spécificité, dans ce qu'il appelle « économie de la nature ». Les espèces sont alors considérées comme étant réparties en fonction des milieux et des climats. L'étude de la nature est encore utilitaire, visant la maîtrise et l'optimisation de la nature par l'humain, comme c'est le cas chez Buffon (voir chapitre précédent).

C'est au XIX^e siècle que survient une triple rupture qui rendra propice l'émergence de l'écologie. Selon Deléage :

« La première est liée à l'accélération dans la maîtrise de l'espace et de la planète. [...] La deuxième rupture est la révolution dans la conception du temps [...]. La troisième résulte d'un réaménagement fondamental des rapports entre les sciences physiques et chimiques et celles du vivant. »

(Deléage, 1994 [1991], p. 38).

Ce développement est donc issu d'une révolution technique, cosmologique et épistémologique. L'essai sur la géographie des plantes du naturaliste et géographe allemand Alexander von Humboldt en 1807 définit de nouveaux concepts qui seront fondamentaux pour l'écologie des plantes, ce qui permettra aux auteurs ultérieurs de créer celui de « groupement végétal », qui donna lui-même lieu à la création du concept d'écosystème. Le développement des thèses évolutionnistes et de l'impact de l'environnement sur la distribution géographique des espèces ouvrit vers une conception radicalement différente du temps et de la vie tout en développant la vision de la vie comme réseau complexe d'interaction entre organismes.

C'est en 1866 que fut proposé pour la première fois le néologisme « d'oecologie » sous la plume du biologiste allemand et vulgarisateur de Darwin, Ernst Haeckel, avec la définition suivante : « par écologie nous entendons la science des rapports des organismes avec le monde extérieur, dans lequel nous pouvons reconnaître d'une façon plus large les facteurs de la « lutte pour l'existence ». » (Haeckel, 1866, p. 286)⁹⁹. La science s'étoffe dans le dernier quart du XIX^e siècle avec la création de vocabulaire et de concepts (biocénose, chaînes trophiques, biosphère...) à travers des études naturalistes, ne se référant pas forcément au concept d'écologie lui-même, jusqu'à devenir une science autonome à la fin du siècle.

Quatre sciences écologiques se développeront par la suite au début du XX^e siècle : l'océanographie, la limnologie, l'écologie végétale et l'écologie animale (Deléage, 1994 [1991]). Les botanistes sont les premiers à se réclamer de la science écologique, milieu d'où sera issu la première société écologique au monde (la *British ecological society* en 1913), et Eugène Warming contribuera

⁹⁹ Si Haeckel donne ses fondements à la science écologique, il donne aussi ses premiers fondements théoriques à l'écologisme en rétablissant le lien entre humain et nature, lien distendu par le capitalisme montant (Deléage, 1994 [1991]).

grandement à son développement à travers un ouvrage qui définira la science écologique (Matagne, 2003). Les modèles d'interprétation mathématique se développeront à partir des années 1920, le concept d'écosystème se développera quant à lui dans les années 1930 et sera accepté comme concept central de l'écologie dans les années 1950. C'est à partir de ces mêmes années que se développent les analyses des écosystèmes en termes d'échanges énergétiques, sur la base des avancées de la thermodynamique du XIXe siècle, aboutissant à la qualification des flux énergétiques des écosystèmes comme mesure unique sous forme de budgets et de diagrammes à la fin du XXe siècle. Partant de l'étude naturaliste des écosystèmes particuliers, l'écologie scientifique s'élargit à l'étude globale et pluridisciplinaire de la biosphère jusqu'à l'émergence des sciences du système Terre dans les années 1980, comme nous l'avons vu au chapitre précédent.

Le développement de cette science est contemporain d'un changement profond dans les rapports des sociétés humaines à la nature. Elle est, selon l'historien des sciences Jean-Paul Deléage :

« la matrice vivante d'une nouvelle conscience et d'une nouvelle culture : celle de notre appartenance à la nature, celle de la présence de la nature au plus profond de nous-mêmes, êtres humains, à la fois parties et acteurs du système global de la nature. »

(Deléage, 1994 [1991], p. 16).

Bien que son développement premier soit pour lui l'expression d'un besoin des sociétés de mieux comprendre la nature et son fonctionnement « dans le but avoué d'étendre et d'augmenter l'efficacité de son exploitation » dans le courant « la dynamique conquérante et prédatrice du capitalisme » (p. 58). Pourtant, cette science donnera lieu à l'émergence d'un courant politique s'en revendiquant directement, au point d'en reprendre le nom : le courant écologiste. Ce courant jouera un rôle primordial dans la démocratisation des enjeux environnementaux, et pris de l'ampleur dans les années 1970 comme nous l'avons évoqué, simultanément à la montée de cette problématique dans le débat public. Les partis écologistes (dits « verts ») connaîtront une poussée en Europe à la fin des années 2010, avant de faire face à un déclin aux élections législatives européennes de 2024 (Courrier international, 6 juin 2024, Malingre & Jacqué, 2024).

c) Développement des préoccupations environnementales internationales

C'est donc sur ces fondements scientifiques que va se faire l'émergence de la question environnementale en politique, jusqu'à la forme aujourd'hui privilégiée par les Nations Unies : le développement durable. Celui-ci est l'aboutissement d'une mobilisation institutionnelle internationale et

d'une partie de la société civile (notamment à travers les ONG environnementales), majoritairement au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, à la suite de nombreuses démarches internationales pour la protection de la nature pendant la première moitié de ce siècle. C'est en effet au début du siècle dernier que se développent les premières démarches internationales en vue de la protection de l'environnement, inspirées par les développements environnementalistes nord-américains de la fin du XIXe siècle. Le premier congrès international pour la protection des paysages se tient à Paris en 1909, une conférence pour la protection de la nature se tint à Berne en 1913 sous l'impulsion du naturaliste suisse Paul Sarasin, et le premier congrès international pour la protection de la nature se tient à Paris en 1923, sous l'impulsion d'associations de protection de la nature et en lien étroit avec le muséum national d'histoire naturelle. Ce congrès était en premier lieu tenu à l'attention de la communauté scientifique, bien que les débats ne portèrent pas spécifiquement sur des travaux scientifiques. Un deuxième congrès se déroule en 1931 sous l'égide du muséum, dans lequel des propositions furent faites en vue de la protection des mers et des fleuves, avec pour objectif d'obtenir l'aide du milieu industriel. Dans ces premières manifestations en faveur de la protection de l'environnement se fait déjà sentir une tension, dans le prolongement des débats américains du XIXe siècle, entre protection (ou préservation) de la nature pour elle-même et conservation de la nature comme ressource (Bergandi & Blandin, 2012, Bergandi & Galangau-Quérat, 2008).

d) Arrivée de l'Organisation des Nations Unies sur la scène internationale

À la sortie de la seconde guerre mondiale en 1945, l'Organisation des Nations Unies est créée dans le but d'assurer la paix et la sécurité à l'échelle internationale, prenant la suite de la Société des Nations fondée au sortir de la première guerre mondiale. Dans la foulée, l'ONU fonde l'année suivante l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais : *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, ou UNESCO), se préoccupant plus spécifiquement de la question éducative, et qui prendra en charge les problématiques environnementales à l'échelle globale. En effet, à la suite de nouvelles conférences internationales soutenant la création d'un organisme officiel de protection de la nature appuyé par les gouvernements se tient en 1948 la conférence de Fontainebleau, sous l'impulsion de l'UNESCO et du Gouvernement français, qui vit la création de l'Union Internationale pour la Protection de la Nature (UIPN), organisation à teneur toujours scientifique, dont le document fondateur fut signé par dix-huit gouvernements, cent huit institutions publiques et ONG, et huit organisations internationales (Bergandi & Blandin, 2012). Bien que le terme de « protection » fasse penser au préservationnisme, le préambule du texte de constitution de l'UIPN était clairement orienté vers la conservation des ressources naturelles. Malgré des buts préservationnistes exprimés dans le premier article de cette même constitution, le premier secrétaire général de l'union publiait une année plus tard dans un

document de l'UIPN un point de vue clairement conservacionniste dans une perspective pragmatique de mobilisation sociale¹⁰⁰. L'organisation changea son appellation en 1956 pour l'Union Internationale pour la Conservation de la Nature (UICN). Il est à noter que l'UIPN, allant plus loin que les sommets scientifiques précédents, prend position pour une mise en avant de l'éducation à l'écologie dans une optique de sensibilisation. Selon le secrétaire général de l'Union Jean-Paul Harroy :

« Sans une population consciente du devoir moral et de l'intérêt matériel qu'il y a pour elle à respecter les associations vivantes qui l'entourent et dont elle tire sa subsistance, il n'est, en effet, pas de réglementation, si sévère soit-elle, qui parviendra à sauver ces associations de la dégradation ou même de la destruction, si un profit économique quelconque se trouve en jeu. »

(cité par Bergandi & Blandin, 2012)

L'éducation est alors envisagée comme un outil de sensibilisation, de prévention et de facilitation des politiques publiques.

Dans la deuxième moitié du XXe siècle, plus particulièrement à partir de la fin des années 1960, se tiennent une série de rencontres internationales qui verront ultimement la construction, puis l'adoption par les Nations Unies de la notion de développement durable¹⁰¹. La première conférence environnementale portée par l'UNESCO (en collaboration avec l'UICN et le Programme Biologique International [PBI]) est la conférence de la biosphère de 1968, au cours de laquelle furent soulignées les limites des capacités d'autorégulation de la biosphère, notamment face aux impacts des activités humaines, adoptant un discours conservacionniste sur l'utilisation des ressources naturelles, et plaçant l'espèce humaine au cœur de la problématique, préfigurant par là la nouvelle version du développement qui se formera dans les années suivantes (Bergandi & Blandin, 2012). Celle-ci conservait la forte tendance scientifique des conférences précédentes, mais incorporait à travers l'UNESCO une composante intergouvernementale. Si lors de sa création en 1946 l'UNESCO n'avait pas pour objectif de se préoccuper des questions environnementales, l'organisation s'intéresse dès les années 1940 aux problématiques de conservation sous l'impulsion de son premier directeur général, le biologiste Julian Huxley, membre fondateur du World Wildlife Fund (WWF). Dans les années 1950, l'UNESCO organise des colloques et la formation d'instituts scientifiques ayant pour but l'observation de l'environnement dans les pays du Sud, cette

100 Le premier secrétaire Jean-Paul Harroy soutenait ainsi : « le temps est passé où les protecteurs de la nature parlaient seulement au nom de la morale et de l'esthétique. Il n'est guère à l'honneur de l'homme de devoir ainsi admettre que ces deux valeurs humaines, parmi les plus pures et les plus élevées, n'ont cependant sur son comportement qu'un pouvoir déterminant incontestablement faible. Aujourd'hui, l'heure est venue d'invoquer en faveur d'une vaste action conservatrice des sols, des couverts végétaux et des faunes sauvages, un ensemble d'arguments à caractère anthropocentriquement utilitaire, donc convaincants pour les masses. » cité par Bergandi & Blandin (2012).

101 Nous allons le voir, cette notion s'est surtout développée au sein des très nombreuses conférences organisées par les grandes institutions internationales depuis la conférence de Stockholm de 1972 (Veyret & Arnould, 2019).

préoccupation grandira jusqu'aux années 1970.

En 1971, L'UNESCO lance le programme sur l'homme et la biosphère (MAB), programme scientifique axé sur la création de réserves naturelles dans le but de parfaire les connaissances scientifiques pouvant soutenir les démarches de conservation. La décennie des années 1970 est déclarée « deuxième décennie du développement », la même année 1971 se tient le séminaire de Founex qui examine les liens entre environnement et développement pour la première fois au sein d'un organisme international, et au cours duquel de nombreuses analyses s'opposent vivement (Vivien, 2003).

e) Les sommets de la Terre et l'émergence du développement durable

L'année suivante 1972 vit la tenue de la désormais célèbre conférence des Nations Unies sur l'environnement de Stockholm, ou « sommet de la Terre », au cours de laquelle fut créé le Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) devant fournir un apport scientifique et technique aux gouvernements dans la gestion des questions environnementales. C'est aussi à l'occasion de cette conférence que fut rendu public le rapport du club de Rome, dit rapport Meadows, « les limites de la croissance » (*the limits of growth*) (Meadows, Meadows, Randers & Behrens, 1972), soulignant les effets négatifs de la croissance économique et démographique sur l'environnement, et remettant en question la possibilité d'une croissance infinie dans un monde fini. Le PNUE s'engagea avec l'UICN et le WWF dans la création de la stratégie mondiale de la conservation qui fut publiée en 1980, visant le développement d'un ordre économique conciliant développement et environnement, et premier document officiel dans lequel apparaît le vocable de « *sustainable development* »¹⁰².

C'est en 1987 dans le rapport de la commission mondiale sur l'environnement et le développement (créée en 1983 par l'ONU) intitulé « Notre avenir à tous » (*Our common future*), dit rapport Brundtland d'après sa présidente la première ministre norvégienne Gro Harlem Brundtland, que fut démocratisé et popularisé le concept de développement durable. C'est en général à la définition présentée dans ce rapport que l'on se réfère pour présenter la notion, encore aujourd'hui¹⁰³. L'objectif fixé par ce rapport est une

102 Cette notion fut traduite en français par plusieurs formules : développement durable, développement soutenable, développement viable (Vivien, 2003). Si la terminologie aujourd'hui popularisée et employée dans les démarches officielles est celle de « développement durable » (traduction employée dès la première apparition dans les textes officiels), celle-ci était critiquée en premier lieu pour ne souligner que l'aspect temporel de la problématique, au détriment de la question des inégalités et de la répartition des richesses, contenues dans le concept de « *sustainability* ». C'est pourquoi certains ont pu lui préférer le vocable de « développement soutenable », les questions de justice soulevées par la notion soulignent que la situation de répartition des richesses doit être « soutenable ». Le vocable de « développement soutenable » insiste sur une question de justice à la fois « intergénérationnelle » et « intragénérationnelle » (Burbage, 2013).

103 Cette définition est la suivante : « le genre humain a parfaitement les moyens d'assumer un développement durable, de répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs. La notion de développement durable implique certes des limites. Il ne s'agit pourtant pas de limites absolues mais de celles qu'impose l'état actuel de nos techniques et de l'organisation sociale ainsi que de la capacité de la biosphère de supporter les effets de l'activité humaine. Mais nous sommes capables d'améliorer nos techniques et notre organisation sociale de manière à ouvrir la voie à une nouvelle ère de croissance économique. La Commission estime que la pauvreté généralisée n'est pas une fatalité. Or,

reprise de la croissance mondiale, mais une croissance au contenu transformé, moins lourde pour l'environnement. La définition du développement qui y est présentée est cependant flexible et ouverte, ne présentant pas de modèle idéal (Vivien, 2003). Suggérée par ses auteurs, c'est sur la base de ce rapport que se tiendra la conférence des Nations Unies pour l'environnement et le développement¹⁰⁴ de Rio en 1992, à l'issue de laquelle furent signés les objectifs de la biodiversité, ainsi que la Convention Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques (CCNUCC). Cette conférence fut l'objet d'une implication plus grande de la société civile, notamment à travers les ONG, ainsi que des représentants du secteur économique et industriel. Il n'y est plus question de planification comme dans la déclaration de Stockholm de 1972, mais de principe de précaution et de régulation des marchés (*ibid*), débouchant sur le principe de pollueur-payeur. Deux conventions et deux déclarations non contraignantes furent signées à l'issue de la conférence, et un programme d'action pour la tenue des objectifs de ces déclarations et conventions fut élaboré sous la forme de « l'Agenda 21 ».

Les préoccupations de développement durable s'amplifièrent durant la décennie 1990, voyant la naissance de projets divers reprenant le concept (Naquet & Tellenne, 2021), jusqu'à la tenue, dix ans après le sommet de Rio, en 2002, du sommet mondial pour le développement durable de Johannesburg¹⁰⁵. La notion est ici mobilisée comme concept clé, et la conférence marque son adoption comme stratégie mondiale des Nations Unies. Un plan d'action est adopté et le développement durable prend place dans la stratégie nationale de nombreux états occidentaux dans les années qui suivent, notamment la France¹⁰⁶. Si le sommet de Rio en 1992 avait diffusé l'utilisation de la notion au sein de certains cercles de décision, le sommet de Johannesburg marqua sa popularisation au sein du grand public se familiarisant définitivement avec la notion (Vivien, 2003).

En 2012, le cinquième sommet de la Terre, dit Rio+20, aux résultats plus mitigés, mettra tout de même en mouvement le processus qui mènera à l'adoption de 17 « Objectifs de Développement Durable » (ODD) en 2015 au sein de « l'Agenda 2030 », devant impacter les pays membres de l'ONU. Ces objectifs ont été adoptés suite au constat des résultats inégaux et parfois insuffisants des mesures des années 1990 et

la misère est un mal en soi, et le développement durable signifie la satisfaction des besoins élémentaires de tous et, pour chacun, la possibilité d'aspirer à une vie meilleure. Un monde qui permet la pauvreté endémique sera toujours sujet aux catastrophes écologiques et autres. »

104 Notons qu'après la conférence sur l'environnement de Stockholm, celle de Rio voit le concept de « développement » être présenté côte à côte avec celui de « environnement ».

105 Nous notons que les deux termes présentés côte à côte dix ans plus tôt à Rio, « environnement » et « développement », ont fusionné pour donner celui de développement durable.

106 Le président français de l'époque, Jacques Chirac, donna pour l'occasion un discours qui sera considéré comme marquant, s'ouvrant par les phrases suivantes : « Notre maison brûle et nous regardons ailleurs. La nature, mutilée, surexploitée, ne parvient plus à se reconstituer et nous refusons de l'admettre. L'humanité souffre. Elle souffre de mal-développement, au Nord comme au Sud, et nous sommes indifférents. La terre et l'humanité sont en péril et nous en sommes tous responsables. [...] Nous ne pourrions pas dire que nous ne savions pas! Prenons garde que le XXI^e siècle ne devienne pas, pour les générations futures, celui d'un crime de l'humanité contre la vie. »

La phrase ayant le plus frappé les mémoires, « notre maison brûle et nous regardons ailleurs », serait du fait de l'écologue Jean-Paul Deléage (Kokabi, 2019, 26 décembre).

2000. Les nombreux programmes et accords proposés par les Nations Unies, en plus d'être non contraignants juridiquement et donc à portée réduite, souffrent d'un manque de coordination et d'harmonisation heurtant la transversalité nécessaire au développement durable. Les résolutions prises à l'issue des grandes conférences ne peuvent souvent pas être appliquées et sont souvent contestées. La part limitée prise par la société civile dans ces sommets est aussi regrettée (Veyret & Arnould, 2019).

2) Approfondissement des racines onusiennes du développement durable

a) Le développement de l'après-guerre

L'aboutissement des réflexions internationales sur l'environnement au cours du XXe siècle se présente donc sous la forme du « développement durable ». Mais contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette notion n'est pas entièrement nouvelle, mais relève de l'adaptation d'un concept onusien plus ancien. Comme son nom l'indique, le développement durable est en réalité une redéfinition de l'aide au développement pratiquée par la communauté internationale depuis la fin de la seconde guerre mondiale, à un moment où la croissance (économique) et le développement (humain) ont cessé d'être synonymes (Burbage, 2013). Le développement durable émerge ainsi dans les années 1980 pour qualifier la « troisième décennie du développement » des Nations Unies (Vivien, 2003).

À la sortie de la seconde guerre mondiale, les deux grandes puissances que sont les États-Unis et le bloc occidental d'un côté, et l'URSS et le bloc soviétique de l'autre, entrent dans une longue période de tensions politico-économiques et de conflits périphériques que l'on nomme la guerre froide. Dans ce contexte, chaque bloc tente d'influencer les pays émergents, constituant ce que l'on appelait alors le « tiers-monde », afin d'étendre sa sphère de contrôle. Le bloc occidental, désireux d'ouvrir de nouveaux marchés et redoutant que les pays du Sud où règne une grande pauvreté se laissent séduire par le socialisme, lance de grands programmes d'aide au développement de ces pays afin que ceux-ci puissent suivre le modèle de développement de la société industrielle occidentale, notamment à travers la croissance économique. Tout cela prenant place parallèlement au processus de décolonisation de l'après-guerre, et permettant aux grandes métropoles occidentales de préserver leurs sphères d'influence au sein de leurs anciennes colonies (Brunel, 2012 [2004]).

L'aide au développement prendra plusieurs formes au cours de la seconde moitié du XXe siècle. La première est celle du « *big push* » avec de grands apports en capitaux et la construction en masse d'infrastructures. Cependant, ce modèle ne semblant pas à même d'éradiquer la grande pauvreté, une deuxième ère s'ouvrit alors, celle des « *basic needs* », dans le courant des années 1970. À la fin des années 1980, le développement est fortement marqué par l'économie néoclassique et néolibérale, avec pour

fondement « la protection du droit de propriété, la concurrence par les marchés, une monnaie saine, la viabilité de la dette, la privatisation et la déréglementation » (Veyret & Jalta, 2010, p. 11). On peut le constater dans l'ensemble de mesures regroupées sous l'appellation de « consensus de Washington » entre les grandes institutions financières internationales. La crise économique des années 1980 fait que les pays du Sud endettés se voient obligés de se lancer dans une privatisation de leur secteur public et une libéralisation de leur économie, cette crise de la dette se traduit par une forte augmentation de la pauvreté, de la faim et du chômage. Cela laisse une impression d'échec face aux stratégies de développement, et la critique du développement comme un instrument impérialiste des pays du Nord se fait de plus en plus forte (Brunel, 2012 [2004]). Du moins, si le développement n'était pas toujours remis en cause dans ses fondements, l'on critiquait le « mal-développement ». C'est alors que le développement discrédité évolue vers un nouvel idéal mondial, dans un compromis entre les exigences environnementales des associations de protection de la nature et le désir de développement des pays du Sud (Larrère, 2009a) : le développement durable.

b) Le développement durable : un changement de stratégie ?

Certains voient dans l'adoption du développement durable un changement de stratégie du bloc occidental faisant suite à la chute du bloc soviétique, au tournant des années 1990. L'aide au développement aurait alors perdu de son intérêt stratégique (Brunel, 2012 [2004]), au moment où les pays émergents chercheraient l'ouverture de nouveaux marchés et qu'une forte croissance économique soumettrait leur environnement à rude épreuve, notamment suite à la montée des classes moyennes aspirant au même confort moderne que les populations occidentales dans certains de ces pays. Ceux-ci entreraient alors en concurrence avec les grandes puissances occidentales sur le marché des ressources en matériel et en énergie. C'est à ce point charnière de l'histoire récente que les grands acteurs internationaux auraient mobilisé la question environnementale, cela sous la régence du concept de développement durable qui a émergé au cours de la décennie précédente. Libérées de la problématique de concurrence avec le bloc soviétique, les instances internationales mobiliseraient les problématiques écologiques développées depuis les années 1970 en prenant conscience des limites environnementales, à une époque où la population encore grandissante des pays du Sud aspire au partage des modes de consommation occidentaux (Brunel, 2012 [2004]).

Si cette théorie peut sembler séduisante du fait de la concomitance des événements, elle ne semble pas reposer sur autre chose que la seule suspicion, aucun fondement concret ne permettant de la soutenir de manière rigoureuse et cohérente (Burbage, 2013). En effet, il peut sembler que le développement durable soit un successeur du développement mis en place par les puissances occidentales dans la seconde

partie du XXe siècle arrivant à un moment opportun pour servir les intérêts des pays occidentaux. Pourtant, les réflexions qui mèneront à l'adoption du projet de développement durable lors du sommet de la Terre de Rio en 1992 semblent s'être développées dès le début de la mise en place des politiques de développement. La création du plan des Nations Unies pour le développement date de 1965, la première conférence pour la biosphère date de 1968 et le sommet de Stockholm de 1972, la première mention du développement durable dans un document officiel date de 1980. Nous constatons donc que les réflexions environnementales qui mèneront au développement durable sont en fait contemporaines de la mise en place des politiques de développement occidentales, et que les liens entre environnement et développement sont déjà l'objet de réflexions depuis les années 1960, notamment au sein de l'UNESCO (Maurel, 2013). Alors, dire qu'il s'agit d'une stratégie occidentale pour freiner l'arrivée des pays du Sud sur le marché international semble donc de l'ordre de l'argument *post hoc ergo propter hoc*. Cet argument suppose que si le développement durable s'installe sur la scène internationale juste après la chute de l'URSS, c'est qu'il en est la conséquence (la dissolution de l'URSS se produit le 25 décembre 1991, la conférence des Nations Unies pour l'environnement et le développement de Rio se tient du 3 au 14 juin 1992). Seulement, le fait qu'une chose arrive après une autre ne justifie pas l'établissement d'un lien de causalité entre les deux. Il semble s'agir là d'un sophisme logique, à la limite du complotisme (le développement durable serait un complot des pays du Nord contre les pays du Sud), et non d'un argument rigoureux et suffisamment justifié.

II Qu'est-ce que le développement durable ?

Nous voyons donc comment le développement durable émerge à la fin du XXe siècle à la suite de nombreux développements internationaux sur la question environnementale. Il naît au sein des institutions internationales pour répondre à un enjeu prenant de plus en plus de place dans le débat public, la problématique écologique. Celui-ci est issu de la fusion entre deux exigences : une exigence environnementale relative à la conservation des conditions d'habitabilité de la Terre, et une exigence socio-économique relative à la croissance économique des sociétés¹⁰⁷. Maintenant que nous avons présenté la genèse de ce concept, nous pouvons en aborder la présentation concrète et la définition.

¹⁰⁷ Nous pouvons d'ores et déjà remarquer que ces exigences sont contradictoires, nous le développerons plus loin, et s'inscrivent dans une dichotomie dualiste entre la nature (environnement) et la culture (économie), les deux devant s'articuler harmonieusement.

1) Les principes fondateurs du développement durable

a) Développement économique + limites environnementales = développement durable

Le concept de développement durable se place donc dans la continuité de celui de « développement » mis en place par le bloc occidental durant la guerre froide. Cela se traduit dans la construction des « trois piliers » du développement durable : social, économique et environnemental. Les deux premiers sont repris des politiques de développement de l'après-guerre, avec des objectifs humains liés à la lutte contre la pauvreté, pour la santé, l'éducation, l'égalité des genres, etc., cela soutenu par un objectif de croissance économique, et le troisième pilier représente le nouvel enjeu émergent dans le dernier quart du XX^e siècle¹⁰⁸. Le développement durable est donc défini comme étant « à la croisée de l'environnement et du social » (Sacquet, 2002, p. 6). Le modèle de croissance promu par le développement de l'après-guerre, « fondé sur le profit immédiat au bénéfice d'une minorité » (Sacquet, 2002, p. 6), semble être condamné pour ses conséquences sociales (en termes d'inégalité de répartition des richesses) et environnementales (en termes de destruction et perturbation de l'environnement). Il ne s'agit pas pour autant d'abandonner le projet d'une croissance économique continue, mais de favoriser une croissance maîtrisée « capable de concilier les besoins des hommes et la préservation des équilibres écologiques, sociaux, économiques » (*ibid*) dans une optique de long-terme. La poursuite de la croissance économique doit être rendue possible par le biais d'une optimisation sociale et technologique, comme le définit le texte de référence, le rapport Brundtland « notre avenir en commun » :

« La notion de développement durable implique certes des limites. Il ne s'agit pourtant pas de limites absolues mais de celles qu'imposent l'état actuel de nos techniques et de l'organisation sociale ainsi que de la capacité de la biosphère de supporter les effets de l'activité humaine. Mais nous sommes capables d'améliorer nos techniques et notre organisation sociale de manière à ouvrir la voie à une nouvelle ère de croissance économique. »

(Commission mondiale sur l'Environnement et le Développement, 1987)

Il s'agit de favoriser la croissance économique, mais sous une autre forme, éco-compatible. La définition du développement durable la plus souvent mobilisée est celle que l'on peut trouver dans ce rapport : le développement durable doit permettre de « répondre aux besoins du présent sans compromettre la possibilité pour les générations à venir de satisfaire les leurs ». Celle-ci s'articule autour de deux notions clés : les besoins, particulièrement les besoins essentiels des plus défavorisés (les besoins en question ne

¹⁰⁸ « Telle que définie par Simon Kuznets [...], la croissance est la hausse de long terme de la capacité d'une économie à offrir à une population une gamme sans cesse élargie de biens économiques. » (Naquet & Tellenne, 2021)

faisant pas l'objet d'une définition claire), et les limites imposées par la capacité de l'environnement à répondre à ces besoins (limites n'étant, elles non plus, pas définies).

L'objectif premier affiché par le développement durable est la réduction des inégalités et l'accent est mis sur l'augmentation du niveau de vie (sur un modèle occidental mêlant croissance, santé, éducation et démocratie) des populations les plus démunies, majoritairement celle des pays du Sud. En cela, la seule différence avec le modèle de développement précédent est l'ajout d'une variable environnementale inscrivant les tentatives de développement au sein de limites écologiques, considérées comme ultimement dépassables.

De cela s'ensuit une dynamique profondément anthropocentrique du développement durable, à rebours de certains courants écologistes, notamment des éthiques environnementales développées depuis les années 1970, remettant en cause la vision utilitariste anthropocentriste de la nature propre aux sociétés modernes. L'environnement est compris comme un stock de ressources au service du développement des sociétés, et il n'est pas question de la valeur intrinsèque de la nature non humaine¹⁰⁹. La seule raison pour laquelle l'environnement fait partie du développement durable, c'est parce que la perturbation des équilibres actuels pourrait nuire à la satisfaction des besoins humains, il est toujours considéré comme une contrainte à dépasser. Les animaux non humains sont eux aussi exclus de l'équation¹¹⁰. Nous pouvons lire dans un ouvrage de Veyret et Jalta sur « les développements durables » que « la protection de la nature ne peut être une fin en soi, elle doit toujours être conduite en étroite relation avec la demande des sociétés, demande économique, culturelle, ou religieuse »¹¹¹ (2010, p. 13). Cette position signifie que le non-humain n'est pas considéré comme un partenaire, un co-habitant ou membre faisant partie d'une même communauté que nous les humains (la communauté du vivant), mais comme un objet soumis au caprice de nos demandes et nos représentations.

b) Tripartition et conflits internes

La question environnementale se trouve donc placées à côté d'autres préoccupations dont elle dépend. Elle entre en tension avec ces préoccupations, dans le sens où elle représente un ajout venant

109 Nous verrons cependant que les fondements du développement durable ne sont pas sans contradiction, avec un préservationnisme porté par les ONG environnementales et un conservationnisme porté par le monde économique et politique (Bergandi & Galangau-Quérat, 2008).

110 Le courant de philosophie morale des éthiques animales se développe pourtant en même temps que les éthiques environnementales (Singer, 2012 [1975]).

111 Cette affirmation péremptoire semble paradoxale, la protection de la nature comme fin en soi pouvant très bien être une « demande » culturelle ou religieuse, comme l'est l'élimination de la pauvreté, présentée elle-même comme fin en soi par l'idéologie du développement. La justification de cette affirmation nous paraît être tout autant paradoxale : « la conception de la nature et les usages que les hommes [...] font [de la nature] varient avec la culture et l'histoire des sociétés envisagées. Il ne peut donc, dans ce domaine, y avoir un modèle unique de gestion applicable partout » (Veyret & Jalta, 2010). Or, le développement durable est un modèle de gestion à prétention universelle. Cela semble pointer vers une dimension confuse et contradictoire du développement durable.

contraindre et limiter les préoccupations précédentes de développement mises en place après-guerre. Cette tripartition du développement durable (économie, environnement et social) fait qu'un ou plusieurs « piliers » peuvent facilement prendre le pas sur les autres, pouvant donner lieu à des critiques internes, notamment vis-à-vis de la prépondérance des aspects économiques et environnementaux au détriment des aspects sociaux, comme lors des conférences de Stockholm en 1972 et Rio en 1992 (Weber, 2002). Sur d'autres critères, d'aucuns pourraient dire que l'aspect environnemental est largement bridé par la dimension économique au vu de l'ampleur des dégâts écologiques. Chaque partie du développement durable est en tension avec les autres, en concurrence voire en contradiction. Le développement durable est avant tout une discussion, une négociation, une recherche de compromis entre ces trois dimensions. Il tente de faire dialoguer les impératifs écologiques avec les milieux économiques et les enjeux sociaux de développement. Il prétend être une « forme de compromis entre des conceptions émanant des militants de l'écologie politique et celle émise par des économistes partisans du développement » (Veyret & Jalta, 2010, p. 10).

c) Durabilité forte et durabilité faible, une équivocité non définie

Ainsi, le développement durable semblerait avoir différentes facettes, certaines « écocentrées » mettant en avant la protection de la nature, d'autres plus centrées sur les questions de développement. Cette diversité se voit aussi dans les différentes acceptions que nous pouvons déceler du concept de durabilité lui-même. Celui-ci s'entend en général selon deux lectures parallèles, celle de la durabilité forte et celle de la durabilité faible (Veyret & Jalta, 2010). La première est une vision majoritairement portée par les tenants de l'économie néolibérale, ou néoclassique, et comprend les dommages environnementaux en termes d'externalités négatives¹¹² de l'activité économique. La nature non humaine est comprise en termes de ressources dont l'épuisement peut être compensé par des avancées techniques, permettant l'optimisation de l'utilisation des ressources, la découverte de nouveaux stocks ou la substitution par d'autres types de ressources. Les générations suivantes jouissent du bénéfice d'une avancée en termes de technique, d'équipement et de connaissances. D'autres voies sont envisagées, comme la dématérialisation de l'économie en favorisant le secteur tertiaire (économie de service), ou via le recyclage des produits et sous-produits de l'industrie (économie circulaire).

Pour que la nature entre dans le calcul de l'économie néoclassique, il faut lui attribuer une valeur

112 Clément Henrat-Lémée définit les externalités comme « la conséquence indirecte et non désirée de l'activité d'un agent économique sur l'activité d'un autre agent économique, sans que cette conséquence ait fait l'objet d'un prix, donc sans qu'elle ait été prise en compte par le marché — qui est défaillant. » (Naquet & Tellenne, 2021, p. 244). Concernant les externalités relatives à la question environnementale, selon Naquet et Tellenne : « il s'agit d'externalités négatives puisque la dégradation des ressources naturelles entraîne un coût pour la collectivité, appelé « coût social », qui n'est pas pris en compte par les agents individuels, qui ne payent que le coût privé. » (*ibid*, p. 244).

marchande. Cela prend par exemple la forme de ce que les économistes appellent des « services écosystémiques », concept né dans les années 1970-1980 (Westman, 1977) et visant à éveiller l'intérêt du public pour la conservation de la biodiversité en offrant une évaluation des bénéfices économiques offerts par les écosystèmes dans un cadre utilitariste, et qui se popularisa dans la littérature économique dans les années 1990. Le rapport d'évaluation des écosystèmes pour le millénaire (*Millenium Ecosystems Assessment*), commandé par le secrétaire général de l'ONU en 2000 et paru en 2003, contribua à faire entrer la notion dans l'organisation des programmes politiques (Gómez-Baggethun et al., 2010). Nous pouvons aussi citer le principe du pollueur-payeur¹¹³ comme mécanisme d'incitation économique à travers un système de taxes écologiques.

La seconde lecture, celle de la « durabilité forte », portée par les représentants d'une « économie écologique », fustige la croissance économique débridée comme intrinsèquement destructrice pour l'environnement et créatrice d'inégalités sociales. Cette vision repose sur un respect des limites de régénération des écosystèmes ainsi que de leur capacité à absorber les intrants d'origine anthropique. Si cette vision ne se confond pas pour autant avec les théories de la décroissance, cette compréhension de la durabilité semble tout de même être minoritaire.

d) Un concept à prétention aporétique

Le développement durable serait alors toujours en discussion, et chercherait à tirer un juste milieu de différents points de vue et savoirs. Il serait la mise en réseau d'un ensemble hétéroclite de connaissances et d'usages construisant la possibilité d'un avenir durable. Comme l'écrit le philosophe Frank Burbage :

« Aux frontières floues de la description, de l'incitation et de l'injonction, l'idée d'un développement durable-soutenable se nourrit d'une multitude d'expertises, de savoirs et de savoir-faire, qui visent à en préciser la définition et surtout à inventer ou à évaluer les moyens de sa mise en œuvre »

(Burbage, 2013, p. 7)

113 Ce principe énoncé dans la déclaration de Rio (1992) consiste à soutenir que l'entité à l'origine de pollutions particulières devra prendre en charge les coûts induits par cette pollution via un système de taxes. Dans les faits, l'application de ce principe semble en réalité complexe, notamment au niveau de la comptabilité des émissions et de leur valeur relative.

Selon un article du biochimiste Simon Evans pour le site www.carbonbrief.org (2021), les États-Unis auraient émis plus de 500 milliards de tonnes de CO₂ entre 1850 et 2021, faisant de ce pays le premier émetteur de l'histoire avec 20% des émissions totales, devant la Chine avec plus de 250 milliards de tonnes. Si ce principe était rétroactif, nous constatons que ses implications économiques et géopolitiques seraient absolument gigantesques. Il faut cependant remarquer que si nous prenons en compte les émissions relatives à la population, le Canada passe devant les États-Unis, et ceux-ci sont talonnés par l'Estonie.

Cet auteur nous dit plus loin :

« le développement durable n'existe pas de l'existence simple et entière d'une chose qui serait là, posée devant nous comme un fait observable et mesurable. Il n'existe pas non plus comme un concept expert, dont la détermination serait désormais acquise, attendant sagement la convergence improbable des bonnes volontés et des circonstances. Son idée comme sa réalisation font de fait partie des perspectives les plus valorisées, mais aussi des plus incertaines : affaire de réflexion pour un jugement lui-même réfléchissant ; affaire de polémiques, pas seulement verbales. »

(Burbage, 2013, p. 16)

Le développement durable semblerait donc être une injonction régulatoire ouverte et protéiforme, toujours en évolution et en adaptation, permettant à tous les discours de trouver leur place dans un grand mouvement progressiste et écologique syncrétique. Le flou de la notion permettrait à chacune et chacun de s'y inscrire pour prendre part à cet élan commun¹¹⁴. Pourtant, celui-ci semble faire preuve d'une définition limitant son application à des pratiques socio-économiques spécifiques, mettant de côté une grande partie des réflexions développées par l'écologie politique. Si nous étudions les grands textes fondateurs du développement durable, et notamment le rapport Brundtland, celui-ci semble se concentrer sur la question de la délimitation d'un seuil d'utilisation des ressources par les générations présentes, en protégeant l'intérêt des générations futures à bénéficier de ces mêmes réserves naturelles. Le développement durable apparaît comme un principe gestionnaire qui s'appliquerait à la nature comme stock de ressources. Le rapport Brundtland recommande de « produire plus avec moins », ce qui en réalité ne semble pas différent des logiques économiques et productivistes habituelles (Vivien, 2003). L'enjeu tourne avant tout autour d'une approche utilitariste, ou utilitaire, de l'environnement. Sa valeur instrumentale semble être mise en avant, bien qu'elle puisse se conjuguer avec les dispositifs de préservation d'espaces « sauvages » mis en place par les ONG environnementales¹¹⁵.

Le développement durable se veut être un levier de transition et de transformation sociale. Il a pour but d'influencer les modes de vie et de production de manière à les rendre durables, soit éco-compatibles. L'objectif n'est pas de préserver intact un environnement immuable, mais de ne pas détériorer trop fortement les écosystèmes de manière à en garantir la régénération. Ces écosystèmes sont des stocks de ressources qui doivent rester disponibles dans la durée, et ne pas être épuisés par les générations présentes

114 Ce caractère équivoque et ambigu de la notion de développement durable, nous le verrons plus loin, lui offre une dimension consensuelle lui ayant permis d'être adoptée et acceptée par le plus grand nombre, mais c'est aussi ce qui représente sa grande faiblesse et son inefficacité, tout le monde pouvant mettre ce qu'il souhaite derrière la notion.

115 Il est à noter que le mouvement de préservation de l'environnement n'est pas forcément détaché de toute instrumentalisation de la nature non humaine, comme ressource spirituelle, lieu touristique, voire de chasse sportive.

au détriment des générations futures. Pour cela le développement durable insiste sur une transition des structures techniques, notamment en matière d'énergie et de pollution, et une transition des pratiques de chaque membre de la société vers des pratiques « durables », par exemple en matière de déchets et de recyclage. Le développement durable a pour objectif d'à la fois avoir un impact sur les grandes décisions politiques au sein des États membres de l'ONU, ainsi que sur les pratiques quotidiennes de leurs citoyennes et citoyens. Il s'occupe à la fois de la « grande » et de la « petite » politique (Burbage, 2013). Il s'agit de réformer l'économie, l'industrie et les mœurs quotidiennes pour que celles-ci soient moins destructrices pour l'environnement, afin d'assurer la pérennité des sociétés modernes dans le temps. Le développement durable est donc un principe réformateur visant une transformation croissante et graduelle, sans perturber les fondements de nos sociétés. Il est consensuel, chaque secteur devant y trouver sa part (politiques, industriels, société civile, etc.). Il ne s'inscrit pas dans une dynamique de rupture avec les pratiques passées, mais de transition douce vers une société modifiée mais pas radicalement transformée. En tant que principe consensuel, il ne prend pas pour cible et ne dénonce pas les modes de fonctionnement actuels, il s'inscrit dans la continuité du capitalisme néo-libéral et ne menace pas la société de marché ou la liberté économique. C'est une transformation « de l'intérieur » pour réconcilier les modes de production contemporains avec les écosystèmes (Burbage, 2013), ces modes de production ne sont pas fondamentalement remis en cause.

Il y a donc un fort et rigide fondement idéologique et une vision économique partisane dans l'idée de développement durable. Cette adaptation, cette versatilité de l'injonction n'étant relative qu'à l'application du concept en lui-même. Concrètement, le développement durable nous dit : « faites comme vous voulez, mais faites ce qu'on vous demande ». Il s'agit en réalité d'un arbitrage restrictif sur la voie que nos sociétés doivent désormais emprunter pour perdurer face à la menace des dérèglements environnementaux, il ne s'agit pas de réfléchir en commun sur la fin que doit adopter notre action collective, la réflexion ne portant exclusivement que sur la forme, dans une plus ou moins grande mesure¹¹⁶. Maintenant que nous avons vu comment ce concept, que cette voie à suivre, a été fondé, comment ces prérogatives sont-elles appliquées ?

2) Fonctionnement et applications du concept de développement durable

a) Un concept universel mais une mise en œuvre contextuelle

Le développement durable est donc un concept réfléchi au sein des hautes institutions internationales, et a pour objectif d'être appliqué de manière globale, dans un effort commun de la part de

¹¹⁶ Nous verrons plus loin le problème que cela pose d'un point de vue démocratique.

toutes les Nations du globe. C'est un concept unique, quoique large, qui doit être suivi pour assurer la marche pérenne du développement humain dans une société-monde relativement uniformisée. Les représentants de la notion sont tout de même conscients de la diversité des réalités sociales présentes à travers le monde, tout comme des différentes situations économiques, sociales et culturelles propres à chaque pays ou région. D'où une importance donnée aux questions locales et régionales en définissant différentes modalités à la déclinaison de ce principe unique (Veyret & Jalta, 2010).

Issu de l'idée de développement, formée par les pays riches occidentaux afin d'apporter une aide aux pays pauvres du Sud, le développement durable n'est pas ignorant de la position différente entre les pays « développés » et les pays « en développement »¹¹⁷, ni de leurs intérêts divergents. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent certains acteurs du Sud voient d'ailleurs d'un mauvais œil la volonté des instances internationales (au sein desquelles les pays occidentaux ont une grande influence) de brider leur économie, comprise comme une ingérence de la part des pays occidentaux dans les politiques des pays du Sud, et soulignent l'injustice de leur demander de ne pas profiter des modes de développement délétères dont ne se sont pas privés les pays du Nord avant eux.

b) Appropriation et application du concept en France et en Europe

En France et dans l'Union Européenne, le développement durable a été mobilisé comme cadre des politiques publiques depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, et tout particulièrement depuis le sommet de la Terre de Johannesburg de 2002. Celui-ci a impacté la législation qui impose en partie sa mise en œuvre, ainsi que les politiques d'aménagement et de gestion du territoire, tout comme les politiques éducatives (Veyret & Jalta, 2010). Dans ces pays, bien que les inégalités et la pauvreté n'aient pas disparu, le développement durable prend majoritairement la forme d'impératifs environnementaux, relatifs aux émissions de gaz à effet de serre, aux pollutions locales et intrants chimiques, à la protection de la biodiversité, à la réduction et au traitement des déchets, etc.¹¹⁸ Au niveau européen, les politiques en faveur du développement durable sont majoritairement présentes au sein de la PAC (politique agricole commune) à travers des directives de protection de la faune et de la flore, ainsi que par le biais de chartes environnementales (*ibid*), et chaque pays de l'Union européenne doit se doter d'une stratégie nationale de développement durable.

117 Il serait bien sûr réducteur d'en rester à cette répartition binaire éloignée des réalités géopolitiques, certains agents internationaux considérés comme « émergents » tels les pays du BRICS (Brésil, Russie, Inde, Chine, Afrique du Sud) ont acquis un poids très important sur la scène politique et économique internationale, certains autres pays riches en ressources comme les pays pétroliers du golfe affichent des indicateurs économiques (PNB, PIB, etc.) très forts tout en souffrant de très grandes inégalités, etc.

118 Cependant, certains projets tentent de mobiliser les problématiques sociales du développement durable, comme en France les schémas régionaux d'aménagement, développement durable et aménagement des territoires, mobilisant les questions de justice sociale. (Veyret & Arnould, 2019).

La France a quant à elle adopté les principes de précaution¹¹⁹ et de pollueur-payeur de la déclaration de Rio (principes 15 et 16) au sein d'une politique économique néo-libérale. Le premier a été intégré au droit communautaire et au droit français en 1995, et le second prend la forme de taxes, redevances, permis d'émission et crédits d'impôts (*ibid*). Les directives européennes en matière environnementale furent adoptées relativement tôt (dès les années 1970), et ont été transposées en droit français pour constituer la base de la politique environnementale française (Veyret & Arnould, 2019). Concernant le développement durable à proprement parler, une commission à visée consultative du développement durable auprès du premier ministre fut créée dès 1993. Le développement durable intègre la stratégie nationale française en 2004, après le sommet de Johannesburg de 2002, impliquant l'État, les citoyens et les acteurs économiques. La commission du développement durable fut dissoute en 2003 au profit d'un Comité permanent des hauts fonctionnaires du développement durable et d'un Conseil national du développement durable. Ce dernier fut supprimé en 2004 et remplacé en 2008 par un commissariat général du développement durable (organisme transversal et interministériel), et 2009 vit la création du Conseil économique pour le développement durable. En 2007 se tient le Grenelle de l'environnement, à l'initiative du président Nicolas Sarkozy, débouchant sur le projet d'une plus grande intégration du développement durable aux politiques de gestion des territoires, notamment en termes de transports et d'énergie. Le ministère de l'écologie et du développement durable est créé en 2007, à partir de la fusion du ministère de l'environnement (créé en 1971) et du ministère des transports et de l'équipement. Ce ministère est renommé ministère de la Transition écologique et solidaire en 2017, puis ministère de la Transition écologique et de la solidarité des territoires et ministère de la Transition énergétique en 2022¹²⁰, et ministère de la Transition écologique, de l'énergie, du climat et de la prévention des risques en 2024¹²¹.

À l'instar des autres pays de l'Union Européenne, la France se doit donc d'intégrer à sa stratégie nationale les thématiques du développement durable, et notamment depuis 2015 celles des 17 ODD. Elle doit s'engager sur ces enjeux, débloquer des financements et contribuer à la mise en œuvre de projets publics et privés allant dans ce sens. Le thème le plus présent dans le discours public est celui du réchauffement climatique et de la transition énergétique vers une économie décarbonée, auquel nous pouvons aussi rattacher les thèmes des transports, des villes durables et de la qualité de l'air. Ce dernier thème fait écho à ceux de la qualité et de la gestion de l'eau et de la santé, faisant eux-mêmes écho à ceux de l'alimentation et l'agriculture, soulevant par-là même ceux de la gestion des forêts et des littoraux. Le thème de la gestion des déchets est aussi très important, notamment à travers les pratiques de tri et de

119 Celui-ci précise que les situations d'incertitude scientifique ne justifient pas l'attribution de la prise de mesures pour faire face aux risques de dommages graves ou irréversibles apportés à l'environnement par les activités industrielles ou technologiques.

120 Dans la droite ligne du développement durable, ces ministères combinent écologie et solidarité.

121 Si la solidarité a disparu du titre du ministère, l'idée de prévention des risques est ajoutée, ce qui nous renvoie à ce que nous disions en introduction, il ne s'agit plus d'empêcher les perturbations environnementales mais de s'y adapter.

limitation de la production de déchets, fer de lance des politiques de sensibilisation du développement durable, avec la question de la consommation énergétique. Le volet social est tout de même abordé à travers les inégalités (à l'échelle des individus mais aussi des régions) et le thème de l'économie sociale et solidaire, les politiques de développement durable impactent bien entendu aussi l'aide publique au développement du Nord vers le Sud¹²² (Veyret & Arnould, 2019). Si ces problématiques semblent être abordées de manière thématique (notamment à travers le prisme des ODD), nous constatons que celles-ci sont profondément interconnectées.

c) Le développement durable et le secteur privé

Les entreprises privées ont elles aussi intégré ces directives (*a minima* dans une optique de communication), avec le développement des pôles « RSE » (responsabilité sociétale/sociale des entreprises¹²³) dans les plus grandes organisations ces dernières années. Cette nouvelle pratique managériale semble répondre aux interrogations environnementales relatives aux activités économiques de plus en plus présentes au sein de l'opinion publique depuis la fin des années 1990. Les considérations éthiques et religieuses de la *corporate social responsibility* (Littéralement « responsabilité sociale des entreprises ») se développent dès les années 1950 aux États-Unis¹²⁴, mais la RSE émerge, notamment en France, en trouvant sa justification dans le développement durable (Capron & Quairel-Lanoizelée, 2016 [2007]). À partir des années 1980 et de la révolution néo-libérale, le modèle de l'État-providence est fortement remis en cause, faisant passer la gestion des problématiques sociales du côté du secteur privé¹²⁵ (ce qui explique que l'acronyme soit inconnu en Europe avant la fin du XXe siècle, où ces questions sont traditionnellement régies par la législation et les conventions sociales). Dans le même temps, après la fin des « Trente Glorieuses » les dégâts sociaux et environnementaux des activités prédatrices des entreprises privées ne sont plus compensés par la promesse d'un progrès technologique, l'augmentation de la capacité de consommation de tous et toutes et de la sécurité de l'emploi.

122 La France est le cinquième contributeur mondial à l'aide publique au développement, après les États-Unis, l'Allemagne, le Royaume-Uni et le Japon.

123 La Commission européenne définit la RSE comme : « l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et environnementales à leurs activités commerciales et leurs relations avec les parties prenantes. » (Commission européenne, 2011).

Celle-ci est encadrée par la norme internationale ISO 26000, issue de l'organisation internationale de normalisation, une organisation non gouvernementale internationale ayant pour but d'encourager la normalisation des activités industrielles et commerciales.

124 Dans le cadre de l'éthique libérale protestante, plaçant l'individu au centre de la responsabilité et gérant les rapports entre les individus. Cette conception accorde une place privilégiée à la propriété privée, la responsabilité de l'entreprise allant d'abord vers l'actionnaire (Capron & Quairel-Lanoizelée, 2016 [2007]).

125 En ce sens, la RSE peut se comprendre comme une forme de néopaternalisme, l'entreprise s'engage dans un contrôle des pratiques du personnel (devant respecter l'éthique de l'entreprise) et fait ingérence dans la vie citoyenne. Ce mouvement pourrait aussi être rapproché de la philanthropie, dans le sens où l'entreprise capitaliste justifie sa quête de profit par des actions en faveur de l'environnement, de la santé, etc., de la même manière qu'un individu riche (souvent à la tête d'une grande entreprise) justifie sa fortune par des actions médiatisées en vue de l'intérêt général, particulièrement au profit des plus démunis.

C'est à cette période que la réputation des entreprises, particulièrement des grandes firmes, se ternit (du fait de scandales sociaux, sanitaires et environnementaux), et que leur utilité sociale se trouve contestée. Les attentes du public vis-à-vis des entreprises portent de moins en moins sur leurs productions et de plus en plus sur les conséquences sociales et environnementales de leurs activités. Il s'agit alors pour les firmes privées de restaurer leur image afin de conserver leur chiffre d'affaires. Les entreprises cherchent à occuper une place dans la communauté citoyenne, alors que leurs structures matérielles de production se délocalisent. Les organisations privées doivent faire preuve de leur engagement et de leur adéquation aux valeurs de la société et de l'intérêt général.

Le mouvement de la RSE est proche de la construction de la théorie des parties prenantes (*stakeholder theory*¹²⁶). Celle-ci se développe depuis les années 1980 (Freeman & Reed, 1983) comme stratégie managériale et modèle gestionnaire de la gouvernance des entreprises multinationales basée sur la négociation entre les différents acteurs (autres que les actionnaires, ou *stockholders*) agissant directement ou indirectement avec l'organisation, et sortant de la stratégie orthodoxe basée sur la seule maximisation de la valeur actionnariale. Une partie prenante étant « un individu ou un groupe d'individus pouvant affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels » (Freeman, 1984, trad. Bonnafous-Boucher & Rendtorff, 2014). L'entreprise devient une unité sociale fondamentale de la société et non plus seulement une unité économique (Bonnafous-Boucher & Rendtorff, 2014).

Cette théorie occupe une place importante dans la RSE, et porte comme elle sur des questions politiques et morales liées aux activités des entreprises, et sur l'éthique des affaires (*business ethics*). Elle cherche « à mieux situer le rôle de l'entreprise dans la société » (*ibid*, p. 6), alors que l'entreprise concurrence aujourd'hui la souveraineté publique par la souveraineté économique, brouillant l'équilibre installé entre l'espace public organisé par l'État-nation et l'espace privé.

En effet, plus qu'un simple « *damage control* » (contrôle des dégâts) et stratégie de communication pour restaurer l'image du monde de l'entreprise, le mouvement RSE constitue aussi une immixtion des grands groupes privés dans la vie politique, notamment à travers le mouvement de la « *global corporate citizenship* » (citoyenneté globale d'entreprise), et entend combler les faiblesses de la gouvernance mondiale. Selon Michel Capron et Françoise Quairel-Lanoizelée :

« Le World Business Council for Sustainable Development (WBCSD) [Conseil mondial des affaires pour le développement durable], qui regroupe plus de deux cents très grandes entreprises mondiales proactives, ne cache pas ses ambitions d'intervenir dans les affaires de la planète et d'être, par exemple, un acteur majeur dans la lutte contre les changements climatiques.

Dans ce mouvement, les grandes multinationales se placent au côté des gouvernements et au même

¹²⁶ Littéralement personnes détentrices (*holder*) d'un enjeu (*stake*), soit une personne qui possède un intérêt dans quelque chose, qui prend part à quelque-chose.

niveau pour participer à la gouvernance mondiale multilatérale. Le World Economic Forum (WEF) [Forum économique mondial] et sa grand-messe à Davos traduisent la volonté d'implication croissante des dirigeants des grandes firmes dans les débats sur les enjeux mondiaux. »

(Capron & Quairel-Lanoizelée, 2016 [2007], p. 11)

Il y a donc une concurrence qui s'installe entre les États et les groupes privés sur la gestion des grandes problématiques sociétales, notamment au niveau environnemental. Les entreprises entendent jouer un rôle autant actif que décisionnel dans les orientations collectives à venir. Cela pose un problème politique majeur, les acteurs privés étant illégitimes à prétendre au rôle de décideur. Aux États-Unis, on reprochait déjà à la RSE dans les années 1960 de faire reposer la responsabilité sur les entreprises au même titre que sur les pouvoirs publics, alors que les dirigeants des premières ne sont pas démocratiquement élus.

Ainsi, particulièrement en Europe, la RSE s'inscrit dans une contribution des entreprises au développement durable. Celles-ci ont été sollicitées dans les années 1990/2000 pour prendre part à l'effort commun en basant leurs stratégies sur les principes du développement durable, et notamment sur les ODD. Toute entreprise évoluant dans un secteur avec un fort impact environnemental (par exemple l'agroalimentaire ou l'énergie) se doit de se présenter dans sa communication comme « engagée pour le développement durable ». Le concept de *triple bottom line* intègre les trois piliers du développement durable à l'évaluation des activités des entreprises, leurs résultats ne sont plus seulement évalués à l'aune de leur performance économique et financière mais aussi vis-à-vis de leur impact socio-environnemental (Capron & Quairel-Lanoizelée, 2016 [2007]). Cela ne se confond pas pour autant entièrement avec le champ de la RSE, celui-ci étant particulièrement vaste et relevant de visions et d'acceptions très diverses. La RSE se présente comme une stratégie de l'entreprise permettant de répondre aux attentes sociétales, mais celle-ci se résume le plus souvent à une communication entre l'entreprise et ses parties prenantes (Bonnafe-Boucher & Rendtorff, 2014).

III Resituer le développement durable dans l'histoire de la réflexion écologique

Le développement durable est donc mobilisé à la fois par les acteurs publics et les acteurs privés comme cadre régulateur de leurs démarches écologiques. Ce cadre est considéré comme un acquis et n'est

jamais remis en question. Bien au contraire, le développement durable est considéré comme la suite logique de l'activité des sociétés occidentales, la problématique environnementale n'étant considérée que comme une difficulté de gestion de la production, qu'il s'agit de régler d'un point de vue technique. En ce sens, la prise en compte des dérèglements environnementaux n'est qu'affaire de bon sens et de cohérence, de bonne gestion du patrimoine environnemental. Le développement durable se présente alors comme l'héritier d'une réflexion unie et continue, la réflexion écologique, dont il serait l'aboutissement inéluctable et logique. Les êtres humains se sont rendus compte petit à petit que leur activité dégradait leur environnement-ressource, et ont par conséquent décidé de modifier leur activité de manière à ne pas mettre en cause la durabilité dans le temps de leurs pratiques.

Ce récit s'avère en réalité inexact, et occulte la grande diversité de récits et de prises de position qui composent l'histoire de la pensée écologique. La voie du développement durable est en réalité un choix autant pratique qu'idéologique dans la posture à adopter face à la problématique environnementale. Il s'agit alors pour nous, avant d'aborder la lecture critique de ce concept onusien, de le resituer clairement dans l'histoire de la réflexion environnementale, en établissant un contre-récit remettant en cause ses prétentions à représenter l'aboutissement d'une pensée homogène et objective, politiquement neutre.

1) Racines historiques de la question socio-environnementale et invisibilisation

a) L'environnementalisme nord-américain du XIXe siècle

Le développement durable est donc issu des réflexions environnementales contemporaines (nées dans les années 1960-1970), et nous pouvons remonter la filiation de ces réflexions jusqu'à la deuxième partie du XIXe siècle. Cependant, comme nous allons le voir, celui-ci semble faire abstraction d'une grande partie des débats environnementaux historiques. Les racines des réflexions philosophiques et politiques modernes relatives à la question environnementale émergent en effet au XIXe siècle, particulièrement en Amérique du Nord, et nous pouvons voir dans les réflexions actuelles la marque des courants développés il y a plus d'un siècle et demi. Ces réflexions sont nées sous la plume d'auteurs tels que John Muir, Henry David Thoreau, Ralph Waldo Emerson, ou encore Gifford Pinchot.

C'est Georges Perkins Marsh, dans son ouvrage *Man and Nature* (1864), qui mit en avant le premier les inquiétudes environnementales et les fondements gestionnaires encore présents aujourd'hui dans le discours du développement durable. Celui-ci met en effet en lumière dans son ouvrage l'importance des impacts destructeurs des activités humaines sur l'environnement, et la nécessité d'une bonne gestion des stocks de ressources naturelles. Dans les années qui suivirent, deux grands courants environnementalistes sont nés aux États-Unis sous la plume de deux auteurs influencés par les écrits de

Marsh, le courant préservationniste chez John Muir et le courant conservationniste chez Gifford Pinchot. Si ces deux mouvements se sont retrouvés dans des combats communs, ils reposent sur des fondements philosophiques et éthiques tout à fait différents. Le premier, le préservationnisme, pense une relation esthétique et spirituelle à la nature sauvage, empreinte de romantisme. John Muir influencera fortement la création des premiers parcs nationaux en Amérique du Nord, ayant pour but de préserver la nature vierge, la *wilderness*¹²⁷. Le second, le conservationnisme, est au contraire une vision utilitariste de l'environnement comme ressource à exploiter de manière raisonnable. À la fin des années 1940, le forestier états-unien Aldo Léopold critiquait cette vision conservationniste et mettait en cause ses capacités à sauvegarder effectivement les espèces naturelles, pour lui :

« Un système de protection de la nature basé exclusivement sur l'intérêt économique est désespérément bancal. Il tend à ignorer, donc en fin de compte à éliminer beaucoup d'éléments de la communauté-terre qui manquent de valeur commerciale mais sont (en l'état actuel de nos connaissances) essentiels à son bon fonctionnement. »¹²⁸

(Leopold, 2000 [1949], p. 270)

Donato Bergandi et Fabienne Galangau-Quérat (2008) remarquent que ces deux courants se retrouvent aujourd'hui dans les fondements environnementaux du développement durable, et font de cette tension entre un utilitarisme anthropocentrique (porté par les acteurs économiques et politiques) et un romantisme écocentrique (porté par les ONG environnementales) un obstacle théorique à l'avancée et la mise en place du développement durable. Pourtant, si certaines pratiques de préservation sont largement mises en place, comme la création de réserves naturelles, surtout dans les pays du Sud, nous pouvons

127 Cette notion est aujourd'hui assez critiquée, et semble peu reprise dans les milieux écologistes, et encore moins scientifiques. Elle est née dans les colonies de peuplement anglo-saxonnes (Amérique du Nord, Australie, etc.), lors de la colonisation de leurs territoires, notamment à travers la fameuse « conquête de l'Ouest », lors de laquelle les colons américains s'engagèrent dans un mouvement progressif d'anthropisation des espaces. À leur arrivée sur des territoires d'apparence « vierge » (*pristine*), ceux-ci entreprirent la domestication d'une « nature sauvage », intacte, libre de l'influence des êtres humains. C'est face à cette nature sauvage que s'est construit le mythe de la *wilderness*. Or, ces espaces nord-américains étaient déjà anthropisés de longue date par les populations indigènes. Le fait que cette anthropisation prenne une forme différente de celle de l'agro-pastoralisme occidental, et qu'une grande partie des populations amérindiennes aient été décimée par l'arrivée des occidentaux, ainsi qu'un certain ethnocentrisme ont amené les colons à penser que les territoires qu'ils colonisaient étaient « vierges ». Cette révérence pour la « nature sauvage » a amené à la construction de réserves naturelles censées préserver cette *wilderness* de l'influence humaine, et certaines théories écologiques accordent encore une grande importance à ces techniques de préservation. C'est le cas de la proposition « *half-earth* » d'Edward O. Wilson (2016), suggérant de sanctuariser la moitié de la Terre afin de préserver les écosystèmes.

Ces pratiques de préservation au nom de la *wilderness* sont critiquées pour leur dimension colonialiste et impérialiste, la sanctuarisation se faisant au détriment des populations locales invisibilisées (la majeure partie des réserves naturelles se trouvent en Afrique). La notion même d'espaces naturels libres de l'influence de l'activité humaine devient dans tous les cas caduque à l'époque de l'Anthropocène, de l'air au sommet du mont Everest à l'eau au plus profond de la fosse des Mariannes, l'influence des activités anthropiques est ressentie dans la composition chimique de l'atmosphère et de l'hydrosphère. Les activités industrielles ont altéré une grande partie des cycles biogéochimiques du système Terre, et parler alors de nature vierge perd son sens.

128 Pour plus de détails sur la *Land Ethic* de Leopold basée sur le respect de la « communauté biotique » voir le chapitre 9.

remarquer que le développement durable semble avant tout tenir d'une pratique gestionnaire conservacionniste anthropocentriste, visant la juste utilisation et conservation des ressources naturelles comme capital, et ne prétend pas remettre en cause la place de l'homme dans son environnement (nous l'avons vu avec la définition du rapport Brundtland) ou la relation philosophique et ontologique qu'il entretient avec celui-ci, comme nous entendons le voir dans les paragraphes suivants.

b) L'invisibilisation historique des critiques environnementalistes de la société industrielle

Les tenants du développement durable considèrent ces réflexions comme des prémices lointaines par de « timides précurseurs » (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013], p. 97) à la prise de conscience mondiale des années 1960-1970 des réalités écologiques de la planète. Par là, le développement durable s'inscrit entièrement dans ce que Bonneuil et Fressoz appellent le « récit d'un éveil à la conscience environnementale » (*ibid*, p. 90). Ce discours, mis en place selon eux par les scientifiques du système Terre au début du XXI^e siècle, consiste à dire que la problématique environnementale a été découverte dans la deuxième moitié du XX^e siècle par un ensemble de scientifiques éclairés. Ces derniers soutiendraient l'existence d'une phase « non-réflexive » de la modernité précédant la période contemporaine faisant preuve, elle, d'une réflexivité sur les effets secondaires de la société industrielle.

Yvette Veyret et Jacqueline Jalta (2010) se demandent dans leur ouvrage sur « les développements durables » au sujet des questions de durabilité :

« il s'agit donc de se projeter dans le temps afin de savoir ce que l'on doit protéger aujourd'hui pour l'avenir. Ce travail de projection est extrêmement difficile : qu'aurait-on choisi de protéger, il y a deux siècles, si la même question avait été posée alors ? »

(Veyret & Jalta, 2010, p. 11)

Cette interrogation sous-entend de manière évidente que la question de la protection des écosystèmes était inexistante par le passé (« il y a deux siècles », soit au début du XIX^e siècle). Pourtant Bonneuil et Fressoz soulignent que la période « 1770-1830 » montrait une « conscience aigüe » des interactions entre les sociétés humaines et leur environnement. Et cette conscience ne se borne pas aux problèmes de pollution locale, les auteurs citent le philosophe français Charles Fourier qui écrit en 1821 dans *La détérioration matérielle de la planète*, en se basant sur les travaux scientifiques de son époque : « c'est donc la planète en masse qui est compromise et non pas quelques régions ». Il y a deux siècles, la problématique environnementale globale était déjà bel et bien présente.

Si la question de notre rapport à notre environnement et à son exploitation a toujours été présente

depuis le développement des grandes civilisations agricoles et extractrices (Hadot, 2004), c'est dès le XVIIIe siècle et jusqu'au début du XIXe siècle que les activités industrielles, particulièrement aux abords des usines, sont accusées de détériorer l'environnement (qualité de l'air, de l'eau) et de nuire à la santé des riverains. Au milieu du XIXe siècle, les grandes usines chimiques sont accusées par les agriculteurs de détruire les cultures¹²⁹, tout comme l'utilisation du gaz de ville. Concernant la question climatique, et notamment les changements climatiques d'origine anthropique, nous avons vu que celle-ci était abordée dès le XVIIIe siècle, notamment chez Buffon. Si ce dernier voit la capacité de l'homme à influencer sur le climat comme une opportunité de maîtrise, cet enthousiasme n'est pas toujours partagé au cours des XVIIIe et XIXe siècles, la déforestation est notamment dénoncée comme cause de sécheresses, grands froids ou inondations.

2) Contestations littéraires, politiques et scientifiques

a) La critique de la société industrielle dans le mouvement romantique

Dans ses écrits naturalistes publiés entre 1856 et 1868, le célèbre historien français Jules Michelet déplore, dans la démarche romantique et empathique du promeneur observateur, ainsi que dans une démarche naturaliste continuiste et anthropomorphique assumée, les dégâts causés par l'homme sur les écosystèmes, tout particulièrement sur la faune et les espèces sauvages (Plas, 2020). Il regrette à travers un vocabulaire quasi eschatologique les paysages « de ruine et de désolation » (Michelet, 1987 [1868], p. 182), accusant les activités industrielles, le tourisme, la chasse, la déforestation et leurs conséquences involontaires et incontrôlées, dans une pensée globale.

Cette critique est en effet aussi très présente au XIXe siècle dans le courant romantique, sous diverses formes, comme nostalgie d'une harmonie perdue avec la nature et révolte contre l'industrialisme et l'exploitation de la nature (Vincent, 2020). C'est une révolte contre la modernité capitaliste vers la construction d'un « paradis sur Terre » (Löwy & Sayre, 1992). Le mouvement romantique joue beaucoup dans cette critique et le « réenchantement » de la nature nécessaire à l'être humain pour se ressourcer et entretenir une individualité authentique. Le courant romantique, contemporain du développement de l'ère industrielle, en a fait la critique dès son apparition, faisant naître une « émotion environnementale » (Plas, 2020) opposée au rationalisme du siècle passé et présent. Par ailleurs, l'importance des émotions dans la

129 En 1852, des manifestations d'agriculteurs en Belgique dans la région de Charleroi sont brutalement réprimées, deux agriculteurs manifestants perdent la vie sous le feu des forces de l'ordre. À la même période, un pharmacien de la région est incarcéré pour avoir publié un ouvrage incriminant les usines chimiques comme étant la cause des mauvaises récoltes. Par la suite, un professeur de chimie de l'Université de Bruxelles donna une série de conférences pour montrer que le rejet de carbone des usines permettait d'équilibrer le stockage dû aux activités agricoles. Que ce soit dans les discours des défenseurs de l'industrie ou dans ceux de ses détracteurs, l'impact environnemental des activités industrielles est bel et bien reconnu par tous. (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013])

connaissance de la nature est un thème qui a pu être développé aux XVIII^e et XIX^e siècles, notamment chez Kant (Hadot, 2004, Vincent, 2020). Le romantisme se présente alors comme une révolte face à la modernité capitaliste (Löwy & Sayre, 1992), la même modernité capitaliste qui est aujourd'hui remise en cause pour envisager le monde de demain et les dérèglements environnementaux de l'Anthropocène. Si le romantisme, parmi ses nombreux aspects, fait preuve d'une certaine nostalgie mélancolique, il montre aussi une contestation contre l'exploitation du monde, et par là celui-ci se dresse contre toutes les formes de domination en général, en remettant en cause dualisme et universalisme au siècle de naissance de l'Anthropocène (Vincent, 2020).

b) L'écologie dans la pensée socialiste

Du point de vue politique, les mouvements socialistes se sont eux aussi inscrits en opposition à l'exploitation industrielle de la nature, notamment via le « *back to nature socialism* » avec des mouvements comme le socialisme sentimental anglais ou le mouvement allemand des *Lebensreform*, des mouvements socialistes et anarchistes utopiques critiquant la société industrielle en même temps que la société capitaliste. Ayant succombé aux penchants modernistes de la gauche du XX^e siècle jusqu'à sombrer dans l'oubli, ces mouvements affichaient un anti-industrialisme farouche, et proposaient des projets de vie en commun alternatifs, y compris à travers des expériences concrètes de vie en communauté (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]). Les mouvements d'opposition aux pollutions industrielles de la société civile sont nombreux au cours du XIX^e siècle, allant de l'obtention de réglementations juridiques des émissions à des actions plus radicales et parfois violemment réprimées¹³⁰.

c) La critique du modèle industriel au sein de l'écologie scientifique

Cette critique continue à être présente au début du XX^e siècle. En 1901, le géographe russe Alexandre Woeikof critiquait la civilisation industrielle « mondiale » comme étant dysharmonique à un suprême degré, dans un anti-industrialisme très partagé chez ses contemporains (Deléage, 1994 [1991]). Le botaniste français Charles Flahault déplorait en 1908 le traitement « barbare » fait aux forêts à travers le monde. La destruction des espèces animales est, elle aussi, fortement critiquée, en 1913 le docteur Jacques Liouville condamnait les excès de la chasse à la baleine, dans une critique de la concurrence capitaliste et de l'épuisement des ressources halieutiques. L'absence de limite à la circulation du capital fait disparaître les freins économiques à l'exploitation destructrice des ressources naturelles (Deléage, 1994 [1991]). Michelet, que nous avons cité précédemment, parlait en 1861 à ce sujet de « guerre » et de « massacres

¹³⁰ Voir note 129.

immenses » (1983 [1861], p. 261). Un peu plus tard dans le XXe siècle, la violence moderne et industrielle de la première guerre mondiale et la grande dépression des années 1930 fournit un nouveau moteur à la critique de la modernité (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]).

Les critiques de l'industrialisation et de ses ravages écologiques se font donc dans tous les milieux, mais l'importance du développement des sciences naturelles est primordiale. Selon Jean-Paul Deléage, dans son *Histoire de l'écologie* (1994 [1991]), le développement de la science écologique n'est pas indépendant d'une interrogation sur les impacts des activités industrielles sur le monde qui nous entoure, celui-ci nous dit :

« Dans des sociétés en plein bouleversement, où l'expansion industrielle saccage déjà l'environnement en maintes régions, les hommes interrogent le monde, et ils s'interrogent eux-mêmes sur les conséquences de l'exploitation de la nature. La conquête coloniale du globe va s'achever, les moyens d'observation des phénomènes naturels se multiplient. Mais sous la belle assurance du progressisme dominant, se manifestent de multiples inquiétudes sur les effets destructeurs de l'industrialisation. »

(Deléage, 1994 [1991], p. 61)

Cette prise de conscience dans les milieux savants occidentaux s'accompagnera d'ailleurs de mise en place de législations spécifiques dans les îles colonisées, dans l'optique d'une économie coloniale durable, cela bien avant les circonvolutions onusiennes de la fin du XXe siècle (Matagne, 2003).

d) Contemporanéité des destructions environnementales industrielles et de sa critique

La critique de la modernité thermo-industrielle semble donc être contemporaine de son émergence. Comme nous pouvons le lire chez Plas :

« Dès les débuts de la révolution industrielle, en effet, au moment même où s'affirme un idéal de transformation et de toute-puissance des hommes occidentaux sur leur environnement, une double critique prend forme, pratique et philosophique, des modèles de production et de l'anthropocentrisme qui les justifie. »

(Plas, 2020, p. 75)

Il ne s'agit donc pas de l'histoire, nous disent Bonneuil et Fressoz, « d'une cécité suivie d'un réveil, c'est donc une histoire de la marginalisation des savoirs et des alertes, une histoire de la «

désinhibition des modernes » [Fressoz 2012] qu'il convient d'envisager » (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013], p. 94). Les sociétés occidentales étaient bien conscientes des enjeux écologiques liés à leur développement général, mais ont fait le choix collectif d'accepter la dégradation environnementale de leur action pour continuer dans cette voie.

Concernant les connaissances scientifiques, nous avons vu au chapitre précédent que l'influence des activités anthropiques sur le système Terre est connue de longue date. La théorisation de l'effet de serre et l'impact de la concentration de CO₂ atmosphérique sur le réchauffement du climat, soit la question environnementale la plus médiatisée aujourd'hui, est connue depuis les travaux du chimiste et prix Nobel Svante August Arrhenius à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle¹³¹ (De Perthuis, 2022). Par là, ce récit de la cécité suivie de l'éveil couvre d'un voile la réalité des combats contre les dégâts environnementaux de la modernité industrielle, et, en dépolitisant les enjeux écologiques du passé, rend plus difficile la compréhension des enjeux actuels. L'histoire de l'Anthropocène a toujours été l'histoire de conflits, et la destruction de l'environnement par les forces industrielles a fait l'objet de contestations fortes et variées. Plutôt qu'un « accident industriel » menant à la destruction involontaire de l'environnement, l'Anthropocène pourrait bien plutôt être vu comme le résultat d'un échec politique face aux forces du libéralisme et du capitalisme industriel¹³², un échec aussi idéologique ayant pour conséquence l'invisibilisation des dégâts concomitants au progrès moderne¹³³. Ainsi, Christophe Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz résument le cœur de la difficulté :

« [...] le problème historique important ne semble plus être celui de « la prise de conscience environnementale », mais bien plutôt de comprendre comment ces luttes et ces alertes ont pu être tenues à la marge en leur temps par les élites industrialistes et « progressistes », puis suffisamment oubliées (et les sciences humaines et sociales ne furent pas sans participer à cette deuxième mort) pour que l'on puisse prétendre découvrir aujourd'hui seulement que l'on vit dans

131 Celui-ci, dans un article de 1896, estimait que le doublement de la concentration de CO₂ dans l'atmosphère entraînerait une augmentation de la température du globe de 5 °C, soit à peine plus que l'estimation haute du GIEC de 4,5 °C. S'il a été démontré que ses calculs étaient erronés, et que la précision de leur résultat était par conséquent seulement fortuite (Cros, 2011), cela montre cependant la présence de la question du réchauffement climatique et de savoirs à ce sujet dans le champ scientifique dès cette époque.

132 Il est très probable que les bénéfices de l'industrialisation aient été jugés plus intéressants pour le développement des sociétés. Cette idée nous semble être illustrée par l'absence des enjeux environnementaux dans les pays encore en voie d'industrialisation. En Inde, pays particulièrement sensible aux dérèglements climatiques, la question écologique était absolument absente des débats politiques précédant les élections législatives de 2024, alors que la pollution des villes atteignait des sommets et que le pays souffrait d'une vague de chaleur jamais vue auparavant (avec des températures avoisinant les 50 °C). La canicule lors de la journée des élections a été telle que plusieurs dizaines d'agents électoraux sont morts de chaleur dans l'État de l'Uttar Pradesh dans le nord du pays (Le Monde avec AFP, 2024, 02 juin). La raison avancée pour cette invisibilisation de l'enjeu environnemental dans les débats est que l'Inde, en tant que pays émergent, se situe à une étape de forte croissance de son économie, cette dernière dépendant majoritairement du charbon comme ressource énergétique (Bastin, 2024, 23 avril). Nous pouvons penser que lors de leur propre industrialisation, les débats publics dans les pays occidentaux ont pu subir la même tendance, privilégiant le développement économique à la sécurité environnementale.

133 Voir la définition de l'Agrocène au chapitre précédent.

Le développement durable semble être le pinacle de ce mouvement d'occultation des luttes. Celui-ci se place du côté de l'industrialisation et de la croissance, qu'il tend à favoriser comme objectif ultime menant au bien-être et à la bonne santé des sociétés. Il n'est par conséquent pas dans son intérêt de souligner l'idée selon laquelle les sociétés industrielles se sont engagées dans cette gigantesque entreprise de destruction du vivant en toute connaissance de cause. Il ne s'agit pas pour les tenants du développement durable de jeter l'opprobre sur la croissance économique des pays occidentaux. Revendiquer le fait que cette destruction s'est faite par erreur, à cause de notre ignorance des réalités environnementales, permet de soutenir l'idée que maintenant que nous en sommes conscients, nous allons pouvoir nous développer autrement, nous développer mieux. Au contraire, dire que les sociétés occidentales ont perturbé le système Terre de manière délétère fait planer un gigantesque doute sur nos capacités à continuer dans cette voie tout en incluant l'environnement dans l'équation, de manière à diminuer voire neutraliser notre impact écologique.

La dimension monolithique et épiphannique du développement durable fait partie de sa narration et de la vision du monde qu'il porte. Il avance vêtu des appareils de l'évidence et de la neutralité, sans permettre de recul critique à son égard (nous ne savions pas, maintenant que nous sommes conscients, ce qu'il faut faire est évident). Or, c'est justement le parti pris social, économique, politique, idéologique et philosophique du développement durable qu'il va maintenant s'agir pour nous de mettre à jour, de manière à en faire la critique.

IV Lecture critique du développement durable

Le développement durable marque donc la prise en compte par les instances internationales, puis le secteur industriel, de préoccupations montantes à la fin du XXe siècle. Il est tout autant décrié pour être trop peu ambitieux d'un point de vue écologique, qu'il est critiqué pour laisser une trop grande place à l'environnement face à la lutte contre le sous-développement. Celui-ci a pourtant probablement joué un rôle important dans la diffusion auprès du grand public de ces problématiques et dans la manière dont les questions environnementales se sont installées comme enjeu majeur dans l'opinion en ce début de XXIe siècle. Mais, l'institutionnalisation de la question environnementale a aussi permis aux puissances politiques et économiques de s'approprier ces enjeux et de prendre la tête de la lutte contre la dégradation

de l'environnement, et par là de « désamorcer la contestation écologique » (Gorz, 2020), tout en écartant les critiques les plus radicales (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]), voire, en intégrant celle-ci, en la mettant au service de la production et des conditions de production (Felli, 2008). En effet, à partir des années 1970, il devient capital pour la sauvegarde du modèle occidental de croissance, face à ses critiques, de mobiliser comme enjeux les notions de soutenabilité et de durabilité (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]).

En se plaçant dans la continuité des politiques de développement, en accordant une grande place à l'économie et en conservant une éthique anthropocentriste, le développement durable s'est présenté comme un concept attractif permettant l'ouverture d'un dialogue entre le monde politico-économique et l'environnement. C'est une proposition pragmatique et conciliante qui a permis d'interpeller les acteurs du monde productiviste (Girault & Sauvé, 2008). Celle-ci vient mettre fin aux inquiétudes du rapport Meadows en réhabilitant la croissance économique comme moyen de développement (Burbage, 2013). Ainsi, si cette notion a connu un grand succès, c'est parce qu'elle ne remet pas fondamentalement en cause l'organisation sociale et économique de nos sociétés, mais aussi car elle fait preuve d'un manque de clarté permettant à de nombreux acteurs différents de la mobiliser, parfois dans des cadres éloignés et visant des objectifs variés, voire inassimilables.

1) Le développement durable : une notion équivoque

a) Une grande variété de sources et de définitions

Nous pouvons dire du développement durable qu'il est caractérisé par son équivocité, son aspect flou, voire « fourre-tout », qui le rend difficile à saisir. Il se base à la fois sur des notions plurielles et parfois antagonistes, et se voit associé à des pratiques très diverses, aux objectifs parfois divergents. Cela amène la géographe Yvette Veyret à parler, au début des années 2010, « des » développements durables plutôt que « du » développement durable (Veyret & Jalta 2010 ; Veyret & Arnoult, 2008), de manière à souligner la diversité des approches relatives aux questions de développement et de durabilité, et « l'extrême diversité de sa mise en pratique quotidienne » (Veyret & Jalta, 2010). Pourtant, dans les sources que nous avons consultées, cette autrice emploiera le concept au singulier à la fin de la décennie (Veyret & Arnoult, 2019, 2022), comme elle le faisait dans les années 2000 (Veyret & Arnoult, 2008). Ceci est peut-être dû à la forte institutionnalisation de la notion dans la décennie 2010 en France, intégrée au sein de la stratégie nationale, et demandant une certaine cohérence et unité du concept.

Mais cela n'efface pas pour autant l'ambiguïté liée à cette notion, présente jusque dans sa fondation. Nous l'avons vu, le développement durable semble être affaire de compromis, et retrouve à sa base des instances étatiques internationales (ONU), mais aussi des ONG environnementales (WWF par

exemple). Nous l'avons évoqué, il semble que ces diverses organisations soient porteuses de visions différentes de la protection environnementale. Une partie de celles-ci porte son attention sur la conservation des ressources naturelles en vue de leur utilisation par les sociétés humaines, l'autre insiste sur la préservation de zones de nature « sauvage » pour leur valeur intrinsèque ou spirituelle. Nous retrouvons donc là le hiatus nord-américain développé à la fin du XIXe siècle entre conservation (Pinchot) et préservation (Muir). Si ces deux visions peuvent cohabiter pour mener à bien certains projets sur des bases communes, elles sont ultimement antagonistes et entrent en tension et en confrontation. Si la majeure partie des démarches de développement durable, notamment dans les grands textes internationaux et au niveau des politiques publiques, semble évoluer au sein d'une vision conservationniste de la nature comme pratique gestionnaire du stock de ressources naturelles¹³⁴, la vision préservationniste reste présente à la racine du concept et peut entretenir une tension conflictuelle au cœur de la notion contribuant à son ambiguïté et son équivocité (Bergandi & Galangau-Quérat, 2008). Le développement durable semble d'ailleurs se revendiquer ouvertement de cette double filiation contradictoire (Veyret & Arnoult, 2019) et notamment des « mouvements de protection de la nature » du XIXe siècle (Veyret & Jalta, 2010). Le développement durable se réclame d'une filiation très large et ambiguë voulant couvrir l'intégralité des mouvements environnementaux, toutes les réflexions faites par le passé sur les problématiques environnementales semblent vouloir se retrouver dans ce concept qui se veut fédérateur. Par-là les tenants du développement durable entendent peut-être rallier le plus grand nombre possible à leur cause, ou bien cela permet-il d'occulter les possibilités d'alternatives à cet étendard universel.

b) Un choix consensuel car indéterminé

Cette ouverture à outrance du concept ainsi que le fait que des opinions et des intérêts très différents puissent être portés par l'injonction au développement durable est probablement ce qui a permis à cette notion de s'imposer et de convaincre hors des cercles militants environnementalistes (Sauvé, 2000). La mise à l'écart de projets plus concrets et plus radicaux a pu permettre d'intégrer des milieux politiques et économiques plus frileux à l'idée de s'engager dans des démarches de protection de l'environnement.

En effet le développement durable ne fut pas le premier concept clé conçu comme réponse aux dérèglements environnementaux présenté aux Nations Unies. Nous l'avons vu, la première occurrence du développement durable date du début des années 1980, il fut développé dans le rapport Brundtland paru en 1987, et c'est à partir des sommets de la Terre de Rio et Johannesburg en 1992 et 2002 que le concept fut réellement mis en avant. Mais lors du premier sommet de la terre de Stockholm en 1972, ce fut une autre notion qui fut mise en avant : celle « d'écodéveloppement » (Vaillancourt, 1992). Celle-ci fait

¹³⁴ Le premier principe de la déclaration de Rio sur l'environnement et le développement dit on ne peut plus clairement : « Les êtres humains sont au centre des préoccupations du développement durable. »

explicitement référence à une éthique écologiste revisitant les fondements sociétaux, soutenant la mise en place d'un développement mû par « la recherche d'un équilibre dynamique entre la vie et les activités collectives des groupes humains et le contexte spatio-temporel de leur implantation » (Sachs, 1980). C'est cependant au profit du développement durable que cette notion fut abandonnée dans les années 1980-1990¹³⁵, jugée plus « politiquement correcte » dans un contexte d'expansion de l'idéologie néolibérale (Vivien, 2003). La centralité de l'écologie et de l'environnement a pu paraître dérangeante à certains acteurs des cercles économiques et politiques (Vaillancourt, 1992) et c'est parce qu'elle est plus vaste, plus « fourre-tout », qu'elle entretient un certain flou, qu'elle reste vague vis-à-vis de la question du développement qu'il s'agirait de mettre en œuvre, « dont la seule caractéristique explicite [est] qu'il soit de nature à se perpétuer » (Sauvé, 2000, p. 66), que la notion de développement durable fut mise en avant. Beaucoup, par conséquent, mettent la large mobilisation de ce concept sur le compte du « flou sémantique » que celui-ci entretient (Vivien, 2003). En effet, dire qu'un autre modèle de développement est nécessaire est une « formule aussi consensuelle qu'elle est indéterminée » (Burbage, 2013).

Cela amène Romain Felli à faire le constat que le développement durable est aujourd'hui devenu un horizon indépassable, bien que chacun mette ce que il ou elle entend derrière cette notion (2008). Pour le philosophe Frank Burbage :

« L'affaire est entendue : on se méfie, on se méfiera du développement durable – flottant dans son concept comme dans les pratiques qui s'en revendiquent. Comme un indescriptible fourre-tout, à quoi pourrait s'opposer la recherche patiente, précise et rigoureuse, d'un modèle alternatif « vraiment durable » ou « vraiment soutenable » d'économie de société. »

(Burbage, 2013, p. 109)

Donner ce concept vide comme la voie désirable à suivre, permet à la fois d'éclipser les autres

135 Jean-Paul Deléage mettait encore en avant l'écodéveloppement en 1991 dans son *Histoire de l'écologie*, insistant sur l'irréductibilité, écologique ou économique, de la notion. Celui-ci nous dit :

« Il faut donc recentrer l'écologie sur les besoins humains, avec le concept d'écodéveloppement, proposé en 1972 lors de la conférence de Stockholm sur l'environnement. Les principes de l'écodéveloppement écartent toute démarche réductrice, qu'elle soit écologiste ou économiste. Ils affirment le primat des besoins de tous les vivants, solidaires, et non ceux d'une minorité ; le principe de la solidarité des générations présentes avec les générations futures ; la nécessité d'un développement social s'appuyant sur une relation de l'homme avec la nature respectueuse des principes de l'écologie scientifique. Autonomie des décisions des communautés humaines, prise en charge équitable des besoins de tous et toutes prudence écologique résument la démarche de l'écodéveloppement » (p. 300).

Frank Burbage, quant à lui, souligne le caractère critique plus ambitieux de l'écodéveloppement :

« [...] elle [l'écodéveloppement] donnait à penser à la fois : l'existence de limites physiques incontournables liées à la structure même de la planète; sa vulnérabilité devenue extrême; les tensions croissantes entre la biosphère et les dispositifs techniques que les sociétés industrielles et capitalistes ont choisis de mettre en œuvre ; la perspective d'une transformation en profondeur des logiques économiques dominantes. En tenant effectivement compte de la pression imposée aux milieux naturels et humains, en travaillant à réintégrer dans les comptabilités nationales et internationales l'ensemble des dégradations traditionnellement tenues pour négligeables, en revalorisant et réinvestissant des cultures anciennes que seule une vision étroite du progrès avait fait juger « dépassées », on mettait en question la définition même du développement » (2013 p. 31).

choix collectifs possibles, tout en permettant à chacun de continuer à faire ce qu'il ou elle veut.

Burbage nous montre que la nature même de ce qu'est le développement durable n'apparaît pas clairement, il est en effet difficile de dire s'il s'agit d'un « support de stratégies de communication et de persuasion ? Une première approche au contenu variable ? Une norme/valeur/principe aux significations éthiques et juridiques ? » (2013, p. 13). S'il n'y a pas de définition stricte de ce qu'est le développement durable, même au niveau de sa nature en tant que concept (régulatoire, normatif, juridique ?), alors celui-ci laisse la plus grande liberté à celles et ceux qui voudraient se placer dans son giron.

c) Une grande diversité de pratiques face à l'injonction de développement durable

Par conséquent, cette notion est définie et mobilisée de manières très différentes par des acteurs l'adaptant à leurs intérêts et leurs stratégies (Vivien, 2003). Son ambivalence, notamment vis-à-vis de sa filiation au développement et de ses trois piliers, fait que les personnes ou les groupes se réclamant du développement durable pourront s'appuyer sur des significations flexibles dont la plasticité permettra l'adaptation de ses principes aux préoccupations de chacune et chacun. S'ensuit une grande variété de pratiques et d'approches en fonction de celles et ceux qui mobilisent la notion. L'idée de durabilité elle-même est sujette à débat, comme nous l'avons vu, entre des visions « forte » et « faible ».

La notion de durabilité elle-même fit d'ailleurs l'objet d'un débat quant à sa traduction depuis le terme anglais d'origine de « *sustainability* ». Si aujourd'hui dans les années 2020 le terme s'est imposé au niveau national en France sous sa traduction de « développement durable », et si celui-ci a toujours été dominant dans le domaine francophone¹³⁶ (du moins en Europe), nous pouvions voir dans les années 2000-2010 plusieurs traductions alternatives, comme celles de « développement soutenable » ou de « développement viable ». En effet, le concept de durabilité fait principalement référence à l'idée de continuation dans le temps. Le concept de *sustainability*¹³⁷, s'il comprend l'idée de temporalité, soulève aussi la question de la justice inter et intragénérationnelle, la question de la répartition des fruits du développement et de la viabilité de nos sociétés. Le fait d'insister seulement sur la question de la durée dans le temps de notre modèle de développement économique aurait ainsi pour conséquence de minimiser les questions sociales et politiques au profit des seules considérations environnementales (Burbage, 2013).

2) Le développement durable et l'écologie politique

Ainsi, contrairement aux développements de l'écologie politique, le développement durable ne

¹³⁶ Les premières traductions des textes de l'ONU comprenant ce terme, notamment le rapport Brundtland, ont adopté la traduction de « développement durable ».

¹³⁷ Le verbe anglais *to sustain* peut être traduit par : maintenir, prolonger, poursuivre, mais aussi soutenir ou supporter.

prend pas ouvertement parti, ne définit pas clairement les enjeux sur lesquels il veut agir, et évite par là les clivages pouvant naître entre des groupes politiques aux intérêts divergents. Pourtant, au sein des diverses traditions dont il se réclame, le développement durable semble vouloir se présenter comme la suite directe des développements de l'écologie politique des années 1970-1980, et il arrive régulièrement de voir les deux notions maladroitement amalgamées (Brunel, 2008). *L'atlas du développement durable* d'Yvette Veyret et Paul Arnoult présente par exemple dans sa frise chronologique d'introduction Ivan Illich comme « penseur du développement durable »¹³⁸.

a) Continuité ou antagonisme ?

Nous l'avons vu, le développement durable est plus souvent présenté comme « une forme de compromis entre des conceptions émanant des militants de l'écologie politique et celles émises par des économistes partisans du développement » (Veyret & Jalta, 2010, p. 10). Romain Felli décrit dans son ouvrage *Les deux âmes de l'écologie* (2008) ce « mythe de la continuité » entre l'écologie politique et le développement durable, le second étant censé représenter la rationalisation et l'institutionnalisation des discours « utopiques » de la première. L'institutionnalisation rationnelle de l'écologie à travers le développement durable est censée représenter un dépassement des clivages partisans via une approche technique des problématiques environnementales. Pourtant, les deux notions sont en réalité très différentes et s'ancrent dans une compréhension et une approche antagoniste des luttes environnementales, l'une dans une dynamique de continuité consensuelle du développement économique des pays capitalistes, l'autre dans une dynamique de rupture subversive. L'institutionnalisation des problématiques écologiques a en effet vu s'estomper les critiques radicales du modèle de société moderne (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]). L'écologie des années 1970 est une pensée plurielle relevant d'une grande diversité de pratiques, c'est une « écologie par le bas », et le développement durable, venant d'en haut, se construit contre cette écologie politique. À travers la comparaison de ces deux mouvements, nous pouvons notamment essayer de comprendre la forme politique que prend le développement durable.

L'écologie politique à laquelle s'intéresse particulièrement Romain Felli est celle que Dominique Bourg (1996) qualifie « d'écologie démocratique » (à côté de l'écologie profonde et de l'écologie autoritaire), dont les représentants sont André Gorz, Ivan Illich, Cornelius Castoriadis et René Dumont.

138 Il semble étrange que l'on puisse définir comme « penseur du développement durable » un auteur soutenant que nous ne devrions pas employer de véhicules dont la vitesse dépasserait celle d'une bicyclette (Illich, 1973) !

D'autres figures semblent occuper une place étrange dans cette frise, comme le géographe et fervent anarchiste Élisée Reclus, ou l'écologiste américain Aldo Léopold dont les écrits remettant en cause l'anthropocentrisme moral furent fondateurs des éthiques de l'environnement. Bien que de nombreuses ONG ayant participé à la construction du développement durable puissent se revendiquer de penseurs préservationnistes comme Henry David Thoreau ou John Muir, leur place comme précurseurs d'un modèle profondément conservationniste semble douteuse. En se réclamant de ces figures pour leurs travaux scientifiques ou philosophiques, le développement durable semble vouloir obstruer la portée politique de ces derniers.

Cette écologie prône l'idée de démocratie radicale pour faire face aux enjeux environnementaux, avec pour idées centrales l'autonomie et l'autolimitation, l'autogestion et donc l'autorégulation, dans l'héritage de la pensée politique socialiste. Le développement durable, au contraire, s'inscrit dans une logique centralisée, planificatrice, technocratique et élitiste¹³⁹. Plutôt que l'autonomie, le développement durable mobilise l'idée de la survie de l'humanité et de la planète comme principe moteur, alors que l'écologie politique place l'individu, l'individu aujourd'hui réellement existant dont les droits ne sont pas respectés¹⁴⁰, au cœur de son action. Mais cette survie de l'espèce avancée par le développement durable devient aussi la survie des modes de vie et de production, notamment à travers la continuation de la croissance, transformant la question des limites systémiques en problème purement économique.

L'écologie politique craint l'appropriation par les institutions de domination et le capitalisme de l'écologie, passant sous silence l'impératif de subversion de l'ordre économique, les changements de mode de production, de mode de vie et de rapport entre les individus. C'est ce que semble faire le développement durable en proposant une idée pauvre de l'avenir comme projection des structures actuelles. L'écologie politique s'oppose au capitalisme de croissance, et à la mégamachine industrielle que celui-ci justifie. L'écologie par le haut du développement durable, si elle est dans une certaine mesure critique des modes de production contemporains, cherche à les préserver (ainsi que les rapports de production qui leur sont concomitants) en ouvrant une nouvelle ère de croissance illimitée, car « durable ». Elle se place dans la continuité et la conservation des structures existantes, l'écologie politique se place, elle, dans une dynamique de rupture révolutionnaire par rapport à celles-ci. Cette dernière réclame une transformation profonde des institutions et de l'organisation psycho-sociale de la société.

Le développement durable se présente comme un savoir, une solution déjà trouvée et basée sur des connaissances scientifiques qui s'offre aujourd'hui comme un ensemble de préceptes et injonctions à respecter en vue du bien de tous, et de politiques à mener en ce sens. Par-là, il écrase le politique et nie la possibilité de débat et de choix, comme un scientisme technocratique expert effaçant l'idée de choix sociaux découlant de valeurs politiques. Alors que l'écologie politique cherche des solutions politiques, le développement durable, lui, mobilise des solutions techniques prétendument « neutres » (neutralité que l'écologie politique récuse et critique). La politique serait plutôt vue comme un obstacle au déploiement du bien commun brandi par le développement durable et des techniques qu'il met en avant pour y parvenir. Nous l'avons vu, le développement durable est un principe gestionnaire, ainsi, « le développement durable fait de la gestion environnementale, alors que l'écologie politique fait de la politique » (Felli, 2008, p. 43).

Si le développement durable revendique des valeurs démocratiques, c'est en majorité dans une

139 Nous pouvons pourtant observer dans de nombreux textes des Nations Unies sur le développement durable un accent mis sur la composante démocratique. Ceci est un exemple du flou inhérent à la notion, des contradictions entre les textes ainsi qu'entre les textes et les démarches actives du développement durable.

140 Romain Felli explique ainsi : « on n'aurait pas besoin de la fiction des générations futures pour obtenir une préservation de la nature si les droits des individus existants à un environnement sain étaient déjà respectés. » (2008, p. 39)

démarche héritée de l'idéologie du développement et de son but d'importer dans les pays du Sud les modèles démocratiques du Nord, c'est-à-dire des démocraties représentatives procédurales néo-libérales¹⁴¹. Pourtant, son modèle « d'écologie par le haut » ne semble pas s'inscrire dans un réel projet démocratique, son projet n'ayant pas fait l'objet d'une délibération et d'un choix politique démocratique à proprement parler, comme nous le verrons plus loin, et se fonde sur un savoir d'expert qui n'est pas partagé par tous. L'écologie politique s'inscrit au contraire dans un projet démocratique radical, méfiant vis-à-vis des modèles représentatifs vus comme vecteur d'hétéronomie. Elle prône des formes démocratiques plus directes, vers une société autogérée, autonome et donc autolimitée. Alors que le développement durable est construit par l'État, l'écologie politique se construit contre les États compris comme des appareils bureaucratiques répressifs et hétéronomes.

b) L'autonomie au centre du projet écologique : Ivan Illich et André Gorz

Les positions des penseurs de l'écologie politique sont donc radicalement opposées au projet de développement durable, et nous aimerions le démontrer avec deux de ses auteurs : Ivan Illich et André Gorz. Ivan Illich, pourtant cité en tant « penseur du développement durable », comme nous l'avons vu, prône le passage à une société basée sur un mode de production post-industriel dans une dynamique de rupture radicale. Il est très critique des institutions (école, médecine, gouvernements représentatifs, professionnalisation etc.) exerçant ce qu'il qualifie de « monopoles radicaux », c'est-à-dire que les individus ne peuvent pas évoluer socialement hors de ces institutions. Dans ces institutions, l'école et l'université exercent un monopole radical sur le savoir qui n'est pas démocratiquement partagé. Cette vision va directement à l'encontre du savoir du développement durable détenu par les experts. En effet, sa vision de la société post-industrielle est profondément anti-technocratique et anti-expertocratique. Il condamne l'échec du projet moderne substituant la machine à l'homme, il condamne « la prise de l'homme sur l'outil transformée en prise de l'outil sur l'homme », et prône la décroissance productive et énergétique (Illich 1973).

André Gorz, lui aussi, milite, dans une perspective socialiste visant l'émancipation et l'autonomie, pour un dépassement du capitalisme¹⁴² par une démocratisation des questions économiques et technologiques, en subordonnant la rationalité économique à une rationalité éco-sociale. Par rationalité

141 Si le développement durable et l'ONU proposent des modèles de participation, celle-ci est à comprendre ici comme un accès à l'information avec une fonction technique et instrumentale. Elle vise à « faciliter la transition vers le développement durable », et à donner « au public un accès à l'information et à des moyens efficaces de faire entendre sa voix (par exemple procédures judiciaires) » (OCDE, 2001). Cette participation vise à faire admettre et faire appliquer des projets décidés en amont, et non pas à produire un espace de débat et de décision publique (Felli, 2008). Elle prend la forme de « participation-consultation » visant la circulation de l'information, et de « participation-consensus » visant à faire accepter les décisions politiques des institutions internationales (Felli, 2005).

142 Il est à noter qu'il s'agit d'un dépassement vers une société nouvelle et non pas d'un retour en arrière réactionnaire.

écologique, André Gorz entend une rationalité qui « consiste à satisfaire les besoins matériels au mieux, avec une quantité aussi faible que possible de biens à valeur d'usage et à durabilité élevées, donc avec un minimum de travail, de capital et de ressources naturelles » (Gorz, 1991, p. 91). Il prône une modernisation « eco-socialiste, anti-technocratique, anti-autoritaire » (1991, p. 108), à travers le prisme d'un humanisme existentialiste et avec la liberté humaine comme valeur suprême. Il se place contre la possibilité d'une éco-industrie, voire celle d'un « éco-techno-fascisme ».

Gorz est critique du développement durable avant le développement durable, il nous explique que la transition écologique de l'économie ne peut pas être présentée comme une opportunité de croissance nouvelle et de nouveaux secteurs attractifs comme le promet le concept onusien, elle ne peut pas être vue comme une opportunité économique. Selon lui :

« il serait illusoire de croire et paradoxal d'espérer que la rationalité écologique puisse compenser la décroissance et la conversion des industries classiques en employant dans une « économie de l'environnement » la main d'œuvre et les capitaux économisés ailleurs [...] l'industrie et l'économie dans son ensemble ne peuvent s'attendre à ce que, grâce à la modernisation écologique, elles finissent par se porter beaucoup mieux ; elles doivent seulement s'attendre à ce que, sans modernisation écologique, elles se portent bientôt beaucoup plus mal. [...] Il faut reconnaître que cette politique va à l'encontre des intérêts économiques (des intérêts du capital) »
(Gorz, 1991, p. 93).

S'avancer vers la transition écologique, c'est alors forcément s'éloigner des modes de production actuels. L'écologie est donc une discipline fondamentalement anticapitaliste et subversive, « clairement incompatible » avec la rationalité capitaliste (tout comme elle l'est avec le socialisme autoritaire). Il s'agit donc pour Gorz d'opposer au capitalisme « un tout autre projet de société et de civilisation » capable d'arracher à celui-ci « la maîtrise des opérations », plutôt que de voir celui-ci s'accommoder des contraintes écologiques, comme semble le faire le développement durable.

L'écologie est aussi pour Gorz anti-technocratique, comme chez Illich. Elle est « né[e] originalement d'une protestation spontanée contre la destruction de la *culture du quotidien* par les appareils de pouvoir économiques et administratifs » (2020, p. 120), la nature qu'il s'agit de protéger est le milieu naturel tel qu'il apparaît de manière familière et spontanée comme accessible à une compréhension intuitive, répondant aux besoins d'épanouissement des facultés sensorielles et motrices. C'est le « *monde vécu* » qui est défendu au travers de la défense de la nature, « lequel se définit notamment par le fait que le résultat des activités correspond aux intentions qui les portent, autrement dit que les individus sociaux y voient, comprennent et maîtrisent l'aboutissement de leurs actes » (2020 pp. 120-121). Or, ce monde vécu

a été confisqué par les experts, il a été quantifié et marchandisé, le domaine public a été confisqué au profit d'appareils techniques, dépossédant les citoyennes et citoyens de leur milieu de vie. Or, le monde vécu, le « milieu de vie », c'est ce qui détermine pour Gorz « la qualité de vie et la qualité d'une civilisation » (2020, p. 45).

Les travaux scientifiques, s'ils alimentent le débat politique, ne peuvent imposer un résultat comme une nécessité absolue, sous peine de nier l'autonomie spécifique du politique et établir « une nécessaire dictature scientifique », qui ne pourrait aller vers la pacification des rapports avec la nature. Gorz nous dit que le « problème qui se pose à l'écologie politique est donc celui des modalités pratiques qui permettent la prise en compte des exigences de l'écosystème par le jugement propre d'individus autonomes, poursuivant leurs propres fins au sein de leur monde vécu ». L'individu, chez Gorz, est toujours premier. La prise en compte de l'impératif écologique par les appareils de pouvoir, comme c'est le cas aujourd'hui avec le développement durable, conduit à renforcer leur domination sur la vie quotidienne et le milieu social et « peut prendre la forme technocratique d'un renforcement des contraintes et des manipulations exercées par le sous-système administratif » (2020 p. 125), c'est-à-dire que cette prise en compte va à l'encontre du mouvement écologique comme mouvement politico-culturel selon Gorz. Comme le montre la philosophe Corine Pelluchon, le projet d'autonomie de Gorz se fait contre la société hétéronome qui détruit la subjectivité et la nature. Pelluchon se base, comme Gorz, sur une philosophie existentialiste, et nous montre que l'écologie est « la conséquence d'une libération à l'égard des impératifs de consommation et du schéma productiviste et extractiviste. Autrement dit, [elle] résulte[...] d'une émancipation individuelle et collective qui va de pair avec un idéal de convivialité et de justice » (2024, p. 80).

Ainsi, comme Illich, Gorz s'oppose à la mégamachine systémique sociétale. Il encourage son contrôle et sa soumission à des formes sociales auto-organisées, vers des activités sociales individuelles et auto-déterminées. L'outil majoritairement mis en avant par Gorz est celui d'une restructuration du travail et d'une réduction de sa durée, vers le développement d'activités non monnayées en équilibre avec le travail rémunéré. Le temps libéré pour les activités non monnayées permettant de libérer le temps pour « faire les choses vous-mêmes » sans consommer de biens et de services marchands. Il nous dit que le développement « des alternatives culturelles aux consommations compensatoires sont seules susceptibles de conduire, dans la liberté, à un modèle de consommation écologiquement supportable et dont la relative frugalité soit fondée sur l'auto-limitation volontaire »¹⁴³ (1991 p. 108). Cette auto-limitation du revenu et de la consommation marchande, selon les besoins et les désirs réellement ressentis par chacun, est rendue possible par le temps choisi offert par la diminution du temps de travail. Celui-ci devra se voir découplé du revenu via un revenu garanti, de manière à défaire la centralité du travail-emploi. Cette auto-limitation n'est pas un simple choix individuel personnel mais un vrai projet social. Elle se base sur une norme du

143 Nous garderons à l'esprit cette thèse de Gorz lorsque nous étudierons le fonctionnement des tiers-lieux écologiques à la fin de notre travail.

suffisant définie politiquement.

Nous voyons à travers les travaux de ces deux auteurs que le développement durable ne pourrait pas être plus aux antipodes de la pensée de l'écologie politique de la fin du XXe siècle. Le projet de société de l'écologie politique se situe en rupture avec l'intégralité du modèle de société capitaliste moderne, en rupture avec l'industrialisation, avec la technocratie, avec la représentativité, avec le salariat. La mise en avant des alternatives au modèle social actuel nous montre aussi en quoi le développement durable est un projet de société politique dans toute sa profondeur. Sous ses apparences de neutralité et de consensualité, le développement durable est en réalité porteur d'un objectif politique et d'une idéologie spécifique. Or, le fait que celle-ci ne dise pas son nom est particulièrement problématique, notamment d'un point de vue démocratique. En effet, le projet de développement durable onusien n'a pas fait l'objet d'une délibération populaire, il est imposé verticalement, et provient des réflexions d'assemblées se situant hors du cadre de la représentation politique directe.

c) L'absence de concertation démocratique dans l'émergence du développement durable

Le développement durable représente donc en réalité un projet politique conservateur, permissif et peu ambitieux. Comme nous venons de le voir, le développement durable est bien plus chargé idéologiquement, philosophiquement et politiquement qu'il n'y paraît. C'est une prise de position forte sur l'avenir et sur le monde que nous devons construire, sur la manière dont nous devons nous adapter à l'Anthropocène. Loin de la neutralité d'un constat basé sur les savoirs scientifiques de l'Anthropocène, de la position de conseil technique axiologiquement neutre dissocié des conflits de valeur (Burbage, 2013), ou du bon sens pragmatique que l'on pourrait lui attribuer. Ce mouvement issu des instances internationales est un choix politique majeur impactant les politiques de dizaines de pays économiquement et diplomatiquement très influents. Alors, nous pouvons nous demander comment un tel programme politique a pu semble-t-il s'établir en l'absence de concertation démocratique. Frank Burbage souligne ainsi :

« Il est remarquable et politiquement très problématique qu'il soit revenu à des instances et des institutions internationales disposant de leviers de décisions parfois opaques et très éloignés des espaces et des temps de la citoyenneté ordinaire, de prendre en charge, à partir des années 1970, la redéfinition du « développement » et la promotion à vocation universelle du « développement durable ». »

(Burbage, 2013, p. 102)

Au sein des instances internationales, nous pouvons ajouter divers groupes de pression comme les ONG environnementales ou les lobbys industriels, qui ont obtenu le statut de partenaires officiels dans les débats sur le développement durable. Le mode de décision ayant mené au développement durable manque de clarté et celui-ci est pourtant imposé de manière descendante au sein des institutions politiques comme de la société civile.

Son érection en norme d'action collective s'est donc imposée sans débat démocratique. Le développement durable ne présente pas un problème qu'il s'agirait de résoudre politiquement via des voies démocratiques, mais il se présente lui-même comme une solution déjà construite tirant sa légitimité d'une prétendue neutralité technique et scientifique. Il s'agit de diffuser ses pratiques, de les faire accepter, que les citoyennes et citoyens se les approprient. Ces choix ne sont pas discutés et ne sont pas même présentés comme des choix, plutôt comme des nécessités pragmatiques. Par-là, le développement durable refuse le politique, ses modalités « participatives » n'ayant pour but que de démocratiser ses principes (Felli, 2008). Or, comme le montre Charbonnier :

« sortir des forçages écologiques et décarboner l'économie implique une redéfinition totale de ce qu'est la société, un réarrangement des rapports de domination et d'exploitation et une requalification des attentes de justice. En d'autres termes, c'est l'organisation démocratique et les aspirations qui la soutiennent qu'il s'agit de décarboner – et pas seulement l'économie. Accéder à la prospérité sans croissance, pour reprendre le titre d'un ouvrage célèbre, ne procède pas d'une solution technologique mais d'une mutation politique dont les équivalents historiques sont à rechercher du côté des grandes révolutions techniques et juridiques qui ont fondé la modernité et ont servi de laboratoire à nos idéaux partagés »

(Charbonnier, 2020, p. 20)

Nous sommes face à une nécessité de réforme politico-culturelle profonde. Il s'agit pour les sociétés humaines de faire un choix qui impactera l'existence de l'humanité tout entière comme jamais aucun choix politique ne l'a fait. Une grande partie du monde contemporain a fait le choix de la démocratie comme mode de gouvernance et comme mode d'organisation politique. Comment dans ce cadre-là un tel choix peut-il être passé sous silence ? Nous approfondirons plus avant la question de la réaction des régimes démocratiques représentatifs face aux dérèglements environnementaux dans la seconde partie de ce travail, mais nous pouvons d'ores et déjà souligner la position ambiguë des organisations internationales face à la question démocratique, position suivie notamment par les politiques publiques en France.

Il est à noter qu'il est tout aussi étonnant de constater que les choix qui ont mené à l'apparition de

l'Anthropocène, ceux de la révolution industrielle, n'ont eux-mêmes pas fait l'objet d'un choix démocratique, d'une concertation et de débats (Wallenhorst, 2019). Ils ont été le fait d'une petite partie de la population occidentale, c'est-à-dire des industriels capitalistes. Ceux-ci ont, malgré de nombreuses contestations présentes dès le départ, mené l'industrialisation et la mondialisation de la planète, afin d'engranger des profits à titre personnel. Ce sont ces structures de production et d'échange que le développement durable veut préserver, dans ce qui semblerait être un second échec politique face à une organisation sociale délétère et mortifère. Ainsi, nous pouvons dire avec Romain Felli que « le développement durable est l'idéologie de la résignation politique devant le capitalisme néolibéral triomphant » (2008, p. 91).

Quand bien même nous voudrions seulement réformer le modèle de développement industriel qui est le nôtre, la réforme proposée par le développement durable est « inaboutie » et n'est soutenue que par des bases théoriques vagues et carencées, à l'horizon intellectuel et culturel restreint. Elle représenterait « l'idéologie des classes moyennes occidentales » qui « valoriserait des petites réformes en lieu et place des transformations plus radicales », comme une alternative à la conviction et la responsabilité (Burbage, 2013, p. 42). Entre le choix démocratique de l'action en commun et celui technocratique de la poursuite du développement technologique (Wallenhorst, 2019), le développement durable semble avoir fait le second, sans concertation démocratique, via une science techniciste à distance de la société, présentée comme sauveuse, sans dialogue avec les mouvements sociaux écologistes (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]). Pourtant, comme l'écrit Jean-Paul Deléage : « Pas plus qu'une révolution sociale ne peut être sans imposture dirigée au nom d'un socialisme prétendument scientifique, l'écologie politique ne peut tirer sa légitimité de la science, fût-elle écologique » (1994 [1991], p. 304).

Nous l'avons vu, l'entrée en Anthropocène est avant tout une problématique politique, et face à cela, le développement durable semble au contraire être le choix de l'impolitique, à travers une technocratie descendante et anti-démocratique, au service de la préservation des structures économico-sociales actuelles, jamais remises en cause. Nous allons maintenant étudier ces choix dans le détail, à la fois à travers la tradition économique concrète dans laquelle se situe le développement durable, et dans ses fondements idéologiques et cosmologiques, eux aussi loin d'être neutres.

3) Économie néo-classique et croissantisme, des fondements qui ne sont jamais remis en question

Ainsi, le projet du développement durable se dévoile comme un projet politique fort éloigné des idées de l'écologie politique des années 1970. Et, malgré les différentes acceptions possibles et les diverses appropriations qui en sont faites, le développement durable repose tout de même sur des principes généraux clairs, et il peut être critiqué dans ses fondements mêmes.

a) Les trois piliers du développement durable et l'autonomie ontologique de la sphère économique

Nous pouvons nous pencher en premier lieu sur le socle sur lequel repose ce concept, à travers l'analogie architecturale de ses trois « piliers ». La séparation de ces trois sphères distinctes devant entrer en négociation, la recherche de compromis entre ces différents aspects du monde présentés comme interconnectés mais indépendants, pose de nombreux problèmes. Premièrement, présenter l'économie comme extérieure au social, comme autonome et ne faisant pas l'objet de délibération et de choix sociaux, relève d'une compréhension positiviste de l'économie. Elle se place dans la continuité de l'économie orthodoxe moderne, répondant à des lois mathématiques autonomes, libre de tous liens avec la sphère politico-sociale (Sauvé, 2000). Cette vision de l'économie, dans laquelle l'acteur économique est « désocialisé », est fortement remise en cause par de nombreux chercheurs et chercheuses, notamment à travers la sociologie économique, montrant que l'action économique et les structures sociales sont profondément intriquées (Granovetter, 1985). Établir une séparation entre économique et social, fût-elle théorique, empêche la considération des intérêts économiques comme des intérêts sociaux en soi. Les choix économiques ne sont pas neutres et de formules mathématiques impartiales, mais relèvent de choix sociaux et politiques, qu'il est capital de considérer comme tels lorsque nous abordons la question des impacts environnementaux de nos activités.

De même, l'environnement est présenté comme séparé du social et de l'économique, dans une délimitation classique entre nature et culture. Cette séparation dualiste est remise en cause par l'Anthropocène, qui montre que la société n'évolue pas de façon dématérialisée en parallèle à un environnement-nature dans lequel elle peut puiser de l'extérieur. De la même manière, l'économie n'est pas un flux de capitaux financiers abstraits, mais bien un flux de matières concrètes inscrit dans des dispositifs d'exploitation, d'extraction, de production et de distribution au cœur du système Terre. L'économie n'est pas compris dans la tripartition du développement durable comme faisant partie du social, de l'organisation des sociétés, lui-même « encasté par mille boucles de rétroaction dans la biosphère et le système Terre » (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013], p. 37). L'économie y est une entité autonome avec laquelle il faudrait composer, et l'environnement est un « partenaire » avec lequel nous négocions, ne constituant au final qu'une « nouvelle colonne de la comptabilité des grandes entreprises » (*ibid*).

b) La croissance économique comme unique horizon

Pour que cette sphère économique se porte bien, et qu'elle puisse offrir ses bienfaits à la société et mener à son bon « développement », l'outil clé reste, comme nous l'avons vu, la croissance économique.

L'idée d'une croissance économique infinie vers le développement continu et illimité des sociétés industrielles semble pourtant rendue obsolète par l'Anthropocène et la prise en compte des limites des écosystèmes (Azam, 2010 ; Méda, 2013). Malgré la virtualisation de l'économie comprise comme un ensemble de transactions de flux financiers éthérés qui s'est développée dans la deuxième moitié du XXe siècle (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]), celle-ci est tout de même indissociable du mouvement de flux physiques dans un système fermé, et sa croissance est donc limitée, car la nature, elle, ne croît pas, la quantité de matière et de biosphère est stationnaire. Contrairement à l'économie de croissance, « l'écologie est une économie de l'état d'équilibre » (Weber, 2021 [2019], p. 52).

Face à cette problématique, les chantres de la croissance économique et du développement durable proposent de trouver « d'autres formes de croissance », dématérialisées, sans impacts négatifs sur l'environnement. Il semble que l'innovation technologique visant l'optimisation de la consommation de ressources soit pourtant incapable de limiter l'impact environnemental de l'économie de marché. En effet, l'économie est soumise à ce qu'on appelle « l'effet rebond », selon Andreas Weber :

« les gains d'efficacité rendus possibles par les innovations vertes peuvent certes réduire la consommation de ressources sur un marché donné et faire baisser les coûts de leur exploitation, mais [...] l'argent ainsi libéré finit par être dépensé à d'autres fins, entraînant à son tour une augmentation nette et massive de la croissance économique et de la consommation totale des ressources. »

(Weber, 2021 [2019], p. 50)

La « croissance verte », « l'économie verte », le « capitalisme vert » ou encore la « finance verte », toutes ces notions auxquelles est accolé cet adjectif prétendant montrer leur compatibilité avec un développement écologique, sont illusoires (Tordjman, 2024). Elles continuent de faire miroiter la possibilité d'une croissance infinie rendue possible par l'idée d'une « position optimale du curseur entre un maintien du « capital naturel » et son exploitation »¹⁴⁴ (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]).

L'Anthropocène montre qu'il n'y a pas de régime écologique stationnaire optimal ou de nature linéaire et réversible (*ibid*). Ultimement, comme le montre Jean-Paul Deléage (1994 [1991]), toutes les sociétés agricoles depuis la préhistoire sont destructrices de leur environnement, où les écosystèmes en place sont remplacés par des agro-systèmes. Penser la possibilité d'atteindre un État de croissance continue assurant un état d'équilibre stationnaire des écosystèmes semble alors illusoire.

¹⁴⁴ Bonneuil et Fressoz (2016 [2013]) soutiennent que le concept de développement durable est dérivé de celui, réfuté selon eux, de « rendement soutenu maximal » développé dans les années 1950 par des gestionnaires de ressources halieutiques, qui descend elle-même de la notion de « gestion soutenable » (*Nachhaltig*) des sciences forestières allemandes du XVIIIe siècle.

c) Décroissance et passéisme : la défense du modèle croissantiste

L'idéologie du développement, pourtant, semble incapable de découpler l'idée de prospérité et celle de croissance économique (Jackson, 2017). Les critiques qui sont faites au développement durable et la centralité qu'y prend l'idée de croissance économique infinie sont parfois vues par les tenants du développement, durable ou non, comme passéistes et rétrogrades. Nous pouvons par exemple lire que les mouvements soutenant la nécessité d'une décroissance économique « préconisent parfois un retour à des modes de vie « d'antan » » (Veyret & Jalta, 2010). La place jugée trop grande accordée à l'environnement¹⁴⁵ est accolée à une supposée fétichisation des sociétés traditionnelles et du mythe de la nature bienveillante, voire allant à l'encontre des droits humains (notamment des femmes) dans un désir de prendre exemple sur des sociétés traditionnelles autoritaires et patriarcales (Brunel, 2008). Ces dernières accusations semblent relever de fantasmes infondés, mais elles mettent en lumière une chose fondamentale : s'opposer au développement et à la croissance, c'est s'opposer au progrès et à la modernité, et c'est vouloir un « retour en arrière » (on ne sait pas bien vers où). Il y a une incapacité des tenants du développement à penser une évolution positive des sociétés hors de la croissance économique et de la modernité industrielle. Penser un avenir enviable ne peut se faire pour elles et eux qu'à travers le prisme de la croissance et du progrès moderne.

Il semble que cette protection des intérêts humains contre un environnementalisme misanthrope et cette croyance en la possibilité d'une croissance illimitée conservant un environnement-ressource soient aussi dues à un manque de connaissances scientifiques relatives aux questions environnementales. Si certains tenants du développement, opposé même au développement durable pourtant modéré et consensuel, vont jusqu'au climato-scepticisme (c'est notamment le cas de la géographe Sylvie Brunel à qui il est fait référence plus tôt¹⁴⁶), il semble que nous pouvons constater un certain relativisme écologique dans le corpus que nous avons consulté. Nous pouvons lire dans *l'Atlas du développement durable* de 2008 de Veyret et Arnoult « non au catastrophisme ! », ils évoquent aussi « la mise en question de la crise écologique globale ». Si ces auteurs et autrices conservent une certaine méfiance envers la cause environnementale et continuent de privilégier le développement humain, ces positions à la limite du négationnisme environnemental ne se retrouvent pas dans leurs ouvrages ultérieurs (Veyret & Arnoult,

145 Cette critique consistant à dire que l'écologie a pour but de faire « passer l'environnement avant l'humain » est aussi porteuse de ce dualisme nature/culture qui penserait les sociétés humaines comme séparées de l'environnement dans lequel elles évoluent. Encore une fois, l'Anthropocène montre que cette vision du monde est en décalage avec les réalités écologiques de la planète.

Paradoxalement, certains des auteurs soutenant la thèse d'une concurrence entre l'humain et l'environnement sont les premiers à critiquer la notion de *wilderness* (et par là les politiques de préservation des ONG environnementales), de nature sauvage n'ayant pas été touchée par l'homme, comme illusoire en soutenant qu'il n'existe pas d'écosystèmes qui ne soient pas anthropisés et gardés de l'influence des activités humaines (Brunel, 2008).

146 Cette autrice fait pourtant figure de référence concernant le développement durable, à l'origine du volume de la collection Que sais-je aux PUF sur le sujet, et largement citée sur ces questions.

2019, 2022). L'institutionnalisation du concept de développement durable et les effets de plus en plus ressentis des dérèglements environnementaux rendent peut-être plus difficilement ces discours relativistes. Nous pouvons noter que cette opposition entre environnementalisme et développement humain semble surtout être mise en avant par des géographes (Veyret, Arnoult, Jalta, Brunel). Cette méfiance ne semble pas être présente dans *l'Atlas du développement durable* d'Anne-Marie Sacquet (directrice du comité 21 et provenant des milieux de l'enseignement et de la communication), paru dans la même collection que les atlas de Veyret et Arnoult. Les développements scientifiques souffrent souvent de ce type de « conflits de chapelle » entre les différentes disciplines (nous l'avons vu avec l'Anthropocène et les géologues), et nous pouvons supposer que certaines personnes dans le milieu des géographes puissent avoir eu des difficultés à voir les questions de développement échapper en partie aux compétences de leur champ d'étude vers les écologues et les humanités environnementales¹⁴⁷ (la géographie restant une discipline capitale pour la compréhension des enjeux environnementaux contemporains).

d) Répondre aux besoins : oui, mais auxquels ?

La croissance économique mise en avant par le développement durable a pour but de répondre aux besoins de l'humanité dans une optique classique de développement. Une dernière ambiguïté que nous pourrions relever, est celle liée à cette question des « besoins » auxquels le développement durable entend répondre, question d'autant plus problématique dans le contexte du capitalisme consumériste. Si l'on suit la définition du rapport Brundtland, tout l'enjeu du développement durable se situerait autour de la question de ces besoins, satisfaire ceux des générations présentes sans compromettre les capacités des générations futures à satisfaire les leurs. Or nous nous trouvons encore une fois en face d'une forte équivocité dans la définition des « besoins ». Quelle est la nature de ces besoins ? Sont-ils limités ou illimités ? Dans quelle mesure doivent-ils être satisfaits ? Des réponses très différentes peuvent être apportées à ces questions, et la notion de besoin demande à être débattue.

Si l'on peut tenter de définir un ensemble de besoins physiologiques propres à l'humain et à la plupart des animaux (se nourrir, se protéger des contraintes météorologiques, rester en vie, etc.) la liste des besoins humains est virtuellement infinie. Quid des besoins sociaux, culturels, politiques, spirituels ? Quels sont les besoins individuels ? Collectifs ? Quels des besoins (artificiels) néfastes pour l'individu et pour la société ? Les besoins sont dans une large mesure socialement construits, ils dépendent des individus et de la société dans laquelle les individus évoluent. La satisfaction des besoins se fait autour

¹⁴⁷ Dans son ouvrage sur le climatoscepticisme se penchant notamment sur la figure de Claude Allègre (géologue de formation), le journaliste Stéphane Foucart (2012a) émet la supposition selon laquelle certains géologues auraient mal supporté de perdre leur place de « conseiller du prince » (les géologues occupant une place de conseil importante dans une société basée sur l'exploitation de combustibles fossiles) à la faveur des écologues, dérivant par conséquent vers des positions niant ou relativisant les dérèglements environnementaux.

d'une norme partagée, et ceux-ci sont historiquement et politiquement définis (Keucheyan, 2019). Face à cela, nous pourrions dire que certaines choses que l'on nous présente comme des besoins n'en sont pas vraiment. Comment cette question de la norme de satisfaction des besoins est-elle prise en compte par le développement durable ?

Celui-ci se place dans la continuation de la société de croissance capitaliste, or, le système consumériste capitaliste s'est fait maître dans l'art de la création artificielle des besoins (*ibid*), avant tout compris comme besoins de consommer des produits à valeur marchande. La norme vis-à-vis de laquelle ces besoins sont construits est celle de la rentabilité économique, qui va hiérarchiser ces besoins et diffuser les moyens de leur satisfaction. En effet, selon Keucheyan, « si le capitalisme donne lieu à une prolifération de besoins, des besoins souvent artificiels, c'est parce que le productivisme et le consumérisme qui le sous-tendent déversent sur le marché des marchandises toujours nouvelles » (*ibid*, p. 26). Ces besoins créés de toutes pièces (notamment via la publicité) répondent à un impératif économique de production et de rentabilité. Les besoins sont alignés sur la production plutôt que d'aligner la production sur les besoins (réels). Cela va par conséquent engendrer de nombreux gaspillages de ressources, l'organisation objective de pénuries, et l'orientation de la production et de la consommation (Gorz 1991). Les sociétés consuméristes sont en elles-mêmes des sociétés du gaspillage, c'est-à-dire de la consommation ne répondant à « aucun besoin réel » (Keucheyan, 2019, p. 29).

Non seulement des besoins sont artificiellement créés, mais il ne nous est pas possible de leur échapper, d'évoluer hors de cette sphère des besoins capitalistes. Les besoins et la condition de leur satisfaction sont conditionnés par l'environnement social et technique, et par les structures de production auxquelles les individus ont accès. L'individu n'a pas le choix entre différents modes de vie et de satisfaction des besoins. La satisfaction de besoins qui étaient auparavant (avant l'avènement de la société capitaliste) satisfaits de manière simple, demandant peu de moyens, deviennent plus complexes et coûteux à partir du moment où ils doivent être satisfaits par le biais de moyens instrumentaux et techniques (Gorz, 1991). L'appauvrissement de l'environnement naturel et du rapport que l'humain entretient avec celui-ci perturbent et dégradent les moyens de satisfaction même des besoins « de base » (se nourrir, se vêtir), chacune et chacun devant passer par l'intermédiaire du système de production industriel. Cela amène André Gorz à soutenir que « le propre de la société capitaliste est de contraindre les individus à racheter individuellement, en tant que consommateur, les moyens de satisfaction dont elle les a spoliés socialement » (*ibid*, 1991, p. 153). Vouloir changer les modes de vie sans perturber les structures de production et de consommation, comme semble le vouloir le développement durable, pourrait alors sembler être voué à l'échec. La question de la modification de nos modes de vie soulève celle de la définition commune de nos besoins et de leur satisfaction, or, « les besoins collectifs ne peuvent être définis dans leur contenu que collectivement » (*ibid*, 1991, p. 158). Cela nécessite donc une concertation collective sur la définition de

ces besoins, ce que le développement durable n'offre pas.

e) L'amalgame entre misère et pauvreté

Cette ambiguïté liée à la question des besoins, fait écho à celle de la « pauvreté » que combat le développement durable. Le cinquième principe de la déclaration de Rio stipule :

« Tous les États et tous les peuples doivent coopérer à la tâche essentielle de l'élimination de la pauvreté, qui constitue une condition indispensable du développement durable, afin de réduire les différences de niveaux de vie et de mieux répondre aux besoins de la majorité des peuples du monde. »

(ONU, 1992)

Nous voyons ici comment les notions de besoins et de pauvreté sont articulées. L'ONU définit la pauvreté comme suit :

« la pauvreté peut être définie comme la condition dans laquelle se trouve un être humain qui est privé de manière durable ou chronique des ressources, des moyens, des choix, de la sécurité et du pouvoir nécessaire pour jouir d'un niveau de vie suffisant et d'autres droits civils, culturels, économiques, politiques et sociaux. »

(Comité des droits économiques, sociaux et culturels, 2001, cité par Veyret & Jalta, 2010)

Ces concepts non définis peuvent sembler ambigus, très larges et assez flous. Nous retrouvons la question des besoins, eux aussi non définis, dans le cinquième principe de la déclaration de Rio. Selon le prisme de lecture qui leur est appliqué, ils peuvent sembler pouvoir faire référence à des choses très diverses, la notion de pauvreté semble allier des réalités extrêmement différentes, allant des ressources matérielles aux droits politiques. Qu'est-ce qu'un niveau de vie suffisant et des droits économiques dans le contexte du capitalisme consumériste¹⁴⁸ ? La norme par rapport à laquelle est définie la « suffisance » reste un mystère. Alors que l'idée de sobriété nécessaire est de plus en plus présente aujourd'hui dans le débat public, le développement (durable) amalgame pauvreté et misère, écartant l'idée d'une possible pauvreté

148 Il semble impossible de détacher les notions de développement et de croissance économique de celle de consumérisme, selon Naquet & Tellenne : « En suivant Walter W. Rostow [1960], la croissance mène, après la production de masse, à la consommation de masse : c'est la caractéristique principale du développement, dont l'étape essentielle est le take off industriel. Cette notion quantitative repose sur de multiples facteurs, comme l'augmentation de la population active et l'essor de la qualification de la main-d'œuvre, l'accumulation du capital, le progrès de la division du travail et les innovations technologiques et industrielles. » (2021)

vertueuse, dans la tempérance des désirs et la frugalité. Être pauvre, c'est posséder peu, être dans la misère, c'est ne pas avoir assez. Ivan Illich (1973) cite Thomas d'Aquin, qui nous montre que l'austérité n'exclut pas tous les plaisirs, mais seulement ceux qui dégradent la relation personnelle. Le développement durable, basé sur l'idée de développement via la croissance économique, nous permet-il de penser une consommation raisonnable respectueuse des limites planétaires ? Comment celui-ci pourrait-il nous permettre de remettre en cause nos modes de vie et de consommation vers une auto-limitation vertueuse, vers un abandon de la surconsommation matérielle toujours en augmentation malgré la place première qu'il occupe dans l'espace public ? Il semble que le développement durable soit porteur d'une immense contradiction interne, entre volonté de réduire les impacts de la consommation sur l'environnement, et préservation d'un modèle croissantiste intrinsèquement consumériste.

4) Idéologie et valeurs du développement durable

Comment expliquer cette tendance ? Le développement durable prend en compte la problématique écologique, mais ne se défait pas des fondements idéologiques et symboliques qui l'ont engendré. Ce penchant vers le croissantisme technocratique plonge ses racines dans l'idéologie qui sous-tend ce concept, orienté par l'idée moderne de progrès. Le développement durable, malgré ses prétentions de neutralité, est porteur de valeurs particulières.

a) Chant du cygne de la cosmologie moderne

Ces valeurs de progrès, d'autonomie, d'émancipation des contraintes naturelles, de positivisme scientifique et technologique, d'universalisme, d'anthropocentrisme, de dualisme, semblent caractéristiques de l'esprit de la modernité occidentale. Par modernité, nous n'entendons pas une catégorisation chronologique qui se confondrait avec l'actualité ou la contemporanéité (Obadia, 2005), ni les « temps modernes » comme catégorie historique (1492-1789), mais nous faisons référence à une vision et une compréhension du monde qui émerge aux alentours des XVI^e et XVII^e siècles en Occident. Cette modernité constitue une rupture philosophique, anthropologique, ontologique, cosmologique, religieuse et matérielle avec la tradition qui la précède (Guillaud, 2005). Elle se détache de la compréhension du monde et du temps de la cosmologie du Moyen Âge chrétien : un monde et un temps stables, finis, s'étendant de la genèse à l'apocalypse (séparés par quelques milliers d'années) et régi par une hiérarchie de droit divin. Ce détachement se fait vers un cosmos et une nouvelle temporalité ouverts et infinis, une nouvelle conception de l'avenir comme place du progrès, technologique et social. Le futur n'est plus le lieu du risque d'une chute ou d'une décadence, mais le lieu du développement du bonheur humain. Le bonheur

cesse d'être compris comme le propre d'un paradis terrestre à jamais perdu, mais comme une possibilité future et un objectif à atteindre (Obadia, 2005).

Cette cosmologie est née de plusieurs facteurs concomitants. Tout d'abord le développement des sciences naturelles, et notamment de la physique mathématique et de la rationalité instrumentale dont elle assure la nouvelle souveraineté. Les découvertes en astronomie, en biologie et en paléontologie agrandissent le monde connu et remettent en cause la place centrale que l'homme occupait jusqu'alors. Dans le même temps, les Européens lancent les grands voyages d'exploration qui aboutiront à l'univers mondialisé et marchand qui est aujourd'hui le nôtre, ce qui influera sur le développement des sciences naturelles (Deléage, 1994 [1991]). À cette même période se développe la pensée des Lumières qui, dans sa diversité, va révolutionner le paysage intellectuel européen. Elle insiste sur l'autonomie de l'individu et de sa raison critique émancipée de la tradition religieuse, et sa liberté comprise comme absence de contrainte. Celle-ci se construit donc en opposition à la tradition des siècles passés, vers un entendement libre des dogmes et des préjugés du passé. Cette pensée va être fondatrice de l'idée moderne de progrès, et construire « l'exigence du bonheur » conquis par « cet esprit rationaliste » (Martin, 2017). Ainsi, « la modernité se caractérise par sa croyance au progrès associé à l'explosion du savoir scientifique et aux promesses de la technologie » (Sauvé, 2000).

La philosophie des Lumières est capitale dans le développement de nos sociétés démocratiques, dans la place primordiale qu'elle accorde à l'autonomie de l'individu et à l'esprit critique. Il ne s'agit pas de critiquer en bloc l'idéologie moderne des Lumières, mais de montrer en quoi sa dimension progressiste et scientiste a dévoyé son aspiration à l'autonomie. Il ne s'agit pas aujourd'hui de rejeter les Lumières, mais de les repenser. En effet, l'idée de progrès infinis qu'elles ont pour partie engendrée au sein de la modernité se heurte aujourd'hui aux limites planétaires et est à repenser à l'époque de l'Anthropocène (Weber, 2021 [2019]). L'instrumentalisation utilitaire de la force scientifique étouffe le projet des Lumières, le chercheur en science de la communication Éric Dacheux et l'économiste Daniel Goujon nous expliquent que « réduite à sa dimension formelle et utilitariste, la science n'est plus le facteur d'émancipation dont rêvaient les Lumières, mais elle devient un outil au service de la compétitivité » (Dacheux & Goujon, 2020, p. 51). Il y a un dévoiement de la rationalité instrumentale rentrant au service d'un système de production allant contre l'émancipation de l'être humain qu'elle était censée favoriser. Le projet moderne d'autonomie est aussi le projet politique du collectif humain qui s'auto-extrait du milieu naturel pensé comme contrainte pour se donner à lui-même sa loi (Morizot, 2020). Le principe d'égalité des Lumières a un sens matériel, visant la sortie de la pauvreté permise par une abondance dont les bénéfices doivent être également répartis (Charbonnier, 2020). Ainsi, si la place accordée au développement de la raison peut s'inscrire dans le projet d'émancipation des individus et dans l'épanouissement de leur autonomie, cette philosophie n'y a pas été pour rien dans le développement de la

raison instrumentale au service de la rationalité économique dans un contexte de montée du capitalisme mondialisé.

Comme nous le montre la chercheuse en sciences de l'éducation Lucie Sauvé, dans un article sur les éducations relatives à l'environnement sur lequel nous aurons l'occasion de revenir, le développement durable s'inscrit en plein dans le cadre de la modernité. Elle nous dit :

« [...] *le développement durable*, correspond non pas à un changement de paradigme épistémologique, éthique et stratégique, mais à une forme progressiste de la modernité, qui vise à préserver les valeurs et les pratiques de cette dernière et qui contribue à promouvoir la rationalité instrumentale où les savoirs scientifiques et techniques sont privilégiés. »

(Sauvé, 2000, pp. 64-65)

Le développement durable est la continuité de l'esprit de la modernité ayant conduit à l'avènement de l'Anthropocène, il n'en porte ni le questionnement, ni la remise en cause, ni même la réforme. Il représente la tentative d'adaptation, dont nous avons vu les difficultés, d'une idéologie spécifique au désastre qu'elle a elle-même engendré.

b) Une vision instrumentale de la nature

L'esprit de la modernité est par conséquent porteur d'une certaine vision de la nature, et d'un certain rapport au monde que nous habitons. Ce rapport est un rapport de domination, souvent résumé par le fameux passage de la sixième partie du *Discours de la méthode* dans lequel René Descartes esquisse la possibilité « de nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » à l'aide de la physique mathématique. C'est dans ce même ouvrage, dans la cinquième partie, que Descartes présente la théorie de l'animal machine, et qu'il attribue aux humains seuls le fait de posséder l'âme et la raison, ce qui semble avoir profondément influencé notre relation aux animaux non humains. Il n'y a plus un rapport de solidarité entre l'humain et le non humain, et l'anthropocentrisme, que certains font remonter aux racines judéo-chrétiennes de l'Occident (White, 2019 [1967]), devient absolu.

Il est important de souligner que cette compréhension du monde dualiste entre l'humain et la nature ne va pas de soi. Nous l'avons évoqué au chapitre précédent, l'anthropologie culturelle montre comment l'ontologie dualiste des modernes relève d'une forme de compréhension spécifique parmi d'autres de la cosmologie et du rapport entre les êtres. Philippe Descola, dans son désormais célèbre ouvrage *Par-delà nature et culture* (2015 [2005]), propose de définir quatre types d'ontologie présentes dans les différentes cultures humaines : le totémisme, l'animisme, l'analogisme, et finalement le naturalisme, qui est

l'ontologie des sociétés modernes occidentales. Le premier, le totémisme, décrit une continuité physique et morale entre les différents êtres qui composent le monde, dans le sens où les êtres possèdent des corps et des esprits aux propriétés similaires. Pour le second, l'animisme, il y a une continuité morale, spirituelle entre les êtres, mais pas de continuité physique, les corps sont différents, mais l'esprit d'un être humain, d'un aigle ou d'une rivière, sont de même nature. Dans la troisième ontologie décrite par Descola, l'analogisme, suppose une distribution hiérarchisée des êtres dans un collectif unique, le monde, chaque être se trouvant à une certaine échelle de la hiérarchie cosmique, ontologie qui se retrouve par exemple dans la pensée chinoise classique. Finalement, la quatrième et dernière ontologie, que Descola appelle le naturalisme, établit une continuité physique des êtres mais une discontinuité spirituelle, les êtres possèdent le même corps soumis aux mêmes lois physiques, chimiques, etc., mais possèdent un esprit différent, celui de l'être humain formant l'exception qui légitime son dégagement du reste du monde. Cette ontologie, celle des sociétés modernes, diffère de celle des Jivaros achuars d'Amazonie chez lesquels le chasseur s'identifie au jaguar (Descola, 2014 [1993]), ou celle des Inuit chassant l'ours, avec lequel ils entretiennent pourtant un rapport direct de fraternité (les Inuit ont, dans une certaine mesure, déjà un rapport assez violent entre humains) (Malaurie, 1989 [1953]). Cette ontologie naturaliste est au fondement des dualismes modernes entre nature et culture et entre corps et esprit. C'est bien cette ontologie, cette compréhension du rapport entre les êtres du monde, qui permet à l'être humain de s'extirper de la réalité naturelle pour fonder sa réalité propre, la réalité humaine.

Or, ces représentations que les sociétés ont de la nature et des rapports qu'elle entretient avec elle jouent un rôle important dans la portée de leur impact environnemental, notamment dans l'exploitation qu'elles en font et dans la favorisation ou la limitation de leurs « prélèvements dévastateurs » (Deléage, 1994 [1991], p. 257). L'expansion du capitalisme industriel au XVI^e siècle entérine cette révolution des représentations collectives de la nature vers un rapport de domination instrumentale, et la révolution thermo-industrielle vient donner aux occidentaux une marge d'action sans précédent (*ibid*). Le développement des sociétés agricoles sédentaires au néolithique pourrait avoir constitué une rupture importante dans les représentations que l'humain a du non-humain, en permettant une différenciation des manières de penser cette relation (*ibid*), notamment avec la possibilité de fonder une séparation profonde entre le social et le naturel. Cependant, cette relation passe de la prédation à l'entretien, à la protection, dans un rapport qui n'est plus antagoniste. Selon Jean-Paul Deléage, ce sont les agriculteurs occidentaux de la fin du second millénaire qui se sont lancés dans une action plus directe et dominatrice de la nature (*ibid*, p. 258). Le philosophe Frank Burbage nous dit que :

« c'est probablement parce que « la nature » a été posée à distance de l'ordre proprement humain de la culture, ou de la civilisation, et réduite depuis l'avènement des sciences modernes à

un ensemble de choses observables et manipulables, que la voie s'est ouverte à la « mutilation » et à la « surexploitation » d'une planète identifiée à un ensemble de « ressources ». [...] Comment accorder valeur et droit aux éléments non humains de l'existence terrestre, si l'on commence par les situer au rang abaissé des choses, des moyens ou même des ressources ? »

(Burbage, 2013, p. 91)

L'externalisation du non-humain en permet l'exploitation, ne faisant plus partie du monde commun, et étant exclu du monde des sujets (le monde humain), il est relégué au monde des objets, des ressources, sur lequel les sujets ont tous les droits.

Le développement durable reconduit cette idée de nature extérieure, de séparation entre le « naturel » et le « social » (notamment à travers ses trois « piliers »). Le naturel n'est pas l'humain, c'est une ressource externe au service des sociétés qui en sont séparées. Les sociétés humaines sont pourtant *de* et *dans* la nature, et il est impératif qu'elles s'en reconnaissent comme parties prenantes (Deléage, 1994 [1991]), et non comme des prédateurs extérieurs, pouvant en extraire les ressources nécessaires à l'entretien de la machine capitaliste consumériste. Ce rapport que nos sociétés entretiennent avec leur environnement dépend de représentations anthropologiques profondes, qu'il s'agirait de repenser. Nous pourrions alors dire avec Claude Lévi-Strauss :

« En ce siècle où l'homme s'acharne à détruire d'innombrables formes vivantes, après tant de sociétés dont la richesse constituait, de temps immémorial, le plus clair de son patrimoine, jamais, sans doute, il n'a été plus nécessaire de dire, comme le font les mythes, qu'un humanisme bien ordonné ne commence pas par soi-même, mais place le monde avant la vie, la vie avant l'homme, le respect des autres avant l'amour-propre. »

(Lévi-Strauss, 2014 [1968], p. 442)

Cependant, si l'ontologie des Modernes est à repenser, il ne s'agit pas, comme nous le dit Descola (2015 [2005]) de mettre en avant une autre ontologie (animiste ou totémiste par exemple) comme plus désirable. On ne change pas de fondements ontologiques comme de chemise, mais nous pouvons cependant repenser nos représentations cosmologiques, les travailler, les mettre en débat, les reformer pour permettre le développement d'une vie sur Terre harmonieuse dans un environnement aux conditions d'habitabilité favorables.

c) La métaphysique du développement durable

L'Anthropocène semble donc remettre en cause une partie des fondements de la modernité, tout particulièrement son anthropocentrisme et sa croyance au progrès technique, ainsi que sa vision de l'avenir comme lieu d'un accroissement infini du bonheur humain, compris aujourd'hui à travers le prisme de l'économie de marché consumériste. Il remet en cause l'idée d'un progrès technique infini comme seule source de bien pour l'humanité. Le développement durable semble pourtant s'inscrire en plein dans cette croyance dans une tentative de l'adapter à des réalités matérielles sur lesquelles elle s'échoue. Frank Burbage résume ainsi la proposition du développement durable :

« Par-delà le nouveau visage d'une ingénierie soi-disant raisonnable, le développement soutenable pourrait être la version minimaliste mais toujours active d'un grand récit progressiste dont les postulats se trouvent aveuglément reconduits. Encore une philosophie de l'histoire disant à peine son nom et comme rescapée des désastre et des désillusions du siècle passé. »

(Burbage, 2013, p. 20)

L'auteur nous dit plus loin :

« C'est aussi la croyance dans des valeurs économiques désormais généralisées (l'utilité des biens et des services dès lors qu'ils font l'objet d'un échange marchand, l'emploi, la croissance, le pouvoir d'achat) qui a pris une importance idéologique et subjective décisive. »

(*ibid*, 2013, p. 85)

Le développement durable porte une vision du monde, qui consiste en la réactualisation de l'idéologie moderne à travers son projet politique. Mais au-delà de cette inscription dans le projet moderne occidental, Burbage nous montre que le développement durable semble proposer une métaphysique particulière : celle du développement. La notion de développement est née de cette idée de progrès et d'avenir comme lieu de construction du bonheur humain. Le développement durable se base sur cette idée comme horizon indépassable et paradigme unique du futur de l'humanité. Cette centralité de l'idée de développement construit une vision du monde et de l'humain dépassant la seule ontologie moderne. Selon Frank Burbage, le développement durable est porteur d'une perspective métaphysique spécifique aux implications existentielles, d'une certaine interprétation du monde, de ce qu'est le monde, de ce qu'est l'être et de ce qu'est l'être développé. Le développement du développement durable a une portée ontologique informelle comme expansion et augmentation des capacités humaines, dans une analogie entre

histoire individuelle et histoire collective. Burbage nous dit que celui-ci « opère discrètement une sorte de décision quant à l'être, mais assumée et réfléchie par personne, inscrite dans la quotidienneté et dans la fonctionnalité des discours réputés objectifs et neutres » (*ibid*, p. 113). Le concept onusien s'articule autour d'un discours sur la nature et la fin de l'être, des individus comme des sociétés. S'il détermine le développé et le non développé, le durable et le non durable, ce développement a des visées imprécises et indéterminées. C'est cette indétermination qui permet une vision unifiée et progressiste de l'histoire, évolutionniste, avec une société-monde entièrement en développement, unifiée sous tous ses aspects. Le développement ne porte plus sur la distribution de ce que l'on a, mais sur ce que l'on est, pourrait et devrait être selon ce principe unique.

Ainsi, le discours du développement durable est lourdement porteur de sens, il est porteur d'une orientation en termes de valeurs et d'anthropologie extrêmement importante et structurante. Les bases théoriques de la philosophie de l'histoire du développement durable ne sont pourtant jamais questionnées. De manière plus générale, ce sont ses fondements même qui ne sont jamais remis en question, celui-ci se présente comme porteur d'une saine neutralité soutenue par des fondements scientifiques et techniques. Alors, comme nous dit Burbage, « faute d'une élaboration critique de cette notion, c'est la dimension normative du développement qui passe aisément au premier plan » (*ibid*, p. 124). Celui-ci devient un ensemble de principes normatifs qu'il s'agit d'appliquer, une norme d'action collective, l'enjeu n'est plus d'imaginer des manières de vivre durables, mais de se conformer à une *doxa*, d'être en accord avec les principes du développement durable.

De plus, cette *doxa* portant l'ambition métaphysique du développement est présentée comme étant universelle, comme une « ambition commune de l'Humanité » (Veyret & Jalta, 2010). Cette dimension universaliste et syncrétique du développement durable entraîne des effets particulièrement pervers, comme le montre Burbage :

« Sous cette évidence apparemment indiscutable [nous devons changer de modes de développement] se dissimulent des raccourcis anthropologiques et aussi axiologiques hâtifs. Car la multiplicité et la variété traditionnelles des formes de la vie humaine et des valorisations qu'elle implique – et donc aussi des formes et des modes de « développement » humain – sont telles que l'emploi de ce terme au singulier constitue déjà en lui-même une pétition de principe très simplificatrice. »

(Burbage, 2013, p. 88)

Le développement durable ne prend pas en compte l'hétérogénéité des expériences de vie humaines ; il nie la diversité du monde et la capacité des sociétés à décider collectivement, organiquement,

de manière vécue et contextuelle, de la voie qu'elles suivront. Ce projet est porté comme principe unique par les pays du Nord au sein des grandes instances internationales, alors que les politiques de développement sont critiquées au sein des pays du Sud pour leur dimension impérialiste, descendante et monolithique. Certains pays construisent pourtant des projets communs pour vivre harmonieusement en Anthropocène dans des optiques tout à fait différentes du développement durable, comme le *buen vivir* (ou *vivir bien*) en Amérique du Sud¹⁴⁹.

Le développement durable n'a pourtant pas oublié la question culturelle, et la mobilise bien comme filtre pour l'implantation de ses prescriptions. Ainsi, comme nous le dit Lucie Sauvé, « on propose alors – paradoxalement – de prendre en compte la diversité culturelle afin de mieux propager la monoculture du développement durable » (Sauvé, 2014). La prise en compte de la diversité culturelle par le développement durable n'est finalement encore une fois qu'un outil pour diffuser un contenu idéologiquement lourd et déjà défini. Or, c'est bien d'une réflexion sur nos représentations et nos pratiques, d'une évolution démocratique saine vers de nouvelles manières autonomes d'habiter la Terre dont nous avons aujourd'hui besoin. L'Anthropocène souligne l'impératif de repenser nos manières d'être au monde, d'habiter la Terre avec le reste du vivant. Cela ne pourra se faire qu'à travers une réflexion et une action profondément démocratiques, et semble voué à l'échec lorsque le « changement » prend la forme d'un ensemble d'impératifs descendants ayant en réalité pour objectif l'immobilisme et la pérennisation des structures socio-économiques existantes.

d) Le développement durable, et après ?

Au final, le principe unique qu'est le développement durable n'est donc pas tant un projet de transition qu'un projet de conservation des structures et institutions actuelles. Si celui-ci relève d'une prise de conscience des enjeux environnementaux contemporains et de leur gravité, il présente une réponse conservatrice visant la préservation de l'ordre social et économique et des structures « qui nous ont conduit au bord du désastre » (Deléage, (1994 [1991], p. 301). Les mesures prises paraissent superficielles et ne semblent pas viser de transformation en profondeur des modes de vie et de production, il n'est pas question de changements radicaux, littéralement « à la racine », matériels, structurels ou politiques, des

¹⁴⁹ Le *buen vivir* (la bonne vie) est un concept porté par des pays d'Amérique du Sud comme l'Équateur ou la Bolivie est un concept s'ancrant dans la pensée des peuples indigènes, que l'écrivain bolivien Gustavo Soto Santiesteban définit comme « faire voir et entendre des aspects de la réalité qui sont passés sous silence par le modèle actuel. Il s'agit d'une proposition qui s'inscrit dans une perspective radicale et spirituelle de l'écologie, logiquement incompatible avec le développement et l'industrialisation. [...] [Le *buen vivir*] recouvre plusieurs significations qui se manifestent dans la vie de la communauté : le fait que les animaux, les humains et les végétaux vivent ensemble ; la vie avec la pachamama (« Terre mère » - l'eau, les montagnes et la biosphère) et enfin, la vie avec la communauté des ancêtres (w'aka). C'est une pratique communautaire qui trouve son expression organisée dans l'espace agricole rural où dominent les relations de réciprocité. Il est évident que ces énonciations sont faites à partir des communs, de la communauté, à la première personne du pluriel, et non à partir du « moi », de l'individu. Au sens strict, l'« individu » sans communauté est démuné, orphelin, partiel » (cité par Weber, 2021, pp. 144-145). Nous retrouverons ce concept au prochain chapitre.

sociétés modernes. Les fondements ontologiques du développement durable restent ancrés dans ceux de la modernité occidentale, et ils restent en pratique ancrés dans le capitalisme de croissance et l'idéologie néolibérale de marché. Le fonctionnement du concept onusien reste guidé par la « rationalité économique » souveraine, celle-ci reste indépendante, séparée du social et de l'environnemental, et ne se soumet pas à une « rationalité écologique » supérieure (Gorz, 1991). Cela fait dire au politologue français Gilbert Rist que le développement durable n'est uniquement destiné qu'à faire durer un certain mode de développement économique qui a pourtant prouvé sa non durabilité (cité par Naquet & Tellenne, 2021). Le développement durable renouvelle le « grand récit de l'amélioration » du capitalisme (Vivien, 2003). Pourtant la position selon laquelle le développement peut être réformé n'est qu'une pétition de principe, rien ne prouve qu'il puisse l'être (Burbage, 2013), et la question de la durabilité pourrait être « une insurmontable contradiction du capitalisme » (Vivien, 2003).

Notre civilisation n'est pas la première à risquer la chute face à la perturbation de son environnement (Diamond, 2009 [2004]). Comme nous le dit Jean-Paul Deléage :

« L'histoire des relations entre les sociétés et leurs écosystèmes, c'est la course permanente entre des situations homéostatiques génératrices de stabilité relative par la reproduction de ces relations et des situations de rupture qui la compromettent ou, à l'inverse développe la capacité d'adaptation des sociétés aux changements définitifs de leur environnement. En fait, il n'existe que des équilibres socio-écologiques dynamiques à période plus ou moins longue »

(Deléage, 1994 [1991], p. 247)

Il semble que nous soyons à l'une de ces périodes charnière. Pour éviter le déclin sur un temps plus ou moins long face à une crise environnementale qu'elle a elle-même provoquée, une civilisation doit soit élaborer des « mécanismes compensateurs de la crise écologique », repenser sa croissance via des moyens techniques ou économiques, soit modifier ses structures réellement *en profondeur (ibid)*. Face à cette alternative, le développement durable semble avoir choisi la première option. Seulement, comme nous l'avons vu, sur la planète mondialisée de l'Anthropocène, et compte tenu de la nature même des structures de production capitaliste, cette réforme ne semble pas réalisable. La civilisation occidentale s'est étendue jusqu'à remplir l'ensemble du globe, il n'y a plus de territoire à découvrir, de nouvelles routes commerciales à ouvrir, et le projet pharaonique de conquête spatiale des « Martiens » est au bas mot chimérique (Bourg & Arnsperger, 2017). Les progrès technologiques miraculeux tardent à arriver, tandis que le risque de basculement des écosystèmes et des cycles biogéochimiques se fait toujours de plus en plus menaçant. Comme le montre Andreas Weber :

« Au cours des cinquante dernières années, des avancées importantes ont été rendues possibles par les politiques de développement durable, avec l'entrée en vigueur de lois pour préserver la nature, la création d'agences de protection de l'environnement, la définition de seuils limites pour les substances toxiques, l'interdiction des chlorofluorocarbure, etc. Mais la logique sous-jacente à ce type de mesure, la recherche de l'efficacité écologique, ne permet nullement de résoudre la contradiction première : nous dévorons la biosphère à laquelle nous appartenons et dont nous dépendons. »

(Weber, 2021 [2019], p. 45)

Ainsi, nous dit Weber :

« Le véritable défaut de la soutenabilité par l'efficacité est qu'elle continue de considérer la nature comme une chose « extérieure » qui peut être utilisée à des fins humaines. Mais la nature n'est pas extérieure à nous, elle est en nous et nous sommes en elle. »

(*ibid*, p. 51)

Le développement durable permet la prise de mesures en faveur de la protection de l'environnement, mais il est ontologiquement incompatible avec la vie écologiquement harmonieuse en Anthropocène.

Cependant, une chose qu'il est important de prendre en compte à la fin de ce chapitre, c'est que le développement durable est aujourd'hui, en France, profondément ancré dans le fonctionnement de nos institutions et dans nos vies quotidiennes. Le développement durable est là, et il le sera encore probablement pour longtemps. Comme le remarque le philosophe Frank Burbage, que nous avons abondamment cité dans ce chapitre :

« Il est dès lors bien difficile de se reconnaître dans une injonction si peu respectueuse de la multitude des cultures, des institutions et des expériences, de la variété des rencontres et des liens par lesquels se compose une vie parfois bien étrangère aux normes et aux programmes de développement les mieux intentionnés. Mais il ne servirait à rien de dire : « le développement durable n'est qu'un mythe incertain ». C'en est un assurément. Mais nous y sommes, nous en sommes, et il n'y a pas d'autre lieu que cet inquiétant processus, pour essayer de vivre, et de mieux vivre »

(Burbage, 2013, p. 148)

Pour agir sur les questions environnementales dans notre société, il faudra composer avec le développement durable. Même si l'on s'y oppose, les institutions, les organisations, privées et publiques, fonctionnent selon ce modèle, et l'école en premier lieu. La dimension éducative est centrale dans le concept de développement durable, et aujourd'hui, aborder la question des dérèglements environnementaux à l'école, c'est parler de développement durable, nous verrons au chapitre suivant selon quelles modalités.

La question qui s'impose à nous ici est de savoir comment penser l'ailleurs à partir d'ici ? S'agirait-il de mobiliser les structures actuellement mises en place par les mesures du développement durable pour les adapter à un changement de société radical, démocratique et écologique ? Il est toujours complexe de penser la possibilité d'une rupture radicale tout en gardant un esprit pragmatique dans la temporalité courte qui nous est offerte. S'il s'agit de composer dans l'immédiat avec les démarches concrètes et actuelles, le défi de l'éducation sera de prendre en charge la nécessité de repenser jusqu'aux fondements anthropologiques, éthiques et ontologiques de la modernité industrielle, dans le contexte pédagogique qui est celui de « l'éducation au développement durable ».

Chapitre III

Les éducations relatives à l'environnement

Maintenant que nous avons présenté la problématique environnementale contemporaine et les réponses politiques qui lui sont faites, nous pouvons aborder plus en détail les démarches éducatives et pédagogiques abordant cette question, en les recontextualisant d'un point de vue social et historique, de manière à définir l'existant à partir duquel notre réflexion pourra se développer. Dans cette présentation globale, nous insisterons particulièrement sur une étude critique de l'éducation au développement durable, la forme d'éducation environnementale majoritaire aujourd'hui, par rapport à laquelle nous devons donc nous situer.

Sommaire du Chapitre III

I Développement historique des éducations relatives à l'environnement	p. 165
1) Panorama des éducations relatives à l'environnement	p. 166
a) Évolution des années 1960 aux années 2010	p. 166
b) Typologie des ERE	p. 167
2) Les ERE en France	p. 168
a) Émergence et évolution sur la période 1970-2000	p. 168
b) Remise en cause des démarches d'ERE au début du XXI ^e siècle	p. 169
II L'éducation au développement durable	p. 170
1) Développement historique et application de l'EDD	p. 171
a) Émergence et évolution au sein des institutions internationales	p. 171
b) Quelle articulation entre EDD et ERE ?	p. 173
c) Divergences dans la réception de l'EDD	p. 175
d) L'EDD comme éducation pluri-thématique	p. 176
2) Les « éducation à »	p. 176
a) Présentation et contextualisation des « éducation à »	p. 176
b) Quelle forme prennent les « éducation à » dans le cadre scolaire ?	p. 177
c) Quels sont les objets des « éducation à » ?	p. 178
d) Quels sont les risques des « éducations à » ?	p. 180
III Lecture critique de l'EDD	p. 181
1) Émergences de points de tension problématiques au sein du double héritage entre « éducation à » et développement durable	p. 182
a) Résurgence des travers des « éducation à »	p. 182
b) La problématique du curriculum caché	p. 183
c) Le poids important de l'idéologie du développement durable	p. 185

d) Conséquences de l'équivoque du développement durable	p. 186
2) Quelles alternatives à l'hégémonie de l'EDD : Éducation et autonomie	p. 188
a) Dichotomie éducative entre transmission et transformation	p. 188
b) Où est passée la plasticité du développement durable ?	p. 189
c) Les mouvements éducatifs internationaux alternatifs à l'EDD	p. 192
3) Au-delà ou avec l'EDD ?	p. 193
a) Quels enjeux pour une <i>éducation</i> environnementale ?	p. 193
b) Composer avec l'existant	p. 194
c) Dépasser les cloisonnements	p. 195

« Aujourd’hui, de nouvelles générations se lèvent et puisent une force désarmante dans l’élan et la fragilité de leur jeunesse. Elles crient à la face du monde et à ses dirigeants : “ Sauvons la planète. ” »

François Prouteau, *Odyssée pour une Terre habitable*, 2021, p. 184

« L’éducation relative à l’environnement s’intéresse à l’intégration entre elles des trois sphères d’interaction à la base du développement personnel et social : le rapport à soi, à l’autre humain et au monde vivant. [...] Trop longtemps, trop souvent, la sphère du rapport à l’environnement a été occultée dans les processus éducatifs, de sorte que l’éducation est restée tronquée, formant des êtres inachevés. En témoigne la formation inadéquate de trop d’élus et de décideurs porteurs d’une conception insoutenable du “ développement ” et du “ bien commun ” ; en témoigne également la culture individualiste de consommation qui caractérise nos sociétés. »

Lucie Sauvé, *Introduction*, dans Lucie Sauvé, Isabelle Orellana, Carine Villemagne & Barbara Bader, * ducation / Environnement /  cocitoyenn t *, 2017, p. 2

I Développement historique des éducations relatives à l'environnement

Lorsqu'il s'agit d'écologie, la temporalité visée est bien souvent une temporalité de long-terme, s'inscrivant sur plusieurs générations. Par le passé, il s'agissait déjà d'aborder le temps long sur des questions de dégradations environnementales locales, et cela est d'autant plus le cas depuis l'émergence d'une réflexion environnementale globale au tournant des années 1960-1970. Il est alors logique que la cause environnementale ait toujours fortement mobilisé la pédagogie dans ses combats, que ce soit dans une optique de conservation des ressources naturelles, ou bien dans une vision plus holiste et non anthropocentrique. Les milieux militants et associatifs écologistes ont par ailleurs fortement investi la pédagogie comme moyen d'action (Jacqué, 2016), et ce dès leur création.

En effet la pédagogie, et l'institution scolaire en premier lieu, est le garant de la reproduction d'un modèle social, des savoirs et de la culture d'une société. Mais elle est aussi un instrument mobilisé dans une optique de progrès social, vers une amélioration des conditions d'existence des individus et une évolution intellectuelle et morale de la société. Or les perturbations d'origine anthropique du système Terre rendent nécessaire une évolution des sociétés modernes et industrielles vers des modes d'existence pérennes. L'entrée en Anthropocène appelle à la réforme de nos sociétés de manière à assurer leur viabilité dans le temps, et afin d'éviter (ou de minimiser) les conséquences dramatiques des bouleversements socio-environnementaux.

Nous pouvons définir trois aspects abordés par les éducations environnementales : le rapport des individus à la nature, la question des pratiques et modes de vie, et l'éducation politique et critique. Toutes peuvent revêtir une importance, et les divers types d'éducation environnementale insistent plus ou moins sur tel ou tel aspect. La question du rapport émotionnel et éthique à la nature non-humaine est présente dès les premières réflexions environnementales modernes, notamment à travers le courant du préservationnisme que nous avons vu au chapitre précédent. La question des pratiques peut sembler importante, chacun ne devrait-il pas faire les efforts nécessaires pour limiter l'impact environnemental de son mode de vie ? Cependant, les pratiques de consommation dépendent directement des modes de production¹⁵⁰ de la société dans laquelle chacun vit et des capacités de consommation qui lui sont offertes (nous l'avons vu au chapitre précédent avec André Gorz). La question environnementale semble alors revêtir un aspect essentiellement politique, lié à l'organisation matérielle des moyens de production. La question politique soulève à son tour de nouveau la question du rapport qu'entretiennent les individus à la

¹⁵⁰ Voir au premier chapitre les développements sur le Capitalocène.

nature, dans l'organisation du monde commun qu'ils et elles partagent avec le non-humain.

Les différents mouvements d'éducation environnementale ont pu mobiliser ces questions, chacun à leur manière. Nous allons tenter d'en faire la présentation dans ce chapitre, de manière à comprendre l'état actuel de ces éducations, afin de pouvoir envisager les possibilités de construction d'une éducation en Anthropocène (EeA) au chapitre suivant.

1) Panorama des éducations relatives à l'environnement

a) Évolution des années 1960 aux années 2010

Nous pouvons faire remonter l'éducation environnementale jusqu'aux mouvements environmentalistes du XIX^e siècle. Il a en effet existé des formes précoces d'éducation environnementale, dans des veines naturalistes ou préservationnistes, nous pourrions par exemple citer l'éducation « par et dans l'environnement » (Coquide, Lange & Pincemin, 2009) présente dans le scoutisme. Cependant, Lucie Sauvé (2000) montre que c'est à partir des éducations à la conservation des années 1950-1960, c'est-à-dire à la conservation des ressources naturelles¹⁵¹, que se développent plus largement les éducations environnementales. Celles-ci se verront restructurées dans les années 1970 avec la montée des éducations relatives à l'environnement (ERE), passant de la notion d'un environnement-ressource à celle d'un environnement-problème, axée sur l'éducation au milieu naturel, l'expérience personnelle d'un environnement-nature, et teintées d'un certain « romantisme » naturaliste. Dans les années 1980, l'ERE se charge d'une dimension socialement critique, en vue d'une transformation des réalités environnementales et sociales, voyant l'environnement comme milieu de vie et un projet communautaire (Sauvé, 2000). Ces ERE développées depuis les années 1960-1970 sont majoritairement issues d'un modèle militant à visées éducatives émancipatrices (Slimani, Barthes & Lange, 2022). Les années 1990 voient un recul de ces éducations face à la généralisation de l'éducation au développement durable (EDD), essor qui se confirmera dans les années 2000, l'EDD ayant été particulièrement mise en avant au sommet de la Terre de Johannesburg en 2002. Ce développement se fera notamment en France sous l'impulsion de plusieurs directives nationales, alors que le développement durable se diffuse dans le discours social et politique et prend les allures d'une évidence pragmatique (Alpe, 2011). Ce modèle éducatif est plus professionnel et gestionnaire, et à visées éducatives comportementalistes (Slimani,

¹⁵¹ Nous avons vu que la question de la conservation des ressources à proprement parler remonte au moins aux écrits de Georges Perkins Marsh (1864) au milieu du XIX^e siècle en Amérique du Nord, et nous pourrions aussi citer les thèses antérieures de Thomas Malthus (2018 [1803]) sur les effets de la pression démographique sur les ressources accessibles aux populations. Les craintes liées aux effets néfastes de la surpopulation renaîtront d'ailleurs en même temps que celles liées aux dérèglements environnementaux dans les années 1960-1970, notamment à travers l'ouvrage de Paul R. Ehrlich, *The population bomb* (1968), dans une certaine forme de néo-malthusianisme aujourd'hui dépassée par les prédictions démographiques actuelles.

Barthes & Lange, 2022). Il est issu de la sphère institutionnelle internationale. Les grandes institutions mondiales telles que l'UNESCO ou l'UICN ont engagé un processus de conversion des ERE vers des formes pédagogiques au contenu cohérent avec les prérogatives de l'EDD.

Barthes, Lange et Slimani (*ibid*) identifient trois grandes périodes des courants éducatifs environnementaux récents faisant suite aux diverses formes coexistant depuis le XIXe siècle : l'ERE qui émerge dans les années 1960, l'EDD se développant dans les années 1990 à la suite du sommet de la Terre de Rio en 1992, et les éducations au temps de l'Anthropocène dans les années 2010. Cette troisième période fera l'objet du chapitre suivant, dans lequel nous montrerons comment nous inscrivons notre travail dans le sens de cette mouvance éducative.

b) Typologie des ERE

Lucie Sauvé (1997) s'appuie sur une typologie proposée par Arthur Maurice Lucas (1980)¹⁵² pour différencier trois types d'ERE : l'éducation par et dans l'environnement, l'éducation au sujet de l'environnement, et l'éducation pour l'environnement (Girault & Sauvé, 2008). La première est une posture « adisciplinaire » qui porte sur la relation que les individus entretiennent avec l'environnement et les représentations qu'ils en ont. Il s'agit de construire un rapport intime in situ entre l'individu et la nature, centré sur le développement du premier, par la fréquentation directe de la seconde au sein d'espaces naturels. Cette forme d'ERE est surtout mise en place dans l'enseignement primaire et dans les démarches pédagogiques avec de jeunes enfants. Nous pouvons évoquer notamment les « classes transplantées » (classes vertes, classes de neige, classes de mer, classes découvertes, etc.) qui deviendront en France les « classes environnement » en 1993 (*ibid*).

Le deuxième type d'ERE, l'éducation au sujet de l'environnement, s'intègre aux disciplines scolaires dans une posture de « transversalité curriculaire » (notamment en biologie et géographie). Il a pour objectif la connaissance de la nature et des milieux, le fonctionnement des écosystèmes et repose sur la transmission d'informations et de connaissances dans une posture scientifique. C'est une approche aujourd'hui très présente en milieu scolaire.

Le troisième et dernier type d'ERE est l'éducation pour l'environnement, il est extracurriculaire et vise l'amélioration sociale. L'environnement n'y est plus abordé comme un sujet, mais comme un problème (Sauvé, 1997, 2000), contenant des difficultés à résoudre (pollution, ressources, détérioration des conditions de vie, etc.). Ces éducations touchent à la question de l'organisation sociale et de la citoyenneté.

¹⁵² Lucas différencie trois types d'éducation environnementale : *Education about the environment* (au sujet de l'environnement), *education for the environment* (pour l'environnement), *education in the environment* (dans l'environnement). Ces trois types d'éducation environnementale se combinent pour donner : about *and* for (au sujet de et pour), about *and* in (au sujet de et dans), for *and* in (pour et dans) (Lucas, 1980).

Elles visent le plus souvent la modification des comportements et la pratique des « bons gestes » (tri des déchets, économie d'énergie, etc.). C'est dans cette dernière catégorie que se trouve l'EDD. Ian Robottom et Paul Hart (1993) distinguent deux sous-catégories à l'éducation pour l'environnement, une première centrée sur les pratiques et les « bons gestes », centrée autour d'injonctions normatives, et une seconde socialement critique visant une transformation sociétale. Selon Girault et Sauvé (2008), ces trois types d'ERE se sont développés depuis les années 1970, et cohabitent encore aujourd'hui, notamment en France, à travers le milieu associatif et scolaire.

2) Les ERE en France

a) Émergence et évolution sur la période 1970-2000

En France plus particulièrement, la question environnementale apparaît à l'école dans la deuxième partie du XXe siècle, notamment à la fin des années 1960 et au début des années 1970, avec l'instauration en 1969 d'un tiers temps pédagogique de familiarisation à l'environnement, et la création des classes vertes en 1971 (ou « classes transplantées »), reprenant les classes de neige créées en 1953 et les classes de mer créées en 1964. Elles deviendront les classes découvertes en 1982, les classes patrimoine et classes culturelles en 1988, et finalement les classes environnement en 1993. Ces démarches s'inscrivent dans le contexte d'une éducation « par et dans l'environnement » et une « approche interprétative » (Robottom & Hart, 1993 ; Girault & Sauvé, 2008).

À la suite de la création du ministère de la protection de la nature et de l'environnement à la fin des années 1960, la décennie 1970 vit la création entre 1972 et 1977 de sept centres permanents d'initiatives pour l'environnement (CPIE), via un protocole d'accord entre le ministère de l'environnement et le ministère de l'Éducation nationale, alors que l'environnement devenait un nouveau sujet de l'action publique. Ceux-ci avaient pour rôle de diffuser des informations au sujet de l'environnement, et peuvent être considérées comme les premières structures d'éducation à l'environnement en France (Jacqué, 2016). La question environnementale s'est plus particulièrement institutionnalisée à l'école à la fin des années 1970, avec la charte de l'éducation à l'environnement dite « circulaire Haby » en 1977, nourrie de l'héritage du Sommet de Stockholm de 1972 (Coquide, Lange & Pincemin, 2009). Ce texte jette les bases de ce que sera l'ERE à l'école en France jusqu'au milieu des années 2000. Celle-ci se voudra transversale et pluridisciplinaire, ne faisant pas de l'environnement une nouvelle matière curriculaire, réalisant des projets en commun confrontant les élèves aux réalités de leur milieu de vie, la connaissance et la responsabilité envers l'environnement devenant une nouvelle dimension de la citoyenneté. La circulaire

Haby s'inscrit majoritairement dans une démarche d'éducation « au sujet de l'environnement ». Encore aujourd'hui, une grande partie des démarches pédagogiques relatives à la question environnementale en milieu scolaire (particulièrement au primaire et au collège) s'ancre dans une telle approche, dans le cadre d'une éducation scientifique (Fortin-Debart, 2008). L'ERE en milieu scolaire respecta ainsi globalement les préceptes de ce premier texte fondateur durant les deux décennies qui suivirent, celui-ci anticipant déjà par ailleurs en partie le développement durable (l'on parlait alors d'éco-développement) en soulignant l'importance des questions économiques et de la prise en compte du futur (Coquide, Lange & Pincemin, 2009).

Parallèlement à l'évolution de l'ERE dans le cadre scolaire, le milieu associatif et le milieu de l'éducation non formelle développent une grande diversité de méthodes et d'outils pédagogiques ayant pour objet l'ERE, dans le cadre para et extrascolaire (Girault & Sauvé, 2008). Dès les années 1970 les militants écologistes mobilisent les démarches pédagogiques comme moyen d'action, dans un rapport à la fois politique et scientifique à l'écologie, ce mouvement prenant toute son ampleur dans les années 1980 (Jacqué, 2016). L'émergence de la question environnementale à partir des années 1970 mobilise à la fois les milieux scientifiques naturalistes, notamment au sein d'une communauté de chercheurs évoluant autour du muséum d'histoire naturelle (Coquide, Lange & Pincemin, 2009), et une partie du champ politique émergent à travers le mouvement de l'écologie politique et ses militants. C'est par ailleurs majoritairement en marge du système scolaire que s'est développée l'ERE jusqu'aux années 1990 (Girault & Sauvé, 2008).

b) Remise en cause des démarches d'ERE au début du XXI^e siècle

Au début des années 2000, un rapport de l'inspection générale questionne les résultats de ces démarches pédagogiques, on y dénonce un manque de cohérence et de continuité, ainsi qu'un manque de soutien institutionnel (Coquide, Lange & Pincemin, 2009), ainsi que l'absence d'une politique nationale en matière d'éducation à l'environnement (Girault & Sauvé, 2008). Au même moment, la France met en place sa « stratégie nationale de développement durable » en 2003, influencée par le Sommet de Johannesburg ayant eu lieu l'année précédente et entérinant l'adoption du développement durable par la communauté internationale.

Les mêmes inspecteurs généraux à l'origine du rapport de 2003 sont alors chargés de développer les moyens de la généralisation de l'ERE dans le cadre scolaire. Cela se fera sous l'appellation d'« éducation à l'environnement pour un développement durable » (puis EDD) (Coquide, Lange & Pincemin, 2009), dans une démarche plus co-disciplinaire mais toujours sous l'angle de la citoyenneté, cela au sein d'un cadre institutionnel plus strict. Cela débouchera sur une première circulaire de l'Éducation nationale relative à la généralisation de « l'éducation à l'environnement pour un développement durable » en 2004,

dans le sillage de la décennie du développement durable (2004-2014) lancée par l'UNESCO en 2002 prônant l'intégration des « principes », « valeurs » et « pratiques » du développement durable « dans tous les aspects de l'éducation et de l'apprentissage » (UNESCO, 2005) et visant à encourager la réforme des institutions pédagogiques dans l'optique d'un projet de politiques internationales de développement durable (Barthes, 2017b). Ce programme fut décliné au niveau européen par l'UNECE (Environnement de la Commission Économique des Nations unies pour l'Europe). Au même moment nous voyons naître en France un nouveau contexte institutionnel global, la charte de l'environnement inscrit les questions environnementales dans les grands principes de la république française en 2005. L'EDD découle directement des injonctions issues des institutions internationales, et n'est donc pas une initiative du système éducatif français lui-même¹⁵³.

C'est donc une forme d'éducation « pour l'environnement » qui est mise en avant par l'administration publique dans le cadre scolaire avec l'EDD à partir des années 2000, dans la continuité du développement de ce type d'éducation depuis les années 1990 (Girault & Sauvé, 2008). La circulaire de 2004 fut suivie par deux nouvelles phases de généralisation en 2007 et 2011 sous la forme de deux nouvelles circulaires, puis d'une circulaire de 2015 relative au déploiement de l'EDD dans l'ensemble des établissements scolaires. Finalement, une quatrième phase de généralisation de l'EDD relative à l'agenda 2030 fut mise en place à travers deux nouvelles circulaires en 2019 et 2020.

II L'Éducation au développement durable

L'EDD est donc l'aboutissement des démarches d'ERE remontant aux années 1970, et il en constitue notamment l'institutionnalisation, en cohérence avec l'adoption par les États occidentaux du développement durable comme cadre régulateur. Cette démarche pédagogique représente aujourd'hui une procédure largement majoritaire, et un contexte unique et hégémonique pour penser l'éducation environnementale dans le cadre scolaire (même si nous allons voir que l'attitude des personnels scolaires reste nuancée), d'autant plus depuis le milieu des années 2010 (avec en France la troisième circulaire de l'Éducation nationale relative à l'EDD). Pour comprendre l'éducation environnementale aujourd'hui, il est impératif de comprendre la nature et le fonctionnement de l'EDD, cette compréhension nous permettra de nous situer dans une posture critique par rapport à ces pratiques éducatives.

¹⁵³ L'éducation environnementale qui naît dans les années 1970 est cependant déjà influencée par les instances internationales, notamment par le sommet de Stockholm de 1972 (Chauvigné, 2024).

1) Développement historique et application de l'EDD

a) Émergence et évolution au sein des institutions internationales

Tentons de définir plus en détail l'EDD, en commençant son évolution au sein des institutions internationales. Dès la conférence de Stockholm de 1972, les Nations Unies encouragent la création d'un programme international d'éducation environnementale, dans une optique d'ores et déjà utilitariste où la question environnementale est considérée comme une problématique économique (Sauvé, 2011). C'est dans ce cadre idéologique que s'inscrit la charte de Belgrade de 1976 définissant les objectifs généraux de l'éducation environnementale de l'UNESCO. Vingt ans plus tard, dans la déclaration du Sommet de la Terre de Rio de 1992, au cours duquel les Nations Unies adoptent la notion de développement durable, le chapitre 36 aborde la question de l'EDD comme outil opératoire (*ibid*).

L'éducation environnementale s'inscrit donc aujourd'hui sous le giron du développement durable, cette notion large et floue (Sauvé, 2000), portée par les Nations Unies et devant être adoptée par tous les États membres. Depuis les années 1990/2000, l'éducation relative à l'environnement a subi un recadrage au sein des institutions internationales dans une perspective de développement durable. C'est une démarche internationale incitative et descendante portée par l'UNESCO, dans le cadre de l'agenda 21 (Chapitre 35 « science » et chapitre 36 « éducation » du programme action 21¹⁵⁴), le plan d'action pour le XXI^e siècle mis en place lors du Sommet de la Terre de Rio de 1992. À partir des années 1990, l'EDD devient une priorité internationale. Elle est un élément stratégique crucial de la promotion du développement durable, qui s'inscrit dans une démarche interdisciplinaire (ONU, 2002). Celle-ci reprend les principes pédagogiques et les stratégies d'implantation déjà présentes dans la déclaration de Tbilissi de 1977¹⁵⁵ (Girault & Sauvé, 2008). Lors du Sommet de la Terre de Johannesburg de 2002 (portant essentiellement sur le développement durable et ne portant plus concrètement sur l'environnement comme pour les conférences de Stockholm en 1972 et Rio en 1992) l'assemblée générale de l'ONU adopte une résolution proclamant la décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable 2005-2015, sa promotion étant sous la responsabilité de l'UNESCO. Cette décennie avait pour but d'intégrer directement le développement durable aux systèmes éducatifs des pays membres, et de renforcer les démarches internationales en termes d'EDD. Ce programme devait corriger la lenteur de la progression

154 Le chapitre 36 du programme action 21 stipule en effet : « L'éducation revêt une importance critique pour susciter une conscience des questions écologiques et éthiques, ainsi que des valeurs et des attitudes, des compétences et un comportement compatibles avec le développement durable, et pour assurer une participation effective du public aux prises de décision. L'éducation, de type scolaire ou non, est indispensable [...] au développement durable. » (UNESCO 2003)

155 La première conférence internationale sur l'éducation environnementale se tint dans la ville Géorgienne (faisant alors partie de l'URSS) de Tbilissi en 1977, organisée en coopération entre l'UNESCO et le PNUE. Elle donna lieu à la déclaration de Tbilissi reconnaissant le rôle de « l'éducation environnementale » dans « la préservation et l'amélioration de l'environnement mondial, tout comme le développement sain et équilibré des communautés mondiales ». Elle définit le rôle, les objectifs et les caractéristiques de « l'éducation environnementale ».

de l'idée de développement durable constatée au cours des années 1990 et le retard pris sur les objectifs du Sommet de Rio (UNESCO, 2003). Depuis 2015 et l'adoption de l'agenda 2030, l'EDD se doit de prendre en compte les dix-sept objectifs de développement durable (ODD)¹⁵⁶.

L'EDD est donc présentée avant tout comme un outil de diffusion d'un élément conceptuel d'ores et déjà théorisé : le développement durable. Elle a pour objectif la promotion des « changements dans les valeurs, les attitudes, les compétences, les comportements et les modes de vie en vue du développement durable » (*ibid*)¹⁵⁷. Fondamentalement, son but est donc le changement des comportements en vue du développement de modes de vie compatibles avec les objectifs du développement durable via la sensibilisation et la formation. Elle a pour fonction de « diffuser ce concept et sensibiliser le plus grand nombre » (Veyret & Jalta, 2010). Face à la complexité des questions socio-environnementales contemporaines, souvent difficiles et anxiogènes¹⁵⁸, l'EDD s'avère rassurante pour beaucoup, offrant des repères et des certitudes sur lesquelles s'appuyer, ainsi qu'une légitimité technique et institutionnelle (Sauvé, 2011). Elle se fonde donc autour de ce concept central d'un développement que l'on veut durable (que nous avons vu au chapitre précédent), et non plus sur le rapport à l'environnement et « la reconstruction du réseau des relations au milieu de vie » (Girault & Sauvé, 2008). L'EDD vient plutôt « enchâsser l'éducation relative à l'environnement et mettre l'éducation, dans son ensemble, au service d'un projet politico-économique mondial axé sur le développement continu » (*ibid*, p. 15), elle est un instrument au service de ce programme (Sauvé, 2011). Pour mettre en place cette éducation, l'UNESCO vise la réorientation des programmes éducatifs déjà mis en place, tout en promouvant « l'éducation de base ». Cette institution internationale adopte un rôle stratégique de conseil aux États signataires des

156 Les 17 objectifs de développement durable (ODD) sont : l'élimination de la pauvreté, l'élimination de la faim, favoriser la bonne santé et le bien-être, une éducation de qualité, l'égalité entre les sexes, l'accès à l'eau, l'énergie durable, garantir la croissance économique, l'industrialisation durable, la réduction des inégalités, établir des villes durables, établir des modes de consommation durable, lutter contre le changement climatique, la conservation des océans, la conservation et la restauration des écosystèmes terrestres, garantir la paix et la justice à travers des institutions efficaces, favoriser le partenariat pour la réalisation des objectifs.

157 Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent et répété en introduction de ce chapitre-ci, la question des « attitudes », des « comportements » et des « modes de vie », des pratiques, semble secondaire à celle de l'organisation de la production industrielle et des structures de consommation. Dans le cas du développement durable et des grandes sociétés industrielles centralisées, les questions de production et de consommation sont organisées par les gouvernements via des accords internationaux et leurs politiques nationales, les populations n'ont plus alors qu'à adapter leurs pratiques aux orientations prises par les gouvernements, gouvernements représentatifs dans le cas de la France et des démocraties libérales occidentales. Malheureusement, les gouvernements des démocraties représentatives semblent incapables de prendre des mesures environnementales à la hauteur des enjeux de l'Anthropocène, comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce travail.

158 On parle souvent aujourd'hui d'écoanxiété. Ce néologisme formé à la fin des années 1990 par la médecin Véronique Lapaige désigne un état de souffrance psychique et d'angoisse lié à l'attente des dégradations environnementales à venir (Popescu, 2022). Il affecterait tout particulièrement le bien-être psychologique des jeunes générations.

Le terme de solastalgie, conceptualisé par le philosophe australien Glenn Albrecht au début des années 2000, est aussi évoqué. Celui-ci désigne un état de détresse psychique provoqué par la dégradation effective de l'environnement, et est donc lié à une perte passée, plutôt qu'aux pertes à venir (*ibid*). Il est à noter qu'aucune de ces deux notions n'est aujourd'hui officiellement reconnue comme trouble psychique.

Les courants éco-féministes ont par ailleurs très tôt pris en compte les effets psychiques des dégradations environnementales, cette « souffrance mondaine » au sens premier du terme, notamment face à la menace nucléaire, et ont insisté sur la nécessité de prendre en compte sérieusement la question des émotions. Ces émotions personnelles peuvent par ailleurs être mobilisées et transformées en problème politique et source d'action (Hache, 2018).

déclarations internationales pour la promotion sur leur territoire de l'EDD.

Concrètement, l'EDD est une forme pédagogique transversale transdisciplinaire^{159 160}, systémique et globale, et dépasse par là les savoirs académiques en vigueur (Chauvigné, 2024). Elle s'inscrit dans le giron plus global des « éducations à » que nous développerons un peu plus loin. Celle-ci semble fonctionner via des formes de pédagogie par projet à travers des partenariats multiples générés et financés par les politiques locales avec des acteurs extérieurs au cadre scolaire issus de la société civile et notamment du secteur associatif. Cela au sein d'un cadre législatif incitatif (Barthes, 2018).

b) Quelle articulation entre EDD et ERE ?

Si la notion a pu cohabiter avec les formes d'éducation à l'environnement développées jusqu'alors dans les années 1990, l'EDD se verra consacrée au tournant des années 2000 pour acquérir une légitimité dominante. Elle se présente alors comme compatible avec les ERE qui l'ont précédé, voire comme synonyme. L'EDD ne serait que le nouveau nom donné à ces éducations. Pourtant ces deux types d'éducation possèdent des différences profondes, et se voient irréconciliables sur de nombreux points. En effet, l'EDD ne peut pas être confondue avec l'ensemble des pratiques développées depuis les années 1970 jusqu'aux années 1990 (Bader & Sauvé, 2011). Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le développement durable se réclame de nombreux courants et penseurs de l'écologie, dans une volonté syncrétique, dont certains s'opposent fondamentalement à ses principes. Il se présente ainsi comme une forme d'amalgame consensuel apportant la seule solution viable, et universelle, à la problématique écologique. L'EDD s'inscrit naturellement dans le même mouvement, se plaçant dans la continuité des pratiques pédagogiques antérieures en les remplaçant comme la conclusion rationnelle des réflexions qui l'ont précédé. L'EDD se présente comme une évolution positive et naturelle de l'ERE. De par la « pensée magique » propre à la modernité, tout ce qui est nouveau, tout ce qui change est considéré comme un progrès (Sauvé, 2011).

Pourtant, la grande variété des pratiques éducatives relatives aux questions environnementales mises en place jusque-là, et particulièrement à partir des années 1980, a pu s'inscrire dans des démarches critiques de rupture vis-à-vis de la modernité, modernité difficilement séparable de l'exploitation de l'environnement. Lucie Sauvé (2000) nous montre que le développement durable se développe à un moment où la modernité se voit remise en cause par un nouveau courant visant son dépassement, la postmodernité. Or, nous l'avons longuement évoqué, le développement durable s'ancre profondément

159 Contrairement à l'interdisciplinarité qui représente un échange et un croisement de compétences entre les disciplines, la transdisciplinarité se place « entre », « à travers » et « par-delà » les disciplines (Nicolescu, 2008).

160 Selon Barthes (2018), cette ambition de l'EDD semble irréaliste. En pratique, elle constate une convergence des disciplines autour de pratiques sociales. Ce discours sur la transdisciplinarité aurait pour but de justifier les pratiques de l'EDD (implications de personnes extérieures non-expertes, manque de réflexion épistémologique, relativisme, etc.).

dans la continuité du projet moderne en en portant les croyances et les valeurs. En effet, celui-ci semble porter une forte croyance au progrès, et notamment en une science et une technologie salvatrice, c'est un grand concept unificateur et à visée universelle, et ne remet pas en cause l'anthropocentrisme des Modernes.

Les pratiques d'ERE mises en place dans les années 1980 sont, elles, le plus souvent empreintes de réflexions socialement critiques, remettant en cause les modèles sociaux-économiques actuels et s'inscrivant dans une démarche de dépassement postmoderne, à la suite des éducations teintées de romantisme naturaliste des années 1970. Ces éducations sont donc postmodernes, c'est-à-dire qu'elles relèvent d'une posture plus relativiste, autant en termes épistémologiques qu'éthiques, et semblent prendre en compte le caractère complexe du monde et l'aspect contextuel des objets de savoir, dans une démarche pluridisciplinaire et transversale et un dialogue des savoirs. Elles prennent en compte la spécificité des populations, et la particularité des divers milieux de vie, et conçoivent l'environnement comme un projet communautaire¹⁶¹.

L'ERE est dans les faits extrêmement plurielle et très diversifiée. Elle peut revêtir de nombreux aspects et peut être comprise de nombreuses manières différentes. Elle peut être comprise de manière très large comme une éducation portant sur un projet de société, ou de manière plus restreinte comme un enseignement scientifique parmi d'autres. Cette diversité d'approche peut être envisagée comme étant complémentaire dans une perspective postmoderne, mais pose problème dans une perspective moderne recherchant l'universalité, les valeurs sûres et l'objectivité. C'est pourquoi les années 1990 virent une standardisation des ERE sous l'étiquette du développement durable, dans une démarche utilitariste et instrumentale et une optique technico-gestionnaire axée sur la résolution de problèmes et un environnement considéré comme un ensemble de ressources à préserver pour les générations présentes et futures.

Cependant, force est de constater qu'à l'aube du XXI^e siècle, à l'heure où la dimension globale et planétaire de la problématique environnementale commençait à être bien comprise par les institutions internationales, l'ERE n'avait pas encore rempli son rôle de manière satisfaisante. Fallait-il pour autant entièrement en nier la pertinence ? Le manque d'efficacité qui lui a été reproché peut pourtant être attribué à un contexte social et éducationnel peu favorable et à un manque de moyens techniques et financiers (*ibid*). De plus, l'abandon total et le rejet dans son intégralité des pratiques d'éducation relatives à la problématique environnementale marque la perte d'une richesse pédagogique d'une grande variété (Girault & Sauvé, 2008). Finalement, l'EDD a fait le choix de mettre de côté les acquis des ERE pratiquées jusqu'alors, pour fonder une pratique unifiée fondée sur l'éducation aux « bonnes pratiques » (Bader & Sauvé, 2011).

¹⁶¹ Paradoxalement, les « éducations à », dans le cadre desquelles entre l'EDD, ont elles aussi été accusées de promouvoir une idéologie postmoderne (Chauvigné & Fabre, 2023).

c) Divergences dans la réception de l'EDD

L'EDD est donc un concept unique effaçant les pratiques qui l'ont précédé, mais elle s'appuie en même temps sur un concept flou et mal défini, ne comportant pas de prescriptions claires quant à son application. Selon L'UNESCO, l'aspect vague et mal délimité du développement durable constitue une richesse amenant à une grande variété dans son usage. Celui-ci est « riche et dynamique » et « sujet à des interprétations innombrables » (UNESCO, 2003). Cela permettrait une adaptation locale et contextuelle. En effet, les objectifs de l'EDD doivent être mis en place au niveau local en fonction des besoins environnementaux, sociaux et économiques (les trois piliers). Dans les faits, l'EDD représente une « injonction peu opératoire » (Lange, 2011). Les institutions internationales incitent à la mise en place de démarches d'EDD sans pour autant fournir de prescriptions concrètes, ce qui mène à un état de confusion au sein des institutions scolaires. Selon Jean-Marc Lange, les démarches d'EDD « viennent s'inscrire dans un existant en le bousculant sans que la ou les mises en œuvre aient été suffisamment pensées en cohérence avec la mission impartie » (*ibid*). Comment les personnels éducatifs se situent-ils alors face à l'EDD ?

Les injonctions de l'EDD ont pu être reçues de nombreuses et très différentes manières par les personnels pédagogiques. Selon Girault et Sauvé (2008) certains ont pu adopter et intégrer entièrement le concept de développement durable, par conformisme ou par conviction (Sauvé, 2014), mais cela n'a pas toujours été le cas. Girault et Sauvé (2008) identifient quatre postures par rapport aux injonctions de développement durable : une première acritique qui adopte ces injonctions en les suivant fidèlement. Une deuxième qui « fait avec » ce nouveau paradigme par stratégie en adoptant simplement le nom et le vocabulaire, sans pour autant prendre en compte concrètement le cadre de référence du développement durable. Une troisième se place en résistance au concept de développement durable dans une posture critique contre ce dernier, en invitant les élèves à prendre une distance critique avec le dogmatisme du développement durable. Il est à noter que, selon Girault et Sauvé, cette troisième voie n'était que très peu présente à la fin de la décennie 2000 dans les établissements scolaires. Une quatrième consistant à « faire ailleurs » dans une démarche de contournement, comme cela pourrait être le cas dans une éducation à l'éco-citoyenneté. Comme nous le montre cet auteur et cet autrice, les diverses formes d'ERE cohabitent encore après l'inclusion de l'EDD dans la politique nationale en France. Au final, l'inscription dans l'EDD par les éducateurs et éducatrices dans les années 2000 se fait rarement par conviction initiale, plutôt « par prescription, par stratégie ou par effet d'entraînement » (Sauvé, 2011, p. 18).

d) L'EDD comme éducation pluri-thématique

Dans la théorie, l'EDD n'est pas une éducation seulement relative à l'environnement, étant donné que celle-ci est censée s'appuyer sur les trois piliers du développement durable, écologique, social et économique. Elle est une éducation « pour » l'environnement, qui s'intègre à un concept plus large mobilisant des dimensions parallèles. L'EDD doit donc permettre d'aborder d'autres thèmes que l'environnement, relatifs à la paix et aux droits humains (thèmes principaux de l'action des Nations unies), comme la question de l'égalité entre les genres, la santé ou la démocratie. Dans la pratique, ce type de problématiques tombe sous le giron d'autres formes « d'éducation à », éducation à la santé, à l'alimentation, à la citoyenneté, à l'égalité, etc. Cette superposition des thèmes créant une redondance des démarches pédagogiques paradisciplinaires des « éducations à », l'EDD semble concrètement devoir se cantonner à des thèmes environnementaux (tri des déchets, gestion de la consommation énergétique), ne pouvant pas empiéter sur les autres thèmes. Cependant, cette irruption du développement durable dans le champ des ERE constitue donc un bouleversement de par l'immixtion de domaines jusque-là absents de ces éducations à travers les thèmes économiques et sociaux, et l'implication d'acteurs nouveaux comme les entreprises et le secteur industriel (Coquide, Lange & Pincemin, 2009).

Afin de correctement comprendre la nature de l'EDD, il nous faut la resituer dans ce champ éducatif plus large, celle des « éducations à », et la mettre en parallèle avec d'autres pratiques pédagogiques portant sur des sujets similaires, comme l'éducation aux questions socialement vives. Ces pratiques pédagogiques représentent une forme spécifique d'enseignement dans le cadre scolaire, se plaçant dans une perspective transdisciplinaire, impliquant des intervenantes et intervenants extérieurs aux établissements, etc., qu'il va nous falloir présenter et définir. Elles ont la spécificité de porter sur la question des valeurs et des choix de société, et remettent par conséquent en cause la neutralité des apprentissages scolaires et la conception traditionnelle du curriculum (Chauvigné & Fabre, 2021).

2) Les « éducation à »

a) Présentation et contextualisation des « éducation à »

Aujourd'hui l'éducation environnementale, à travers l'EDD, est donc classée parmi une catégorie de pratiques pédagogiques particulières : celle des « éducation à ». Depuis la circulaire Fontanet de 1973 sur l'éducation sexuelle à l'école, nous avons pu observer le développement de divers champs « d'éducation à » : à la santé, à la citoyenneté, et bien sûr, à l'environnement, puis au développement durable depuis les années 1980-1990 (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017 ; Fabre 2014a). Depuis 2013, elles

ont pris la forme de parcours éducatifs (Lange & Barthes, 2021), c'est-à-dire qu'elles font « l'objet d'une programmation intégrée à l'organisation pédagogique » de l'établissement, le parcours pédagogique s'inscrit dans un curriculum et vise « l'acquisition progressive de connaissances et de compétences qui s'accumulent tout au long du cheminement de l'élève » (Ministère de l'Éducation nationale, n. d., eduscol.fr). Ces éducations s'inscrivent dans les problématiques issues du phénomène de mondialisation qui s'est accéléré depuis la fin du XXe siècle et suivent les injonctions des politiques éducatives issues des instances internationales, et sont donc prescriptives (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017) et ont un aspect pratique portant sur les mœurs et les usages sociaux. Ces prescriptions internationales sont censées représenter une forme de consensus quant aux actions à mener pour faire face à certains problèmes (comme la solution du développement durable face aux perturbations environnementales d'origine anthropique) (Barthes & Alpe, 2018). Les enjeux pris en compte sont donc des enjeux globaux relevant des objectifs de ces organisations (développement durable, santé, inégalités, démocratie...), et les thématiques peuvent varier selon les pays et selon les époques.

b) Quelle forme prennent les « éducation à » dans le cadre scolaire ?

Ce type d'éducation transversale diffère de la forme scolaire traditionnelle visant la transmission de contenus relatifs à une discipline spécifique (comme c'est le cas des mathématiques, de la géographie, etc.)¹⁶², les contenus académiques y sont secondaires, ce sont des enseignements thématiques et non disciplinaires, ne portant pas sur des « contenus scolaires à caractère scientifique validé » et elles « ne visent pas *a priori* un « enseignement de » contenus formalisés et validés » (Barthes, 2017b ; Lange & Barthes, 2021, p. 135). Ces éducations sont donc structurées autour d'un objet-sujet représentant une problématique sociale à résoudre, plutôt qu'autour d'une matière faisant l'objet d'un enseignement spécifique. Il n'y a pas de constitution du sujet comme objet de savoir, mais bien comme une difficulté non questionnée à laquelle on apporte une solution concrète visant la mise en œuvre d'un ensemble d'usages. Elles ne reposent pas sur une « matrice conceptuelle » ou « curriculaire », n'ont pas de « constitution paradigmatique du champ » (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017). Par-là, elles remettent en cause les modalités de sélection traditionnelles des savoirs à transmettre, notamment du point de vue de la légitimité épistémique (Barthes & Alpe, 2018). Elles portent sur des enjeux sociétaux globaux et sont donc adisciplinaires par nature. Elles se centrent sur la question de l'action, des pratiques et des habitudes, autour d'enjeux de citoyenneté forts (Lange, 2011).

Lange, Barthes et Tutiaux-Guillon (2017 ; Barthes & Lange, 2021) identifient quatre

¹⁶² Selon Yves Alpe (2017a), il y eut des tentatives de faire de l'EDD une discipline scolaire spécifique, avec un contenu, une place dans l'emploi du temps des élèves et une forme d'évaluation. Ces tentatives n'ont cependant pas donné lieu à la création effective d'une nouvelle matière à l'école, que ce soit dans le primaire ou le secondaire.

caractéristiques principales des « éducations à » : elles sont thématiques (et par conséquent adisciplinaires), elles sont relatives à des questions socialement vives (elles répondent à une demande sociale en vue de résoudre un problème et sont donc sujettes à débats), elles insistent sur la question des valeurs et des attitudes (au détriment de certaines catégories de savoir), et ont donc pour objectif de faire évoluer les comportements (et ne se développent donc qu'à travers des pratiques impliquant les élèves). Ce sont donc des éducations qui portent sur un thème représentant une problématique sociale à résoudre en modifiant les valeurs et les attitudes des élèves pour modifier leur comportement dans le but de résoudre la problématique sociale en question. Pour prendre l'exemple de l'EDD, le thème est l'environnement, la problématique sa dégradation, les valeurs celles du développement durable, et les comportements représentent des usages éco-compatibles (réduction des déchets, de la consommation d'énergie, des mobilités motorisées, etc.).

Si leur émergence est liée à la prise en charge par les instances internationales de problématiques sociales à partir de la deuxième moitié du XXe siècle, elles s'inscrivent cependant dans une certaine continuité des « actions éducatives » scolaires de la fin du XIXe siècle et de la première moitié du XXe siècle (Barthes & Lange, 2021), incluant déjà des objectifs non-scolaires répondant à une demande sociale. Ainsi, celles-ci « existent sous des formes historiquement diversifiées depuis l'origine de l'enseignement général obligatoire » (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017, p. 7), à travers les formes d'éducation hygiéniste, l'éducation morale, l'instruction civique ou encore les ERE¹⁶³. Elles étaient surtout présentes au primaire, et les « éducations à » en sont un type de formalisation s'inscrivant au-delà du cadre scolaire dans le contexte de mondialisation contemporain (Barthes & Lange, 2021).

c) Quels sont les objets des « éducation à » ?

Les « éducations à » portent donc sur des sujets socialement vifs en visant la transformation de pratiques non désirables, cela sur des thèmes extrêmement divers, et dans une démarche de socialisation démocratique, elles « conjuguent des dimensions sociales, cognitives, affectives et éthiques » (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017, p. 8). Ainsi, ces démarches éducatives portent sur « des valeurs éthiques ou politiques et des comportements », elles renvoient à des pratiques de référence, et visent la transformation de pratiques sociales (Chauvigné & Fabre, 2023, p. 142). L'approche par les « bonnes pratiques » est d'ailleurs devenue « la vitrine de ce genre d'éducation », et en sont souvent le seul résultat observable, tout comme le seul moyen d'évaluation¹⁶⁴ (Barthes & Alpe, 2018, p. 26). Les thématiques des

¹⁶³ Il est à noter cependant, que celles-ci n'occupaient qu'une place limitée au sein de l'institution scolaire (Barthes & Alpe, 2018).

¹⁶⁴ Il existe cependant d'autres outils d'évaluation, comme l'évaluation par compétence, ou « l'analyse des représentations sociales avant et après une séquence de formation » (Barthes & Alpe, 2018), mais l'usage de ces méthodes est peu diffusé.

« éducations à » font donc souvent l'objet de controverses, et l'EDD ne fait pas exception. Ces démarches éducatives portent sur des questions de choix de société, elles reposent sur des valeurs préexistantes (distinguant les bonnes et mauvaises pratiques), tout en relevant souvent d'enjeux économiques, et sont donc sensibles au phénomène de lobbying (et souvent de désinformation [Foucart, 2013]). Leur approche peut donc être l'objet de critiques, comme nous le développerons plus loin dans ce même chapitre.

Ce type de processus pédagogique n'est cependant pas le seul à porter sur les enjeux relevant d'une difficulté sociale. Elles entrent dans le cadre et évoluent en parallèle de la forme pédagogique qu'on nomme problématique des « questions socialement vives » se développant à partir des années 1980 et portant sur le rapport science-société dans l'enseignement, ne relevant pas d'une demande institutionnelle mais de la convergence de courants de recherche, portant sur des sujets similaires (notamment environnementaux, mais dans une démarche de problématisation socio-politique) (Lange & Barthes, 2021). Selon Chauvigné, Schmehl-Postaï et Fabre : « les questions socialement vives ont été introduites depuis les années 1990 dans les *curricula* scolaires via les disciplines académiques et ce que l'on appelle plus communément les « éducations à » » (2024, p 12). Ce type de démarche qui se développe à partir du socle commun curriculaire articule les problématiques sociales controversées avec les savoirs permettant de les aborder, de les comprendre, et par conséquent d'envisager l'action individuelle et collective à leur égard, « elles concernent des problèmes flous relatifs à des prises de décision » lorsque « l'information scientifique ne suffit pas pour trancher et que les choix impliquent toujours la référence à des valeurs » (Chauvigné & Fabre, 2021, p. 18). Elles ne portent cependant pas forcément sur la question des pratiques directement, dans une démarche normative, comme le font les « éducations à », mais impliquent donc aussi la question des valeurs, les deux mouvements n'étant pas imperméables et pouvant entrer en congruence.

Ainsi, ces dernières ne portent pas seulement sur des savoirs, à l'instar des disciplines scolaires classiques, mais aussi sur des valeurs et des pratiques. Cependant, si celles-ci visent la modification des comportements, elles envisagent aussi dans une certaine mesure la formation de l'esprit critique et l'acquisition d'une « opinion raisonnée » (Lange, Trouvé & Victor, 2007). Elles forment une éducation citoyenne concurrente à l'éducation patrimoniale traditionnelle, apportant une légitimité sociale en friction avec la légitimité académique installée (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017). Elles marquent une extension de la sphère éducative par rapport à l'enseignement et ravivent la tension entre éduquer et enseigner (Barthes & Alpe, 2018). La forme scolaire actuelle relève des systèmes éducatifs modernes développés au XIX^e siècle, définis par un élargissement de l'éducation à tous les élèves, un « allongement vertical » ou l'allongement des cursus scolaires, et une institutionnalisation du système (*ibid*). L'avènement de cette forme scolaire ajoute à la socialisation primaire¹⁶⁵ (Durkheim, 2003 [1922]), celle de

165 Ou « éducation informelle ». Dans la typologie éducation « formelle », « informelle » et « non formelle », l'éducation formelle représente celle inscrite dans le cursus scolaire et diffusée de manière institutionnelle, l'éducation informelle représente

la famille, une nouvelle forme de socialisation secondaire : la socialisation scolaire. Les « éducations à » remettent en cause la forme actuelle de socialisation scolaire en mobilisant d'autres formes de constructions de la socialisation des individus par rapport aux attentes de la société. Depuis les années 1950, l'accent était mis sur l'enseignement des matières (des contenus curriculaires), et celle-ci entre aujourd'hui en tension avec l'éducation (préparer l'élève à vivre dans la société) que la forme scolaire actuelle semble avoir des difficultés à fournir (Barthes & Alpe, 2018). Aujourd'hui, il existe une crise de la légitimité des savoirs scolaires, une insatisfaction menant à une exigence de refondation, d'évolution, ou du moins de repenser la forme scolaire actuelle (Alpe, 2017a). C'est dans ce contexte que sont mobilisés les « éducations à » pour prendre en compte les injonctions des instances internationales comme l'UNESCO. Les « éducations à » rendent plus floue la frontière entre l'éducation formelle, celle de l'institution scolaire et des programmes curriculaires, et l'éducation non formelle pouvant faire entrer dans le cadre scolaire des modes de pensée qui lui sont extérieurs via des acteurs de la société civile, vers une hybridation des formes scolaires formelles et non formelles, « par un principe de co-construction curriculaire locale sous l'impulsion des acteurs de la société civile qui entrent à l'école via des projets financés » en estompant « la frontière entre l'école et son territoire » (Barthes & Alpe, 2018, p. 31, p. 34).

d) Quels sont les risques des « éducations à » ?

Selon Michel Fabre, la prolifération de cette forme pédagogique accompagnerait « l'auto-questionnement d'un monde désormais problématique » (Fabre, 2014a, 2011). Mais celui-ci souligne aussi la dimension « floue » et « mal structurée » (Fabre, 2011) des problèmes abordés par les « éducations à » et met en garde contre les risques relatifs à cette pratique pédagogique, qui sont selon lui sont : un « réductionnisme technique », réduire le problème à la seule dimension des usages pratiques, une « hypertrophie de la dimension axiologique du problème », traiter les différentes positions vis-à-vis du problème comme des opinions égales, et un risque de « militantisme » des « bonnes pratiques » délaissant l'aspect réflexif du problème. Il souligne ainsi la possibilité d'un manque de problématisation des sujets abordés dans les « éducations à ».

En effet, ces éducations étant des formes hybrides et trans-disciplinaires ne reposant pas sur un contenu curriculaire formalisé, sur des connaissances et des contenus scientifiques validés, elles relèvent d'orientations idéologiques fortes et leur orientation dominante fait l'objet d'affrontements (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017). Nous pouvons alors nous poser la question de la légitimité de ces contenus éducatifs extracurriculaires non validés scientifiquement. Comment sont justifiées ces «

celle donnée hors de l'école, comme dans le cadre de la famille, et l'éducation non formelle se fait dans le cadre d'activités éducatives aux objectifs n'étant pas inscrits dans les programmes scolaires (Barthes & Alpe, 2018).

éducations à » et leurs apprentissages visant à influencer les comportements et les valeurs¹⁶⁶, alors que l'école s'était jusqu'alors basée sur une posture de rationalisation et un refus des contenus à caractères idéologiques (à l'exception des valeurs portées par l'État et la République) ? Se pose alors, selon Barthes et Alpe (2018), une série de trois problèmes : celui des contenus, celui des intervenantes et intervenants, et celui des statuts. Concernant les contenus, la grande diversité des références scientifiques non stabilisées et interdisciplinaires, sans curriculum prescrit, l'absence récurrente de modalités d'évaluation, tout comme leur mélange avec des valeurs et des pratiques, pose problème. Du point de vue des intervenantes et intervenants, ceux-ci sont souvent externes à l'institution scolaire, issus de la société civile et provenant souvent du secteur associatif ou militant, voire privé. Se pose alors le problème du statut de ces intervenantes et intervenants, qui n'ont pas celui institutionnel des enseignants, et ne possédant pas de diplôme ou de formation spécifique. Barthe et Alpe identifient une quadruple légitimité revendiquée par les « éducations à » : « une légitimité « par conviction », qui repose sur la position militante de l'intervenant ; une légitimité « par contagion », grâce à la proximité avec certains objets d'enseignement des disciplines scolaires homologuées ; une légitimité « par l'action », illustrée par les bonnes pratiques, dotées d'une forte évidence sociale ; une légitimité « par référence » à un programme institutionnel », elles tirent leur légitimité des grandes instances internationales, apportant aux valeurs qu'elle prône un vernis institutionnel et consensuel (*ibid*, p. 33). Tous ces fondements semblent problématique, faisant soit référence à une autorité non questionnée, soit à des postures idéologiques, elles aussi non questionnées.

III Lecture critique de l'EDD

Il y a donc une forte possibilité de remise en cause de cette légitimité, et la justification de la mise en place de l'EDD tombe sous le coup de cet examen critique. Cette pratique éducative transversale pose des problèmes méthodologiques (absence de cadre clair et de formation des intervenantes et intervenants), épistémiques (absence d'évaluation et de contrôle des savoirs), éthiques (imposition de valeurs arbitraires non réflexives) et politiques (imposition descendante d'un concept n'étant pas issu d'une délibération démocratique) à travers ses fondements, sa justification et sa pratique. Maintenant que nous avons détaillé la nature des « éducations à » dans lesquelles s'inscrit l'EDD, nous pouvons nous pencher plus en détail sur les difficultés que pose cette dernière en elle-même. Ces difficultés sont relatives à la non réflexivité des savoirs et des pratiques mises en avant, notamment dans la mesure où le lourd bagage idéologique du développement durable n'est pas mis en évidence, et est au contraire passé sous silence, ainsi qu'au niveau

166 Nous pourrions aussi évoquer la question de la justification des financements publics des « éducations à ».

du flou sémantique caractéristique de la notion de développement durable, que l'on retrouve dans les démarches d'EDD.

1) Émergences de points de tension problématiques au sein du double héritage entre « éducation à » et développement durable

a) Résurgence des travers des « éducation à »

Si l'EDD mobilisée par le ministère de l'Éducation nationale en France semble vouloir mettre en avant la dimension réflexive face aux problèmes des dérèglements environnementaux, nous pouvons par exemple lire dans une circulaire de 2007 que l'EDD « doit former à une démarche scientifique et prospective, permettant à chaque citoyen d'opérer ses choix et ses engagements en les appuyant sur une réflexion lucide et éclairée » (Ministère de l'Éducation nationale, 2007), celle-ci est critiquée comme sombrant dans les travers dénoncés par Michel Fabre. En effet, les « éducations à » se révèlent souvent être des « éducations pour » relatives aux projets éducatifs des institutions internationales (Lange & Barthes, 2021). La notion de développement durable et les démarches éducatives qui lui sont rattachées ont par ailleurs été adoptées sans réel recul critique (Barthes & Alpe, 2018), ce malgré un lourd contenu idéologique. Il est à souligner que l'EDD s'inscrit dans un contexte de consensus apparent autour de la nécessité du développement durable (Barthes, 2018) et des injonctions internationales suivies par une adaptation en fonction de la politique nationale française. Or, nous avons montré tous les problèmes posés par les parti-pris de ce concept et l'absence de concertation à ce sujet dans le chapitre précédent.

Ainsi, Angela Barthes qualifie les pratiques de l'EDD de « technico-normatives », répondant à une « logique normative libérale » délaissant les savoirs à visée réflexive, et visant une « normalisation comportementale individuelle » (Barthes, 2017a). Cette autrice souligne que la question environnementale n'y est pas problématisée et que la pensée critique n'y est pas favorisée. En effet, selon Coquidé, Lange et Pincemin (2009), « les pratiques effectives restent, majoritairement, des études de milieux ou des tris de déchets », ce sont des formations aux éco-gestes mis en avant par le développement durable, pas à la réflexion critique au sujet des dérèglements environnementaux. Par conséquent, à la fin des années 2000, une grande majorité des démarches d'éducation « pour l'environnement » (au primaire, collège et lycée) visaient le développement de « bons gestes » dans une approche positiviste et ne mobilisaient pas les connaissances acquises dans le cadre de l'éducation scientifique « au sujet de » l'environnement en l'appliquant aux dimensions sociales de la problématique environnementale (Girault & Sauvé, 2008 ; Fortin-Debart, 2008)¹⁶⁷. L'EDD semble selon Barthes tomber dans les travers envers lesquels Fabre nous

¹⁶⁷ Il est à noter cependant qu'à peu près un tiers de ces démarches au collège et au lycée observées par Fortin-Debart (2008) s'inscrivaient dans un mouvement de critique sociale. Certaines mobilisaient, selon cette chercheuse, les questions de débat et

met en garde, elle semble courir le risque « de donner des cours de morale ou de pratiques comportementales privilégiant le politiquement correct au détriment des savoirs à visée réflexive » (Barthes, 2017a, p. 26), dans une optique de diffusion des bonnes pratiques de développement durable.

b) La problématique du curriculum caché

Cette dimension normative de l'EDD relève selon Barthes de son « curriculum caché ». Tout curriculum a un curriculum caché¹⁶⁸, qui représente les bases implicites des choix curriculaires, issues de volontés partiales sous-jacentes. Cela comprend les valeurs, les cadres culturels, épistémologiques, conceptuels et idéologiques qui justifient tacitement les choix éducatifs. Du fait de son fort attachement à certaines valeurs et de sa volonté de changer les comportements, le curriculum caché de l'EDD est particulièrement important (Barthes, 2018). De l'analyse par Barthes¹⁶⁹ de ce curriculum caché ressortent deux choix dominants. Premièrement, la transmission de connaissances scientifiques n'est pas au centre du projet de l'EDD. Ses objectifs portent sur les comportements et les connaissances sont prises en compte d'un point de vue utilitariste et économique. Les connaissances choisies sont celles qui « semblent utiles en termes de justification du processus de normalisation sociale associée au développement durable en tant que projet politique¹⁷⁰ » (*ibid*). Cela entraîne un manque de connaissances théoriques et un manque de problématisation des savoirs (et donc de formation de l'esprit critique, comme le voudrait une démarche d'éducation citoyenne). Deuxièmement, il y a une négation de la distance entre les pratiques sociales et les savoirs qui doivent être appris, vers un amalgame des deux, d'où découle une absence de recul critique et une emphase mise sur les aspects techniques, vers une éducation normative, au détriment des capacités de problématisation des questions environnementales. Le développement durable constituant une voie désirable décidée en amont, les connaissances scientifiques et la formation de l'autonomie critique citoyenne ne sont pas jugées pertinentes, contrairement à la modification des pratiques en accord avec les objectifs du développement durable, sous la forme d'une obligation pratico-morale contribuant à l'objectif du développement durable, c'est-à-dire la sauvegarde du modèle économique capitaliste libéral des pays

de démocratie participative face à la question environnementale vue comme une problématique sociale (Girault & Sauvé, 2008). Il faut par contre aussi relever que l'analyse de Fortin-Debart porte sur les descriptifs de projets pédagogiques et non sur l'observation des démarches effectivement mises en place (*ibid*).

168 Selon Philippe Perrenoud (1993), « un curriculum, au sens commun, c'est un parcours, celui que résume le curriculum vitae. Dans le champ éducatif, c'est un parcours de formation. » Il existe trois formes de curriculum : Le curriculum formel, le curriculum réel, et le curriculum caché. « Le curriculum formel ou prescrit » est « un parcours éducatif prévu par des textes », « le curriculum réel ou réalisé » est « le parcours effectivement vécu par les élèves », enfin, « le curriculum caché, c'est la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement ». Ainsi, « l'école enseigne autre chose ou davantage que ce qu'elle annonce ». Nous reviendrons sur ces concepts au prochain chapitre.

169 Dans le travail auquel nous nous référons, Barthes s'est appuyée sur l'étude d'une soixantaine de travaux différents étudiant des programmes d'EDD en France. Barthes précise que les pratiques de l'EDD semblent différer, notamment dans le contexte anglophone et anglo-saxon.

170 Traduction personnelle depuis l'anglais : « *is that which seems useful in terms of justifying the social normalization process associated with sustainable development as a political project* ».

du Nord¹⁷¹.

De ce curriculum caché, Barthes tire un système de valeur qui sous-tend l'EDD, à commencer par la centralité du modèle de développement économique occidental structurant la notion de développement elle-même, à travers l'introduction de concepts économiques de base dans les enseignements sur fond de théorie de la croissance (ces notions n'étant pas remises en question) et l'approche conservationniste de la nature-ressource. De plus, l'EDD semble insister sur la responsabilité individuelle, en passant sous silence la responsabilité des systèmes de production. Il n'y est pas question de chercher des explications aux dérèglements environnementaux (déjà expliqués par le développement durable, l'EDD se tournant maintenant vers l'action en fonction de ses injonctions). Ainsi, le développement durable constitue le cadre d'interprétation donné, non questionnable et nécessaire de la situation environnementale, présenté comme relevant du « sens commun ». En même temps, L'EDD fait croire que la situation est sous contrôle et que les dirigeants du monde prennent en compte le problème (Wallenhorst & Pierron, 2019). En découle une normalisation des valeurs néo-libérales fondées sur l'économie orthodoxe que porte le développement durable, comme nous l'avons vu au chapitre précédent.

Yves Alpes (2011) va jusqu'à évoquer le « curriculum sournois » du développement durable, et montre que derrière des thématiques consensuelles (assurer un meilleur monde pour les générations futures en réduisant la dégradation de l'environnement), se trouvent des valeurs que le développement durable prétend lui-même combattre, en mobilisant les mêmes formes de rationalité économique dont elle entend condamner les effets, le développement durable « pose le problème comme s'il était la solution » (*ibid*, p. 119). En effet, le développement durable entend préserver les ressources naturelles tout en conservant un système économique encourageant la surproduction et la surconsommation (Bader & Sauvé, 2011). L'idéologie du développement durable entretient donc des liens étroits avec l'idéologie même qui a engendré la problématique environnementale que l'EDD entend résoudre, le capitalisme croissantiste, industriel et néo-libéral (*ibid* ; Alpe & Legardez, 2013). Cela rend d'une part les politiques publiques de développement durable incohérentes, et d'autre part cela fait de l'EDD un « cheval de Troie idéologique ». Le problème n'étant pas pour Alpe que l'EDD soit porteuse de valeurs, ce qui est selon lui le cas de toutes   ducatations, mais que celles-ci s'y trouvent implicites, non définies comme telles, cachées, et qu'elles ne soient pas soumises au débat. Le risque, derrière l'évidence affichée des valeurs du développement durable (croissance économique et développement confondus), est celui d'un comportementalisme réducteur, et une responsabilisation/culpabilisation des individus via les « bonnes pratiques ». L'EDD semble apporter une réponse à la question de savoir « comment » faire continuer le développement et la croissance, sans

171 Dans le contexte actuel d'un « capitalisme de surveillance » (Zuboff, 2020 [2019]) ayant pour objectif d'influencer en profondeur les comportements via la collecte et l'utilisation des données personnelle dans le but de maximiser la production et la consommation, il semble que l'EDD se trouve dans une concurrence délétère avec le système même qu'elle essaye de préserver.

permettre de poser celle du « pourquoi ». Par-là, elle manque l'appel à être une éducation citoyenne critique permettant aux élèves de prendre position au sein des débats de société (Alpe, 2011).

c) Le poids important de l'idéologie du développement durable

En effet, les « éducations à » sont imprégnées idéologiquement¹⁷², voire sont « essentiellement fondées sur un contenu politique » (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017, p. 9). Barthes et Alpe nous montrent que « Dans les éducations à, le caractère des questions à traiter, le statut des intervenantes et intervenants et l'importance accordée aux pratiques réduit fortement la place de la vigilance épistémologique et du recul critique » (2018, p. 34). Les « éducations à » prennent place en aval d'un processus de décision politique et d'une délibération ayant d'ores et déjà abouti à un verdict. C'est tout particulièrement le cas pour l'EDD qui repose sur un concept relevant de partis pris politiques, éthiques et anthropologiques extrêmement forts. Le développement durable est un projet politique porté au sein des institutions internationales par certains acteurs, notamment des États traditionnellement néo-libéraux, capitalistes et aux penchants économistes¹⁷³. Comme nous l'avons vu, certains pays, notamment en Amérique du Sud, sont critiques de ces objectifs politiques et adoptent des positions divergentes. Ce qui pose problème ici n'est pas de mener des démarches éducatives relatives à des questions politiques. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'Anthropocène est avant tout un problème politique relatif à l'habitation du monde commun. Nous essaierons d'ailleurs de démontrer dans les chapitres suivants qu'une éducation en Anthropocène nécessite la construction chez les apprenantes et les apprenants de compétences politiques et de capacité d'action au sein de et par le monde commun, et qu'une telle éducation doit nécessairement être démocratique (voir chapitre 6). Ce qui semble problématique dans le cadre de l'EDD est que celle-ci ne porte pas sur la construction d'une autonomie politique démocratique à travers le partage d'outils et de savoirs politiques, mais qu'elle est porteuse d'un projet décidé en amont,

172 Encore plus qu'une idéologie, nous avons vu au chapitre précédent que le développement durable, et donc l'éducation qui en fait la promotion, est porteur d'une réelle cosmologie (Sauvé, 2011), d'une vision et d'une compréhension du monde et de son fonctionnement, et d'une métaphysique propre à l'idéologie du développement (Burbage, 2013). Le développement durable porte non seulement une vision de la nature objectivée comme stock de ressources, mais aussi une vision de la société réduite à ses fonctions de production/consommation (Sauvé, 2011).

173 Par « économiste », nous entendons une compréhension de l'économie comme science naturelle autonome, dans l'optique présente dans certains courants de ce que l'on appelle l'économie orthodoxe (ou néoclassique). L'économie y est comprise comme étant régie par des lois naturelles indépendantes de la volonté des hommes, avec lesquelles il faudrait composer, de la même manière qu'un ingénieur compose avec les lois de la physique. Cette vision semble être héritée à la fois de la mathématisation de l'économie et de ses modèles prédictifs, ainsi que de la fiabilité qu'ont eu ces modèles au cours de la période de forte stabilité dite des Trente Glorieuses, avant que les crises des années 1970/1980 remettent en cause la précision des capacités de prédiction de la science économique (Delas, 2008). Cela amène à justifier des décisions politiques comme neutres et pragmatiques car s'adaptant au système naturel « économie », ce qui déresponsabilise les choix politiques. Cette vision semble bien présente dans le développement durable à travers la séparation entre social et économique au sein des trois piliers du développement durable, le second étant compris comme indépendant du premier (la tripartition du développement durable montre aussi son ancrage dans une ontologie dualiste nature/culture, en séparant les piliers environnement et social, comme nous l'avons vu). Pourtant, la science économique est une science sociale et historique, et ne fonctionne donc pas selon des lois mécaniques (*Ibid*). La séparation entre société, économie et nature semble donc déraisonnable.

descendant et vertical, d'orientation néolibérale (Bader & Sauvé, 2011), un projet « non discuté, qui s'impose d'autorité » (Sauvé, 2011, p. 18), qu'il s'agit d'appliquer via des politiques éducatives de diffusion et de familiarisation aux valeurs prédéfinies du développement durable. Pourtant, les questions environnementales (tout comme celles de développement), font l'objet d'intenses débats sociaux, les questions socio-écologiques font l'objet de luttes citoyennes à travers le militantisme associatif et les mouvements sociaux (marches pour le climat, grèves étudiantes, etc.). Or, l'EDD aborde ces questions comme si ces débats n'existaient pas, comme si le développement durable représentait un consensus convergent. Comme nous le dit Lucie Sauvé, quand ces questions « se croisent au cœur de la proposition de l'éducation pour le développement durable, on assiste à une sorte d'étrange accalmie, comme si le niveau de conscience critique s'estompait tout à coup » (*ibid*, pp. 17-18).

De par sa dimension idéologique et normative, le développement durable semble par conséquent être un cadre de référence trop étroit pour constituer un projet éducatif (*ibid*, 2011). Il semble plutôt relever du projet de diffusion idéologique et de régulation partielle des pratiques. On peut alors interroger la distinction entre la *formation*, technique et préparant à une fonction, transmettant une compétence (apprendre à) ou un savoir (apprendre que), et l'*éducation*, permettant la compréhension et la prise en main de son propre apprentissage, qui consiste à « enseigner pourquoi » plutôt que « d'enseigner à (faire) », à comprendre et savoir pourquoi (Reboul, 2018 [1989]). L'EDD est une formation en vue de l'application des pratiques mises en avant par le développement durable, elle n'est pas une éducation environnementale.

d) Conséquences de l'équivoque du développement durable

Si cette démarche éducative est fortement normative, elle hérite aussi du flou sémantique de la notion dont elle se réclame (le développement durable). Le programme lié à l'EDD est vaste, et, en ce sens, assez vague. À la fin des années 2000, la littérature non critique sur l'EDD soulignait des difficultés sémantiques et linguistiques liées à cette notion, tout comme des difficultés de compréhension et d'appropriation du concept par les éducateurs et éducatrices (Sauvé, 2011). Nous pouvons lire dans la résolution 57/254 relative à la décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) adoptée en 2002 par l'assemblée générale des Nations Unies suite au Sommet de la terre de Johannesburg :

« L'éducation pour le développement durable est un concept dynamique qui met à profit tous les aspects de la prise de conscience du public, de l'éducation et de la formation pour faire connaître ou mieux faire comprendre les liens existants entre les questions liées au développement durable et pour faire progresser les connaissances, les compétences, les modes de pensée et les

valeurs de manière à donner à chacun, quel que soit son âge, les moyens d'assumer la responsabilité de créer un avenir viable et d'en jouir. »

(UNESCO, 2003)

Cette définition fait se côtoyer les notions de « formation », de « connaissances » et de « compétences » avec celles de « valeurs » et de « modes de pensée ». Si nous pouvons assez facilement envisager les connaissances et compétences que l'EDD veut faire progresser, il nous est plus difficile de déterminer le sens qu'accorde ce document à la progression des valeurs et des modes de pensée. Celui-ci appelle-t-il à repenser notre compréhension du monde, à mettre à l'épreuve notre modèle économique et social capitaliste et néo-libéral, notre modèle de société thermo-industriel ? Ou encore appelle-t-il à remettre en cause l'anthropocentrisme propre à la modernité occidentale ?

Nous l'avons brièvement évoqué, Donato Bergandi et Fabienne Galangau-Quérat (2008) voient dans le concept actuel de développement durable un conflit encore présent entre le conservationnisme, visant la conservation de la nature comme stock de ressources naturelles, et le préservationnisme, ayant une vision plus romantique et moins anthropocentrique de la nature que lieu de ressources spirituelles pour l'homme. Cette ambiguïté intrinsèque au développement durable semble se retrouver dans la définition de l'EDD, sûrement souffre-t-elle de cette même contradiction interne que voient Bergandi et Galangau-Quérat dans le développement durable.

Cette dimension vague du développement durable qui transparaît dans cette définition de l'EDD fait aussi que cette notion est critiquée comme une notion floue et un concept « fourre-tout » engendrant de telles contradictions. Lucie Sauvé soutient par ailleurs que c'est ce flou qui a fait que le concept de développement durable fut choisi plutôt que celui d'écodéveloppement, plus restrictif pour les acteurs économiques et politiques (Sauvé, 2000), comme nous l'avons vu au chapitre précédent. D'autres ont pu y voir une force, permettant au développement durable de rallier à sa cause de multiples formes de luttes et de pratiques, la plasticité de son cadre conceptuel lui permettant de rallier à sa cause divers mouvements et pensées, dans une démarche de créativité sémantique. Le caractère abscons et non rigoureux de la trame intellectuelle qui sous-tend cette notion favoriserait son approbation (Sauvé, 2011). Pourtant, il est souligné que malgré ce flou et les tentatives d'appropriation de la notion par les éducateurs et éducatrices, « les mêmes orientations idéologiques de fond que sont l'individualisme ambiant, la croyance dans le progrès des sciences et des technologies et une vision économiste du monde » (Bader & Sauvé, 2011, p. 5) ressortent souvent des démarches d'EDD. De plus, les travaux en sciences de l'éducation de la fin des années 2010 et du début des années 2020 montrent une cohérence des pratiques autour de la formation normative aux bons gestes (principalement le tri des déchets, et les économies d'eau et d'énergie).

2) Quelles alternatives à l'hégémonie de l'EDD : Éducation et autonomie

Une fois ce constat fait, que pouvons nous dire des alternatives qui peuvent se présenter face à l'EDD ? Quel type de démarche éducative pouvons-nous définir face à cette formation normative et idéologiquement orientée ? Premièrement, nous pouvons dire qu'il est possible de catégoriser l'EDD par rapport à sa finalité, la modification des comportements, et que cette finalité peut s'opposer à d'autres formes d'objectifs éducatifs, comme la transformation autonome de l'individu. Deuxièmement, nous verrons qu'il existe aujourd'hui d'autres propositions d'éducation environnementale, notamment à travers la vision éducative du *buen vivir* (ou *vivir bien*) que nous avons évoqué au chapitre précédent.

a) Dichotomie éducative entre transmission et transformation

Pour situer la finalité de l'EDD et l'articuler à d'autres types d'objectifs éducatifs nous allons nous baser sur la lecture d'un article de 2008 Bob Jickling et Arjen E. J. Wals (Jickling & Wals, 2008), dans lequel ils tentent d'analyser le développement de l'EDD (en anglais : *Education for sustainable development*) à travers deux visions de l'éducation présentes durant le XXe siècle qu'ils théorisent comme « Transmissive » d'un côté, et « Transformatrice » de l'autre.

La première vise la transmission de faits, compétences et valeurs à l'élève, l'éducation est vue comme un instrument pour « faire passer un message » et le but est prescrit de manière autoritaire. Dans la seconde, le savoir est co-construit au sein d'un contexte social à partir de savoirs précédents, dans une perspective socio-constructiviste faisant du savoir une chose non-fixée laissant un espace pour l'autodétermination et l'autonomie de la personne apprenante. Jickling et Wals nous disent que :

« Dans ce sens, une des fonctions de l'éducation environnementale est de permettre aux élèves d'acquérir la conscience critique de la manière dont ils perçoivent le monde avec en vue de favoriser l'engagement citoyen envers les questions sociales et environnementales et la participation aux processus de décision. »¹⁷⁴

(Jickling & Wals, 2008, p. 7)

L'EDD ne semble pas aujourd'hui relever de ce dernier type d'éducation, en réduisant l'espace conceptuel pour l'auto-détermination, l'autonomie et les modes de pensée alternatifs. Selon les auteurs, l'EDD relève d'une instrumentalisation de l'éducation environnementale pour promouvoir un mode de

¹⁷⁴ Traduction personnelle depuis l'anglais : « *In this sense, a function of environmental education is to enable students to become critically aware of how they perceive the world with a view to fostering citizen engagement with social and environmental issues and participation in decision-making processes* ».

citoyenneté au service de l'agenda néo-libéral. L'analyse de Jickling et de Wals semble cohérente avec les développements que nous avons exposé précédemment dans ce chapitre. Nous l'avons dit en introduction, le modèle éducatif dans l'héritage duquel nous nous inscrivons dans ce travail est le modèle libéral en éducation, ayant pour fin l'autonomie intellectuelle (à laquelle nous ajoutons l'autonomie politique) de l'individu. Le modèle d'éducation transformatif de Jickling et de Wals semble s'inscrire dans cette tradition éducative. L'EDD et le modèle transmissif de Jickling et de Wals, semblent s'inscrire dans une tradition fonctionnaliste de l'éducation (Baillargeon, 2011). L'opposition entre ces deux modèles peut être retracée jusqu'aux dialogues platoniciens, dans lesquels Socrate propose une vision libérale de l'éducation dans laquelle le but est l'autonomie intellectuelle de l'apprenante ou de l'apprenant en lui donnant la capacité de connaître par lui-même les idées premières des choses existant indépendamment de leur incarnations sensibles (dans *La République*), vision qui s'oppose à la vision fonctionnaliste de Protagoras, qui comprend l'éducation comme un moyen de transmettre la culture de la cité (dans le dialogue dont il est l'éponyme). Cette vision fonctionnaliste se retrouve chez Durkheim (2003 [1922]), pour qui l'éducation a fonction de socialisation et d'adaptation des nouvelles générations aux normes sociales (Baillargeon, 2011). La vision de l'éducation du développement durable est elle aussi fonctionnaliste, l'éducation a pour fonction de diffuser les valeurs et les normes du concept onusien. L'éducation n'y est pas vue comme un moyen de contribuer à la liberté, à l'autonomie de l'individu comme fin en soi, comme dans le modèle libéral.

b) Où est passée la plasticité du développement durable ?

Ainsi, la notion de développement durable portée par les Nations Unies, revêtant elle-même, comme nous l'avons vu, un aspect très descendant n'ayant pas mobilisé de réel processus démocratique de délibération en commun, est porteuse d'un projet de société précis basé sur la poursuite du développement et de la croissance économique incluant la prise en compte de la gestion d'un environnement-ressource à conserver dans ce but. Il ne semble pas alors étonnant que les démarches pédagogiques relatives au développement durable soient plus « transmissives » que « transformatives ». Si le développement durable est à la base censé montrer un chemin vers diverses évolutions possibles de la société, si celui-ci devait avoir une fonction heuristique, son statut de concept universel et son institutionnalisation finissent par en faire une prescription. Par là, « d'une proposition, on passe ainsi à une norme » (Sauvé, 2011, p. 21), d'un cheminement, il devient une destination.

Pourtant, les fondements du développement durable insistent en effet sur sa plasticité, son flou comme une force et son adaptabilité aux différents contextes géographiques, sociaux et culturels. L'EDD est censée suivre ce modèle, elle affirme avoir une dimension émancipatrice et adaptative, favorisant

l'autonomie et l'esprit critique des apprenantes et apprenants afin de leur permettre de s'adapter à la grande variété de situations dans lesquelles ils et elles peuvent se trouver et de leur permettre de forger leurs propres avis sur des questions complexes. Nous pouvons lire dans un texte de l'UNESCO :

« L'éducation, à tous les niveaux et sous toutes ses formes, devrait aider les personnes de tout âge à mieux appréhender le monde qui les entoure, ainsi qu'à prendre conscience de la complexité et de l'interconnexion des problèmes qui menacent notre avenir – pauvreté, abus de la consommation, dégradation de l'environnement, déclin urbain, démographie galopante, inégalité des sexes, problèmes de santé, conflits armés et violation des droits de l'homme. Cette vision de l'éducation met l'accent sur une approche holistique et interdisciplinaire d'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires pour un avenir viable, embrassant l'éducation tant formelle que non formelle. »

(UNESCO, 2003)

Et plus loin :

« L'EDD devient un concept plus axé sur l'information et plus participatif, encourageant les éducateurs et les apprenants à interagir, à débattre et à encourager un apprentissage qui s'appuie sur les expériences et la créativité. »

(UNESCO, 2003)

Ou encore :

« Cette définition plus dynamique de l'EDD fait appel à tous les aspects de la sensibilisation, de l'éducation et de la formation du public comme à autant d'instruments puissants aptes à favoriser une juste compréhension de la durabilité, ainsi qu'à développer les connaissances, compétences, modes de pensée et valeurs permettant de participer aux décisions individuelles et collectives qui amélioreront la qualité de la vie dans le court et le long terme. »

(UNESCO, 2003)

Il y a donc un désir et une reconnaissance dans les textes officiels de l'importance de la formation de l'esprit critique de chacun afin de pouvoir prendre une position éclairée au sein des débats, de la construction de compétences de décision individuelles, vers une autonomie citoyenne. Pourtant, nous avons pu observer précédemment la dimension fortement normative et technique des mises en place

concrètes de l'EDD, tout comme sa nature d'instrument de diffusion d'un programme socio-politique décidé en amont. Ainsi nous pouvons lire dans le même texte :

« il ne s'agit pas tant d'une éducation sur le développement durable que d'une éducation pour le développement durable, ce qui en fait un concept bien plus participatif et global. »

(UNESCO, 2003)

L'enfer est, dit-on, pavé de bonnes intentions. En voulant faire un concept en théorie émancipateur, les prescriptions des instances internationales ont donné naissance dans les faits à une pratique éducative contraignante et non réflexive. L'EDD, en tant qu'éducation à un concept descendant et préconstruit, contredit ses propres injonctions. Comment pourrait-elle permettre à chacun de construire son opinion citoyenne éclairée alors qu'elle est un outil de promotion d'un programme politique idéologiquement très chargé ? L'EDD se veut une éducation démocratique et participative, émancipatrice et adaptative, alors qu'elle est porteuse d'un projet universalisant n'ayant pas fait lui-même l'objet de délibérations démocratiques. Le chercheur Daniel Curnier propose la réflexion suivante pour expliquer cette contradiction entre les textes et les faits, selon lui :

« Le projet de l'EDD porté par l'UNESCO proposait une refondation intéressante de l'institution scolaire, mais la rigidité des structures scolaires traditionnelles, l'influence de l'idéologie néo-libérale sur les politiques publiques et le poids implicite du paradigme de la Modernité ont agi comme des freins qui l'ont réduite à une simple rénovation des contenus. »

(Curnier, 2019, p. 98)

Cette idéologie que Curnier voit transparaître dans l'institution scolaire et les politiques publiques est pourtant bien présente au fondement du développement durable, nous l'avons vu, notamment à travers les notions de croissance et de progrès. Cela semble encore une fois relever des contradictions internes à ce concept, dues à l'aspect vague et équivoque de la notion, chacun pensant y voir ce qui l'intéresse et pensant pouvoir l'investir comme il l'entend, mais celle-ci a finalement toujours pour objectif premier la préservation du système en place.

L'EDD est bel et bien une éducation *pour* le développement durable, ce qui fait dire au philosophe Frank Burbage que l'« on éduque au développement durable comme on le faisait traditionnellement aux devoirs et aux bonnes mœurs » (2013, p. 14). Il y a les bons comportements, en accord avec les principes, les mauvais comportements (pollueurs), et c'est la seule alternative qui est présentée. Le développement durable est un lieu commun consensuel jamais remis en question et dont il s'agit de transmettre les valeurs

et les pratiques. L'EDD s'enfonce dans sa contradiction. En effet, selon le conseiller pédagogique et élu écologiste Jean-Christophe Hortolan « une éducation au développement durable ne peut présenter le DD [développement durable] comme un modèle de société. Le développement durable interroge nos modes de vie et nous amène à faire des choix de société, pas à souscrire à des modèles »¹⁷⁵ (Cité par Girault & Sauvé, 2008, pp. 19-20). Et c'est pourtant bien ce que celui-ci semble faire, ayant à sa racine un concept qui, bien que vague et pouvant revêtir différents aspects (en théorie), constitue un projet universel de société et un modèle à suivre. Le développement durable devient une prescription politique hégémonique, suivi d'un projet éducatif mondial qui en fait la promotion, imposé d'autorité aux éducateurs et éducatrices (Sauvé, 2011).

Ainsi, il semble qu'une grande partie des démarches d'ERE contemporaines consistent, à travers les démarches d'EDD, à transmettre des compétences et des valeurs, à modifier des comportements, visant l'adoption de « bonnes pratiques ». Celle-ci ne semble pas insister sur la démarche critique et réflexive mais bien sur une dimension, pour reprendre les termes d'Angela Barthes, « technico-normative » (Barthes, 2017a). Les démarches d'EDD semblent avoir pour but la démocratisation et l'appropriation sociale du concept universaliste et globalisant de « développement durable » (Sauvé, 2014), ainsi que les principes et valeurs sur lesquelles il repose. L'EDD est basée sur la transmission de compétences de gestion et de résolution de problème (Sauvé, 2014 ; Zwang & Girault, 2012). Lucie Sauvé (2014) critique par conséquent le prosélytisme propre au développement durable se manifestant par une instrumentalisation de l'éducation au service de la diffusion du concept et de ses principes. Elle reconnaît la nécessité d'éduquer au sujet du développement durable comme un choix possible parmi d'autres, mais critique l'utilisation d'une éducation « pour » le développement durable. Comme le résumait bien Girault et Sauvé (2008), l'EDD consiste à « mettre l'éducation, dans son ensemble, au service d'un projet politico-économique mondial axé sur le développement continu ».

c) Les mouvements éducatifs internationaux alternatifs à l'EDD

L'EDD n'est pourtant pas le seul projet à grande échelle mis en avant à travers le monde pour répondre au nouveau paradigme de l'Anthropocène. En effet, certains pays n'ont pas jugé bon de suivre les injonctions des Nations Unies en matière de politique nationale concernant l'environnement, et optent pour des approches diverses, parfois fondamentalement différentes. Girault et Sauvé (*ibid*) montrent que les pays font preuve d'attitudes diverses face au développement durable et à l'EDD. En effet, certains adoptent entièrement leurs injonctions, se reconnaissant dans un projet gestionnaire économico-centré et complétant une politique nationale néolibérale, comme c'est le cas pour le Royaume-Uni ou la France.

¹⁷⁵ Encore une fois, nous constatons ici que chacun peut mettre ce qu'il entend derrière le flou du développement durable.

D'autres, cependant, comme de nombreux pays d'Amérique latine, se satisfont plus difficilement de l'EDD, du fait d'une riche tradition liée à l'ERE et d'une réflexion socioécologique autour du rapport critique, éthique et politique avec l'environnement. Sauvé prend l'exemple du *Vivir Bien* (ou *buen vivir*) mis en avant dans certains pays d'Amérique du Sud, en particulier en Bolivie, en Équateur et au Pérou (Sauvé, 2014). Celui-ci, nous l'avons évoqué au chapitre précédent, loin de s'inscrire dans le projet moderne occidental à la manière du développement durable, s'inspire des cosmologies autochtones d'Amérique du Sud tout en s'inscrivant dans un projet écosocialiste. Il tente de développer une éthique non-anthropocentriste visant l'harmonie entre les sociétés et leur environnement, dans une communauté de vie comprenant humains et non-humains. Ce projet de société s'inscrit aussi à revers de la notion de développement et de croissance, opposant le « vivre bien » au « vivre mieux » de l'accumulation capitaliste. C'est un concept pluriel prenant en compte la diversité culturelle qui semble s'opposer à l'universalisme moderne du développement durable (ce dernier tentant pourtant, paradoxalement, de prendre en compte la multi-culturalité tout en conservant sa dimension unilatérale). En Bolivie, ce projet est inscrit dans la constitution et reconnaît des droits à la nature, à l'environnement, à la « Terre mère ».

Celui-ci se décline bien entendu au sein des politiques éducatives des pays qui en font la promotion. Cette éducation s'inscrit dans la continuité du concept de responsabilité collective et de communauté de vie, d'une vie symbiotique et harmonieuse entre humain et non-humain, et tend à dépasser une rationalité curriculaire coupée des réalités du monde, en puisant dans les valeurs propres à l'idée du *Vivir Bien* (*ibid*). Sauvé nous dit que l'éducation au *Vivir Bien* vise à encourager les apprenants et apprenantes à produire des savoirs, pas seulement à apprendre ceux qui sont transmis, sa démarche n'est donc pas seulement transmissive mais aussi transformative (Jickling & Wals, 2008). Si ce projet fait face à ses propres difficultés et critiques (Sauvé, 2014), il nous montre tout de même l'existence de mouvements nationaux alternatifs échappant à la modernité universaliste du projet porté par les Nations Unies.

3) Au-delà ou avec l'EDD ?

a) Quels enjeux pour une *éducation* environnementale ?

Pour Bader et Sauvé, éduquer à l'environnement, c'est éduquer « vers un rapport renouvelé à soi, aux autres et à la nature » (2011, p. 2). Il semble que la problématique environnementale appelle à entrer dans une dynamique de rupture radicale avec notre manière actuelle d'habiter la Terre, sous peine de corrompre les conditions même de cette habitation (nous le verrons dans le chapitre suivant). Est-ce là l'ambition de l'EDD ? Il semble, au contraire, que l'ambition de l'EDD soit de garantir la continuité de nos modes de vie et valeurs actuelles, par une inflexion des pratiques pour les rendre soutenables sur la

durée. Il ne s'agit pas par exemple de remettre en cause la surconsommation matérielle, mais de la rendre viable sur la durée par des mécanismes de recyclage¹⁷⁶. Il ne s'agit pas non plus de remettre en cause le rapport que nos sociétés entretiennent avec la nature, c'est-à-dire un rapport instrumental à une nature externalisée, objectivée, comprise comme un stock de ressources à gérer dans une optique de rationalité économique. Pour Barthes, Lange et Slimani (2022), les objectifs du développement durable s'inscrivent plus spécifiquement dans la phase gestionnaire et développementaliste de la crise environnementale que l'événement Anthropocène vient ainsi questionner fortement (Slimani, Barthes & Lange, 2020).

b) Composer avec l'existant

L'EDD fait preuve, comme nous l'avons vu, d'une grande diversité de pratiques, et, si nous critiquons ses fondements et la forme qu'elle prend majoritairement, il ne s'agit pas forcément de la rejeter en bloc. Premièrement, les discours des instances internationales donnant lieu à la mise en place de démarches font toujours l'objet d'interprétations, et s'inscrivent dans différentes lectures et postures épistémologiques. Nous pouvons ainsi repérer des programmes s'inscrivant dans le giron de l'EDD et s'avérant pertinents et féconds vis-à-vis des transformations sociales et sociétales rendues nécessaires par l'entrée en Anthropocène (Bader & Sauvé, 2011). Cependant, si le cadre théorique de l'EDD s'enrichit, il ne semble pouvoir le faire qu'en faisant appel à des champs de réflexion extérieurs comme l'écologie politique (Sauvé, 2011), l'histoire environnementale, l'éthique environnementale, la philosophie de la nature, l'économie critique, etc. Deuxièmement, comme nous l'avons évoqué à la fin du chapitre précédent, le développement durable a acquis une hégémonie médiatique et institutionnelle avec laquelle tout pédagogue devra composer. Une éducation environnementale dans le cadre scolaire ou périscolaire doit nécessairement prendre en compte l'agenda politique national, et par conséquent les injonctions de développement durable. Un grand nombre d'organismes privés prennent eux-aussi en compte ce programme, comme nous l'avons vu par exemple avec la RSE et l'adaptation aux normes internationales dans le cadre de l'entreprise privée.

176 Ces mécanismes de recyclage rendent par ailleurs ambigus les impacts de notre consommation, notamment d'emballages plastiques. Lorsque tous les déchets en plastique peuvent être jetés dans la poubelle « recyclage », l'utilisateur du système de traitement des déchets peut avoir l'impression que tous ses déchets sont recyclés. Or, en France en 2021, seulement 61 % des bouteilles et flacons en plastique étaient recyclés, et seulement 11 % des autres emballages plastiques étaient recyclés. De plus, alors que l'EDD insiste sur la responsabilité individuelle du tri des déchets, les déchets ménagers ne représentent que 8,7 % des déchets totaux en France. Au final, 66 % des déchets totaux (minéraux, organiques, dangereux) sont recyclés en France (Ministère de la Transition écologique, 2021). Ainsi, les capacités de recyclage dépendent bien plus des politiques publiques nationales et territoriales que des comportements individuels des particuliers.

Le recyclage permet aussi de justifier de continuer la production de plastique, produit à base d'hydrocarbures de pétrole brut, et dont notre environnement est déjà saturé, notamment à travers la décomposition des matériaux plastiques en microplastiques contaminant les eaux, les sables, les animaux (humains y compris), toutes les parties des écosystèmes, et se disséminant partout à travers le monde (Weisman, 2007).

c) Dépasser les cloisonnements

Finalement, Jean-Marc Lange (2011) identifie trois manières différentes d'aborder l'EDD. La première est seulement intellectuelle, basée sur l'apprentissage de notions et de concepts, elle est essentiellement informationnelle et mise sur une influence des connaissances acquises par les élèves sur les comportements globaux. Concernant cette première approche, Lange souligne la différence entre *savoir* et *faire*, et insiste sur le fait que le premier n'implique pas forcément le second. Une deuxième approche s'attelle à développer des comportements, de « bonnes pratiques », via l'apprentissage de « bons gestes » par l'exemple. Sans complètement disqualifier l'idée de la transmission de bonnes pratiques, Lange insiste sur l'idée que l'agir dépasse la seule notion de faire. Celui-ci propose alors une troisième manière d'envisager l'EDD dépassant le dualisme entre l'intellectuel et le pratique vers la construction d'une citoyenneté active et responsable. Cette dernière approche s'oriente vers un agir plus global, il mobilise dans cette optique la notion de *praxis* aristotélicienne¹⁷⁷ pour penser « un faire qui implique la pensée et qui participe de l'éthique et du politique » (*ibid*, p. 73).

Il s'agit alors de dépasser les catégories typologiques que nous avons évoquées en début de chapitre (« par et dans », « au sujet de », « pour ») vers une éducation globale en Anthropocène relevant de tous ces aspects (abordant de manière réflexive la relation à la nature, apportant les connaissances scientifiques nécessaires à la compréhension des mécanismes de l'Anthropocène, fournissant une éducation socialement critique visant l'amélioration de la société). L'EDD est aujourd'hui une « éducation pour » transmissive axée sur les compétences et la transmission idéologique. Nous allons tenter, dans le chapitre suivant, de théoriser ce que pourrait être une éducation « *en* Anthropocène », pouvant fournir aux apprenantes et apprenants les capacités intellectuelles, émotionnelles, éthiques et politiques pour vivre une vie authentiquement humaine en Anthropocène.

¹⁷⁷ Dans *l'Éthique à Nicomaque* (2004), Aristote distingue deux types d'action pratique : la *poiesis* et la *praxis*. La première est une action visant un objectif autre qu'elle-même, qui lui est extérieur, et la seconde est sa propre fin, une activité qui porte son intérêt en elle-même, qui est son propre objectif. Celui-ci nous dit que « la production [*poiesis*] en effet, a sa fin hors d'elle-même, mais l'action [*praxis*] ne peut pas en avoir puisque c'est l'action réussie qui constitue elle-même sa fin » (p. 304, 1140 b5).

Chapitre IV

L'éducation en Anthropocène

Une fois fait le panorama des éducations environnementales du chapitre précédent, nous pouvons présenter le courant émergent de l'éducation en Anthropocène, dans le cadre duquel nous inscrivons ce travail. Ce paradigme éducatif nous permettra notamment d'explorer la question des fondements idéologiques de l'éducation, ainsi que de souligner la dimension profondément politique des démarches éducatives en Anthropocène. Cela nous permettra d'annoncer la seconde partie de cette thèse, qui porte plus particulièrement sur la problématique politique et les limites des régimes représentatifs face aux enjeux de long terme.

Sommaire du Chapitre IV

I Quels résultats pour l'EDD ?	p. 201
1) État des lieux des connaissances et des pratiques chez les jeunes	p. 202
a) Quel impact de l'EDD sur les connaissances scientifiques ?	p. 202
b) Quel impact de l'EDD sur les comportements ?	p. 203
2) État des lieux des pratiques en milieu scolaire	p. 204
a) Les enseignantes et les enseignants face aux injonctions de l'EDD	p. 204
b) Les élèves face aux dispositifs d'EDD à leur attention	p. 205
c) La question environnementale de l'Anthropocène : problématique transversale ou problématique fondamentale ?	p. 207
d) Envisager l'un impact global de l'Anthropocène	p. 208
II L'éducation en Anthropocène	p. 209
1) Présentation et mise en contexte de l'EeA	p. 209
a) Quels rapports entretient l'EeA avec les formes éducatives qui l'ont précédées et lui sont contemporaines ?	p. 209
b) De quelle rupture parle-t-on ?	p. 211
2) Définition et conceptualisation de l'EeA	p. 213
a) Quelle forme et quelle justification pour l'EeA ?	p. 213
b) L'Anthropocène comme structure de sens	p. 214
c) L'Anthropocène : fait social total	p. 216
3) Quel lien entre l'EeA et les pédagogies alternatives ?	p. 217
a) Qu'est-ce que les pédagogies alternatives ?	p. 217
b) La pédagogie de John Dewey au sein des pédagogies nouvelles	p. 218
c) Les pédagogies subversives et critiques	p. 219
d) Ambition et portée de l'EeA	p. 221
III La construction de l'école de la modernité	p. 222
1) Présentation de l'école moderne	p. 222

a) Genèse et évolution de la forme scolaire	p. 222
b) La forme scolaire aujourd'hui	p. 224
c) Fonctionnalisme vs libéralisme	p. 225
d) Quelles évolutions possibles pour la forme scolaire ?	p. 227
2) Une affaire de curricula	p. 228
a) Le curriculum caché	p. 228
b) Les valeurs cachées du curriculum	p. 230
c) Le curriculum dévoilé	p. 231
d) Penser le curriculum au-delà des disciplines	p. 232
e) Penser l'EeA comme un enjeu métadisciplinaire	p. 235
III Une éducation politique en Anthropocène	p. 236
1) Quelle citoyenneté pour l'Anthropocène ?	p. 236
a) Penser la citoyenneté au centre du processus éducatif	p. 236
b) L'EeA comme forme d'éducation transformative	p. 238
2) Permettre l'Autonomie citoyenne en Anthropocène	p. 239
a) Une citoyenneté critique pour faire face à l'hégémonie du néolibéralisme économique	p. 238
b) Une citoyenneté ouverte au-delà de la nation et de l'humain	p. 240
c) Vers une éducation démocratique en Anthropocène	p. 240

« Il est, sur ce plan, essentiel de dépasser une conception réductrice de l'éducation. Celle-ci n'est pas condamnée à des “ leçons ” donnée à des enfants à l'école. Elle est un engagement de différents âges à se former, à se transformer, à pouvoir agir autrement. »
Renaud Hétier & Nathanaël Wallenhorst, *Penser l'éducation à l'époque de l'Anthropocène*, 2023, p. 8

« Nouveauté de mon collège : y aura deux types de délégués. Les “ normaux ” et les “ délégués écologiques ” pour alerter quand les poubelles sont pleines ou s'occuper des arbres. »

Riad Sattouf, *Les cahiers d'Esther : histoires de mes douze ans*, 2017, p. 54.

Quels sont alors les enjeux auxquels l'école doit faire face alors que notre monde entre dans une nouvelle époque de son histoire, influencée par les activités humaines devenues une force géologique à part entière ? Comme le montrent Chauvigné, Schmehl-Postaï et Fabre (2024), le monde actuel évolue face à un avenir incertain. Ces chercheuses et ce chercheur définissent une triple nature de cette incertitude : c'est une incertitude « épistémologique », relative à nos connaissances, il y a une imprévisibilité de l'avenir, cette incertitude entraîne une « *précarité* ontologique », relative à la pérennité de l'humanité, et finalement cette incertitude relève de certaines « *indécisions* éthiques et politiques » face à nos choix collectifs (*ibid*). Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, la question environnementale est encore aujourd'hui majoritairement considérée comme un objet pédagogique accessoire, transversal, complémentaire au processus éducatif global, ne l'impactant pas dans ses fondements. Dans le cadre de l'EDD, cette question est traitée de manière transdisciplinaire au sein d'autres questions socialement vives ou problématiques, mais n'impacte pas la forme scolaire et n'a qu'une maigre influence sur le curriculum et les cursus. Ce que nous allons tenter de démontrer dans ce chapitre, c'est que l'entrée en Anthropocène questionne en profondeur notre manière d'éduquer, en ce sens qu'elle remet en question notre manière d'habiter le monde, à la fois parce que ces mêmes comportements perturbent les conditions d'habitabilité de la planète, et à la fois parce que le monde dans lequel nous devons éduquer aujourd'hui n'est déjà plus celui dans lequel la forme pédagogique et scolaire actuelle s'est développée. Nous nous placerons ici dans la continuité du courant de « l'éducation en Anthropocène », développé récemment au sein des sciences de l'éducation, que nous présenterons en détail.

I Quels résultats pour l'EDD ?

Avant d'entamer cette présentation, nous aimerions tenter d'évaluer les résultats de 30 ans d'EDD, en nous appuyant sur des études de sciences de l'éducation ainsi que sur des sondages réalisés auprès des jeunes. Dans un article de 2017 de Frédéric Glomeron, Evelyne Bois, Mandarine Hugon et Françoise Maguin, nous pouvons lire que :

« L'éducation au développement durable est cependant un levier privilégié pour former le futur citoyen écologiquement responsable à développer son esprit critique et ses connaissances, lui permettant ainsi de participer à des activités et des débats sociétaux. [...] L'éducation au développement durable est basée sur des connaissances mais aussi sur des méthodes pour développer une attitude raisonnée, « un comportement citoyen et responsable de l'environnement » (Éduscol, 2016). Cette « éducation à » contribue à l'éducation à la citoyenneté ».

Cette affirmation peut-elle s'appliquer aux résultats concrets de l'EDD depuis les années 1990 ou bien celle-ci n'est-elle qu'un vœu pieu se basant sur les potentialités exprimées par les textes sur l'EDD, présentant comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents de nombreuses contradictions idéologiques, ainsi que des contradictions entre la théorie présente dans les textes et les applications pratiques ?

1) État des lieux des connaissances et des pratiques chez les jeunes

a) Quel impact de l'EDD sur les connaissances scientifiques ?

Premièrement, afin de correctement aborder les enjeux liés aux dérèglements environnementaux, les citoyennes et citoyens doivent pouvoir se reposer sur une base scientifique solide afin de pouvoir se forger une opinion éclairée. Cette étape constitue une propédeutique essentielle à la compréhension de la problématique politique de l'Anthropocène. Pourtant, il semble que l'EDD n'ait pas réussi dans la tâche première d'éducation « au sujet de » l'environnement. C'est-à-dire d'éducation au sujet des réalités des perturbations environnementales du système Terre (bien que nous ayons vu que cela n'est en réalité que secondaire parmi les objectifs de l'EDD, les connaissances scientifiques sont censées « donner un sens aux actions » [*ibid*]). En effet, selon un sondage Ipsos de novembre 2021, 44 % des jeunes pensent que le rôle de l'activité humaine sur le réchauffement climatique n'est pas démontré scientifiquement¹⁷⁸, 47 % pensent que la réalité du changement climatique n'a pas été prouvée scientifiquement¹⁷⁹, 55 % pensent que l'énergie nucléaire contribue autant au réchauffement climatique que le gaz ou le charbon, 46 % déclarent ne pas bien connaître la signification de l'expression « gaz à effet de serre » et 55 % celle « d'empreinte écologique ». 30 ans après la démocratisation du développement durable, 15 après l'intégration de ses injonctions éducatives à la stratégie nationale française, l'EDD semble donc avoir échoué dans la tâche fondamentale de fournir une réelle éducation scientifique et factuelle sur les questions environnementales, elle n'a pas fait acquérir aux jeunes générations les savoirs scientifiques de base sur les dérèglements environnementaux de l'Anthropocène.

178 Il serait difficile de leur en vouloir, quand, comme nous l'avons vu au chapitre 2, certains spécialistes du développement durable soutenaient des positions environnementales relativistes jusque dans les années 2010, et certains pédagogues insistaient sur la représentation de chaque opinion sur le débat.

179 67 % déclarent qu'il est difficile de se faire une opinion sur le réchauffement climatique, 69 % déclarent manquer d'informations scientifiques sur le réchauffement climatique, 72 % ont le sentiment qu'on entend à ce sujet « tout et son contraire », et 73 % qu'on leur « cache des choses ».

b) Quel impact de l'EDD sur les comportements ?

Mais, si l'EDD n'a pas su transmettre les connaissances scientifiques pour comprendre les réalités environnementales contemporaines, son objectif premier paraît en réalité être le changement des comportements et des pratiques. Pourtant, il semble que nous pouvons dire que celle-ci a aussi en grande partie échoué dans cet objectif. Si le concept de développement durable est aujourd'hui démocratisé et considéré comme un acquis du paysage politique (en France et à l'international), et qu'il semble y avoir une prise de conscience globale des enjeux écologiques, son influence sur les comportements semble avoir été minime.

La prise en compte des questions environnementales chez les jeunes semble pourtant être très importante. Selon un sondage du Crédoc de décembre 2019 pour l'ADEME, l'environnement se place en tête des préoccupations chez les jeunes adultes (18-30 ans)¹⁸⁰, et ces derniers semblent plus s'engager en faveur de l'environnement. Selon le sondage Ipsos cité précédemment, 79 % des jeunes se disent intéressés par la thématique du changement climatique, 44 % le citent parmi leurs principales préoccupations, et 80 % disent avoir confiance dans les chercheurs pour transmettre des informations objectives.

Malgré cela, leurs comportements restent consuméristes¹⁸¹, et ils sont moins impliqués que le reste de la population dans les éco-gestes¹⁸² (Crédoc, 2019). L'objectif de sensibilisation a donc été atteint, mais celui-ci n'a pas engendré de changements dans les comportements (ce qui est pourtant l'objectif premier de l'EDD). Si une partie de ces comportements peut être attribués au cycle de la vie (les jeunes voyagent plus, ont un budget alimentaire plus faible pour acheter des légumes locaux, etc.), l'exemple de la Suède montre que les jeunes y ont des pratiques plus respectueuses de l'environnement (*ibid*). Nous pouvons avancer l'idée qu'il semble illusoire d'espérer changer les modes de vie d'une société sans transformer en profondeur ses structures de production, son modèle économique et ses modes de consommation (voir chapitre 2).

Dans le cadre des enquêtes faites auprès des élèves dans le cadre scolaire, les « éco-gestes » comme les économies d'énergies sont vécues comme des contraintes externes auxquelles il faut se plier, et le discours global semble relever de la culpabilité, les représentations des élèves sur le développement durable s'articulent autour de ce qu'il faut ou ne faut pas faire, autour des comportements qu'on leur dit d'adopter (Glomeron, Bois, Hugon & Maguin 2017 ; Bois, Glomeron & Hugon, 2016). Les élèves

180 32 % des réponses placent l'environnement en tête des préoccupations, contre 19 % pour l'immigration et 17 % pour le chômage. 41 % citent le réchauffement climatique et 39 % l'effondrement des espèces.

181 Ils consomment par plaisir (20 % contre 12 % pour le reste de la population) et prennent plus l'avion (28 % contre 19 %). Ils achètent pendant les soldes « pour acheter plus », font des achats en ligne et ont une forte consommation multimédia.

182 Des éco-gestes comme le tri des déchets, éteindre les appareils électriques en veille, manger des légumes de saison ou limiter la consommation de viande.

privilégient les gestes « faciles » (éteindre la lumière, débrancher les appareils électriques), mais leur engagement diminue fortement face à des efforts plus importants (Glomeron, Bois, Hugon & Maguin, 2017). Si les élèves semblent en effet connaître certains « éco-gestes » leur ayant été transmis, ils les pratiquent par habitude et obligation, mais ne semblent pas pour autant s'engager dans « des actions ayant du sens pour eux » (Bois, Hugon, Glomeron & Feinard-Duranceau, 2021). Les élèves ne semblent pas avoir de recul critique sur leurs pratiques. En effet, les questions comme l'économie d'énergie peuvent être traitées sous différents aspects et dans plusieurs disciplines mais ces questions ne sont pas mobilisées sous l'angle de la réflexion, du choix ou de l'engagement (Glomeron, Bois, Hugon & Maguin, 2017). Il existe même un certain désengagement lié à un sentiment d'impuissance amenant les jeunes à adopter une posture cynique et détachée (Bois, Hugon, Glomeron & Feinard-Duranceau, 2021).

2) État des lieux des pratiques en milieux scolaire

a) Les enseignantes et les enseignants face aux injonctions de l'EDD

Concernant les enseignantes et enseignants, celles et ceux-ci se sentent démunis face aux injonctions de l'EDD et sa mise en place, ils ont des difficultés à faire face à la complexité et la transversalité du sujet, sans pouvoir sortir de leur posture curriculaire disciplinaire (Glomeron, Bois, Hugon & Maguin, 2017). Certains enseignants et enseignantes¹⁸³ évoquent des difficultés dans la mise en place des apprentissages, « ils se retranchent derrière les programmes et évoquent le manque de temps, de compétences et de formation » (*ibid*, p. 74). Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, les postures des éducateurs et des éducatrices face à l'EDD sont variées, et l'équivocité de la notion ainsi que son flou sémantique rendent difficile son appropriation et son application. Au moment de la mise en place de l'EDD au sein de l'Education nationale en France suite à la première circulaire de 2007, les chercheurs et chercheuses en sciences de l'éducation insistaient sur l'importance de la formation des enseignantes et enseignants, à la demande même du corps enseignant, afin de ne pas reproduire les dysfonctionnements de l'ERE des décennies précédentes, particulièrement en termes d'action interdisciplinaire (Girault, Lange, Fortin-Debart, Simonneaux & Lebeaume, 2007 ; Fortin-Debart & Girault 2007). Quelques années plus tard, nous pouvions constater que « peu se réclament d'une démarche systémique, transversale et critique, structurée autour de plusieurs niveaux d'échelle » (Leininger-Frezal, 2010, p. 129). Les enseignantes et les enseignants paraissent encore manquer de formation spécifique. Les pratiques enseignantes semblent avoir peu d'impact sur le transfert vers des actions régulières et durables des élèves et sur leur capacité d'agir. Il y a une prise de conscience mais peu d'impact sur les pratiques quotidiennes et l'engagement

¹⁸³ Dans l'étude à laquelle nous nous référons, il s'agit d'enseignantes et d'enseignants de collège, et les apprentissages portent sur les économies d'énergie (Glomeron & Bois, 2015).

(Glomeron, Bois, Hugon & Maguin, 2017).

Les enseignantes et enseignants se sont en effet retrouvés face à des difficultés fortes liées à la tension entre les projets didactiques (très variés) et les injonctions pédagogiques de l'EDD (remettant en question les didactiques pédagogiques disciplinaires traditionnelles), le didactique tendant alors à s'effacer derrière le pédagogique. Ainsi, le discours justificatif des projets d'EDD porte bien plus sur les techniques pédagogiques que sur les praxéologies didactiques, c'est-à-dire les contenus et pratiques concrètes (Ladage & Redondo, 2018). Ceux-ci ont par conséquent eu du mal à intégrer les pratiques de l'EDD et à s'y adapter, alors que certains sujets relatifs au développement durable se retrouvaient intégrés au sein de curriculums disciplinaires (SVT, géographie, SES, philosophie), contribuant à l'effacement de l'aspect pluridisciplinaire du problème, et que l'intégration de l'EDD dans les « éducations à » l'inscrivait dans le cadre de l'éducation informelle ou non formel, dans le cadre périscolaire faisant appel à des intervenants extérieurs (*ibid* ; Barthes & Alpe, 2018).

b) Les élèves face aux dispositifs d'EDD à leur attention

Nous pouvons dire que certains élèves eux-mêmes expriment une certaine frustration vis-à-vis des dispositifs d'EDD au sein de l'école. Depuis 2019, les classes du secondaire sont incitées à élire des « éco-délégués » devant représenter les enjeux de développement durable auprès de leurs camarades, ainsi que proposer des projets au sein de l'établissement en rapport avec les ODD. Ce dispositif a pour objectif de mobiliser les élèves autour d'une volonté d'action citoyenne et de les sensibiliser « au-delà des apprentissages scolaires dispensés en classe » (Chauvigné, 2024, p. 120). Ils ont pour rôle de servir de relais de l'EDD auprès des autres élèves, sont en charge de la mise en place d'actions, tout en représentant les démarches de l'établissement en termes de développement durable (*ibid*). Ces derniers peuvent donc proposer et mettre en œuvre des actions au sein de l'établissement, et ce dispositif a pour but de favoriser l'éducation informelle et l'apprentissage de compétences transversales (Bois, Hugon, Glomeron & Feinard-Duranceau, 2021). Les textes officiels orientent leur action autour de trois démarches : les éco-gestes, les actions participatives, et les débats collectifs (Chauvigné, 2024). Leur rôle se situe alors entre injonctions institutionnelles et volonté d'action individuelle. L'engagement des élèves dans cette voie semble être lié soit à des valeurs personnelles et une prise de conscience de l'importance des questions environnementales, soit à une influence parentale ou familiale, les deux donnant lieu à une volonté d'action (Bois, Hugon, Glomeron & Feinard-Duranceau, 2021).

Si l'un des principaux freins à l'action des éco-délégués est la difficulté à mobiliser les autres élèves (ce qui reste en lien avec les moyens de valorisation et de diffusion qui leur sont donnés), les possibilités offertes à ces élèves éco-délégués dépendent directement du soutien apporté par les équipes

enseignantes et la direction des établissements, qui n'est pas toujours assuré. Selon l'étude sur laquelle nous nous reposons, les engagements des éco-délégués allant au-delà des seuls éco-gestes (« initiation militante » et « engagement critique ») sont seulement apparus chez les élèves de deux établissements spécifiques, bien que la majorité des élèves aspirent à ce genre d'actions, laissant supposer l'importance du soutien de l'établissement dans les capacités d'agir données aux éco-délégués (*ibid*). Certains élèves regrettent en effet que leur rôle ne soit pas reconnu par les personnels de l'établissement et de n'être pas assez soutenus, bien que cela ne soit pas le cas dans tous les établissements. Il peut ainsi y avoir un décalage entre les valeurs et la volonté des élèves éco-délégués et leur pouvoir d'agir. Leur rôle et les possibilités d'engagement qui leur sont offertes peuvent être questionnées dans l'optique de la construction d'une éco-citoyenneté.

Finalement, malgré la dimension se voulant participative du dispositif des éco-délégués (Chauvigné, 2024), les actions engagées consistent majoritairement en de « petits gestes » (proposés dans les guides des éco-délégués), malgré les aspirations des élèves (projets à grande échelle et à long terme ouverts au-delà de l'école) qui perçoivent une absence de réflexivité dans leurs actions et l'orientation « non-critique » du dispositif, un manque de moyens et un décalage avec les objectifs de l'institution. Nous pouvons aussi constater un manque d'aide à la décision et au choix dans le cadre des projets des éco-délégués, celle-ci dépendant des initiatives des personnels enseignants. Il y a un écart entre la compréhension de l'importance des enjeux environnementaux et de l'urgence environnementale par les élèves éco-délégués et les avancées lentes de l'institution scolaire (Bois, Zwang & Hugon, 2023). Si Chauvigné montre que le dispositif des éco-délégués peut mener chez les élèves au développement d'une réflexivité critique centrée sur l'action, il semble que l'état actuel des choses tend plus vers son hypothèse selon laquelle « la délégation des élèves sur cette thématique relève davantage d'une visée comportementaliste que de l'initiation à une pensée complexe pour aborder cette question socialement vive en termes d'apprentissages systémiques, prospectifs dans une perspective d'éducation au politique » (2024, p. 118).

Ainsi pouvons-nous dire à la suite de Daniel Curnier que les projets d'EDD « ne se sont pas concrétisés dans la forme d'écocitoyens capables de mener la transition écologique » (2019, p. 89). La majorité des jeunes aujourd'hui ne changent pas leurs comportements et ont encore une pauvre compréhension des réalités scientifiques du système Terre malgré une compréhension de l'urgence et de la menace que constitue le changement climatique et l'érosion de la biodiversité pour la vie humaine en société. Les jeunes ayant grandi dans les années 1990 sont désormais adultes et intégrés dans la vie active, mais ne semblent pas plus investis dans une citoyenneté environnementale que le sont les générations ayant grandi dans les années 1970 et 1980 ayant été en contact avec les pratiques d'ERE précédant l'EDD. Concernant celles et ceux parmi les jeunes générations se sentant concernés par ces enjeux, ils et elles

expriment une frustration face aux possibilités qui leur sont offertes au sein du milieu scolaire.

c) La question environnementale de l'Anthropocène : problématique transversale ou problématique fondamentale ?

Alors, quelle forme l'éducation environnementale pourrait-elle prendre pour se montrer à la hauteur du défi que constitue l'entrée en Anthropocène ? Une critique fondamentale peut être adressée au positionnement de la question environnementale contemporaine au sein des « éducations à » : reléguer celle-ci au sein d'un ensemble de sujets de société problématiques comme la sexualité, la santé, l'alimentation, etc., semble masquer la dimension globale et totalisante de dérèglements anthropiques environnementaux et de leur impact sur l'intégralité de nos sociétés. Certaines éducations plus spécialisées se placent aujourd'hui dans la continuité (ou la complémentarité) de l'EDD, comme les nombreux courants éducatifs gestionnaires (bien que plus complexes) tels que « les éducations aux transitions écologiques, aux économies circulaires ou vertes » (Barthes, 2022a, p. 3), qui renouvellent ces prérogatives et font concurrence aux nouvelles pédagogies critiques pouvant voir le jour.

Au même titre, nous pourrions souligner l'aspect périphérique des éducations « à la citoyenneté » ou « à la démocratie », faisant de la question démocratique un problème d'aptitudes et de compétences annexes plutôt qu'un arrangement politique globalisant et un mode de vie en communauté spécifique centré sur une culture partagée, qui se vit plutôt qu'elle ne s'apprend. La citoyenneté, quant à elle, n'est pas vue comme un objectif fondamental de l'éducation, éduquer les nouvelles générations à être des sujets actifs et autonomes dans la cité, mais comme une formation complémentaire à un cursus centré sur de priorités différentes. Bien que transversales, ces « éducations à » abordent donc leurs sujets comme des problèmes annexes en termes de savoirs et de compétences.

De plus, comme le montrent Ladage et Redondo :

« Au plan de la pédagogie, le cas de l'ÉDD est instructif car le paradigme de questionnement du monde qu'une telle éducation requiert conduit réciproquement à questionner les modes pédagogiques présentés comme idoines et à interroger les formes didactiques qu'ils favorisent ou, au contraire, tendent à exclure. »

(Ladage & Redondo, 2018)

Une éducation environnementale semble remettre en cause, *a minima* en partie, l'organisation du monde telle qu'elle existe effectivement, et les processus éducatifs ne sont pas exclus de cette organisation, mais au contraire y jouent un rôle primordial. Il peut donc sembler étrange qu'une éducation

environnementale ne se montre à aucun moment critique de la forme scolaire actuelle.

d) Envisager l'un impact global de l'Anthropocène

En effet, nous l'avons vu, l'avènement de l'Anthropocène implique une perturbation globale et profonde d'une grande partie des cycles biogéochimiques du système Terre. Il représente une perturbation durable au niveau mondial, voire permanente à l'échelle de l'existence humaine, de notre milieu de vie, en rendant notre environnement plus instable et l'évolution de nos conditions de vie moins prévisible. Les générations actuelles et futures devront faire face à un environnement précaire auquel elles devront pouvoir s'adapter, et l'intégralité de nos actions a désormais un impact sur le climat, la biodiversité, la pollution des océans, etc. Il est impératif aujourd'hui de considérer les perturbations environnementales engendrées par nos modes de vie.

Vu sous cet angle, il semble que la question environnementale ne puisse pas être traitée de manière annexe dans l'éducation des générations prochaines et actuelles d'êtres humains. Celle-ci devrait imprégner l'ensemble de la pédagogie contemporaine. Pour cela, il nous est possible de parler non plus d'une « éducation à », mais plutôt d'une « éducation *en* », une éducation *en* Anthropocène (EeA) (Wallenhorst & Pierron, 2019 ; Hétier & Wallenhorst, 2023). En effet, la transformation de notre monde et de notre milieu de vie en conséquence de nos actions collectives remet en cause la manière dont nous vivons et agissons, nos modes de vie et d'action, et impose un changement dans notre rapport à notre environnement. Il va nous falloir apprendre à vivre dans un monde perturbé et aux équilibres fragilisés, et nos démarches d'éducation semblent devoir s'orienter en conséquence. Le passage de l'Holocène à l'Anthropocène, soit le passage d'une période climatiquement stable et aux ressources abondantes ayant permis le développement de l'agriculture et des civilisations sédentaires contemporaines à une période au climat et à l'environnement perturbés par les activités anthropiques et aux ressources fossiles de plus en plus rares (ressources sur lesquelles s'est basé le développement récent de la majeure partie de l'humanité), nous impose de repenser nos modes de vie, notre rapport au monde et notre organisation en tant que société. De par ce fait, il nous faut repenser l'éducation « à nouveaux frais » afin de nous donner les moyens de reconstruire nos manières d'être et d'agir, de nous adapter au nouveau rapport au monde et à notre environnement que suppose l'entrée en Anthropocène. La survie de nos sociétés humaines demande une « métamorphose » anthropologique (Wallenhorst & Pierron, 2019) ou, comme l'écrit Nathanaël Wallenhorst, une « mutation » anthropologique et politique face à la mutation du système Terre (Wallenhorst, 2021). Les conditions de vie sur la planète et les conditions d'habitabilité de notre environnement changent, et nous devons changer notre manière d'exister en conséquence.

II L'éducation en Anthropocène

L'EeA souligne dans toute son ampleur la nécessité de renouveau éducatif, de rupture radicale avec les modèles passés, en s'ancrant fermement dans un socle de savoirs scientifiques précis et rigoureux. Nous l'avons vu au premier chapitre, l'Anthropocène ne fait pas que fournir une base de connaissances, mais entraîne une mise en récit politique fortement mobilisatrice. C'est cette triple capacité de stabilité épistémologique, éducative et politique, que nous allons tenter de mobiliser ici, en commençant par contextualiser, puis par définir minutieusement cette proposition pédagogique pour l'époque présente.

1) Présentation et mise en contexte de l'EeA

a) Quels rapports entretient l'EeA avec les formes éducatives qui l'ont précédées et lui sont contemporaines ?

Comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent, depuis les années 2010, après l'ERE des années 1970-80 et l'EDD depuis les années 1990-2000, se développe une nouvelle réflexion pédagogique, suivant les enjeux de l'actualité politique : la réflexion sur l'éducation en Anthropocène (Barthes, 2022a). En effet, selon Barthes : « les rapports de force changent après une longue période techniciste et gestionnaire de l'éducation au développement durable et [...] elle porte des épistémologies et des approches multiples qui réorientent les éducations environnementales et de développement » (*ibid*). C'est donc dans ce contexte de renouveau épistémologique et réflexif que se développent l'EeA. D'après Slimani, Barthes et Lange :

« Les éducations au temps de l'anthropocène correspondent à une recherche d'articulations renouvelées entre sciences de la nature et sciences humaines et sociales dans une visée de citoyenneté politique suscitée par l'irruption dans la sphère sociale des défis des limites planétaires mises en avant par les sciences de la soutenabilité. »

(Slimani, Barthes & Lange, 2022)

Nous l'avons vu, la capacité de l'Anthropocène à mettre en lien histoire de la Terre et histoire humaine à travers un récit politisant est ce qui donne sa pertinence et sa force à la proposition de l'EeA.

Si les éducations relatives à l'environnement des années 1960 à 1980 étaient mobilisées par les sphères militantes environnementales, et l'EDD par les sphères institutionnelles internationales dans une

optique gestionnaire et un modèle professionnel, l'éducation en Anthropocène est issue des sphères productrices et de transmission des savoirs dans une optique critique et réflexive (Slimani, Barthes & Lange, 2022). Ces trois sphères (militantes et citoyennes, institutionnelles et politiques, et de production et transmission des savoirs savants) apportent chacune un poids dans un rapport de force qui viendra influencer les formes éducatives dominantes et leur élaboration curriculaire (Barthes, 2022a). Si l'EeA trouve son origine dans les milieux de la recherche académique et pédagogique, celle-ci est selon Barthes « une reformulation des résistances citoyennes à visée de citoyenneté politique » (*ibid*). En effet, l'EeA se développe en dialogue avec les mouvements sociaux relatifs aux questions environnementales, et notamment climatiques, tels que les manifestations et les grèves étudiantes pour le climat (Wallenhorst & Pierron, 2019). L'élément politique est ici capital, car l'Anthropocène et l'EeA qui en découle montrent que les dégradations environnementales ne sont pas un problème technique qu'il s'agirait de résoudre (comme dans une optique gestionnaire de développement durable), mais un enjeu politique global relatif à nos manières d'habiter notre monde. L'EeA montre que l'enjeu environnemental est un enjeu citoyen et que l'éducation dans sa globalité doit prendre en compte ce nouveau paradigme d'habitabilité de la Terre. Elle est une forme éducative résolument politique, mais sortant des politiques institutionnelles établies et stabilisées (Barthes, 2022a). Alors que la pédagogie a bien souvent eu un rôle central dans les réflexions de la philosophie politique, ces deux aspects de la sociabilité humaine ont pu se retrouver récemment séparés (Pierron, 2019). Si la question idéologique et politique est encore vue avec méfiance à l'école, et que l'éducation aux bonnes pratiques y reste majoritaire, les enjeux environnementaux sont aujourd'hui de plus en plus vus en termes de choix, y compris dans les textes internationaux, et nous pouvons constater une repolitisation des questions éducatives progressives faisant suite à l'hégémonie des postures gestionnaires de développement durable (*ibid*).

L'ERE a pu elle aussi porter sur des questions d'écocitoyenneté (ainsi que l'EDD dans une moindre mesure via les bonnes pratiques éco-citoyennes), notamment dans une perspective critique. Les champs militants et citoyens ont pu par ailleurs par le passé se rapprocher de figures savantes issues des milieux naturalistes (Barthes, 2022a). Comme nous l'avons vu, L'EDD n'a pas entièrement supplanté l'ERE, les différentes pratiques pouvant encore coexister, et certains milieux éducatifs ont pu passer à côté de l'injonction institutionnelle de l'EDD en conservant une démarche critique d'ERE, en particulier dans les pays du Sud. L'ERE comporte donc souvent une forte composante politique (Sauvé, 2009), qu'il s'agit de conserver et de nourrir dans la construction de l'EeA. Mais l'EeA doit se diriger vers une reformulation généralisée de la proposition éducative, dans une dynamique de rupture avec les pratiques pédagogiques et l'éducation contemporaine.

b) De quelle rupture parle-t-on ?

L'EeA souligne donc une nécessité de rupture éducative, rupture avec l'éducation gestionnaire et conservationniste du développement durable premièrement, et rupture vers un renouveau de l'anthropologie pédagogique qui soutient notre manière d'éduquer deuxièmement, rupture rendue nécessaire par l'entrée en Anthropocène marquée par l'incertitude, c'est-à-dire l'entrée dans un monde radicalement différent de celui, stable et accueillant, de l'Holocène. Cette rupture se veut radicale, dans le sens étymologique du terme (du latin *radix*), c'est-à-dire à la racine, au fondement même de nos pratiques éducatives, « il s'agit de repenser l'éducation à partir des racines anthropologiques et sociales si problématiques qui ont participé à l'entrée dans cette nouvelle époque géologique » (Hétier & Wallenhorst, 2023, p. 18).

Donc, si l'entrée en Anthropocène suggère la nécessité d'une rupture avec l'idéologie de progrès de la modernité occidentale, l'économisme croissantiste de l'idéologie de développement et l'anthropocentrisme moral de nos sociétés, que peut-on dire de l'idée de rupture en éducation ? Comme nous l'avons évoqué, une rupture anthropologique devrait se faire avec le type d'anthropologie qui soutient nos actes éducatifs. L'Anthropocène nous amène à repenser notre place dans le monde et nos relations avec nous-même et les autres (le non-humain). Ainsi, c'est une rupture pédagogique relative à ce que nous voulons enseigner, comment nous voulons l'enseigner, et vers quoi nous voulons enseigner. Pour Pierron (2019), l'Anthropocène interroge l'éducation à trois niveaux, le premier anthropologique comme nous l'avons vu, le second éthique relative à la « conception normative de l'humain » qu'elle porte, et le troisième épistémologique sur les contenus et les modes de transmission pédagogiques. Il ne s'agit pas pour autant d'effacer toute continuité avec les pratiques pédagogiques qui sont les nôtres, comme le disent Wallenhorst et Pierron :

« Il est des choses qui doivent continuer : jouer avec ses parents ; apprendre à devenir autonome pour ses itinérances à venir dans le monde à travers la lecture, l'écriture et le calcul ; développer des compétences et trouver une place sur la Terre parmi les humains ; construire du sens à son existence tout au long de sa vie. »

(Wallenhorst & Pierron, 2019, pp. 9-10)

Cependant, il y a nécessité de rupture avec l'éducation de l'Holocène, pour pouvoir penser l'éducation de l'Anthropocène. Pour Wallenhorst et Pierron (2019), cette rupture pourrait être équivalente à celle séparant les modes de transmission du Pléistocène (avant l'avènement de l'agriculture et des grandes civilisations sédentaires) et la formalisation des modes de transmission et l'émergence de

l'éducation, via l'invention de l'écriture, l'établissement d'écoles, etc. en Holocène. Nous laisserons ici directement la parole à Wallenhorst et Pierron définissant la rupture de l'EeA comme suit :

« En travaillant différemment à une problématisation des relations entre éducation et environnement à partir d'une éducation en Anthropocène nous proposons une évolution du débat et un dépassement des tensions autour d'éducation au développement durable (intégrant les questions économiques et de développement durable) ou d'éducation à l'environnement ou relative à l'environnement (intégrant davantage les questions éducatives et sociales). De fait, l'Anthropocène permet d'interroger certains des paradigmes fondateurs de l'éducation en occident depuis les Lumières.

Cette éducation en Anthropocène intègre une éducation à l'Anthropocène avec la transmission d'une cognition de l'Anthropocène et de ses incidences (par exemple en termes d'appréhension des Lumières, ou de la modernité et de l'ensemble de ses dualismes). Cette éducation à l'Anthropocène est politique et nécessite une forme de courage. [...] Nous percevons ici combien l'Anthropocène vient toucher l'acte éducatif en son cœur. Des paradigmes éducatifs sont bousculés et à reconstruire : un chantier de définition de ce qu'est éduquer en Anthropocène est à entreprendre. L'éducation étant le moyen politique par excellence des changements durables du moyen et du long terme, il nous faut penser au style d'éducation nécessaire pour penser, vivre et agir ensemble en Anthropocène, ce qui suppose de réelles et profondes mutations anthropologiques. »

(Wallenhorst & Pierron, 2019, pp. 11-12)

Pierron, dans le même ouvrage, nous permet de compléter cette définition :

« Avec l'éducation *en* et non à l'anthropocène, s'opère non seulement un changement de degré mais de nature. L'enjeu n'est plus seulement d'instruire ; il est d'éduquer. Il n'est plus seulement de prévenir mais de préparer. Il n'est plus de conserver mais d'initier et de susciter la créativité des acteurs en vue de changements, y compris catastrophiques, dont nous ignorons tout par une éducation envisagée comme une utopie concrète. »

(Pierron, 2019, p. 83)

Nous voyons à quel point la prise en compte de l'ampleur des modifications du système Terre nous impacte dans une profondeur existentielle, et bouscule notre vision de l'éducation jusque dans ses fondations. Le but de l'EeA est donc de refonder la pensée éducative dans son ensemble (Hétier &

Wallenhorst, 2023), dans ses bases mêmes, vers une éducation incarnée et concrète aux limites planétaires. L'institution scolaire est par essence tournée vers le futur (Curnier, 2019), or, aujourd'hui, le futur est incertain, difficile à entrevoir, il est plus difficilement prévisible et même menaçant. L'EeA doit offrir des possibilités de penser l'avenir et par là garantir un droit au futur à l'humanité.

2) Définition et conceptualisation de l'EeA

a) Quelle forme et quelle justification pour l'EeA ?

L'EeA s'appuie donc sur le concept scientifique d'Anthropocène issu des sciences du système Terre et discuté dans le milieu de la géologie et de la stratigraphie. En mobilisant ce concept des sciences naturelles, l'EeA se repose sur des connaissances scientifiques vastes et concrètes, et souligne l'importance de ces connaissances dans l'appréhension juste des enjeux environnementaux contemporains. Elle mobilise un corpus rigoureux et exhaustif, pluridisciplinaire et transversal lui permettant de correctement caractériser et amener à une compréhension fine des dérèglements environnementaux. En parallèle, l'Anthropocène est aussi mobilisé au sein des sciences humaines¹⁸⁴, notamment dans le domaine des humanités environnementales, qui trouvent elles aussi leur écho dans l'EeA via l'inscription dans le métarécit de l'Anthropocène venant lier l'histoire de la Terre et l'histoire humaine. Ainsi, l'Anthropocène comme récit constitue un cadre interprétatif permettant l'émergence d'une nouvelle herméneutique de soi et des cultures (Pierron, 2019). Finalement, l'EeA mobilise et accompagne le développement des écologies politiques (Barthes, 2022a), en insistant sur la dimension politique des questions environnementales contemporaines et sur l'éducation environnementale comme éducation politique et citoyenne.

Pourquoi choisir l'Anthropocène plutôt qu'un autre concept ? C'est sa dimension holistique, pleine, cosmologique, totale et mobilisant les savoirs dans toute leur diversité, qui en fait tout l'intérêt. Pour Pierron :

« Le concept d'« anthropocène », mieux que le développement durable idéologiquement problématique, que la transition écologique par définition passagère, que l'effondrement ou collapsologie par définition en rupture temporelle ou que la décroissance trop spécialisée sur les aspects économiques, nous paraît le meilleur candidat pour décrire la situation de notre temps au sein de laquelle l'éducation

¹⁸⁴ L'Anthropocène y est parfois mobilisé via sa définition scientifique (avec un A majuscule), mais parfois aussi comme concept des sciences sociales (avec un a minuscule), ne renvoyant pas aux développements en sciences naturelles relatifs à la catégorisation du temps géologique contemporain. Concernant l'EeA, nous pouvons trouver plusieurs formulations : éducation en Anthropocène, éducation au temps de l'anthropocène, éducation à l'A/anthropocène... Mobilisant parfois le concept scientifique et parfois le concept restreint aux sciences humaines. Ici, nous nous inscrivons, comme nous avons pu l'évoquer au premier chapitre, dans le champ de l'éducation en Anthropocène, et mobilisons le concept scientifique géologique en lui-même, pour les raisons que nous avons pu présenter précédemment.

s'installe. »

(Pierron, 2019, p. 79)

Nous l'avons vu, un des avantages majeurs de ce concept est de réunir un ensemble très hétérogène de phénomènes et de liens de causalité dans une unité de sens cohérente et scientifiquement fondée.

b) L'Anthropocène comme structure de sens

L'Anthropocène permet en effet de nommer, et par là de donner du sens, à un ensemble extrêmement varié et complexe de variations environnementales et de développements socioculturels. Shoshana Zuboff, dans son livre sur le capitalisme de surveillance (2020 [2019]), insiste sur la nécessité pour caractériser son objet d'étude de « nommer le *sans-précédent* », comme d'autres l'ont fait avant elle, Marx par exemple au sujet du capitalisme industriel, ou Arendt au sujet du totalitarisme. Cela nous paraît être une idée intéressante pour souligner le rôle du concept d'Anthropocène. Elle illustre son propos à l'aide d'un épisode de sa vie personnelle qui semble particulièrement éclairant et dont l'image résonne extrêmement bien avec la situation qui nous intéresse : alors que, par malheur, un incendie s'était déclaré dans sa maison, elle a voulu prendre le temps de fermer les portes des pièces de l'étage afin que la fumée n'abîme pas ce qu'elles contenaient et récupérer les albums photo au salon. Seulement, cet événement étant pour elle inédit, elle a sous-estimé la vitesse de propagation et les ravages provoqués par un tel désastre. La maison s'est embrasée, tout fut perdu et elle fut sauvée *in extremis* par les pompiers.

Ce tragique événement de la vie de l'autrice fait, à notre avis, écho à la situation environnementale contemporaine¹⁸⁵. La métaphore de la maison en feu avait été employée lors d'un passage célèbre du discours du président de la république française Jacques Chirac au Sommet de la Terre de Johannesburg en 2002 : « notre maison brûle, et nous regardons ailleurs ». Tenter de sauver notre modèle de développement capitalo-industriel via le développement durable, ses normes ISO et ses éco-gestes, alors que le système Terre se dégrade à une vitesse inédite, c'est tenter de fermer les portes de l'étage et de récupérer les albums photo alors que l'incendie se déclare. Zuboff s'est vu prise de court par les flammes ravageuses car cette situation était absolument nouvelle pour elle, qu'elle ne pouvait pas la nommer, la définir, la circonscrire et donc la comprendre (contrairement aux pompiers venus éteindre l'incendie qui lui ont bien fait comprendre que lors d'un départ d'incendie, si l'on ne peut pas l'éteindre soi-même, il faut sortir du bâtiment). L'Anthropocène permet de nommer le nouveau régime écologique dans lequel nous sommes entrés, il permet de « nommer le *sans-précédent* ». Il agrège les données scientifiques des sciences du

185 Joëlle Zask (2019) montre notamment à quel point les mégafeux constituent un symptôme des dérèglements environnementaux contemporains, et comment la destruction des incendies peut être traumatisante et destructrice pour celles et ceux qui en sont victimes.

système Terre pour les retranscrire à travers un méta-récit donnant sens et forme à la situation à laquelle l'humanité (et le reste de la vie sur Terre) est confrontée. Il nous permet de comprendre et de nous préparer à vivre et à continuer d'habiter la Terre dans l'avenir, d'intégrer et de délimiter correctement les enjeux de cette nouvelle époque géologique.

En effet, en mobilisant un tel concept, l'EeA prend au sérieux et mesure l'ampleur des enjeux environnementaux du XXI^e siècle, et notamment la fragilité et la vulnérabilité de la biosphère. À travers l'exploration des résultats des recherches en sciences du système Terre, l'EeA souligne la globalité et la durabilité des perturbations de l'Anthropocène, pensé comme fait social total (Testot & Wallenhorst, 2023), ou « fait anthropologique total » (Pierron, 2019), qui met en péril la pérennité même de « l'aventure humaine » (Wallenhorst, 2019, 2020a, 2021 ; Wallenhorst & Pierron, 2019). Si les sociétés humaines ont toujours une influence sur l'environnement dans lequel elles évoluent (voir chapitre 1), les perturbations de l'Anthropocène sont d'une profondeur et d'une ampleur inédites menaçant d'effondrement l'intégralité des écosystèmes terrestres. L'Anthropocène rend visible ce qui était invisible. C'est une problématique essentielle et globale qui touche l'intégralité de nos sociétés et de nos manières collectives d'être au monde. La question environnementale n'y est pas traitée comme un problème annexe, hors de la sphère sociale (voir les trois piliers du développement durable), comme une « externalité négative » à corriger, mais comme un sujet social profond touchant à l'intégralité de nos modes de vie. Il n'y a pas de « crise environnementale » prise comme un problème à régler pour pouvoir passer à autre chose et continuer nos activités « *as usual* », il y a l'Anthropocène, la nouvelle époque géologique dans laquelle nous sommes entrés et qui offre un nouveau paradigme d'existence sur Terre. En soi, l'Anthropocène soulève une réflexion proprement *existentielle*, c'est-à-dire relative à nos manières d'exister en commun sur la Terre. Ainsi, « de l'enjeu économico-écologique on passe à des considérations d'une autre ampleur et profondeur : un enjeu anthropologique interrogeant la « civilisation technologique » et son effet anthropique (ayant à voir avec l'aventure humaine) sinon entropique (désorganisation imprédictible) » (Wallenhorst & Pierron, 2019, p. 11). En effet, l'Anthropocène souligne aussi le caractère délétère¹⁸⁶ et insalubre de la société industrielle mondialisée, sa non durabilité et la nécessité de réinventer la société et le contrat¹⁸⁷ qui nous lie les uns et les unes aux autres.

L'Anthropocène est donc le cadre dans lequel les sociétés humaines auront à évoluer pour au moins les prochains siècles ou millénaires, c'est un changement durable marqué par diverses perturbations (réchauffement climatique, acidification des océans, érosion et extinction des espèces, instabilité climatique, etc.) avec lesquelles les êtres humains devront composer. C'est en cela que l'enjeu éducatif contemporain appelle à la fondation d'une éducation *en* Anthropocène, et non *à* l'Anthropocène (*ibid*). Il y

186 Au sens premier du terme, c'est-à-dire « qui met la vie en danger ».

187 Ce nouveau contrat social devant, comme le suggère Michel Serres (2020 [1990]), intégrer la nature comme partenaire et sujet de droit (et personnalité juridique), vers un « contrat naturel ».

a une nécessité de repenser l'éducation dans son ensemble, « à nouveaux frais », car elle ne prépare plus à vivre dans le monde stable de l'Holocène qui fut celui du développement des grandes civilisations humaines, mais à vivre dans le monde perturbé par nos propres activités qui est celui de l'Anthropocène, aux conditions d'habitabilité modifiées. L'Anthropocène structure un nouveau rapport à l'avenir et à notre compréhension du futur, jusque-là inédit (*ibid*). Ce nouveau paradigme planétaire définit le nouveau cadre éducatif et pédagogique que les éducateurs, éducatrices et systèmes scolaires doivent prendre en compte. L'EeA n'est pas une formation, elle n'est pas un apprentissage technique qui prépare à une fonction (Reboul, 2018 [1989])¹⁸⁸, elle est une éducation dans toute son ampleur, à la fois intellectuelle, éthique, politique et pratique, en accordant une place plus grande à l'affect et à l'expérience vécue (Curnier, 2019).

c) L'Anthropocène : fait social total

Qu'entendons-nous par éducation « dans toute son ampleur » ? D'un point de vue anthropologique, l'éducation pose plus largement la question suivante : quel genre d'humain souhaitons-nous faire advenir ? Elle peut ainsi être considérée, dans le sens où elle s'attache à l'humain dans son intégralité, comme un « fait social total »¹⁸⁹ (Pierron, 2019). En éduquant, nous offrons aux individus qui forment nos sociétés l'opportunité de se construire en tant qu'être humain, nous leur donnons accès à certains outils, certains savoirs et certaines connaissances. Par conséquent toute éducation est porteuse d'une certaine vision de l'humain et de valeurs morales et culturelles sur ce qu'est un être humain et de sa place dans la société globale. Dès l'antiquité, notamment chez les penseurs grecs, la *paideia* (παιδεία), l'éducation des enfants visant à faire de ceux-ci des « hommes accomplis », suscite d'importants débats sur le « type d'homme » que l'on cherche à promouvoir (Solère-Queval, 2012). Contrairement à ce que pourrait nous amener à penser l'universalisme et le scientisme moderne (dans le sens de la modernité occidentale), l'éducation ne peut pas être absolument neutre. Elle peut être critique et non dogmatique, mais elle sera tout de même porteuse de normes et de valeurs (notamment à travers le curriculum caché évoqué au chapitre précédent, que nous explorerons encore plus avant dans le présent chapitre), et de prise de positions

188 Reboul établit ainsi la distinction suivante : « « on enseigne quelque chose à quelqu'un », « on forme quelqu'un à quelque chose ». La fin de l'enseignement, ou du moins son objet, est l'élève. [...] On n'éduque pas l'enfant [...] pour en faire « un travailleur et un citoyen ». On l'éduque pour en faire un homme, c'est-à-dire un être capable de communiquer et de communier avec les œuvres et les personnes humaines » (2018 [1989], p. 18). Ce à quoi nous pourrions ajouter : « communiquer et communier » avec le non-humain en Anthropocène, dans une optique à la fois diplomatique (Morizot, 2020) et de « gardien » (Zask, 2019, 2022).

189 La notion de « fait social total » apparaît pour la première fois en 1924 chez Marcel Mauss dans son *Essai sur le don : Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (Mauss, 2010 [1950]). Nous pouvons y lire : « Dans ces phénomènes sociaux « totaux », comme nous proposons de les appeler, s'expriment à la fois et d'un coup toutes sortes d'institutions : religieuses, juridiques et morales – et celles-ci politiques et familiales en même temps ; économiques – et celles-ci supposent des formes particulières de la production et de la consommation, ou plutôt de la prestation et de la distribution ; sans compter les phénomènes esthétiques auxquels aboutissent ces faits et les phénomènes morphologiques que manifestent ces institutions » (p. 147). Un fait social total est un fait qui implique l'intégralité du social, des institutions et des échanges.

anthropologiques. Ainsi : « Toute éducation est porteuse d'une dimension éthico-politique centrale quant à la conscience de notre situation historique et des orientations pratiques à promouvoir et des valeurs à soutenir » (Pierron, 2019, p. 78). Toute éducation est une prise de position sur l'humain et la société.

L'Anthropocène fournit donc, comme nous l'avons vu, un nouveau cadre interprétatif dans lequel penser ce que signifie être humain ou humaine et ce que nous entendons par s'accomplir en tant qu'humain ou qu'humaine, ainsi que nos normes morales, nos valeurs culturelles, notre vision de la « vie bonne ». L'Anthropocène questionne l'ensemble de nos valeurs, organisations et institutions, car il est lui-même un fait social total. En effet, l'Anthropocène relève de l'intégralité de nos comportements sociaux, de nos représentations, de nos modes de vie, de nos modèles économiques. Par conséquent, il dépend de notre manière d'être au monde autant qu'il l'affecte. Celui-ci questionne ainsi directement nos constructions sociales, et notamment l'institution scolaire qui est à repenser.

3) Quel lien entre l'EeA et les pédagogies alternatives ?

Avant de nous pencher plus précisément sur la forme scolaire contemporaine, et la manière dont la pensée de l'EeA l'affecte, nous aimerions faire le point sur les critiques et les propositions pédagogiques alternatives au système scolaire actuel, de manière à voir comment l'EeA peut se situer par rapport à celles-ci. En effet, il existe tout un ensemble de « pédagogies alternatives » au système éducatif dominant, et le fait que le philosophe John Dewey, sur lequel nous allons nous appuyer pour penser une éducation démocratique en Anthropocène dans la partie suivante, se soit inscrit dans ce mouvement nous amène à tenter de mettre en comparaison l'EeA avec ce type de discours.

a) Qu'est-ce que les pédagogies alternatives ?

Dans le cadre de sa dynamique de rupture éducative, l'éducation en Anthropocène peut donc être mise en parallèle avec l'ensemble varié de pratiques éducatives que l'on appelle les pédagogies alternatives, ou pédagogies nouvelles, qui se sont développées depuis la fin du XIXe siècle et à travers le XXe siècle. Ghislain Leroy, dans une approche sociologique des pédagogies alternatives, les définit de la manière suivante :

« Nous appelons « pédagogie alternative » une pédagogie qui, à un moment donné, émerge, étant défendue par certains acteurs ou groupes sociaux, pour des raisons que l'on peut identifier. La pédagogie alternative en question peut alors être présentée comme profondément nouvelle et en rupture avec les formes pédagogiques habituelles ou « traditionnelles » qui sont de ce fait

critiquées. Au sein de ces discours, souvent militants, les éventuels points communs entre la pédagogie alternative qu'ils défendent et ces pédagogies habituelles sont minimisés ou déniés. »

(Leroy, 2022, p. 3)

En ce sens, l'éducation en Anthropocène peut donc être comprise comme une démarche similaire à celle des pédagogies alternatives, une démarche critique et dans une dynamique de rupture. L'éducation en Anthropocène propose de repenser l'éducation « à nouveaux frais », et donc une refondation profonde des fondements anthropologiques de l'éducation contemporaine, ainsi que de la forme scolaire. Elle se place dans une critique de l'éducation « traditionnelle » vers la construction de nouvelles pratiques éducatives inédites. Comme les pédagogies nouvelles, l'EeA critique la déconnexion de la nature et de la vie, de la société et de ses enjeux dont fait preuve la pédagogie dominante. Si l'EeA offre une place capitale aux connaissances scientifiques de l'Anthropocène, intellectualisées et abstraites, elle est aussi ancrée dans le concret et le réel, dans les relations sociales de citoyenneté qu'entretiennent les individus. Comme l'ont fait les pédagogies nouvelles, l'EeA peut aussi questionner la forme scolaire en tant que structure de socialisation, à travers la remise en cause de son organisation spatiale, temporelle, hiérarchique, etc. (comme nous le verrons dans la troisième partie de ce travail). Dans les pédagogies alternatives, certaines caractéristiques des formes pédagogiques dominantes sont cependant conservées : lieu scolaire, classe, figure de l'enseignant ou enseignante, etc. (cette dernière figure reste présente même dans les formes les plus anti-autoritaires des éducations nouvelles [Leroy, 2022]). De plus, l'éducation en Anthropocène, tout comme les éducations nouvelles, entretiennent des liens avec l'utopie, non pas dans son sens littéral de lieu mythique, parfait et inexistant (étymologiquement, l'utopie est un lieu qui n'existe pas), mais comme tentative de dépassement des conditions actuelles vers une situation sociale nouvelle et plus enviable, vers l'avènement d'une société meilleure.

Dans les années 1980, les pédagogies socio-constructivistes prolongèrent en partie le projet des éducations nouvelles dans une critique de l'éducation transmissive, insistant sur les processus d'élaboration autonome du savoir par l'élève à travers l'étude d'une situation-problème (*ibid*). Si ces pratiques orientées autour de la résolution de problèmes imprègnent les pratiques pédagogiques contemporaines, et notamment les « éducations à », l'EeA semble davantage s'inscrire dans l'héritage des pédagogies nouvelles via la centralité accordée à la socialisation des élèves et sa dimension profondément politique et sociale.

b) La pédagogie de John Dewey au sein des pédagogies nouvelles

Nous l'avons dit, ce présent travail est appelé à se fonder sur la lecture d'un penseur important des

pédagogies alternatives : le philosophe américain John Dewey (voir chapitre 7). Celui-ci construit un projet pédagogique lié à sa philosophie de la connaissance, sa psychologie, ainsi qu'à sa philosophie politique, fondée sur une certaine vision de la démocratie. Sa pédagogie se situe en rupture avec les formes pédagogiques qui lui sont contemporaines, dont les formes actuelles dominantes sont les héritières. Dans le courant des pédagogies progressistes états-uniennes du tournant du XXe siècle, la pédagogie de Dewey s'inspire de la pensée scientifique et se concentre sur la pratique, en partant des activités sociales concrètes, en opposition à une pédagogie traditionnelle hiérarchique et intellectualisée (Leroy, 2022). Cependant, il est à noter que, bien que sa pédagogie se situe dans le courant des pédagogies alternatives et partage avec certaines d'entre elles de nombreuses caractéristiques, celle-ci n'a jamais donné lieu à la création d'écoles spécifiques, si ce n'est son école laboratoire à l'université de Chicago, comme cela a pu être le cas pour les pédagogies Freinet, Montessori, ou encore Steiner-Waldorf. Son travail aura cependant une grande influence sur l'éducation états-unienne du XXe siècle, favorisant le décloisonnement des disciplines à travers la « méthode des projets » (selon l'appellation du disciple de Dewey William Kilpatrick), avec cependant des résultats mitigés, probablement dus à la difficulté d'appliquer au niveau national les innovations de l'école laboratoire de Dewey (Baillargeon, 2011). Nous insisterons plus particulièrement dans la troisième partie sur l'idée du groupe d'élèves comme communauté démocratique forte où chacun adopte un rôle participatif, idée présente dans de nombreux courants de pédagogies alternatives (Freinet, Neill [école de Summerhill], Sudbury) et que nous trouverons plus particulièrement chez Dewey, dans la recherche de l'autogouvernement individuel et collectif des élèves.

c) Les pédagogies subversives et critiques

L'éducation en Anthropocène peut aussi entrer en résonance avec la catégorie pédagogique contemporaine que l'on appelle les pédagogies subversives, soit des pédagogies « visant à remettre profondément en cause l'ordre en place et la société telle qu'elle est à un moment donné » (Leroy, 2022, p. 4). Aujourd'hui, certaines pédagogies subversives détachées des mouvements des pédagogies nouvelles émergent au sein des mouvements sociaux militants, comme les pédagogies féministes, queer, anti-raciste et de l'écologie critique. Nous l'avons vu, l'Anthropocène questionne les fondements mêmes de nos sociétés modernes industrielles, c'est un bouleversement politique, éthique, anthropologique, ontologique et cosmologique. Selon Leroy :

« Une pédagogie subversive est une pédagogie qui se donne pour but de remettre en cause les oppressions et les violences, partant de l'idée qu'elles sont constitutives du régime social contemporain, qui pourrait être autre, plus égalitaire et plus respectueux de chacun et chacune »

Cela comprend une partie des éducations relatives à l'environnement et leur critique de la prédation environnementale, les mouvements écologistes pouvant recouper les critiques de certaines formes de domination, par exemple de genre ou de race.

En cela, l'EeA est en lien avec ces « pédagogies critiques », moins diffusées au sein du milieu scolaire que les pédagogies nouvelles, et plus en lien avec les mouvements militants (pédagogie féministe, pédagogie queer, pédagogie critique de la race, pédagogie décoloniale). Premièrement, les thèmes abordés par ces pédagogies recoupent une partie des mises en récits liées aux vocables de l'Anthropocène que nous avons vu au chapitre premier (Androcène, impérialocène, occidentalocène, etc.), et une éducation en Anthropocène inclut ces problématiques dans son intégralité, et ne les aborde pas de manière seulement ponctuelle comme pourraient le faire des « éducations à ». Deuxièmement, ces pédagogies critiques remettent en cause les formes sociales dominantes, avec un questionnement parfois profondément radical des normes (comme dans le cas de la pédagogie queer). En ce sens, l'EeA rejoint ces pédagogies critiques dans sa remise en cause de l'ontologie dualiste et de l'idéologie de la modernité occidentale, du rapport d'exploitation et de prédation à la nature non-humaine, tout comme dans sa critique du modèle de production capitaliste productiviste et consumériste. Elle partage naturellement une grande part des caractéristiques des pratiques d'éco-pédagogie critique et se place comme elles dans une posture de rupture critique face aux pratiques éco-pédagogiques dominantes (EDD, éducation aux « bonnes pratiques », etc.).

L'EeA n'est pas une proposition pédagogique, dans le sens où elle ne porte pas directement sur les méthodes d'apprentissage, mais représente une remise en cause des fondements anthropologiques de l'éducation moderne. Une grande partie des éducations nouvelles suit un idéal directif à travers la vision d'un ou d'une pédagogue du développement de l'enfant. Ce n'est pas le cas de l'EeA. Il ne s'agit pas d'imposer une « bonne » forme d'éducation de manière normative en suivant une méthode rigoureuse, mais de tenter de penser les voies pédagogiques qui permettront de construire une société dans laquelle les individus auront la possibilité et la capacité à organiser eux-mêmes le monde commun de manière correspondant aux intérêts de chacune et chacun dans un espace partagé, notamment avec le non-humain. En ce sens, l'EeA se place donc plus du côté des pédagogies critiques, qui représentent plus un espace théorique évoluant autour de propositions de « renouvellements de la relation pédagogique et de ses finalités » (*ibid*, p. 91). Ce type de pédagogie vise une profonde remise en cause de l'ordre social et du système éducatif, plutôt qu'une alternative. On en retrouve notamment un exemple chez Paulo Freire, pensant l'éducation comme processus critique de conscientisation (*ibid*).

L'EeA est donc une forme de pédagogie critique et subversive, mais jusqu'à quel point peut-elle

l'être, ou plutôt dans quelle mesure peut-elle l'être ? Elle se place en effet dans une dynamique de rupture radicale avec la société contemporaine, ses structures, ses institutions, ses valeurs, etc. Elle ne peut pas ne pas être subversive, sous peine de se voir dénaturée et perdre sa puissance cruciale de renouveau. Il ne semble pas qu'elle puisse ne pas être critique du modèle capitaliste, de nos modèles politiques, de la mondialisation occidentale, etc. Alors comment élaborer une EeA dans une optique d'efficacité pragmatique ?

d) Ambition et portée de l'EeA

En effet, nous pourrions souligner qu'une éducation en Anthropocène ayant un réel impact sur les perturbations d'origine anthropique du système Terre ne peut pas en soi être « alternative », c'est-à-dire marginale. Elle se doit d'être efficace, d'avoir un effet concret, de pouvoir atteindre les objectifs qu'elle se fixe. Elle ne peut pas par conséquent se voir cantonnée à une poignée d'établissements spécifiques, mais doit savoir s'intégrer à l'enseignement global. C'est pourquoi penser l'EeA ne peut pas se faire sans penser sa composition avec les formes pédagogiques dominantes, en l'occurrence l'EDD. Il y existe une tension profonde entre la nécessité de rupture radicale et l'approche pragmatique de l'éducation à l'environnement. L'EeA devrait intégrer les pratiques pédagogiques dominantes sans pour autant perdre sa dimension critique fondamentale. En réalité, le but d'une pédagogie alternative reste de faire entrer ses pratiques dans les mœurs pour qu'elle perde cet aspect alternatif. Nous essayerons dans la troisième partie de ce travail de montrer en quoi certaines pratiques concrètes déjà présentes dans le milieu scolaire peuvent contribuer à faire émerger une éducation en Anthropocène concrète et citoyenne (démocratique), et en quoi la forme scolaire pourrait évoluer vers la construction d'une institution capable de faire face aux défis environnementaux contemporains.

Cependant nous devons rester prudents face aux possibilités d'appropriation et de neutralisation de la portée socialement révolutionnaire de l'EeA. En effet, l'éducation nouvelle n'a pas été toujours tenue à distance de l'éducation dominante, notamment dans les années 1970 en France, à la suite des événements de 1968, où de nombreux membres du ministère de l'éducation tentèrent de faire passer les grandes idées des éducations nouvelles dans les textes officiels, tout comme elles ont pu inspirer l'innovation scolaire en contexte néolibéral depuis les années 1980¹⁹⁰ (Leroy 2022). Les éducations nouvelles font aussi souvent office de sources d'inspiration pour la formation de pratiques innovantes dans le milieu scolaire. Cependant, cette appropriation des concepts de l'éducation nouvelle, dont la signification s'est parfois vue

190 Les valeurs des pédagogies alternatives centrées sur les questions d'autonomie, de créativité, d'adaptabilité font d'ailleurs écho aux valeurs du capitalisme moderne recherchant des individus acteurs et « entrepreneurs d'eux-mêmes » en contexte (d'apparence) méritocratique. Aujourd'hui les écoles alternatives sont des écoles privées majoritairement fréquentées par les enfants des élites sociales, ou au moins issus des milieux sociaux dominants.

affaiblie, a pu mener à son effacement entre les années 1950 et 1970, avant son renouveau récent, notamment avec la montée en grâce de la pédagogie Montessori.

III La construction de l'école de la modernité

Alors, si l'EeA s'oppose à la forme scolaire contemporaine et à ses fondements anthropologiques, il nous faut présenter et définir cette dernière, notamment en nous arrêtant un instant sur l'histoire de l'institution scolaire moderne, de manière à la clarifier comme objet d'étude et à en comprendre la critique. L'institution scolaire remplit aujourd'hui un rôle d'instruction, de formation et d'éducation. Nous avons vu au chapitre 2 que l'avènement de l'Anthropocène et notre incapacité à sortir de notre modèle de développement délétère étaient intimement liés à l'idéologie de la modernité, à sa foi évolutionniste dans un progrès scientifique et technologique de l'humanité et sa réification d'une certaine forme de rationalité instrumentale. Comme le montre Daniel Curnier (2017a, 2019), c'est dans ce contexte idéologique que naît et se développe l'institution scolaire telle que nous la connaissons aujourd'hui. En effet, la forme scolaire, son institutionnalisation et la construction curriculaire qui lui est propre font l'objet de choix en termes de savoirs, connaissances, savoir-faire et savoir-être, à transmettre.

1) Présentation de l'école moderne

a) Genèse et évolution de la forme scolaire

L'école est l'émergence institutionnelle d'un mode d'organisation réglé et structuré de l'apprentissage, pour le sociologue suisse Philippe Perrenoud, « l'école est, dans l'histoire des sociétés humaines, l'une des tentatives les plus poussées d'organiser à large échelle certaines expériences génératrices d'apprentissages définis » (1990). Pour en donner une définition fondamentale stricte, nous nous référerons aux travaux de Petitat (1999), qui la définit comme suit :

« L'école est une institution éducative spécialisée et se distingue en cela de la famille, des clans familiaux, des lieux de travail, des communautés de métiers, d'associations et groupements de toutes sortes qui, eux aussi, façonnent les nouvelles générations et rééduquent même les adultes. L'enseignement est une branche de la division sociale du travail qui ne s'impose que lorsque certaines conditions sont remplies. [...] [Elle émerge] dans des sociétés d'Etat urbanisées et divisées en grands groupes sociaux dépassant les réseaux de parenté. »

Au début du XXe siècle, Durkheim (1999 [1938]) distinguait trois périodes de l'institution scolaire en France : une première scolastique, une deuxième humaniste, et une dernière réaliste. Les premières églises chrétiennes permirent un regroupement des enseignements (alors que les élèves de l'antiquité recevaient leur instruction de maîtres différents), circonscrivant ceux-ci dans une vision cohérente et unifiée, théorisée, avec notamment le trivium scolastique (grammaire, rhétorique, dialectique). Le courant pédagogique humaniste se développa sous l'influence de penseurs comme Rabelais, Montaigne ou Erasme, qui font de la quête de savoir une vertu¹⁹¹, faisant connaître à l'enfant les aspects généraux de l'esprit humain, car c'est par la connaissance que l'homme réalise le mieux sa nature. La dernière phase, à partir de la révolution et de l'entrée dans le XIXe siècle, est réaliste, elle passe d'une connaissance subjective de l'homme à une connaissance objective du monde, mettant l'élève en rapport avec les réalités (matérielles et non idéales) en offrant une place prépondérante aux sciences. C'est pour Durkheim une éducation scientifique, positiviste, au sens d'Auguste Comte (2007 [1830]).

Pour théoriser l'émergence de l'école moderne, nous pouvons souligner le lien entre le développement des écoles privées (succédant aux écoles chrétiennes et sociétés féodales rurales) s'ouvrant hors du seul clergé en Europe et l'essor urbain des XIe et XIIe siècle, lié à la naissance nouvelle d'une bourgeoisie urbaine, suivie par la naissance des universités participant à la définition d'une élite urbaine cultivée dès le XVe siècle. Le XVIe siècle verra le développement des collèges qui entraîneront à la diffusion d'un socle culturel homogène participant à la structuration d'une classe bourgeoise émergente, en lien avec les évolutions démographiques, politiques et économiques de l'époque. En parallèle, la noblesse doit s'adapter à de nouvelles circonstances sociales l'amenant à chercher l'instruction et les possibilités de positions qu'offrent les académies (Petitat, 1999).

C'est donc au XIXe siècle que se déroula « l'émergence de systèmes scolaires d'État doublée de [...] la généralisation de la culture écrite » (*ibid*, chapitre IX) concordant avec l'émergence des États modernes prenant en main l'éducation publique comme un élément capital de leur action. En plus de sa forme bureaucratique, l'État moderne et son émergence sont indissociables de la révolution industrielle,

191 La vision rabelaisienne de l'éducation se trouve illustrée dans le chapitre 8 de Pantagruel, représentant une lettre de Gargantua à son fils : « C'est pourquoi, mon fils, je t'admoneste d'employer ta jeunesse à bien profiter dans tes études. Tu es à Paris, tu as ton précepteur Épistémon [*épistémè* (*ἐπιστήμη*) en grec : la science] : l'un peut te donner de la doctrine par ses instructions vivantes et vocales, l'autre par des exemples louables. J'entends et veux que tu apprennes les langues parfaitement [...] Qu'il n'y ait d'histoire que tu n'aies présente à la mémoire [...] Les arts libéraux, géométrie, arithmétique, musique [...] et sache tous les canons d'astronomie ; laisse l'astrologie divinatrice et l'art de Lulle, abus et vanité. Du Droit civil, je veux que tu saches par cœur les beaux textes, et que tu les rapproches de la philosophie. Quant à la connaissance des sciences naturelles, je veux que tu t'y adonnes avec zèle [...] Relis les livres des médecins [...] acquiers la parfaite connaissance de ce second monde qu'est l'homme. Et, pendant quelques heures chaque jour, commence à apprendre les saintes écritures. [...] En somme, que je vois un abîme de science. [...] et je veux que rapidement tu essaies de tester combien tu as profité : ce que tu ne saurais mieux faire qu'en soutenant des thèses publiquement sur toutes choses, envers et contre tous, et en fréquentant les gens lettrés qui sont à Paris et ailleurs » (Rabelais, 1998 [1532], pp. 91-93)

scientifique et technologique (qui sont l'objet d'une institutionnalisation scolaire dès l'émergence des écoles techniques supérieures dans l'Ancien Régime), tout comme elle est profondément liée au développement du capitalisme moderne et de son mode de production/consommation.

b) La forme scolaire aujourd'hui

Si, comme nous l'avons vu, l'école se développe notamment avec l'expansion urbaine, celle-ci est fortement augmentée au XIX^e siècle par le développement industriel des pays occidentaux, qui favorise en parallèle le développement du secteur tertiaire. Cette évolution provoque une demande croissante de qualification des travailleurs et travailleuses, celle-ci étant prise en charge par le développement de l'éducation scolaire, notamment en termes de calcul, lecture et écriture (Curnier, 2017a). C'est donc le besoin de main-d'œuvre de l'économie capitaliste, et donc de la croissance du marché de l'emploi salarié, qui motiva la généralisation de la scolarisation (Curnier, 2019). Il y a une généralisation d'abord du primaire, puis du secondaire inférieur. Selon Curnier « Il faut [...] comprendre l'institutionnalisation de l'école obligatoire et son financement par l'impôt à partir du paradigme de la Modernité, ainsi que du contexte de l'industrialisation et de l'urbanisation des sociétés occidentales » (2017a, p. 130).

L'institution scolaire est donc tributaire du paradigme de la modernité, elle est fondée sur « un imaginaire, celui de la société industrielle capitaliste mondialisée » (Pierron, 2019, p. 83). Comme toute institution, elle naît dans un contexte social qui en détermine logiquement la forme et le fonctionnement. Ce contexte social est empreint de valeurs, représentations, est porteur d'une certaine forme de rapport au monde et d'une cosmologie particulière. La société actuelle est encore profondément ancrée dans ce paradigme, alors que les perturbations de l'Anthropocène viennent le remettre en cause (*ibid*). L'institution scolaire et ses pratiques sont donc structurées par ce paradigme, avec en premier lieu une place centrale donnée à la pensée rationnelle, à la rationalité analytique (au détriment de l'affect et de l'expérience). Il y a une prédominance des disciplines instrumentales et scientifiques, les savoirs sont cloisonnés dans un curriculum disciplinaire et « les formes d'intelligence verbo-linguistique et logico-mathématique sont hégémoniques » (Curnier, 2019, p. 95). L'approche des sujets étudiés est intellectuelle et distante. Pour Curnier « Ces exemples illustrent qu'en réalité, l'ensemble des fondements, des finalités, du curriculum et de la forme scolaire est imprégné non seulement du contexte historique et culturel de l'industrialisation, mais aussi du système de pensée moderne » (*ibid*).

En tant que processus formel et obligatoire, l'école est le lieu privilégié de reproduction de ce paradigme, l'institution scolaire étant le reflet de la société dans laquelle elle émerge, elle est à la fois le lieu de production et de reproduction de « l'esprit » d'une société, de sa culture et de ses normes, notamment idéologiques, métaphysiques et cosmologiques. Elle est le produit de politiques construites par

les individus qu'elle a elle-même produit, formant le cercle de reproduction des représentations de la modernité, et contribuant à sa consolidation et sa construction, notamment dans le cadre des organismes d'études supérieures. Aujourd'hui, nous pouvons aussi prendre en compte l'impact du contexte hypermoderne sur l'école et les enseignements. En plus de se fonder sur les valeurs mises en avant par la modernité, l'hypermodernité est caractérisée par un excès démesuré influençant le rapport au temps, aux autres, à soi et aux savoirs (Pachod, 2017), une accélération globale (Rosa 2013 [2011], 2014 [2012]) en constant changement avec le passé, qui exacerbe les fondements de la modernité. Les valeurs de progrès constant, d'innovation et d'évolution considérées comme intrinsèquement désirable entraînent cette accélération exponentielle globale des rythmes, de consommation, de communication, de capitalisation, de vie, etc. Ce contexte hypermoderne impacte directement l'école, ainsi que les pratiques enseignantes (Pachod, 2017).

c) Fonctionnalisme vs libéralisme

Dans la suite de cette idéologie de la modernité, il existe une tension entre la pression du monde économique et industriel pour la production de salariés compétents et un libéralisme politique et intellectuel hérité des Lumières. Il y a d'un côté une vision utilitariste et économiste de l'éducation au service du secteur économique privé, et de l'autre une vision humaniste de l'éducation, portant vers l'émancipation du citoyen, sous l'insistance des penseurs libéraux et portée notamment par les enseignantes et enseignants. Pourtant, la vision économiste semble avoir profondément influencé la mise en forme des politiques éducatives et structuré l'institution éducative telle qu'elle existe aujourd'hui (*ibid*). Nous pouvons ainsi reconnaître une certaine logique productiviste au sein de la classe :

« La répartition des élèves d'âge égal disposés en rangs réguliers tournés vers une estrade surélevée, le découpage du temps scolaire en périodes de durée identique, l'organisation des contenus en disciplines, la réalisation de tâches aux résultats prédéfinis ou encore l'apprentissage du respect de l'autorité sont autant d'éléments qui amènent certains auteurs à comparer les activités scolaires aux chaînes de production et les écoles à des usines fabricant de futurs ouvriers dociles. »¹⁹²

(Curnier, 2019, p. 92)

Aussi, les enseignements majoritaires dans le primaire et le secondaire inférieur (lecture, écriture, mathématiques, langues étrangères, dont la prédominance est fermement établie et soutenue par de fortes

¹⁹² Cette organisation a aussi amené Michel Foucault à définir l'école comme une institution de surveillance, la structure formelle de la classe permettant le contrôle et la supervision des élèves (Foucault, 1975).

représentations sociales) sont au fondement de compétences directement transférables dans le contexte professionnel. Le rôle principal que l'école semble aujourd'hui revêtir est un rôle utilitariste, celui de préparer les individus à leur insertion compétitive sur le marché de l'emploi, et plus largement au sein du marché néolibéral capitaliste mondialisé contemporain (Wallenhorst, 2020c ; Curnier, 2017a). Ainsi, les écoles forment les individus à devenir de bons salariés, à acquérir des compétences qui leur permettront d'investir des rôles économiquement utiles au sein du marché du travail. Elles ne forment pas les individus à être indépendants. Même au niveau transmissif des compétences acquises, ces dernières ont pour but d'être valorisables dans l'accès à l'emploi salarié, ce ne sont pas des compétences qui pourraient être mobilisées par les individus à des fins d'autonomie (Gorz, 2020).

Cette structuration des curricula est le résultat de rapports de pouvoir politiques qui maintiennent le milieu scolaire dans une optique économiste utilitariste. En effet, dans la seconde partie du XXe siècle, l'institution scolaire est soumise à une forte pression face à la demande du monde économique en termes d'orientation et de compétences, particulièrement à partir de l'émergence du néolibéralisme¹⁹³ et du *New Public management*¹⁹⁴ dans les années 1980 (notamment à travers l'influence de l'OCDE, organisme dont le rôle est de favoriser la compétitivité économique des pays membres, sur l'élaboration des politiques publiques). Le néolibéralisme structure de manière forte les manières de vivre et les modes de gouvernance, se basant sur une vision du monde composé d'individus autonomes en concurrence au sein d'un marché compétitif où chacune et chacun cherche à se valoriser comme entrepreneur et innovateur de soi (Pachod, 2015). Ces méthodes se retrouvent dans le milieu scolaire, notamment à travers les tests standardisés internationaux. L'institution scolaire est impactée par cette logique de recherche d'efficacité accrue à moindre coût caractéristique du mouvement néolibéral et de son influence sur les services publics (Leroy, 2022)¹⁹⁵. L'école moderne emprunte à l'entreprise « ses méthodes, ses valeurs, son lexique » (Pachod, 2015, p. 27), notamment dans les réformes et les normes mises en place depuis les années 1980, devenant ainsi une « école-entreprise ». Les élèves se trouvent alors placés, dans ce contexte néolibéral, dans l'optique de la maximisation concurrentielle de leur capital individuel, en accord avec la vision de l'individu-entrepreneur, et l'école est une offre d'éducation et de formation dans le contexte du marché

193 Si le libéralisme économique est « une doctrine économique du laisser-faire fondée sur le marché, l'intérêt privé et la libre concurrence » (Pachod, 2015, p. 28), le néolibéralisme prend l'aspect d'une forme de gouvernementalité fondée sur une idéologie (*ibid*). Le néolibéralisme est alors une « entreprise de transformation de l'ethos de la société selon les valeurs de l'entreprise privée et de l'entrepreneuriat » (Leroy, 2022, p. 35), se développant à partir des années 1980, et portant la vision anthropologique cherchant à favoriser l'émergence de l'« homme de l'entreprise et de la concurrence » (Foucault, 2004, cité par Leroy, 2022, pp. 35-36).

194 L'expression de *New Public management* fait référence à un large mouvement de réforme du service public consistant en l'adaptation, à partir de la fin des années 1970, des méthodes managériales issues du secteur privé à la fonction publique (le management remplaçant l'administration), notamment à travers des formes de productivisme orienté vers la recherche de performance et le management par l'évaluation (ayant pour conséquence la « mise au second plan des compétences transversales difficilement évaluables ou isolables » [Leroy, 2022, p. 37]).

195 Il est intéressant de noter que cette montée du néolibéralisme est accompagnée d'une défense des valeurs conservatrices, valorisant les formes d'éducation « traditionnelles ».

(*ibid*). Ainsi, l'éducation non seulement ne prépare pas à vivre dans le monde de l'Anthropocène, mais de plus elle contribue à favoriser les mécanismes économiques qui en sont à l'origine (Hétier & Wallenhorst, 2023).

d) Quelles évolutions possibles pour la forme scolaire ?

Malgré l'entrée en Anthropocène et le bouleversement environnemental qu'elle implique, l'éducation semble se poursuivre quasi à l'ordinaire, le mouvement de l'éducation en Anthropocène naît du constat selon lequel l'éducation telle qu'elle se fait aujourd'hui n'est pas à même d'apporter une réponse suffisante aux dégradations planétaires contemporaines (*ibid*). L'école fait aussi pourtant aujourd'hui l'objet de nouvelles demandes sociales, que l'on retrouve caractérisées à travers le développement des « éducations à », au sein desquelles se trouve l'EDD, et que nous avons vu au chapitre précédent. Celles-ci représentent l'introduction d'injonctions politiques relatives à des sujets jusqu'alors confinés à la sphère privée, dans une optique d'innovation institutionnelle.

Pour théoriser les changements de l'institution scolaire, Curnier (2017a, 2019) se base sur une typologie qu'il trouve chez Develay (2000) : la rénovation, l'innovation et la refondation institutionnelle. Il enrichit cette typologie d'une autre tirée du travail de Sterling (2010-11) : celle des changements sociaux conformatifs, réformatifs et transformatifs. La rénovation (conformatif) tient à l'instruction, à la transmission des savoirs, et consiste en l'amélioration superficielle de la sélection des savoirs transmis. L'innovation (réformatif) vise en plus les savoir-faire, c'est-à-dire les procédures, les manières de transmettre. La refondation (transformatif) « restructure l'institution scolaire en profondeur sur la base de fondements politiques et de finalités renouvelées » (Curnier, 2019, p. 91), elle touche au rôle d'instruction, de formation, et d'éducation de l'institution scolaire. Une refondation engage donc l'intégralité du système scolaire, qui s'inscrit lui-même, à plus grande échelle, dans un système social. Les bouleversements de ce même système social justifiant la nécessité de refondation de l'institution scolaire. C'est bien à une refondation que semble appeler l'entrée en Anthropocène.

Pour Curnier (2017a, 2019, 2021), la refondation de l'institution scolaire nécessiterait trois transformations profondes : un glissement philosophique d'un humanisme moderne vers un éco-humanisme, un renouveau éthique vers une construction morale non-anthropocentriste, et finalement une refondation ontologique et anthropologique, métaphysique, d'une vision de l'humain se construisant à travers un arrachement à la nature vers une « anthropologie de l'immersion dans le milieu ». Ce triple mouvement chamboule les fondements cosmologiques de la modernité, revoyant donc sa métaphysique, son ontologie, son anthropologie et son éthique. Il s'agirait donc bien d'une refondation transformant les finalités de l'institution scolaire tout comme sa forme, à travers le bouleversement de ses fondements

modernistes, poussé par la mise en lumière des conditions de pérennité d'un avenir humain sur Terre par le(s) récit(s) de l'Anthropocène.

2) Une affaire de curricula

a) Le curriculum caché

Cette nécessité de refondation touche donc aux valeurs intellectuelles et morales sur lesquelles se fonde l'institution scolaire. La fonction d'éducation est notamment celle qui touche à la socialisation des futurs citoyennes et citoyens et relève de ce que nous avons présenté au chapitre précédent comme le curriculum caché. Cette part cachée du curriculum est cruciale à prendre en compte pour penser une éducation en Anthropocène, comme nous allons le voir dans les paragraphes suivants.

Concrètement, le curriculum représente le parcours éducatif favorisant certains apprentissages. On différencie premièrement le curriculum tel qu'il est prescrit, c'est le curriculum *formel* (premier niveau d'une relation éducative), et le curriculum tel qu'il est réalisé, le curriculum *réel* (second niveau) (Perrenoud, 1990, 1993, 1995). Le troisième niveau étant celui des apprentissages qui en résultent. Il y a « les programmes », le parcours prévu dans les textes, et « ce qu'on en fait dans les classes », le parcours concrètement vécu par les élèves. On retrouve ici une opposition classique entre le prescrit et le réel, les réalisations concrètes n'étant jamais l'incarnation exacte de la prescription, pouvant même parfois en différer largement¹⁹⁶. Il existe toujours une tension entre la prescription et son application, qui peut être due à l'incidence inévitable de l'application concrète d'un programme théorique, tout comme à une résistance consciente ou inconsciente de la part des individus qui en sont chargés. Le second curriculum (réel) peut parfois être compris comme la réalisation du premier (formel), on parle alors de « curriculum réalisé », c'est-à-dire dans un sens où le projet éducatif serait saisissable, puis réalisable. Cependant, à l'échelle des systèmes éducatifs contemporains, il y a forcément une distance qui s'installe entre l'intention présente dans les programmes et les expériences concrètes vécues en classe¹⁹⁷. Le curriculum prescrit est une norme avec laquelle l'expérience concrète, le curriculum réel, entre en compromis. Comme tout programme ou norme, le prescrit est d'ailleurs dans une certaine mesure sujet à

196 Dans le cadre de la sociologie et de la psychologie du travail, Christophe Dejours (2003) différencie par exemple le travail *prescrit* du travail *réel*. Lorsque les prescriptions sont faites par un management détaché du collectif de travailleurs et travailleuses, un fossé peut se créer entre la réalité du travail et la prescription, ce qui peut conduire le collectif à établir des méthodes d'évitement pour pouvoir correctement faire leur travail malgré des prescriptions qui entrent en conflit avec cette activité. Dans le cadre de l'enseignement, tout particulièrement au sein d'une institution colossale et bureaucratique comme l'éducation nationale française, cette dichotomie entre travail prescrit et travail réel peut s'avérer délicate et problématique pour les éducateurs et éducatrices, les menant à élaborer des stratégies d'évitement. De telles stratégies peuvent donner lieu à une forme de curriculum caché, les enseignantes et enseignants mettant en place des formes pédagogiques non prescrites ou hors programme correspondant à ce que Dejours nomme « l'activité déontique » du collectif de travail, c'est-à-dire la définition commune par le collectif du « bon travail ».

197 Nous l'avons constaté notamment entre les prescriptions de l'EDD et son application concrète dans les établissements.

l'interprétation.

En troisième lieu, il y a le curriculum caché, c'est-à-dire « la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement » (Perrenoud, 1993). On peut comprendre le curriculum caché de deux manières : soit parce qu'il est censuré, soit parce qu'il est méconnu (Perrenoud, 1990). Dans le premier cas, celui de la censure, le curriculum caché peut apparaître comme un projet caché. Cela pourrait être que l'éducateur ou l'éducatrice ne communiquerait pas ses intentions, la transparence n'étant pas jugée souhaitable pour des raisons pédagogiques, stratégiques, philosophiques ou pratiques, le « caché » pouvant alors être relatif à la trivialité routinière de la classe. Ou bien cela pourrait être que le curriculum formel ne convient pas aux projets éducatifs des enseignants et enseignantes, ceux-ci modifiant le premier pour des raisons d'autonomie (voir note 196). Finalement, dans ce premier cas de figure du curriculum caché comme étant censuré, d'autres acteurs peuvent donner un sens caché au curriculum. Certains apprentissages liés à la socialisation (comme le respect de l'autorité, de l'ordre ou du silence) pourraient avoir un usage hors de la scolarité, par exemple dans le monde professionnel. Ce serait alors la fonction de ces apprentissages qui serait cachée, vers un conformisme social, potentiellement passé sous silence par les enseignantes et les enseignants. Le « caché » relèverait alors du « non dit », il est « euphémisé » et ressort du conflit idéologique dans une société pluraliste. Le « caché » ne serait alors caché qu'à celles et ceux qui ne veulent pas le voir.

Dans le second cas, celui du méconnu, nous pouvons comprendre la notion de curriculum dans un sens élargi, anthropologique, au-delà du seul cursus scolaire. L'école est en soi une tentative de contrôle des processus structurés d'apprentissage. Le curriculum, au sens le plus large, celui de *curriculum vitae*, peut être compris comme :

« la succession d'expériences formatrices qu'un individu subit (ou choisit) dans durant une phase de son cycle de vie [...] La notion de curriculum ne se construit pas alors à partir d'un projet éducatif, mais de *la cohérence qu'on observe dans la genèse des habitus*. »¹⁹⁸

(Perrenoud, 1990)

Perrenoud théorise ainsi le curriculum réel comme une « suite cohérente d'expériences formatrices » (1993), le curriculum formel serait alors la structuration de ces expériences « dans le sens des finalités déclarées du système » (*ibid*). Au sein de l'école moderne, cette structuration prend la forme d'un cursus scolaire assorti d'un plan d'études. Par là, l'institution éducative tente de contrôler le processus de

198 En sociologie, la notion d'habitus désigne l'ensemble des manières d'être et de penser, les habitudes et les comportements, socialement déterminés, d'un individu. Le terme est le plus souvent rapporté en France à l'emploi qu'en fait Pierre Bourdieu dans sa sociologie, il représente l'appropriation conditionnée au sein de l'individu des structures sociales objectives, celui-ci se dévoilant à travers l'ajustement spontané, non calculé, des individus aux situations qu'ils et elles rencontrent (Bourdieu, 1972).

socialisation. Mais si la stabilité des expériences formatrices est voulue, il existe une échelle de degrés entre les expériences spontanées et inconscientes et l'action éducative intentionnelle. Ainsi, une partie des apprentissages produits échappe aux éducateurs et éducatrices, comme aux élèves et aux parents. Selon Perrenoud « Il n'y a donc rien de surprenant à envisager que l'école puisse, parce qu'elle suscite régulièrement certains types d'expériences intellectuelles, affectives, relationnelles, produire régulièrement des apprentissages dont les acteurs n'ont pas conscience. Ces expériences formeraient le véritable curriculum caché » (1990). En effet, on apprend à l'école autre chose que les programmes, et cet « autre chose » participe à la formation de l'habitus. Le « caché » représente alors ce qui n'apparaît ni dans les textes, ni dans les intentions des responsables éducatifs, même s'il peut être apparent à certains observateurs ou observatrices. En cela, plutôt que réellement caché à la vue, le curriculum caché est « implicite », car il n'est caché que si l'on y prête pas attention. Si les expériences ne sont pas toujours le produit d'une volonté, elles relèvent tout de même d'une réalité normative, et peuvent être influencées, en prenant le recul nécessaire face aux situations dans lesquelles l'individu est placé.

b) Les valeurs cachées du curriculum

Dans notre cas, deux aspects du curriculum caché vont nous intéresser ; un premier censuré, un deuxième méconnu. Le curriculum caché est toujours plus ou moins inconscient, il ne s'agit pas d'intentionnellement cacher une partie de la volonté éducative et de la réalité des programmes, mais la construction de ceux-ci sera influencée par les valeurs, la culture et les habitudes de pensée des individus et institutions qui en sont à l'origine. Ces valeurs, sur lesquelles la construction scolaire se fonde, dépendent majoritairement du contexte social dans lequel se développe et s'inscrit l'institution (Curnier, 2017a). Elle repose donc sur des fondements qui font l'objet de choix éthiques et politiques, et a par là une fonction normative (*ibid*). Premièrement, ces valeurs vont transparaître dans la construction du curriculum, notamment les valeurs propres à la culture de la modernité occidentale. Rationalité instrumentale et rationalisme (pas de place à l'émotionnel, peu au créatif, etc.), progressisme, positivisme scientifique et technologique, anthropocentrisme et dualisme humain/nature, constituant le paradigme de la modernité évoqué plus haut. Ainsi, l'éducation n'est jamais idéologiquement et moralement neutre, quoi qu'on en dise, et, si l'institution scolaire montre un désir d'impartialité, elle porte toujours à son fondement des valeurs culturelles, idéologiques et morales. Une grande partie de ces valeurs de la modernité sont aujourd'hui remise en cause par l'entrée en Anthropocène, qui demande de reconstruire le socle de valeurs qui oriente nos sociétés et nos pratiques éducatives. C'est pourquoi la question du curriculum caché est capitale pour penser l'EeA. Aujourd'hui, l'école à travers ce curriculum caché produit un certain type d'individu, pourvu de certaines représentations et de certaines valeurs, d'une certaine manière d'être. Si

nous suivons Pierron :

« La forme scolaire, avec ses normes et ses standards d'apprentissage, valorisant l'écriture et la distanciation objectivante [Dualisme et désenchantement du monde (Curnier, 2017a)], justifie l'idéal de la construction en l'enfant d'un « corps scolaire » discipliné, immobile et silencieux [...]. Ces trois traits, une anthropologie relationnelle en anthropocène, attentive aux liens entre humains et non humains, travaillera à les critiquer trait pour trait parce qu'ils encouragent une individualisation anesthésiée dans son rapport sensible à la nature, installant chacun dans une posture d'individu isolé (le curriculum caché du système scolaire). »

(Pierron, 2019, p. 85)

En effet, un deuxième aspect du curriculum caché qui nous intéresse ici est celui de la construction d'un habitus, d'un ethos, de manières d'être et d'agir chez les apprenantes et les apprenants. À travers l'éducation, nous formons en effet les individus à acquérir certaines dispositions, cela hors de toute intentionnalité liée à un quelconque programme. Ce deuxième aspect est lié au premier (les valeurs et la culture déterminent en partie les habitudes de penser et d'action), mais nous semble encore plus important pour penser l'EeA. L'enjeu capital de l'éducation aujourd'hui est de penser la construction d'une citoyenneté élargie à son sens le plus large, de sujet politique, soit celui de membre de la cité (du grec *polis* - πόλις), de membre d'une communauté de vie qui habite un lieu ensemble. C'est sur cette question que nous nous pencherons tout particulièrement dans la troisième partie de cette thèse, où nous aborderons les questions éthiques posées par l'EeA, et où nous tenterons de théoriser la construction à travers l'éducation des *ethos* de l'Anthropocène, soit des manières d'être, d'agir, de penser, de sentir et d'exister en Anthropocène.

c) Le curriculum dévoilé

L'EeA doit permettre à l'institution scolaire de se doter des finalités qui conviendront à l'époque de l'Anthropocène, et d'abandonner les finalités qui ne sont viables que dans le milieu stable de l'Holocène. Elle doit aussi se pencher sur la résolution de la tension entre la propension de l'éducation à favoriser l'autonomie intellectuelle des sujets apprenants et sa fonction de reproduction culturelle (Renouard, 2019). Cette dernière fonction est, comme nous venons de le voir, en partie voilée et dans sa majorité implicite. L'école est à la fois le produit *et* le lieu de reproduction du modèle social dans lequel se développe la forme scolaire (voire de production dans le cadre de l'enseignement supérieur universitaire), en l'occurrence, la production/reproduction de la société moderne que l'Anthropocène vient remettre en

question (Curnier, 2019). Il nous semble pertinent pour penser l'EeA d'aller vers la construction de ce que nous voulons tenter de théoriser comme un « curriculum dévoilé », c'est-à-dire vers la mise en lumière de la part implicite du curriculum scolaire portant sur la construction des manières d'être au monde des individus, à travers la transmission de valeurs idéologiques, politiques, ontologiques, cosmologiques, épistémologiques et éthiques.

Cette part jusqu'alors implicite du curriculum, en plus d'être mise en avant dans le domaine des sciences de l'éducation pour qu'en soit possible la critique pédagogique, pourrait être mise en débat dans le cadre de nos sociétés démocratiques. Cette mise en avant de l'implicite du curriculum pour qu'il fasse l'objet de discussion permettrait de construire les valeurs communes que nous voulons porter en Anthropocène et qui nous permettront de favoriser la pérennité de nos sociétés. Ainsi, « les finalités spécifiques d'une éducation en Anthropocène seraient fixées à partir des besoins éducatifs fondamentaux identifiés collectivement » (*ibid*, p. 97). Il ne s'agirait pas de construire le curriculum dévoilé en tant que prescription normative (une part du caché échappant d'ailleurs toujours à la prescription), mais de le rendre visible et identifiable, de l'exposer, de l'explicitier et de le formuler pour le soumettre au jugement et au débat. Celui-ci pourrait ainsi devenir un élément plastique et politique de la formation curriculaire et des parcours d'apprentissage de l'école, permettant la formation collective et démocratique de modes de vie et de manières d'être au monde viable en Anthropocène. L'enjeu curriculaire de l'EeA peut ainsi être considéré comme un enjeu métacurriculaire, en ce sens qu'elle interroge ce qui se trouve « derrière » ou « par-delà » les curricula prescrits et formels. Formellement, nous définissons ainsi cette idée de curriculum dévoilé : la mise en lumière réflexive des fondements idéologiques des démarches éducatives, vers la prise de conscience des valeurs qui les sous-tendent, vers une appropriation critique des enjeux politico-éthiques de l'éducation dans sa continuité.

d) Penser le curriculum au-delà des disciplines

Cet enjeu fondamental de l'EeA semble donc dépasser une approche disciplinaire de l'éducation environnementale. Certaines recherches ont pu évoquer l'établissement proprement disciplinaire d'une telle éducation (Lange, 2011). L'ERE ou l'EDD auraient pu se voir constituées en tant que matière scolaire à part entière, à travers une discipline entièrement consacrée à la question environnementale, qui aurait pris sa place à côté d'autres disciplines comme les mathématiques ou le français¹⁹⁹. Celles-ci n'en ont pourtant jamais fait l'objet, en France, du moins. En effet, les éducations relatives à l'environnement, et notamment l'EDD, se sont toujours placées dans des cadre pluri ou transdisciplinaires, c'est-à-dire qu'elles n'ont jamais fait l'objet d'une discipline à part entière. Aujourd'hui, elles imprègnent à la fois les

¹⁹⁹ L'élaboration curriculaire disciplinaire de ce type d'éducation comporterait cependant le risque de fortement neutraliser leur dimension critique et politique (Slimani, Lange & Håkansson, 2021).

programmes de certaines disciplines, comme la SVT, l'enseignement scientifique ou la géographie (pluri/multi-disciplinaire), et font l'objet de démarches supplémentaires dans le cadre des « éducations à » en parallèle des disciplines enseignées (trans/inter-disciplinaire). Nous aimerions tenter de démontrer ici que l'enjeu de l'EeA dépasse l'établissement pluri ou transdisciplinaire de ces apprentissages, et se situe en réalité à un niveau métadisciplinaire.

Pour éclairer notre propos, il nous faut débroussailler le vocabulaire foisonnant et parfois déroutant des pratiques pédagogiques dépassant le cloisonnement disciplinaire. Transdisciplinarité, interdisciplinarité, pluridisciplinarité, multidisciplinarité, extradisciplinarité, co-disciplinarité, voire métadisciplinarité comme nous essayerons de le développer plus loin, quelles définitions claires pouvons-nous donner et comment ces pratiques se déploient-elles dans le milieu scolaire ? Tous ces vocables sont mobilisés dans le milieu pédagogique mais ont initialement été développés dans le cadre de la recherche scientifique. En effet, c'est de là que vient la spécialisation en plusieurs disciplines des divers champs d'étude. Premièrement, Il nous faut donc définir ce qu'est une discipline. Selon Morin, une discipline est :

« Une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique ; elle y institue la division et la spécialisation du travail et elle répond à la diversité des domaines que recouvrent les sciences. Bien qu'englobée dans un ensemble scientifique plus vaste, une discipline tend naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres. »

(Morin, 1990)

Cette catégorisation des sciences découle de la séparation des sciences au XIX^e siècle (Gingras, 2021), et a naturellement impacté l'enseignement et la forme scolaire moderne qui s'est développée à la même époque. Ainsi, le cursus scolaire est organisé autour de disciplines séparées ayant leur objet d'étude, méthodes, mécanismes, vocabulaires et fonctionnements propres, dont le découpage retrace celui des disciplines scientifiques (Mathématiques, histoire, langues, etc.).

En parallèle à ce cloisonnement disciplinaire, des pratiques tentant de le dépasser se développent, remettant en discussion la nature de ce qu'est une discipline (Prud'homme & Gingras, 2015). En effet, la discipline isole son objet, risquant une perte de recul et un détachement avec le lien qui l'unit avec le reste du monde et les autres objets d'étude, et notamment par rapport aux problèmes qui « chevauchent ces disciplines » (Morin, 1990), dans une démarche d'hyperspécialisation. L'histoire des sciences regorge par ailleurs d'empiètement et de migration disciplinaire, à tel point que nous pouvons dire que l'interdisciplinarité est entièrement constitutive de l'évolution des sciences (*ibid*). Ainsi, dépasser la

spécialisation disciplinaire peut permettre d'aborder des problématiques globales et complexes, telle la problématique écologique, à la fois au sein de la recherche scientifique, avec les sciences du système Terre mobilisant divers champs de recherche (climatologie, chimie de l'atmosphère et des océans, biologie, etc.), et dans le cadre des démarches pédagogiques relatives à l'environnement, comme nous l'avons évoqué plus haut. Ainsi, certains champs d'étude sont forcément multidisciplinaire, comme l'est le champ relatif à la question environnementale, mobilisant de multiples sciences naturelles (écologie, géologie, chimie, climatologie, biologie, etc.) et sociales (sociologie, géographie, économie, histoire, droit, philosophie, etc.), nombre de ces disciplines étant elles-mêmes pluridisciplinaires (comme l'écologie ou la géographie).

Dans la pratique, l'interdisciplinarité peut être ambiguë et parfois servir de terme « passe-partout » approximatif et consensuel pouvant susciter des malentendus (Prud'homme & Gingras, 2015). Il nous faut donc préciser les diverses formes que peuvent prendre ces démarches et la manière dont elles se déploient par rapport à notre sujet²⁰⁰. Premièrement, la pluridisciplinarité (ou multidisciplinarité)²⁰¹ consiste à mobiliser les données issues de plusieurs disciplines pour aborder une même problématique. En ce sens, la pluridisciplinarité relève d'une démarche de juxtaposition des connaissances disciplinaires pour aborder un thème externe (Lenoir, 2003). En deuxième lieu, l'interdisciplinarité met en lien les disciplines pour travailler en commun autour d'un sujet. L'approche interdisciplinaire est donc une approche transversale mettant en relation les disciplines et suscitant leur interaction, et convenant à l'approche par projet (*ibid*). Dans le cadre scolaire, l'interdisciplinarité tend à dissoudre le cloisonnement disciplinaire dans une vision plus pragmatique attachée à la résolution de problèmes pratiques. Finalement, dans cette même dynamique, l'approche transdisciplinaire déborde les disciplines et porte des finalités extérieures à la recherche disciplinaire, intégrant ainsi à l'école des demandes extracurriculaires, dans une démarche d'intégration des disciplines dans une méthodologie externe qui les traverse portant sur des objets pratiques externes (*ibid* ; Fourez, Maingain & Dufour, 2002). C'est cette démarche transdisciplinaire que nous retrouvons dans les « éducations à ». Certains travaux ont pu qualifier la recherche interdisciplinaire de véhicule temporaire à la création de nouvelles disciplines (Prud'homme & Gingras, 2015). Dans le cas qui nous intéresse, la création d'une nouvelle discipline portant sur la question environnementale a pu être proposée, comme nous l'avons vu, sans pour l'instant avoir été mise en place.

200 Morin (1990) souligne que les termes de multi, inter et transdisciplinarité sont en eux-mêmes polysémiques et flous, ce qui l'amène à refuser de les définir. Nous donnerons ici les définitions de ces termes tels que nous les comprenons comme étant mobilisés dans le cadre pédagogique, de manière à pouvoir s'y référer comme cadre d'analyse, gardant à l'esprit que ceux-ci peuvent faire l'objet de définitions différentes.

201 Si certains travaux différencient la pluridisciplinarité de la multidisciplinarité, les différences soulevées nous paraissent soit négligeables, soit arbitraires, la racine étymologique étant la même, et il ne nous semble pas pertinent ici de les différencier, une catégorisation supplémentaire n'enrichirait pas notre propos.

e) Penser l'EeA comme un enjeu métadisciplinaire

Ce qui va plus particulièrement nous intéresser ici sera de montrer que l'éducation en Anthropocène se doit de dépasser la transdisciplinarité de l'EDD, typique des « éducations à » s'attachant à la résolution de problèmes relatifs à des questions socialement vives, pour aller vers ce que nous allons tenter de théoriser comme la métadisciplinarité en milieu scolaire. Ce que nous entendons par-là relève de la conception de l'école au-delà du curriculum disciplinaire qui y est aujourd'hui central. Une approche éducative métadisciplinaire porte sur les finalités éducatives anthropologiques de l'institution, ainsi que sur sa forme et son organisation globale. La métadisciplinarité va « au-delà » des disciplines pour penser l'école et les fondements éducatifs qui la sous-tendent dans une perspective holiste, à travers une prise de recul réflexive. Elle ne se limite pas à penser la coopération et l'articulation entre les disciplines scolaires, ni à penser des formes d'apprentissage transversales qui pourraient s'intercaler entre les disciplines. Elle pense ce qu'il y a au-delà de la répartition disciplinaire des connaissances et des savoirs, vers une réflexion portant sur la finalité et la globalité de l'acte éducatif. La vision de l'éducation et la pensée qu'on y attache s'ouvrent au-delà des disciplines, autour d'une visée extradisciplinaire, pour penser l'école dans son ensemble comme lieu d'apprentissage et de socialisation. Il s'agit de penser une « écologie des disciplines » (Morin, 1990), et une écologie du milieu scolaire, penser l'école comme un tout au sein duquel se développent les enseignements disciplinaires. Pour Morin (*ibid*), « écologiser » les disciplines signifie prendre en compte le contexte dans lequel elles se développent, c'est-à-dire le milieu social et culturel. Le métadisciplinaire signifie quant à lui dépasser le cloisonnement disciplinaire sans pour autant pouvoir le briser, ouvrant les disciplines tout en les laissant fermées. Ce qui est au-delà de la discipline est ce qui lui donne sens, et est relatif à des attentes et des besoins. Penser le métadisciplinaire en milieu scolaire signifie donc penser le contexte socioculturel dans lequel se développent les enseignements monodisciplinaires, pluri et transdisciplinaires au-delà de leur cloisonnement et des enseignements se plaçant entre les disciplines, tout comme cela signifie penser le sens global accordé à l'institution scolaire et sa place dans la société face à ses attentes et ses besoins, quelle forme doit-elle adopter pour répondre à ces attentes et ces besoins, aujourd'hui profondément impactées par l'entrée en Anthropocène. Nous donnerons aussi une définition formelle de la métadisciplinarité éducative, comme : la compréhension du mouvement éducatif comme un tout dans lequel sont prises les disciplines, ce tout comporte une dimension abstraite : les représentations idéologiques fondatrices, et une dimension concrète : la forme scolaire comme lieu d'apprentissage, qui est l'incarnation de ces représentations.

Cette forme scolaire et ses fondements idéologiques doivent selon nous permettre de faire naître des manières d'être/vivre/faire/sentir/exister en Anthropocène afin de permettre la pérennité de la vie humaine en société. Avant d'aborder la construction conceptuelle de ce que nous nommerons plus loin les

ethos de l'Anthropocène, ce qui nous occupera toute la troisième partie, nous aimerions aborder dans le détail la question politique posée par l'Anthropocène et les formes éducatives et pédagogiques qui pourront s'y développer. Comme nous venons de l'évoquer, l'EeA pose la question de la sociabilité, des habitudes et manières d'être, et par-là celle de la citoyenneté dans son sens profond. Elle est donc une question démocratique de premier plan, face aux difficultés des régimes représentatifs, comme nous le verrons dans la seconde partie de cette thèse.

IV Une éducation politique en Anthropocène

Comme nous avons pu le voir, l'Anthropocène soulève une question éminemment politique, celle des choix de sociétés face à l'alarmante dégradation des conditions d'habitabilité de notre planète. Nous l'avons vu au chapitre 2, les luttes politiques pour la préservation de l'environnement face à la machine du capitalisme industriel à travers l'histoire ont été fortement minimisées et invisibilisées (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]), et ce qui est aujourd'hui présenté comme une erreur due à l'ignorance de l'ampleur des perturbations environnementales d'origine anthropique peut en réalité être lu comme un échec politique, celui des tentatives empêchées de contenir le pouvoir techno-industriel au service du capitalisme de marché mondialisé. L'Anthropocène peut être compris comme les conséquences d'une démission du politique lui-même face aux logiques économiques néolibérales (Wallenhorst, 2019). Nous avons aussi vu dans les chapitres précédents que les pratiques du développement durable et de l'EDD, centrées sur les bonnes pratiques et les valeurs du développement durable, dépolitisent les enjeux environnementaux contemporains en en faisant uniquement l'objet d'une gestion technocratique. Il est aujourd'hui évident que l'Anthropocène exige une action politique ambitieuse qui tarde à voir le jour, malgré l'apparente prise de conscience des gouvernements mondiaux²⁰². Éduquer en Anthropocène suppose donc d'éduquer à ces enjeux et de penser une citoyenneté qui permette une action politique en accord avec les nécessités environnementales contemporaines, dans une conscience des limites planétaires et de la fragilité des conditions d'habitabilité propice à l'épanouissement des sociétés humaines.

1) Quelle citoyenneté pour l'Anthropocène ?

a) Penser la citoyenneté au centre du processus éducatif

Une éducation en Anthropocène doit se détacher des finalités utilitaristes de l'école actuelle,

²⁰² Nous explorerons cette problématique plus avant dans la seconde partie de ce travail de thèse, notamment au chapitre suivant.

centrées sur l'alimentation du marché de l'emploi et orientées vers l'acquisition de compétences compétitives, pour embrasser une conception citoyenne de l'éducation, centrée sur « l'apprentissage des pensées critique, complexe, prospective et transformative, ainsi que de l'éthique et du passage à l'action » (Curnier, 2017a, p. 217). Elle doit permettre aux élèves de devenir pleinement citoyennes et citoyens, actifs au sein de l'espace politique commun, à la fois détenteur des connaissances scientifiques leur permettant de comprendre les enjeux de l'Anthropocène, tout comme des savoir-faire politiques sur lesquels ils et elles pourront s'appuyer pour fonder leur action citoyenne dans le monde.

La construction de cette citoyenneté politique se doit d'être centrale au sein de l'école de l'Anthropocène, remplaçant la centralité aujourd'hui allouée à l'acquisition de compétences et à l'orientation professionnelle. Il ne s'agit pas pour l'élève de pouvoir viser la place la plus désirable au sein d'une société individualiste et hyper-compétitive, mais bien de pouvoir participer à l'élaboration d'un monde viable (et enviable) au sein de l'espace politique démocratique. L'éducation en Anthropocène se concentrerait ainsi autour d'un projet de société citoyen renouvelé, d'un projet d'avenir « positif et réaliste » (Curnier, 2019). Cette éducation citoyenne suppose le développement de compétences, mais de compétences politiques, et celles-ci ne constituent que les outils accessoires à la composition de savoir-faire et de savoir-être globaux permettant la construction d'une citoyenneté démocratique et écologique en Anthropocène. L'EeA est un engagement concret, se réalisant dans des pratiques, et a une dimension impliquante et citoyenne, l'éducation y est pensée comme l'acte politique fondamental de nos civilisations (Hétier & Wallenhorst, 2023).

La vision de la citoyenneté portée par l'EeA est une vision ample et englobante, éloignée de la vision procédurale et élective portée par les démocraties représentatives. Plus que comme simple participation à un système politique, la citoyenneté de l'Anthropocène est vue comme appartenance active au groupe humain et à l'univers politique partagé. Ainsi, comme le souligne Reboul (2018 [1989]), éduquer ne revient pas à former à être un ou une travailleur ou travailleuse à des fins d'insertion au marché de l'emploi compétitif, cela ne revient pas non plus à former un citoyen ou une citoyenne dans un sens politique restreint (c'est-à-dire apprendre les règles d'un système politique procédural), mais bien à apprendre à être humain ou humaine, et à permettre aux individus de pouvoir exprimer pleinement cette humanité.

les réponses éducatives aux enjeux environnementaux sont variées, comme nous l'avons vu, et dépendent de la vision qu'ont les éducateurs et éducatrices de l'éducation et de son rôle social, tout comme l'image qu'ils et elles ont d'une « personne éduquée », et notamment de la part que celles-ci prendront dans les processus de décision. La question est alors de savoir si l'éducation doit permettre la reproduction (et l'efficacité) sociale ou bien la transformation sociale (Jickling & Wals, 2008). Les pratiques éducatives majoritaires actuelles semblent favoriser la première hypothèse, alors qu'une éducation environnementale

ambitieuse semblerait favoriser la seconde. En réalité, les deux approches de l'éducation ne sont pas absolument mutuellement exclusives, et il s'agirait plus de définir une position optimale sur un spectre impliquant l'une et l'autre. Si l'éducation transmet certaines connaissances, compétences et valeurs, elle doit aussi permettre la critique des normes socio-culturelles, des modes de vie et des comportements dans une optique d'amélioration sociale en accord avec les attentes et les intérêts des individus autonomes. Nous nous alignons avec Dewey (2018 [1916,1938], 2005 [1927]) pour qui l'éducation, tout comme les sciences sociales dans leur ensemble, a pour but de permettre une amélioration désirable de la société.

b) L'EeA comme forme d'éducation transformative

Nous l'avons vu au chapitre dernier, les chercheurs Bob Jickling et Arjen Walls (2008) identifient deux types de théories dominantes de l'éducation en tension au cours du XXe siècle : l'éducation *transmissive* et l'éducation *transformative*. Ils mobilisent cette typologie pour caractériser ce que pourrait être une éducation environnementale, caractérisation dont nous voudrions nous inspirer ici. La première centre le rôle de l'éducation sur la transmission de « faits, compétences et valeurs » aux élèves, ces contenus sont prescrits par un groupe expert dans un processus instrumental cloisonné de transmission autoritaire d'informations, visant la diffusion d'un « message » ou d'une idéologie. Elle vise la conformité et l'intégration à la logique du système existant, les individus éduqués intégrant leur place dans la société, au sein de la hiérarchie et des structures en place, avec obéissance. La seconde théorie de l'éducation, l'éducation transformative, comprend le savoir et la compréhension comme co-construit au sein d'un contexte socioculturel, dans une visée de développement critique, et dans le cadre d'une perspective socio-constructiviste. Cette perspective assure une part importante à l'autonomie et l'autodétermination de l'apprenante ou de l'apprenant. L'éducation se fait en vue de favoriser la citoyenneté et la participation aux processus de décision. Elle suppose la construction d'un rapport critique et créatif à la réalité en vue d'établir la possibilité de transformation du monde.

Les auteurs distinguent donc une première forme d'éducation autoritaire allant vers le contrôle, et une deuxième développant la pensée et l'action, avec bien sûr des nuances entre ces deux visions archétypales de l'éducation. L'EDD, avec sa tentative de diffusion des valeurs du développement durable et des « bonnes pratiques », semble relever de la première forme transmissive de l'éducation, alors qu'une éducation citoyenne en Anthropocène semble aller vers la seconde, celle d'une citoyenneté profonde, autonome et active.

2) Permettre l'Autonomie citoyenne en Anthropocène

a) Une citoyenneté critique pour faire face à l'hégémonie du néolibéralisme économique

Cette citoyenneté doit être réflexive, elle doit être critique, notamment des valeurs néolibérales portées entre autres par le développement durable (Wallenhorst, 2020c ; Curnier, 2017a). Ces valeurs sont celles de l'individualisme consumériste et de la suprématie de la rationalité économique financière (avec pour but ultime la croissance infinie et exponentielle) au service de laquelle se trouve la rationalité instrumentale scientifique et technologique. Si le paradigme éducatif doit se transformer pour s'adapter au nouveau paradigme environnemental de l'Anthropocène, c'est car les sociétés humaines elles-mêmes doivent se transformer pour s'y adapter. Elles doivent elles aussi changer leur paradigme d'action et de fonctionnement, aujourd'hui dominé par l'idéologie du capitalisme néolibéral, et mettre en lumière le rôle qu'il a pu jouer, et joue encore, dans les perturbations environnementales d'origine anthropique de l'Anthropocène. La transformation du paradigme éducatif est à la fois la cause et l'effet de la transformation du paradigme sociétal.

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, l'éducation en Anthropocène se rapproche sur plusieurs points des pédagogies critiques. Elle revêt notamment l'aspect subversif que peuvent avoir certaines d'entre elles, dans son approche critique en rupture avec le modèle de société contemporain, dans sa déconstruction du néolibéralisme, du capitalisme financier et industriel et de l'extractivisme. Plusieurs des pédagogies alternatives et critiques portent une dimension citoyenne forte fondée sur l'autonomie, comme l'éducation démocratique chez Dewey où la classe devient un réel espace démocratique participatif, que nous développerons dans le détail dans la partie suivante, mais aussi dans le cadre de pédagogies alternative comme la pédagogie Freinet, dans laquelle la classe est comprise comme une communauté auto-organisée préfigurant une organisation socialiste de la société. Par ailleurs, nous pouvons constater que les élèves issus d'écoles pratiquant les pédagogies alternatives semblent posséder de meilleures capacités critiques²⁰³ (Leroy, 2022, p. 74).

La tendance actuelle à l'hégémonie de l'idéologie néolibérale tend d'ailleurs à la privatisation de plus en plus importante d'activités jusqu'alors attribuées au service public (énergie, transport, etc.). Barthes et Alpe nous mettent alors en garde contre le développement de l'éducation mise sous la coupe du secteur privé, si l'éducation publique ne s'avère pas être à la hauteur des enjeux actuels :

« Si le système éducatif n'est plus à même de répondre à la demande sociale d'éducation,

²⁰³ Cependant, Leroy (2022) fait aussi remarquer que les élèves inscrits dans ces écoles, souvent privées, font majoritairement partie des classes supérieures de la société, ce qui est un facteur propice au renforcement de l'autonomie de la pensée et de l'esprit critique (Rayou, 2017).

d'autres instances prendront le relais. Et il serait assez inquiétant que dans des domaines qui questionnent notre modèle de citoyenneté et les conditions futures du vivre ensemble, l'institution publique passe le relais à des offreurs privés. [...] [U]ne réflexion globale est nécessaire sur de nouvelles formes d'éducation et d'enseignement susceptibles de prendre en charge de façon innovante des questions sociales qu'il serait particulièrement dangereux de laisser en déshérence. »
(Barthes & Alpe, 2018, p. 35)

L'éducation est aujourd'hui un enjeu de construction du monde futur commun, un enjeu citoyen et public devant faire face aux intérêts privés des milieux économiques néo-libéraux.

b) Une citoyenneté ouverte au-delà de la nation et de l'humain

En plus d'être critique, cette citoyenneté se doit d'être une citoyenneté élargie, cela pour deux raisons, que nous allons présenter ici et que nous explorerons plus en avant dans les parties 2 et 3 de ce travail. Premièrement, cette citoyenneté devra s'élargir au-delà des frontières des États pour devenir une citoyenneté mondiale, écouménale. Pour pouvoir aborder la question des perturbations globales du système Terre, les démarches citoyennes devront revêtir un aspect coopératif et international. Si cet aspect global a été bien compris par les institutions internationales dans le courant de leurs démarches de développement durable, cette compréhension se traduit en termes de négociations tendues centrées sur la protection des intérêts nationaux. L'enjeu de l'Anthropocène n'est pas de négocier la transition écologique face aux très puissantes injonctions nationales de compétitivité économique au sein du marché mondialisé, mais bien de mener la coopération bénévole et conviviale (Wallenhorst, 2019, 2020c, 2021) entre les peuples habitants l'écoumène²⁰⁴ mondial, l'espace que nous habitons en commun.

En second lieu, cette citoyenneté doit prendre en compte la place qu'occupent les animaux non humains et la nature non humaine au sein de l'espace politique habité en commun (Wallenhorst, 2020c ; Morizot, 2020). L'Anthropocène nous amène à repenser la relation que nous entretenons avec le non-humain, relation à la fois éthique et politique. La nature non-humaine ne peut plus occuper la place de ressource amoralisée à disposition des êtres humains comme seuls détenteurs de la dignité morale et politique, sous peine de finir broyée sous le poids de l'extractivisme capitaliste aveugle. Une relation citoyenne et diplomatique doit être développée avec le non-humain, de manière à construire l'habitabilité commune d'un monde préservé pour toutes et tous. Nous verrons plus en détail cette question dans la partie 3.

²⁰⁴ Si la notion d'*oikouménē* (*οἰκουμένη*) désignait chez les savants de l'antiquité le monde habité par les grecs, le monde connu, elle est employée plus récemment en philosophie pour désigner les « milieux humains, l'espace non seulement géographique mais existentiel habité par les humains en interaction avec celui-ci » (Berque, 2009).

c) Vers une éducation démocratique en Anthropocène

Finalement, nous l'avons brièvement évoqué, nous pouvons dire qu'une éducation citoyenne et démocratique devrait, elle aussi, englober l'intégralité du projet pédagogique, non pas comme un élément curriculaire ou une partie spécifique du programme éducatif, comme une « éducation à » la citoyenneté ou la démocratie, mais bien comme le fondement de l'éducation. La citoyenneté démocratique relève d'une culture, d'un mode de vie, d'une manière d'être, de s'organiser ensemble, de prendre des décisions en commun. Si nous avons établi que l'EDD semble passer à côté de cette dimension de l'éducation environnementale, à travers des pratiques gestionnaires et normatives, ces préoccupations peuvent tout de même transparaître dans les textes officiels. Nous pouvons y lire que l'EDD peut être comprise de manière dynamique de manière à favoriser « une juste compréhension de la durabilité, ainsi qu'à développer les connaissances, compétences, modes de pensée et valeurs permettant de participer aux décisions individuelles et collectives qui amélioreront la qualité de la vie dans le court et le long terme » (UNESCO, 2003), elle passe aussi par le fait de favoriser « l'implication des communautés, qui permet aux populations de prendre en connaissance de cause les décisions dans des domaines intéressant leur qualité de vie » (*ibid*). Il semble que l'EDD porte à un certain niveau une volonté réellement démocratique et participative, mais cela peut être attribué à l'équivocité de la notion, ainsi qu'à la grande variété d'acteurs évoluant autour de la théorisation de cette forme éducative.

Si l'EeA est avant tout une éducation citoyenne, dans quel contexte cette citoyenneté se développe-t-elle ? La question politique et démocratique soulève la question de nos processus de décision politique et de mise en place de l'action commune. Par conséquent, pour se demander comment vivre en Anthropocène, nous devons nous demander comment agir, comment décider en commun en Anthropocène. Ainsi, l'Anthropocène nous donne l'occasion de repenser les relations entre éducation, démocratie et écologie (Pierron, 2019). Par-là, elle questionne aussi nos institutions et notre manière actuelle de vivre le politique. Nous allons interroger dans la seconde partie de ce travail notre rapport à la démocratie et au politique pour tenter de penser une éducation citoyenne à la hauteur des enjeux contemporains. Nous commencerons par un panorama des difficultés pratiques que rencontrent les régimes représentatifs, pour ensuite étudier les fondements de cette forme de gouvernance. À travers cette analyse, nous parviendrons à une définition de la forme démocratique en Anthropocène, et nous verrons comment la philosophie de John Dewey peut nous permettre de la comprendre et de la mettre en relation directe avec la question éducative.

Partie II

Impasse des systèmes représentatifs et issue démocratique (politique)

Chapitre V

La politique écologique dans le cadre du système représentatif français

La première partie nous a permis d'exposer le contexte dans lequel se développe notre réflexion. Premièrement le paradigme environnemental contemporain et les positions politiques internationales à son sujet, et dans un deuxième temps les démarches pédagogiques découlant de ces postures politiques qui structurent le cadre conceptuel éducatif actuel. Une fois ce cadre défini, nous avons pu nous situer dans une posture critique face à ces démarches, en nous inscrivant dans le courant de l'éducation en Anthropocène, et en soulignant la dimension profondément politique de la situation environnementale contemporaine. Il s'agit maintenant de nous pencher sur cette problématique politique, notamment en étudiant les difficultés rencontrées par les systèmes démocratiques représentatifs modernes, de manière à construire une posture éducative répondant à la problématique politique de l'Anthropocène. Dans ce chapitre, nous allons introduire la question de la réaction des systèmes représentatifs à l'impératif écologique en étudiant un ensemble de cas concrets, ce qui nous permettra de déterminer un ensemble de difficultés en première approche.

Sommaire du Chapitre V

I Un constat mitigé face aux engagements internationaux	p. 251
1) Panorama et retombées des grandes conventions internationales	p. 251
a) La convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques	p. 251
b) Le protocole de Kyoto	p. 252
c) L'accord de Paris	p. 253
2) Les objectifs actuels face à l'évolution de la situation environnementale	p. 254
a) Le mirage de 1,5 °C	p. 254
b) Évolution des limites planétaires	p. 255
II Inaptitude des États à tenir leurs engagements	p. 256
1) Condamnations de l'État français pour « inaction climatique » et environnementale	p. 256
a) De multiples condamnations du Conseil d'État	p. 256
b) Effets de ces condamnations	p. 258
2) Critique de la stratégie de l'État	p. 260
a) Opinion politicienne	p. 260
b) Opinion associative	p. 261
c) Opinion d'économiste	p. 261
d) Opinion des sciences politiques	p. 262

e) L'État et le gouvernement face à l'action écologique	p. 262
III Rapport entre le public et les représentantes et représentants autour des questions environnementales	p. 263
1) Quelle est la place de la question environnementale dans les représentations communes ?	p. 264
a) Les sondages d'opinion	p. 264
b) Opinion, contestation et activisme	p. 265
2) Le mouvement des gilets jaunes	p. 265
a) Genèse et nature du mouvement	p. 265
b) Un mouvement anti-écologique ?	p. 266
c) Un contre discours écologique ?	p. 267
d) Critique du système représentatif	p. 268
e) La réponse du « grand débat »	p. 269
3) Le mouvement de contestation des agriculteurs et des agricultrices	p. 270
a) Origine de la contestation	p. 270
b) Aménagement du gouvernement français en réponse à la contestation	p. 271
c) Contestation au niveau européen	p. 272
d) En réponse, un affaiblissement du Pacte vert européen	p. 273
e) Ampleur de l'enjeu pour l'agriculture en Anthropocène, à contre courant des discours anti-écologiques	p. 274
4) La convention citoyenne pour le climat	p. 276
a) Une alternative participative pour pallier les difficultés du modèle représentatif	p. 276
b) Qu'est-ce qu'une assemblée citoyenne ?	p. 277
c) Résultats de la CCC, entre déception et amertume	p. 278
d) La convention comme vecteur d'engagement politique	p. 279

« Trois essais et vous êtes hors jeu est une assez bonne règle. Et les politiciens et les négociateurs présents au sommet climatique de Paris, la « COP21 », en décembre 2015 en étaient à leur troisième essai. Leurs première et deuxième tentatives pour rallier le monde au sein d'un pacte significatif qui contrôlerait les émissions de gaz à effet de serre - à Kyoto en 1997 et à Copenhague en 2009 - ont échoué. Si pour leur troisième tour en jeu ils ne peuvent pas faire mieux, le monde est cuit. »²⁰⁵

The Economist, *Briefing*, 5 novembre 2022

²⁰⁵ Traduction personnelle depuis l'anglais.

L'enjeu primordial de l'Anthropocène, et des perturbations environnementales qui lui sont concomitantes, semble être celui d'une action politique de grande ampleur, à l'échelle locale et planétaire, jusque-là jamais vue. Les États ont aujourd'hui pris en compte ce défi global depuis son émergence dans le discours public dans la deuxième moitié du XXe siècle, et ont engagé, comme nous l'avons vu, d'importants processus de coopération internationale, sous le pavillon consensuel du développement durable, s'inscrivant dans la continuité des démarches de développement de la politique internationale occidentale de la guerre froide. De nombreux traités (des accords officiels entre États) ont été signés, marquant l'engagement de nombreux pays du monde (voire de la quasi-totalité) à faire face aux nouveaux enjeux environnementaux globaux, particulièrement au réchauffement climatique et aux émissions de gaz à effet de serre (GES) qui en sont la cause.

Les premières grandes conventions internationales sont celles issues du Sommet de Rio de 1992²⁰⁶ : la convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC, en anglais *United Nations Framework Convention on Climate Change*, UNFCCC), entrée en vigueur en 1994, la convention sur la diversité biologique, et la convention sur la lutte contre la désertification. Ces conventions ratifient le constat des perturbations environnementales d'origine anthropique, fixent un objectif, établissent une balance des responsabilités Nord/Sud et encouragent à la prise d'engagements. La CCNUCC est une convention juridiquement non contraignante, elle n'entraîne pas de sanction en cas de non-respect lié à des engagements pris.

Celle-ci donne lieu à l'adoption du protocole de Kyoto en 1997, relatif à l'attribution de quotas contraignants pour les pays développés visant la réduction des émissions de gaz à effet de serre, entré en vigueur en 2005 et avec un objectif pour 2012. Une deuxième phase liée à un second engagement fut établie via l'amendement de Doha s'étendant de 2013 à 2020. La convention sur la diversité biologique donna lieu au protocole de Carthagène sur les OGM (délaissant les objectifs de conservation de la biodiversité) adopté en 2000 et entré en vigueur en 2003 (Tsayem Demaze, 2009).

Un nouvel accord sur le climat a été adopté lors de la COP21 en 2015, l'accord de Paris, nouveau traité international juridiquement contraignant entré en vigueur en 2016, prenant la suite du protocole de Kyoto. Nous allons voir plus en détail dans ce chapitre les traités climatiques internationaux majeurs mis en place depuis le sommet de la Terre de Rio de 1992. La plupart des États se sont donc dotés d'une politique environnementale d'ampleur relative à leur impact environnemental global, avec des engagements précis en matière d'émissions de GES, ainsi que de ministères orientés vers la diminution de l'impact des activités nationales sur la nature non humaine (en France, le Ministère de l'Écologie, nommé Ministère de la Transition écologique, de l'énergie, du climat et de la prévention des risques depuis 2024).

Il semble donc y avoir la conscience d'une nécessité de changement global et profond, que ce soit

206 Bien qu'il existe des conventions internationales sur les questions environnementales depuis les années 1970, sur la protection des zones humides par exemple.

au niveau de l'opinion ou du côté des dirigeants. La majorité semble reconnaître l'importance d'une « transition » vers un état des sociétés humaines leur permettant de ne plus dégrader leur environnement, vers un état donc « durable » ou « soutenable », ou du moins vers un état ne dégradant pas l'environnement de manière si importante qu'il ne puisse plus se renouveler. Si le rapport que nous entretenons avec le non-humain ne semble pas être remis en cause (nous l'avons vu au chapitre 2), la conscience d'une dépendance face à une nature-ressource épuisée semble aujourd'hui très présente²⁰⁷, à la fois dans le discours des États, dans les médias et dans les sondages d'opinion.

Cependant, malgré ce constat de prise de conscience globale, les efforts semblent insuffisants, alors que les instances internationales se sont saisies des problématiques environnementales globales depuis les années 1970, et qu'elles ont reconnu l'existence d'un changement climatique d'origine anthropique depuis le début des années 1990, les politiques mises en place ne semblent pas à la hauteur des enjeux. Si des mesures sont prises, elles le sont trop tard et de manière trop peu ambitieuse. 32 ans après le Sommet de la Terre de Rio, les émissions de GES globales sont toujours en augmentation, et dans les pays où elles baissent, les engagements ne sont pas tenus. Nous sommes déjà dans une dynamique absolument alarmante de dégradation de l'habitabilité de la planète, comme nous l'avons vu au premier chapitre. Pourtant, nous n'arrivons pas à nous mobiliser collectivement pour y remédier. Les gouvernements des démocraties représentatives semblent être de grands procrastinateurs, remettant à demain ce qu'ils ne veulent pas faire aujourd'hui. Ils ne commencent à passer à l'action que quand l'urgence se fait finalement sentir, après avoir longuement atermoyé la prise de mesures ambitieuses, et se montrent pourtant toujours frileux dans leur démarche. Alors que les mouvements écologistes et les instances internationales encouragent les gouvernements à se mobiliser activement dans la lutte contre la dégradation de notre environnement, nous commençons aujourd'hui à entendre des voix émettre l'idée de s'engager sur le chemin de l'acceptation du fait que nous devons, de toutes manières, nous adapter à un environnement et un climat plus hostile pour la vie humaine, et qu'il est déjà trop tard pour limiter le réchauffement du climat et l'érosion de la biodiversité²⁰⁸.

207 Depuis 2003, l'ONG américaine Global Footprint Network calcule, sur la base du calcul de l'empreinte écologique de Mathis Wackernagel et William Rees (2017 [1996]), le « jour du dépassement » lors duquel l'humanité a épuisé l'ensemble des ressources renouvelables annuelles disponibles sur Terre. En 1970, celui-ci est estimé au 29 décembre, et en 2023, celui-ci est établi au 2 août. Si ce décompte est un puissant outil de communication, nous constatons qu'il relève cependant d'une approche extrêmement anthropocentriste et conservationniste, orientée vers la conservation des ressources, le vivant non humain et la planète dans sa globalité n'étant considérés que comme un outil de subsistance au service des humains que ceux-ci doivent conserver dans une optique utilitariste.

208 Et dans ces cas-là, les inégalités, très fortes dans un système industriel capitaliste comme le nôtre, se feront intensément sentir, les populations les plus riches auront probablement accès à des conditions de vie plus favorables (établissement dans les villes et régions les moins touchées, climatisation et confort technologique, accès à l'alimentation et à l'eau, etc.) alors que les populations les plus précaires risquent de souffrir bien plus grandement de la dégradation des conditions d'habitabilité de la planète, au niveau national et international.

I Un constat mitigé face aux engagements internationaux

Le constat de l'évolution de l'implication environnementale des gouvernements du monde est plutôt négatif, malgré certaines avancées. Selon le sixième rapport du GIEC (2023), 42 % des GES émis depuis la révolution industrielle l'ont été entre 1990 et 2019, soit après Rio 1992. Les émissions de GES ont atteint 59 Gt de CO₂-eq²⁰⁹ en 2019, soit 12 % de plus qu'en 2010 et 54 % de plus qu'en 1990. Comment les accords internationaux ont-ils tenté de faire face à ce problème et pourquoi le constat actuel semble être un constat d'échec ?

1) Panorama et retombées des grandes conventions internationales

a) La convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques

Lors du Sommet de Rio de 1992, comme nous l'avons vu, un premier traité international des Nations Unies visant à pallier le problème du changement climatique est adopté, la Convention-Cadre des Nations Unies sur les Changements Climatiques (CCNUCC), établissant une gouvernance climatique dans le cadre de l'ONU. Elle advient quatre ans après la création du GIEC par l'Organisation Météorologique Mondiale (OMM) en 1988 et deux ans après son premier rapport en 1990. La CCNUCC, ratifiée par 197 parties, soit la quasi-totalité des pays du monde, est entrée en vigueur en 1994, et fixe le cadre multilatéral de l'action internationale en matière de lutte contre le changement climatique. Le réchauffement climatique d'origine anthropique y est officiellement reconnu (ce qui engage donc les États signataires en ce sens), un objectif ultime (général, non chiffré et sans calendrier) de stabilisation de la concentration atmosphérique de GES est fixé, et une « responsabilité commune, mais différenciée » est reconnue (De Perthuis, 2022).

Dans le cadre de la gouvernance de cette convention, un « organisme souverain » est créé sous la forme de la Conférence des parties, dans laquelle chaque partie est représentée de façon égalitaire et dispose d'une voix, reposant sur un système de consensus dans la prise de décision : la Conférence des Parties (*Conference Of the Parties*, COP). La COP a lieu chaque année depuis la première COP de 1995

²⁰⁹ Les émissions de GES sont calculées en équivalent CO₂, car si ce gaz est le plus émis par nos activités (67,6 % d'augmentation depuis 1990), d'autres GES, souvent avec une plus grande puissance de réchauffement, sont émis, comme le méthane (CH₄) (25,3 % d'augmentation depuis 1990) ou le protoxyde d'azote (N₂O) (29 % d'augmentation depuis 1990) (De Perthuis, 2022).

(mis à part en 2020 du fait de la pandémie de Covid-19) (*ibid*).

b) Le protocole de Kyoto

Le premier texte issu de la CCNUCC est le protocole de Kyoto en 1997. Celui-ci fixait comme objectif d'obtenir en 2012 une production mondiale de GES d'origine anthropique ne dépassant pas celle de 1990. L'objectif fixé était d'une baisse de 5,2 % en 2012, et de 18 % en 2020 suite à l'amendement de Doha (accepté par un groupe de 37 pays). Cet objectif était contraignant pour un premier groupe de pays composés des pays occidentaux industrialisés, mais ne présentait pas de contrainte et d'objectifs de réduction pour les pays émergents encore en cours d'industrialisation et de développement.

Selon l'ONU, les pays signataires auraient affiché une baisse de -24 % des émissions de GES. Cependant, les émissions globales ont augmenté de +68 % entre 1990 et 2019 (notre-environnement, www.notre-environnement.gouv.fr, n. d.). Si celles-ci ont augmenté en Amérique du Nord (+6 %, +3 % d'émissions de CO₂ aux États-Unis et +27 % au Canada, contre les -7 % et -6 % de réduction prévus par les quotas pour 2012, les États-Unis n'ont jamais signé le protocole de Kyoto, et le Canada en est sorti en 2011 pour ne pas avoir à faire face aux sanctions²¹⁰), l'augmentation globale est largement due aux émissions asiatiques (+256 %²¹¹, la Chine étant devenue le premier émetteur mondial de GES en valeur absolue au milieu des années 2000, du fait que les pays émergents n'avaient pas de quotas de réduction ou d'augmentation contraignants). Les émissions de GES ont par contre diminué en Europe (-28 %, les quotas demandant -8 % de réduction en 2012), et notamment en France (-20 %). Les émissions par habitant en France sont trois fois moins importantes qu'aux États-Unis ou au Canada, et un tiers moins importantes qu'en Chine, et se situent légèrement en dessous de la moyenne mondiale (4,8 tonnes de CO₂-éq par an et par habitant en France, contre 5 tonnes à l'échelle mondiale).

Si l'objectif de ce protocole, ne couvrant en réalité que la moitié des émissions mondiales de GES avec les pays industrialisés, était de s'élargir en intégrant graduellement les pays n'étant pas encore soumis à des engagements, notamment les grands émetteurs des pays émergents comme les pays du BRIC, l'opposition de ces derniers à cet élargissement lors de la COP15 de Copenhague mena à un échec de l'objectif de diminution globale de GES. La COP15 s'acheva sur un seul accord politique de principe sur la recherche de nouvelles possibilités pour mettre en application les principes de la CCNUCC (*ibid*). Cela

210 Si ce protocole était donc un protocole contraignant prévoyant des sanctions en cas de non-respect des objectifs, la sortie du protocole par le Canada a logiquement posé un doute sur l'efficacité d'une telle contrainte.

211 +322 % d'émissions de CO₂ entre 1990 et 2019 pour la Chine, +354 % pour l'Inde, +340 % pour l'Indonésie, +159 % pour la Corée du Sud, +413,5 % pour la Malaisie, +121,9 % pour Taïwan, +209,9 % pour la Thaïlande, et +1122,2 % pour le Vietnam. L'augmentation d'émissions de CO₂ a aussi été forte pour les pays du Moyen-Orient, avec +249 % pour l'Iran, +199 % pour l'Arabie Saoudite, +164 % pour la Turquie, ainsi qu'en Amérique du Sud avec +122 % pour le Brésil. Les émissions de Méthane ont aussi augmenté, +37 % pour la Chine, +38 % pour l'Inde, +81 % pour l'Indonésie, +10 % pour la Thaïlande, +57 % pour le Vietnam et +100 % pour la Malaisie, +36 % en Iran, +50 % en Arabie Saoudite, +40 % en Turquie, +75 % en Égypte et +69 % au Brésil (De Perthuis, 2022).

explique la difficulté des négociations qui mettront cinq ans à aboutir à la ratification d'un nouvel accord international.

c) L'accord de Paris

Le second traité international établi dans le cadre de la CCNUCC est l'accord de Paris. C'est un nouveau « Traité international juridiquement contraignant sur les changements climatiques, adopté par 196 Parties lors de la COP21 à Paris, le 12 décembre 2015 et entré en vigueur le 4 novembre 2016 » (*ibid*, p. 64). Son objectif principal est :

« [De contenir] l'élévation de la température moyenne de la planète nettement en dessous de 2 °C par rapport aux niveaux préindustriels et en poursuivant l'action menée pour limiter l'élévation de la température à 1,5 °C par rapport aux niveaux préindustriels, étant entendu que cela réduirait sensiblement les risques et les effets des changements climatiques »

(ONU, 2015, p. 3)

Il fait suite au protocole de Kyoto comme texte principal d'application de la CCNUCC, avec une approche sur le plus long terme. Le premier cycle quinquennal a été lancé lors de la COP 26 de Glasgow en novembre 2021. Celui-ci introduit des objectifs de long-terme, avec la limitation de l'augmentation de la température globale, et la traduction de cet objectif en termes d'émissions et de concentration des GES, avec pour finalité la neutralité climatique dans la deuxième moitié du XXI^e siècle. Cependant, contrairement au protocole de Kyoto, l'accord de Paris ne fixe aucun objectif global de réduction à moyen terme, mais contraint chaque pays engagé à fournir des objectifs nationaux²¹², en laissant plus de souplesse pour les pays en développement.

Sur les deux pays non signataires de l'accord²¹³, le Nicaragua²¹⁴ a jugé ce dernier trop peu ambitieux, et insuffisamment coercitif, du fait de l'absence de sanction pour les pays ne respectant pas leurs engagements²¹⁵, l'accord ne reposant que sur une « déclaration d'intention », et a estimé que les pays les plus développés devaient contribuer plus fortement à la lutte contre le dérèglement climatique du fait

212 Les « contributions déterminées au plan national » (Nationally Determined Contribution, NDC) sont des plans climatiques nationaux annoncés par les États exigés dans le cadre de l'accord de Paris et déposés sur le registre des Nations Unies. (De Perthuis, 2022)

213 Le second pays étant la Syrie, alors en pleine guerre civile. Si les États-Unis se sont retirés de l'accord sous la présidence de Donald Trump, ils l'ont de nouveau rejoint sous celle de Joe Biden. Donald Trump a été réélu à la tête des États-Unis en 2024, et compte de nouveau sortir de l'accord.

214 Le Nicaragua est un pays particulièrement vulnérable face au réchauffement climatique.

215 Si l'accord de Paris peut être considéré comme n'étant pas strictement contraignant du point de vue du droit international car il ne prévoit pas de mécanisme de sanction, il comporte des obligations juridiques de moyens et de résultats (Garrić, 14 décembre 2015). Dans une optique de compromis, celui-ci a été conçu avec une certaine flexibilité (Lemoine-Schonne, 2016)

de leur responsabilité historique (Le Monde, 2017, 02 juin).

2) Les objectifs actuels face à l'évolution de la situation environnementale

a) Le mirage de 1,5 °C

Lors de la COP21 où furent signés l'accord de Paris, le ministre des affaires étrangères des îles Marshall, petit État insulaire de Micronésie dans le Pacifique Nord, déclarait qu'une augmentation de la température du globe de plus de 1,5 °C signifierait un « arrêt de mort » pour les pays comme le sien. L'objectif de limiter le réchauffement climatique à 1,5 °C au-dessus des niveaux pré-industriels a modelé les politiques climatiques jusqu'à présent, et reste central dans l'accord de Paris. Cependant, dès sa ratification, et l'objectif premier de 2 °C le montre bien, l'objectif des 1,5 °C semble illusoire, et cela encore plus aujourd'hui. En 2015, le réchauffement global était déjà de 1 °C et l'année 2024 devrait dépasser le seuil de 1,5 °C (Garric, 2024, 13 novembre). L'objectif de limiter le réchauffement global à 1,5 °C suppose une diminution plus grande des émissions de GES qu'actuellement, ainsi que des émissions négatives, c'est-à-dire le stockage de GES déjà présents dans l'atmosphère.

De plus, la différence en termes d'effets entre un réchauffement 1,5 °C et 2 °C est énorme. Même si un « overshooting » serait envisageable, c'est-à-dire s'approcher des 2 °C en 2050 pour rabaisser par la suite vers 1,5 °C en 2100, cela représenterait déjà une forte perte irréversible de biodiversité, ainsi qu'une fonte glacière qui ne donnera pas lieu à une reformation. Or, comme nous venons de le dire, la diminution des émissions seules n'est déjà pas suffisante pour maintenir un *overshooting* proche de 1,5 °C et de courte durée (Guiot, 2017). Il existe aussi le risque de basculement lié aux *tipping points* (points de basculement) caractéristique d'un système d'échange fermé comme le système Terre, donc de « seuils au-delà desquels les impacts s'accroissent non linéairement » (*ibid*, p. 30).

En novembre 2022, l'hebdomadaire britannique néolibéral *The Economist*, à la ligne éditoriale très éloignée du militantisme écologique, arborait pourtant en Une « Dites au revoir à 1,5° » (*The Economist*, 5 novembre 2022). Nous pouvons y lire : « garder l'augmentation des températures globales à 1,5° [...] n'est pas un objectif que le monde va atteindre », « dans les années écoulées depuis le sommet de Paris, la cible des 1.5° est passé de quelque chose que l'on doit viser à quelque chose de totémisé »²¹⁶. En effet, lors de son rapport de 2023, le GIEC soutenait que « les actions et politiques d'atténuation et d'adaptation actuelles sont insuffisantes »²¹⁷. Sur la base des contributions déterminées au plan national (NDC) actuelles

²¹⁶ Traduction personnelle depuis l'anglais.

²¹⁷ L'atténuation est une « Intervention humaine pour réduire les émissions ou renforcer les puits de gaz à effet de serre » et l'adaptation est un « Processus d'ajustement au climat actuel ou futur et à ses impacts, afin d'en modérer les dommages ou d'en exploiter les bénéfices potentiels » (GIEC, 2023), soit diminuer et anticiper les effets du réchauffement climatique.

(en 2020) l'augmentation des températures prévues est de 2,2 °C – 3,5 °C. Nous voyons donc que l'objectif des 1,5 °C tend d'ores et déjà à être abandonné, ou du moins à faire l'objet de critique, et semble pour l'instant inatteignable au vu des efforts actuels.

b) Évolution des limites planétaires

Plus globalement, la recherche en sciences du système Terre montre radicalement que, malgré la prise de conscience d'un enjeu environnemental fort et global pour le XXI^e siècle de la part des démocraties libérales représentatives depuis déjà cinquante ans, l'état des écosystèmes terrestres continue de se dégrader à une vitesse alarmante et les réponses politiques ne sont absolument pas à la hauteur de ces menaces. Comme nous l'avons vu au premier chapitre, une étude de 2009 menée par Johan Rockström et ses collègues (Rockström et al., 2009), établissait la notion de limites planétaires dont la transgression nuirait à la stabilité du système Terre nécessaire à la continuité de la vie humaine en société. Ce travail montrait que sur les neuf limites identifiées, trois étaient déjà dépassées (le changement climatique, le cycle de l'azote et la perte de biodiversité). Un article de 2015 (Steffen et al., 2015) ajoutait plusieurs nouvelles limites et montrait qu'une quatrième avait été dépassée (l'utilisation des sols). En 2022, deux nouvelles études (Wang-Erlandsson, Tobian, van der Ent et al., 2022 ; Persson, L., Carney Almroth, Collins, C.D., Cornell, S., de Wit, C. et al., 2022) montraient que deux nouvelles limites planétaires (les polluants chimiques et le cycle de l'eau douce) avaient été dépassées. Les limites planétaires continuent à être dépassées de tout bord, et la protection de la limite « simple » (car pouvant être abordée de manière purement technique et possédant des solutions déjà présentes via la réduction des GES) du réchauffement climatique, n'arrive déjà pas à être atteinte.

Cela représente un problème majeur : les conditions d'habitabilité de la Terre sont déjà extrêmement dégradées, et les accords internationaux ne réfléchissent qu'en termes de diminution graduelle vers des objectifs de long terme. La problématique environnementale globale de l'Anthropocène, même si ses effets se font de plus en plus sentir, est toujours vue comme un problème distant, dans le futur (nous allons le voir notamment avec l'analyse des événements présentés dans la suite du chapitre). Il y a un problème « d'inaction » environnementale de la part des États et de leurs gouvernements, ou plutôt, en ce qui concerne ceux qui font figure de bons élèves dans les résultats des traités environnementaux, d'action insuffisante. La prise en compte de l'enjeu environnemental et l'engagement actuel semble être ceux qui auraient dû être pris il y a plusieurs décennies, lorsqu'il était encore temps d'effectuer une transition en douceur.

II Inaptitude des États à tenir leurs engagements

Si nous nous concentrons sur les mesures environnementales à l'échelle de l'État français, nous constatons que celui-ci n'arrive pas à tenir ses engagements en matière environnementale, malgré son inscription en tête des traités internationaux. Sa stratégie semble être défailante, et ses engagements semblent entrer en conflit avec d'autres enjeux de gouvernance que les représentants ne parviennent pas à concilier.

1) Condamnations de l'État français pour « inaction climatique » et environnementale

a) De multiples condamnations du Conseil d'État

À la fin des années 2010 et au début des années 2020, l'État français a dû faire face à plusieurs condamnations judiciaires pour « inaction climatique » et environnementale, liées au fait que ses objectifs n'étaient pas tenus. Ces condamnations sont relatives à trois grands thèmes : le changement climatique, la pollution de l'air, et la régulation de l'utilisation de produits chimiques.

Une condamnation relative à l'action de l'État en matière de lutte contre le changement climatique a eu lieu en 2021. En mars 2019, quatre associations françaises (Oxfam France, Notre Affaire à Tous, la Fondation pour la Nature et l'Homme, et Greenpeace France) assignent l'État français en justice devant le tribunal administratif de Paris pour « inaction contre les changements climatiques », dans ce qu'ils nommèrent « l'affaire du siècle ». Plus précisément, l'accusation portait sur le non-respect des obligations internationales, européennes et françaises de l'État français. La pétition accompagnant ce recours en justice fut signée par plus de 2,3 millions de personnes, et est encore aujourd'hui la pétition la plus signée à l'échelle de la France. L'État fut condamné par le tribunal administratif de Paris le 14 octobre 2021. Dans son jugement du 3 février 2021, le juge a décrété que « l'État devait réparer le préjudice écologique causé par le non-respect des objectifs 2015-2018 fixés dans la stratégie nationale bas carbone ». L'État avait alors jusqu'au 31 décembre 2022 pour réparer ses engagements.

Dans le même temps, il fut demandé au Conseil d'État²¹⁸, par la commune de Grande Synthe et plusieurs associations « d'annuler le refus du Gouvernement de prendre des mesures supplémentaires pour atteindre l'objectif, issu de l'accord de Paris, de réduction des émissions de GES de 40 % d'ici à 2030 » (Conseil d'État, 2021, 1er juillet) par rapport à 1990, et à « respecter l'accord de Paris et les engagements européens repris par le législateur français » (Conseil d'État, 2023, 10 mai). Le Conseil d'État avait alors

²¹⁸ Comme son nom l'indique, le Conseil d'État joue le rôle de conseiller du gouvernement. Mais il est aussi une institution ayant pour but de juger les litiges entre les citoyennes et citoyens et l'administration, ainsi que de rendre des avis juridiques au gouvernement et au parlement. Il est la plus haute juridiction administrative de France.

enjoint le gouvernement dans une décision de justice du 1er juillet 2021 à prendre des mesures supplémentaires avant le 31 mars 2022. Le 10 mai 2023 paraît une nouvelle décision de justice du Conseil d'État, dans laquelle nous pouvons lire que :

« Le Conseil d'État estime que, si des mesures supplémentaires ont bien été prises et traduisent la volonté du Gouvernement d'exécuter la décision, il n'est toujours pas garanti de façon suffisamment crédible que la trajectoire de réduction des émissions de GES puisse être effectivement respectée »

(Conseil d'État, 2023, 10 mai)

Suite à quoi le Conseil d'État ordonne au Gouvernement « de prendre de nouvelles mesures d'ici le 30 juin 2024, et de transmettre, dès le 31 décembre, un bilan d'étape détaillant ces mesures et leur efficacité » (*ibid*).

Concernant la pollution de l'air, ce même Conseil d'État avait ordonné au gouvernement en 2017 « de faire respecter les normes européennes, reprises en droit français, de qualité de l'air » (Conseil d'État, 2022, 17 octobre). En juillet 2020, « le Conseil d'État avait ordonné au Gouvernement d'agir pour améliorer la qualité de l'air dans plusieurs zones en France, sous peine d'une astreinte de 10 millions d'euros par semestre de retard » (Conseil d'État, 2021, 4 août). Les mesures prises n'étant pas jugées satisfaisantes, l'État fut condamné le 4 août 2021 à verser 10 millions d'euros à l'association Les Amis de la Terre ayant saisi le Conseil d'État (*ibid*). Il fut de nouveau condamné à verser deux fois 10 millions d'euros supplémentaires le 17 octobre 2022, pour le second semestre 2021 et le premier semestre 2022 (Conseil d'État, 2022, 17 octobre).

Un troisième type de condamnation concerne les atteintes à la biodiversité et l'usage de pesticides et produits biocides issus de la chimie de synthèse. Par une décision de justice du 3 mai 2023, le Conseil d'État a jugé illégales les dérogations à l'interdiction européenne accordées par le Gouvernement sur l'usage des néonicotinoïdes (pesticides dits « tueurs d'abeilles ») aux cultures de betteraves sucrières en 2021 et 2022, disant que « Aucune dérogation n'est en effet possible si la Commission européenne a formellement interdit un pesticide » (Conseil d'État, 2023, 03 mai). Deux mois plus tard, le 29 juin 2023, suite à la demande d'associations (Pollinis, Notre Affaire à Tous, Biodiversité sous nos pieds, l'Association pour la protection des animaux sauvages et l'Association nationale pour la protection des eaux et rivières) le tribunal administratif de Paris a condamné l'État pour le préjudice écologique lié à l'utilisation de produits phytopharmaceutiques :

« Par un jugement n° 2200534/4-1 du 29 juin 2023, le tribunal administratif de Paris

reconnait l'existence d'un préjudice écologique résultant de la contamination généralisée, diffuse, chronique et durable des eaux et des sols par les substances actives de produits phytopharmaceutiques, du déclin de la biodiversité et de la biomasse et de l'atteinte aux bénéfices tirés par l'homme de l'environnement. Il enjoint à l'État de le réparer d'ici le 30 juin 2024. »

(Tribunal administratif de Paris, 2023, 29 juin)

Concernant l'interdiction du très controversé glyphosate (composant chimique présent dans le désherbant mondialement utilisé de la firme Monsanto « roundup »), le président Français Emmanuel Macron s'était exprimé sur les réseaux sociaux en faveur de son interdiction en 2017²¹⁹. Six mois plus tard, cet engagement fut abandonné lors du « grand débat » organisé à la suite du mouvement des gilets jaunes, débuté à la suite d'une augmentation de la taxe sur les carburants. En septembre 2023, la commission européenne proposait de reconduire l'utilisation du glyphosate pour dix années supplémentaires, après l'avoir déjà renouvelée de 2017 à 2022.

b) Effets de ces condamnations

Si ces condamnations sonnent comme des victoires pour les mouvements militants écologistes, elles ne semblent pas pour autant avoir beaucoup fait évoluer l'action de l'État en matière environnementale. Nous pouvons constater que sur tous les fronts écologiques, l'État français ne tient pas ses objectifs, malgré l'apparente prise de conscience environnementale globale, et l'inscription du développement durable dans la stratégie nationale en 2004, il y a 20 ans de cela.

Plus que de la mauvaise volonté de la part des gouvernements, il y a aussi une critique des normes environnementales européennes, soutenue par des arguments d'ordre économique et de souveraineté. Fin 2023, une partie des dirigeants des États européens, dont le président français Emmanuel Macron, se sont exprimés en faveur d'une « pause réglementaire » sur l'environnement, alors que l'Europe préparait la mise en place de son « *green deal* », ou « pacte vert »²²⁰ (Malingre, 30 septembre 2023). Il y a un malaise de la part des États à se plier à des contraintes extérieures (traités internationaux, Union Européenne) dans le cadre de ce « pacte vert » devant leur permettre de tenir les engagements de l'accord de Paris. Les pays aux économies très carbonées sont particulièrement réticents, et affirment ne pas pouvoir faire autant que leurs partenaires. Même Emmanuel Macron, disant vouloir une politique climatique volontariste, auteur du

219 Emmanuel Macron écrivait alors sur le réseau Twitter (désormais renommé X) : « J'ai demandé au gouvernement de prendre les dispositions nécessaires pour que l'utilisation du glyphosate soit interdite en France au plus tard dans trois ans ».

220 Selon le site de la commission européenne, le pacte vert « trace la voie à suivre pour une Union européenne climatiquement neutre d'ici à 2050 », et représente « une série de propositions visant à adapter les politiques de l'UE en matière de climat, d'énergie, de transport et de fiscalité en vue de **réduire les émissions nettes de gaz à effet de serre d'au moins 55 % d'ici à 2030** par rapport aux niveaux de 1990. » (Commission européenne, n. d.). Il a commencé à être discuté en 2019, et possède donc un double objectif pour 2030 et 2050, entériné par la loi européenne sur le climat de 2021 (De Perthuis, 2022).

pastiche du slogan trumpien « *make our planet great again* », appelait en mai 2023 à cette « pause réglementaire environnementale » au nom de la compétitivité économique, estimant que l'Union européenne fait « plus que ses voisins ». Une demande similaire émanait à l'époque du premier ministre Belge et de nombreux chefs d'État et de Gouvernements de droite européens, particulièrement en période électorale. Ceux-ci invoquent la même compétitivité économique, particulièrement suite à l'offensive russe en Ukraine, les réglementations environnementales compliquant l'activité des entreprises, manquant d'acceptabilité sociale (nous verrons dans la troisième partie de ce chapitre que la réalité, par exemple lors de la crise des gilets jaunes, est bien plus complexe), la montée des partis d'extrême droite anti-écologiste, le contexte d'inflation économique, et la compétitivité économique internationale avec des pays plus émetteurs de GES comme la Chine ou les États-Unis. Les politiques environnementales sont critiquées par les droites et les extrêmes droites européennes, comme synonyme de contrainte (notamment avec le vocable d'« écologie punitive ») et de cherté, alors que le pouvoir d'achat reste une des plus fortes considérations des ménages. En Suède par exemple, le gouvernement d'alliance droite et extrême droite a adopté une ligne soutenant que la transition écologique ne doit pas « affecter la vie des gens ».

C'est pourtant un fait établi que des politiques environnementales ambitieuses ne pourront pas être mises en place sans affecter la vie des individus, et nous avons tenté de montrer dans ce travail qu'une transition vers une société écologiquement soutenable nécessite des changements particulièrement profonds dans nos modes de vies, d'un point de vue social, éthique et politique. Nous pouvons entrevoir ici déjà une grande partie des difficultés auxquelles font face les régimes représentatifs. Les périodes électorales pour commencer sont bien souvent néfastes pour la cause climatique et environnementale, les conséquences négatives de ce genre de mesure étant immédiates, alors que leurs conséquences positives sont lointaines et incertaines. Si l'on veut par exemple courtiser le vote des seniors, on peut se demander s'il est judicieux de prendre des mesures qui les affecteront négativement et dont ils ne pourront pas profiter des effets positifs.

Les impératifs économiques sont aussi invoqués, présentés comme étant en concurrence avec les impératifs environnementaux, et pesant lourd dans la balance politique, grâce au poids des lobbys et le chantage à l'emploi. Les mesures environnementales ne sont pourtant pas les seules mesures contraignantes, chères, et affectant négativement les individus et leur pouvoir d'achat (dans une optique purement consumériste, le pouvoir d'achat est évoqué, et non les conditions de vie, qui seront particulièrement affectées par les dérèglement climatiques), nous pouvons par exemple penser aux mesures d'austérité. Mais, étonnamment, alors que le pragmatisme est souvent invoqué pour des raisons économiques, le « nous ne pouvons pas faire autrement » (pragmatisme cachant en réalité des choix politiques orientés), n'est pas invoqué en lien avec la problématique environnementale, alors que l'imminente nécessité d'un choix décisif et ambitieux n'a peut-être jamais été mieux justifiée. Par

conséquent, de nombreux projets de politiques publiques environnementales en Europe sont soit abandonnés, soit vidés de leur substance (nous aborderons ce point dans la prochaine partie de ce chapitre, notamment lorsque nous aborderons la convention citoyenne pour le climat).

2) Critique de la stratégie de l'État

Par conséquent, la stratégie de l'État en matière d'écologie fait l'objet de vives critiques, dont le Gouvernement se défend, sur lesquelles il peut être intéressant de se pencher plus en détail. Nous prendrons en exemple ici plusieurs tribunes parues dans le quotidien national *Le Monde* daté du 28 septembre 2023, réagissant à l'annonce de la planification écologique du gouvernement d'Elisabeth Borne sous le deuxième mandat présidentiel d'Emmanuel Macron. Plusieurs expertes et experts se sont exprimés pour souligner les écueils auxquels se heurte la politique environnementale du gouvernement français (une tribune, notamment, venait du monde associatif, et deux du monde de la recherche).

a) Opinion politique

La première tribune est écrite par un membre du parti de la majorité gouvernementale de l'époque, Pascal Canfin, député européen, président de la commission de l'environnement, de la santé publique et de la sécurité alimentaire du Parlement européen, et secrétaire général délégué du parti Renaissance (anciennement *En Marche*, puis *La République En Marche*, le parti du président Emmanuel Macron). Elle nous montre le retard sur la question environnementale accumulée par une partie du monde politique, malgré ses engagements. Celle-ci commence par « Après des années de débats sur la nécessité de faire ou non la transition écologique, nous sommes passés à une nouvelle étape : non plus celle du pourquoi, mais celle du comment. » Cinquante et un ans après Stockholm, trente et un ans après Rio, vingt-six ans après l'adoption du protocole de Kyoto, dix-neuf ans après l'inscription à l'agenda national français du développement durable et huit ans après les engagements de la France dans l'accord de Paris, la transition écologique est présentée par un membre du parti présidentiel comme ayant été jusqu'à aujourd'hui « en débat ». Que cette affirmation soit faite de bonne foi ou non, elle marque un profond décalage entre la communication gouvernementale et les engagements de l'État français et l'opinion publique. Cette tribune a cependant le mérite de souligner que l'attribution de la planification environnementale à la première ministre montre que cette problématique n'est plus cantonnée à un seul ministère, mais relève de l'ensemble de l'action gouvernementale.

b) Opinion associative

La seconde tribune, de la plume de la directrice de Réseau Action Climat Anne Bringault, est, bien sûr, plus critique. Elle souligne l'absence de prise en compte de nombreux leviers essentiels à la transition dans les annonces du chef de l'État ayant précédé cette tribune. Elle montre une contradiction entre les annonces officielles et les engagements concrets, par exemple en soulignant l'absence d'une réelle transformation dans le secteur des transports, grand émetteur de GES, et le peu d'alternatives concrètes proposées aux ménages les plus précaires. Elle dénonce l'utilisation de notions floues et équivoques comme celle de « sobriété mesurée », et l'absence de taxes et de dispositifs fiscaux contraignants envers les secteurs les plus polluants (transport aérien) et les populations les plus riches (les plus dispendieuses et contribuant le plus aux émissions de GES).

c) Opinion d'économiste

Une troisième tribune par l'économiste et ancien membre du GIEC Christian Gollier fustige le refus de l'État à prendre des « mesures de rupture ». Il montre que les coûts des mesures écologiques étant aux frais de l'instigateur et les bénéfices pour tous, les États, à l'échelle mondiale, n'ont pas « intérêt à en faire beaucoup ». Il souligne le fait que le remplacement des énergies fossiles par des énergies renouvelables au coût de production plus élevé ne peut pas ne pas avoir d'effet négatif sur le pouvoir d'achat de la population. Ainsi, tenir un discours réaliste « de rigueur écologique, de sobriété et de sacrifice » serait politiquement suicidaire. Comme les gouvernements représentatifs ne veulent pas entamer le pouvoir d'achat de leurs électeurs, les investissements sont insuffisants.

Selon l'auteur :

« Cette planification écologique laisse l'impression que le gouvernement est aux commandes, qu'il va assumer les dépenses et que notre responsabilité individuelle n'est donc plus engagée. Il suffirait donc que chacun attende la bonne subvention publique pour verdir son mode de vie ou de production. Les coûts de ce verdissement sont nettement trop élevés pour être portés par l'État seul. Beaucoup de « petits gestes », tellement importants pour la transition, vont donc rester longtemps encore peu attractifs. »

(Gollier, 2023)

Suite au mouvement des gilets jaunes, il y a aujourd'hui un « tabou de la taxe carbone », mais il s'agit plutôt d'une opposition à toute politique climatique attentatoire au pouvoir d'achat plutôt qu'à

l'instrument de taxe lui-même. Par faiblesse des États membres, l'Union européenne va donc devoir faire le « sale boulot », mais la crise des agriculteurs et agricultrices début 2024 montre que l'Union Européenne, à l'approche des élections, n'est pas à l'abri des tares des systèmes représentatifs. Cette tribune est intéressante car elle montre que le Gouvernement ne peut pas menacer l'accès à la consommation de masse au sein d'un système consumériste, elle montre que celui-ci ne peut pas aller à l'encontre des intérêts court-termistes des représentés, alors que ces mêmes représentés attendent que le gouvernement prenne en main seul la problématique environnementale.

d) Opinion des sciences politiques

Nous devons la quatrième et dernière tribune à Christian Babusiaux, haut fonctionnaire et président du think tank Cercle de la Réforme de l'État, et à Cécile Blatrix, membre du même think tank et professeure en sciences politiques à AgroParisTech. Il et elle y soulignent l'inadéquation des processus de gouvernance actuels avec l'enjeu environnemental contemporain, et évoquent la nécessité d'une « refonte des processus de décision et d'évaluation de l'État ». Citant un rapport publié par leur think tank en 2022 (Le Cercle de la Réforme de l'État, 2022, 23 avril), il et elle soutiennent que la gouvernance de l'État doit permettre de « concevoir, de [...] mettre en œuvre, [de] suivre et [d']évaluer » la planification écologique. Nous ne commenterons pas les conseils et arguments de la tribune spécifiquement, mais celle-ci souligne le fait que l'État ne pourra pas mener avec succès une transition écologique sans une forte adaptation et mutation des modes de gouvernance et d'organisation.

e) L'État et le gouvernement face à l'action écologique

Ces quatre tribunes sont particulièrement intéressantes car elles montrent encore une fois certaines difficultés structurelles des systèmes représentatifs pour aborder les questions de long terme et notamment la question environnementale. Premièrement, nous voyons que le discours de certains élus est en décalage avec la réalité des perturbations environnementales et les connaissances à leur sujet. Ensuite, nous constatons qu'il y a une contradiction entre le discours politique, allant dans le sens de l'opinion publique en matière environnementale, et les engagements réels ne pouvant pas dépasser les blocages structurels et institutionnels. Ensuite, nous voyons que la représentation n'est pas capable d'aller à l'encontre des intérêts directs des représentés dans un compromis en vue du long terme, elle ne peut pas prendre de mesures « douloureuses » pour des bénéfices éloignés. Finalement, la dernière tribune met en lumière le fait que ce problème est lié aux structures de gouvernance elles-mêmes. Le résultat est que les politiques publiques sont fortement en retard par rapport à leurs engagements et à leurs objectifs.

Dans un article de 2017, Johan Rockström, avec Owen Gaffney, Joeri Rogelj, Malte Meinshausen, Nebojsa Nakicenovic, et Hans Joachim Schellnhuber, élaborait dans la prestigieuse revue *Science* un itinéraire pour atteindre les objectifs de l'accord de Paris en 2050. Celui-ci commençait par des mesures « *no brainers* » (qui ne nécessitent pas de réflexion) à mettre en place d'ici 2020 : taxes carbone, forums mondiaux, arrêt complet des subventions aux énergies fossiles, mise en place de stratégies de décarbonisation, prise en main du secteur agro-alimentaire. Aucun de ces objectifs n'a été concrètement mis en place à grande échelle. Dans la décennie 2020-2030, des efforts « herculéens » doivent être mis en place, vers des mesures plus ambitieuses, notamment l'extension de la tarification de toutes les émissions de GES, vers l'abandon du charbon et de l'utilisation des énergies fossiles dans les grandes villes, ainsi que l'investissement massif dans la recherche et la reconstruction des puits de carbone mondiaux. À la moitié de la décennie, nous constatons aussi que l'itinéraire mondial est loin de rejoindre celui suggéré par les scientifiques, et le risque de décalage avec les objectifs pour les décennies 2030-2040 et 2040-2050, nécessitant d'immenses avancées, est d'autant plus grand.

III Rapport entre le public et les représentantes et représentants autour des questions environnementales

Alors, la difficulté à mettre en place des mesures environnementales fortes et ambitieuses est-elle due à une confrontation entre la volonté politique et l'opinion publique refusant les contraintes imposées ? Cette dernière est souvent présentée comme hostile aux mesures environnementales allant à l'encontre de ses intérêts, mais qu'en est-il réellement ? Nous verrons dans cette dernière partie de chapitre l'état des sondages relevant les opinions sur les sujets environnementaux, puis nous tenterons d'analyser plusieurs crises apparemment provoquées par des mesures environnementales (la crise des gilets jaunes et la contestation du monde agricole de fin 2023 / début 2024 en France et en Europe), puis nous nous pencherons sur un dispositif censé répondre à une de ces crises, la convention citoyenne pour le climat.

1) Quelle est la place de la question environnementale dans les représentations communes ?

a) Les sondages d'opinion²²¹

Selon l'Ademe (2021), l'environnement est passé pour la première fois en première place des préoccupations des français en 2019, à égalité avec l'emploi, et l'importance de cette préoccupation continue d'augmenter. Selon le ministère de l'environnement français, le changement climatique a été le premier sujet de préoccupation environnemental des français en 2023, suivi par les catastrophes naturelles, la pollution de l'eau, de l'air, l'érosion de la biodiversité, l'augmentation des déchets et finalement la pollution sonore²²² (ministère de l'Environnement, 2024, 18 octobre). Une grande majorité des français est consciente de l'origine anthropique du réchauffement climatique (79 %), et une majorité attribue les perturbations climatiques actuelles au changement climatique (63 %), tout en exprimant des craintes quant à la dégradation des conditions de vie sur Terre dans l'avenir (67 %) (Ademe, 2021).

En réponse à cela, les baromètres de l'Ademe semblent montrer qu'il y a une forte conscience de la nécessité de changer nos modes de vie (58 %), et que les deux tiers (66 %) des personnes interrogées sont prêtes à le faire à condition que ces changements soient équitables. Peu semblent se résigner (11 %) ou attendre une solution des politiques internationales (17 %) ou du progrès technique (13 %). Il semble y avoir un fort écart générationnel sur ces questions, les seniors étant plus inquiétés par l'emploi et moins préoccupés par les dérèglements environnementaux (seul 30 % trouvent qu'on ne parle pas assez du changement climatique contre 64 % des générations plus jeunes).

Selon les baromètres de l'Ademe, en 2019 56 % des personnes interrogées estimaient qu'il était à tout le monde d'agir, et 50 % estimaient qu'il était du rôle des États de prendre en charge la question environnementale. Les baromètres du ministère de l'environnement révèlent quant à eux un chiffre beaucoup plus faible sur la question de l'engagement des ménages (15 %), lorsque la question est formulée en termes de priorité. 29 % estiment quant à eux qu'il incombe aux entreprises privées de prendre leurs responsabilités face aux dérèglements environnementaux (Ministère de l'environnement, 2024). Ainsi, le rapport de 2023 concluait que : « jugeant que c'est d'abord aux pouvoirs publics d'agir, [les françaises et les français] restent relativement peu disposés à transformer leurs modes de vie pour protéger l'environnement. » (ministère de l'Environnement, 2023, 23 février).

Nous pouvons voir dans les chiffres donnés par l'Ademe que les mesures populaires (plus de 80 % d'opinion favorables) sont des mesures peu contraignantes n'impliquant pas de fort désagrément pour le

221 Nous avons déjà évoqué la partialité et les problèmes méthodologiques liés aux sondages d'opinion (Bourdieu, 1973). Cependant, une fois ces biais pris en compte, ceux-ci semblent tout de même nous dire quelque chose sur l'état de l'opinion publique, notamment dans une optique comparative.

222 À l'échelle locale, c'est cependant la pollution de l'air et la pollution sonore qui prennent le dessus (Ministère de l'environnement, 2024).

confort personnel et demandant majoritairement l'action des pouvoirs publics et du secteur privé, comme la réduction du gaspillage alimentaire ou développer les énergies renouvelables. Les mesures individuellement contraignantes (réduction de la vitesse sur les autoroutes, restriction de l'habitat pavillonnaire) sont relativement peu soutenues (moins de 40 %). Cependant, l'opinion semble plutôt favorable aux mesures fiscales (taxe carbone, transport aérien).

b) Opinion, contestation et activisme

Ces chiffres semblent montrer qu'il existe aujourd'hui une forte conscience des dangers des dérèglements environnementaux, et que cela engendre une forte préoccupation dans l'opinion publique. La conscience de la nécessité d'une transformation des modes de vie est aussi largement partagée, cependant la volonté concrète d'accomplir ces changements semble moins présente, et il reste une forte attente vis-à-vis des pouvoirs publics. Cela semble relever d'un atavisme propre aux systèmes représentatifs, les citoyennes et citoyens ne sont politiquement actifs que lors du processus ponctuel de vote, et attendent que les représentants élus règlent les problématiques sociales et politiques qui se présentent. Il semble donc y avoir une conscience de l'urgence, mais un manque de capacité à agir. Nous pouvons voir dans le cadre de différents mouvements sociaux récents, le mouvement des gilets jaunes en France depuis 2019 et le mouvement de contestation des agriculteurs et agricultrices en France et en Europe entre la fin de l'année 2023 et le début de l'année 2024, que l'opposition entre des mesures portées par les représentants et une population ultimement récalcitrante n'est cependant pas évidente, et que les exigences environnementales se mêlent dans ces mouvement à des exigences de justice sociale.

2) Le mouvement des gilets jaunes

a) Genèse et nature du mouvement

En novembre 2018, suite à une mobilisation en ligne autour de revendications sur le prix et les hausses de taxes sur les carburants, un grand mouvement de protestation se met en place en France, le mouvement des « gilets jaunes ». Ce mouvement inédit « par son ampleur, la combinaison de ses répertoires d'action et par sa durée » (Flipo, 2021, p. 13), son absence de positionnement politique clair et de leader identifiés, représente un des événements politiques les plus importants de ces dernières décennies en France, et une étape marquante du premier quinquennat d'Emmanuel Macron. Si ce mouvement prend appui initialement sur la contestation d'une taxe carbone écologique, qu'il prend d'abord la forme de

blocages routiers et que les manifestantes et manifestants, majoritairement issus de classe populaires²²³, se mobilisent initialement autour des enjeux de mobilité²²⁴, il s'avère que ce mouvement va cristalliser une contestation plus globale sur le niveau de vie et le budget des foyers modestes et des classes populaires, et une critique faite à la représentation politique. En effet, le retrait de la taxe carbone contestée en décembre 2018 ne marqua pas la fin du mouvement, qui évolua vers une démarche de contestation plus globale²²⁵. Particulier dans sa forme, sa diversité et son évolution, ce mouvement donna lieu à une forme de contestation inédite mobilisant des moyens d'action variés et se basant sur un vaste panel de revendications, tout en puisant dans des traditions politiques parfois opposées.

b) Un mouvement anti-écologique ?

Premièrement, concernant la contestation des normes environnementales, la couverture médiatique et le cadrage politique initiaux ont présenté le mouvement des gilets jaunes comme une révolte des classes populaires et des petits indépendants hostiles²²⁶ aux politiques écologiques²²⁷. Pourtant, Fabrice Flipo, parmi les premiers chercheurs à avoir tenté d'analyser ce mouvement, nous dit que ses membres ne sont « pas particulièrement opposés ni à la taxe carbone ni à l'écologie » (*ibid*, p. 15). En effet, les critiques adressées à la taxe carbone ne portent pas sur les taxes écologiques en elles-mêmes, mais plutôt sur le fait que la taxe ne découragera pas, « puisqu'ils [les gilets jaunes] prennent déjà la voiture au minimum ; son produit ne servira pas l'écologie (ce qui est effectivement le cas) ; des comportements plus nocifs doivent être ciblés en premier, tels les riches, les voyages en avion ou les bateaux » (*ibid*, pp. 15-16). Léo Cohen (2022) montre que l'usage de cette taxe initialement comportementale (censée influencer sur les comportements de consommation) fut transformée en usage de taxe de rendement en 2017 (pour renflouer le budget de l'État), et a donc été dévoyée de sa fonction initiale en subissant une augmentation brutale pour des raisons budgétaires (46 % entre 2017 et 2018) dans un contexte de hausse des prix du pétrole et

223 Selon Flipo, « les Gilets jaunes sont en moyenne des revenus modestes, peu diplômés, provenant de catégories usuellement peu mobilisées » (2021, p. 15).

224 Selon Blavier, « une très large majorité des Gilets jaunes des ronds-points (90 %) possède au moins une voiture, ce qui est légèrement au-dessus de la moyenne nationale (87 %), alors même qu'ils appartiennent à des catégories socioprofessionnelles caractérisées par un taux de possession d'un véhicule inférieur à cette moyenne. Surtout, les questionnaires de Caen (N = 260), qui renseignent le nombre de véhicules, suggèrent un taux de ménages bi-véhicules particulièrement élevé de 45 % contre 34 % en moyenne nationale » (2021, p. 107).

225 Blavier (2021) différencie cependant les occupations de ronds-points des manifestations qui suivirent, montrant une très grande diversité dans les engagements et les profils prenant part aux diverses actions. La population des ronds-points s'affichant en majorité non partisane fut rejointe par des groupes aux obédiences très variées, allant de l'extrême droite à l'extrême gauche, dans les cortèges des manifestations qui suivirent.

226 Selon Dormagen, Michel et Reungoat, « 31 % des Gilets jaunes s'identifient aux « classes populaires », 43 % à la « classe moyenne inférieure » et 26 % à la « classe moyenne supérieure ». » (2021, pp. 30-31)

227 En octobre 2013 déjà, l'écotaxe mise en place au printemps précédent et concernant le fret autoroutier avait donné lieu à un fort mouvement de contestation (dit des « bonnets rouges ») ayant entraîné l'abandon du projet par le gouvernement. Ce projet, alors déjà engagé avant d'être abandonné, aurait coûté selon la cour des comptes la somme de 10 milliards d'euros à l'État (Reix, 2022).

sans un accompagnement social suffisant. Ainsi, « en courant deux lièvres à la fois - l'un budgétaire, l'autre écologique - le gouvernement a finalement perdu sur les deux tableaux » (*ibid*, p. 35). Si l'on se penche sur les opinions des gilets jaunes en matière d'écologie, les enquêtes auprès de ceux-ci montrent qu'ils et elles ont des positions quasi-identiques à la population française globale en la matière, notamment en ce qui concerne les questions climatiques, autour du changement climatique et de son imputation aux activités humaines, à travers un consensus qui résiste aux questions les plus clivantes (Dormagen, Michel & Reungoat, 2021).

c) Un contre discours écologique ?

Constatant que les membres du mouvement des gilets jaunes ne sont pas particulièrement hostiles à l'écologie, celui-ci est analysé par certains comme une proposition de vision plus populaire de l'écologie, alliant justice environnementale et justice sociale, à travers le slogan « fin du monde, fin du mois, même combat ! »²²⁸. Ils et elles critiquent la pénalisation par les politiques publiques des pratiques des milieux populaires (taxe sur les carburants utilisés par les automobiles alors que le kérosène utilisé par les avions de ligne n'est pas taxé) et le poids des plus riches dans l'impact environnemental global. Les Gilets jaunes n'ignorent pas les enjeux écologiques, comme nous l'avons vu, mais ceux-ci s'ancrent « dans les contraintes économiques et de mobilité qu'ils subissent » (*ibid*, p. 27). Le mouvement des gilets jaunes pourrait alors selon certains contenir une vision de l'écologie locale portée par une sobriété vertueuse populaire opposée à la vision techniciste du développement durable et de la transition écologique, identifiée à une « écologie urbaine » opposée aux formes de vie périphériques (Faburel, Giard, Girault & Chuecos, 2021).

Cependant, il ne nous semble pas que le mouvement dans son ensemble puisse être considéré comme porteur d'une écologie alternative. En plus de la correspondance globale des opinions écologiques des gilets jaunes avec celles du reste de la population, il ne faut pas oublier la très grande diversité du mouvement, notamment sociale et politique²²⁹ avec de forts clivages idéologiques. Les gilets jaunes semblent se diviser sur des sujets écologiques plus politisés et clivants, notamment en matière fiscale en ce qui concerne les taxes individuelles et sur les entreprises (toujours en cohérence avec les opinions de la population globale), s'il y a une forte composante écologiste dans le mouvement des gilets jaunes, il y a aussi une forte polarisation autour de cette dimension. Dans ce cas, elle est plus importante que dans le

228 En effet, moins de 3 % des gilets jaunes douteraient de l'importance des enjeux écologiques (Faburel, Giard, Girault & Chuecos, 2021). De plus, ceux-ci font preuve dans leur majorité d'une « sobriété contrainte » et donc d'un impact écologique inférieur au reste de la population (Dormagen, Michel & Reungoat, 2021).

229 Selon Dormagen, Michel et Reungoat, « sur une échelle gauche/droite, 40 % des Gilets jaunes interrogés se situent sur une position de gauche, 20 % sur une position de droite, 5 % au centre et 28 % « ni à gauche, ni à droite » (7 % refusent de répondre) » (Dormagen, Michel & Reungoat, 2021, p. 32).

reste de la population (Dormagen, Michel & Reungoat, 2021).

d) Critique du système représentatif

Dans un deuxième temps, ce mouvement fut aussi significatif d'une « crise de la représentation » (Legrand, 2019), s'inscrivant dans un phénomène plus global d'essoufflement du modèle représentatif (Grunberg, 2019), au niveau français comme européen (Bedock, Bonin, Liochon & Schnatterer, 2020), ce modèle étant critiqué comme n'étant pas assez proches des principes dont il se réclame (Perrineau, 2020). Il y a un déclin de la légitimité et de l'efficacité des modèles démocratiques classiques, ainsi qu'une diminution du rôle des intermédiaires (Blondiaux, 2008). Cette critique de la représentation débouche sur des demandes de rénovation du lien entre gouvernant et gouvernés et de réforme institutionnelle allant vers plus de participation politique des citoyennes et citoyens aux prises de décisions (Grunberg, 2019). Le mouvement des gilets jaunes semble empreint du « sentiment d'un potentiel décalage, entre le quotidien de toute une partie de la population et la faible visibilité de leur mode de vie » (Blavier, 2021, p. 12), ses membres ont un sentiment de sous-représentation et l'impression de former une population inaudible, soulignant l'impossibilité de dialogue et donc d'écoute (Chazaud, 2019). À travers son évolution, il s'est doté de revendications institutionnelles et démocratiques vis-à-vis du système de gouvernance politique, largement critiqué, au niveau de la représentation des partis politiques comme des syndicats. Ce mouvement fut vecteur pour beaucoup de ses membres de politisation, adoptant une posture de « citoyen critique » (Perrineau, 2020), avec une congruence progressive avec des milieux militants plus traditionnels, et une démarche de discussion collective. Le mouvement des gilets jaunes semble donc s'être étoffé d'une demande de réforme du système représentatif, allant vers un plus grand contrôle de la représentation et des élus, une plus grande proximité, écoute et probité de ces derniers, ainsi que l'ajout de mécanismes de démocratie directe (Bedock, Bonin, Liochon & Schnatterer, 2020).

Il ne s'agit pas pour autant forcément d'un rejet total de la représentation, mais une demande de passage depuis des représentantes et représentants parfaitement autonomes à des représentants délégués soumis à un contrôle (*ibid*). Les gilets jaunes demanderaient alors : « le contrôle des gouvernant·es et des décisions politiques les plus importantes, la construction des conditions d'une meilleure écoute et la création d'une plus grande proximité statutaire et physique » (*ibid*, p. 224). Nous pourrions dire qu'il n'y a donc pas une demande de moins de représentation, mais une demande de plus de représentation (Chazaud, 2019). Il faut comprendre là un appel à une *meilleure* représentation, basée sur le contrôle, l'écoute et la proximité. Il y a contestation de la formation d'une certaine « oligarchie », que certains considèrent comme inhérente au système représentatif (Grunberg, 2019), face à un peuple pensé comme une entité indivisible en opposition à cette aristocratie dirigeante (*ibid* ; Bedock, Bonin, Liochon & Schnatterer,

2020). Si l'aspect manichéen de l'opposition peut interroger, il s'agit là globalement d'une contestation de la professionnalisation de la politique partisane dans un mouvement « anti-politicien » (Flipo, 2021), accompagné d'une critique du coût économique de cette représentation politique et administrative. Par conséquent, le système politique va parfois jusqu'à être jugé comme non démocratique, voire décrit comme totalitaire²³⁰, dictatorial ou monarchiste (Bedock, Bonin, Liochon & Schnatterer, 2020). Cependant, comme nous l'avons vu, ce rejet du système actuel ne s'accompagne pas pour autant d'un rejet complet de la représentation politique.

e) La réponse du « grand débat »

Cet épisode se soldera par un « grand débat national », dans une volonté affichée de démocratie participative et délibérative et de mise en place d'un « dialogue collectif et citoyen au niveau national » (Perrineau, 2020, p. 115). Si ce dispositif a pu être jugé comme « innovant » et avoir été considéré de manière positive (*ibid*), la confiance dans son efficacité et sa prise en compte par le pouvoir en place est plus mitigée, et celui-ci est critiqué comme étant « sans conséquences concrètes » (Flipo, 2021). Les publics concernés « sont restés dubitatifs quant à sa transparence, sa sincérité et son impartialité, et sceptiques quant à la prise en compte de ses résultats par le gouvernement » (Fourniau, 2022a, p. 272). Sa légitimité en tant que dispositif participatif est remise en cause : lancé à la seule initiative du pouvoir exécutif, en évinçant la Commission nationale du débat public, le Gouvernement refusant de prendre des engagements clairs, avec une audience modérée, une faiblesse au niveau des attentes et des résultats, un public proche de l'électorat du président élu Emmanuel Macron (et une omniprésence de ce dernier), avec des caractéristiques sociales inverses de celles des gilets jaunes auxquels était censé répondre ce débat²³¹, notamment due à une organisation relevant d'une volonté de contrôle de l'expression citoyenne, une géographie urbano-centrée des réunions (encore une fois en opposition avec les publics initialement ciblés), un décalage entre les thématiques et les attentes, et finalement une dynamique faiblement délibérative (*ibid*), le grand débat national semble « sans portée pour la démocratie participative » (*ibid*, p. 288). Celui-ci souffrait dès sa mise en place d'un manque de confiance de la part des populations contestataires, et relève d'un échec direct vis-à-vis des demandes d'écoute de la part de la représentation, dans son arrivée « tardive » et « corsetée » (Chazaud, 2019). Comme le montre Blondiaux (2008), les dispositifs participatifs peuvent souvent avoir « pour finalité de maintenir en place les structures et les logiques de domination politique traditionnelles » (p. 11), ils peuvent reproduire les inégalités politiques,

230 Il semble pertinent de noter ici l'importante répression policière qu'a subi le mouvement des gilets jaunes (Roché, 2023).

231 « Les données disponibles montrent que celles-ci ont rassemblé une France plus masculine que féminine, moins active, plus âgée et propriétaire, au niveau d'éducation très élevé, plutôt satisfaite de ses conditions de vie (revenu et logement). Ces traits se retrouvent classiquement dans les dispositifs participatifs et conduisent à considérer que ces derniers accentuent les écarts initiaux de participation à la vie politique plutôt qu'ils ne contribuent à les réduire. » (Fourniau, 2022a, p. 289)

certaines populations y sont sous-représentées, et la crédibilité de ces dispositifs est souvent érodée par « l'absence d'articulation juridique entre la participation et la décision »²³² (p. 80).

Nous constatons via cet exemple que les questions environnementales sont un problème bien plus complexe que celui de la résolution d'un simple problème technique, c'est une question politique d'ampleur mêlant les questions d'acceptabilité sociale à des questions de justice sociale. Face à cela, la représentation semble incapable de résoudre ces difficultés, elle fait l'objet de vives critiques quant à la gestion du problème, la manière dont les politiques écologiques sont menées n'est pas jugée satisfaisante, et leur mise en place s'ancre dans un rapport de force que nous pouvons lire comme un rapport de classe. Le régime représentatif se trouve coincé entre des exigences de court terme (impératifs socio-économiques) et des impératifs de long terme (écologiques). Or, il est bien plus aisé de délaissier les seconds, en vue bénéfices directs aux dépens de préjudices bien plus importants mais lointains. Le système de gouvernance actuel semble inapte à représenter une partie des volontés publiques en matière environnementale, la prise de conscience et la volonté de changement est bien présente, mais il semble structurellement impossible pour le régime représentatif de les satisfaire.

Le système représentatif français n'est pas le seul à être affecté par ces questions, et la représentation internationale se heurte elle aussi aux mêmes écueils, notamment au niveau de l'Union Européenne. Nous aimerions prendre un deuxième exemple, celui du mouvement de contestation des agriculteurs et agricultrices, pour tenter de comprendre ces mécanismes.

3) Le mouvement de contestation des agriculteurs et des agricultrices

a) Origine de la contestation

Fin 2023, cinq ans après la crise des gilets jaunes, de nouvelles contestations émergent, mêlant critique de la politique écologique et mal-être social, à travers la large mobilisation du milieu agricole, s'étendant cette fois-ci à une grande partie de l'Europe. En janvier 2024, la contestation donne lieu en France à des manifestations d'envergure, notamment via des actions de blocage routier. Les revendications portent sur de nombreuses difficultés du milieu agricole : sur les bas revenus d'une partie des agriculteurs et agricultrices, sur les inégalités de revenus entre exploitation²³³, sur l'augmentation des coûts de production dus à l'augmentation des coûts de l'énergie (ainsi que sur un projet de taxe environnementale

232 Nous verrons tout à l'heure que cela a fait défaut dans la prise en compte des recommandations de la convention citoyenne pour le climat, dans la mise en œuvre de laquelle Loïc Blondiaux s'est notamment investi.

233 Comme pour les Gilets jaunes, la mobilisation a d'ailleurs été plus forte dans les régions rurales et plus défavorisées, notamment dans la région Occitanie où a démarré la contestation des agriculteurs et agricultrices. Cependant, le milieu agricole français est très disparate, et la mobilisation a par la suite été rejointe par des agriculteurs et agricultrices issus de secteurs bien plus rentables, notamment les gros exploitants céréaliers, défendant des intérêts parfois profondément divergents.

sur le gazole non routier), sur l'insuffisance de l'action de l'État face aux crises que traversent certains secteurs, sur la concurrence des produits importés. Pourtant, encore une fois, la contestation a été en grande partie présentée dans les médias et le cercle politique comme une contestation concernant les normes européennes et sur le nouveau « pacte vert », qui devait être adopté au niveau européen. La FNSEA, syndicat agricole majoritaire en France et soutien de l'agriculture intensive et productiviste, en a notamment fait son cheval de bataille.

b) Aménagement du gouvernement français en réponse à la contestation

À quelques mois des élections législatives et européennes de 2024, le Gouvernement français ne pouvait pas se permettre que ce nouveau mouvement de contestation puisse, à l'instar de celui des gilets jaunes, prendre de l'ampleur. Les trois ensembles de propositions proposées par le gouvernement de Gabriel Attal deux semaines après le début des manifestations ont satisfait la FNSEA, qui a appelé à la levée des blocages. Ces mesures, en accord avec les revendications du syndicat (la confédération paysanne et la coordination agricole, autres syndicats agricoles, n'ont pas appelé à la fin du mouvement) ont été majoritairement faites aux frais de l'écologie, avec en parallèle quelques subventions et un assouplissement administratif : renoncement de la hausse des taxes sur le gazole non-routier, soutien aux nouvelles techniques d'édition génomiques (qualifiées de nouveaux OGM), réduction des délais de recours contre les projets agricoles et des contentieux pour les projets de stockage de l'eau, limitation des contrôles, et surtout mise en pause du projet Ecophyto sur la réduction de l'usage des pesticides (50 % d'ici à 2030) (Foucart, 2024, 3 février). L'arrêt de l'usage des pesticides est donc laissé en suspens, la sortie devant se faire, pour le président français Emmanuel Macron, « par la recherche » (Gatinois, 2024, 3 février). Cette concession est considérée comme un recul majeur en matière de lutte écologique par les ONG, et une victoire pour l'agriculture intensive productiviste, au profit des grands groupes agro-industriels (Epstein, Aït Ahmed & Kerisit, 2024, 08 février). Dans une tribune dans *Le Monde*, un collectif de chercheurs et de chercheuses estimaient que cette décision allait à l'encontre de toutes les connaissances scientifiques sur les produits phytopharmaceutiques, soutenant que « nos expertises scientifiques collectives ont démontré l'ampleur des impacts des pesticides sur la santé humaine et l'environnement, et mis en évidence des alternatives agroécologiques capables de répondre aux enjeux environnementaux tout en préservant la production agricole » (Collectif, 2024, 08 février, p. 26). Fin mars 2024, le « Projet de loi d'orientation et d'avenir agricole » est remanié par le gouvernement suite au mouvement des agriculteurs et agricultrices et est renommé « Projet de loi d'orientation pour la souveraineté agricole et le renouvellement des générations en agriculture »²³⁴. Par là ce texte répond aux

234 Ce nouvel élément de langage de « souveraineté agricole » paraît particulièrement vague et peu défini, il semble faire référence au concept de souveraineté alimentaire, concept présent dans la raison du ministère de l'agriculture à cette période, «

demandes de la FNSEA²³⁵, et semble conforter le modèle d'agriculture productiviste (Girard, 2024, 26 mars).

c) Contestation au niveau européen

À l'échelle européenne, les revendications font preuve d'une certaine diversité, sous fond de colère commune, et les mouvements prennent des formes dissemblables. Les agricultrices et agriculteurs polonais, tout comme les roumains, sont particulièrement critiques sur la levée des droits de douanes sur les importations en provenance d'Ukraine (qui n'a pas les mêmes normes environnementales que les pays de l'Union Européenne), prise dans le conflit militaire avec la Russie, dont les exportations entrent en concurrence avec les productions locales. Les revendications en Espagne penchent aussi vers une critique de la concurrence internationale, notamment sur les négociations autour des accords de libre échange UE - Mercosur (le marché commun d'Amérique du Sud). En Italie, où le mouvement est plus tardif, la contestation se fait autour de plus petits groupes locaux, et celle-ci n'est pas appuyée par le syndicat majoritaire Coldiretti. Par conséquent, les revendications peuvent apparaître plus confuses, allant du maintien d'exemption fiscale à la lutte contre la viande de laboratoire. Les agricultrices et agriculteurs portugais ont aussi rejoint le mouvement global, à partir de février, sur fond de discours alimentés par l'extrême droite (le parti national de la Chega). Le mouvement grec, lui, semble se mobiliser autour d'une exigence liée à la justice alimentaire (Courrier international, 2024a, 8-14 février, 2024b, 8-14 février).

ministère de l'agriculture et de la souveraineté alimentaire », et inscrit en préambule du projet de loi, dont la présence semble déjà ambiguë et dévoyée. Le préambule du projet de loi présente l'exigence de souveraineté alimentaire comme la « capacité [de la France] à assurer son approvisionnement alimentaire dans le cadre du marché intérieur de l'Union européenne et de ses engagements internationaux, aux fins de fournir à l'ensemble de la population une alimentation saine, sûre, diversifiée, nutritive, accessible à tous tout au long de l'année et issue d'aliments produits de manière durable, et de sa capacité à surmonter de façon résiliente les crises de toutes natures susceptibles de porter atteinte à sa sécurité alimentaire » (Girard, 2024, 26 mars). Cette proposition a pour but de répondre à la colère des agriculteurs et agricultrices face au libre marché international, mais ne remet en aucun cas en cause ce dernier ou le modèle d'agriculture productiviste.

Le principe de souveraineté alimentaire trouve son origine dans les luttes altermondialistes, et se présente comme un principe alternatif au modèle néolibéral dominant dans les politiques agricoles (Alahyane, 2017). Le mouvement international Via Campesina à l'origine du concept de souveraineté alimentaire la définit ainsi : « La souveraineté alimentaire est le droit de chaque pays à maintenir et développer sa propre capacité de produire son alimentation sur base, en respectant la diversité des cultures et des produits. Nous avons le droit de produire notre propre alimentation sur notre propre territoire. La souveraineté alimentaire est une condition préalable d'une véritable sécurité alimentaire » (Via Campesina, 1996). Ce modèle se construit directement contre les politiques agricoles européennes qui, via la PAC conçue à la sortie de la seconde guerre mondiale, inonde à partir des années 1960 les marchés internationaux de produits agricoles à bas prix, faisant concurrence aux agricultures locales et coulant les agricultures paysannes non productivistes (Valiorgue, 2020). La prétention du gouvernement français à « reconquérir notre souveraineté alimentaire » semble hors de propos, et à la limite de l'indécence, faisant plutôt référence à une reprise de compétitivité face aux produits étrangers dans le cadre du libre échange que le gouvernement français ne remet à aucun moment en cause, bien au contraire (Gouvernement Français, info.gouv.fr, n. d.).

235 Lors du 78^e congrès de la FNSEA, le ministre de l'Agriculture Marc Fresneau disait avoir construit les dernières mesures du gouvernement « avec » le syndicat, ce qui pousse la journaliste du Monde Laurence Girard à commenter : « difficile d'être plus explicite sur le pilotage par la FNSEA de la politique agricole du gouvernement » (Girard, 2024, 30 mars), alors que les autres syndicats agricoles ne soutenant pas le modèle productiviste dénoncent cette « co-gestion ».

d) En réponse, un affaiblissement du Pacte vert européen

Outre ces différences locales, tous les mouvements sont ouvertement opposés au « pacte vert » européen, et dénoncent les normes écologiques. Pour certains mouvements, notamment dans les pays reposant majoritairement sur l'élevage, la critique des normes écologiques est même centrale. Les mouvements de contestation flamands et néerlandais insistent sur les réglementations européennes sur les émissions de composés azotés qui impactent fortement le secteur de l'élevage intensif. L'Irlande, où le secteur agricole est responsable de 37 % des émissions de GES (contre 19 % par exemple pour la France) du fait de la part importante de l'élevage ovin, voit la création d'un nouveau parti, candidat aux élections européennes, principalement opposé aux mesures écologiques (*ibid*).

Conséquences à l'échelle européenne, le règlement sur les pesticides, qui imposait une réduction de 50 % de leur utilisation, a lui aussi été retiré (Malingre, 2024, 08 février). Le projet de loi sur la restauration de la nature, difficilement adopté au parlement, est quant à lui bloqué par huit États membres (Jacqué & Stroobants, 2024, 28 mars). De plus, alors que la présidente de la commission européenne Ursula Von Der Leyen annonçait en début février 2024 la cible annuelle concernant la baisse des émissions de CO₂ (cible n'ayant aucune valeur contraignante), celles-ci devant baisser de 90 % par rapport à 1990 dans l'UE d'ici à 2040 et de 55 % d'ici à 2030 pour atteindre la neutralité carbone en 2050 conformément à l'accord de Paris, la présidente a pris soin de ne pas aborder la question de l'agriculture, responsable de 11 % des émissions de GES en Union européenne, et de ne pas donner de cap à ce sujet (Malingre, 2024, 08 février). La journaliste du journal quotidien *Le Monde* Virginie Malingre nous indique que « initialement, [l'exécutif communautaire] prévoyait que ce secteur doive baisser ses émissions de 30 % d'ici à 2040, mais, sous pression du PPE et de quelques commissaires, dont le Français, Thierry Breton, il a amendé son projet » (*ibid*, p. 6). Lors de l'annonce du plan de réforme de la Politique Agricole Commune (PAC) européenne à la mi-mars 2024, les obligations environnementales sont largement revues à la baisse et de nombreuses mesures adoptées pour « verdir » la PAC sont abandonnées, notamment la mise en jachère d'une partie des terres et la rotation des cultures (Malingre, 2024, 16 mars). Mi-2024, après trois ans de négociations censées « verdir » la PAC, la nouvelle réforme est adoptée, elle est jugée « moins verte » que prévu et réduit grandement les ambitions écologiques, celles-ci pâtissant notamment de la simplification administrative demandée par les agriculteurs et agricultrices (Jacqué & Stroobants, 2024, 28 mars).

La présidente de la commission européenne, briguant un second mandat après les élections européennes de juin 2024 alors que les sondages annoncent une poussée de l'extrême droite, annonçait par ailleurs pour rassurer les opposants aux réglementations écologiques, que ces objectifs en matière de réduction de CO₂ ne nécessiteraient que peu d'aménagement et de nouvelles législations en Europe, disant

que « dans un cadre politique inchangé, les émissions nettes théoriques de gaz à effet de serre reculeraient de 88 % par rapport à 1990 » (*ibid*), se basant sur des scénarios extrêmement optimistes, notamment au niveau de l'application des mesures et du progrès technologique. Après les élections européennes ayant effectivement vu une montée du vote à l'extrême droite dans de nombreux pays (Audureau, Miliani, Romain, Maad & Geoffroy, 10 mai 2024), Von Der Leyen fut réélue en juillet 2024, et le pacte vert européen se voit plus menacé que jamais par les droites européennes (Malingre, 2024, 26 septembre ; Vallet, 2024).

e) Ampleur de l'enjeu pour l'agriculture en Anthropocène, à contre courant des discours anti-écologiques

Pourtant, l'évolution du milieu agricole et de ses pratiques est un enjeu capital pour l'existence des civilisations humaines en Anthropocène. Face à la question environnementale, l'agriculture joue aujourd'hui le double rôle de bourreau et de victime. Si elle représente 23 % des émissions mondiales de GES (Marechal, 2022), qu'elle est grande utilisatrice d'intrants chimiques représentant une menace pour la biodiversité, et qu'elle participe à la déforestation, la dégradation des sols et à l'anthropisation des paysages, elle est, à l'époque perturbée et instable de l'Anthropocène, aussi extrêmement vulnérable aux perturbations climatiques et à cette érosion de la biodiversité à laquelle elle participe. Comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, l'agriculture a pu être développée grâce à la grande stabilité climatique et au réchauffement de l'Holocène. Or, cette stabilité se dégrade extrêmement rapidement, du fait des perturbations d'origine anthropique du système Terre. Transformation de l'hydrométrie, fortes chaleurs, perturbation des cycles biologiques, phénomènes météorologiques extrêmes, augmentation du CO₂ atmosphérique impactant la valeur nutritive des céréales, perte de la biodiversité et amoindrissement des ressources génétiques et donc d'alternatives de production, les risques pesant sur l'agriculture sont nombreux et le monde agricole doit s'adapter à un fort niveau d'incertitude (Valiorgue, 2020). Entre ce changement de paradigme environnemental et l'érosion du monde paysan au profit de structures agricoles productivistes et industrielles, l'agriculture risque de devenir « de plus en plus compliquée, incertaine et coûteuse » (*ibid*, p. 17).

Par conséquent, repenser et adapter l'agriculture représente une part importante de la transition écologique, notamment dans le cadre des politiques environnementales européennes. Outre la nécessaire diminution des émissions de GES et de l'utilisation d'intrants chimiques, l'agriculture doit aussi jouer un rôle en termes d'émissions négatives, c'est-à-dire via la captation de carbone, notamment à travers l'augmentation de la proportion de carbone dans les sols de manière à contrebalancer la combustion de carbone fossile. Lors de la COP21 un programme a été proposé pour augmenter cette proportion de 4 %, le

programme « 4 pour mille » (Guiot, 2017). Cette captation, associée à des méthodes d'agroécologie²³⁶, permettrait aussi d'améliorer la qualité des sols et de notre alimentation, bénéfique sur plusieurs tableaux, avec des effets positifs sur l'alimentation à court terme (*ibid*).

Pour Valiorgue (2020), l'agriculture doit redevenir une question politique, elle doit se réinventer, et son ajustement aux enjeux de l'Anthropocène demande des adaptations institutionnelles, culturelles et juridiques. Alors que la rationalisation du processus agricole l'a entraîné vers une démarche de plus en plus productiviste et industrielle, il est aujourd'hui très difficile de faire machine arrière, ou d'effectuer une bifurcation vers d'autres processus. Face à cette difficulté et à une agriculture traditionnelle délégitimée, l'agriculture doit prouver qu'elle peut non pas seulement neutraliser son impact, mais nourrir le monde et réparer la Terre, et apporter une réponse aux perturbations de l'Anthropocène en phase avec la société. L'entrée en Anthropocène demande l'émergence d'un « nouveau contrat social » agricole autour d'une agriculture nourricière et réparatrice. Un tel enjeu demande des transformations institutionnelles, notamment au niveau des marchés agricoles, de leur structure, de la décentralisation et déconcentration industrielle et commerciale du secteur, de la baisse de l'appropriation de la valeur produite par les exploitations par les partenaires économiques, et elle demande par conséquent un changement du modèle économique des exploitations, comprenant une part de revitalisation des communs agricoles (au niveau des territoires comme des connaissances et de la biodiversité agricole, en nuanciant l'appréhension dominante libérale et privativiste).

Valiorgue souligne aussi la nécessité d'une transformation culturelle, autour d'une vision du monde et de pratiques auxquels se raccrochent les agriculteurs et agricultrices, de l'identité du monde agricole, de manière à redéfinir la place et le rôle de l'agriculteur et de l'agricultrice dans la société, producteurs et productrice « de biens de première nécessité en lien avec un ensemble de biens communs naturels et culturels » (*ibid*, p. 145). Cela nécessite aussi selon Valiorgue des changements législatifs, notamment au niveau de la politique agricole commune (PAC) européenne, dans le sens où celle-ci relève plus de l'objectif de rendement que de la politique agricole. En plus de cela, il propose de profiter des possibilités juridiques offertes par la loi PACTE de 2019 pour faire adopter aux exploitations agricoles le statut « d'entreprise mission », dans le sens où elles relèvent d'objectifs sociaux et environnementaux. Il s'agit de repenser le statut juridique des exploitations agricoles pour les inscrire dans une dynamique menant à une agriculture régénératrice, en sortant des normes prescriptives imposées et en finançant la transition.

236 L'agroécologie est une démarche scientifique, entre agronomie et écologie scientifique, prenant en compte les écosystèmes dans les pratiques agricoles et minimisant les intrants tout en optimisant la production. Elle a pour but d'inscrire les pratiques agricoles dans la durabilité, les pratiques conventionnelles et productivistes reposant sur l'ajout constant d'intrants azotés dans des sols appauvris, et reposant sur l'utilisation de produits phytosanitaires hostiles aux écosystèmes, alors que l'agroécologie suppose une reconnexion aux cycles biologiques. Cela suppose donc une transition de grande ampleur, et constituerait une « nouvelle révolution agricole », après l'industrialisation des années 1950 (De Perthuis, 2022).

Un tel enjeu demande donc une action politique d'une ampleur colossale, un mouvement collectif et ambitieux, autant socialement que politiquement. Cela demande d'entamer une réforme en profondeur du système agricole qui ne se réduit pas à de simples normes et quotas, qui offre une place digne aux agriculteurs et agricultrices, et qui doit tenir une position ferme devant les lobbys économiques et industriels, tout comme en mettant en place une dynamique de transition accompagnant jusqu'aux défenseurs d'une agriculture industrio-productiviste.

Face à ce constat, l'épisode de la contestation agricole et son impact sur le pacte vert européen semble être un immense échec politique. Les réglementations européennes ne semblent répondre ni aux exigences sociales ni aux exigences écologiques que présente le milieu agricole. Face à la contestation, plutôt que d'engager des réformes sociales coûteuses froissant les milieux économiques et industriels, les normes environnementales s'inscrivant sur le long terme semblent encore une fois servir de bouc émissaire facilement laissées de côté, les exigences électorales intensifiant l'inscription dans le temps court. Une fois considéré ce constat d'échec des systèmes représentatifs, quels types de mécanismes permettant de résoudre ces problématiques sont-ils envisagés ?

4) La convention citoyenne pour le climat

a) Une alternative participative pour pallier les difficultés du modèle représentatif

Face à ces difficultés, certaines alternatives sont proposées. En octobre 2019, le Conseil Économique Social et Environnemental (CESE), assemblée constitutionnelle française à fonction consultative composée de représentants sociaux, met en place à la demande du premier ministre Edouard Philippe²³⁷ le projet ambitieux de la convention citoyenne pour le climat (CCC). Ce projet est annoncé en avril 2019 par le président Emmanuel Macron à la suite du grand débat organisé dans le cadre de la crise des gilets jaunes. Ce contexte très politique, ainsi que l'investissement de ses membres et les suites qui ont été données à leurs recommandations font que cette convention a été fortement médiatisée. Ce dispositif consultatif, première assemblée citoyenne nationale à porter uniquement sur la question climatique, était constitué de 150 citoyennes et citoyens français volontaires et tirés au sort, sélectionnés dans des échantillons représentatifs de la population française en termes d'âge, de genre et de niveau d'étude. Ils et elles devaient s'exprimer sur le futur de la politique française en matière d'écologie, notamment en ce qui concerne la diminution des émissions de GES (de 40 % avant 2030 par rapport à 1990, conformément à l'accord de Paris), tout en prenant en compte un élément de justice sociale. Les membres de la convention,

²³⁷ Le président Emmanuel Macron a cependant joué un rôle plus important dans le cadre de cette convention, à la fois en annonçant sa création et en recevant publiquement son rapport. Cette connexion avec le chef de l'État est spécifique à la CCC, comparée aux autres assemblées nationales sur le Climat (Smith, 2022).

à qui était permise une grande autonomie et ayant pu participer à la gouvernance de l'assemblée (Smith, 2022), ont pendant six mois auditionné des experts, et ont pris part à des débats et des ateliers de réflexion. À l'issue de leurs délibérations, 149 propositions législatives²³⁸ centrées autour de cinq thèmes (consommer, produire et travailler, se déplacer, se loger, se nourrir, avec un thème supplémentaire sur la gouvernance) ont été émises. Ces propositions, construites pour être facilement transcriposables en projets de loi quasiment applicables, devaient être soumises « sans filtre »²³⁹, « soit au vote du parlement, soit à référendum, soit à application réglementaire directe » (Landemore & Fourniau, 2022 ; Cohen, 2022).

b) Qu'est-ce qu'une assemblée citoyenne ?

Les assemblées citoyennes²⁴⁰ sont « une catégorie spécifique de « processus délibératif représentatif » » (Fourniau, 2022b, p. 139), et se situent dans ce que l'OCDE nomme la « vague délibérative » (Smith, 2022). Si elles posent une question de légitimité dans le sens où elles ne sont pas élues et où la compétence des citoyennes et citoyens lambda est mise en cause, elles semblent fournir une réponse à la « crise de la démocratie » et de la représentation, dans une vision élargie de la représentation au-delà de l'élection (Plutôt que proprement participatives ou délibératives, ces assemblées peuvent être comprises comme constituées de citoyennes et citoyens représentants tirés au sort, constituant des « minis-publics »). Cependant, les pratiques actuelles semblent les reléguer à un seul rôle consultatif non décisionnaire (Landemore & Fourniau, 2022). Ces pratiques, rassemblant des assemblées citoyennes à l'instar de l'Athènes antique, se multiplient ces dernières années, avec 566 cas dans les pays de l'OCDE depuis 2010 (*ibid*). Les assemblées citoyennes tendent à avoir peu de suivi et de contrôle sur le devenir des recommandations (Smith, 2022), cependant, concernant la CCC, celle-ci s'est réunie plusieurs mois après que ses recommandations aient été soumises afin d'examiner leur prise en compte, et une association a été créée à l'initiative des membres de la convention pour surveiller le suivi donné à leurs recommandations.

238 Il était demandé à la CCC de prendre « des mesures législatives, réglementaires et référendaires » (Smith, 2022, p. 270). C'est une exception parmi les assemblées citoyennes, qui ne produisent pas généralement des propositions dans des formats juridiquement applicables.

239 C'est dans ces termes que le président Emmanuel Macron s'était engagé à reprendre les propositions de la convention lors de l'annonce de la création de la CCC, promesse réitérée lors de la remise de ses conclusions. Cela à l'exception de trois mesures « jokers » : « la réécriture du préambule de la Constitution, la limitation de la vitesse à 110 km/h sur les autoroutes et la création d'une taxe de 4 % sur les dividendes pour des entreprises en distribuant plus de 10 millions d'euros par an » (Le Monde, 10 février 2021).

240 Nous pouvons citer, comme autres grands exemples, l'assemblée citoyenne de 2004 en Colombie-Britannique au Canada sur une proposition de réforme électorale, celle de 2010 en Islande sur une proposition constitutionnelle, et l'assemblée citoyenne Irlandaise de 2016-2018 dont le référendum sur l'IVG est le résultat le plus connu mais qui a aussi porté sur la question climatique (Landemore & Fourniau, 2022). Les COP15, COP21 et COP 26 ont aussi mis en place des assemblées citoyennes sur les questions climatiques. D'autres assemblées citoyennes sur le Climat ont été mises en place après la CCC dans les années qui suivirent, notamment au Royaume-Uni, en Écosse, en Allemagne, au Danemark, en Espagne, en Autriche et au Luxembourg (Smith, 2022).

c) Résultats de la CCC, entre déception et amertume

Malgré les promesses et les efforts des membres et des organisateurs et organisatrices, le résultat de la CCC est mitigé. Selon un article du quotidien national *Le Monde* du 10 février 2021, 26 des 146 mesures proposées par la CCC ont été écartées, en plus des trois mesures directement rejetées par le président Emmanuel Macron, 23 n'ont pas été reprises par la suite (soit 18 %). Le reste des mesures a « rarement été repris à l'identique », uniquement « partiellement ». En effet, seulement 12 % des propositions a été repris de manière intégrale (soit 18 propositions), 53 % (soit 78 mesures) ont été amoindries, firent l'objet d'exceptions, ou ont été repoussées dans le temps, particulièrement pour les mesures concernant « l'adoption de dispositifs contraignants pour les entreprises, les collectivités ou les particuliers ». Les mesures restantes ont été considérées comme déjà existantes car mises en place pendant ou depuis les travaux de la convention.

La CCC devait « tracer une voie de compromis entre l'urgence climatique et l'acceptabilité sociale, en replaçant le citoyen au centre du jeu démocratique » (Cohen, 2022, p. 119). Mais les membres de la convention se sont sentis trahis par les représentantes et représentants dans la prise en compte de leurs propositions, ils et elles ont jugé que le résultat de la convention avait été faussé, et que les engagements de prise en compte n'ont pas été tenus, « le deal a été bafoué » (*ibid*). En 2021, ils et elles se sont réunis une dernière fois pour juger de la prise en compte de leurs propositions. L'issue de ce jugement, lors duquel des notes ont été attribuées sur les différents thèmes de la CCC, a été particulièrement sévère pour les représentantes et représentants. Ces derniers n'ont obtenu la moyenne sur aucun des thèmes, avec une moyenne globale de 2,5/10. Les notes sont particulièrement dures sur plusieurs mesures emblématiques comme « limiter les effets néfastes du transport aérien », ou celle pour l'introduction dans le droit d'un délit d'écocide (*Le Monde avec AFP*, 28 février 2021). Pour les questions portant directement sur la prise en compte des mesures par le Gouvernement et sur les capacités des mesures effectivement prises par le Gouvernement à faire baisser les émissions de GES, les membres de la CCC ont attribué les notes de 3,2/10 et 2,5/10 (Cohen, 2022). Avec certains votes ayant systématiquement mis la note 0, ce retour semble vouloir faire office de sanction face à une prise en compte partielle et diminuée des propositions.

Bien qu'il ait eu un lien formel avec les institutions politiques, le dispositif de la CCC n'était pas proprement codifié, comme c'est le cas dans la plupart des assemblées citoyennes²⁴¹, ce qui a notamment permis à Emmanuel Macron de revenir sur son engagement de prise en compte « sans filtre » des propositions (Smith, 2022). Par conséquent, des mesures ont pu être exclues, retouchées et amoindries, ce qui a amené une grande déception de la part des personnes engagées dans la CCC (Cohen, 2022). Léo Cohen, conseiller ministériel au ministère de l'environnement s'étant particulièrement investi dans la

²⁴¹ Nous pouvons remarquer que les assemblées sur le Climat Irlandaises et Écossaises étaient, elles, « établies sur une base juridique solide » (Smith, 2022, p. 270). Il semble qu'un cadre juridique clair et contraignant ait manqué à la CCC.

convention conclut ainsi : « si l'on considère que l'enjeu central du défi climatique est celui de la confiance, le reniement de la parole présidentielle est même un signal désastreux » (*ibid*, p. 122). Selon lui, « la mécanique de la convention [...] s'est grippée quand la phase citoyenne a laissé place à la phase politique (gouvernementale, puis parlementaire) » (*ibid*). Comme les mesures n'ont pas été reprises telles quelles, elles sont entrées dans le mécanisme politique classique via l'intégration d'une partie de ces mesures dans un projet de loi, et ont fait face aux difficultés inhérentes à notre système politique, résistances, lobbying, etc., que nous verrons plus en détail au chapitre suivant.

d) La convention comme vecteur d'engagement politique

Cependant, le bilan de la CCC n'est pas entièrement négatif. Il est possible de soutenir que, malgré l'abandon de certaines des recommandations de la CCC, la loi climat et résilience de 2021 n'aurait pas pu avoir lieu sans celle-ci (Smith, 2022). Plusieurs mesures ont été adoptées, représentant des « avancées majeures » (Cohen, 2022), et certaines propositions n'auraient de toute façon pas pu être adoptées car trop peu abouties.

Ce dispositif a pu, plutôt que de dépolitiser les enjeux environnementaux à travers une approche techniciste ou le prisme de l'acceptabilité sociale, engager en son sein les citoyennes et les citoyens et déboucher sur des propositions constructives et ambitieuses, et la défense d'une « conception du commun plus large (ou plus universelle) que celle qui leur était initialement proposée » (Blanc & Granchamp, 2022, p. 82), notamment en proposant des mesures n'étant pas directement en relation avec la réduction des émissions de GES. La visibilité et la sensibilisation de la population à la convention ont elles aussi été très importantes, contribuant à son impact, et un accroissement de l'importance politique de la crise climatique dans le débat public (Smith, 2022).

Nous avons donc pu constater tout au long de ce chapitre les difficultés des régimes représentatifs (et plus particulièrement de la France et de l'Union Européenne) pour engager des politiques écologiques à la hauteur des enjeux de l'Anthropocène. Les démarches mises en place sont trop peu ambitieuses, les traités internationaux sont insuffisants, ne réussissent pas à fédérer, ou bien leurs engagements ne sont pas tenus. Les politiques publiques environnementales se heurtent à des blocages puissants, autant du point de vue du secteur économique et industriel qu'au niveau des publics affectés par des mesures parfois maladroites, voire concrètement mauvaises ou mal utilisées (comme la taxe ayant donné l'impulsion de départ au mouvement des gilets jaunes), alors que l'opinion publique semble pour autant consciente de l'urgence et de la nécessité de l'action politique environnementale. Si des dispositifs comme la CCC sont mis en place pour pallier les difficultés du régime représentatif, ils semblent encore aujourd'hui retomber malgré tout dans les travers du système politique représentatif. Or, comme nous allons tenter de le

démontrer dans le chapitre suivant, cela n'est pas dû à de mauvaises circonstances ou à un manque de volonté des dirigeantes et dirigeants, mais bien à une difficulté structurelle inhérente aux systèmes représentatifs dans la gestion des enjeux de long-terme.

Chapitre VI

Les démocraties représentatives et la gestion du long terme

Le chapitre précédent a présenté un état des lieux factuel des difficultés rencontrées par les régimes représentatifs face aux dérèglements environnementaux contemporains. Dans ce chapitre, nous allons tenter d'analyser la structure fondamentale de ces régimes politiques, de manière à expliquer leur incapacité à prendre des mesures fortes relatives aux enjeux de long terme. Une fois cette analyse faite, nous étudierons certaines propositions visant à adapter ces modes de gouvernance aux réalités de l'Anthropocène, et nous retiendrons plus particulièrement la mise en avant des démarches de participation démocratique. En effet, nous allons tenter de démontrer que les modes de vie démocratiques participatifs sont essentiels à la formation d'une société écologique.

Sommaire du Chapitre VI

I Les difficultés structurelles des régimes représentatifs	p. 285
1) Qu'est-ce que la représentation et à quels obstacles se heurte-t-elle ?	p. 286
a) Définition de la représentation	p. 289
b) Les impasses de la gouvernance des régimes représentatifs : l'exemple du ministère de l'environnement français	p. 287
c) Un ensemble de difficultés concrètes	p. 288
2) Les fondements ontologiques et philosophiques spécifiques des régimes représentatifs	p. 291
a) Métaphysique et cosmologie moderne : rupture de paradigme	p. 291
b) Une discontinuité avec les représentations des Anciens	p. 292
c) Une construction renouvelée de la temporalité	p. 293
3) Une nouvelle conception de la liberté politique	p. 294
a) Les démocraties représentatives et la liberté des Modernes	p. 294
b) Les fondements du régime représentatif chez Benjamin Constant	p. 296
c) Place du commerce et de la propriété dans les régimes représentatifs chez Benjamin Constant	p. 298
4) Co-construction de la liberté et du fondement matériel des sociétés modernes	p. 300
a) L'exploitation du monde-ressource comme socle à la liberté des Modernes	p. 300
b) Évolution et expansion du socle matériel	p. 301
c) Lien entre l'exploitation des énergies fossiles et le développement des modèles politiques	p. 302

5) Incompatibilité spatio-temporelle des régimes représentatifs modernes avec le paradigme anthropocène	p. 304
a) Le problème de la temporalité	p. 304
b) Le problème de la spatialité	p. 305
c) Incompatibilité du paradigme politique moderne avec la vie collective en Anthropocène	p. 307
II Démocratie et capitalisme néolibéral	p. 308
1) Intimité et chevauchement entre système économique et système politique	p. 309
a) Le pacte entre croissance économique et prospérité sociale	p. 309
b) La surreprésentation politique des intérêts économiques	p. 310
2) L'interférence des intérêts économiques privés avec la décision politique	p. 311
a) Le lobbying	p. 311
b) Les lobbies contre la science	p. 313
3) Une entrave économique systémique à l'autonomie politique	p. 315
a) L'économie capitaliste comme force anti-démocratique	p. 315
b) La manipulation des comportements par le système capitaliste	p. 317
c) Verrouillage économique de la décision	p. 318
4) Une dépendance fondamentale vis-à-vis d'infrastructures techniques totalisantes	p. 319
a) Les macro-systèmes techniques	p. 319
b) L'exploitation des énergies fossile comme source de l'expansion technologique	p. 320
c) Une structure dont nos modes de vie et de gouvernance politique sont indétachables	p. 321
d) Un développement pourtant indépendant de la décision politique	p. 322
e) Le poids de l'idéologie du progrès	p. 323
f) Invisibilisation des choix collectifs	p. 325
III La politisation et la participation démocratique pour pallier les limites des systèmes représentatifs	p. 327
1) Des dangers contemporains pour les démocraties libérales	p. 327
a) Extrême droite, fascisme et écologie	p. 327
b) Une dictature verte ? Le modèle autocratique chinois	p. 329
2) Face aux blocage des systèmes représentatifs : la solution participative	p. 332
a) Une solution institutionnelle aux dysfonctionnement du régime de gouvernance actuel	p. 332
b) L'exigence de participation	p. 334
c) La démocratie radicale	p. 335
3) Une démocratie participative et écologique	p. 339
a) Unité des modes de vie démocratiques et écologiques	p. 339
b) La démocratie comme politique du quotidien	p. 340
c) La démocratie selon John Dewey : un mode de vie avant un mode de gouvernance	p. 342
d) L'autogouvernement	p. 343
f) Le mode de vie démocratique comme enjeu éducatif	p. 344
g) Vers l'éducation démocratique en Anthropocène	p. 345

« Nous sommes pourtant tous conscient de ce que représente cette civilisation que l'on doit qualifier du terme peu élégant, mais très pertinent, de « thermo industrielle ». La chaleur risque de nous étouffer à terme, mais rien ne se passe. Les politiques font de beaux discours mais aucun ne remet fondamentalement en cause notre mode de vie. Or, la majorité des citoyens de notre monde savent que le feu brûle au-dessus de nos têtes, et les technophiles enragés ou les sectateurs acharnés du progrès économique partagent-ils eux aussi, mais seulement en leur for intérieur, cette opinion. Parler de ces problèmes est devenu banal, tellement banal que personne ne bouge au-delà des mots. [...] Pourtant, cette conscience du danger ne s'accompagne d'aucune traduction politique. »

Alain Gras, *Oil*, 2015, p. 151

« Quand toute la société était orientée vers le développement des activités économiques, sans entraves écologiques, il était possible de confier son organisation à des professionnels élus, pour autant qu'ils s'emploient à favoriser l'enrichissement du plus grand nombre. Mais qu'advient-il quand les développements démographique et économique mettent en péril les grands équilibres de la biosphère et butent sur la finitude des ressources planétaires ? »

Dominique Bourg et Kerry Whiteside, *Vers une démocratie écologique*, 2010, pp. 21-22

Nous venons donc de voir des difficultés que les régimes représentatifs éprouvent concrètement dans la mise en place de politiques publiques environnementales, à la fois au niveau des grands engagements internationaux, comme de la capacité des États, et tout particulièrement de l'État français à tenir ces engagements pris dans le cadre de ces grands traités internationaux, où la France semble pourtant faire figure de bon élève. Nous avons aussi vu la manière dont les récents gouvernements français gèrent les tensions avec l'opinion publique, gestion qui se retrouve aussi au niveau européen, et qui se fait généralement au détriment des mesures écologiques. Dans ce chapitre, nous allons tenter de nous pencher sur les raisons structurelles qui peuvent expliquer ce phénomène « d'inaction climatique / environnementale », en analysant les fondements théoriques, philosophiques et idéologiques des démocraties représentatives occidentales, ainsi que leur inscription via une naissance et un développement conjoint dans la société thermo-industrielle capitaliste, comme mode de production économique mais aussi comme infrastructure construite sur la base de l'exploitation des énergies fossiles. À la suite de cet exposé, nous tenterons alors de déterminer quelles sont les voies possibles pour l'adaptation de la démocratie au paradigme de l'Anthropocène.

I Les difficultés structurelles des régimes représentatifs

Le premier enjeu va donc être ici d'analyser en profondeur la nature de la représentation et des régimes politiques qui se basent sur celle-ci, de comprendre sa constitution et le contexte historique dans lequel elle s'inscrit. Il nous semble pertinent d'étudier les conditions d'émergence et les fondements idéologiques, philosophiques et cosmologiques sur lesquels se basent les régimes démocratiques représentatifs, afin de démêler la problématique liée à l'impasse écologique dans lesquels ceux-ci se trouvent aujourd'hui. Ces fondements ne sont pas indépendants des développements globaux des sociétés occidentales à l'époque de l'émergence des systèmes représentatifs, notamment d'un point de vue économique et technique, comme nous allons le voir.

1) Qu'est-ce que la représentation et à quels obstacles se heurte-t-elle ?

a) Définition de la représentation

Avant d'aborder la question centrale de ce chapitre, il nous semble pertinent de tenter en première approche de définir ce que l'on peut entendre par « représentation ». Nous nous appuierons ici sur les définitions données par Landemore et Fourniau, se basant sur les travaux de la pensée analytique anglo-saxonne, dans un article de 2022, cité au chapitre précédent. Celle-ci et celui-ci citent une première définition « canonique », très large, qu'il et elle trouvent chez Hanna Pitkin (1967), selon laquelle les représentantes et représentants sont celles et ceux qui se « tiennent à la place » (*stand in for*) des personnes représentées, de manière à les rendre « présentes en leur absence ». Cette première définition nous permet d'établir la base du concept, à partir de laquelle nous allons pouvoir évoluer vers la représentation démocratique par des représentantes et représentants élus. Landemore et Fourniau font ensuite référence à une deuxième définition « plus riche » trouvée elle aussi chez Pitkin, se basant sur au moins trois critères normatifs : « 1) elle opère avec l'autorisation des représenté·es, 2) dans leur intérêt, et 3) de telle manière que les représentant·es sont « redevables » (*accountables*) devant les représenté·es » (Landemore & Fourniau, 2022, p. 11). Si les représentantes et représentants doivent avoir l'accord des représentés et des représentées tout en leur rendant des compte, cette définition se précise autour de procédures de sélection de la représentation comme le vote, la définition standard de la représentation devenant ainsi : « un·e représentant·e est [...] une personne qui poursuit les intérêts de ceux qui l'ont autorisé·e lors d'un vote dans une élection libre et qui est responsable devant eux » (*ibid*). Cette définition recouvre le concept de représentation démocratique et légitime, et c'est à cela que nous nous référerons pour l'instant lorsque nous parlerons de « représentation » et de régime « représentatif ».

Une personne gouvernante mais non autorisée par le résultat d'un vote de celles et ceux qu'elle gouverne, n'ayant pas de compte à leur rendre, ne les représente pas, d'autant plus si elle n'agit pas dans l'optique de la protection de leurs intérêts. Cette définition permet de distinguer la représentation de la démocratie représentative classique d'autres formes de représentation, qui ne nous intéresseront pas dans l'immédiat comme la représentation de citoyennes et citoyens tirés au sort ou des institutions internationales. Il existe aussi d'autres définitions de la représentation mobilisées par Landemore et Fourniau, notamment l'approche de Rehfeld (2017, 2018), non normative, définissant la représentation comme un fait social consistant à « agir au nom d'autres personnes ou entités d'une manière qui est reconnue comme telle par un public pertinent », qui permet de penser une représentation non démocratique et non illégitime, occultant l'impératif d'élection.

b) Les impasses de la gouvernance des régimes représentatifs : l'exemple du ministère de l'environnement français

Maintenant que nous avons défini ce que nous entendons par « représentation » et « régime démocratique représentatif », nous pouvons aborder leurs caractéristiques constitutives, que nous pouvons identifier comme entrant en contradiction avec les impératifs de long terme. Nous allons premièrement présenter ici une analyse concrète du fonctionnement du ministère de l'environnement en France, particulièrement avec les travaux de Léo Cohen (2022) et Justine Reix (2022), qui nous servira d'illustration avant notre analyse théorique.

Dans son ouvrage, cité au chapitre précédent, *800 jours au ministère de l'impossible - l'écologie à l'épreuve du pouvoir* (2022), Léo Cohen, ancien conseiller ministériel au ministère de l'environnement auprès des ministres François de Rugy et Barbara Pompili, dans les gouvernements d'Edouard Philippe et Jean Castex sous la présidence d'Emmanuel Macron, décrit les difficultés du ministère à faire valoir la cause écologique dans le cadre du système politique français actuel. Il nous confie avoir « vu les blocages s'additionner, se superposer, se cimenter, jusqu'à former un mur infranchissable » (*ibid*, p. 15). Ce témoignage en interne est particulièrement intéressant dans la manière qu'il a de démontrer que l'impasse écologique dans laquelle se trouve le monde politique des grandes démocraties représentatives n'est pas liée à un manque de volonté ou un manque de compétence de la part des hommes et femmes politiques, ou d'une absence de préoccupations dans l'opinion publique, mais bien à un défaut structurel inhérent aux systèmes politiques représentatifs actuels et à leurs institutions, à une « incompatibilité originelle entre notre machinerie politique et la nature du défi environnemental » (*ibid*, p. 131). L'auteur nous dit en effet que :

« Pour expliquer notre incapacité à surmonter les obstacles, nous nous sommes jusqu'à présent contentés d'une explication étiquée. Une sorte de « discours officiel ». Notre impuissance tiendrait au profil des responsables politiques et à leur manque de volonté. Selon cette logique, il suffirait de changer de dirigeants pour que les dysfonctionnements disparaissent comme par enchantement. Cette analyse n'est pas satisfaisante ; à certains égards, elle est même naïve. Elle nous prive d'une compréhension rigoureuse du problème et maintient dans l'angle mort de la réflexion l'essentiel du sujet. Il est clair que, sans volontarisme politique, aucune action ambitieuse n'est possible. Mais cette condition, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante. Car les blocages dont nous parlons ne dépendent pas seulement des choix de nos gouvernants, ils relèvent avant tout de la grammaire de notre action publique : notre fonctionnement institutionnel, nos mécanismes de décision, notre culture administrative, nos instruments de politique publique, nos relations avec les

contre-pouvoirs. En clair, c'est notre manière même de gouverner qui est antinomique avec l'action environnementale. »

(Cohen, 2022, p. 17)

c) Un ensemble de difficultés concrètes

Premièrement, une des difficultés évidentes de l'action écologique relève de ce que l'auteur nomme « la concurrence des temps », que nous avons commencé à évoquer au chapitre précédent. Dans nos sociétés, l'action politique s'inscrit dans un temps court, il faut prendre des mesures qui auront rapidement des effets positifs et concrets pour démontrer l'efficacité de la représentation dans la défense des intérêts des représentées et représentés. L'écologie, quant à elle, s'inscrit dans un temps long, les choix, en plus d'être parfois impopulaires, sont coûteux dans l'immédiat alors que leurs effets, dans une certaine mesure incertains, ne se feront ressentir que dans de nombreuses années, voire ne se feront pas ressentir du tout dans le cadre de la prévention d'une dégradation environnementale comme le changement climatique. Ainsi Cohen relève un premier « paradoxe de l'action environnementale : ses coûts sont immédiats, mais ses bénéfices dépassent largement la temporalité d'un mandat. Politiquement, l'affaire n'est pas rentable » (p. 22). Le paradoxe politique qui en découle est le suivant : « pour réussir la transition, il faut être aux responsabilités, mais, pour rester aux responsabilités, mieux vaut ne pas se mêler de transition » (p. 26). Par conséquent, l'action écologique est constamment remise à plus tard (la procrastination environnementale dont nous parlions en introduction du chapitre précédent), ce n'est jamais le bon moment pour prendre des mesures. Pensons au « pacte vert » européen et à la contestation du monde agricole quelques mois avant les élections, si la présidente de la commission européenne prend des engagements écologiques ambitieux, elle et son parti risquent de se voir sanctionnés lors des élections.

D'un autre côté, certaines mesures sont utilisées comme des moyens de communication, des « effets d'annonce », au sens où elles sont annoncées dans la presse, mais sont votées dans le cadre de procédures irrégulières et sont par conséquent annulées par le Conseil d'État (il y a chaque année 200 contentieux sur des mesures environnementales qui sont arbitrés par le Conseil d'État). Les élus et les élus, conscients de cette très probable annulation par le Conseil d'État, profitent de ces mesures pour faire bonne presse à moindre coût. Ces dernières sont annoncées mais ne sont pas mises en place, donnant une image d'action écologique sans les coûts sociaux.

Cohen relève aussi une difficulté liée à la culture administrative de l'État français. Selon lui, les hauts fonctionnaires sont hermétiques aux questions environnementales et au défi climatique. Ces hauts fonctionnaires aux profils très techniques et surreprésentés dans les cabinets ministériels ont été formés dans les années 1990 (leur moyenne d'âge est de 50 ans), avant l'inscription du développement durable

dans la stratégie nationale française (en 2004). Ce sont ces hauts fonctionnaires qui impulsent la ligne politique de toutes les administrations, ce qui rend difficile l'intégration de préoccupations environnementales importantes auxquelles ils sont étrangers²⁴². Aujourd'hui encore, les écoles d'ingénieurs (Mines, Polytechnique, Ponts et Chaussées) et de la haute fonction publique (École Nationale d'Administration, École Nationale de la Magistrature), dont sont issus la plus grande partie des hommes et femmes politiques et des hauts fonctionnaires, ne comportent que très peu de formation aux questions écologiques²⁴³ (Reix, 2022).

Mais l'imperméabilité du système de gouvernance des démocraties représentatives ne tient pas uniquement aux stratégies et à la formation des représentantes et représentants, ou de la formation des individus assurant le fonctionnement de l'administration de l'État, les instruments politiques à leur disposition sont eux-mêmes inaptes à assurer la mise en place de politiques environnementales ambitieuses. Selon Cohen « nos règles, nos procédures, nos instruments de politique publique ont été conçus à une époque où le défi environnemental n'avait pas le même caractère d'urgence. Résultat : la grammaire de notre action publique est bien souvent antinomique avec notre ambition climatique » (p. 65). Les instruments de gestion budgétaire, notamment, par exemple en termes d'exonération de taxe, ne permettent pas l'investissement massif dans la transition écologique, par le biais de garde-fous budgétaires. Le Gouvernement ne dispose que d'outils non contraignants facilement évitables pour mener l'action écologique. Il ne dispose que d'instruments inadéquats et par conséquent manque de moyens, malgré la présence de réelles volontés politiques.

Un dernier point soulevé par Cohen dans son livre témoignage va nous intéresser ici, et nous y reviendrons plus tard et plus en détail, celui relatif au poids du lobbying dans les cercles de décision politique. Le lobbying, signifie « l'action d'influence auprès des pouvoirs publics » (Bardon & Libaert, 2012, p. 7), soit la représentation d'intérêts privés ou d'acteurs publics spécifiques, et la tentative d'influencer légalement les décisions politiques par le biais de partage d'information. Si le lobbyiste a en général mauvaise réputation dans l'opinion, il est considéré comme un partenaire légitime par le monde politique, faisant office d'interface entre celles et ceux qu'il représente et les responsables politiques, entre « le monde des affaires, la société civile, et les décideurs politiques » (*ibid* p. 9). Cependant, outre les

242 Cette affirmation fit l'objet d'une tribune dans *Le Monde* du 11 septembre 2020 dans laquelle des membres d'un collectif de hauts fonctionnaires soulignaient l'absence de la prise en compte des impératifs environnementaux contemporains dans la culture de la haute administration, notamment dans les formations (voir note suivante), et le fonctionnement cloisonné de l'État empêchant la prise en compte systémique de la problématique écologique, tout comme le rapport des ministères aux intérêts privés (par exemple le rapport entre le ministère de l'agriculture et les syndicats agricoles comme la FNSEA, que nous avons vu au chapitre précédent).

243 Un collectif d'élèves de ces grandes écoles avait d'ailleurs pris la parole en 2021 pour dénoncer cette lacune dans leur formation. Cette prise de parole fut publiée sous forme de tribune parue dans *Le Monde* (2021, 11 septembre) dans laquelle nous pouvons lire : « Alors même que nous sommes appelés à occuper des postes clés pour atteindre les objectifs environnementaux de notre pays, nous sommes insuffisamment compétents et trop peu armés pour conduire la transition écologique sur le terrain. [...] Les politiques environnementales requièrent une conscience aigüe du temps long, qui dépasse celui des échéances électorales. »

critiques globales pouvant être faites au lobbyisme industriel, le cas de la question environnementale semble particulière, pour Léo Cohen :

« Si l'expression des intérêts particuliers est nécessaire dans une démocratie, le système devient défaillant quand la collusion entre représentants publics et privés se fait dans la plus totale opacité. [...] Ensuite, il existe une spécificité du lobbying dans le domaine environnemental, qui tient au nombre, à la diversité et à la force de frappe des intérêts mobilisés. Déjouer la stratégie d'un d'entre eux est possible, mais affronter une coalition d'opposition est une autre affaire »

(Cohen, 2022, p. 94)

Nous constatons donc grâce à ces témoignages un élément qui va s'avérer particulièrement important dans notre réflexion : les difficultés auxquelles fait face l'action politique environnementale, malgré les connaissances scientifiques alarmantes sur le sujet et l'approbation globale de l'opinion publique à propos de la nécessité de changements dans nos modes de vie, dépend directement des caractéristiques de nos modes de gouvernance. Chaque élu au ministère de l'environnement, ministère que le premier homme politique en ayant été à la tête en 1971, Robert Poujade, qualifiait de « ministère de l'impossible », fustige des « entraves systémiques » qui empêchent son action (Cohen, 2022, p. 131). Pierre Charbonnier souligne ainsi un décalage profond entre nos outils de gouvernances et nos attentes communes :

« Un gouffre s'est creusé entre l'horizon ordinaire de l'action politique et l'ampleur des mutations dont nous parlent les scientifiques. [...] Mais ce gouffre, s'il existe, ne doit pas être réifié : il ne tient pas à la nature de l'action et de la pensée politique *in abstracto*, mais à la façon dont sont conçus nos instruments de gouvernance, et au décalage entre eux et les aspirations collectives qu'ils prétendent pourtant traduire. »

(Charbonnier, 2020, p. 419)

Comment expliquer alors cette rigidité constitutive de l'action gouvernementale sur les questions environnementales ? Il semble que notre système politique possède pourtant des mécanismes lui permettant de réagir avec célérité et efficacité face à certaines problématiques, par exemple en cas de crise économique ou de guerre. Qu'est-ce qui fait, dans la nature de nos régimes représentatifs, que les enjeux écologiques peinent tant à être entendus ?

2) Les fondements ontologiques et philosophiques spécifiques des régimes représentatifs

a) Métaphysique et cosmologie moderne : rupture de paradigme

À partir de ce constat pratique, nous allons donc tenter maintenant une analyse plus en profondeur, en mettant en lumière les fondements initiaux du modèle représentatif pour bien comprendre ces blocages structurels. En effet, comme le soulignent Dominique Bourg et Kerry Whiteside (2010), le paradoxe de « l'attentisme », de l'inaction ou de l'action environnementale trop timide, est dû non pas à un manque de connaissances (nous avons vu que l'état des sciences sur la question était bien amplement suffisant pour justifier une action de grande ampleur) ou de volonté, mais bien à un problème lié à « notre façon de décider collectivement » (p. 9). Cela est donc dû précisément à un défaut du système démocratique représentatif, un défaut non seulement au niveau du système de gouvernance, mais aussi lié au fondement même des démocraties représentatives modernes. Ce défaut relève d'un rapport au temps et à l'espace, qui ne permet pas d'apprécier les enjeux environnementaux invisibles et imprévisibles. Cela se manifeste dans une difficulté liée au fait d'apprécier correctement les problèmes environnementaux qui ne nous affectent que de manière lointaine, et par conséquent à leur qualification.

Si la difficulté à aborder le long terme et les enjeux environnementaux de la part des démocraties représentatives relève de leur fonctionnement et de leur structure, elle relève donc aussi des représentations cosmologiques de l'époque au cours de laquelle elles ont émergé, de la vision du monde et de son fonctionnement de la période moderne, de l'esprit de la modernité, déjà évoqué au chapitre 2. En effet, le monde des Modernes, dans lequel sont nées les démocraties représentatives, est un monde infini et immédiat, exprimé dans une cosmologie prenant racine dans la révolution scientifique de la Renaissance. Les découvertes en astronomie (héliocentrisme), en physique (mécanique), en biologie (unité du vivant) et en géologie (histoire de la Terre) font que les représentations cosmologiques s'ouvrent vers un univers dont les limites ont été mises à bas, un univers infini et à portée de notre contrôle.

Seulement, nous ne vivons plus dans le monde des Modernes (Bourg & Whiteside, 2010). L'entrée dans l'Anthropocène sonne le glas d'une conception du monde sans limite dans lequel nous pourrions mener nos existences sans nous soucier de l'espace physique dans lequel ces existences se déploient. Nous passons d'une conception du monde illimitée et infinie à une conception du monde faite de limites et de finitude (les limites biogéophysiques du système Terre, système d'échange de matière fermé et donc fini). L'entrée dans l'Anthropocène nous montre aussi que nos prétentions de contrôle sont illusoires, les fonctionnements du système Terre échappent largement à notre maîtrise. Nous les avons modifiés, mais involontairement, et nous sommes incapables de les stabiliser comme nous l'entendons. Or, nos institutions nous ont été léguées par les Modernes et ont été modelées pour permettre la gouvernance

politique dans le monde qui était le leur, pas dans le nôtre. Nous allons premièrement étudier la construction de la cosmologie moderne, qui se déploie en rupture avec les modèles qui l'ont précédée, puis voir le concept de liberté que celle-ci entraîne et sur lequel se fondent les régimes représentatifs.

b) Une discontinuité avec les représentations des Anciens

Pour Bourg et Whiteside (2010), la différence entre les gouvernements des Anciens et des Modernes n'est pas une seule différence de système, de mode de gouvernance, mais bien donc un changement au sein de l'anthropologie politique, une transition cosmologique, au niveau de la vision du monde, voire métaphysique et ontologique, au niveau de l'être de la nature et des choses, de l'être humain et des individus. Les auteurs nous montrent que l'on passe dans la période moderne pendant laquelle se fondent les régimes représentatifs d'une anthropologie de la finitude à une anthropologie de l'infini.

Le monde des Anciens est un monde clos et fini, avec d'un côté le monde sublunaire, le monde de la Terre et des hommes, contingent et imparfait, et de l'autre le monde supralunaire, celui des astres et des dieux, nécessaire et éternel. Les désirs des humains sont eux aussi limités chez les Grecs de l'antiquité, ils dépendent d'un ordre cosmique, notamment entre mortels et divins, sublunaire et supralunaire. La perturbation de cet ordre est vicieuse, et s'incarne dans la notion d'*hybris* (ὕβρις), l'excès, la fierté, la démesure, qui prend une place importante dans la tragédie grecque. Le héros tragique défiant les dieux et l'ordre du monde malgré les avertissements finit toujours, tel Icare chutant des cieux ou Prométhée condamné à la torture éternelle, par en payer le prix (Pavis, 2019). La technique, elle, aménage le monde mais ne le transforme pas. Le cosmos des Anciens est donc un monde fini, clos, avec les limites duquel les sociétés doivent composer²⁴⁴.

La modernité et les régimes représentatifs, eux, se fondent sur l'idée d'infini. Le progrès des sciences depuis Galilée et la révolution scientifique de la Renaissance, notamment la physique et la mécanique qui suivent l'astronomie dans le développement d'une « nouvelle conception de l'univers » (Sagnac, 1945), forge l'idée d'un monde ouvert et homogène (contrairement à l'opposition entre le monde sublunaire et supralunaire) régi par des lois universelles. Ces lois entrent au service de l'amalgame de la science et de la technique dans ce que l'on appelle la « technoscience », c'est-à-dire « l'intrication de logiques de compréhension et d'analyse du réel (les sciences) avec la production d'outils pour le modifier (les techniques) » (Wallenhorst, 2022, p. 147). Dans la modernité, la technique devient un moyen de maîtriser et de transformer la nature²⁴⁵, et c'est justement cet asservissement technoscientifique qui va

244 Il n'est pas rare aujourd'hui, lorsque l'on aborde la question des dérèglements environnementaux d'origine anthropique, d'entendre parler de l'*hybris* des sociétés modernes. Nous aurions orgueilleusement tenté de dépasser les limites du monde et de le contrôler, et nous en sommes punis. Cela semble être un appel à la reconstitution de la limitation cosmique que l'on trouve chez les Anciens.

245 Ce projet moderne semble s'incarner dans le projet cartésien de se rendre « comme maîtres et possesseurs de la nature »

permettre l'égalité politique de tous. Cette nature désordonnée devient un stock de ressources exploitables, elle « perd sa qualité propre pour devenir un fond, une ressource à exploiter » (Gras, 2003, pp. 155-156), qui n'aura de réalité que dans son inscription au sein du marché. L'univers décrit par les lois mécaniques n'est plus un cosmos hiérarchisé et ordonné comme l'était celui des Anciens, et c'est alors la volonté des individus qui se déploie dans un univers infini, modelant le corps social à travers l'idée de contrat²⁴⁶. Dans un cosmos infini et non hiérarchisé, la seule limite à laquelle se heurte la liberté individuelle est celle des autres. Il y a donc un franchissement des limites cosmiques et politiques.

c) Une construction renouvelée de la temporalité

Ces implications cosmologico-spatiales en impliquent une autre, temporelle, qui est l'inscription dans le présent et le temps court. Pierre Rosanvallon (2014) montre que les démocraties représentatives modernes se construisent dans un arrachement à la tradition des anciens régimes monarchiques, marquée par l'influence politique du clergé et une « solide armature religieuse » (Sagnac, 1945), et notamment à l'inscription dans le temps long du salut religieux²⁴⁷, pour s'incarner dans une temporalité nouvelle et indéterminée, caractérisée par la défense des droits du présent. Cette inscription dans une nouvelle compréhension du temps et de l'espace, et dans un bouleversement de l'ordre religieux, semble rendre l'émergence d'une nouvelle forme d'organisation politique en réalité nécessaire.

L'historien Jean-Pierre Vernant (1996 [1965]) montre que, déjà, la création de la cité démocratique au VI^e siècle avant notre ère dépend des développements scientifiques, et repose donc sur une

(Descartes, 1990 [1637]). Tous les étudiants et étudiants de philosophie sont habitués à entendre leurs professeurs défendre ce philosophe fondateur de la modernité, que ce soit sur la question du droit qu'ont les êtres humains sur la domination de la nature (insistant sur le « comme » de la formule) ou de l'homme sur l'animal (avec les animaux-machines). Denis Kambouchner, dans son ouvrage *Descartes n'a pas dit* (2015), montre que l'accusation selon laquelle la pensée de Descartes est au fondement de la rationalité instrumentale, du règne de la technique et de la quantification mathématique, peut être déplacée. Si la paternité de l'idéal des sciences opératives est tout d'abord plutôt à trouver dans les travaux de Francis Bacon, notamment le *Novum Organum*, Kambouchner souligne le fait que la *Mathesis Universalis* chez Descartes, plutôt qu'une science de la proportion et des mesures, est avant tout une science « des questions qui peuvent se poser concernant les proportions, et des opérations relatives à ces questions (de proportions) », et donc que ce concept communique avec celui de la méthode, visant l'optimisation des démarches de l'esprit, et donc que Descartes n'a pas tenté de fournir une science de domination de la nature. L'auteur nous dit ainsi : « La domestication des forces de la nature n'est pas pour Descartes à l'ordre du jour, du moins en tant qu'elle s'étendrait bien au-delà de ce qui a été entrepris avant lui. En revanche, c'est de sa propre nature que l'homme devrait se rendre maître, à la fois par une nouvelle netteté de ses pensées, y compris en matière de morale, et par une nouvelle attention aux vrais besoins d'un corps nouvellement déplié sous le regard de l'esprit » (p. 118).

Cependant, s'il ne s'agit pas de faire porter à Descartes seul le poids de la faute techno-scientifique prométhéenne, cela ne l'empêche pas de s'inscrire dans le projet de son temps de formation d'un nouveau pouvoir sur la nature fondée sur la nouvelle mécanique issue de la révolution scientifique galiléenne que sa célèbre formule, même si cela relève d'un abus, incarne.

246 Le contractualisme se retrouve chez de nombreux philosophes modernes, comme dans le *Léviathan* de Thomas Hobbes (2000 [1651]) ou dans *Du contrat social* de Jean-Jacques Rousseau (2012 [1762]), il représente un ensemble de théories philosophiques qui tendent à comprendre la formation du social sous l'angle du contrat passé entre les volontés autonomes des membres contractants (Terrel, 2012).

247 Sagnac (1945) montre que l'idéal des institutions religieuses de la fin de l'ancien régime en France se situe dans l'au-delà, et que pour les plus « mystiques » des religieux, « l'idéal de la vie chrétienne, c'est l'état de mort » (p. 8). Les sciences et la philosophie, elles, célèbrent la « souveraineté de la raison » à travers l'élaboration de la « doctrine rationaliste » (p. 16), et s'opposent à la philosophie médiévale proche des doctrines religieuses.

modification de la connaissance et de la compréhension du monde, notamment en mathématiques et en géométrie, et qu'elle se fait dans l'inscription au sein d'une nouvelle pensée spatio-temporelle du politique, dans un bouleversement cosmologique :

« Espace, temps, nombre : les changements s'opèrent solidairement suivant des voies dont le parallélisme est manifeste. Face aux anciennes représentations spatiales, temporelles, numériques, chargées de valeurs religieuses, s'élaborent les nouveaux cadres de l'expérience, répondant aux besoins d'organisation du monde de la cité, ce monde proprement humain où les citoyens délibèrent et décident eux-mêmes de leurs affaires communes. »

(Vernant, 1996 [1965], p. 240)

Toute construction politique est indissociable d'une organisation du temps et de l'espace, par conséquent celle-ci s'inscrit dans une conception cosmologique qui l'impacte en profondeur, qui lui donne forme, tout particulièrement dans le cadre d'une société étendue et mondialisée.

Pour en revenir aux démocraties représentatives modernes, il y a donc un arrachement au monde ordonné régi par la présence divine vers une transformation spatio-temporelle de la représentation cosmologique du monde désormais désordonné, contingent, mais infini et régi par des lois mécaniques et universelles que les sociétés modernes comptent maîtriser pour exploiter une nature-objet à disposition dans la satisfaction de leurs intérêts individuels s'articulant les uns aux autres, satisfaction se faisant à travers la production/consommation et dans le cadre du marché de plus en plus élargi. Cette compréhension du monde et l'exploitation de la nature-objet est permise par la mise en place du dualisme nature/culture, que nous avons analysé au chapitre 2. Comme le montre Charbonnier (2020) le concept de « « nature » isole de façon plus ou moins arbitraire un ensemble de phénomènes à la fois disponibles pour l'objectivation et l'appropriation et considérés comme extérieurs à la sphère politique » (p. 30). Les développements scientifiques depuis la révolution scientifique de la Renaissance ont permis une définition mécanique et instrumentale du non-humain, exclu de la dimension humaine de la réalité. L'univers des Modernes est un univers infini régi par des lois physico-chimiques universelles non hiérarchisées permettant son exploitation économique.

3) Une nouvelle conception de la liberté politique

a) Les démocraties représentatives et la liberté des Modernes

C'est dans ce nouveau contexte cosmologique, dans ces nouvelles représentations spatiales et

temporelles du monde, que va se déployer une nouvelle conception moderne de la liberté, alliée à une conception nouvelle de la souveraineté politique. D'un point de vue politique, la souveraineté populaire des Modernes offre un pouvoir qui n'a donc pas d'autres limites que lui-même, comme le disent Bourg et Whiteside (2010) : « la liberté selon les Modernes n'a donc plus grand-chose à voir avec celle des Anciens. Elle est indissolublement conçue comme reconnaissance de l'égale dignité de tous et comme satisfaction sans fin des désirs individuels » (p. 27). Bourg et Whiteside se réfèrent à l'œuvre de Benjamin Constant (1767 - 1830), figure républicaine et libérale de la révolution française, et particulièrement à son discours de 1819 *De la liberté des Anciens comparée à celle de Modernes*, pour définir et expliquer la conception moderne de la liberté.

Pour Constant, la liberté des Anciens, c'est-à-dire celle des démocrates des cités grecques, était inadaptée au monde moderne. Il oppose non seulement des institutions, mais aussi des modes de vie et des valeurs, deux métaphysiques (Bourg & Whiteside, 2010), deux visions du monde et de la vie bonne incompatibles l'une avec l'autre. Les auteurs nous montrent que pour Constant ce sont des différences concernant « l'extension géographique, les modalités d'exercice du pouvoir, les fins collectives et la conception de la liberté » (*ibid*, p. 22) qui justifient l'opposition entre la vision du monde des Anciens et celle des Modernes.

Plutôt que des régimes politiques gouvernant de petits territoires et une petite population, pouvant par conséquent offrir à chaque citoyen une « authentique part de souveraineté », les démocraties modernes portent sur des territoires étendus avec une large population, et n'octroient donc à leurs citoyens²⁴⁸ qu'une maigre part de souveraineté, « un semblant de souveraineté », c'est-à-dire la participation au processus électoral désignant les représentants qui gouverneront en leur nom. Les Modernes ne prennent pas directement part à l'activité politique, mais attendent des représentants « qu'ils garantissent la satisfaction de leurs intérêts quotidiens » (*ibid*, p. 23). Ces intérêts individuels²⁴⁹, variables en fonction de la situation et de l'époque, spécifiques à chaque personne, sont « à la base du circuit de la représentativité » (*ibid*, p. 43). Le bien commun, lui, dérive de ces intérêts dont il est le compromis, le but de la représentation étant la conciliation des intérêts individuels. C'est le système législatif et l'État de droit, aux mains des représentants, qui garantira la protection des préférences individuelles, chacun reconnaissant dans la loi le meilleur moyen de les promouvoir.

En effet Constant définit le but des Modernes comme « la sécurité dans les jouissances privées ; et ils nomment liberté la garantie accordée par les institutions à ces jouissances » (2010 [1819]). C'est-à-dire que la liberté des Modernes est comprise en grande partie dans le cadre du « commerce », des « activités

248 Si nous avons tenu à employer dans notre travail des formules inclusives (par exemple « les citoyennes et les citoyens » plutôt que « les citoyens »), les paragraphes qui suivent font référence aux développements des régimes représentatifs modernes occidentaux, dans un premier temps intégralement phallogocentriques et donc à la participation exclusivement masculine.

249 Ces intérêts sont ceux des électeurs, ce qui exclut par conséquent les non électeurs, les intérêts des générations futures et les intérêts des animaux non-humains et du reste des non-humains.

économiques » (Bourg & Whiteside, 2010). Dans le cadre du pacte libéral classique, la liberté économique est une des conditions constitutives de la démocratie (Charbonnier, 2020). Globalement, la liberté dans le cadre du libéralisme des Modernes est comprise comme la garantie des droits et libertés individuelles, c'est une vision particulière qui ne recouvre pas toutes les réalités qui peuvent s'inscrire sous le concept de liberté (Dacheux & Goujon, 2020), comme par exemple la liberté comprise sous la forme de l'autonomie politique.

b) Les fondements du régime représentatif chez Benjamin Constant

Nous pouvons nous pencher ici sur un autre texte de Constant, que Bourg et Whiteside ne citent pas mais qui va nous permettre d'approfondir les idées qu'ils développent, les *Principes politiques, applicables à tous les gouvernements représentatifs, et particulièrement à la Constitution de la France* (1815). Constant, dans son œuvre, pose les fondements politiques des régimes démocratiques libéraux modernes. Il théorise ce qui justifie l'État de droit de ces derniers, c'est-à-dire la limitation de la souveraineté par la constitution et les lois (une souveraineté illimitée est néfaste, peu importe à qui elle est confiée, au peuple, aux représentants ou au roi, même si elle est confiée aux lois en elles-mêmes), par des institutions combinant « les intérêts des divers dépositaires de la puissance ». En effet cette souveraineté ne doit pas empiéter sur les droits individuels, Constant nous dit que « la souveraineté n'existe que d'une manière limitée et relative. Au point où commence l'indépendance de l'existence individuelle, s'arrête la juridiction de cette souveraineté » (*ibid*, p. 17). Ainsi, dans un régime démocratique « la souveraineté du peuple n'est pas illimitée, elle est circonscrite dans les bornes que lui trace la justice et les droits des individus » (*ibid*, p. 28), et il ne faut pas sacrifier à cette souveraineté les libertés individuelles, au contraire. Constant fustige « les apôtres de la souveraineté du peuple » qui « pensent que la liberté publique gagne aux entraves mises à la liberté individuelle » (*ibid*, p. 227).

Cette protection des droits individuels et de la liberté de chacun est au fondement de nos sociétés libérales modernes et de nos régimes démocratiques, et celle-ci reste une valeur essentielle qui n'entre pas en contradiction avec l'adaptation au nouveau paradigme environnemental. Au contraire, les dérèglements environnementaux contemporains présentent de très grands risques pour les droits individuels, via l'instabilité politique qu'ils peuvent entraîner et la répartition inéquitable de leurs effets les plus délétères. Ce qui va entrer en conflit avec l'action politique environnementale se situe au niveau de la vision moderne de la liberté et la cosmologie dans laquelle elle prend place. Nous voyons que Constant établit le fait que « les citoyens possèdent des droits individuels indépendants de toute autorité sociale et politique, et toute autorité qui viole ces droits devient illégitime » (*ibid*, p. 25), dans ces droits inaliénables, à côté des libertés individuelles, religieuse et d'opinion (liberté de la presse), figure « la jouissance dans la

propriété » (*ibid*), toute autorité portant atteinte à ces droits devient illégitime. La propriété est un droit permis par l'association, une convention sociale inviolable, comprise comme « le meilleur moyen de faire jouir ses membres des biens communs à tous » (*ibid*, p. 221), permettant l'industrie, le perfectionnement des arts et le progrès humain. Ces droits doivent être protégés par le régime représentatif qui doit circonscrire la volonté du peuple « dans les bornes que lui tracent la justice et le droit des individus » (*ibid*, p. 28) en distribuant les pouvoirs de manière équilibrée. Les gouvernements représentatifs doivent assurer ces libertés et ne pas interférer avec le quotidien des personnes représentées.

Il est intéressant de constater, à un moment où l'impact environnemental des plus riches est pointé du doigt²⁵⁰, que dans les atteintes de l'État à la propriété, Constant range « les lois ou mesures actives contre les enrichis »²⁵¹ (*ibid*, p. 228) :

« Tout impôt de quelque espèce qu'il soit, a toujours une influence plus ou moins fâcheuse : c'est un mal nécessaire, il faut le rendre le moins grand qu'il est possible. plus on laisse de moyens à la disposition de l'industrie des particuliers, plus un État prospère. L'impôt, par cela seul qu'il enlève une portion quelconque de ces moyens à cette industrie, est infailliblement nuisible. [...] L'excès des impôts conduit à la subversion de la justice, à la détérioration de la morale, à la destruction de la liberté individuelle. »

(Constant, 1815, pp. 242-243)

Nous reconnaissons ici une conception de l'économie que l'on retrouve dans les théories du libéralisme économique et de l'économie politique classique d'Adam Smith (1991 [1776]) sur la prospérité des Nations et l'économie de marché, liant intimement libertés économiques et libertés civiles, thèses continuées notamment par Ricardo (1992 [1817]) et dont l'on retrouve l'influence dans l'idéologie néolibérale contemporaine. Aujourd'hui la doctrine néolibérale, qui nous intéressera dans la prochaine partie de ce chapitre, met en effet en avant l'idée selon laquelle un libre marché le plus possible indépendant du contrôle des États est bénéfique à l'ensemble de la société. Une fiscalité trop contraignante irait à l'encontre des libertés individuelles et serait injuste.

Il est à noter que pour Constant la société possède cependant sur la propriété « des droits qu'elle n'a point sur la liberté, la vie, et les opinions de ses membres » (Constant, 1815, p. 224), cependant, la

250 En 2019 en Europe, les émissions moyennes de CO2 étaient de 5,1 tonnes pour les 50 % les moins riches, 10,6 tonnes pour les 40 % entre les plus riches et les moins riches, et 29,2 tonnes pour les 10% les plus riches. En Amérique du Nord, l'écart entre les 50 % les moins riches et les 40 % suivants était similaire, avec 9,7 et 21,7 tonnes, mais l'écart se creusait davantage avec les 10 % les plus riches émettant 73 tonnes de CO2 par personne. En Asie et en Amérique latine, les 10 % les plus riches émettaient jusqu'à dix fois plus de CO2 que les 50 % les plus pauvres (Chancel, 2022).

251 Aujourd'hui, les mesures fiscales visant à taxer les plus fortunés sont mises en avant par certains acteurs universitaires et politiques, principalement pour pallier les inégalités mais aussi pour financer la transition écologique (voir Piketty, Landais & Saez : *Pour une révolution fiscale: un impôt sur le revenu pour le XXIe siècle* [2011]).

propriété étant intimement liée à d'autres aspects de l'existence humaine, « la société doit en conséquence restreindre son action sur la propriété, parce qu'elle ne pourrait l'exercer dans toute son étendue, sans porter atteinte à des objets qui ne lui sont pas subordonnés » (*ibid*). Ces objets, ce sont notamment les libertés individuelles²⁵². La liberté individuelle est pour Constant « le but de toute association humaine [...] sans elle il n'y a pour les hommes ni paix, ni dignité ni bonheur » (*ibid*, p. 287), à celle-ci s'oppose « l'arbitraire », c'est-à-dire le despotisme autoritaire faisant fit des lois et des institutions, qui avilie les liens moraux et entrave le commerce, et donc la prospérité des peuples et des Nations. La constitution a pour but de sauvegarder ces libertés individuelles, tout comme le fait « l'existence d'une représentation nombreuse et indépendante » (*ibid*, p. 286), et les institutions posent les bornes contractuelles formelles à l'autorité du gouvernement, en garantissant ainsi la légitimité, assurant ainsi aux citoyens la jouissance dans la propriété et les libertés individuelles. Le système judiciaire, notamment, a pour but de garantir la satisfaction des intérêts des individus, s'opposant les uns aux autres au sein de la Nation, en s'assurant du traitement des plaintes et du contrôle des délais.

c) Place du commerce et de la propriété dans les régimes représentatifs chez Benjamin Constant

La place du commerce dans les sociétés modernes est donc primordiale. Si les démocraties antiques, particulièrement la démocratie athénienne²⁵³, étaient des régimes guerriers se basant sur les conquêtes militaires pour satisfaire les intérêts du peuple, les républiques modernes, naissant dans le monde ouvert par l'expansion géographique des États européens et le processus de mondialisation²⁵⁴, veillent à la satisfaction des désirs du peuple par le commerce²⁵⁵. La poursuite des intérêts privés dans le

252 Le but de cet exposé n'est donc bien sûr pas de fustiger la protection des libertés individuelles ou le libéralisme moral, mais de montrer que la conception de la liberté qui sert de base à la mise en place des régimes représentatifs, et notamment son lien avec la propriété et le commerce, les ancrent dans le court terme, et les empêche mécaniquement de prendre des mesures pour contrer les dégradations environnementales de l'Anthropocène.

253 L'émergence des États et la constitution de la cité (*polis*) comme mode d'organisation socio-politique dans la Grèce antique a mené à une institutionnalisation du fait guerrier, comme domaine d'action réservé aux organisations étatiques (d'autres formes de violence organisée comme la piraterie ou les actions armées émanant d'autorités locales étant exclues de la guerre, *polemos* (πόλεμος), qui dans le même temps se constitue en opposition à la paix, *praos* (πρᾶος), qui devient l'expression de « temps morts » entre des périodes de conflit). Alors que se développent les règles d'organisation inter-étatique et se formalisent les rapports de force entre cités grecques et entre grecs et barbares, la guerre s'établit comme phénomène social de grande ampleur, et comme phénomène politique différencié (Pimouguet-Pédarros, 2013), elle est « l'expression normale de la rivalité qui préside aux rapports entre États » (Vernant, 2004 [1974], p. 32). Ce phénomène est fréquent et prépondérant dans le monde grec, porté par une idéologie politique autarcique, en faisant un mécanisme central et « naturel » (*ibid*), elle s'impose comme un mode normal de résolution de conflits, la guerre modelant le mode de vie et la pensée des populations helléniques de l'antiquité (Pimouguet-Pédarros, 2013).

254 La mondialisation est un phénomène né de l'expansion des échanges commerciaux et des flux de matières premières émergent à la fin du moyen âge, nous pouvons supposer avec Yves Renouard (2024 [1949]) que l'accroissement des échanges au-delà de l'échelle locale poussé par les marchands italiens profitant notamment des croisades a enclenché un processus de mondialisation des échanges tout en posant les bases de la société bourgeoise, urbaine et laïque, qui jouera notamment un rôle important dans le déroulement de la révolution française (Hobsbawm, 2006) et l'établissement des régimes démocratiques représentatifs.

255 La guerre, elle, est néfaste au processus de commerce, selon Constant « les relations commerciales de l'Europe font qu'il est de l'intérêt de la grande majorité européenne, que la tranquillité et le bonheur règnent dans tous les pays. Le bouleversement

cadre des échanges libres et du commerce est garantie par les États démocratiques modernes aux mains de représentants élus, libérant du temps pour les citoyens dans la poursuite de ces intérêts, et les gouvernements ne doivent pas interférer avec le libre échange et la création de richesse. Le sens moderne de la liberté devient alors « non pas exercer la souveraineté avec ses concitoyens, mais plutôt épanouir son individualité en exprimant ses opinions, en exerçant la profession de son choix et en tirant plaisir de la consommation » (Bourg & Whiteside, 2010, p. 23), ainsi « la légitimité de la représentation moderne dépend de la liberté laissée aux citoyens en matière de production et de consommation » (*ibid*, p. 24). Les États ont pour tâche d'empêcher les citoyens de se nuire mutuellement sans pour autant affecter leurs choix et modes de vie (Bourg & Whiteside citent à ce sujet John Stuart Mill dans *On Liberty*, [1996 (1859)]), les normes étant alors mal tolérées et vécues comme des contraintes.

Il est à noter que la classe des propriétaires, donc des commerçants et des capitalistes, est la seule à même de gouverner pour Constant. En effet celui-ci nous dit que pour gouverner :

« Il faut donc une condition de plus que la naissance et l'âge prescrite par la loi. Cette condition, c'est le loisir indispensable à l'acquisition des lumières, à la rectitude du jugement. La propriété seule assure ce loisir : la propriété seule rend les hommes capables de l'exercice des droits politiques. »

(Constant, 1815, p. 106)

Il faut donc pour lui établir des conditions de propriété à l'accès à l'électorat et à la fonction représentative. Le but premier des non-propriétaires étant l'accès à la propriété, leur donner des droits politiques leur servirait à tenter d'accéder illégitimement à cette propriété, que l'État doit protéger.

Le politologue britannique Timothy Mitchell, dont nous mobiliserons le travail plus avant lorsque nous étudierons les liens entre les démocraties modernes et l'utilisation des énergies fossiles, identifie ces premières formes de régimes représentatifs à des régimes oligarchiques :

« Au XVIIIe et au XIXe siècle, certaines formes de gouvernement central et représentatifs se sont développées dans certains pays d'Europe et dans leur colonies de peuplement. Les partisans du gouvernement représentatif ne considéraient pas ce régime comme une première étape vers la démocratie mais comme une alternative oligarchique à celle-ci : c'était un moyen de réserver le pouvoir à ceux auxquels la possession d'une propriété (le contrôle de la terre, mais aussi de

d'un empire, quel qu'il soit, est aussi funeste aux étrangers, qui, par leurs spéculations pécuniaires, ont lié leur fortune à cet empire, que ce bouleversement peut l'être à ses propres habitants, si l'on en excepte les propriétaires. Les faits le démontrent. Au milieu des guerres les plus cruelles, les négociants d'un pays font souvent le vœu, et quelquefois des efforts pour que la nation ennemie ne soit pas détruite » (1815, pp. 107-108).

femmes, de domestiques et d'esclaves) donnait à la fois un pouvoir exclusif sur le canal par où transitaient les revenus dont dépendait l'État, et le droit de s'occuper des affaires publiques. »

(Mitchell, 2011, p. 31)

Les régimes représentatifs modernes tels que nous les connaissons aujourd'hui naissent principalement en Europe dans les années 1870, en France avec la III^e république suite à la chute du Second Empire, et le cadre légal créé par ces régimes représentatifs a permis le développement d'une contestation développant de nouvelles formes politiques démocratiques. Comme le montre Mitchell :

« Tout en continuant à exclure de la vie publique une très grande majorité de la population, ces arrangements constitutionnels fournirent bien souvent un ordre légal dans lequel des syndicats de travailleurs et des partis politiques populaires purent apparaître et créer de nouvelles formes de politique. Dans les régions en voie d'industrialisation du nord et de l'ouest de l'Europe, en particulier, les mouvements politiques de masse et les partis organisés, contestant l'exclusion de la vie publique de la majorité de la population et les grandes inégalités de condition provoquées par l'industrialisation, commencèrent à se former et à inventer de nouvelles manières de faire de la politique. »

(Mitchell, 2011, p. 32)

Nous allons développer plus avant l'idée de Mitchell selon laquelle la politique démocratique moderne a pu se développer dans le contexte de l'industrialisation et sur la base d'une structure industrielle et énergétique spécifique. Mais avant, maintenant que nous avons constaté le lien entre libertés individuelles et propriété, nous allons faire référence aux travaux de Pierre Charbonnier pour introduire l'idée selon laquelle la liberté des Modernes dans le cadre des régimes démocratiques représentatifs se développe sur un socle matériel spécifique permis par les nouvelles représentations du monde qui l'accompagne.

4) Co-construction de la liberté et du fondement matériel des sociétés modernes

a) L'exploitation du monde-ressource comme socle à la liberté des Modernes

Pierre Charbonnier dans *Abondance et Liberté* (2020) montre en effet que le sens que l'on donne à la liberté dépend d'une histoire matérielle, et que la définition de l'autorité politique, des luttes pour la justice et la définition des objectifs économiques d'une société sont liées à un usage spécifique du monde,

à un rapport politique aux ressources, et plus globalement à un rapport à la nature. Pour lui, « réflexivité matérielle et réflexivité politique sont constamment entremêlées » (*ibid*, p. 33). La conception moderne de la liberté et le système politico-juridique de droits qui l'accompagne sont intimement liés à ce rapport se basant sur une abondance matérielle permettant une croissance infinie, croissance basée sur une « mise en économie de la nature » (*ibid*, p. 276), et dont les bénéfices doivent être également répartis. L'idée de droit va être liée à celle d'industrie, celle de liberté à celle d'enrichissement, celle de démocratie à celle d'abondance. Ce pacte entre abondance et autonomie est issu de choix sociopolitiques contingents, cette direction vers le modèle de démocratie extractiviste n'était pas nécessaire et d'autres choix auraient pu être faits. Charbonnier définit ainsi le tournant politique donnant lieu au développement des démocraties modernes :

« Le XVIII^e siècle est en effet le moment où l'une des croyances collectives les plus puissantes et les plus durables que l'histoire ait fait émerger prend son élan et commence à orienter les symbolisations et les pratiques politiques dominantes en Occident. Celle-ci consiste à établir un lien de renforcement mutuel entre la conquête de la prospérité par l'optimisation des dispositifs de production et la protection des droits individuels et collectifs par la limitation de l'arbitraire politique. Destinés à devenir libres, égaux et prospères sous la garantie d'entités politiques qui les représentent, les humains modernes se lancent dans l'aventure du développement, qui ne tardera pas à se précipiter lorsque deviendra évidente, à la fin du siècle, sa dimension révolutionnaire. Se développer, progresser ou actualiser sa perfectibilité, selon le lexique que l'on choisit, devient en effet un impératif qui doit orienter l'histoire et présider à l'élaboration de savoirs et savoir-faire investis d'une autorité nouvelle. Or, dans ce contexte où le progressisme émancipateur se conjugue avec une guerre contre la nature, l'économie émerge comme l'une des principales productions intellectuelles prétendant rendre possible et organiser ce programme. »

(Charbonnier, 2020, p. 89)

b) Évolution et expansion du socle matériel

L'exploitation des énergies fossiles au XIX^e siècle va notamment profondément reconfigurer les bases matérielles et écologiques des sociétés modernes, passant des ressources énergétiques comprises en termes de flux (vent, eau, animaux) à des ressources énergétiques comprises en termes de stock (charbon, pétrole, gaz). Cette extension de la base motrice des sociétés modernes va profondément impacter la pensée politique moderne et son rapport au monde et à la croissance (*ibid*). L'exploitation des énergies fossiles va encourager la modernité dans sa poursuite de l'illimitation des libertés individuelles et du

monde matériel à travers l'apparence d'une accélération et d'un progrès sans fin, et d'une maîtrise technoscientifique parfaite de ce monde matériel. Ce qui apparaît aujourd'hui comme la « question naturelle » apparaît au XIXe siècle comme une question sociale, voyant s'opposer ce que Charbonnier appelle le modèle « d'autonomie-extraction », en réalité en rupture avec la conception libérale de la liberté, où l'idéal de société auto-déterminée s'ancre profondément au socle matériel de l'abondance extractive, et le modèle de « l'autonomie-intégration » essayant de penser la liberté industrielle à travers « une politisation des rapports collectifs au monde matériel qui accomplit un renversement essentiel de la grammaire politique moderne » (*ibid*, p. 166).

Cet accroissement continu et exponentiel des possibilités matérielles des sociétés modernes sur lequel s'appuie leur conception de la liberté et de l'autonomie politique continue jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle, après la Seconde guerre mondiale, notamment grâce à l'exploitation du pétrole et de l'énergie nucléaire, à travers ce que l'on nomme la grande accélération. S'appuyant sur la lecture de l'économiste Karl Polanyi, Charbonnier nous dit que le modèle politique d'autonomie basé sur l'exploitation économique de la nature-ressource affecte non seulement les capacités de reconstitution des écosystèmes et l'équilibre du système Terre, mais il affecte aussi « la capacité qu'ont les hommes à penser leur organisation sociale sous la forme d'un rapport collectif à un espace commun » (*ibid*, p. 278), ce qui va plus particulièrement nous intéresser dans la seconde partie de ce chapitre.

c) Lien entre l'exploitation des énergies fossiles et le développement des modèles politiques

Timothy Mitchell, dans son ouvrage *Carbon Democracy* (2013 [2011]) cité précédemment, démontre lui aussi que cette base matérielle sur laquelle ont pu se développer les sociétés modernes occidentales s'entrelace directement avec le développement des formes de démocraties représentatives modernes. Les modèles politiques et institutionnels de gouvernance représentatifs modernes sont en partie le produit de l'exploitation des formes d'énergie fossile, d'abord le charbon, puis le pétrole, et des réseaux permettant le contrôle des flux de stocks d'énergie fossiles (que nous appellerons dans la seconde partie de ce chapitre, avec le sociologue Alain Gras, des macro-systèmes techniques). L'essor de la société basée sur l'exploitation du charbon (et l'exploitation agraire coloniale basée sur le travail, organique, de populations réduites en esclavage) a permis l'industrialisation et l'urbanisation de la société, et donc de nouveaux modes de vie, et par conséquent la politique de masse (la plupart des régimes représentatifs actuels prennent réellement naissance, comme nous l'avons vu, à la fin du XIXe siècle, après 1870). Ce sont des forces issues des usines et de la ville qui ont combattu pour les démocraties modernes, et les équipements issus de l'industrialisation ont permis cette capacité d'agir politique (*political agency*). Si, comme nous l'avons vu, les premières formes de représentation concentraient le pouvoir aux mains de la partie possédante

masculine de la population, la masse des travailleurs et travailleuses a pu acquérir via un contrôle possible sur les réseaux de production et de distribution des flux de source d'énergie fossile, le charbon, une capacité d'action politique autonome, notamment via l'action syndicale à partir des années 1880. Mitchell nous dit que :

« La politique de masse moderne a été rendue possible par le développement de modes de vie qui ont utilisé l'énergie sur une échelle sans précédent. [...] C'est en acquérant une capacité d'action au sein même du nouveau système énergétique que les peuples ont réussi à formuler en leur nom [des revendications démocratiques]. Ils se sont rassemblés dans une machine politique qui a utilisé ses processus de fonctionnement. »

(Mitchell, 2011, p. 23)

C'est donc sur ce socle matériel fondé sur l'exploitation de la nature-ressource et particulièrement des énergies fossiles que la liberté des Modernes a réellement pu émerger. Nous comprenons ainsi le poids qu'imposent les structures techniques et économiques sur nos modèles de décision. Maintenant que nous avons établi cela, nous pouvons revenir sur les difficultés qu'expriment ces régimes représentatifs à aborder la question environnementale, s'inscrivant sur le long terme et dans le contexte global du système Terre. Quelles sont les dimensions concrètes dans lesquelles s'incarnent ces difficultés ? Nous avons vu que les régimes démocratiques représentatifs modernes ont pour but la protection des intérêts individuels dans un monde infini, et que ces intérêts sont limités temporellement et géographiquement. Par conséquent, l'entrée en Anthropocène entraîne deux difficultés principales : une première relative à la temporalité dans laquelle ils s'inscrivent, et une deuxième relative à la spatialité dans laquelle ils s'inscrivent tout autant. La nouvelle éthique que Hans Jonas appelait de ses vœux dans son ouvrage fondateur paru en 1979 *Le principe de responsabilité*, s'ouvre sur une prise en compte de l'avenir et une prise de conscience de l'intégralité de la planète comme un tout en interaction, et confirme justement la nécessité de l'extension de la réflexion éthique au-delà de la proximité et de l'immédiateté, une extension donc spatiale et temporelle. Celui-ci soulignait d'ailleurs le fait qu'un gouvernement représentatif ne permet de répondre qu'à des intérêts actuels, s'il ne suit que « ses principes ordinaires et ses procédures ordinaires » (Jonas, 2013 [1979], p. 59).

5) Incompatibilité spatio-temporelle des régimes représentatifs modernes avec le paradigme anthropocénique

a) Le problème de la temporalité

Comme nous l'avons évoqué plus tôt, Pierre Rosanvallon (2014) montre que les démocraties représentatives modernes éprouvent les plus grandes difficultés à intégrer dans leur gouvernance et leurs politiques publiques les enjeux prenant place sur le long terme, privilégiant les actions sur le temps court. Rosanvallon parle alors de « myopie démocratique » (2010), c'est-à-dire que la démocratie ne verrait que ce qui est près, et pas ce qui est loin. L'auteur montre que cette difficulté est structurelle, inhérente à la forme démocratique représentative. Elle a été identifiée dès l'époque de la fondation des systèmes politiques représentatifs, notamment par Condorcet qui identifiait des dangers liés à la « démocratie immédiate », au niveau de la gestion. La démocratie est alors comprise comme un régime de l'immédiateté, voire chez certains autres commentateurs comme un régime du « caprice », la démocratie pouvant être comprise comme un régime de la décision. Ces dangers apparaissent chez Condorcet tout particulièrement en matière de gestion des finances publiques, ce dernier préconisant l'instauration d'une institution indépendante permettant la gestion du trésor public n'étant pas dominé par une gouvernance « au jour le jour » (Rosanvallon, 2010, 2014). Tocqueville, lui, soulignait l'incapacité des régimes démocratiques à prendre en compte les « intérêts extérieurs de la société » (Rosanvallon, 2014, p. 301), notamment en termes de politique étrangère, demandant une inscription dans le temps long, qualité que Tocqueville attribuait plus volontiers aux régimes aristocratiques (*ibid*).

La première raison, et la plus évidente, de cette préférence pour le présent des démocraties représentatives vient du rythme électoral, soit « des conditions d'exercice de la lutte pour le pouvoir » (Rosanvallon, 2010, p. 599), les représentantes et représentants élus bénéficiant du temps plus ou moins court du mandat et étant contraints par la sanction des élections à venir. Cependant, comme nous l'avons vu, les causes sont plus profondes, et relèvent d'une inscription dans une temporalité courte s'opposant à la temporalité de l'ancien régime impacté par le temps long du salut religieux, resituée à l'échelle de la vie individuelle des membres de la société, la volonté générale ne pouvant souffrir de contraintes liées à des questions d'avenir. De plus, l'inscription temporelle des régimes démocratiques modernes est justifiée et orientée vers l'amélioration continue des conditions matérielles d'existence, liée au désir d'autonomie individuelle et collective, et les pousse donc vers la croissance et le développement matériel.

Paradoxalement, les démocraties représentatives ont aussi essuyé la critique selon laquelle ces régimes politiques seraient démunis face à la gestion de l'urgence et des situations de crise. La décision démocratique supposant la délibération entre différents partis représentant les intérêts divergents des

électrices et des électeurs, celle-ci manquerait de souplesse et de réactivité pour faire face à l'imprévu et à l'immédiateté. L'inaction des régimes démocratiques représentatifs face à une situation environnementale et climatique caractérisée par une forte urgence dans la prévention des perturbations environnementales et des dommages qu'elles entraînent semble aussi aller dans le sens de cette critique. Rosanvallon résume ainsi le problème : « entre une critique décisionniste et la dénonciation du penchant court-termiste, les démocraties ont souvent été décrites comme temporellement dysfonctionnelles » (2010, p. 600).

Une des tares les plus souvent pointées du doigt de cette temporalité court-termiste est l'incapacité à penser la représentation au-delà des générations présentes qui constituent les électeurs et électrices des gouvernements représentatifs. La prise en compte de l'intérêt des générations futures a été un des fondements de l'engagement international en faveur de la lutte contre le changement climatique et la dégradation des conditions d'habitabilité de la planète. Si cette représentation est circonscrite dans le temps, elle l'est aussi dans l'espace, à l'échelle du territoire représenté.

b) Le problème de la spatialité

En second lieu, le mode de fonctionnement des systèmes représentatifs comporte donc une dimension spatiale les rendant incapables d'aborder les problématiques globales. Les gouvernements représentatifs s'ancrent sur une assise territoriale. Ce type de régime étant « un système d'autorisation et de contrôle du pouvoir » (Bourg & Whiteside, 2010, p. 63) confié par des citoyennes et citoyens électrices et électeurs, celles et ceux-ci doivent être réunis en collectivité selon le mode du regroupement territorial, notamment dans le cas d'une Nation de grande échelle. L'enjeu politique moderne relève d'un élément de territorialité, de représentation des habitantes et habitants d'un lieu délimité et spécifique, et de sécurité, de défense du territoire national (Charbonnier, 2020). La représentation n'est pas fondée sur le statut de l'individu (statut social par exemple), mais sur son appartenance à une région représentée, sur sa résidence (*ibid*). Par conséquent, « la représentation renforce l'identification des citoyens à un État territorialement délimité » (*ibid*, p. 65), les représentantes et représentants élus défendent donc un secteur géographique particulier lié à leur circonscription électorale, et ont pour mission de « protéger par la loi le mode de vie d'une population particulière qui habite un territoire délimité » (*ibid*). Ainsi, même au sein d'une même Nation, les représentantes et représentants vont mettre en place des résistances aux mesures bénéficiant aux citoyennes et citoyens résidant hors de leur circonscription au détriment de leurs électeurs et électrices.

Constant, dans les *principes de politique* cités précédemment, montre que la représentation se forme en effet autour d'intérêts géocentrés. La communauté des intérêts du peuple d'une Nation est pour lui possible par l'appartenance à un territoire commun :

« Ce principe est évidemment que, pour être membre d'une association, il faut avoir un certain degré de lumières, et un intérêt commun avec les autres membres de cette association. Les hommes, au-dessous de l'âge légal, ne sont pas censés posséder ce degré de lumières; les étrangers ne sont pas censés se diriger par cet intérêt. La preuve en est, que les premiers, en arrivant à l'âge déterminé par la loi, deviennent membres de l'association politique; et que les seconds le deviennent par leur résidence, leurs propriétés ou leurs relations. L'on présume que ces choses donnent aux uns les lumières, aux autres l'intérêt requis. »

(Constant, 1815, p. 105)

Constant lie l'intérêt d'une nation à la condition de propriété foncière, pour lui « la propriété foncière enchaîne l'homme au pays qu'il habite, entoure le déplacements d'obstacles, crée le patriotisme par l'intérêt » (Constant, 1815, p. 115) et « [la propriété établie] entre [les hommes] et le reste des membres de l'association, des relations nombreuses et des intérêts communs » (*ibid*, pp. 121-122). Les intérêts individuels dont le gouvernement doit assurer la satisfaction sont donc directement liés à l'appartenance territoriale des individus, la spécialité du modèle représentatif s'ancre donc dans la représentation localisée et géographiquement délimitée.

Certains philosophes de la première modernité, notamment dans le monde anglo-saxon, vont par ailleurs lier souveraineté et propriété dans la prise en charge de la nature, voyant dans le partage des terres et la propriété individuelle l'origine du droit moderne. La pensée de Grotius a occupé une place primordiale dans l'élaboration du droit colonial, et lie la notion de propriété à celle d'exploitation (Charbonnier, 2020). Locke, lui aussi impliqué dans l'expansion coloniale européenne, pense une conception du citoyen à l'origine de l'optimisation de la nature et de l'amélioration de la terre sur laquelle il exerce son droit de propriété, propriété elle-même fondée sur l'idée de travail et d'exploitation (*ibid*).

Or, l'entrée en Anthropocène fait émerger des problématiques politiques à l'échelle planétaire dépassant les enjeux de représentation territoriale²⁵⁶. Les gaz à effet de serre émis en Europe auront leurs effets les plus dévastateurs dans la région du Sahel et en Asie du Sud-Est, la perturbation du cycle de l'azote par l'agriculture intensive impacte l'environnement à une échelle globale, etc. L'enjeu politique international est la difficulté la plus essentielle pour que le long terme soit pris en compte, selon Rosanvallon une grande partie de ces enjeux de long terme relèvent en effet d'une dimension planétaire (Rosanvallon, 2010, 2014 ; Bouleau, Grandjean, Rosanvallon, Gauchet & Hermitte, 2010). Penser le long terme revient alors à penser la constitution d'une conscience internationale, d'une identité politique et citoyenne planétaire, la Terre envisagée comme un espace commun, dont des institutions assureraient la

²⁵⁶ Ce dépassement est aussi devenu effectif au niveau économique et social avec le phénomène de mondialisation des échanges, la délocalisation de la production clivant par exemple la production de la consommation entre différents territoires, gouvernements et modes de gouvernance.

garde effective avec des moyens pour la développer (*ibid*), l'entrée en Anthropocène justifiant « l'unification des expériences politiques en différents points du globe » (Charbonnier, 2020, p. 35).

En plus d'exclure les générations futures, la représentation exclut donc les individus n'appartenant pas au territoire représenté, même si ceux-ci sont affectés par les activités dudit territoire. À cela, nous pourrions ajouter que la représentation exclut globalement l'ensemble de celles et ceux ne prenant pas part aux procédures représentatives, les générations futures donc, mais aussi les non-humains, les animaux en particuliers.

c) Incompatibilité du paradigme politique moderne avec la vie collective en Anthropocène

Ainsi, il nous semble avoir démontré que la liberté des Modernes, et le régime politique qui la garantit, sont pensés dans le cadre d'une cosmologie, d'une représentation du monde spécifique caractérisée par son illimitation, notamment dans le cadre de son exploitation commerciale. Or, nous ne vivons plus dans le monde des Modernes, l'Anthropocène instaure un nouveau paradigme planétaire, la planète étant comprise comme un système fermé et extrêmement complexe d'échange de matière, et les perturbations anthropiques de ce système se heurtent à des limites dont le dépassement signifierait le basculement vers de nouveaux équilibres hostiles à la vie humaine en société, nous l'avons vu en détail dans le premier chapitre.

Baser nos modes de gouvernance sur la satisfaction des intérêts individuels entraîne un décalage avec la réalité du monde en Anthropocène. Les effets de nos « trajectoires de consommation aux effets accumulés globaux » (Bourg & Whiteside, 2010, p. 12) échappent à nos capacités spontanées d'appréciation, la citoyenne ou le citoyen ne peut plus être la ou le juge ultime de certaines politiques publiques, et les capacités de prédictions des élus et des élues ne sont pas meilleures. S'il faut par là s'en remettre au travail scientifique pour évaluer les situations, les perturbations environnementales restent caractérisées par une très forte imprévisibilité. Il y a une grande difficulté à percevoir correctement les perturbations de l'Anthropocène, et le fait qu'elles soient imperceptibles font qu'elles n'intègrent qu'à grand peine la considération que nous avons de nos intérêts propres. Ces perturbations ne touchant pas l'intérêt immédiat de chacune et chacun, cette mauvaise perception que nous en avons rend difficile la mobilisation électorale (*ibid*). De plus, la complexité des interactions entre nos sociétés industrielles et les grands cycles biogéochimiques du système Terre fait que les modes d'identification de la responsabilité individuelle sont brouillés. Tout le monde est responsable, et en même temps, personne ne l'est réellement, ce qui rend difficile l'attribution de la responsabilité. En effet, les perturbations de l'Anthropocène ne surviennent pas suite à une malveillance individuelle (bien qu'on puisse identifier une plus grande responsabilité de la part de certains individus, notamment à travers leurs actions dans le cadre de grandes

entreprises polluantes), la responsabilité est diffuse dans un grand nombre d'activités quotidiennes et d'apparence inoffensives. Or, dans le contexte des démocraties représentatives modernes, les citoyennes et citoyens acceptent de maîtriser leurs comportements pour respecter le droit des autres, et c'est à la loi du gouvernement représentatif de clarifier la responsabilité de chacune et chacun pour régler les litiges et attribuer des sanctions.

Ce changement de paradigme environnemental demande donc de repenser nos modes de gouvernance, et plus globalement nos manières d'organiser le monde commun, il demande une mutation politique impliquant la « redéfinition du projet d'autonomie » (Charbonnier, 2020, p. 20) des Modernes, de réinventer la liberté et la démocratie. Comme le disent Bourg et Whiteside : « nous vivons plus que jamais du patrimoine normatif et politique des siècles d'avant l'ère de la question naturelle » (2010, p. 42), c'est-à-dire d'une époque où la question de nos interactions avec la nature non-humaine et de l'influence de nos actions sur le système Terre n'entraient pas dans le cadre de la réflexion politique. Or, le retour de la nature sur la scène du débat public du fait de ce changement de paradigme environnemental remet en cause toute la modernité politique (Charbonnier, 2018), en effet « le changement climatique est en train de faire exploser une par une toutes les strates de la réflexivité politique moderne » (Charbonnier, 2020, p. 391). Il brouille les repères classiques, il remet en cause « la construction conceptuelle et politique de la liberté, de l'autonomie » (*ibid*, p. 392), cette dernière se réclamant comme un affranchissement du monde compris comme une contrainte, l'autonomie consistant à la levée de ces contraintes²⁵⁷. Cette définition de la liberté est négative, dans le sens où c'est la suppression de l'obstacle qui la définit et non pas l'acte en lui-même, ce qui amène Zask (2022a) à dire que cette forme de liberté ne peut pas être à proprement parler définie comme autonomie.

Avant d'étudier les solutions proposées pour pallier cette incapacité des régimes représentatifs à aborder la question environnementale, et plus généralement les questions de long terme, il nous semble important ici d'exposer en détail l'imbrication des régimes démocratiques représentatifs avec le modèle technico-économique dans lequel ils évoluent, ce dernier influençant en profondeur les capacités de décision des représentantes et représentants et l'autonomie concrète des peuples.

II Démocratie et capitalisme neoliberal

Il a été aujourd'hui bien démontré que le système de production capitaliste et son pendant néolibéral qui a émergé dans les années 1980 constituent le cœur du mouvement de destruction de l'environnement, le moteur des perturbations environnementales systémiques de l'Anthropocène, la méga-

257 Ou plutôt, à leur transfert à d'autres que soi (Charbonnier, 2020).

machine economico-industrielle qui se nourrit de l'humain et du vivant dans son ensemble. Selon l'historien et géographe américain Jason W. Moore, la destruction écologique n'est pas une conséquence du développement économique capitaliste, mais la condition et la fondation de celui-ci (Moore, 2017). Nous pensons l'avoir démontré dans le chapitre premier, lorsque nous avons abordé la notion de Capitalocène. Cela étant dit, nous allons tenter de montrer ici que la machine capitaliste, à travers son mode de production et de consommation basé sur l'économie de marché, et le système économique et industriel dans son ensemble, est aussi destructeur de la vie politique, qu'elle s'immisce dans la vie démocratique pour la phagocyter, l'étouffer et l'orienter vers son profit.

1) Intimité et chevauchement entre système économique et système politique

a) Le pacte entre croissance économique et prospérité sociale

Charbonnier montre que la période de l'après-guerre caractérisée par la grande accélération voit se former un pacte solide entre croissance économique continue et systèmes démocratiques représentatifs, un « assemblage » entre les États et le marché que Charbonnier qualifie de « capitalisme démocratique » (2020, p. 290). Bourg et Whiteside (2010), quant à eux, montrent que les gouvernements représentatifs ont été conçus pour faciliter le commerce, et donc l'accumulation générale de richesses matérielles en vue de la satisfaction des intérêts individuels, et donc de maximiser la production et la consommation de biens via la croissance économique continue.

Cette alliance, l'idéal d'émancipation qui lui est attaché, la recherche absolue de la croissance guidée par la rationalité économique mis en avant par les élites néolibérales, corrompt l'idéal démocratique et crée un horizon de progrès vidé de tout sens politique, tout comme elle ne permet pas de penser la réalité géo-écologique dans laquelle elle existe. Nous verrons plus en détail cette question quand nous aborderons la question du néolibéralisme, forme d'idéologie faisant de la concurrence au sein du marché dérégulé le seul mode de vie envisageable, et qui se développe à partir des années 1980 à la suite des premières crises du modèle croissantiste d'après-guerre.

Dans le corollaire de la société capitaliste qu'est la société de consommation, « l'avoir l'emporte sur l'être » (Zask, 2022a, p. 101), et le système économique tente par de nombreux moyens de créer et de contrôler les besoins pour les adapter à l'offre, dans une dynamique absurde qui inverse les hiérarchies (idéalement, c'est l'offre qui doit s'adapter au besoin et non l'inverse). Cette surconsommation participe aux effets néfastes de nos modes de vie sur l'environnement, avec la consommation de plastique ou de vêtements par exemple, mais plus que ça elle est le résultat de l'action « d'organisations anti-démocratiques » (*ibid*, p. 102), les grandes entreprises multinationales, qui tirent profit de cette

consommation et qui « pour ce faire agissent de manière insidieuse en vertu de mécanismes de conditionnement complexes » (*ibid*). Nous verrons dans cette partie de ce chapitre comment le consumérisme et le capitalisme sont aujourd’hui entrés dans une phase nouvelle, avec l’influence des grandes compagnies de la Silicon Valley comme Google ou Facebook, et leur inscription dans ce que Shoshana Zuboff appelle le « capitalisme de surveillance » (Zuboff, 2020 [2019]).

b) La surreprésentation politique des intérêts économiques

Nous avons vu dans la première partie de ce chapitre que les systèmes représentatifs tendent à favoriser la satisfaction de l’intérêt immédiat des représentés. Pourtant, nous avons aussi vu que le changement climatique occupait une place importante dans les préoccupations, en France tout du moins²⁵⁸. Ce paradoxe peut être éclairé par le fait que la culture politique dominante est aujourd’hui fortement dominée par l’idéologie du néolibéralisme. Les intérêts du secteur économique et des grandes entreprises privées entrent en conflit avec une certaine volonté politique, notamment lorsque cette dernière s’inscrit dans la considération de questions de long terme et fait entrer des gains sociaux en concurrence avec le profit économique. En effet, l’horizon économique du marché favorise le court terme (Rosanvallon, 2014), les profits immédiats sont toujours favorisés face aux bénéfices lointains, particulièrement si ceux-ci ne sont pas d’ordre économique et pécunier.

Si certains économistes mettent en avant des calculs soulignant le coût économique des dégradations de l’environnement, notamment via la notion de services écosystémiques et les démarches d’évaluation économique de la nature à partir de la fin des années 1970 avec les travaux de Westman (1977), puis de l’évaluation économique de la biodiversité dans les années 1980-1990 (Randall, 1988 ; Pearce & Moran, 1994 ; Perrings, 1995), et que ces analyses restent encore très présentes dans le débat public (Hanley & Perrings, 2019), cela ne semble pas suffisamment convaincant pour le secteur économique et industriel, les gains que nous tirons de notre environnement paraissant être considérés comme acquis.

De plus, ces réflexions ancrent la question environnementale dans une optique utilitariste et instrumentale d’une nature-ressource objectifiée à travers le seul mécanisme d’évaluation économique, ce qui peut paraître contre-productif pour aborder rigoureusement les enjeux liés à la relation que les sociétés humaines entretiennent avec le non-humain. La première démarche du secteur privé visant à influencer les politiques publiques qui va nous intéresser ici prend la forme des très importantes opérations de lobbying

258 Il est important de noter cependant que cette préoccupation est bien plus présente chez les jeunes, et que les dérèglements environnementaux et le changement climatique ne sont pas la première préoccupation des seniors. Or, les jeunes sont beaucoup moins investis que les plus de 45 ans et les seniors dans les processus représentatifs, le taux d’abstention est beaucoup plus important dans cette catégorie, et au contraire, les plus de 45 ans et les seniors sont ceux qui votent le plus (Insee, 2022).

qu'il entreprend, mais nous verrons par la suite que le problème est bien plus profond.

2) L'interférence des intérêts économiques privés avec la décision politique

a) Le lobbying

Le mode d'immixtion le plus évident de la sphère économique dans la vie politique des régimes démocratiques prend la forme, nous l'avons évoqué en début de chapitre, du lobbying (aussi appelé « représentation d'intérêt » et « groupes de pression »)²⁵⁹. Nous l'avons vu, le lobbying, en tant que représentation auprès des représentantes et représentants politiques de groupement d'intérêts publics ou privés, n'est pas en soi absolument problématique. Les intérêts économiques de groupes privés ne sont pas les seuls à être représentés auprès des institutions politiques, les ONG, notamment environnementales, font par exemple aussi un important travail de lobbying, et le domaine associatif peut, lui aussi, prendre part à ce genre d'exercice²⁶⁰.

Initialement, l'action de lobbying doit offrir aux décideurs et décideuses les informations et les clés de compréhension des situations au sujet desquelles ils et elles doivent prendre position. L'accès offert aux lobbyistes aux cercles de décision politique est justifié par l'apport d'une expertise éclairante (Bardon & Libaert, 2012). Ces démarches ciblent les parlementaires, élus locaux, les ministères et administrations et le gouvernement (certains acteurs de la société civile et du secteur économique peuvent aussi être ciblés), et opèrent donc aux niveaux local, national et européen. Les lobbyistes du secteur privé auront tendance à tenter de réduire l'impact des politiques publiques, particulièrement en termes de restrictions économiques, sur leur commerce et leurs affaires, alors que les ONG auront tendance, en plus d'effectuer une tâche de sensibilisation, à vouloir faire évoluer la législation ou s'opposer à des projets qu'elles estiment néfastes (*ibid*).

Il semble compréhensible dans un tel contexte que les milieux concernés par ces décisions, plus au fait des réalités de terrain, veuillent communiquer à ce sujet auprès des pouvoirs publics. Ces pratiques soulèvent cependant des questions problématiques dans le cadre des démocraties représentatives, les lobbyistes tentant d'influencer la décision politique sans emprunter les canaux légitimes de la représentation démocratique, le lobbying est alors compris comme un phénomène d'intrusion dans la vie démocratique (*ibid*). Bardon et Libaert donnent un exemple français de ce type de pratiques invasives :

259 Les définitions de lobbyisme varient sensiblement selon les organisations, nous ne trouvons ainsi pas la même définition au niveau national français, étasunien ou au niveau international de l'Union européenne (Bardon & Libaert, 2012).

260 L'assemblée nationale française distingue ainsi trois types de lobbyistes : les salariés d'entreprises, les cabinets de conseils et les avocats, et les organisations transversales et associations (ONG, syndicats, think tanks, associations de villes ou de régions...) (Bardon & Libaert, 2012).

« Le 14 novembre [2011], Europe Écologie Les Verts (EELV) signe un accord électoral avec le Parti socialiste. Dans cet accord figure l’abandon du chantier de l’EPR de Flamanville et l’abandon de la filière MOX. Alerté par une dépêche de l’AFP, le responsable du lobbying d’Areva, ancien directeur de cabinet de Gérard Longuet et d’Alain Juppé, organise une réponse, notamment sous l’argument de la suppression de 14 000 emplois qui en découlera. Le député maire socialiste de Cherbourg, dont la circonscription inclut le site de retraitement du combustible de La Hague, intervient auprès des dirigeants socialistes. Quelques interventions supplémentaires et, alors même que l’accord avait été conclu au prix d’intenses négociations, le paragraphe évoquant la suppression de la filière MOX est supprimé de l’accord dans la version diffusée par les dirigeants socialistes. Raison officielle : ce paragraphe n’était pas suffisamment clair et demandait à être réécrit, c’est-à-dire renvoyé à une date ultérieure et non déterminée. »

(Bardon & Libaert, 2012, pp. 120-121)

Le lobbying économique se détache notamment par son ampleur, ainsi que par l’opacité de certaines pratiques auprès des personnalités politiques²⁶¹, voire de pratiques profondément malhonnêtes, comme nous pourrions le voir plus loin. Cette question est d’autant plus épineuse que les démarches de représentation d’intérêts auprès des pouvoirs publics, et donc d’influence des actions des élus, jouent sur un terrain similaire avec une autre méthode de pression : la corruption. En 2011, des journalistes britanniques se faisant passer pour des lobbyistes sont parvenus à corrompre trois députés européens (autrichien, slovène et roumain) en leur demandant de déposer des amendements contre de fortes rémunérations pécuniaires (*ibid*). Des cas de corruption avérés ont par ailleurs eu lieu au parlement européen ou aux États-Unis (*ibid*).

Le lobbying, l’influence de groupes d’intérêts privés, peut d’ailleurs directement entrer en collusion avec la représentation par le biais de responsables politiques eux-mêmes imbus de telles préoccupations. La journaliste Justine Reix (2022) met en lumière, en mobilisant ses entretiens avec l’ancienne ministre de l’environnement Corinne Lepage, la congruence entre les intérêts portés par les lobbies et la représentation de certains élus et élues :

« Si David Douillet était reconnu comme l’une des têtes du lobby de la chasse, il n’est pas seul à être identifié comme proche de représentants d’intérêts. Certains s’en revendiquent même.

²⁶¹ Le *lobby*, en langue anglaise, désigne un hall d’entrée, par exemple d’un hôtel ou d’une entreprise. C’est un lieu de passage où diverses personnalités peuvent se croiser, et entretenir des relations informelles, il se distingue par là d’une discussion officielle pouvant avoir lieu, par exemple, dans une salle de réunion. Le lobbying évoque par conséquent des discussions de couloir, par nature plus lâches, moins soutenues, décontractées et moins encadrées que des échanges officiels. On invite un député à déjeuner, à jouer au golf, on le croise dans les lieux que l’on sait fréquentés par lui, etc. Le lobbying est donc en soi une pratique floue, peu lisible et absconse, et relève d’un phénomène de zone grise.

Corinne Lepage partage sa stupéfaction : « Quand, lors du projet de loi sur l'air, un parlementaire, dans la chaleur d'une intervention, expliquait sa position : « Que voulez-vous madame Lepage ! Je suis un député X. » Il colla à son titre le nom d'une marque d'automobile. Si nous étions au Japon, il m'aurait dit : « Que voulez-vous madame Lepage ! Je suis un député Toyota. » Il poursuivit : « J'ai été salarié dans cette entreprise pendant vingt ans, il est normal qu'aujourd'hui je défende ses intérêts. » Les couleurs sont affichées sans aucune honte. »

(Reix, 2022, p. 84)

Reix prend encore comme exemple l'annonce en novembre 2020 dans le Journal du Dimanche par deux ministres, Barbara Pompili, ministre de l'environnement et Éric Dupont-Moretti, ministre de la justice, de la constitution dans le droit français du crime d'écocide. Après cette annonce, le lobbying des groupes d'intérêts économiques, à travers la figure du syndicat des patrons le Medef, s'active auprès du ministère de l'économie et des finances, en tentant de démontrer qu'une telle mesure mettrait en danger la compétitivité de la France. Bercy convaincu (facilement, pourrions-nous conjecturer), la mesure est abandonnée.

Ce genre de dévoiement de la fonction représentative n'est pas récent, et semble être concomitant à la constitution d'une élite représentative. Émile Zola, dans son roman *Son excellence Eugène Rougon*, ouvrage s'intéressant au fonctionnement de la politique sous le Second Empire paru en 1876, illustre cette collusion entre des intérêts privés et la fonction représentative à travers le personnage du député M.Kahn. Celui-ci n'a de cesse à travers le récit de solliciter Eugène Rougon, jouant le rôle de président du Conseil d'État puis de ministre de l'Intérieur dans le roman, à propos de « son affaire », l'attribution de la concession de la construction d'une ligne de chemin de fer allant de Niort à Angers. Si la responsabilité de cette concession est attribuée à M.Kahn, il pourrait faire passer le tracé de la ligne de chemin de fer devant certaines usines en sa possession dans la région, de manière à en augmenter grandement la valeur. Certains adversaires politiques, vexés de « n'être pas dans l'affaire » et de ne pas profiter de ces « tripotages superbes », font ce qu'ils peuvent pour mettre des bâtons dans les roues du pauvre député Kahn. Zola met brillamment en scène dans ce roman le conflit des différents intérêts personnels des représentants, prenant le pas sur l'intérêt général et l'intérêt de celles et ceux qu'ils représentent.

b) Les lobbies contre la science

Le lobbying économique peut s'avérer particulièrement dommageable pour la société, particulièrement en matière de santé et d'environnement. Le premier grand exemple de lobbying toxique, littéralement, fut celui de l'industrie du tabac à partir des années 1950-1960 et de l'apparition des

premières études²⁶² sur l'impact sur la santé de la consommation de cigarettes (Oreskes & Conway, 2012 ; Foucart, 2013). Les démarches (et les sommes d'argent colossales) engagées par l'industrie du tabac dans les décennies qui suivirent furent révélée au grand public par l'affaire des « *tobacco papers* », lorsque 4000 pages d'archives internes de l'industrie du tabac furent communiquées à un professeur de l'Université de Californie militant contre le tabagisme²⁶³. Ces archives montrent dans le détail comment l'industrie du tabac, bien consciente de la réalité de la toxicité de leur produit pour la santé humaine, a déployé d'immenses ressources pour brouiller les pistes quant à cette réalité. Les grandes compagnies de l'industrie ont bien sûr entrepris des actions de lobbying auprès des autorités politiques, mais elles ont aussi mis au point un dispositif que Oreskes et Conway (2012) qualifient de « semage de doute », et qui sera repris par la suite par de nombreux autres secteurs économiques, notamment par l'industrie des énergies fossiles. Ce dispositif consiste à financer ou acheter des acteurs du monde scientifique, afin de soutenir que les recherches montrant la toxicité du tabac ne font pas consensus, et qu'il existe un doute scientifique quant à la réalité de cette nocivité²⁶⁴. Les défenseurs de l'industrie du tabac envahirent les plateaux télé et les colonnes des journaux pour faire office de contre opinion aux chercheurs et chercheuses pointant du doigt le tabagisme comme étant cancérigène²⁶⁵.

Ces techniques de lobbying se basant sur un brouillage de l'information scientifique auprès du grand public et des pouvoirs publics vont se révéler redoutablement efficaces²⁶⁶, et seront par conséquent reprises à leur compte par de nombreuses causes économiques, et notamment par les industries des énergies fossiles pour combattre la diffusion sur la vérité du réchauffement climatique d'origine anthropique²⁶⁷. Cela donna lieu à ce que l'on a appelé le « climatoscepticisme » (qui deviendra plus tard le climatonégationnisme, alors que la vérité scientifique gagne du terrain dans l'opinion publique), dont le géologue et homme politique Claude Allègre²⁶⁸ fut un des plus importants représentants en France²⁶⁹.

262 Ou du moins les premières études étasuniennes qui atteignent l'espace public. Les premières études sur l'impact néfaste de la consommation de tabac sur la santé datent en réalité des années 1930 et furent menées en Allemagne, ce qui amena le gouvernement nazi à initier, les premiers, de grandes campagnes anti tabac. Les tensions géopolitiques de la période expliquent que ces premières études n'aient pas eu d'impact en dehors de leur pays d'origine.

263 Ces archives sont aujourd'hui accessibles en ligne à l'adresse suivante : <http://www.tobaccoarchives.com/>

264 Il est à noter que l'industrie du tabac ne fit pas que corrompre le travail scientifique, elle participa aussi au financement de recherches légitimes pouvant apporter des résultats dont elle aurait pu bénéficier, tout particulièrement les recherches portant sur de potentielles causes génétiques au cancer. S'il ne s'agit pas là de corruption, nous sommes tout de même en présence d'une zone grise qui interroge, les millions de dollars de l'industrie du tabac, groupement d'intérêt privé, ayant influencés en profondeur le développement de la recherche, l'orientant significativement et imposant le thème de la recherche génétique au premier plan.

265 Il existe dans les médias étasuniens une exigence de pluralité demandant, lorsqu'un sujet est abordé, d'offrir une visibilité à chaque prise de position, même si l'une représente 99 % des scientifiques et l'autre 1 % (Oreskes & Conway, 2012).

266 Rappelons-nous du vocable d'Agnocène vu au premier chapitre, une époque caractérisée par la construction de l'ignorance.

267 La cause du réchauffement climatique est la plus médiatisée, mais les mécanismes de semage de doutes furent aussi employés pour d'autres combats écocides, comme pour les pluies acides ou le trou dans la couche d'ozone, tout comme pour l'utilisation de l'amiante dans le bâtiment pour la santé.

268 Alors que celui-ci reconnaissait l'existence d'un réchauffement climatique d'origine anthropique à la fin des années 1980 (Allègre & Noël, 1987).

269 Claude Allègre s'engagea aussi au côté des lobbies sur le sujet de l'amiante dans le cas du désamiantage du campus de Jussieu à Paris.

(Foucart, 2012a). À la manière de l'industrie du tabac, le climatoscepticisme et l'industrie des énergies fossiles ont perturbé le débat public en mettant à profit la gargantuesque force de frappe de leur trésorerie. Si l'opinion publique est aujourd'hui convaincue de l'importance de l'enjeu écologique contemporain, l'arrivée de mesures a été retardée, enroutée et atermoyée par l'influence de lobbies puissants, toujours présents dans les cercles de décision politique, à l'Assemblée Nationale française ou à Bruxelles. Si le temps du climatoscepticisme semble de plus en plus révolu, l'influence de ses apôtres n'est pas pour autant éteinte, puisqu'en 2019 encore l'influente géographe Sylvie Brunel estimait dans les colonnes du quotidien national *Le Monde* que le réchauffement climatique pourrait représenter une aubaine, notamment pour des régions du grand nord qui pourraient devenir des zones fertiles et pleines d'activité (cette affirmation, bien sûr, étant faite sans base scientifique d'aucune sorte) (Brunel, 2019, 25 juillet ; Wallenhorst, 2022).

Les lobbies économiques ont donc fait preuve d'une tentative d'influence directe sur les décisions politiques, galvaudant les principes des systèmes représentatifs en empruntant des voies détournées pour influencer le pouvoir. Cependant, cette influence externe et apparente n'est que la partie émergée de l'iceberg pour envisager les liens entre capitalisme et décision politique dans le contexte des démocraties représentatives modernes. En effet, il semble que l'intrication entre ces systèmes de gouvernance et le mode de production capitaliste soit bien plus étroite, et relève plus de la cogestion que de la simple influence. En réalité, l'intégralité des processus de décision ne s'effectue qu'en référence aux impératifs économiques de la société de marché.

3) Une entrave économique systémique à l'autonomie politique

a) L'économie capitaliste comme force anti-démocratique

Dacheux et Goujon (2020) montrent que la société capitaliste de marché²⁷⁰ entraîne un état caractérisé par une triple crise, économique, écologique et politique, et dévitalise la démocratie en invoquant une naturalité incontestable des « lois du marché » holistes auxquels les sociétés n'ont pas le choix de se plier, dans la droite ligne des idées de l'économie classique et néo-classique. Cet impératif économique qui transcende la décision politique se trouve donc hors d'atteinte de la décision citoyenne, et l'idéologie capitaliste et néolibérale impose le libre marché comme outil premier de régulation sociale. Un ensemble de décisions capitales se retrouvent par conséquent hors du cercle de la délibération, et donc de la décision démocratique. Dans la société de marché, ce dernier sert d'organe régulateur principal de la propriété privée, prenant le pas sur la décision politique.

²⁷⁰ Ce que l'économiste Karl Polanyi caractérise plus globalement de « société de marché » (en opposition à une société démocratique), soit une société où chaque individu est en concurrence (déloyale dans les faits) constante avec les autres et où tout, humain et non-humain, devient marchandise.

Les auteurs présentent ainsi le cœur idéologique du néolibéralisme : « proposer une représentation théorique globale de la société en articulant, en un tout cohérent, théorie économique (le laisser-faire), vision politique de la démocratie (les libertés individuelles) et conception symbolique du social (le positivisme des « Lumières ») » (*ibid*, p. 12). Sans construction théoriques alternatives permettant de remettre en cause cette idéologie, la démocratie semble devoir être restreinte au modèle faible de la représentation des intérêts individuels économiques actuels. Face à cela les auteurs proposent un cadre nouveau, qu'ils nomment le « délibéralisme », associant proposition économique (conception évaluative), politique (démocratie radicale), et symbolique (épistémologie de la complexité).

Dacheux et Goujon présentent l'effritement démocratique que provoque le capitalisme à travers cinq caractéristiques. Ils parlent premièrement de l'instrumentalisation de l'État : Les États occidentaux ne sont pas mis au service de la vie démocratique, mais de la protection et de la perpétuation du système de production capitaliste dominant, la classe dominante néolibérale se servant de la gouvernance étatique pour servir ses propres intérêts, particulièrement financiers et de court terme, et cela plus intensément depuis la libéralisation des années 1980 et l'affaiblissement de l'État social (cet affaiblissement étant mis en œuvre par les néolibéraux non pas contre l'État, mais par et à travers l'État).

Deuxièmement, les auteurs identifient la construction de rapports de domination particuliers : le capitalisme ancre des attitudes mentales profondes chez les individus, principalement l'esprit d'acquisition, de compétition, et la rationalité économique, avec en plus une obéissance à l'ordre hiérarchique économique (par exemple dans le cadre du salariat). En revanche, les attitudes mentales se basant sur l'esprit critique et l'action collective sont inhibées. Cela nous semble particulièrement important à soulever, alors que nous avons souligné jusqu'à maintenant que l'entrée en Anthropocène nécessite de forger de nouvelles représentations et de nouvelles habitudes d'être au monde.

La troisième caractéristique identifiée par Dacheux et Goujon est « la dictature de la quantification », le contrôle comptable par la quantification du réel : nous pouvons reconnaître que la statistique est un outil pertinent pour fonder la décision collective, seulement le capitalisme élargit la quantification via la comptabilité, l'actuariat et l'analyse coût-bénéfice et mobilise ces données comme des outils de gouvernance. L'administration basée sur ces données chiffrées revendique une neutralité objective et scientifique absconse légitimant l'action de l'État capitaliste, omettant la partialité du choix de la mesure et des méthodes employées. Le développement de la machinisation a permis le règne du calculable et mesurable, et inscrit le progrès dans le cadre de la productivité et par là « la technique et la machine créent un nouvel univers de sens où la morale n'a pas lieu d'être » (Gras, 2003, p. 161).

Les auteurs remarquent en quatrième lieu la domination d'une conception utilitariste des sciences : la rationalité scientifique permet une rationalisation du monde que le capitalisme met à profit via l'autonomisation de l'économie et la quantification toutes deux évoquées précédemment, réduisant la

science au calcul. La rationalité instrumentale et le positivisme utilitariste permettent l'exploitation des êtres humains et de la nature, à l'encontre de la rationalité communicationnelle permettant l'émancipation démocratique.

Finalement, les auteurs identifient la constitution de monopoles contribuant à la soumission du politique à l'économique : ils s'appuient sur la théorie marxienne selon laquelle la concentration de capital propre au système capitaliste conduit à la constitution de monopoles, la bureaucratisation des grandes entreprises allant contre la concurrence du marché elle-même, mais aussi contre la société et les consommateurs eux-mêmes, tout en réduisant la tolérance à la différence d'opinion et confortant un ordre établi, et donc allant contre la démocratie.

b) La manipulation des comportements par le système capitaliste

À ce titre, nous pouvons aussi faire référence au travail de Zuboff (2020 [2019]) sur ce qu'elle appelle le « capitalisme de surveillance », nouvelle étape du capitalisme passant de la marchandisation du monde à la marchandisation de l'expérience humaine. Ce nouveau capitalisme s'est développé au sein des grandes entreprises du web, Google et Facebook, qui mirent en place un nouveau modèle pour le capitalisme de l'information en ligne, une nouvelle « économie de surveillance », lorsque celles-ci se sont rendues compte que l'utilisation de leur service permettait la récolte de données personnelles desquelles se dégageait un « surplus comportemental » devenant une nouvelle matière première, des « actifs de surveillance », pouvant être monnayés auprès d'autres entreprises, de manière à orienter les choix et les comportements de consommation à leur profit. Ces entreprises n'entendent pas servir les besoins des consommateurs, mais bien plutôt prédire leur comportement, créant un nouveau marché à l'attention des annonceurs publicitaires. Zuboff nous montre que :

« Google avait découvert une manière de convertir ses interactions non commerciales avec les utilisateurs en surplus de matière première pour fabriquer des produits destinés à de véritables transactions commerciales avec ses véritables clients : les annonceurs. [...] L'entreprise a ainsi créé de toutes pièces et à un coût marginal nul une catégorie d'actifs composés de matières premières essentielles provenant du comportement en ligne non marchand des utilisateurs. »

(Zuboff, 2020 [2019], p. 135)

Les algorithmes, ou « *intelligence machine* », deviennent les nouveaux moyens de production. Ce sont des intelligences artificielles elles-mêmes nourries par le surplus comportemental. Le nouveau produit, ce sont les *produits de prédiction* qui sont développés par l'intelligence artificielle qui transforme

le surplus comportemental en prédictions sur ce que nous pensons, ferons, etc. Grâce à ces produits de prédiction, les clients de Google et Facebook réduisent les risques pris dans la promotion de leurs propres produits. Finalement, ces produits de prédiction sont vendus sur un nouveau type de marché négociant exclusivement les comportements futurs.

Cette concentration d'un pouvoir « utilitarien » transformant le marché en projet de prédiction behavioriste dans une gigantesque infrastructure interconnectée relève d'une vision de la société que Zuboff qualifie de profondément anti-démocratique. Avec l'émergence du capitalisme de surveillance, la société elle-même, l'expérience humaine, devient « un nouvel objet d'extraction et de contrôle » (*ibid*, p. 41). Ainsi :

« Le pouvoir instrumentarien vise à organiser, aiguillonner (*herd*) et ajuster (*tune*) la société pour aboutir à une *convergence sociale* similaire où la pression du groupe et la certitude computationnelle se substituent à la politique et à la démocratie, anéantissant le ressenti de la réalité et la fonction sociale d'une existence individualisée. »

(Zuboff, 2020 [2019], p. 41)

À l'ère numérique, le capitalisme ne bloque plus seulement les processus démocratiques de décision, il ne pousse plus seulement à l'apathie consommatrice, il vise le contrôle des processus de pensée et d'action au cœur de l'expérience humaine elle-même. En cela, il porte à son paroxysme la force hétéronomique du système de production sur les individus, ces derniers étant défaits de la maîtrise sur leur propre expérience dans le monde.

c) Verrouillage économique de la décision

Cela signifie que « nous vivons dans une société démocratique qui est dominée par un ordre économique, lui-même dominé par le système capitaliste » (Dacheux & Goujon, 2020, p. 73). Non seulement le système capitaliste exerce un poids politique immense en infléchissant les politiques publiques des États représentatifs en faisant office de boussole économique incontournable, en impactant les modes d'administration et de gouvernance, tout en étant traversé par des intérêts de classe favorisant une élite profitant du système capitaliste, mais il touche aux manières d'être et aux comportements des individus eux-mêmes. Ces dernières décennies, avec la montée du capitalisme de surveillance, ces comportements sont devenus l'objet même du système capitaliste, entreprenant leur contrôle via la prédication et l'exploitation des données personnelles, données qu'il est aujourd'hui quasi impossible de garder à l'abri de la prédation des capitalistes de surveillance.

Le même système qui détruit et consume le monde matériel, les individus, les choses et le vivant, se dresse comme un obstacle majeur à la politique démocratique, il est son adversaire le plus colossal, et la manière dont il modèle nos existences dans ce qu'elles ont de plus intime le rend d'autant plus insidieux. Cependant, le capitalisme s'imbrique encore plus intimement que nous pourrions le penser avec les mécanismes des démocraties représentatives modernes. Le système économique comme le système politique sont structurés par un support matériel commun. En effet, le capitalisme tout comme les démocraties représentatives modernes se sont épanouies sur une base matérielle spécifique, que nous avons évoquée en première partie de ce chapitre, un réseau d'exploitation énergétique fondé sur l'exploitation des énergies fossiles, et envers lequel nous dépendons encore plus que l'on ne le pense.

4) Une dépendance fondamentale vis-à-vis d'infrastructures techniques totalisantes

a) Les macro-systèmes techniques

Ce que nous voulons principalement ici mettre à jour n'est donc pas seulement constitué par un système économique de production/consommation, mais aussi par un élément matériel systémique et global : la méga-structure technico-industrielle avec laquelle il est né et est en symbiose, et qui constitue la matrice systémique de notre action quotidienne contemporaine. Comme nous l'avons vu en début de chapitre avec les travaux de Timothy Mitchell, les régimes démocratiques représentatifs modernes se sont développés en concomitance avec de grands systèmes techniques énergétiques (charbon, pétrole). Ces grands systèmes techniques font partie de ce que le sociologue Alain Gras appelle les « macro-systèmes techniques » (Gras, 1997), des réseaux techniques étendus gigantesques et interconnectés qui structurent aujourd'hui nos sociétés, à tel point qu'ils en deviennent invisibles à nos yeux, et envers lesquels nous avons par conséquent une dépendance extrême. Gras définit ainsi les macro-systèmes techniques :

« Des ensembles composés d'objets techniques liés par des réseaux d'échanges. Les macro-systèmes combinent donc : - un objet industriel, au sens large, telle la centrale électro-nucléaire ; - une organisation de la distribution des flux, pour continuer le même exemple, le réseau électrique ; - une entreprise de gestion commerciale pour relier l'offre et la demande, EDF dans le cas français. »

(Gras, 1997, p. 4)

Nous retrouvons parmi ces macro-systèmes techniques les réseaux énergétiques, mais pas seulement, il peut aussi par exemple s'agir d'autres réseaux de distribution de matière (eau courante), des

grands réseaux de communication (téléphone, internet), de transport (voies ferrées, infrastructures routières), ou les outils de confort domestique (éclairage, chauffage). L'idée de macro-système technique ne peut cependant pas être pensée indépendamment des sources d'énergies colossales fournies par l'exploitation des énergies fossiles dans le cadre du développement de la société thermo-industrielle, chacun de ces macro-systèmes demandant une très importante quantité d'énergie facilement déployable et disponible pour son fonctionnement.

Les macro-systèmes techniques représentent un ensemble issu des développements de l'application instrumentale des découvertes des révolutions scientifiques et du développement du modèle capitaliste, Gras nous dit que : « l'expansion de la grande technologie et la mondialisation de l'économie, l'organisation planétaire des échanges et la lutte pour la possession des sources d'énergie sont des tendances qui, toutes, s'inscrivent dans les macro-systèmes techniques » (*ibid*, p. 5). Le développement de tels macro-systèmes techniques a permis l'exploitation maximale de l'énergie et de la puissance (Gras, 2003), et nos formes de vie sociales contemporaines y sont intrinsèquement liées. Gras montre que cette « toile d'araignée tissée autour de la planète permet une sorte de mobilisation virtuelle de la puissance en tous lieux et à tout moment, elle branche ainsi le citoyen sur une source d'images, de produits, d'énergie parfois géographiquement très éloignée » (Gras, 1997, p. 4).

b) L'exploitation des énergies fossile comme source de l'expansion technologique

Nous l'avons évoqué, le règne contemporain de la technique ne peut être pensé sans son fondement dans l'exploitation de formes d'énergies jusque là inédites, les énergies fossiles²⁷¹, cause majeure des dérèglements climatiques de l'Anthropocène. Notre vie actuelle est constamment branchée sur des macro-systèmes techniques qui ne peuvent fonctionner sans un apport extrêmement grand en énergie (Gras, 2015). Les mines de charbon, le chemin de fer, les derricks et les pipelines, forment l'infrastructure technique mondialement étendue qui permet le déploiement d'une puissance incommensurable et jusqu'alors impensable partout sur le globe. Le développement des infrastructures de production et de distribution des flux de pétrole, d'abord par la *Standard Oil Company* de Rockefeller qui prit le contrôle de 80 % des raffineries de pétroles et 90 % du transport ferroviaire du pétrole aux États-Unis à la fin du XIXe siècle et créa le premier grand système d'exploitation pétrolière mêlant intégration sociale, économique et technologique, puis de la *Tidewater Pipe Company* de l'ingénieur Byron Benson avec la construction du système d'oléoducs, donne selon Gras l'archétype du macro-système technique « devenu aujourd'hui le mode d'organisation dominant d'organisation de la circulation des marchandises. [...] un « *network of power* », un ensemble de réseaux où circulent non seulement de la puissance énergétique, mais

²⁷¹ Cette utilisation est particulièrement récente, si l'usage des énergies fossiles se développe entre 1850 et 1950, celles-ci ne dépassent l'usage des énergies renouvelables (éolienne, hydraulique et animale) qu'en 1903 (Gras, 2015).

du pouvoir au sens politique » (*ibid*, p. 68-69). Malgré le développement des lois anti-trust pour contrer le monopole de la Standard Oil et sa fragmentation en de nombreuses et plus petites entreprises, l'industrie du pétrole s'érigera tout de même autour de la formation d'un cartel, c'est-à-dire de l'intégration horizontale d'entreprises indépendantes qui ont le même objectif et s'entendent entre elles, sous la forme des « seven sisters » (EXXON, BP, SHELL, GULF, puis MOBIL, CHEVRON, TEXACO) qui prendra tous les États de court, et rendra le marché du pétrole intouchable par le politique (*Ibid*). Ces entreprises détiendront jusqu'à 85 % du marché mondial, et domineront celui-ci pendant trois décennies jusqu'à la création de l'OPEP (Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole). Ces développements technologiques et le monopole de l'économie de la société capitaliste restent toujours profondément intriqués.

Ce développement de l'usage de formes d'énergies concentrées et transportables va nous permettre de nous engager dans un nouveau rapport au temps et à l'espace, et permettra l'inscription de nos sociétés dans l'obsession de la vitesse qui les caractérise²⁷². Les innovations technologiques s'accompagnent de profondes transformations dans notre manière de voir le monde et de nous y situer, elles entraînent de nouvelles organisations de la société, et la réorganisation issue de l'exploitation des énergies fossiles a été particulièrement profonde à travers le phénomène d'industrialisation et l'inscription dans le mode de production capitaliste en germe pendant les siècles précédents. L'usage du pétrole après la première guerre mondiale sera capital dans la construction du confort moderne et de l'inscription dans la société de consommation. Ainsi, Gras nous montre que « la technologie est toujours une anthropologie ; ou plutôt, plus simplement, elle traduit une manière de voir le monde » (*ibid*, p. 92).

c) Une structure dont nos modes de vie et de gouvernance politique sont indétachables

Nous nous retrouvons donc dans une situation d'extrême dépendance envers la technique et ces macro-systèmes (et les énergies qu'ils mobilisent)²⁷³, car ce sont eux qui composent le tissu matériel de notre société. La civilisation industrielle induisant donc une dépendance paradoxale à ce qui libère sa puissance, l'autonomie politique ne pouvant plus être pensée indépendamment de la consommation énergétique (Charbonnier, 2020). Plus qu'une dépendance, ils sont constitutifs de nos existences modernes, et constituent pour nous un grand bénéfice. Il est en effet d'autant plus difficile de se défaire de ces ensembles techniques que, bien que nous en soyons les captifs et les captives, ceux-ci ont l'avantage de nous procurer un immense confort quotidien, qu'il nous serait inutile d'illustrer ici.

272 À ce titre, le sociologue Hartmut Rosa, spécialiste de la sociologie du temps, constate une continuelle accélération des rythmes de vie qu'il caractérise comme l'expérience majeure de la modernité, affectant la vie quotidienne comme le déroulement global de la vie des individus. Voir ses ouvrages *Accélération* (2013 [2011]) et *Aliénation et accélération* (2014 [2012]).

273 L'espoir de remplacer les sources d'énergie fossile par d'autres sources d'énergies dont nous serions moins prisonniers semble illusoire. Pour Gras (2003), seules de nouvelles énergies fossiles pourraient suppléer aux défaillances des précédentes, et les nouvelles évolutions techniques promises ne règlent jamais leur problème de dépendance énergétique.

Il devient dans tous les cas difficile de considérer les macro-systèmes techniques comme dangereux dans le sens où ils constituent une sorte de réseau sanguin alimentant nos sociétés en fluide vital sans lequel elles ne peuvent survivre, comme le dit Gras :

« Puisqu'il constitue l'infrastructure de la modernité, nous habitons le monde à travers lui, il construit notre environnement quotidien (le *Lebenswelt* de la phénoménologie allemande) et par conséquent ne peut s'éprouver comme dangereux, les accidents sont «normaux». Sauf lorsque les conséquences désastreuses se rendent visibles par leur effet dévastateur parce que celui-ci dépasse la norme culturellement établie. »

(Gras, 1997, p. 120)

Mais il est aussi difficile de se rendre compte de l'aspect délétère de ces macro-systèmes techniques dans le sens où leur omniprésence les rend invisibles à nos réflexions, comme le dit encore une fois Alain Gras « car de même que le poisson dans la mer ne sait pas ce qu'est l'eau mais la reconnaît comme son seul monde, nous existons dans cet univers comme s'il était le seul possible » (2015, p. 35).

d) Un développement pourtant indépendant de la décision politique

Or, la mise en place de ces macro-systèmes techniques dont nous sommes à ce point dépendants n'a jamais fait l'objet de débats publics ou politiques ou bien de choix démocratiques. Elle a uniquement fait l'objet de choix économiques de la part d'acteurs privés orientés vers le profit capitaliste individuel, et nos modes de gouvernance politiques sont aujourd'hui entièrement soumis à ce déploiement technologique. Cette soumission à la technique constitue une forme d'abandon de la souveraineté qui entre en contradiction avec l'idéal démocratique et représente une part extrêmement importante de l'incapacité dans laquelle se trouvent les régimes représentatifs modernes. En effet, « la science et la technique mises à l'écart de la discussion entraînent nécessairement des choix politiques, économiques, éthiques qui peuvent se retourner contre la liberté de l'homme » (Gras, 1997, p. 5). Pour Charbonnier, « si les démocraties modernes sont indépendantes vis-à-vis d'autorités transcendantes, elles deviennent radicalement dépendantes à l'égard des flux de matière et de leur intégration à l'économie » (2020, p. 38). Cette dépendance pouvant aller à l'encontre de la volonté politique démocratique, et donc remettre en cause la souveraineté populaire, voire la souveraineté politique tout court, au profit d'un système technique devenu autonome.

Pour Jonas (2013 [1979]), les systèmes techniques ont en effet tendance à devenir autonomes et à acquérir leurs propres dynamiques contraignantes, dans ce qu'il appelle « l'inertie autonome ». Ivan Illich,

dans les années 1970, déplorant le monopole du mode de production industriel, montrait quant à lui que l'outil de la société industrielle est un outil dominant, que celui-ci a désormais une prise sur l'homme dans ce mode de production, alors que dans la société conviviale qu'il appelait de ses vœux l'être humain devrait avoir le contrôle sur l'outil, permettant une restitution du contrôle de l'organisation de la société par l'individu (Illich, 1973).

Nos sociétés se voulant libres semblent donc en réalité faire preuve d'une grande servitude à l'égard de systèmes qui les constituent et les dépassent, l'exploitation d'une énergie d'apparence illimitée crée en réalité un assujettissement (Charbonnier, 2020). Dacheux et Goujon (2020) font référence au travail du philosophe Günther Anders pour montrer que la modernité industrielle produit un effet de soumission du politique à la technique, et que par conséquent notre système technique acquiert une autonomie (cela peut être dit aussi, nous l'avons vu au chapitre 1, du système capitaliste) qui fait qu'il échappe à notre contrôle. Nous nous retrouvons victime d'un « totalitarisme technique », c'est-à-dire que les macro-systèmes techniques traversent et organisent nos vies dans ce qu'elles ont de plus intime, et que nous ne pouvons que peu ou pas nous dresser contre cette autorité. La société thermo-industrielle et le capitalisme qui constitue son mode économique de production relèvent en effet « d'une forme de vie totalisante, à laquelle n'échappe aucune dimension de l'existence individuelle et collective » (Charbonnier, 2020, p. 298). Il y a donc un décalage entre les idéaux d'autonomie des sociétés libérales démocratiques modernes, et la réalité qui la permet entraînant une dépendance immense face à des infrastructures techniques et donc une hétéronomie extrêmement forte (*ibid*).

e) Le poids de l'idéologie du progrès

Mais plus qu'une dépendance matérielle, la technique alliée à l'idéologie moderne du progrès crée un horizon idéologique excluant toute vision du monde alternative. L'idéologie moderne invisibilise la société thermo-industrielle comme choix social, et l'inscrit dans une optique évolutionniste et téléologique, la technique étant comprise comme un développement progressif et continu sur une trame linéaire se déplaçant en direction d'un objectif tacite d'accumulation de progrès neutre en direction d'un Bien technologique indéfini²⁷⁴. Ainsi, Alain Gras nous dit que :

« La technique sert d'indicateur objectif à un progrès non défini, en même temps qu'elle en démontre l'efficacité. Elle rend du coup nécessaire une expansion scientifique et technique dont

274 Nous retrouvons cette vision évolutionniste par exemple chez le célèbre anthropologue André Leroi-Gourhan (1943, 1945, 1964). Celui-ci définit l'outil comme une extériorisation des capacités de l'être humain, la technique représentant la prothèse qui caractérise l'animal humain, il met ainsi en parallèle l'évolution biologique de l'être humain et l'évolution de l'outil, naturalisant cette dernière.

personne ne connaît l'objectif social. Les grands systèmes qui mettent en œuvre cette expansion profitent ainsi d'une légitimité que personne ne conteste parce qu'ils reposent sur une éthique du progrès invisible. »

(Gras, 1997, p. 3)

Pourtant, l'objet technique n'est pas autonome, il dépend de « tendances techniques » contingentes (Gras, 2003). Ainsi, la « civilisation du feu n'est qu'un moment du genre humain » (Gras, 1997, p. 22), elle représente une trajectoire d'évolution technique qui aurait pu ne pas être, et rien ne rend nécessaire la poursuite de ce choix technologique. La machine à vapeur et le moteur à explosion de la civilisation du feu (Gras, 2007) ne sont pas la continuation du moulin à eau ou du moulin à vent, mais bien une nouvelle trajectoire technologique issue d'un choix social tacite. Il n'y a en effet pas de continuité technique, chaque nouvelle innovation donne un nouveau sens à l'avenir (Gras, 2015). Gras montre que la première pierre taillée ne contient pas dans son essence l'origine ou l'idée du couteau à lame de fer et emmanché dans un manche de bois, ou encore de la baïonnette, de la même manière, l'automobile à moteur à explosion n'est pas la suite nécessaire du char à bœufs mobilisant l'énergie animale, elle suit sa propre « *trajectoire technologique* » (*ibid*, p. 37). La notion de « continuité technologique » gomme les différences et efface les contextes (notamment le contexte social d'utilisation), et méconnaît la nouveauté de nouvelles trajectoires techniques comme celle de la machine moderne. Ainsi :

« L'artefact ne peut être saisi indépendamment de l'ensemble socio-technique où il fait sens, et il ne fait pas que s'insérer passivement dans un milieu, il le transforme. Il appartient à un dispositif qui est à la fois symbolique, cognitif, éthique et pratique. Mais l'utilité de la pratique précisément ne peut se mesurer sans référence au système de valeur. »

(Gras, 2003, p. 222)

C'est-à-dire que l'innovation de l'objet technique doit bien quelque chose à l'objet qui l'a précédé, mais il ne prolonge pas pour autant sa signification sociale. Cela fait dire à Gras qu'il « n'y a pas d'histoire technologique en soi, et la bifurcation évolutive correspond toujours à un choix collectif relativement aléatoire, c'est-à-dire toujours ouvert sur une autre possibilité » (Gras, 2003, p. 276).

Pourtant :

« Par un tour de passe-passe auquel participeront activement les penseurs de la technique, l'évolution générale de l'humanité sera mise en corrélation avec l'expansion de la puissance machinique. Elle va, dès lors, avec une férocité absolue, puisqu'elle ne porte pas de morale, chasser toutes les visions

du monde concurrentes. »

(Gras, 2003, p. 162)

Cette interdiction à penser les alternatives, nous bloque dans une dynamique unique et incontestable, Gras nous dit que :

« De nos jours, une révision quelle qu'elle soit de la stratégie globale de l'action traditionnelle, pour lui donner une autre efficacité, paraît impensable car elle serait immédiatement marquée du sceau de l'infamie : le retour en arrière. L'avenir n'est programmé que dans une seule direction. »²⁷⁵

(Gras, 2003, p. 271)

Ce blocage idéologique pourrait avoir des conséquences particulièrement funestes pour l'avenir de l'humanité, comme nous avons essayé de le démontrer tout au long de ce travail.

f) Invisibilisation des choix collectifs

En effaçant cette dimension contingente du développement technologique, de l'objet technique comme issue d'un choix social, la croyance au progrès technique neutre et nécessaire dépolitise la question technologique, tout comme le néolibéralisme, qui souscrit à cette vision du progrès, dépolitise la question économique. On objectera aux détracteurs de la technologie moderne qu'elle est « efficace », ou « utile », mais l'efficacité et l'utilité n'ont de sens qu'en référence à un système de valeurs, sur une échelle du « bon » et du souhaitable, en référence à un sous-texte culturel qui lui donne sens. L'efficacité ne découle pas de l'innovation technologique, mais du choix social qui l'a précédé. Or, ces valeurs culturelles ne sont jamais remises en question, alors que l'entrée en Anthropocène en souligne les limites purement physiques. Gras nous montre que « si le progrès technique a été sorti du monde humain par sa prétention à l'autonomie, il le réintègre par ses effets » (Gras, 2003, p. 283). Ces valeurs constituent une vision du monde, de son organisation et de son sens, et c'est cette vision du monde, cette anthropologie et cette cosmologie moderne fondée sur le progrès (technique), immanent, nécessaire, illimité et neutre, qui est aujourd'hui à

275 À ce titre, nous pouvons penser pour illustrer cette idée aux propos du président français Emmanuel Macron en 2020, concernant l'attribution de fréquences de technologies mobiles dites 5G, face aux critiques soulignant le très fort coût environnemental de ces technologies, pouvant augmenter de plusieurs millions de tonnes d'équivalent CO2 l'empreinte carbone du numérique en France (Vie publique, www.vie-publique.fr, 2020, 31 décembre) (le numérique représente aujourd'hui 3 à 4 % des émissions de GES dans le monde, 2,5 % en France, mais serait susceptible d'augmenter de 60 % d'ici 2040 [ARCEP, 2024]). Emmanuel Macron avait alors qualifié de « modèle Amish » les discours critiques de cette « innovation technologique » prônant « le retour de la lampe à huile » (Le Monde avec AFP, 2020, 14 septembre). Les critiques sur l'impact environnemental de cette nouvelle technologie étaient simplement irrecevables car l'innovation technologique était considérée par le président de la République comme intrinsèquement bonne et désirable, ne pouvant être remise en cause.

remettre en question si nous voulons assurer la pérennité de la vie humaine en société en Anthropocène.

En effet, le progrès est bel et bien une question politique et morale (*ibid*), et doit être considéré comme telle. Sur quelles valeurs voulons nous baser nos sociétés et notre vision du monde et de l'avenir, et quelles valeurs culturelles sont compatibles ou incompatibles avec la continuité de l'existence humaine sur Terre et la préservation de l'habitabilité de cette dernière ? Cette question a trait à des choix de société forts et doit faire l'objet d'une discussion démocratique, politique et éthique, fondée sur un recul critique sur la technique, à la fois pour assurer sa légitimité et déterminer la pertinence politique et la viabilité en Anthropocène de nos choix collectifs dans l'organisation de l'espace commun. Gras montre que les quatre ères classiquement définies dans l'histoire humaine (pierre, cuivre, bronze, fer), expriment chacune des valeurs morales spécifiques, la dernière exprimant selon lui des valeurs guerrières, masculines, de force et de puissance. Nous sommes alors en droit de nous demander si ces valeurs, contingentes, sont pertinentes et désirables, et si celles-ci peuvent nous permettre de continuer à vivre en société en Anthropocène, de manière à pouvoir penser la pluralité des trajectoires possibles. Si l'avènement de la société thermo-industrielle a effacé d'autres avènements possibles (provisoirement), la civilisation du feu ne va pas de soi, elle n'est « qu'un moment du monde humain » (Gras, 2015, p. 38). Il est temps aujourd'hui de remettre sur la table ces autres avènements possibles et d'en faire le cœur des enjeux politiques et démocratiques contemporains.

Nous constatons donc que les blocages systémiques auxquels font face les gouvernements des États démocratiques représentatifs modernes s'étendent bien au-delà de la structure institutionnelle et des modes de gouvernance qu'ils mobilisent. Ces écueils s'étendent à travers le socle matériel et économique sur et avec lequel se sont développées ces formes de gouvernements. Ils sont constitués de mode de production / consommation et de réseau techniques qui infiltrent et ordonnent nos existences dans leur globalité. Il s'agit donc pour repenser nos modes de décision collective de former à un véritable esprit critique et de prendre des mesures politiques et institutionnelles qui permettent de développer des voies d'expression et de prises de décision politiques nouvelles nous engageant vers le dépassement de cette captivité contrainte à des modes de fonctionnement socio-politiques qui nous échappent.

III La politisation et la participation démocratique pour pallier les limites des systèmes représentatifs

Les auteurs que nous avons mobilisés dans la première partie de ce chapitre pour penser le rapport des démocraties représentatives aux questions de long terme offrent un ensemble de propositions pour réformer le mode de gouvernance et la structure institutionnelle de ces systèmes politiques, de manière à permettre la prise en compte des enjeux environnementaux contemporains. Ils proposent la mise en place de nouvelles institutions et l'amélioration de celles d'ores et déjà existantes, mais ils évoquent surtout une dynamique de repolitisation démocratique basée sur la délibération et la participation qui va particulièrement nous intéresser ici, visant la prise de conscience et l'engagement citoyen qui constituerait une solution efficace à ce que Rosanvallon nomme le « problème de l'impolitique ». Selon celui-ci « 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 » (Rosanvallon, 2006, p. 29), ce défaut nous semblant particulièrement prégnant en ce qui concerne les enjeux écologiques et environnementaux.

Avant d'aborder les solutions démocratiques proposées pour pallier les difficultés des systèmes représentatifs, il nous semble important d'évoquer les possibles subversions de l'idéal démocratique, notamment vers des formes autoritaires de gouvernances pour faire face aux défis environnementaux menaçant la vie en société.

1) Des dangers contemporains pour les démocraties libérales

a) Extrême droite, fascisme et écologie

L'entrée en Anthropocène est-elle une menace pour la démocratie ? Premièrement, il faut souligner qu'il serait dangereux de souscrire à l'idée selon laquelle la mobilisation de la « question naturelle » serait l'attribut des seuls mouvements démocratiques et libéraux. En effet, le thème de la nature est aujourd'hui repris par certains mouvements d'extrême droite antidémocratique, associant l'idée de territoire et de peuple dans une réflexion xénophobe et identitaire. Il s'agit là d'une forme d'écofascisme bien réelle, très éloignée de l'épouvantail médiatique voyant poindre un écologisme politique liberticide digne d'une telle appellation (Bourg, 2019), dont aucune accusation ne possède la rigueur intellectuelle qui mériterait que

l'on s'y attarde²⁷⁶, mais d'un « programme de purification des races humaines sur la base de leur appartenance originelle à une terre avec laquelle elles sont réputées former un tout organique » (Zask, 2022a, p. 134-135). Il s'agit d'une vision romantique d'une union fondamentale entre une ethnie et un territoire géographique délimité, dont toute rupture constitue une menace, une « unité du sang et du sol » que l'on peut faire remonter au ministère de l'agriculture nazi (*ibid*). Selon Charbonnier, l'échec du socialisme à prendre rigoureusement et efficacement en compte les questions écologiques et à protéger l'environnement contre la prédation de la société capitaliste de marché a laissé « le champ libre [...] à un discours réactionnaire, qui a prospéré sur l'assimilation de la terre comme sol productif et de la terre comme espace d'intégration collective mémorielle et identitaire » (2020, p. 283).

Certains mouvements et groupuscules mêlent en effet à une revendication nationaliste une revendication de défense de l'environnement, dans une pensée ségrégationniste et raciale basée autour d'un amalgame entre haine de l'étranger, discours apocalyptiques, identité liée à la terre, décroissance anticapitaliste, virilisme naturaliste, survivalisme et néo-paganisme²⁷⁷, vers une forme plus ou moins structurée d'écofascisme, mobilisant le thème du déclin et les analogies écosystémiques²⁷⁸ (d'Allens, 2022, 1er février). Le terroriste Brenton Tarrant responsable de la tuerie dans une mosquée de Christchurch en Nouvelle-Zélande le 15 mars 2019, se revendiquait de l'écofascisme et entendait contribuer à « sauver l'environnement » contre une « surpopulation » qu'il imputait aux pays du Sud, tout comme le terroriste Patrick Crusius, auteur d'un massacre dans un supermarché d'El Paso au Texas la même année, dans un quartier à la population majoritairement d'origine hispanique (*ibid*). Il s'agit là d'une forme de « néo-écofascisme néomalthusien en faveur d'un contrôle des populations humaines dont la prolifération est jugée destructrice du lien originel des humains avec la nature, et, par conséquent, des équilibres écologiques » (Zask, 2022a, p. 135).

L'écologie est donc un enjeu à défendre pour la démocratie et les régimes libéraux, contre une écologie d'extrême droite conservatrice et xénophobe. Alors que les partis d'extrême droite prennent de plus en plus d'importance en occident²⁷⁹, il semble plus que jamais nécessaire de souligner l'importance

276 Il existe cependant, comme nous allons le voir, un courant d'idées voyant dans la figure des régimes autoritaires une solution possible à l'inaction environnementale des régimes représentatifs, mais les accusations « d'écofascisme » présentes dans les médias et chez certains essayistes concernent plutôt des mesures contraignantes, pourtant bien issues des mécanismes du système démocratique représentatif, allant à l'encontre du confort et des intérêts individuels, l'exemple le plus connu se trouvant probablement chez le philosophe et ancien ministre Luc Ferry (2002 [1992]).

277 On peut voir au sein de la variété de mouvements néo-polythéistes nés dans les années 1980 rejetant la modernité chrétienne une forme d'écologie païenne non-anthropocentriste proche d'une forme panthéiste et holistique d'écologie profonde, dans une forme de communautarisme opposée au multiculturalisme (François, 2007).

278 Certains discours d'extrême droite contemporains sur les « espèces invasives » et les « espaces naturels », comme ceux de l'essayiste d'extrême droite Alain de Benoist (Keucheyan, 2017) ou l'essayiste, cadre du Rassemblement National et ancien député européen Hervé Juvin (Juvin, hervejuvin.com, 2019), ne sont pas sans rappeler les revendications du troisième Reich sur « l'espace vital » des peuples.

279 En Europe, l'extrême droite est au pouvoir en Hongrie, en Italie, en Suède, en Finlande, aux Pays-Bas et en Slovaquie (Tobelem, www.touteleurope.eu, n. d.), et était au pouvoir en Pologne jusqu'en décembre 2023. En Suisse, deux membres sur sept du conseil fédéral (organe exécutif) appartiennent au parti d'extrême droite UDC. Dans d'autres pays, le vote à l'extrême droite est aussi en augmentation (Portugal, Espagne, Allemagne, Royaume-Uni) (Statista, Statista.com, n. d.), notamment en

des processus démocratique, de la paix et de la solidarité entre les peuples pour faire advenir une société écologique. Mais l'extrême droite rétrograde et réactionnaire n'est pas la seule menace pour la démocratie lorsque nous évoquons les impératifs environnementaux contemporains.

b) Une dictature verte ? Le modèle autocratique chinois

Face à l'incapacité des régimes démocratiques libéraux dominants à pallier les difficultés liées aux questions de long terme, et donc aux problématiques environnementales de l'Anthropocène, certaines voix semblent émettre la possibilité de l'instauration d'une « dictature verte », d'un régime autoritaire prenant sérieusement en compte les questions écologiques en allant à l'encontre des désirs égoïstes et des intérêts individuels qui caractériseraient la démocratie. Dacheux et Goujon estiment par exemple que « la crise écologique qui vient et que personne ne semble en mesure de juguler peut conduire à une action urgente non démocratique qui sous prétexte de prendre des mesures fortes confisque le débat démocratique » (2020, p. 54). Hans Jonas lui-même, dans son ouvrage capital dans la pensée éthique contemporaine paru à la fin des années 1970, *le principe de responsabilité*, esquissait l'idée d'une « tyrannie bienveillante » permettant de prendre en compte les intérêts des générations futures et des non-humains (Jonas, 2013 [1979]). Un tel régime serait selon certains plus qualifié pour mener une transition écologique rapide pour répondre aux enjeux environnementaux contemporains, sans avoir peur de prendre des mesures (interdictions) fortes, bien qu'impopulaires²⁸⁰. Le modèle en la matière serait alors le régime chinois et sa « civilisation écologique » (Baudet, 2021).

En effet, le régime autoritaire chinois semble faire preuve d'un important volontarisme dans la réduction des émissions de GES, en faisant du verdissement de sa production énergétique un facteur de développement économique. Les autorités chinoises mettent aujourd'hui en avant le concept de « civilisation écologique » (*shengtai wenming*, inscrit dans les statuts du Parti communiste chinois en 2012), et ont pour but de faire figure de moteur de la transition écologique mondiale dans le jeu géopolitique globalisé, avec la place de leader du développement durable comme enjeu diplomatique grâce à un modèle

France où le parti du RN est arrivé en deuxième place des deux dernières élections présidentielles, et a effectué une percée historique lors des dernières élections législatives anticipées de juillet 2024. Aux États-Unis, le parti républicain, qui tend vers une ligne de plus en plus conservatrice depuis les années 1950, a connu un virage vers l'extrême droite depuis les années 2010, avec la fondation du Tea Party sous la présidence du démocrate Barack Obama et depuis l'élection de Donald Trump pour le parti républicain en 2017 (Douzou, 2022). En novembre 2024, Donald Trump a été très largement réélu, malgré une encore plus forte radicalisation de son discours. En effet, peu avant l'élection, l'historien de réputation internationale et spécialiste du fascisme Robert Paxton disait dans les colonnes du New York Times que le phénomène socio-politique menant à l'élection de Trump « ressemble à s'y méprendre au fascisme originel », alors qu'il renâclait à lui apposer cette étiquette en 2016, malgré les « motifs typiquement fascistes » déjà présents dans son discours. (Courrier International, 2024, 3 novembre).

280 Il faut garder à l'esprit que ceux qui fustigent une « écologie punitive » liberticide le font le plus souvent car des mesures écologiques risquent de leur faire perdre certains privilèges (via par exemple la taxation des trajets courts en avion ou des SUV) (Baudet, 2021).

non-occidental de développement²⁸¹ (Wallenhorst, 2022). Le terme *wenming* est traduit par « civilisation » ou « civilisé » mais peut aussi être traduit par « moderne » (rapport à une élite intellectuelle), il « est porteur d'une idéologie normative visant à modifier le comportement, l'attitude morale et le mode de vie des citoyens chinois » (Dam & Scotto di Vettimo, 2018, p. 127), la « civilisation écologique » se base donc aussi sur une éducation et un « verdissement » des consciences.

La Chine a en effet réussi à fortement baisser le taux de pollution aux particules fines de ses grandes villes dans les années 2010, elle représente 40 % des investissements mondiaux dans les énergies renouvelables²⁸², et a planté une « grande muraille verte » (forêt artificielle de la taille de la Finlande) dans le désert de Gobi. Ces progrès rapides en matière d'écologie ont bien été rendus possibles par une flexibilité et des capacités à légiférer plus rapides que dans les régimes démocratiques représentatifs, à imposer de manière autoritaire de fortes sanctions et des fermetures d'usines (Wallenhorst, 2022).

Mais, premièrement, cela ne fait pas pour autant de la Chine un modèle de vertu écologique. Si les investissements en termes d'énergies renouvelables ont augmenté, c'est aussi le cas de la construction d'usines électriques à charbon (la Chine possède les plus grandes réserves mondiales de charbon [Gras, 2015], charbon dont l'usage a été revigoré par l'usage de l'électricité [Gras, 2021]), et de nombreux grands projets industriels chinois sont très destructeurs de l'environnement. Si la population chinoise représente 19 % de la population mondiale, elle consomme 42 % des ressources Terrestres et émet 28 % des GES, et sa trajectoire en termes de consommation de ressources et d'émission de GES se situe donc à peu près au même niveau que les pays développés occidentaux (*ibid*). En réalité, les autorités chinoises se sont concentrées en priorité sur des questions de pollution, notamment de l'air et de l'eau, insuffisantes pour éviter aux activités d'origine anthropique de dépasser les limites du système Terre, et ces mesures s'expliquent par une forte contestation des classes moyennes vis-à-vis de ces pollutions, et donc d'un mouvement populaire et... démocratique. Sans la pression de ces publics démocratiques invisibilisés après coup, le régime autoritaire chinois n'aurait jamais mis en place de mesures écologiques (Zask, 2022a). C'est « l'étroite marge de manœuvre » démocratique dans laquelle le peuple chinois a réussi à se mobiliser qui a réussi à faire bouger les choses (Wallenhorst, 2022, p. 139).

De plus, les pratiques écologiques chinoises se font au détriment de la diversité culturelle²⁸³ et du

281 La tradition extrêmement riche de la pensée chinoise permet en effet d'envisager un rapport différent entre les humains et la nature non-humaine, dans un tout interrelié, hors du dualisme sujet/objet propre à la tradition de pensée occidentale (Wallenhorst, 2022, Cheng, 1997). Le terme chinois pour « nature » dans son sens occidental, *ziran*, n'a été introduit dans la langue que dans les années 1920 à partir du japonais (Dam & Scotto di Vettimo, 2018).

282 Il est important de noter, concernant les énergies dites renouvelables, que celles-ci nécessitent l'usage de divers métaux, et donc de matières premières non renouvelables (Bihouix, 2021), tandis que les modèles « circulaires » basés sur un recyclage infini sont illusoire, le processus comprenant forcément une partie plus ou moins grande de perte (Bihouix, 2014).

283 Si les Chinois Han représentent l'ethnie majoritaire en Chine, présents majoritairement dans l'est de la Chine et les grands centres urbains, la Chine possède cinquante-cinq nationalités minoritaires, représentant 8,4 % de la population mais présentes sur la majorité du territoire (Dam & Scotto di Vettimo, 2018). Le rapport du Parti communiste chinois à la diversité culturelle chinoise est conflictuel, et est aujourd'hui bien connu, notamment du fait de la médiatisation des persécutions (à travers une rééducation via des camps de travail et d'internement) que subit depuis 2014 la population Ouïghour, minorité turcophone et

droit des peuples. Rappelons-le, « civilisation » fait référence à l'homme « civilisé », de la civilisation de l'ethnie majoritaire des Han, lettré et urbain, en opposition aux minorités nationales et aux populations rurales considérées comme arriérées (Dam & Scotto di Vettimo, 2018). Mais cette répression des minorités culturelles, si elle est déjà blâmable en elle-même²⁸⁴, se fait en réalité aussi au détriment de valeurs propices à la préservation de l'environnement, dans des situations relevant de l'absurde écologique²⁸⁵. Dam et Scotto di Vettimo (*ibid*) prennent pour exemple le développement d'un village écologique dans l'île de Hainan, territoire de 34 000 km² situé en mer de Chine méridionale, devenue la première province écologique du pays en 1999. Alors que la population Tlay vivant dans la partie montagneuse de l'île où se trouvent les écosystèmes les mieux préservés possède traditionnellement une ontologie animiste (selon la typologie de Descola [2015 (2005)]), considérant les animaux non-humains et les plantes comme des « esprits tutélaires », et qu'elle possède aussi des savoirs écologiques traditionnels, la construction en 2007 d'un « village écologique civilisé » à la place du village Tlay (appelé le « village qui protège la montagne ») fait table rase de cette réalité socio-culturelle pour asseoir la souveraineté de la « civilisation écologique ». Les maisons en bois et en torchis sont remplacées par des habitations de ciment, disposées selon un plan géométrique et disposant d'aires de repos pour les touristes, et toutes les maisons ont été raccordées au réseau électrique. Les villageoises et villageois, eux, n'ont plus accès à la forêt. Ainsi :

« La volonté de l'État chinois de protéger les non-humains et de civiliser les humains participe d'une même logique visant à donner à voir le spectacle d'une Chine « écologiquement civilisée », et parachève l'histoire des deux mille ans de tentatives de contrôle de ce territoire insulaire situé aux marges de l'empire. Nous voyons ici, à l'échelle de la Chine, ce qui se produit à l'échelle internationale à l'ère de l'Anthropocène : une inégalité entre les principaux responsables des bouleversements du système Terre qui font porter le poids des mesures à ceux qui n'y ont joué qu'un rôle mineur. »

(Dam & Scotto di Vettimo, 2018, p. 137)

Nous constatons là un des traits principaux des régimes dictatoriaux, les libertés sont restreintes et les inégalités sont maximisées (Baudet, 2021). Comme le montre Dewey (2018 [1916]) l'accaparement du pouvoir par un groupe mène toujours à favoriser les intérêts de celui-ci seul. Le modèle autoritaire chinois est-il alors à même de faire face aux enjeux écologiques de l'Anthropocène ? Si la Chine n'a toujours

musulmane de l'ouest de la Chine (pour un témoignage, voir Haitiwaji et Morgat, 2021).

284 La répression des populations locales et des minorités dans la création de réserves naturelles et les formes de néocolonialisme ne sont cependant pas le monopole de la Chine, comme l'ont montré de nombreuses enquêtes sur des ONG occidentales comme le WWF (Caramel, 2020, 02 juin ; Le Monde, 2019, 05 mars ; Franceinfo, 2021, 18 février).

285 Dans la même veine frôlant l'absurde, des chercheurs estiment que 86 % des arbres de la muraille verte plantés depuis les années 1980 n'ont pas survécu, du fait d'avoir privilégié des espèces à pousse rapide sans prendre en compte l'écologie de l'espace forestier (Wallenhorst, 2022).

manifestement pas suffisamment diminué son impact environnemental pour faire figure de bon élève face aux pays développés occidentaux, un élément capital qu'il nous faut noter est son inscription dans une politique de croissance verte. Le modèle chinois de la « civilisation écologique » se base sur l'économie verte (Dam & Scotto di Vettimo, 2018), il est inféodé aux impératifs du marché et de la croissance (Wallenhorst, 2022). La Chine est un pays autoritaire, certes, mais il fonctionne sur la base d'une économie de marché capitaliste. De plus, le système bureaucratique et centralisé de l'État autoritaire chinois simplifie l'extrême complexité de la vie d'un pays d'un milliard et demi d'habitants sous la forme de plans quinquennaux nationaux, ce qui donne lieu à des situations absurdes, comme celle de gouverneurs régionaux perturbant les récoltes pour ne pas augmenter le compte des appareils nationaux vérifiant le taux de particules fines dans l'air (*ibid*). Les résultats de la politique écologique chinoise sont donc « décevants et incohérents » (*ibid*, p. 140), mais le plus dommageable reste le fait que ce régime détruit le tissu social démocratique essentiel à la prise en charge de l'entretien du monde que nous partageons, comme nous essayons de le démontrer ici.

2) Face aux blocage des systèmes représentatifs : la solution participative

a) Une solution institutionnelle aux dysfonctionnement du régime de gouvernance actuel

Alors si la « dictature verte » n'est pas la solution, quelles ressources avons-nous pour « réparer » nos modèles démocratiques ? Face au constat des limites des gouvernements représentatifs, les auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyés plus tôt pour en faire l'analyse émettent plusieurs recommandations. Celles-ci se concentrent autour de réformes institutionnelles des systèmes représentatifs libéraux et d'un renforcement démocratique, notamment via la délibération et la participation citoyenne.

Pour Bourg et Whiteside (2010 ; Bourg 2011, 2017), les transformations paradigmatiques du système Terre, constituant notre « nouveau monde », appellent de nouvelles institutions, qui ne seraient plus seulement représentatives mais aussi délibératives. Il s'agit pour ces auteurs d'une modification profonde de la structure politique démocratique et des mécanismes institutionnels de gouvernance. Selon eux : « une démocratie écologique se doit d'être aussi différente du gouvernement représentatif moderne que ce dernier l'était de la démocratie grecque antique » (2010, p. 22). Pour Bourg (2011), il s'agit en France d'instaurer une « Sixième République » écologique²⁸⁶. Cependant, il ne s'agit pas pour autant pour

286 La France a en effet connu jusqu'à maintenant cinq républiques, la première instaurée en 1792 suite à la Révolution de 1789 qui a mis fin au régime monarchique du royaume de France, cette Première République prend fin en 1804 avec la création du Premier Empire napoléonien et le sacre de Napoléon Bonaparte. La Restauration de la monarchie du royaume de France succède à l'Empire napoléonien en 1814-1815, puis vint la Monarchie de juillet en 1830 à la suite de la révolution des « trois glorieuses ». La Seconde République est proclamée en février 1848, et est rapidement mise à bas par le coup d'État de Napoléon III en 1851 qui met en place le Second Empire qui s'étend jusqu'en 1870. Suite à la défaite de l'Empire dans la guerre franco-prussienne, ce dernier s'effondre et laisse la place à la Troisième République, le premier régime républicain qui réussira

Bourg et Whiteside de remplacer entièrement les institutions de représentation par d'autres formes de gouvernance, mais plutôt de les complexifier, de les adapter au monde de l'Anthropocène en leur adjoignant d'autres institutions, notamment participatives. Ainsi, « une démocratie écologique viserait à diffuser la fonction politique dans l'ensemble de la société et à accroître l'implication directe des citoyens dans des processus jusqu'alors dominés par le pouvoir des experts (ou des élus) » (Bourg & Whiteside, 2010, p. 56).

Du point de vue des transformations institutionnelles, les auteurs recommandent premièrement dans leur ouvrage de 2010 une réforme de la constitution avec l'introduction des considérations écologiques dans l'ordre constitutionnel, vers une « bioconstitution ». Bourg (2011) propose plus précisément d'y inscrire la finitude des ressources et les limites de la biosphère et la responsabilité de l'État à leur égard. En 2017, dans un ouvrage collectif publié par la fondation pour la nature et pour l'homme (FNH), Bourg et ses coauteurs et coautrices recommandent de faire référence plus directement à l'empreinte écologique et aux limites planétaires. Ensuite, ils et elles proposent une extension de la définition du rôle patrimonial de l'État, et donc de son rôle de conservateur des richesses patrimoniales naturelles, notamment internationales. Ils et elles suggèrent l'institution d'une « académie du futur », garante du savoir scientifique relatif à la préservation de la biosphère et de sa diffusion, et ayant pour but d'éclairer la décision publique dans un rôle de conseil. Ils et elles proposent aussi la création d'un « nouveau sénat », d'une nouvelle chambre parlementaire, ayant pour rôle de traiter les savoirs issus de cette académie pour élaborer des projets de loi dans le cadre des objectifs écologiques constitutionnels, son pouvoir législatif se concentrant sur les enjeux de temps long, et de contrer les projets qui s'y opposent.

Dans le premier ouvrage collectif publié sous l'égide de la FNH, ouvrage de 2011 sur une « 6ème république écologique », Bourg et ses collègues montrent qu'une telle assemblée portée sur les enjeux de long terme devrait pouvoir affranchir la décision politique de la représentation électorale. Il propose une composition de cette chambre parlementaire partagée à part égale entre des citoyennes et citoyens, des expertes et experts et des représentantes et représentants de la société civile (en ayant recours au tirage au sort et avec un mandat unique). Cette chambre prendrait alors la forme d'une « assemblée citoyenne du

à s'imposer suite à la Révolution française de 1789 et le règne républicain le plus long en France jusqu'à ce jour, qui durera jusqu'à la défaite de la France face à l'invasion de l'Allemagne Nazie en 1940 et l'instauration du régime de Vichy. Suite à la victoire des alliés dans la Seconde Guerre mondiale, la Quatrième République française est proclamée en 1946, avec un modèle de république parlementaire similaire à celui de la Troisième République, basée autour d'un équilibre entre les pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire). En 1958, la mise en place d'une Cinquième République française est votée par voie référendaire, dans le but de renforcer le pouvoir exécutif. C'est un régime présidentiel, basé sur la séparation des pouvoirs, se distinguant de la tradition parlementaire des Troisième et Quatrième Républiques.

Aux deux dernières élections présidentielles françaises (2017 et 2022), le programme du parti La France Insoumise (LFI) *L'avenir en commun : le programme pour l'union populaire* (Mélenchon, 2021), parti du premier candidat de gauche aux deux dernières élections présidentielles en termes de résultats de vote (19,58 % et 21,95 %), la mesure phare était de soumettre la création d'une sixième république au vote référendaire en vue de sortir du système présidentiel. Ce programme accordait notamment une place à « l'intervention populaire », via la mise en avant, entre autres, du référendum d'initiative citoyenne (RIC), et constitue un des programmes prenant le plus en compte les enjeux écologiques.

futur » basée sur une légitimité non-élective (Bourg, 2017). Le sociologue Bruno Latour (1997 [1991], 2018), lui, propose l'instauration d'un « parlement des choses », permettant d'étendre à la nature non-humaine « le privilège de la représentation, de la discussion démocratique et du droit » (2018, p. 54), les choses étant représentées par les sciences.

Si Rosanvallon s'accorde avec Bourg et Whiteside sur la révision constitutionnelle, l'extension de la définition patrimoniale de l'État et l'idée d'une « académie du futur » constituée d'expertes et d'experts, il souligne cependant, vis-à-vis d'une nouvelle assemblée, sénat ou autre chambre parlementaire, que « le danger serait surtout qu'elle reste mécaniquement sous-tendue par les logiques politiciennes existantes, l'Institution finissant elle-même par reproduire en son sein le spectre des différentes positions partisans sur les problèmes d'environnement » (Bouleau, Grandjean, Rosanvallon, Gauchet & Hermitte, 2010, p. 156), en plus des difficultés à identifier les processus d'élection des membres de celles-ci. Il s'agit pour Rosanvallon de doubler la représentation électorale des intérêts immédiats par une représentation « plus large et plus stable d'un intérêt social appréhendé dans la durée » (*ibid*, p. 154), via une « pluralisation des modalités d'expression du souci de long-terme » (*ibid*, p. 157), dans une complexification du modèle démocratique représentatif, avançant vers une « démocratie réflexive ».

b) L'exigence de participation

Finalement, et c'est comme nous l'avons dit précédemment ce qui va particulièrement nous intéresser ici, Bourg et Whiteside (2010) encouragent le développement de mesures participatives. Les procédures proposées par Bourg et Whiteside sont essentiellement délibératives, mobilisant les « citoyens ordinaires » pour évaluer les projets de lois, via des processus comme « les conférences de citoyens, les jurys de citoyens ou les sondages délibératifs » (*ibid*, 2010, p. 96), ou encore les « recherches participatives, ateliers scénarios et autres « forums hybrides » » (*ibid*, p. 56). Ainsi selon les auteurs :

« Intégrés dans de telles structures [délibératives] les citoyens peuvent aider à débusquer d'éventuels préjugés mêlés aux témoignages des experts, contester des choix politiques inopportuns, débattre de l'acceptabilité de certains risques, exprimer des préférences parmi un large éventail de solutions de remplacement, injecter des valeurs humanistes - le souci de l'égalité, de la beauté, de l'équité - dans des discussions techniques parfois arides »

(Bourg & Whiteside, 2010, p. 56)

L'implication dans ces débats de la part des citoyennes et citoyens n'a pas pour objectif l'atteinte d'un consensus inespéré, mais de « stimuler une prise de conscience de la complexité et du sérieux de la

question naturelle » (*ibid*, p. 59). Rosanvallon insiste quant à lui sur la mise en place de forums citoyens, et la formation d'un véritable esprit critique scientifique, pour entrer dans une étape démocratique plus réflexive, il nous dit :

« Un tel élargissement de l'expression de la conscience citoyenne est décisif. Il n'y aura pas en effet de sortie de la myopie démocratique si les citoyens ne sont pas eux-mêmes les défenseurs d'une conscience élargie du monde. Au XIX^e siècle, les progrès de l'éducation avaient été une des matrices essentielles de la consolidation démocratique. Au XXI^e siècle, c'est la prise de conscience sociale de la nécessité d'un nouvel horizon temporel de la raison publique qui sera le vecteur d'un approfondissement de l'idée démocratique. C'est lorsque les citoyens auront modifié leurs propres réflexes en termes d'anticipation que leur vision s'accordera au sentiment d'une existence à l'échelle de l'humanité. »

(Rosanvallon, 2010, p. 161)

Rosanvallon montre l'importance de la mise en place d'institutions citoyennes permettant la réflexion sur le futur et la mobilisation de la population et de l'opinion publique sur de tels enjeux de long terme (Rosanvallon, 2014). Il s'agit donc pour ces auteurs, en plus d'une profonde modification des institutions républicaines, d'une mobilisation politique démocratique des citoyennes et citoyens sur les enjeux écologiques et de long terme, de manière à pouvoir dépasser les limitations de la représentation et de l'intérêt individuel. En effet, la question naturelle demande que l'individu regarde au-delà de ses intérêts, « de ses préférences, de sa maison, de sa famille, de son confort » (Bourg & Whiteside, 2010, p. 47), dans le sens où celui-ci entretient aujourd'hui un lien problématique avec les enjeux environnementaux et de long terme, mais aussi avec la science (*ibid*).

Nous voyons donc que ces auteurs favorisent les dispositifs délibératifs et participatifs comme des outils permettant une prise de conscience salutaire, venant renforcer des institutions représentatives revisitées. Cependant, il nous semble que la participation démocratique peut jouer un rôle encore plus important, un rôle central dans la mise en place de modes de vie écologiquement compatibles avec la vie en Anthropocène.

c) La démocratie radicale

Avant de nous pencher sur la vision radicale de la vie démocratique qui va nous intéresser ici, il nous faut la situer plus précisément dans le champ de la pensée démocratique, de manière à la définir et à la positionner par rapport aux autres pratiques démocratiques dépassant le cadre de la représentation. Cette

mise en avant de l'importance des dispositifs participatifs pour pallier les difficultés des modèles représentatifs à aborder les questions globales de long terme émerge alors que l'idée d'un renforcement de la participation citoyenne à la décision politique gagne du terrain au début du XXI^e siècle, celle-ci étant comprise comme un moyen de transformation efficace des systèmes représentatifs dont les gouvernements sont souvent méfiants à l'égard du peuple. L'argument d'autorité des expertes et des experts ne prend plus, et l'expertise est désacralisée face à la reconnaissance d'une compétence citoyenne (Blondiaux, 2008). L'idée de démocratie participative est vaste, il s'agit de mobiliser et de faire participer à la décision celles et ceux que cette dernière affecte. Elle peut donc investir nombre de processus et de modèles disparates, et sa force et sa réussite tiennent notamment à cet aspect flou et indéterminé.

Nous pouvons premièrement penser la participation démocratique sous la forme de la délibération rationnelle, comme c'est le cas chez Habermas ou Rawls, que nous qualifierons plus volontiers de « démocratie délibérative » plutôt que de « démocratie participative ». Chez Habermas, l'action politique doit être l'objet d'une concertation, d'une discussion menant à un accord, et la légitimité de l'action politique dépend de la possibilité de participation des personnes concernées à cette discussion rationnelle (Lemasson, 2008). Cette forme de participation démocratique est centrée sur le dialogue et l'échange basé sur un discours raisonnable et logique, dans une culture du débat. L'autorité repose alors sur la manière dont les décisions sont prises (Blondiaux, 2008).

Cependant, c'est une deuxième forme de la démocratie participative qui va plus particulièrement nous intéresser ici, qui trouve ses racines dans la tradition démocratique nord-américaine, et plus particulièrement étasunienne, et qui a connu une résurgence depuis les années 1970-1980. Elle préconise la formation d'un public démocratique actif qui va investir l'espace public, via le processus d'enquête théorisé par John Dewey. Il s'agit d'une manière politique d'aborder l'existence quotidienne, la démocratie est vue comme une « façon de vivre » selon la formule du politologue étasunien Benjamin Barber, qui met en avant ce paradigme politique qu'il qualifie de « démocratie forte » (*ibid*). C'est une vision de la démocratie pensée à l'échelle locale et basée sur la « formation d'une citoyenneté active et éclairée » (*ibid*, p. 40). S'il existe des bases communes entre la vision participative et la vision délibérative de la démocratie, notamment au niveau de la critique de la vision de la citoyenneté démocratique limitée au principe majoritaire et aux procédures de vote, celles-ci divergent fortement sur des points essentiels. D'un côté la vision délibérative vise à « mieux fonder la décision politique en liant cette dernière à un processus d'argumentation rationnelle » (*ibid*, p. 44), elle représente « l'institutionnalisation de la participation sous la forme d'un échange argumenté [...] en vue de parvenir à un accord » (*ibid*, p. 46), de l'autre la vision participative, plus « sauvage » et moins institutionnelle, se base sur « la formation de communautés citoyennes actives » et politisées, « la capacité d'auto-organisation des groupes périphériques, leur aptitude de se poser contre les pouvoirs en place, hors de tout enfermement

institutionnel » (*ibid*, p. 44).

Il ne s'agit cependant pas là de former une dichotomie théorique exclusive, la vision locale et active de la démocratie participative mobilisant la discussion éclairée et la délibération entre les membres de la société, et la vision délibérative supposant un investissement concret dans la vie politique et citoyenne. Cependant, la vision de la démocratie participative active permet d'aller plus loin que les structures représentatives de type assemblées citoyennes ou forums, plus loin que les structures consultatives ou délibératives, vers une construction de la démocratie vécue et quotidienne permettant l'organisation collective du monde commun.

Nous appelons ici à la construction de formes d'organisation participatives qui ont progressivement disparu avec l'essor des gouvernements représentatifs entre la fin du XVIIIe et la fin du XIXe siècle, ces derniers étant fondés notamment autour de la propriété privée et de la liberté économique comme nous avons tenté de le démontrer en début de chapitre. En effet, selon le politologue Timothy Mitchell cité plus haut : « bien souvent [...] l'essor d'un État fiscal et militaire centralisé où la représentation justifiait l'exercice du pouvoir a coïncidé avec l'affaiblissement des formes décentralisées de participation et d'autogouvernement » (2013 [2011], p. 32). Joëlle Zask (2016) montre que des formes de démocratie directe et d'autogouvernement étaient particulièrement présentes dans les milieux paysans avant la période moderne, et notamment avant la privatisation des terres et le phénomène des *enclosure*, ce qui nous intéressera particulièrement dans la prochaine partie de ce travail lorsque nous aborderons la question du jardin pédagogique et des dispositions démocratiques qui peuvent s'y développer.

De tels enjeux démocratiques de repolitisation de la vie quotidienne et de restructuration des modes d'organisation collective peuvent sembler particulièrement ambitieuse, il s'agit de transformer radicalement notre attitude politique face au monde et au sein du monde, de manière à construire les modes de vie et de décision qui permettront la pérennité de la vie humaine en société en Anthropocène, ancrés dans un rapport au monde et au non-humain nouveau et assaini. Mais cette ambition politique ne fait que s'accorder avec l'ampleur des enjeux environnementaux de l'Anthropocène, Charbonnier résume ainsi la proposition de l'histoire environnementale : « la transformation de nos idées politiques doit être d'une magnitude au moins égale à celle de la transformation géo-écologique que constitue le changement climatique » (2020, p. 403). Et cette transformation radicale ne viendra que d'une volonté collective forte et intime, libérée du contrôle technico-économique de la société capitaliste thermo-industrielle moderne. Une modification, ou mutation selon les termes de Wallenhorst (2021), ne pourra se faire qu'au cœur de nos vies quotidiennes pensées sous l'angle politique et collectif, elle ne viendra pas du haut, dans une démarche verticale et plus ou moins autoritaire, mais de la conscience de chacune et chacun de son rapport au monde qu'il ou elle habite et dans lequel la vie s'épanouit. Une mobilisation collective au sein d'un ordre politique faisant l'objet d'un investissement réel, quotidien et existentiel peut permettre la libération

de l'entrave de l'univers technico-économique face auquel les modèles représentatifs modernes sont impuissants. Charbonnier souligne bien l'enjeu lié à cette libération et à la revivification de la démocratie :

« Le maintien de l'ambition démocratique à l'âge de l'anthropocène passe par l'inversion du partenariat écologique fondé sur la production qui l'avait soutenue aux XIX^e et XX^e siècles, par une subversion du soutien matériel classiquement admis par les attentes de justice. Autrement dit, bien qu'un sentiment de perte saisisse de plus en plus les groupes sociaux touchés par l'effondrement du pacte libéral, l'autoprotection du nouveau collectif politique peut se concevoir autrement que comme un simple accompagnement de la fin : la réinvention démocratique n'est pas un simple freinage des tendances productives, pas seulement une série de mesures destinées à éviter la catastrophe, et elle n'est généralement pas placée sous le signe du négatif (une série de choses à ne plus faire, à s'interdire). Car le retrait de certaines manières de faire et de voir, loin d'être une abstention, libère un espace pour l'action. »

(Charbonnier, 2020, pp. 409-410)

Un peu plus loin, Charbonnier offre une première esquisse de ce que peut être ce renouveau démocratique, et aborde une question qui nous intéressera tout particulièrement dans la dernière partie de ce travail, celle de la nature qu'il s'agit de protéger et du rapport que l'on peut construire avec elle :

« Si un contre-mouvement écologique et postsocialiste peut voir le jour, ce sera hors de ces sphères institutionnelles, dans un rapport critique à leurs agendas actuels – en tout cas comme quelque chose qui déborde et fait éclater la préélaboration de ce qu'est une « question écologique ». Ce contre-mouvement, autrement dit, résulte d'une critique de l'environnementalisme idéaliste des premières générations focalisé sur la défense de la « nature sauvage » et de sa prétendue valeur intrinsèque, mais aussi et surtout d'une distanciation à l'égard des mécanismes existants qui ont prétendu assurer la transformation écologique. »

(Charbonnier, 2020, pp. 414-415)

Il s'agira en effet pour nous d'aborder la question naturelle et celle du rapport que nous entretenons au non-humain à travers les interactions réelles et quotidiennes avec les êtres non-humains dont nous partageons le lieu de vie, au sein de la ville, des territoires ruraux anthropisés et des jardins, à travers un rapport avec ce que Beau nomme la « nature ordinaire » (2017). Cette relation peut être repensée et travaillée à travers l'action politique collective et locale dans l'entretien du monde commun. Pour penser cette démarche de soin et de protection démocratique de l'habitat partagé entre humains et non-humains,

nous allons maintenant nous pencher sur le travail de la philosophe Joëlle Zask, qui montre les liens qui unissent modes de vies écologiques et démocratie participative, ce qui nous permettra d'annoncer le prochain chapitre qui portera sur la philosophie de John Dewey, qui lui-même nous permettra de penser le lien entre ces impératifs démocratiques et la question éducative.

3) Une démocratie participative et écologique

a) Unité des modes de vie démocratiques et écologiques

Joëlle Zask, philosophe spécialiste de la philosophie politique américaine et plus particulièrement de John Dewey, tente de montrer dans ses travaux récents les liens étroits et essentiels entre la société démocratique et la société écologique (2022a, 2022b, 2022c). En effet, pour cette autrice, une société démocratique est forcément écologique, tout comme une société écologique est forcément démocratique. Elle soutient et défend la thèse selon laquelle : « soit la démocratie est écologique, soit ce n'en est pas une, et réciproquement, soit l'écologie est démocratique, soit ce n'est pas de l'écologie » (2022a, p. 8). Ces deux postures politiques se retrouvent autour de l'entretien collectif du monde commun, et des intérêts individuels compris non pas dans le cadre de leur représentation politique, mais dans celui d'une forme d'autogouvernement (*self government*) partagé, en lien avec le collectif. L'écologie n'est pas comprise par Zask comme allant à l'encontre des intérêts de chacune et de chacun (comme lorsque l'intérêt est compris comme intérêt uniquement consommateur au sein du marché capitaliste), comme à rebours de la volonté démocratique et donc en contradiction avec la démocratie elle-même, comme « un système punitif qui [...] interdit aux gens de consommer comme bon leur semble » (*ibid*, p. 19-20), comme une entité techniciste et élitiste « apolitique », mais comme étant comprise au cœur de cet intérêt à vivre et s'exprimer individuellement au sein du monde commun. La démocratie telle que la comprend Zask n'est pas la démocratie des systèmes représentatifs modernes basés sur l'abondance matérielle et la poursuite des intérêts économiques privés de possession et de consommation dans la libération jubilatoire d'une supposée dépendance à la nature.

Ainsi, « non seulement il n'y a pas de contradiction entre écologie et démocratie, mais l'une implique l'autre » (*ibid*), et par conséquent c'est par l'entretien et le développement de la démocratie que les sociétés humaines pourront élaborer un nouveau rapport sain et pérenne avec la nature non-humaine. La question n'est pas si oui ou non il est nécessaire de mobiliser des méthodes démocratiques, mais bien de quelles méthodes il s'agit. Lorsque Zask parle de démocratie, elle ne parle pas d'un mode de gouvernance institutionnel, d'institutions étatiques et politiques et des procédures qui leur sont liées, mais d'un « mode de vie », d'une culture particulière et de représentations politiques, de manières de concevoir

la vie en commun et l'action individuelle et collective. Ainsi, lorsqu'on pose la question de la démocratie aujourd'hui, il ne s'agit pas pour Zask de penser des réformes institutionnelles ou des politiques publiques incitatives :

« Au lieu de me demander comment démocratiser l'organisation des partis politiques écologiques et leurs finalités, ou quelles institutions créer, quelles décisions prendre afin d'inciter, voire de contraindre nos sociétés dites démocratiques à opérer le tournant indispensable à la sauvegarde de « l'habitabilité de la Terre », je propose de partir d'expériences individuelles précises, balisées, exemplaires et reproductibles, dont la qualité première est de mettre en lumière les liens étroits et les relations de complémentarité existant entre la formation de soi et la formation d'un milieu durable. De partir non de la sauvegarde de l'environnement en soi, mais des conditions environnementales de l'action humaine - de la mienne, de la nôtre, de la tienne - afin qu'un tournant écologique puisse s'opérer. »

(Zask, 2022a, p. 12)

b) La démocratie comme politique du quotidien

Il s'agit bien là de penser l'action politique à l'échelle quotidienne, individuelle et communautaire, pour penser l'entretien du monde commun. La citoyenneté est ici pensée comme active, le citoyen et la citoyenne font preuve d'initiative et s'investissent dans l'univers collectif, il et elle n'ont pas pour rôle de sanctionner passivement l'action des représentantes et des représentants par la prise de position dans l'opinion publique et le vote. Au contraire, c'est elles et eux qui sont à l'origine de l'action politique et qui participent à son développement, dans une démarche participative « à l'américaine » similaire à celle que nous avons identifiée précédemment. La démocratie américaine originelle, décrite à l'époque par Tocqueville (1990 [1835]), combine représentation et participation. Encore une fois, il ne s'agit pas ici non plus d'effacer complètement la représentation, mais de revitaliser notre système participatif aux côtés de notre système représentatif afin d'activement prendre soin de notre lieu de vie partagé (pour nous et pour les autres). En effet, l'environnement qu'il s'agit de sauvegarder est compris ici avant tout comme un lieu de vie en commun, comme le monde que l'on habite, que l'on « occupe » avec les autres, et au contact duquel nous « forgeons notre personnalité ». Or, l'action démocratique, comme l'action écologique, consiste bien à entretenir ce monde de manière à pouvoir continuer nos vies, à pouvoir y « faire des expériences » et continuer à s'y développer, à construire notre individualité au côté des autres membres de notre communauté de vie. Comme nous le montre Felli (2008), c'est bien d'une absence de maîtrise sur l'environnement direct que découlent les perturbations écologiques contemporaines. Penser la démocratie

écologique (ce qui est donc pour Zask un pléonasme) consiste à travailler le lien que nous entretenons au monde de manière à pouvoir en prendre soin activement et collectivement.

c) La démocratie selon John Dewey : un mode de vie avant un mode de gouvernance

Alors, plus précisément, de quelle démocratie parle Zask ? Comme nous l'avons évoqué, elle s'inspire d'une partie de la philosophie politique américaine, et notamment du travail de John Dewey, que nous allons nous aussi à notre tour mobiliser dans ce travail pour penser l'éducation démocratique en Anthropocène. Pour Dewey, la démocratie n'est pas un plan préparé à l'avance, une théorie à appliquer, mais une expérience vécue collective, elle émerge dans la pratique, dans le concret, par tâtonnement progressif. La démocratie commence donc « à la maison », dans nos interactions sociales concrètes et quotidiennes et l'entretien de notre espace de vie partagé, où chacune et chacun effectue les tâches qui lui sont attribuées. Il n'y a pas de règles qui définissent la démocratie, elle est avant tout vécue. Dewey différencie la démocratie comme « machinerie politique », c'est-à-dire comme mode de gouvernance institutionnel procédural, formel, et la démocratie comme « mode de vie », soit comme des habitudes d'agir collectives fondées sur une culture et des représentations politiques partagées, informelles, les deux formes devant s'équilibrer et la seconde étant essentielle pour soutenir la première (ce qui n'est pas inversement vrai). Par conséquent, la méthode de la démocratie est pour Dewey et pour Zask une méthode de l'expérience, une méthode d'investissement concret et d'expérimentation dans le monde, que nous décrirons plus en détail au prochain chapitre. La démocratie consiste à expérimenter dans le monde, identifier des problèmes et tenter de les résoudre, observer les résultats de nos expérimentations et les évaluer. Zask donne la définition suivante de la démocratie, qui nous permet notamment de comprendre le lien avec la relation écologique au monde :

« Je propose d'appeler « démocratie » l'organisation sociale dont la finalité est de distribuer à chacun les moyens de mener ses propres expériences, et donc d'accéder à l'autogouvernement. Les individus qui, en vertu de leur système culturel et politique (la démocratie), accèdent à l'expérience établissent avec le monde extérieur un contact qui les inclinent à le partager et à le préserver. La démocratie écologise la relation au monde tandis que l'écologie dispose à des formes de partage et de solidarité dont la démocratie est la formalisation. »

(Zask, 2022a, p. 52)

d) L'autogouvernement

Concrètement, ces habitudes politiques vont donc prendre la forme de l'autogouvernement, c'est-à-dire que les membres du groupe vont s'organiser entre eux pour permettre leur action individuelle et collective, autour des normes plus ou moins informelles régulant ces actions. Ainsi Zask nous explique que :

« Dès qu'un groupe se donne des règles de fonctionnement communes sans n'exclure personne des discussions qui mènent à leur adoption, c'est d'autogouvernement qu'il s'agit. Quand les enfants parlementent longuement dans la cour pour fixer les règles de leur jeu, ils jouent à l'autogouvernement. »

(Zask, 2022a, p. 35)

Cela consiste, selon la formule de Thomas Jefferson que cite Zask, à « se gouverner sans maître ». C'est une forme d'organisation horizontale, décentralisée, et contextuelle impliquant chaque membre du groupe social à l'échelle locale et dans une démarche active, chacune et chacun pouvant se développer et affirmer son caractère individuel dans ce cadre en prenant part au monde commun, sur la base d'un système de droit sur lequel se fonde le groupe concerné (il ne s'agit pas non plus pour Zask de démocratie directe ou d'autogestion).

Cet autogouvernement prend acte dans l'environnement partagé, le lieu de vie, le milieu habité par le groupe, et il se fait en relation avec cet environnement, ce dernier étant entretenu et soigné par le groupe démocratique. Ainsi :

« C'est seulement d'une relation active avec un environnement dont l'acteur, singulier ou pluriel, s'occupe de manière à le préserver tout en s'y accomplissant que naissent les habitudes démocratiques. L'autogouvernement est à la fois l'école, le laboratoire et le garde-fou de la démocratie. »

(Zask, 2022a, p. 41)

C'est à travers « l'expérience bien comprise » et son incarnation en tant qu'enquête expérimentale dans le monde que la citoyenne et le citoyen « participe[nt] véritablement à la vie des groupes et des lieux auxquels il [et elle sont] relié[s] » (Zask, 2022a, p. 71).

La relation démocratique du groupe à son environnement n'est donc pas une relation de domination ou de destruction, mais de préservation et de soin. Cette relation relève d'une interaction

profonde, dans le cadre de la philosophie deweyenne, l'individu interagit avec le monde qui l'entoure à travers son expérience, il tend à le modifier en fonction de ses intérêts et est aussi transformé par lui, c'est une relation d'interaction dans laquelle les deux parties prenantes se modifient mutuellement et continuellement. À travers le processus d'enquête, l'individu explore l'environnement et modifie les situations problématiques de manière désirable, ainsi, la démocratie comme l'écologie consiste en « l'effort de maintenir ou de restaurer des équilibres » (*ibid*, p. 73). Sans possibilité d'expérience, d'implication libre et démocratique dans le monde, le souci de l'environnement n'est pas possible. La relation écologique au monde suppose la possibilité d'engagement concret au sein de celui-ci, la possibilité d'en faire usage, la possibilité de modifier et de préserver le monde commun pour continuer à y faire des expériences²⁸⁷, et l'autogouvernement en est la condition. Zask résume ainsi le lien qui lie l'action commune démocratique et préservation de l'environnement :

« En somme, tandis qu'une organisation démocratique est nécessaire au développement du pouvoir d'agir de chacun, ce pouvoir trouve ses limites dans la sauvegarde de l'environnement. Si, par l'expérience, il s'agit de « transformer le monde », c'est aussi par l'expérience qu'il s'agit de le préserver. Autrement dit, l'association entre l'expérience comme transaction entre un être vivant et son milieu et l'autogouvernement constitue une forme culturelle dans laquelle le souci de l'environnement, qu'il soit naturel, inerte, vivant ou humain, devient l'affaire de tous. »

(Zask, 2022a, p. 91)

Rappelons-le, c'est l'autonomie des individus, contre l'hétéronomie de l'organisation politico-économique actuelle, qui permet l'avènement d'une société écologique chez Gorz (1991), car l'autonomie permet l'auto-limitation. Ici, l'autogouvernement, qui est une forme d'autonomie politique, permet le souci écologique, car les individus autogouvernés s'investissent dans leur environnement, y font des expériences en vue de le préserver en concordance avec leurs intérêts et les intérêts généraux du groupe social.

e) Les citoyennes et les citoyens comme gardiennes et gardiens du monde

Cela amène Zask à penser les citoyennes et citoyens de la société démocratique comme des gardiennes et des gardiens du monde commun (2022d). Il s'agit pour l'autrice d'établir un lien particulier de soin et de protection, contre les pratiques destructrices de la nature et des conditions d'existence

287 Comme nous le montrerons au chapitre suivant, une expérience, chez Dewey, n'a de valeur que si elle peut être mobilisée dans le cadre des expériences futures, les miennes ou celles des autres, et n'a donc uniquement de valeur que si elle est partageable.

humaines, entre les individus et le lieu qu'ils habitent, auquel ils sont attachés, à leur « *pays* » (Zask mobilise ce terme volontairement vague faisant référence à la fois à un lieu et à celles et ceux qui l'habitent, aux caractéristiques naturelles et culturelles entremêlées). Pour protéger la vie dans son ensemble, à une échelle locale, il est nécessaire que se constituent des *publics démocratiques*²⁸⁸ de gardiennes et de gardiens. Concrètement, dans l'exemple de son ouvrage de 2019 portant sur le phénomène des mégafeux, de la prolifération d'incendies de forêt de taille inédite pendant les périodes estivales et de sécheresse, Zask propose l'implication des citoyennes et citoyens dans la veille consistant à prévenir de tels incendies, dans une posture de gardiennes et gardiens de l'environnement et du monde commun, dont leur action démocratique autogouvernée dépend. Mais la tâche de gardienne et gardien du monde commun ne se cantonne pas aux espaces ruraux ou sauvages, elle prend aussi une place capitale dans la vie urbaine, la cité pouvant être reconstruite comme espace démocratique et écologique, objet du soin quotidien et ordinaire de toutes et tous.

f) Le mode de vie démocratique comme enjeu éducatif

Ce rapport aux choses et au non-humain se construit à travers l'éducation au sein de laquelle se développent nos relations sociales (qui elles-mêmes se développent au sein de lieux concrets que nous habitons et dans lesquels nous vivons), relations qu'il s'agit d'étendre au-delà du groupe humain, dans le cadre d'une éducation politique pour préparer l'émergence d'une société désirable. La capacité à s'auto-gouverner n'est pas innée, elle est apprise et repose sur un ensemble de dispositions, d'habitudes de penser et d'action acquises qui vont permettre l'action collective auto-gouvernée. Ce mode de vie politique demande de mettre les moyens de son existence à disposition de tous les membres de la société. Faire des expériences libres demande des compétences intellectuelles et actives acquises, et c'est là notamment la tâche de l'éducation démocratique, de la formation du milieu dans lequel évolue l'individu et des opportunités qui lui sont offertes.

C'est par l'inscription dans une culture globale, transmise, que l'individu va construire sa relation à son environnement et au groupe social. La relation entre les individus et leur environnement passe par le milieu culturel, par un processus « d'enculturation ». Une culture démocratique qui donne lieu à la possibilité de l'expérience permet à la fois aux individus de construire librement leur individualité et d'explorer leurs potentialités, par un processus « d'auto-activité » basé sur cette expérience personnelle, tout en préservant l'environnement qui permet l'expérience vécue. Ainsi :

« Toute culture véritable se forme à partir d'institutions éducatives qui permettent aux

288 Nous explorerons en détail cette notion deweyenne dans le chapitre suivant.

nouveaux venus de bénéficier pleinement des acquis, y compris pour s'en détacher, de comprendre le monde dans lequel ils vivent, d'y contribuer, et, finalement, de le transmettre à leur tour. La culture est un milieu constitué par la sélection des formes propices à l'expérience et l'autogouvernement. »

(Zask, 2022a, p. 65)

g) Vers l'éducation démocratique en Anthropocène

Zask nous aide à entrevoir ce que serait une culture démocratique permettant de forger des modes de vie écologiques qui constitueraient le cœur de sociétés pérennes en Anthropocène. Et c'est sur cette vision de la démocratie-mode-de-vie que nous allons pouvoir penser des formes d'éducation démocratiques en Anthropocène. Si, comme le montre Rosanvallon (2010), la démocratie directe semble être impossible car il y aurait toujours besoin d'interfaces pour mettre en forme le politique, tout particulièrement au niveau national et international demandant une organisation à grande échelle, en plus d'un système de droit encadrant les interactions, il y a une réelle possibilité d'engagement démocratique participatif et concret au niveau local. Si les questions macro politiques ne peuvent qu'être laissées à la représentation, il ne faut pas pour autant laisser l'organisation du monde commun aux mains des représentantes et représentants ou de la sphère économique ou technique dont notre société actuelle dépend à un point qui bride l'expression démocratique. La micro politique, l'engagement collectif quotidien qui se confond avec l'éthique, doit être réinvestie en profondeur dans une vision radicale et active de la démocratie. Concevoir la démocratie participative de manière radicale veut dire concevoir la démocratie comme quelque chose de plus qu'un simple complément à la représentativité (Blondiaux, 2008). La vie démocratique peut être construite comme le cœur de l'action écologique et de l'attention au monde.

Il s'agit donc là d'une nécessité de mutation de transformation profonde, de réinvention de l'idée de liberté et de l'idéal d'autonomie individuelle et collective, vers une reconfiguration des savoirs politiques (Charbonnier, 2020). Il s'agit de l'ouverture d'un nouvel espace à la politisation de l'expérience collective (*ibid*). Alors comment ouvrir ce nouvel espace ? La vision d'un développement organique du politique et de la démocratie comme culture et mode de vie suppose le développement de dispositions et d'habitudes de penser et d'agir chez les individus, de manière à les faire accéder à l'autogouvernement. Comme nous l'avons évoqué lors de notre lecture des travaux de Zask, de telles manières d'être ne peuvent émerger qu'au cœur du processus éducatif, conçu comme un élément essentiel de la vie prise dans sa continuité. C'est donc chez John Dewey que nous allons trouver la vision de l'éducation politique qui va nous permettre ici de penser une éducation permettant de voir naître une société démocratique ayant la capacité de penser et créer des modes de vie écologiques qui composeront les sociétés humaines de

l'Anthropocène. Le chapitre suivant sera donc consacré à l'étude de la philosophie de John Dewey, et nous permettra de nous diriger vers la troisième partie de ce travail de thèse, dans laquelle nous tenterons de penser une forme scolaire propice à l'éducation démocratique.

Chapitre VII

Vers une éducation démocratique vécue et participative, l'apport de la philosophie de John Dewey

Pour penser la démocratie participative écologique, nous allons mobiliser les travaux du philosophe américain John Dewey, ce qui nous permettra de faire le lien entre la démocratie et l'éducation. Nous trouverons chez cet auteur une philosophie politique axée autour d'une forme active et expérientielle de la démocratie, finement articulée à une pédagogie mettant en avant l'expérience de l'élève au sein du groupe social. Cette philosophie nous permettra de penser une politique du quotidien rendant poreuse la frontière entre politique et éthique, à l'origine de l'idée « d'ethos de l'Anthropocène » que nous développerons à la partie suivante, ainsi que de penser l'école comme un lieu de vie démocratique, ce qui annoncera la définition de l'école comme tiers-lieu écologique centrée autour de la pratique du jardin que nous développerons au chapitre 10.

Sommaire du Chapitre VII

I L'éducation comme croissance	p. 352
1) Principes fondamentaux de la philosophie de Dewey	p. 353
a) Le concept central d'expérience	p. 353
b) Importance de l'épistémologie pragmatiste	p. 354
c) La psychologie de Dewey	p. 355
2) Théorisation de l'éducation dans la philosophie de Dewey	p. 357
a) Préserver et nourrir les possibilités de croissance	p. 357
b) L'acquisition des habitudes	p. 361
3) Construction de la pédagogie Deweyenne	p. 362
a) L'apprentissage à travers l'expérience	p. 362
b) La pédagogie de projet	p. 364
4) Quelle école pour la pédagogie de Dewey ?	p. 367
a) La forme scolaire	p. 367
b) L'école comme lieu de vie de l'enfant	p. 368
c) Quelle place pour le curriculum dans la pédagogie de Dewey ?	p. 370
II La démocratie comme mode de vie	p. 372

1) Qu'est-ce que Dewey entend par « démocratie » ?	p. 372
a) Le modèle communaliste participatif du nord-est des États-Unis	p. 372
b) La démocratie vécue	p. 374
c) Un mode de vie plus désirable que les autres	p. 375
2) Fonctionnement de la démocratie chez Dewey	p. 377
a) Les publics et l'enquête sociale	p. 377
b) La grande société et le public dispersé	p. 379
c) L'enquête sociale : la méthode de la démocratie	p. 382
d) Quand intervient la représentation ?	p. 384
e) Acquisition des habitudes démocratiques	p. 385
3) L'éducation dans la société démocratique	p. 388
a) La démocratie et l'éducation : des méthodes de l'expérience	p. 388
b) La socialisation démocratique à travers la pédagogie de projet	p. 389
c) L'école comme lieu de vie démocratique	p. 391
III Construire l'éducation démocratique en Anthropocène avec Dewey	p. 392
1) Conceptualisation des modes de vie démocratiques	p. 392
a) La démocratie comme organisation politique quotidienne et vécue	p. 392
b) Culture démocratique et institutions démocratiques	p. 393
c) Interroger la construction de nos habitudes de penser et d'agir quotidiennes	p. 395
d) Éthique et politique : congruence et porosité	p. 395
2) La construction des publics et la grande société de l'Anthropocène	p. 396
a) Les publics de l'Anthropocène	p. 396
b) Grande communauté et échelle locale	p. 397
c) La place des sciences dans la construction du publique	p. 398
3) Construire l'école démocratique de l'Anthropocène	p. 399
a) Repenser la forme scolaire	p. 399
b) Une conception métadisciplinaire de l'éducation	p. 399

« Mais ce ne sont pas seulement les fortunes qui sont égales en Amérique; l'égalité s'étend jusqu'à un certain point sur les intelligences elles-mêmes.

Je ne pense pas qu'il y ait d'autre pays dans le monde où, proportion gardée avec la population, il se trouve aussi peu d'ignorants et moins de savants qu'en Amérique.

L'instruction primaire y est à la portée de chacun; l'instruction supérieure n'y est presque à la portée de personne. »

Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, 1835, p. 113

La vie démocratique en Anthropocène semble donc trouver toute sa pertinence lorsqu'elle prend la forme d'une culture commune où le politique s'ancre dans l'action quotidienne, culture fondée sur des savoirs pratiques prenant racine dans des dispositions de pensée et d'action acquises. Cette forme d'organisation politique nécessite donc un apprentissage holistique centré sur l'organisation sociale et les modes de vie en eux-mêmes. La configuration éducative en Anthropocène a donc comme enjeu majeur de permettre l'avènement des habitudes concrètes au cœur de la pratique démocratique comme entretien collectif du monde commun. Cela influence à la fois la dimension curriculaire de la démarche éducative, les connaissances n'occupant plus à elles seules le rôle central (c'est une éducation métadisciplinaire), ainsi que la forme scolaire en elle-même, comme lieu de vie permettant l'émergence de dispositions démocratiques.

C'est donc chez John Dewey²⁸⁹ que nous trouverons des principes philosophiques et pédagogiques qui nous permettront de construire un tel projet éducatif. Nous verrons dans la première partie de ce chapitre la philosophie de l'éducation de Dewey, en commençant par les principes fondamentaux de sa philosophie, la place qu'y prend l'éducation, puis l'impact de cette philosophie sur la pédagogie et la forme scolaire. Nous avons commencé à voir au chapitre précédent comment la pensée de la démocratie de Dewey permet d'envisager des formes politiques pratiques et participatives orientées vers l'autogouvernement et l'entretien collectif du monde commun. Nous la présenterons dans le détail dans la deuxième partie de ce chapitre et montrerons comment elle s'articule avec sa pensée éducative.

John Dewey est un philosophe américain qui écrit à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. Il occupe une place importante au sein de ce que l'on appelle les « éducations nouvelles », mouvement critique des formes scolaires et pédagogiques dites « traditionnelles »²⁹⁰, dont il est le contemporain et un des plus importants représentants. Nous l'avons évoqué, ses travaux philosophiques sur l'éducation ont eu une grande influence sur les politiques éducatives étasuniennes au XXe siècle, notamment vis-à-vis du décloisonnement des disciplines et à travers la pédagogie par projet, fondée autour de la relation active entre les élèves et un sujet (*subject-matter*), que nous développerons plus tard dans ce chapitre, et qui fut vulgarisée et diffusée par un de ses disciples, William H. Kilpatrick (Baillargeon,

289 Sauf indication contraire, toutes les citations de John Dewey dans ce chapitre font l'objet d'une traduction personnelle. Par souci de clarté et de précision, nous avons systématiquement présenté en note le texte original. Lorsque nous avons aussi consulté une traduction française de l'œuvre en plus du texte original, nous avons aussi indiqué en note la traduction consultée.

290 Voir la définition que donne Leroy (2022) de ce qu'il nomme les « pédagogies alternatives » présentée au chapitre 4. Parmi les pédagogies nouvelles contemporaines aux travaux de Dewey, nous pouvons nommer la pédagogie Freinet ou encore Montessori. Cette dernière a d'ailleurs aujourd'hui le vent en poupe, notamment en France, alors que des pédagogies nouvelles comme la pédagogie Freinet ne subsistent que dans une poignée d'écoles. Ceci peut probablement s'expliquer par l'aspect beaucoup moins politisé de la pédagogie Montessori, permettant une congruence avec les attentes dominantes de la société néolibérale, notamment en termes de performance et d'autonomie/autoévaluation (Leroy, 2022), alors que des pédagogies plus politiquement marquées, comme la pédagogie Freinet empreinte des valeurs du socialisme, entrent directement en friction avec les fondements politiques néolibéraux. Comme nous avons pu en avoir un premier aperçu dans les chapitres précédents, la vision radicale du mode de vie démocratique de Dewey peut aussi relever d'une rupture politique avec les pratiques et valeurs actuellement dominantes. Aujourd'hui, le mouvement plus diffus des « écoles démocratiques » se réclame en partie de la pédagogie de Dewey.

2011).

Ce qui va s'avérer particulièrement pertinent pour nourrir notre réflexion se trouve dans l'articulation que Dewey va faire entre sa pédagogie et sa vision radicalement participative de la démocratie, toutes deux centrées autour des notions communes d'expérience (*experience*) et d'enquête (*inquiry*)²⁹¹. Nous allons donc premièrement voir dans ce chapitre comment Dewey construit sa philosophie de l'éducation, son impact sur la forme scolaire, que nous continuerons de développer dans la partie suivante, puis nous aborderons sa philosophie politique, sa vision de la démocratie et son articulation avec sa théorie de l'éducation.

I L'éducation comme croissance

Le terme clé par lequel nous allons tenter d'aborder la philosophie de l'éducation de Dewey est celui de croissance (*growth*)²⁹², qui apparaît au chapitre 2 de l'important ouvrage *démocratie et éducation*, et est particulièrement développé à partir du chapitre 4 : L'éducation comme croissance²⁹³ (*education as growth*). C'est sur cette analogie biologique et naturaliste²⁹⁴ que Dewey fonde sa définition de l'éducation²⁹⁵. Pour lui, l'éducation est en effet une nécessité biologique, un renouvellement de la vie par transmission d'expérience. La croissance, elle, est comprise comme la reconstruction et la réorganisation des expériences, en fonction des expériences nouvelles et en vue des expériences futures.

291 Sa philosophie de l'éducation et sa philosophie politique sont en cohérence avec sa psychologie et son épistémologie pragmatiste, que nous développerons dans ce chapitre. Dewey s'inscrit en effet dans le courant de pensée épistémologique et de philosophie des sciences du pragmatisme, dont le représentant le plus éminent est Charles Sanders Peirce, auprès duquel Dewey a étudié, et qui exercera une grande influence sur ce dernier, même s'il se détachera de sa théorie épistémologique sur certains points.

292 Nous suivons ici Baillargeon (2011) dans son choix de mettre en valeur le terme anglais de « *growth* » et sa traduction par « croissance », par rapport à d'autres termes employés par Dewey comme ceux de « développement » ou « d'évolution ». En effet, le terme de croissance, tout comme le terme anglais qu'il traduit, exprime le mieux à notre avis l'idée d'accumulation et de réorganisation organique des expériences en interaction avec l'environnement, notamment à travers l'analogie végétale par laquelle Dewey l'illustre.

293 Nous traduisons ici « *education as growth* » par « l'éducation comme croissance » plutôt que « l'éducation facteur de croissance » comme dans la traduction de Deledalle, afin de souligner l'analogie directe entre l'éducation et la croissance.

294 Sa vision de l'éducation, comme celle du social, est en effet une vision naturaliste et organiciste, le fait éducatif répond à une « nécessité de la vie » (« *a necessity of life* », traduit par Deledalle par « une nécessité biologique ») (2018 [1916], p. 79), tout comme la formation de la communauté, l'association, est en soi « physique et organique » (2005 [1927], p. 246)

295 Nous retrouvons ici la trace de deux influences majeures pour Dewey, d'un côté le philosophe suisse Jean-Jacques Rousseau et de l'autre le naturaliste Britannique Charles Darwin. Le premier rompt dans l'*Émile* (2009 [1762]) avec la conception de l'éducation comme correction, vers une conception de l'éducation comme respect du développement naturel de l'enfant, c'est-à-dire de l'inclinaison et de la direction que prennent les corps et les esprits dans leur développement, le développement de cette nature absolument bonne doit être accompagné et protégé. Si Dewey ne reprend pas l'idée de la société comme corruptrice du développement naturel des individus que l'on trouve chez Rousseau, il en reprendra l'idée de respect et d'accompagnement de ce même développement naturel. Il faut noter cependant que si l'intérêt découle de l'instinct chez Dewey, il n'est pas souhaitable de satisfaire tous les instincts, certains demandent à être transformés de manière à être « utiles à la vie ». De Darwin, notamment dans son fameux *De l'origine des espèces* (2008 [1859]), Dewey retiendra l'idée de relation d'action et de transformation réciproque entre l'individu et son environnement (Zask 2015, Dewey 1910b).

1) Principes fondamentaux de la philosophie de Dewey

a) Le concept central d'expérience

Il nous faut donc ici, pour pouvoir comprendre la vision de l'éducation comme croissance, comprendre ce que Dewey entend par expérience, concept absolument fondamental de sa philosophie, qui peut être globalement qualifiée « d'expérimentalisme ». Il la définit dans *La démocratie créatrice* de la manière suivante : « c'est cette interaction libre des êtres humains individuels avec les conditions qui l'entourent, particulièrement l'environnement humain, qui développe et satisfait les besoins et les désirs en augmentant la connaissance des choses telles qu'elles sont »²⁹⁶ (1939, p. 229). L'expérience est, chez Dewey, une interaction²⁹⁷ entre un individu et son environnement en vue de la modification de ce dernier en accord avec les intérêts de l'individu, c'est-à-dire à ses besoins de croissance, relatifs à la possibilité de faire des expériences nouvelles.

Le terme d'expérience chez Dewey est à comprendre dans un sens analogue à celui qu'il occupe au sein des sciences expérimentales, quand l'individu fait des expériences, il expérimente. Un individu repère quelque chose d'inhabituel dans son environnement, quelque chose qui le questionne, qui lui pose problème, et il expérimente en vue de son dépassement. C'est ce qui constitue pour Dewey une expérience, et c'est sur la base de la somme de ses expériences passées que l'individu pourra aborder les expériences futures. L'expérience n'est donc pas pour Dewey quelque chose d'entièrement passif, la réception par un individu de phénomènes externes²⁹⁸, mais bien un développement actif de l'individu au sein d'un environnement qui le détermine et avec lequel il entretient une relation de transformation réciproque.

L'expérience chez Dewey est à la fois passive et active, l'environnement a un effet sur l'individu, et la manière dont ce dernier le transforme a un effet sur l'environnement, l'expérience est à la fois objective et subjective. L'expérimentalisme de Dewey est donc aussi un « interactionnisme » (Zask, 2015). En effet, l'expérience est « indissociable du processus naturel de l'adaptation » (*ibid*, p. 41). L'environnement ne s'imprime pas sur un individu passif, il n'y a pas réception inactive mais adaptation dynamique, il y a une réaction, l'organisme réagit à son environnement en le transformant, en le modifiant en fonction de ses intérêts, de ses besoins et de ses appétences. Ainsi, l'environnement ne va pas être

296 « *It is that free interaction of individual human beings with surrounding conditions, especially the human surroundings, which develops and satisfies need and desire by increasing knowledge of things as they are.* »

297 Dewey emploiera dans ses derniers textes, le terme de « trans-action » plutôt que d'interaction, de manière à signifier plus clairement le fait que dans la transaction, les deux entités impliquées sont susceptibles d'être mutuellement modifiées en conséquence de cette même transaction, et ne sont pas indépendantes dans le cadre de cette action (Zask, 2015). Il y a une notion d'unité dans la transaction soulignée par Deledalle (cité par Zask 2015) : « La transaction est une situation en devenir continu qualitativement unifiée dans laquelle on distingue un individu et son environnement » (Deledalle, 1967, p. 393-394).

298 En cela, il se distingue de la définition de l'empirisme classique de l'expérience comme réception sensorielle passive des phénomènes.

compris comme la cause de l'individu, car ce dernier s'y engage en s'adaptant activement et en le transformant, et inversement.

Ce processus d'adaptation, d'interaction, avec l'environnement, le fait d'être affecté par lui et de le remanier en fonction, ne s'arrête par conséquent jamais dans la vie de l'individu. Ce dernier est constamment affecté par son environnement et il s'y investit de manière continue. Joëlle Zask, dans son *Introduction à John Dewey* (2015), définit par conséquent ainsi l'expérience chez Dewey :

« L'expérience n'est pas un moment défini et limité ; c'est un processus à dérouler, un maillage à organiser entre des idées et certaines actions destinées à les mettre à l'épreuve, un échange fructueux entre la théorie et la pratique, entre le spirituel et le physique ; c'est une *méthode* à employer, quel que soit le domaine considéré. »

(Zask, 2015, p. 40)

Cette définition montre bien que l'expérience chez Dewey est un développement continu dans le temps, entre le physique et le mental, qu'elle est un procès organisé, étendu, et vital, et donc dont le fonctionnement s'étend à l'intégralité de l'existence humaine. L'expérience chez Dewey constitue le paradigme de l'action dans le monde.

b) Importance de l'épistémologie pragmatiste

Ce concept d'expérience à travers l'interaction entre l'individu et son environnement va particulièrement impacter la psychologie de Dewey. Avant d'aborder cette dernière, il est important de présenter le contexte épistémologique²⁹⁹ dans lequel se déploie la philosophie de Dewey, à savoir celui du pragmatisme américain³⁰⁰. Celui-ci insiste particulièrement sur le lien entre la connaissance et l'action, et s'éloigne de la vision du processus cognitif comme contemplation passive³⁰¹, ce qui va profondément modeler la pédagogie de Dewey, notamment dans son opposition à la posture classique de l'élève dans la classe (Dewey, 2001 [1915]). C'est le succès dans l'action, à travers le processus d'enquête, qui va servir de fondement à la connaissance et à la vérité. Ainsi, dans le cadre de la méthode scientifique la signification des hypothèses, leur acceptation ou leur rejet, dépendra des effets pratiques et théoriques qu'elles produisent (Tiercelin, 2012a). La maxime pragmatiste définie par le fondateur du mouvement

299 « Épistémologique » est ici à comprendre à la fois dans son sens francophone, faisant référence à la philosophie des sciences, et à la fois dans son sens anglo-saxon, à savoir celui d'une philosophie de la connaissance, les deux sens se retrouvant liés au sein de la philosophie globale de Dewey.

300 Si le pragmatisme épistémologique a connu des développements en Europe après sa fondation aux États-Unis, ce courant reste pour autant essentiellement étasunien (Tiercelin, 2012a).

301 Ce que le pragmatiste Richard Rorty nomme « *spectatorship theory of knowledge* » (1982), la théorie de la connaissance comme spectateur.

Charles Sanders Peirce ira comme suit : « Considérer quels sont les effets pratiques que nous pensons pouvoir être produits par l'objet de notre conception. La conception complète de ces effets est notre conception complète de l'objet. » (1877, p. 293, cité par Tiercelin, 2012a). La conceptualisation de l'objet ne passe pas par une définition ontologique idéale, ce n'est pas une contemplation de l'idée indépendante de la chose, mais une compréhension de l'objet dans sa dimension de processus concret mondain. Ainsi, la pensée va être comprise comme « disposition à l'action » (*ibid*), dans le cadre de l'enquête, et va entraîner des croyances pratiques et des habitudes d'agir³⁰².

L'enquête (*inquiry*) chez Peirce est comprise comme le processus actif de fixation de la croyance (Tiercelin, 2012b). Peirce s'inscrit ainsi contre le fondationnalisme cartésien (la recherche des fondements logiques certains de la connaissance), et conçoit le processus de connaissance comme une reconstruction à travers l'action rationnelle, via l'interprétation de signes (le pragmatisme est aussi une sémiotique) au cours une recherche dans l'expérience procédant par hypothèses et expérimentations (*ibid*). Dewey développera à la suite des travaux de Peirce sa « théorie de l'enquête » qui traversera sa philosophie, comme nous le verrons au long de ce chapitre, et notamment sa philosophie sociale. En effet, selon lui :

« Si l'idée pragmatique de la vérité a elle-même une quelconque valeur pragmatique, c'est parce qu'elle représente le fait de faire passer la notion expérimentale de la vérité qui règne dans les sciences, d'un point de vue technique, dans les pratiques morales et politiques, d'un point de vue humain. »

(Dewey, 1977 [1911], p. 31, cité et traduit par Zask, 2015)

À partir de ces considérations, nous allons maintenant pouvoir voir comment cette inscription dans une épistémologie pragmatiste gravitant autour de l'idée de croyance comme disposition à l'action va influencer et modeler la compréhension que va avoir Dewey des processus de pensée des individus.

c) La psychologie de Dewey

Cette compréhension de la vie à travers le concept d'expérience et d'expérimentation se retrouve donc directement dans sa psychologie, notamment dans son ouvrage *How we think* (la manière dont nous pensons) (1997 [1910]). Dewey tente d'y définir le processus de pensée, et plus particulièrement celui de la pensée réflexive comprise comme déroulement continu, comme une succession consécutive et ordonnée d'idées expérientielles ayant pour objectif l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire de croyances à propos de faits et de vérités. Dewey définit la pensée réflexive comme suit : « La considération active,

302 Nous verrons par la suite, que cette notion d'habitude d'agir et de penser va être capitale chez Dewey.

répétée, et attentive de n'importe quelle croyance ou connaissance supposée à la lumière des fondements qui la soutiennent, et les conclusions suivantes auxquelles elle tend, constituent la pensée réflexive »³⁰³ (*ibid*, p. 6). La pensée réflexive examine les fondements de ces croyances et leurs conséquences logiques, à travers le processus d'enquête (*inquiry*). L'enquête étant l'exploration de l'interaction d'un individu avec son environnement dont le résultat sera ultimement partageable avec les autres individus.

Dewey décrit ensuite les différentes étapes de la pensée réflexive. Celle-ci commence lorsqu'une situation problématique, un dilemme, une interrogation, quelque chose d'inhabituel, se présente. Il nous dit en effet que « la pensée commence dans ce qui pourrait assez justement appelé une situation d'embranchement [*fork road situation*], une situation qui est ambiguë, qui présente un dilemme, qui propose une alternative »³⁰⁴ (*ibid*, p. 11). C'est à partir de cette situation de possible bifurcation entre différentes croyances que la pensée réflexive va s'enclencher dans un processus d'enquête, de recherche, d'investigation expérimentale active. Les cinq étapes de la pensée réflexive présentées par Dewey sont les suivantes :

« (i) une difficulté ressentie; (ii) sa localisation et sa définition; (iii) suggestion d'une solution possible; (iv) développement par raisonnement des implications de la suggestion; (v) une plus ample observation et expérimentation menant à son acceptation ou à son rejet ; cela représente, la conclusion en croyance ou incroyance. »³⁰⁵

(Dewey, 1997 [1910], p. 72)

Lorsqu'une difficulté est identifiée dans l'environnement de l'individu, celui-ci suspend son jugement, enquête et expérimente sur la base d'hypothèses, ces hypothèses sont confirmées ou infirmées suite à l'expérimentation, et servent de base à la conclusion de la pensée réflexive, aboutissant à une croyance justifiée. Rencontrer une difficulté et la résoudre par l'enquête, cela constitue une expérience.

Nous constatons donc que le processus de réflexion chez Dewey se fait dans le contexte de l'expérimentation, et que le terme d'expérience revêt un sens extrêmement proche de celui employé dans les sciences expérimentales, avec une observation, suivie d'une hypothèse, puis d'une expérimentation et enfin d'une conclusion validant ou invalidant l'hypothèse, et la formation de nouvelles hypothèses dans le cas où la première hypothèses est invalidée³⁰⁶. Par ailleurs, Dewey n'oublie pas non plus de souligner le

303 « *Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought.* »

304 « *Thinking begins in what may fairly enough be called a forked-road situation, a situation which is ambiguous, which presents a dilemma, which proposes alternative* »

305 « (i) *a felt difficulty*; (ii) *its location and definition*; (iii) *suggestion of possible solution*; (iv) *development by reasoning of the bearings of the suggestion*; (v) *further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief.* »

306 Dans le cadre des sciences expérimentales, cette méthode dite hypothético-déductive a été récapitulée en didactique de l'enseignement scientifique sous le sigle OHERIC, Observation Hypothèse Expérience Résultat Interprétation Conclusion

rôle de l'imagination dans le cadre de la pensée réflexive, imagination qui « complète et approfondit l'observation »³⁰⁷ (*ibid*, p. 224), et qui a aussi une place très importante dans le cadre de la construction d'hypothèses et de théories scientifiques.

Dewey établit cependant une différence entre la connaissance empirique et la connaissance scientifique, dans le sens où la première relève d'une habitude s'étant bâtie sur l'accumulation, justement *empirique*, d'un « nombre d'expériences particulières n'ayant pas elles-mêmes été organisées à des fins logiques »³⁰⁸ (*ibid*, p. 145). Ainsi, si les connaissances empiriques permettent d'arriver à des conclusions correctes, la précision de ces conclusions augmentant avec le nombre d'observations, et celles-ci étant parfaitement suffisantes pour la vie pratique, elles n'offrent pas de base suffisante pour correctement discriminer entre les conclusions vraies et les conclusions fausses. De plus, l'inscription de ces conclusions dans une habitude routinière est néfaste, menant à la paresse intellectuelle et au conservatisme (*ibid*). La seconde, la connaissance scientifique, remplace la répétition contingente de faits bruts coïncidant par la découverte d'un seul fait complet isolé via la fragmentation des faits en plusieurs processus de plus petite échelle n'étant pas directement accessibles via la perception, tout en multipliant les observations, par exemple dans le cas de la construction d'une expérimentation (*experiment*) en laboratoire. Ainsi, la pensée scientifique, ou expérimentale, procédant par analyse et synthèse, permet une connaissance plus sûre car elle ajoute un « facteur de certitude et de preuve »³⁰⁹ (*ibid*, p. 153) (analyse) et permet de mieux aborder et gérer « la nouveauté et la variation »³¹⁰ (*ibid*, p. 153) (synthèse). Ce qui différencie une connaissance empirique d'une connaissance scientifique, indépendamment de la véracité de la conclusion, c'est la méthode employée pour y parvenir (Dewey, [2005] 1927).

C'est donc ce mode de pensée réflexif expérimental qui est à favoriser chez les individus, voire à conserver chez les plus jeunes. En effet, selon Dewey « l'attitude native et inaltérée de l'enfance, marquée par une ardente curiosité, une imagination fertile, et un amour pour l'enquête expérimentale [*experimental inquiry*], est proche, très proche, de l'attitude de l'esprit scientifique »³¹¹ (1997 [1910], p.VII). Ce sera donc le rôle de l'éducation de favoriser le bon développement des facultés naturelles des enfants à faire des expériences. Nous nous permettons ici de citer un long extrait tiré de *How we think*, qui va nous

(Giordan, 1999 [1978]).

307 « La fonction propre de l'imagination est la vision de réalités ne pouvant pas être exposées sous des conditions existantes de perception par les sens. [...] L'imagination complète et approfondit l'observation ».

« *The proper function of imagination is vision of realities that cannot be exhibited under existing conditions of sense-perception. [...] Imagination supplements and deepens observation;* » (Dewey, 1910, p. 224)

308 « En dehors du développement de la méthode scientifique, les déductions dépendent d'habitudes qui ont été construites sous l'influence d'un nombre d'expériences particulières n'ayant pas elles-mêmes été organisées à des fins logiques ».

« *Apart from the development of scientific method, inferences depend upon habits that have been built up under the influence of a number of particular experiences not themselves arranged for logical purposes.* » (Dewey, 1910, p. 145).

309 « *Factor of certainty or proof* » (Dewey, 1997 [1910], p. 153).

310 « *Unforeseen variation* » (Dewey, 1997 [1910], p. 153).

311 « *The native and unspoiled attitude of childhood, marked by ardent curiosity, fertile imagination, and love of experimental inquiry, is near, very near, to the attitude of the scientific mind.* » 1910 p.VII

permettre de mieux comprendre la place que va prendre l'éducation dans le développement de la pensée de l'individu et la relation de la pédagogie à la formation du mode de pensée expérimental scientifique³¹², avant de revenir sur l'idée de croissance :

« Le changement d'attitude depuis une confiance conservatrice dans le passé, dans la routine et la coutume, à la foi dans le progrès à travers la régulation intelligente des conditions existantes, est, bien sûr, le réflexe de la méthode scientifique d'expérimentation. [...] En résumé, le terme *expérience* peut être interprété soit en référence à l'attitude mentale *empirique*, soit *expérimentale*. L'expérience n'est pas une chose rigide et fermée; elle est vitale, et par conséquent en croissance. Quand elle est dominée par le passé, par la coutume et la routine, elle est souvent opposée au raisonnable, au réfléchi [*thoughtful*]. Mais l'expérience inclut aussi la réflexion qui nous libère de l'influence limitante des sens, de l'appétit, et de la tradition. L'expérience peut accueillir et assimiler tout ce que les pensées les plus exactes et pénétrantes découvrent. En effet, l'entreprise de l'éducation peut être définie comme uniquement une telle émancipation et un élargissement de l'expérience. L'éducation prend l'individu lorsqu'il est relativement plastique, avant qu'il ne soit tant endurci par des expériences isolées qu'il soit rendu désespérément empirique dans son habitude de pensée. L'attitude de l'enfance est naïve, songeuse, expérimentale; le monde des hommes et de la nature est nouveau. Les bonnes méthodes d'éducation préservent et perfectionnent cette attitude, et ainsi court-circuitent pour l'individu le lent progrès de la race, éliminant la perte provenant de la routine inerte. »³¹³

(Dewey, 1997 [1910], pp. 154-156)

Le rôle de l'éducation sera donc de permettre à l'enfant de conserver cette attitude expérimentale, de lui permettre de continuer à faire des expériences dans le monde, de ne pas sombrer dans la fixité des préjugés empêchant l'expérience nouvelle, en garantissant à l'élève la possibilité de croissance.

312 Nous verrons, dans la deuxième partie de ce chapitre, que ce mode de pensée va impacter de manière primordiale la philosophie politique de Dewey.

313 « *The change of attitude from conservative reliance upon the past, upon routine and custom, to faith in progress through the intelligent regulation of existing conditions, is, of course, the reflex of the scientific method of experimentation. [...] In short, the term experience may be interpreted either with reference to the empirical or the experimental attitude of mind. Experience is not a rigid and closed thing; it is vital, and hence growing. When dominated by the past, by custom and routine, it is often opposed to the reasonable, the thoughtful. But experience also includes the reflection that sets us free from the limiting influence of sense, appetite, and tradition. Experience may welcome and assimilate all that the most exact and penetrating thought discovers. Indeed, the business of education might be defined as just such an emancipation and enlargement of experience. Education takes the individual while he is relatively plastic, before he has become so indurated by isolated experiences as to be rendered hopelessly empirical in his habit of mind. The attitude of childhood is naïve, wondering, experimental; the world of man and nature is new. Right methods of education preserve and perfect this attitude, and thereby short-circuit for the individual the slow progress of the race, eliminating the waste that comes from inert routine* » (Dewey, 1997 [1910], pp. 154-156).

2) Théorisation de l'éducation dans la philosophie de Dewey

a) Préserver et nourrir les possibilités de croissance

Maintenant que nous avons étudié ce qu'est une expérience, et ce qui constitue la pensée réflexive chez Dewey, nous allons pouvoir aborder plus précisément la notion de croissance et son rapport à l'éducation. Pour Dewey, l'individu est constamment dans un état potentiel de croissance continue, allant d'expérience en expérience. L'esprit n'est pas une chose fixe mais c'est un « processus de croissance », il est constamment changeant. Ce que Dewey entend par croissance représente le fait de faire des expériences dans le monde, d'accumuler et de reconstruire, de réorganiser ses expériences précédentes dans le but de faire des expériences ultérieures. Ainsi, la vie en elle-même est un processus constant de croissance, « la vie est développement [croissance], et se développer, croître, c'est la vie »³¹⁴ (2018 [1916], p. 130, trad. Deledalle), elle est « un processus s'auto-renouvelant à travers l'action sur l'environnement »³¹⁵ (*ibid*), chaque nouvelle expérience d'un individu en interaction avec son milieu servant de base aux expériences suivantes. La croissance est ainsi une fin en elle-même, étant donné qu'elle représente le processus vital lui-même.

L'éducation, elle, va être vue comme une « nécessité biologique » comprise comme l'expression de cette caractéristique vitale qu'est la croissance, l'éducation permet, assure, cette croissance, car l'éducation *est* croissance³¹⁶. Elle est un processus qui permet le développement, Dewey nous dit : « L'éducation est donc un processus qui encourage, nourrit et cultive. Tous ces mots signifient qu'il porte attention aux conditions de la croissance »³¹⁷ (*ibid*). Elle est croissance en ce sens qu'elle est un processus « de

314 « *Life is development, and that developing, growing, is life* » (Dewey, 1916).

315 « *Life is a self-renewing process through action upon the environment* » (Dewey, 1916).

La traduction de Deledalle dit : « la vie est un processus d'auto-renouvellement par action sur l'environnement » (2018 [1916], p. 79).

316 Nous constatons ici que si l'éducation de Dewey est naturaliste, elle se détache de la vision rousseauiste de l'éducation comme actualisation de principes naturels préétablis. Pour Dewey « tout ce qui est distinctement humain est appris, et non inné, bien que cela ne pourrait pas être appris sans les structures innées qui distinguent l'homme des autres animaux » (*Everything which is distinctively human is learned, not native, even though it could not be learned without native structures which mark man off from other animals.*) (1927, p. 154), apprendre chez l'humain n'est pas un « raffinement des capacités originelles » (*ibid*). L'éducation de Dewey ne se fait notamment pas à travers des étapes, des âges propices au développement qu'il faudrait respecter, notion que l'on retrouve chez Rousseau ainsi que chez la contemporaine de Dewey et autre grande représentante des éducations nouvelles Maria Montessori à travers l'idée des « périodes sensibles », ainsi que chez le psychologue suisse Jean Piaget. Chez Dewey l'éducation est comprise comme un processus vital continu de croissance.

Dewey adopte aussi un recul critique vis-à-vis de l'idée de favoritisme de l'intérêt de l'enfant. Si la notion d'intérêt garde une place importante chez Dewey, Il ne s'agit pas de favoriser directement les intérêts, les désirs et les appétences crues de l'enfant, naturellement bonnes chez Rousseau, d'entretenir « une idéalisation sentimentale des caprices naïfs de l'enfant » (2001 [1901], p. 17), mais de favoriser son intérêt étant compris en termes « d'attitude envers des expériences possibles » (*ibid*, p. 15).

317 « *Education is thus a fostering, a nurturing, a cultivating, process. All of these words mean that it implies attention to the conditions of growth.* »

La traduction de Deledalle dit : « L'éducation est donc un processus de développement, d'enrichissement et de culture ; tous ces mots signifient que l'éducation requiert que l'on fasse attention aux conditions de la croissance » (2018 [1916], p. 89)

réorganisation de reconstruction et transformation continue »³¹⁸ (*ibid*, p. 130, trad. Deledalle) de l'expérience, un processus de « renouvellement de la vie par transmission »³¹⁹ (*ibid*, Trad. Deledalle, p. 79) de l'expérience. Par conséquent, si l'éducation est croissance, si l'éducation est la vie et est ce qui permet la vie, elle est elle aussi une fin en elle-même, « vivre a sa propre qualité intrinsèque, et [...] l'entreprise de l'éducation porte sur cette qualité »³²⁰ (*ibid*), et elle ne s'arrête pas au sortir de l'école (c'est un processus continu). L'éducation chez Dewey n'a pas d'autre objectif que de permettre plus d'éducation, c'est-à-dire de permettre de faire plus d'expérience, elle ne se fait pas en vue d'un objectif extérieur³²¹, et il n'y a pas entre l'adulte et l'enfant une opposition entre un état de croissance et un état de non-croissance, mais des modes de croissance différenciés du fait de l'étape de la vie à laquelle chaque individu se trouve.

L'éducation est donc un processus de réorganisation, de reconstruction des expériences, soit des interactions entre l'individu et son environnement. C'est-à-dire qu'elle va permettre d'ajouter de la matière nouvelle à la signification de l'expérience déjà effectuée de manière à mieux diriger le cours de l'expérience ultérieure. La signification augmente par la perception accrue des liaisons et des continuités entre les activités dans lesquelles nous sommes engagés, entre les expériences. Chaque nouvelle expérience, si elle est bien menée, me permet de réorganiser mes expériences précédentes, de leur ajouter de la signification en fonction des nouvelles expériences vécues, et d'aborder les expériences futures sur la base de cette nouvelle organisation amplifiée de mes expériences globales. Ces expériences vont se cristalliser en habitudes d'agir et de penser. Le but de l'éducation est de maintenir les phases de la croissance et de permettre le développement des possibilités et des intérêts de l'enfant (Dewey, 2001 [1901]).

L'éducation va donc permettre d'avoir un pouvoir accru sur l'avenir, sur la direction et le contrôle des expériences futures. Nous comprenons mieux désormais l'importance de la pensée scientifique, de la pensée réflexive expérimentale dans la pédagogie de Dewey, en ce sens que celle-ci permet la consolidation de nos connaissances acquises, de nos expériences passées (analyse), et une meilleure approche des expériences futures (synthèse). L'éducation va avoir pour but de maintenir la possibilité de continuation de la croissance, c'est-à-dire de garder la possibilité de faire des expériences nouvelles nous permettant de réorganiser la somme de nos expériences vécues en vue des expériences futures. Cette capacité acquise à faire des expériences futures, à faire face aux nouveaux problèmes qui vont se présenter

318 « *The educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming.* »

319 « *Renewal of Life by Transmission.* »

320 « *living has its own intrinsic quality and that the business of education is with that quality.* »

La traduction de Deledalle dit : « le fait de vivre possède sa propre qualité intrinsèque et que la tâche de l'éducation porte précisément sur cette qualité » (2018 [1916], p. 132).

321 Nous constatons ici que Dewey s'inscrit dans la tradition libérale de l'éducation comprise comme ayant sa qualité en elle-même, et contre les visions fonctionnalistes de l'éducation qui comprennent l'éducation comme ayant une fonction externe à elle-même, par exemple la vision Durkheimienne de l'éducation comme fonction d'intégration des nouveaux individus à une société donnée dans une période donnée (1999 [1938], 2003 [1922]), vision que l'on retrouve déjà chez le sophiste Protagoras dans les dialogues de Platon (1997, Baillargeon, 2011).

à l'individu, constitue une habitude. Il s'agit cependant de ne pas sombrer dans l'habitude routinière, la pensée paresseuse et dogmatique, loin de la pensée investigatrice et réflexive qui permet la croissance, et qui donc permet la vie.

b) L'acquisition des habitudes

Ainsi, si le but de l'éducation est de permettre la continuité de la croissance, et donc de pouvoir continuer à croître via des expériences nouvelles et la réorganisation des expériences passées, sans entrer dans une routine qui bloque ces capacités de croissance, cette réorganisation va tout de même aboutir à la formation d'une certaine forme d'habitude, qui va avoir une place importante dans la construction des objectifs de la pédagogie deweyenne. L'enfance est justement marquée par une forte plasticité, une malléabilité qui la rend propice à la croissance, et cette croissance va justement permettre l'acquisition d'habitudes de pensée et d'action désirables. Dewey comprend la plasticité et l'habitude dans le sens suivant :

« L'adaptabilité spécifique d'une créature immature pour la croissance constitue sa plasticité [...] C'est essentiellement l'habileté à apprendre de l'expérience; le pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui est utile pour faire face aux difficultés d'une situation ultérieure. Cela veut dire le pouvoir de modifier ses actions sur la base des résultats des expériences précédentes, le pouvoir de développer des dispositions. Sans cela, l'acquisition d'habitudes est impossible. »³²²

(Dewey, 1916, Chapitre 4)

Ainsi en faisant des expériences nous allons pouvoir repérer les éléments qui vont nous permettre de favoriser les expériences suivantes, nos interactions avec notre environnement en vue de le modifier. Les habitudes que nous prenons sont justement l'expression de la croissance, la plasticité est la capacité à acquérir des habitudes, ou à « développer des dispositions définies »³²³ (*ibid*). L'habitude est une « compétence exécutive », une « efficacité dans l'agir », « une habileté à user des conditions naturelles

322 « *The specific adaptability of an immature creature for growth constitutes his plasticity. [...] It is essentially the ability to learn from experience; the power to retain from one experience something which is of avail in coping with the difficulties of a later situation. This means power to modify actions on the basis of the results of prior experiences, the power to develop dispositions. Without it, the acquisition of habits is impossible.* »

La traduction de Deledalle dit : « La capacité spécifique d'adaptation à la croissance d'un être non encore parvenu à maturité constitue sa *malléabilité*. [...] C'est essentiellement la capacité d'apprendre par expérience : le pouvoir de retenir d'une expérience quelque chose qui sera utile pour faire face aux difficultés de situations ultérieures. Cela signifie le pouvoir de modifier les actions sur la base des résultats d'expériences antérieures, le pouvoir *d'acquérir des dispositions*, sans lequel l'acquisition des habitudes est impossible » (2018 [1916], p. 124).

323 « *Develop definite dispositions* ».

comme moyens en vue d'une fin. C'est un contrôle actif de l'environnement à travers le contrôle des organes de l'action »³²⁴ (*ibid*). C'est une faculté de contrôle dans l'action.

Le but de l'éducation est donc de faire acquérir des habitudes désirables aux enfants de manière à ce que ces derniers puissent agir efficacement dans le monde qui les entoure, sur la base d'habitudes acquises via l'expérience. C'est lorsque l'habitude perd le lien avec l'intelligence que l'habitude dégénère en façons routinières, ne favorisant plus la possibilité d'expériences nouvelles, la capacité à faire face à des problèmes nouveaux, et donc la croissance. Les habitudes routinières sont des habitudes « non-pensantes », qui ne font pas appel à la pensée réflexive, telle que nous en avons vu la définition plus haut, elles sont coupées de la raison et de la décision consciente. L'acquisition d'habitudes routinières met un terme à la plasticité, elles représentent un état d'immobilité qui rompt avec le processus vital de croissance.

L'enfant devra donc se développer dans un environnement qui devra favoriser « un plein usage de l'intelligence dans le processus d'acquisition des habitudes »³²⁵ (*ibid*). Cet environnement sera donc l'école, et Dewey va apporter d'amples réflexions sur la forme scolaire, dans ses premiers travaux (*early works*) et à travers son travail au sein de l'école expérimentale qu'il a mis en place à l'Université de Chicago.

3) Construction de la pédagogie Deweyenne

a) L'apprentissage à travers l'expérience

C'est donc sur ces bases psychologiques et philosophiques que Dewey va fonder les préceptes de sa pédagogie³²⁶. La conséquence majeure de cette vision des processus intellectuels vitaux et de l'éducation est que l'apprentissage de l'élève devra être mis en relation directe avec sa propre expérience, et que les connaissances devront être acquises à travers cette expérience. Dewey nous dit, à propos des élèves, que « la croissance n'est pas quelque chose qu'on leur fait, c'est quelque chose qu'ils font »³²⁷

324 « *A habit means an ability to use natural conditions as means to ends. It is an active control of the environment through control of the organs of action.* »

La traduction de Deledalle dit : « c'est l'aptitude à utiliser les conditions naturelles comme moyens pour atteindre des fins. C'est un contrôle actif de l'environnement au moyen du contrôle des organes de l'action » (2018 [1916], p. 126).

325 « *the full use of intelligence in the process of forming habits* ».

La traduction de Deledalle dit : « le plein usage de l'intelligence dans le processus de la formation des habitudes » (2018 [1916], p. 129).

326 Il formera notamment sa pédagogie, conformément à sa philosophie expérimentaliste, à travers l'expérimentation au sein d'une école laboratoire mise en place à l'Université de Chicago en 1886 et qui sera active jusqu'à son départ pour l'Université de Columbia à New-York en 1904. Cette école comprendra jusqu'à 140 élèves et une vingtaine d'instituteurs (Deledalle, 1998, Rozier, 2010). Nous pouvons encore une fois faire un parallèle entre l'approche de la question pédagogique de Dewey et celle de Montessori, qui construira elle aussi sa pédagogie à travers une pratique empirique au sein d'écoles expérimentales (Poussin, 2017). Cependant, il faut noter que la pédagogie de Dewey ne donne pas de « recette » (Deledalle, 1998), mais se base bien plus sur des principes philosophiquement fondés, alors que la pédagogie Montessori relève d'une méthode détaillée centrée autour des périodes sensibles de l'élève, d'un environnement et d'un matériel précis.

327 « *Growth is not something done to them; it is something they do* ».

(*ibid*). Par conséquent, il n'est pas question de provoquer cette croissance, mais de l'accompagner dans son développement. L'élève va croître et l'éducateur ou l'éducatrice va lui donner les moyens d'effectuer et de continuer cette croissance³²⁸.

Dewey va donc s'inscrire dans un rejet de la forme scolaire traditionnelle, celle de la classe statique construite autour d'un maître détenteur d'un savoir qu'il dispense aux élèves. Il ne s'agit pas de présenter à l'enfant un ensemble de connaissances assimilables organisées autour de disciplines, où le centre de l'éducation serait représenté par les contenus des programmes, le curriculum, et où l'apprentissage de ces contenus intellectuels constituerait le but de l'école, en étant assuré par une forte discipline. Dans un tel cadre, l'école aurait la charge de mener l'enfant d'un état de maturité incomplet à un état mature, celui de l'adulte possesseur des connaissances nécessaires à la vie qu'il a acquises à travers son apprentissage scolaire.

Au contraire, pour Dewey, c'est l'enfant qui doit être le centre, le point de départ et le but de l'école et de l'éducation. Le « centre de gravité » (2001 [1915]) ne doit pas être hors de l'enfant, la révolution en éducation doit être copernicienne, passant d'un système centré autour des contenus à un système centré autour de l'enfant. L'étude sert la croissance, elle lui est subordonnée : « Le but n'est pas la connaissance ou l'information [accumulation de connaissances], mais l'auto-réalisation [développement des capacités] »³²⁹ (2001 [1901], p. 107). L'école mobilise les instincts naturels de l'enfant le poussant vers la croissance, ainsi que son intérêt compris comme besoin et capacité de croissance. L'élève n'est pas un vase vide que l'on remplit de connaissances³³⁰, sa capacité à acquérir ces connaissances est active, elle se fait à travers son expérience, conformément aux principes pragmatistes.

En effet, comme nous l'avons vu, pour Dewey l'acte de penser est une démarche active, c'est un processus dynamique au cours duquel l'individu va activement rechercher la connaissance au sein de son environnement, c'est un engagement de l'individu dans le monde au sein de la relation qu'il entretient

La traduction de Deledalle dit : « la croissance n'est pas quelque chose qu'on leur fait subir, mais quelque chose qu'elles font » (2018 [1916], p. 122).

328 On comprend ici que, encore une fois comme chez Montessori, l'environnement occupera une place capitale dans l'éducation des élèves, et que l'éducation se fera via un contrôle de l'éducateur ou l'éducatrice sur l'environnement.

329 « *Not knowledge or information, but self-realization, is the goal.* »

330 On retrouve ici, dans une certaine mesure, la critique présente chez les humanistes de la Renaissance, notamment chez Rabelais et Montaigne, des « pédants » (Montaigne, 2009 [1580]) ou des « grands docteurs sophistes » (Rabelais, 1998 [1532], 1996 [1534-1535]) qui remplissent l'esprit des jeunes gens de savoirs appris par cœur, ne les faisant pas « digérer » et ne les digérant pas eux-mêmes. C'est la critique que nous retrouvons dans la formule rabelaisienne, souvent mal comprise, « science sans conscience n'est que ruine de l'âme », qui signifie que la connaissance livresque seule apprise par cœur est néfaste pour l'esprit, et que l'éducation nécessite une formation de l'entendement, de manière à bien penser.

Chez Dewey, cela se traduit par la place de premier plan accordée à la formation d'habitudes de pensée désirables, de capacités à l'enquête, c'est-à-dire à faire des expériences et à réorganiser ses expériences passées en vue des expériences futures. Les contenus intellectuels et scientifiques ne sont qu'au service de ces capacités de croissance. Dewey reprendra par ailleurs la métaphore de la digestion présente chez Montaigne, disant qu'il en va de la croissance comme de « l'assimilation de la nourriture » (1997 [1910], p. 39), ou que la pensée se rapporte au sujet comme la digestion à la nourriture (*ibid* p. 188), que l'éducation est à la vie sociale ce que la nutrition (et la reproduction) est à la vie physiologique (2018 [1916]), et que l'acte de penser n'est pas séparé de son objet au même titre que l'acte de manger n'est pas séparé de la nourriture (*ibid*). Ou encore : « Le sujet [subject-matter] n'est autre qu'une nourriture spirituelle, une substance nutritive potentielle. Il ne peut pas se digérer seul. » (*Subject-matter is but spiritual food, possible nutritive material. It cannot digest itself*) (2001 [1901] p. 108).

avec lui. L'éducation ne doit pas être quelque chose de passif et de mécanique. C'est donc au sein de l'expérience active de l'enfant que l'apprentissage devra avoir lieu. Le processus éducatif chez Dewey doit par conséquent être relié à l'expérience vivante de l'enfant, sans quoi les savoirs présentés seront des savoirs morts, inertes et par conséquent indigestes. Dewey nous dit que « l'information, coupée de l'action intelligente [thoughtful] est morte, elle est un poids écrasant pour l'esprit »³³¹, elle n'est qu'un symbole « mort » et « stérile » (*ibid*, p. 118). Elle doit être reliée à la pensée réflexive comme enquête active face aux problèmes émergents dans l'environnement de l'individu, que nous avons vu précédemment. L'expérience concrète constitue « l'indice », la « clé » (*ibid* p. 118) de la compréhension de la connaissance abstraite, du fait scientifique.

b) La pédagogie de projet

Nous comprenons ainsi pourquoi la pédagogie de Dewey prend la forme de ce qui a été par la suite appelé une « pédagogie de projet ». Les principes éducatifs issus de sa philosophie seront principalement diffusés et vulgarisés par un de ses disciples, William H. Kilpatrick, à travers le développement de ce qu'il appellera la « méthode par projet » [*project method*] (Baillargeon, 2011), organisant la classe et les programmes autour de thèmes centraux, sortant de la vision des programmes cloisonnés autour de disciplines spécifiques, mobilisant un investissement dans la relation active à un sujet d'étude, plutôt que la contemplation passive de connaissances purement intellectuelles. Nous allons voir que ces principes sont au cœur de la pédagogie que Dewey développe à partir de ses fondements philosophiques.

La pédagogie de Dewey se centre ainsi autour de l'idée de « *learning by doing* », d'apprendre en faisant. L'apprentissage se fait à travers l'engagement actif des enfants dans des processus d'enquête, de résolution de problèmes centrés autour de sujets [*subject-matter*] particuliers au sein d'un environnement (l'école) propice à l'enquête et à la vie en groupe. Le groupe d'enfants s'engage dans des « activités » (*occupations*³³²) pratiques autour de thèmes, celles-ci étant mises en relation avec des connaissances et des savoirs acquis au cours de l'enquête. Ces activités sont « le centre d'articulation de la vie de l'école »³³³ (2001 [1915], p. 11), et maintiennent un équilibre entre les phases pratiques et intellectuelles de l'expérience. Elles ont pour fin la croissance de l'enfant et ne sont pas faites en vue d'une utilité externe. À travers celles-ci, les apprentissages sont mis en relation avec le monde de l'enfant, avec ses expériences et ses intérêts, notamment ses intérêts naturels pour la création et la construction, et prennent une place dans

331 « *And information severed from thoughtful action is dead, a mind-crushing load* » (1916 Ch12)

La traduction de Deledalle dit : « le savoir coupé de l'action réfléchie est un savoir mort, un poids écrasant pour l'esprit » (2018 [1916], p. 122).

332 Dewey nous dit : « par occupation, j'entends un mode d'activité de la part de l'enfant qui reproduit, ou qui est mené en parallèle, à des formes de travail accomplies dans sa vie sociale » (« *By occupation I mean a mode of activity on the part of the child which reproduces, or runs parallel to, some form of work carried on in social life* ») (2001 [1915], p. 83)

333 « *Articulating centers of school life* » (2001 [1915] p. 11)

sa vie de tous les jours³³⁴.

Cette inscription dans le cadre d'une activité globale et concrète pour l'enfant permet de fonder l'attention et la construction du jugement sur une « motivation réelle » [*real motive*] et en vue d'un « résultat réel » [*real outcome*]. Dewey nous dit qu'une telle activité « donne à l'enfant une motivation authentique; elle lui offre l'expérience de première main; elle le met en contact avec les réalités »³³⁵ (*ibid*, p. 16), elle a une valeur historique, sociale et scientifique. Cette motivation est d'autant plus importante qu'elle est sociale, contrairement à la simple absorption d'information dans un contexte scolaire compétitif³³⁶. La construction pédagogique autour d'un projet mené par les élèves permet aussi de développer une attention réelle de l'élève aux sujets d'étude, une attention réflexive fondée autour d'une question que l'élève se pose lui-même et à laquelle il cherche à répondre. L'attention de l'élève est concentrée dans le cadre d'une action compréhensible et motivante, contrairement à la concentration difficile et détachée des intérêts qui construisent l'attention de l'enfant dans le cas de la présentation abstraite d'une connaissance purement intellectuelle. L'introduction d'activités pratiques rend l'enfant « alerte et actif, plutôt que passif et réceptif »³³⁷ (*ibid*, p. 9). Dans le chapitre 1 de *School and Society* (*ibid*), Dewey prend l'exemple du travail des tissus, que nous choisissons ici de présenter dans sa quasi intégralité :

« Par exemple, on donne d'abord aux enfants le matériau brut – le lin, le cotonnier, la laine telle qu'elle provient du dos du mouton (si nous pouvons les emmener à l'endroit où le mouton est tondu, c'est d'autant mieux). Une étude est ensuite faite de ces matériaux depuis le point de vue de leur adaptation aux usages qu'il peut en être fait. Par exemple, il est fait une comparaison de la fibre de coton avec la fibre de laine. Je ne savais pas avant que les enfants m'en informent, que la raison du développement tardif de l'industrie du coton comparé à celui de la laine est que la fibre de coton est extrêmement difficile à extraire des graines. [...] Parmi les autres choses découvertes comme affectant leurs usages, il y a eu la courte nature de la fibre de coton comparée avec celle de la laine, la première étant longue d'un dixième de pouce, tandis que la seconde est longue d'un pouce ; aussi que les fibres de coton sont lisses et ne s'accrochent pas les unes aux autres, tandis

334 Nous retrouvons ici encore une forte influence de Rousseau, qui, dans l'*Emile*, déconseille aux pédagogues de faire de grands discours aux enfants, que ces derniers considèreraient comme des intérêts d'adulte et non leur intérêt propre. Il faut selon Rousseau, au contraire, favoriser les apprentissages de l'enfant dans le cadre de son expérience concrète du monde, comme dans la leçon d'astronomie du livre III : Emile apprend les points cardinaux et la course du soleil dans le ciel en se perdant en forêt, et en observant le ciel pour retrouver son chemin, d'autant plus aiguillé dans son apprentissage par la faim qui le tiraille et fait naître en lui le désir de retrouver son foyer.

335 « *The occupation supplies the child with a genuine motive ; it gives him experience at first hand ; it brings him into contact with realities* » (2001 [1915], p. 16)

336 Dewey remarque que l'entraide entre élèves à l'école est aujourd'hui considérée comme une faute, alors qu'elle pourrait favoriser l'association et la coopération, habitudes et mode de fonctionnement socialement bénéfiques, tout particulièrement dans le cadre d'une société démocratique.

337 « *Alert and active, instead of passive and receptive* » (2001 [1915], p. 9)

que la laine a une certaine rugosité qui fait que les fibres s'agrippent, aidant ainsi le filage. Les enfants découvrirent ceci par eux-mêmes avec le matériel réel, aidé par les questions et suggestions de l'instituteur.

Ils suivirent ensuite le procédé nécessaire pour transformer les fibres en vêtements. Ils ré-inventèrent le premier dispositif pour carder la laine [...] Puis l'on présente aux enfants l'invention suivante dans l'ordre historique, travaillant de manière expérimentale, voyant ainsi sa nécessité, et retraçant ses effets, non seulement à propos de cette industrie particulière, mais à propos des modes de vie sociale – passant ainsi en revue le procédé entier jusqu'au métier à tisser complet actuel, et tout ce qui va avec l'application de la science dans l'usage de nos possibilités actuellement disponibles. Je n'ai pas à parler de la science impliquée ici – l'étude des fibres, des caractéristiques géographiques, les conditions selon lesquelles le matériau brut est cultivé, les grands centres de production et de distribution, la physique impliquée dans les mécanismes de production ; ni, encore une fois, du côté historique – l'influence que ces inventions ont eu sur l'humanité. Vous pouvez concentrer l'histoire de toute l'humanité dans l'évolution des fibres de lin, coton, et laine en vêtement. [...] Maintenant, ce qui est vrai de cet exemple de fibres utilisées dans les tissus (et, bien sûr, je n'ai parlé que d'une ou deux de ses phases élémentaires) est vrai dans sa démarche à propos de chaque matériau utilisé dans chaque activité, et du procédé employé. L'activité fournit une véritable motivation à l'enfant; elle lui donne l'expérience de première main; elle le mène en contact avec les réalités. Elle fait ceci, mais en addition tout cela est entièrement libéralisé par transfert dans ses valeurs historiques et ses équivalents scientifiques. Avec la croissance de l'esprit de l'enfant en puissance et en connaissances, cela cesse d'être une simple occupation agréable, et devient de plus en plus un médium, un instrument, un organe – et est ainsi transformé. »³³⁸

338 « For example, the children are first given the raw material -- the flax, the cotton plant, the wool as it comes from the back of the sheep (if we could take them to the place where the sheep are sheared, so much the better). Then a study is made of these materials from the standpoint of their adaptation to the uses to which they may be put. For instance, a comparison of the cotton fiber with wool fiber is made. I did not know until the children told me, that the reason for the late development of the cotton industry as compared with the woolen is, that the cotton fiber is so very difficult to free by hand from the seeds. [...] Among other things discovered as affecting their relative utilities, was the shortness of the cotton fiber as compared with that of wool, the former being one-tenth of an inch in length, while that of the latter is an inch in length; also that the fibers of cotton are smooth and do not cling together, while the wool has a certain roughness which makes the fibers stick, thus assisting the spinning. The children worked this out for themselves with the actual material, aided by questions and suggestions from the teacher.

They then followed the processes necessary for working the fibers up into cloth. [...] Then the children are introduced to the invention next in historic order, working it out experimentally, thus seeing its necessity, and tracing its effects, not only upon that particular industry, but upon modes of social life -- in this way passing in review the entire process up to the present complete loom, and all that goes with the application of science in the use of our present available powers. I need not speak of the science involved in this -- the study of the fibers, of geographical features, the conditions under which raw materials are grown, the great centers of manufacture and distribution, the physics involved in the machinery of production; nor, again, of the historical side -- the influence which these inventions have had upon humanity. You can concentrate the history of all

Nous voyons dans cet exemple qu'à travers un projet concret, mobilisant la participation active des élèves autour d'une activité spécifique, ces derniers vont pouvoir avoir accès à tout un ensemble de connaissances, physiques, géographiques, historiques, etc., en rapport avec leur expérience réelle, de manière à mobiliser leur intérêt et à inscrire les connaissances découvertes dans le cadre de leur enquête au cœur de leur expérience vécue. Les connaissances ne sont pas présentées par la personne qui les encadre, mais elles sont recherchées et découvertes par les élèves eux-mêmes.

Ainsi, l'éducateur ou l'éducatrice propose une activité qu'il ou elle choisit, dans laquelle les enfants vont s'investir et il ou elle n'interviendra que pour répondre à leurs questions ou les orienter. C'est en s'investissant dans des projets dans son environnement que l'enfant va pouvoir croître, c'est-à-dire faire des expériences qui vont lui permettre de reconstruire ses expériences précédentes de manière à augmenter ses capacités de contrôle sur ses expériences futures. Les éducateurs et les éducatrices vont diriger l'expérience des élèves via le contrôle de leur environnement, par la sélection appropriée « des stimuli qui les entoure et le matériel sur lequel ils s'exercent »³³⁹ (*ibid*, p. 114).

4) Quelle école pour la pédagogie de Dewey ?

a) La forme scolaire

Par conséquent, le processus éducatif se concentrant autour de projets pratiques, l'école ne prendra pas la forme chez Dewey de salles de classes mises les unes à côté des autres et constituées de rangées de chaises tournées vers un pupitre central où trône le maître. L'école n'est pas construite pour accueillir le plus d'élèves possible composant un agrégat passif (« en masse » selon Dewey, en français dans le texte), ne laissant que peu de place au travail de l'enfant. Ce n'est pas une école structurée autour de l'écoute attentive et passive des élèves, d'une attitude « d'absorption » de matériaux préparés à l'avance.

L'école de Dewey va prendre la forme de divers ateliers permettant la mise en place des activités thématiques proposées par les adultes (travail du tissu, donc, mais aussi bricolage, cuisine, jardinage, etc.), et ces ateliers seront construits autour d'une bibliothèque centrale vers laquelle les élèves pourront se

mankind into the evolution of the flax, cotton, and wool fibers into clothing. [...] Now, what is true of this one instance of fibers used in fabrics (and, of course, I have only spoken of one or two elementary phases of that) is true in its measure of every material used in every occupation, and of the processes employed. The occupation supplies the child with a genuine motive; it gives him experience at first hand ; it brings him into contact with realities. It does all this, but in addition it is liberalized throughout by translation into its historic values and scientific equivalencies. With the growth of the child's mind in power and knowledge it ceases to be a pleasant occupation merely, and becomes more and more a medium, an instrument, an organ -- and is thereby transformed. »

339 « The stimuli which surround them and the material upon which they exercise themselves. »

tourner pour puiser toutes les informations dont ils et elles auront besoin dans le cadre de leurs activités pratiques. Il est important que l'école ait aussi un accès à l'extérieur, à un jardin et aux environs de l'école. Celle-ci offrira ainsi un terrain le plus complet possible aux expériences des groupes d'enfant, et sera le plus possible mise en relation avec le monde social dans sa globalité. En effet l'école n'est pas un îlot isolé fermé au monde extérieur, mais est au contraire ouverte vers la réalité concrète du monde, notamment sa réalité sociale.

b) L'école comme lieu de vie de l'enfant

L'école est donc le lieu dans lequel l'enfant s'investit dans des activités concrètes en compagnie de ses camarades. « Apprendre ? Certainement, mais vivre premièrement, et apprendre à travers et en relation avec cette vie »³⁴⁰ (*ibid*, p. 25) nous dit Dewey. Le processus de vie n'est pas un obstacle à l'obtention d'informations, au contraire il en est le meilleur moyen. Les activités pratiques engagées sont des méthodes qui permettent d'apprendre et de vivre, et doivent être considérées dans leur « signification sociale » [*social significance*] (*ibid*, p. 10).

L'école doit aussi par conséquent être le lieu où l'enfant vit, son « habitat », permettant l'apprentissage, elle se construit sur des bases concrètement sociales. Elle doit prendre la forme d'une « communauté de vie active » (*ibid*) [*active community of life*], une « société embryonnaire » [*embryonic society*] (*ibid*, p. 13), plutôt que d'un lieu séparé, mis de côté, isolé des motivations sociales de la vie, dans lequel les élèves vont dans le seul but d'apprendre des leçons. Ainsi :

« Faire cela signifie faire de chacune de nos écoles une communauté de vie embryonnaire, active avec le type d'activités qui reflètent la vie de la plus grande société, et transmet à travers cela l'esprit de l'art, de l'histoire et de la science. Quand l'école introduit et forme chaque enfant de la société dans l'appartenance à une telle communauté miniature, le saturant avec l'esprit de service, et lui fournissant les instruments nécessaires à une auto-direction véritable, nous devrions avoir les meilleures et plus profondes garanties d'une plus grande société qui est digne, aimable et harmonieuse. »³⁴¹

(Dewey, 2001 [1915], p. 20)

340 « Learning? -- certainly, but living primarily, and learning through and in relation to this living. »

341 « To do this means to make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society, and permeated throughout with the spirit of art, history, and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious. »

Dewey pense l'école à partir de l'exemple du foyer (*household*). Dans la situation préindustrielle, le foyer, la maison, est le lieu de l'éducation. Dans la société industrielle, il faut offrir aux individus un autre lieu permettant l'apprentissage via l'expérience au sein du groupe social. Dans le cadre du foyer (idéal), l'enfant participe à la vie commune et aux activités de la maison, il acquiert par là des habitudes de pensée et d'agir dans l'optique de l'intérêt général de la communauté sociale dont il fait partie. La maison idéale permettrait à l'enfant d'enquêter (dans le sens bien sûr employé par Dewey et les pragmatistes) grâce à la disponibilité d'ateliers et « d'espaces laboratoires », ainsi qu'un accès au jardin et aux alentours. L'école idéale, elle, est construite par la généralisation de ce modèle, avec comme fonctionnement premier une vie sociale riche où l'élève est en relation avec les adultes et les autres enfants, rythmée par les activités (*occupations*) de la vie en communauté.

La vie de l'école doit d'ailleurs toujours rester en relation organique avec la vie de l'enfant à la maison. La vie de l'enfant elle-même est le but de l'école permettant de contrôler sa croissance, l'apprentissage se fait ainsi « par et en relation avec cette vie »³⁴² (*ibid*, p. 24). Les expériences de l'enfant au sein de l'école doivent être mises en relation avec ses expériences en dehors, et inversement, il doit pouvoir utiliser les expériences qu'il fait hors de l'école au sein de celle-ci. L'école ne doit pas être isolée de la vie de l'enfant. Dewey nous dit :

« L'enfant est d'ores et déjà intensément actif, et la question de l'éducation est la question consistant à prendre contrôle de ses activités, de leur donner une direction. À travers la direction, à travers la structuration, elles tendent vers des résultats importants [*valuable*], plutôt que de s'éparpiller ou d'être abandonnées à la simple expression de leurs impulsions. »³⁴³

(2001 [1915], p. 25)

L'école est donc comprise chez Dewey comme un lieu de vie au sein duquel l'éducateur ou l'éducatrice va pouvoir exercer une forme de contrôle ou d'orientation sur les activités des enfants, sur leurs expériences, de manière à favoriser l'acquisition d'habitudes, de manières d'être et de vivre. Cela souligne à la fois l'importance pour Dewey d'inscrire l'apprentissage en profondeur dans l'expérience vécue de l'enfant, dans sa vie c'est-à-dire au cœur de son processus de croissance même, et aussi l'aspect profondément social de l'éducation chez Dewey, aspect qui est intimement lié à sa vision de la démocratie que nous explorerons plus avant dans la deuxième partie de ce chapitre. L'éducation n'étant pas pour Dewey qu'une préparation à la vie, mais la vie elle-même, elle doit s'inscrire dans la continuité du vécu

342 « *Through and in relation to this living.* »

343 « *The child is already intensely active, and the question of education is the question of taking hold of his activities, of giving them direction. Through direction, through organized use, they tend toward valuable results, instead of scattering or being left to merely impulsive expression.* »

même de l'enfant dans sa globalité, et ne doit pas perdre le lien avec la société et la vie de l'enfant.

c) Quelle place pour le curriculum dans la pédagogie de Dewey ?

Cependant, si l'éducation se construit autour de projets prenant la forme d'activités pratiques en groupe, quelle place accorder au curriculum, aux savoirs et connaissances qui constituent aujourd'hui les disciplines scolaires, les mathématiques, la littérature, l'histoire, la géographie ? Comme nous l'avons brièvement évoqué avec la centralité de la bibliothèque dans l'architecture de l'école idéale, ces connaissances ne font pas l'objet d'un oubli de la part de Dewey, bien au contraire. La bibliothèque est en effet l'endroit où l'enfant « apporte ses expériences »³⁴⁴, de manière à ce que la « sagesse accumulée du monde »³⁴⁵ (*ibid*, p. 52) les éclaire.

Si la maîtrise des connaissances présentes dans les disciplines est importante pour Dewey, elle n'est pas le but final du travail scolaire, l'objectif de l'école relève de ce qui est bon pour l'intégralité de la communauté, à savoir « la pleine croissance de chaque individu »³⁴⁶ (*ibid*, p. 5). Mais il ne va pas les aborder comme des idées détachées de leur inscription dans le monde concret, dont l'objet de l'éducation serait la contemplation, comme dans le cadre d'un intellectualisme de type platonicien³⁴⁷. L'activité de l'enfant précède l'information, et cette information n'est donnée qu'à la demande de l'enfant, en fonction de ses attentes et de ses motivations, et non pas comme un matériel et une méthode uniformisés adressés à la masse d'élèves.

Dewey va, dans la continuité de sa pensée, construire une place à ses connaissances en les comprenant encore une fois à travers le prisme de l'expérience. Le contenu des disciplines va être compris comme la cristallisation des expériences passées et communes de l'humanité, un témoignage organisé de l'expérience humaine. L'éducation va prendre en charge, dans le cadre de son objectif de maintenir la croissance des individus, la transmission de cette expérience accumulée par l'humanité de manière à ce que les élèves puissent se l'approprier et réorganiser leur propre expérience en fonction.

Le curriculum est une « déclaration formulée d'expérience »³⁴⁸ (2001 [1902], p. 115), Dewey compare cette expérience à une carte, permettant à l'enfant de s'orienter grâce à une expérience précédente (celle du cartographe), dans le cadre de sa propre expérience (son voyage), et d'éviter les errements pour se repérer au sein de sa propre expérience. Cependant, la carte n'est pas un « substitut à l'expérience

344 « *That is the place where the children bring the experiences.* »

345 « *The accumulated wisdom of the world.* »

346 « *The full growth of all the individuals.* »

347 L'allégorie de la caverne (Platon, 1993) montre bien à quel point Dewey prend le contrepied de la philosophie platonicienne. La vision de l'éducation de la caverne montre des hommes devant s'extirper de l'opinion et des illusions du monde concret pour contempler les formes intelligibles pures des choses. Le savoir chez Dewey se découvre au contraire dans une action intelligente au sein du monde lui-même, via l'expérience.

348 « *Formulated statement of experience.* »

personnelle »³⁴⁹ (*ibid*), c'est-à-dire au voyage en lui-même. Ainsi, le « matériel scientifique logiquement formulé »³⁵⁰ (*ibid*), le contenu des programmes et des disciplines actuelles, n'est pas non plus un substitut à l'expérience personnelle, mais un guide pour l'expérience future constitué par un arrangement ordonné d'expériences précédentes.

Pour retrouver une signification, ces témoignages d'expériences précédentes doivent être réinsérés dans l'expérience concrète, immédiate et individuelle, elles doivent être connectées aux problèmes et aux intérêts de la vie pratique. L'école permet de « reproduire des situations de vie, et [d']acquérir et [d']appliquer des informations et des idées dans la poursuite d'expériences progressives »³⁵¹ (2018 [1916]). Les connaissances du curriculum n'ont pas de valeur en elles-mêmes, mais uniquement en tant que méthode. L'organisation de l'école et du curriculum doit se faire autour d'un but unifié, la croissance de l'enfant dans un contexte social, et de méthodes et d'études cohérentes.

L'école et ses buts doivent être unis. Dewey nous dit en effet que lorsque « les parties sont séparées, ainsi les idées diffèrent - le développement moral, l'utilité pratique, la culture générale, la discipline, et la formation professionnelle. [...] Le tout devient un simple compromis et une mosaïque entre des buts concurrents et des études disparates »³⁵² (2001 [1915] pp. 44-45). L'absence de cohérence dans les objectifs communs des diverses disciplines scolaires rend l'éducation inefficace. Au contraire, les expériences et les savoirs doivent être reliés entre eux pour former un tout au sein de l'expérience de l'élève lui-même.

Le processus éducatif représente alors la rencontre entre un être immature, l'enfant, et « certaines fins sociales, significations, valeurs incarnées dans l'expérience mature de l'adulte »³⁵³ (2001 [1902], p. 105). Ainsi, il n'y a pas d'opposition entre le vécu de l'enfant, sa vie quotidienne et ses expériences, et les connaissances qui constituent les programmes, ou curricula, scolaires. Les expériences que mène l'enfant sont de la même nature que celles menées par les générations d'êtres humains qui l'ont précédé, et elles constituent les sujets d'études des différentes disciplines. Le curriculum scolaire (prescrit) n'est en fait que le résultat organique de forces déjà présentes chez l'enfant, tout autant à l'œuvre dans sa vie, et qui constituent son besoin et ses capacités de croissance. Ainsi, l'intérêt qui a mené à la constitution de ces expériences humaines partagées est de même nature que l'intérêt de l'enfant lui-même, un intérêt à croître et à faire des expériences lui permettant de mieux maîtriser le cours des expériences futures, c'est-à-dire à

349 « *Substitute for a personal experience.* »

350 « *Logically formulated material of a science.* »

351 « [...] *reproducing situations of life, and for acquiring and applying information and ideas in the carrying forward of progressive experiences.* »

La traduction de Deledalle dit : « reproduire les situations de la vie, d'acquérir et d'appliquer le savoir et les idées à la marche progressive des expériences » (2018 [1916], p. 247).

352 « *Just as the parts are separated, so do the ideals differ—moral development, practical utility, general culture, discipline, and professional training. [...] the whole becomes a sheer compromise and patchwork between contending aims and disparate studies.* »

353 « *certain social aims, meanings, values incarnate in the matured experience of the adult.* »

faire face aux nouveaux problèmes et déséquilibres qui se présenteront dans son environnement.

Par conséquent, les contenus représentant l'expérience humaine passée doivent être réinsérés dans le cadre de l'expérience de l'enfant, de manière à atteindre son intérêt propre. Il doit être « restauré dans l'expérience d'où il a été extrait »³⁵⁴ (*ibid*, p. 117), il doit reprendre une forme concrète dans le cadre de l'expérience de l'enfant, traduit dans son expérience immédiate et individuelle, et cela à travers la méthode de projet exposée plus tôt. L'éducateur ou l'éducatrice introduit « le sujet [subject-matter] scientifique en tant que *représentant une étape donnée et une phase du développement de l'expérience* »³⁵⁵ (*ibid*) en l'incluant dans une « expérience vitale et personnelle », en faisant du sujet une part de l'expérience de l'élève à travers une connexion organique.

II La démocratie comme mode de vie

Ainsi, l'éducation chez Dewey n'est pas centrée autour d'une transmission de connaissances intellectuelles, mais elle a pour but de permettre à l'élève de vivre sa propre vie. L'enfant apprend à travers l'éducation à vivre en communauté, à aborder des projets en commun, à faire face à des problèmes en groupe et à s'occuper d'un lieu de vie partagé. L'école doit donc être un lieu de vie permettant la mise en place d'une socialisation désirable. Or, le mode de vie le plus désirable pour Dewey, le mode de socialisation libre où les individus peuvent persévérer dans la construction indépendante de leur individualité, constitue ce qu'il nomme « démocratie ». Dewey va donc profondément lier sa pédagogie et sa philosophie de l'éducation avec sa philosophie politique, centrée autour d'une conception participative et globale de la démocratie.

1) Qu'est-ce que Dewey entend par « démocratie » ?

a) Le modèle communaliste participatif du nord-est des États-Unis

La vision de la démocratie de Dewey s'inscrit dans la continuité d'une partie de la pensée politique étatsunienne, dans une vision de la démocratie directe comme pratique concrète, dont les éléments représentatifs ne sont pas centraux et n'interfèrent pas avec le niveau local de la vie de la communauté, où les questions publiques et les processus de décision qui s'y attachent ne sont pas seulement délibératifs et

³⁵⁴ « *It must be restored to the experience from which it has been abstracted.* »

³⁵⁵ « *He [the teacher] is concerned with the subject-matter of the science as representing a given stage and phase of the development of experience. His problem is that of inducing a vital and personal experiencing. Hence, what concerns him, as teacher, is the ways in which that subject may become a part of experience* »

intellectuels, mais aussi actifs et vécus.

Pour mieux comprendre l'héritage démocratique dans lequel s'inscrit Dewey, il est intéressant de nous pencher sur certains des fondements spécifiques du système démocratique étasunien. Tocqueville, dans son fameux ouvrage *De la démocratie en Amérique* (1990 [1835]), choisit de prendre pour point de départ de l'analyse du fonctionnement institutionnel de la démocratie étatsunienne le système de gouvernance communal dans la Nouvelle Angleterre³⁵⁶. Celui-ci nous explique que c'est dans la commune (*Township*), fragile élément primordial de l'organisation humaine, que réside « la force des peuples libres » (*ibid*, p. 123), la liberté y étant mise « à portée du peuple; elles lui en font goûter l'usage paisible et l'habitude à s'en servir » (*ibid*, p. 123). La liberté de cette forme d'association première peut entrer en friction avec la gouvernance nationale, et peut à ce titre être menacée. Elle reste pourtant essentielle à la liberté d'une Nation : « sans institutions communales une nation peut se donner un gouvernement libre, mais elle n'a pas l'esprit de la liberté » (*ibid*, p. 123).

Selon Tocqueville, au sein des communes de la Nouvelle-Angleterre, le peuple « exerce ses pouvoirs immédiatement » (*ibid*, p. 124). En effet, « la majorité agit par représentant lorsqu'il faut traiter des affaires générales de l'État » (*ibid*, p. 125), c'est-à-dire que les représentants gèrent les questions administratives et de gouvernance au niveau global de l'État de la Nouvelle-Angleterre, à l'échelle « macro », mais n'interfèrent pas avec l'échelle « méso », à savoir la gouvernance au niveau communal. Ainsi, « dans la commune [...] la loi de représentation n'est point admise » (*ibid*, p. 125). Il existe bien quelques magistrats élus (*select-men*)³⁵⁷, qui endossent une charge essentiellement administrative (veiller à l'application du pouvoir communal) et électorale (organiser les élections), mais pas de conseil municipal. Ces représentants sont donc les exécutants de la volonté populaire directe, et non de conseillers élus. Les décisions se font dans le cadre d'assemblées citoyennes (*town meetings*)³⁵⁸, convoquées par les élus, parfois à la demande d'un groupe de citoyens, et regroupant les membres de la commune, au cours desquelles les projets sont discutés et votés.

Nous constatons donc que la tradition politique étatsunienne comprend des formes importantes de démocratie directe, ou semi-directe, très différentes des traditions représentatives européennes³⁵⁹. Ces formes de participation démocratique se sont majoritairement développées dans les États du nord-est des États-Unis, d'où était originaire John Dewey (celui-ci est né dans le Vermont, où il a vécu jusqu'à la fin de

356 L'État de la Nouvelle-Angleterre plus particulièrement car « les institutions communales de la Nouvelle-Angleterre forment un ensemble complet et régulier; elles sont anciennes, elles sont fortes par les lois, plus fortes encore par les mœurs, elles exercent une influence prodigieuse sur la société entière » (Tocqueville, 1990 [1835], p. 124).

357 Il existe, en plus de ces *select men*, quelques responsables administratifs (*town officers*) élus ou sélectionnés parmi les habitants se chargeant de tâches diverses comme les questions d'impôts, de fonctionnement institutionnel, d'ordre public ou d'exécution de la loi.

358 Cette pratique est encore en acte comme telle dans certains États du nord des États-Unis, et le vocable tend aujourd'hui à s'élargir pour faire référence à différents types de réunions citoyennes au sein desquelles sont discutés les enjeux publics sans pour autant toujours comprendre un élément de pouvoir décisionnel (Cossart, Felicetti & Kloppenberg, 2016).

359 En France, par exemple, la tradition de gouvernance communale passe par des conseils municipaux composés de représentantes et représentants élus.

ses études universitaires). Il a donc grandi dans une tradition politique laissant une grande place à des formes de participation démocratique premières et actives, faisant partie intégrante de la vie des individus, et organisant leur fonctionnement quotidien en commun. Cette culture démocratique³⁶⁰ dans laquelle s'est développé Dewey semble se placer comme un point d'origine de sa vision de la démocratie comme mode de vie à part entière.

b) La démocratie vécue

Comme Thoreau considérant la chose politique quotidienne comme une action mécanique et routinière essentielle à la vie humaine (2020 [1863]), Dewey va concevoir une vision pratique, familière et ordinaire de l'action politique et démocratique. Pour lui, la démocratie est avant tout un mode de vie en communauté, une culture (Zask, 2015) qui permet et détermine l'action des groupes d'individus au sein de la société. Elle n'est pas comprise comme un seul système de gouvernance centré autour de procédures prenant part à un ensemble administratif global, contrairement à une optique représentative moderne se déployant autour de dispositifs de vote³⁶¹. Ces formes de démocratie (vote populaire, règle de la majorité) sont d'ailleurs considérées par Dewey comme « rudimentaires » (*rudimentary*).

Dewey distingue « la démocratie comme idée sociale » et « la démocratie politique comme système de gouvernement ». Si ces deux concepts sont liés l'un à l'autre, ils ne doivent pas pour autant être identifiés. « L'idée de démocratie est plus large et plus complète »³⁶² (2005 [1927], p. 257) que la seule notion de mode de gouvernance, cette dernière n'étant qu'un outil au service de la première. Ainsi, l'idée de démocratie doit impacter l'ensemble de la vie des individus et « tous les modes d'association humaine, la famille, l'école, l'industrie, la religion »³⁶³ (*ibid*)³⁶⁴. La vision de la démocratie chez Dewey est

360 Quand nous employons ici le terme de « culture », nous l'employons dans un sens fort et faisons référence à la culture d'un groupe social ou d'un peuple, c'est-à-dire à une manière de vivre, d'agir et de penser. Cette culture démocratique est donc, plus qu'une culture politique restreinte, une manière de vivre démocratique.

361 Dans le cadre du système représentatif français actuel, le rôle des citoyennes et citoyens semble de plus en plus restreint à une démocratie procédurale, le système de vote servant d'adoubement ou de sanction des représentantes et représentants, alors que les possibilités de dialogue, notamment via les corps intermédiaires, s'amenuisent.

362 « *The idea of democracy is a wider and fuller idea than can be exemplified in the state even at its best.* »

La traduction de Zask dit : « l'idée de démocratie est une idée plus large et plus complète que ce dont un État peut donner l'exemple, même dans le meilleur des cas » (2005 [1927], p. 257).

363 « *To be realized it must affect all modes of human association, the family, the school, industry, religion.* »

La traduction de Zask dit : « pour être réalisée, cette idée doit affecter tous les modes d'association humaine : la famille, l'école, l'usine, la religion » (2005 [1927], p. 257).

364 Nous pouvons noter que, si le cercle familial relève des pratiques privées de chacune et chacun, et que nous avons vu que la forme scolaire actuelle n'est que très peu démocratique, le secteur de l'industrie [*industry*], que Zask traduit par « l'usine » (Dewey, 2005 [1927]), est loin d'être aujourd'hui démocratique. En effet, si ce n'est dans le cas de quelques entreprises organisées en scop (société coopérative et participative), le monde de l'entreprise n'est pas démocratique, le pouvoir étant en majeure partie centralisé dans les mains des dirigeantes et des dirigeants et des actionnaires, soit de la classe possédante. Outre la question de légitimité que cela peut poser dans le cadre d'une société démocratique, cela peut représenter un frein de taille dans la transition vers une société écologiquement soutenable, la valorisation des recettes au profit des actionnaires pouvant entrer en conflit avec des exigences environnementales, notamment dans le cadre des entreprises les plus polluantes, alors qu'une société démocratiquement dirigée pourrait laisser une plus grande place à la réflexion sur le rôle social et les valeurs

une vision radicale qui impacte l'existence des individus dans son intégralité, c'est un mode d'association particulier basé autour du partage d'expérience et d'intérêts communs. La démocratie ne représente pas seulement un mode d'association parmi d'autres, elle constitue la meilleure manière de vivre en commun.

c) Un mode de vie plus désirable que les autres

La société, en tant que « vaste organisation sociale » (2018 [1916]) comme c'est le cas dans les États modernes, n'est pas comprise chez Dewey comme un seul tout homogène unifié. Au contraire, elle est composée de nombreux groupes, les êtres humains s'associent de différentes manières et au sein de différents groupes autour de différents intérêts. Ces communautés, ou organisations, peuvent se former autour de fins très diverses, bonnes ou mauvaises, économiques, religieuses, criminelles, etc. Dewey donne une définition large du concept de société comme suit : « une société est un nombre de personnes regroupées car elles travaillent autour de lignes communes, dans un esprit commun, en référence à un but commun »³⁶⁵ (2001 [1915], p. 10).

Dewey va tenter de démontrer que les organisations démocratiques des modes de vie ont plus de valeur (*worth*) que les autres modes de vie associatifs existant³⁶⁶, qu'elles possèdent les traits les plus désirables. Il juge de la valeur d'une association selon deux critères : le partage d'intérêts communs (leur variété), et les interactions avec les autres modes d'association (la richesse et la liberté de ces interactions). Or les modes d'association démocratiques présentent une grande variété d'intérêts partagés, mais aussi une « plus grande dépendance sur la reconnaissance des intérêts mutuels comme facteur de contrôle social »³⁶⁷ (2018 [1916]). Deuxièmement, les modes d'association démocratiques offrent des possibilités d'interactions plus libres entre les groupes sociaux, ainsi qu'une plus grande plasticité dans les habitudes sociales permettant une meilleure adaptation dans la diversité des relations entre les groupes. Le mode d'association démocratique représente donc pour Dewey le mode le plus désirable, car correspondant le mieux aux attentes et au fonctionnement idéal d'un mode d'association. En effet, un mode d'association despotique comprendra un nombre d'intérêts communs diminués et une moins grande liberté dans l'interaction entre ces intérêts, manquant d'équité et de liberté dans les échanges.

d'une entreprise. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les pôles RSE des entreprises semblent être loin de s'élever à la hauteur des enjeux actuels, étant le plus souvent relégués à un rôle de communication. Nous constatons donc que l'enjeu démocratique pour penser l'existence humaine en Anthropocène dépasse le seul cadre de la politique publique, mais soulève aussi la question de l'organisation politique dans le cadre de l'entreprise privée.

³⁶⁵ « *A society is a number of people held together because they are working along common lines, in a common spirit, and in reference to a common aim.* »

³⁶⁶ En effet, dans une démarche pragmatique (dans le sens commun du terme), Dewey ne s'intéresse qu'aux modes d'association existant effectivement dans le monde, pas à une société idéale ou utopique (dans le sens littéral du terme, c'est à dire qui n'existe pas).

³⁶⁷ « *greater reliance upon the recognition of mutual interests as a factor in social control* »

La traduction de Deledalle dit : « l'attribution d'un rôle plus important aux intérêts mutuels dans la conduite de la vie sociale » (2018 [1916], p. 168).

La démocratie sera donc pour Dewey « plus qu'une forme de gouvernement », c'est « un mode de vie en association, d'expérience conjointe communiquée »³⁶⁸ (*ibid*). Vivre chez Dewey, nous l'avons vu, c'est faire des expériences dans le monde, évoluer en interaction avec son milieu, y découvrir des anomalies, des difficultés, des problèmes, et tenter de les résoudre par expérimentation en fonction de son intérêt de croissance. Pour Dewey « la démocratie est la croyance dans la capacité de l'expérience humaine à générer des buts et des méthodes par lesquelles l'expérience future grandira dans une richesse ordonnée »³⁶⁹ (1939, p. 229), et elle n'a pas à être sujette à un contrôle extérieur. La démocratie représente l'association, la communication, le partage, la congruence, le mélange, l'échange de ces expériences, au sein de groupes de partage d'intérêts en relation libre avec les autres groupes. C'est donc une manière de vivre et d'exister avec et en interaction avec les autres individus, qui favorise la liberté et l'équité dans les capacités et les possibilités d'expérience, de croissance, et donc de vie. C'est une « vie de communion libre et enrichissante »³⁷⁰ (2005 [1927], p. 284).

En tant qu'idée, la démocratie n'est donc pas pour Dewey un idéal parmi d'autres, ce n'est pas « une alternative à d'autres principes de vie en association. C'est l'idée de la vie en communauté elle-même »³⁷¹ (*ibid*, p. 243). C'est-à-dire qu'elle est un idéal de vie en communauté dans le sens où elle en représente la forme la plus désirable, « complète » et « parfaite ». Une communauté se forme autour de la conscience d'un bien partagé par tous qu'il s'agit de protéger, ainsi : « La conscience claire d'une vie commune, dans toutes ses implications, constitue l'idée de démocratie »³⁷² (*ibid*, p. 244). Elle demande la conscience de l'existence de groupes basés autour d'une communauté d'intérêt et la capacité de ces groupes à s'organiser et à interagir entre eux. Dewey donne la définition suivante de la démocratie comme idée :

« Du point de vue de l'individu, cela [l'idée démocratique dans son sens social générique] consiste à avoir une part de responsabilité en fonction de ses capacités à former et diriger les activités des groupes auxquels une personne appartient et à participer en fonction de ses besoins aux valeurs que le groupe soutient. Du point de vue des groupes,

368 « *A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience* »

La traduction de Deledalle dit : « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » (2018 [1916], p. 169).

369 « *democracy is belief in the ability of human experience to generate the aims and methods by which further experience will grow in ordered richness.* »

370 « *a life of free and enriching communion.* »

La traduction de Zask dit : « une vie faite de communion libre et enrichissante » (2005 [1927], p. 284).

371 « *Regarded as an idea, democracy is not an alternative to other principles of associated life. It is the idea of community life itself.* »

La traduction de Zask dit : « considérée comme une idée, la démocratie n'est pas une alternative à d'autres principes de vie en association. Elle est l'idée de la communauté elle-même » (2005 [1927], p. 243).

372 « *The clear consciousness of a communal life, in all its implications, constitutes the idea of democracy.* »

La traduction de Zask dit : « la conscience claire d'une vie commune, dans toutes ses implications, constitue l'idée de démocratie » (2005 [1927], p. 244).

cela demande la libération des potentialités des membres d'un groupe en harmonie avec les intérêts et les biens communs. »³⁷³

(Dewey, 2005 [1927], p. 242)

Il s'agit donc de libérer les potentialités individuelles pour enrichir l'expérience, et de garantir les possibilités de chacune et de chacun d'investir ces potentialités et de poursuivre librement le développement de son individualité. Le but est que chacune et chacun puisse vivre une expérience plus complète et plus profonde. Chaque forme d'association, de groupement d'intérêt doit pouvoir investir ces intérêts dans le cadre d'une communication et d'une interaction saine avec les autres groupes. La prédominance d'une seule forme d'association (église, institutions économiques, famille) au détriment des autres appauvrit la vie sociale.

Cependant, lorsque Dewey parle de démocratie, il n'envisage pas une vision utopique de celle-ci, mais part de la compréhension de la communauté comme un fait concret. La communauté (morale, c'est-à-dire émotionnelle et intellectuelle) est issue de l'activité en association (physique et organique) de ses membres, dans le cadre de la recherche de conséquences fondées sur des intérêts communs communiqués. Cette agrégation des individus dans des activités communes est comprise à travers une métaphore physico-chimique chez Dewey, celle de l'agrégation des éléments physiques comme les atomes, les cellules ou les corps célestes, par le biais d'une « pression extérieure »³⁷⁴ (*ibid*, p. 246), et les interactions entre les individus « aussi inévitables »³⁷⁵ qu'une réaction chimique (*ibid*, p. 247).

2) Fonctionnement de la démocratie chez Dewey

a) Les publics et l'enquête sociale

Plus concrètement, la politique va, chez Dewey, en cohérence avec son épistémologie et sa psychologie, prendre la forme de la résolution de problèmes. Elle ne va pas par conséquent viser un idéal d'organisation collective parfait à atteindre, elle ne vise pas un état fixe de béatitude politique, en

373 « *From the standpoint of the individual, it consists in having a responsible share according to capacity in forming and directing the activities of the groups to which one belongs and in participating according to need in the values which the groups sustain. From the standpoint of the groups, it demands liberation of the potentialities of members of a group in harmony with the interests and goods which are common.* »

La traduction de Zask dit : « pour l'individu, elle consiste dans le fait de prendre part de manière responsable, en fonction de ses capacités, à la formation et à la direction des activités du groupe auquel il appartient, et à participer en fonction de ses besoins aux valeurs que le groupe défend. Pour les groupes, elle exige la libération des potentialités des membres d'un groupe en harmonie avec les intérêts et les biens communs » (2005 [1927], p. 242).

374 « *Pressure from without.* »

La traduction de Zask dit : « une pression extérieure » (2005 [1927], p. 246).

375 « *As inevitably.* »

La traduction de Zask dit : « aussi inévitablement » (2005 [1927], p. 247).

conformité avec des principes politiques ou moraux intangibles, mais elle est une entreprise continue de correction du social (*ibid*) en fonction des problèmes rencontrés collectivement par des groupes d'individus dans le cadre des activités sociales. Si la politique est comprise comme un processus continu d'expérience dans le monde, elle n'a pas de fin extérieure à elle-même, ce qui est en vue est toujours provisoire, contextuel, possible, souhaitable (*ibid*), c'est le développement de l'expérience en lui-même qui est sa propre fin, et non pas un résultat extérieur. La démocratie comme expérience est non seulement une fin en elle-même, mais aussi une méthode, en tant que processus de réajustement de l'organisation sociale en fonction des problèmes, des perturbations, des ruptures rencontrées dans le cadre de l'interaction entre les humains et leur environnement, c'est-à-dire dans le cadre de leurs expériences.

La politique chez Dewey sera donc elle aussi comprise comme un processus d'expérimentation dans l'optique de la résolution de problèmes, c'est-à-dire à travers le prisme de l'enquête pragmatiste. L'enquête, la « méthode de l'expérience » (Dewey, 1939), est aussi la méthode de la démocratie. Cependant, avant de pouvoir s'investir dans des processus d'expérimentation en vue de la résolution des problèmes auxquels les publics font face, ces publics doivent d'abord s'identifier, émerger, se reconnaître en tant que tel. Pour Dewey, « le public consiste en tous ceux qui sont affectés par les conséquences indirectes de certaines transactions à un point qu'il est jugé nécessaire que ces conséquences soient systématiquement prises en charge »³⁷⁶ (2005 [1929], p. 95). Ainsi, « ceux indirectement et sérieusement affectés en bien ou en mal forment un groupe suffisamment distinct pour avoir besoin de reconnaissance et d'un nom. Le nom sélectionné est Le Public »³⁷⁷ (*ibid*, p. 117).

L'identification de ce public ne va pas de soi, le public peut être « dispersé », « éclipsé », et il est capital pour que l'action démocratique de l'enquête sociale puisse avoir lieu que celui-ci se reconnaisse. C'est-à-dire qu'il faut qu'un groupe d'individus affectés par un problème commun, partageant des intérêts autour des conséquences des transactions sociales, reconnaisse cette communauté et s'associe par la communication et l'attache autour de significations communes, de signes et de symboles reliés les uns aux autres (*ibid*). Ainsi, les activités communes permettent de diriger le cours des événements.

Les conditions nécessaires à l'émergence « d'un public démocratiquement organisé »³⁷⁸ (*ibid*, p. 263) « empruntent [...] à l'esprit et à la méthode de la science »³⁷⁹ (*ibid*). Ainsi, la possibilité de

376 « *The public consists of all those who are affected by the indirect consequences of transactions to such an extent that it is deemed necessary to have those consequences systematically cared for.* »

La traduction de Zask dit : « le public consiste en l'ensemble de tous ceux qui sont tellement affectés par les conséquences indirectes de transactions qu'il est jugé nécessaire de veiller systématiquement à ces conséquences » (2005 [1927], p. 95).

377 *Those indirectly and seriously affected for good or for evil form a group distinctive enough to require recognition and a name. The name selected is The Public.*

La traduction de Zask dit : « ceux qui sont indirectement et sérieusement affectés en bien ou en mal forment un groupe suffisamment distinctif pour requérir une reconnaissance et un nom. Le nom sélectionné est Le Public » (2005 [1927], p. 117).

378 « *A democratically organized public.* »

La traduction de Zask dit : « un public démocratiquement organisé » (2005 [1927], p. 263).

379 « *Borrow [...] from the spirit and method of science.* »

La traduction de Zask dit : « dérive de l'esprit et de la méthode de la science » (2005 [1927], pp. 263-264).

l'émergence d'un public démocratique dépend de la possibilité de mener librement des « enquêtes sociales » et de partager, « distribuer » librement leurs conclusions entre les membres et les différentes associations, c'est-à-dire d'une liberté d'expression et d'information³⁸⁰, contribuant à la formation de l'opinion publique. En effet, la constitution de l'opinion publique, soit « le jugement qui est formé et entretenu par ceux qui constituent le public et est à propos des affaires publiques »³⁸¹ (*ibid*, p. 275), « présuppose une enquête efficace et organisée »³⁸² (*ibid*, p. 276), c'est-à-dire une investigation expérimentale rigoureuse et collective, contemporaine et au sein du monde vécu, donnant lieu à une compilation continue (persistante) de faits éprouvés, sous peine de n'être qu'une croyance intermittente, voire fausse ou manipulée³⁸³. Les résultats de cette enquête doivent être diffusés et partagés afin de permettre le progrès social et la création du public : « l'enquête systématique et continue sur toutes les conditions qui affectent une association et leur dissémination par voie de presse est une précondition à la création d'un vrai public »³⁸⁴ (*ibid*, p. 322). Cette opinion fait bien sûr l'objet de contrôle et de propagande de la part de groupes puissants, notamment poussés par des intérêts économiques (voir chapitre 5 et 6), pour contrôler la conduite politique tout en prétendant représenter l'intérêt des représentés. Tant que le public n'est ni localisé, ni identifié, la conduite du politique est susceptible d'être truquée au profit de ces intérêts économiques puissants³⁸⁵.

b) La grande société et le public dispersé

Ainsi, pour permettre l'action collective démocratique, des publics doivent émerger autour de leurs

380 Concernant les possibilités de diffusion des résultats de l'enquête publique, considérant l'aspect rébarbatif des parutions du type des revues scientifique, Dewey souligne l'importance de l'art, par exemple littéraire, dans la diffusion populaire de savoirs, grâce à sa capacité à « briser à travers la croûte de la conscience conventionnelle et routinière. » (« *break through the crust of conventionalized and routine consciousness* ». La traduction de Zask dit : « briser la croûte de la conscience conventionnelle et routinière ») (2005 [1927], p. 283)

381 « *Judgment which is formed and entertained by those who constitute the public and is about public affairs.* »

La traduction de Zask dit : « l'opinion publique est un jugement qui est formé et conçu par ceux qui constituent le public et concerne les affaires publiques » (2005 [1927], p. 275).

382 *presuppose effective and organized inquiry.* (1927 ch5 p. 177)

La traduction de Zask dit : « présuppose une enquête effective et organisée » (2005 [1927], p. 276).

383 Dewey parle ici « d'opinion » plutôt que de « connaissance » car l'enquête sociale porte sur le futur et les possibles qui s'offrent aux publics, plutôt que sur des faits passés et définis.

384 « *Systematic and continuous inquiry into all the conditions which affect association and their dissemination in print is a precondition of the creation of a true public.* »

La traduction de Zask dit : « une enquête systématique et continue sur toutes les conditions affectant l'association, ainsi que sa dissémination par la presse, sont une condition préalable pour la constitution d'un véritable public » (2005 [1927], p. 322).

385 À ce titre, l'exemple récent des mouvements des agriculteurs et agricultrices en Europe en fin 2023 / début 2024 est intéressant. Le groupe contestataire semble s'être regroupé autour d'intérêts communs (même s'il existe de très fortes disparités entre les exploitations agricoles, en fonction de l'activité, de la taille, etc.) et de la conscience d'une unité d'association. Il semble donc qu'un public, les agriculteurs et agricultrices, se soit reconnu face à des problèmes communs. Pourtant, l'issue semble majoritairement avoir bénéficié à des groupes d'intérêts économiques puissants, via l'abandon des projets écologiques et le soutien apporté à l'agriculture productiviste, c'est-à-dire à l'agro-industrie et l'industrie phyto-sanitaire. Les agriculteurs et agricultrices sont, quant à elles et eux, toujours dans un état de forte précarité, ont toujours des difficultés à vivre de leurs exploitations, ont toujours des conditions de travail très difficiles, et sont toujours sujet à la concurrence internationale et dépendants des grosses entreprises de l'agro-industrie et de la grande distribution.

intérêts communs et des problèmes qui les affectent en tant que groupe. Il est nécessaire que le public se reconnaisse et se construise pour pallier les difficultés qu'il rencontre. Un public doit se soucier de définir ses intérêts et de les politiser, afin qu'une fois construit, identifié, il puisse s'engager dans le monde pour participer aux changements sociaux volontaires. Or Dewey remarque dans *le public et ses problèmes*, publié pour la première fois en 1927, que le public est à son époque « dispersé », « chaotique », et « éclipsé ». Les publics ne se reconnaissent pas comme tels, ils sont par conséquent dans l'incapacité d'agir politiquement.

Cet état de fait qui voit le public disséminé, éparpillé, vient de l'avènement de ce que Dewey appelle la « grande société ». Celle-ci représente un élargissement du cercle des interactions entre les individus et les groupes dû aux développements sociaux, économiques, démographiques, matériels qui émergent au cours de la période moderne jusqu'à la première moitié du XXe siècle où écrit Dewey. Ces changements sont dus à l'urbanisation, à l'industrialisation, au développement technologique, et à la mondialisation grandissante. Les communautés autrefois concentrées autour de groupes comme la famille et la commune, se trouvent éclipsées au sein des grands espaces urbains et industriels et de la société mondialisée. Dewey nous explique qu'une grande partie de la production de biens artisanaux (par exemple les vêtements) était par le passé faite au sein du foyer (*home base*) dans la société pré-industrielle (2001 [1915], p. 7), l'industrialisation a exporté ces productions hors du foyer en les faisant entrer dans des boucles d'interaction bien plus larges et complexes, rendant les conséquences de la production plus difficiles à identifier.

Comme le fait remarquer Tocqueville, une commune (*township*) de deux ou trois mille habitants n'est « point assez étendu pour que les habitants n'aient pas à peu près les mêmes intérêts » (1990 [1835], p. 124). Par contre, dans une grande ville, dans un contexte de communication étendu grâce aux technologies de l'information, dans une société mondialisée où les échanges se font à une échelle globale (bien que la mondialisation soit moins importante à l'époque de Dewey), les intérêts communs deviennent difficiles à identifier. Il devient moins aisé de définir quels problèmes affectent qui et comment, et les groupes, les publics ne peuvent pas se former correctement. Les conséquences des actions communes sont plus difficiles à comprendre et à contrôler. En effet, selon Dewey :

« Les conséquences indirectes, étendues, durables et sérieuses du comportement conjoint et en interaction font exister un public ayant un intérêt commun dans le contrôle de ces conséquences. Mais l'âge de la machine a tellement étendu, multiplié, intensifié et compliqué la portée des conséquences indirectes, a formé des liens dans l'action tellement immense et consolidés, sur une base impersonnelle plutôt que communautaire, que le public

qui en résulte ne peut pas s'identifier et se distinguer. »³⁸⁶

(Dewey, 2005 [1927], p. 217)

Ce sont notamment les difficultés de communication autour de ces conséquences qui ne permettent pas l'identification du public. A ce titre, l'exemple des perturbations environnementales contemporaines semble ici paradigmatique, en effet, aussi importantes soient ces perturbations, il semble être extrêmement ardu de s'identifier correctement en tant que public face à elles, comme nous le développerons dans la troisième partie de ce chapitre.

Ainsi, « le précédent nécessaire à un quelconque changement dans la machinerie » (2005 [1927], p. 241) est de découvrir les moyens par lesquels « un public dispersé, mobile et divers puisse se reconnaître lui-même de manière à définir et exprimer ses intérêts »³⁸⁷ (*ibid*). Il faut résoudre le problème de « l'éclipse » du public avant de voir le développement d'une société réellement démocratique à l'ère de l'industrialisation et de la mondialisation. Pour ce faire, la « grande société » (*Great society*) doit devenir la « grande communauté » (*Great Community*), c'est-à-dire « une société dans laquelle les conséquences en expansion constante et à la ramification complexe des activités en association doit être connue dans le sens entier du mot, de manière à ce qu'un public organisé et articulé apparaisse »³⁸⁸ (*ibid*, p. 283), s'appuyant sur une libre et pleine intercommunication. Si cette « grande communauté » ne pourra pas posséder les qualités de la communauté locale, elle permettra cependant d'ordonner et d'enrichir les relations entre lesdites communautés. C'est cette découverte essentielle qui permettra un changement dans la machinerie politique. Il ne s'agit pas de définir quels changements doivent être faits, la découverte des conditions permettant le passage de la grande société à la grande communauté engendrera les transformations souhaitables des structures politiques.

386 « *Indirect, extensive, enduring and serious consequences of conjoint and interacting behavior call a public into existence having a common interest in controlling these consequences. But the machine age has so enormously expanded, multiplied, intensified and complicated the scope of the indirect consequences, have formed such immense and consolidated unions in action, on an impersonal rather than a community basis, that the resultant public cannot identify and distinguish itself.* »

La traduction de Zask dit : « les conséquences indirectes, étendues, persistantes et sérieuses d'un comportement collectif et interactif engendrent un public dont l'intérêt commun est le contrôle de ces conséquences. Mais l'âge de la machine a si considérablement déployé, multiplié, intensifié et compliqué la portée des conséquences indirectes, il a provoqué des liens dans l'action si long et si rigides (et ce sur une base impersonnelle et non communautaire), que le public qui en résulte ne parvient pas à s'identifier et à ce discerner lui-même » (2005 [1927], p. 217).

387 « *The prime difficulty, as we have seen, is that of discovering the means by which a scattered, mobile and manifold public may so recognize itself as to define and express its interests. This discovery is necessarily precedent to any fundamental change in the machinery.* »

La traduction de Zask dit : « la difficulté essentielle est de découvrir les moyens par lesquels un public éparpillé, mobile et multiforme pourrait si bien se reconnaître qu'il parviendrait à définir et à exprimer ses intérêts. Cette découverte doit nécessairement être antérieure à n'importe quel changement fondamental dans la machinerie politique elle-même » (2005 [1927], p. 241).

388 « *a society in which the ever-expanding and intricately ramifying consequences of associated activities shall be known in the full sense of that word, so that an organized, articulate Public comes into being.* »

La traduction de Zask dit : « une société dans laquelle les conséquences toujours plus grandes et confusément ramifiées des activités sociales seraient connues au sens plein de ce mot, de sorte qu'un public organisé et articulé en viendrait à naître » (2005 [1927], p. 283).

Ces changements de la « grande société » rendent notamment nécessaire de repenser la forme scolaire au début du XXe siècle. Selon Dewey :

« La modification qui a lieu dans la méthode et le curriculum est autant un produit du changement de situation sociale, et par là un effort pour satisfaire les besoins de la nouvelle société qui est en train de se créer, en ce que les modes d'industrie et de commerce se transforment. »³⁸⁹

(Dewey, 2001 [1915], p. 6)

L'école dont lui et ses contemporains héritent date d'un « autre temps », et est basée sur une « conception médiévale de l'apprentissage »³⁹⁰ (2001 [1915], p. 18). L'école qu'il tente de théoriser doit répondre à ces changements de la « machinerie » de la grande société, et c'est par rapport à ces changements dans la société qu'il pense « la nouvelle éducation ». Lorsque Dewey prend l'exemple de la production artisanale au sein du foyer dans l'ouvrage *L'école et la Société*, ce qu'il entend montrer c'est la part des enfants dans les activités du foyer et la production artisanale, la part dans la coopération globale de la maison que chacun doit prendre.

c) L'enquête sociale : la méthode de la démocratie

L'identification du public est donc contemporaine à l'identification de problèmes, de « dysfonctionnements sociaux » (Zask, 2015, p. 71), de difficultés dans l'environnement social³⁹¹ qu'il va s'agir de pallier, de modifier en fonction des intérêts des groupes sociaux affectés par ces problèmes. Il doit y avoir une identification claire des conséquences voulues, et des méthodes pour les obtenir. Une fois qu'un public s'est identifié face à une perturbation qui l'affecte, celui-ci va pouvoir recourir à l'enquête sociale pour y faire face, pour s'investir dans son environnement, y expérimenter, et le modifier. Cette

389 « *The modification going on in the method and curriculum of education is as much a product of the changed social situation, and as much an effort to meet the needs of the new society that is forming, as are changing in mode of industry and commerce.* »

390 « *Medieval conception of learning.* »

391 Il est à noter que chez Dewey l'environnement social n'est jamais à comprendre indépendamment de l'environnement naturel, l'action humaine est toujours faite dans le monde et en interaction, en transaction avec lui. Dewey nous dit que « le monde sans sa relation aux activités humaines est moins qu'un monde. L'industrie et les accomplissements humains, détachés de leurs racines dans la terre, ne sont pas même un sentiment, à peine un nom » (« *The world without its relationship to human activities is less than a world. Human industry and achievement, apart from their roots in the earth, are not even a sentiment, hardly a name.* ») (2001 [1915] p. 13). Dewey refuse dans sa philosophie les dualismes, et s'appuie sur l'analyse des faits concrets et vécus à travers l'expérience. Ce refus des dualismes se retrouvera aussi dans la manière qu'il aura de traiter l'opposition entre individualisme et collectivisme. L'individu isolé n'existe pas, il est toujours et forcément connecté, solidaire de son environnement, matériel et social. Dewey nous dit que « l'être humain que nous considérons comme l'individu par excellence est mû et encadré par ses associations avec les autres » (« *the human being whom we fasten upon as individual par excellence is moved and regulated by his associations with others* », la traduction de Zask dit : « l'être humain auquel nous pensons comme à l'individu par excellence est mû et régit par ses associations avec les autres ») (2005 [1927], p. 288). La société, quant à elle, dépend des traits de ses membres et de la communication d'intérêts communs dans l'action conjointe.

enquête prendra donc la même forme que le processus de pensée réflexive décrit plus haut, un problème est identifié, compris, circonscrit, le public émet des hypothèses pour le régler, expérimente collectivement et concrètement ces hypothèses, en fonction du résultat de ces expérimentations, des conclusions sont tirées quant à la résolution du problème. L'enquête relève d'une attitude scientifique envers ces problèmes.

L'aide du monde de la recherche est d'ailleurs importante pour permettre cette enquête. Les sciences sociales constituent « un appareil pour conduire les investigations, et pour enregistrer et interpréter (organiser) leurs résultats »³⁹² (2005 [1927], p. 305), celles-ci constitueraient alors « des moyens intellectuels de faire des découvertes sur les phénomènes ayant une importance sociale et comprendre leur signification »³⁹³ (*ibid*). Les travaux en sciences sociales prennent ainsi la place d'outils servant un besoin, celui de l'amélioration sociale³⁹⁴. Cela ne signifie pas que les divergences d'opinions disparaîtront pour faire place à une vérité scientifique indubitable, il ne s'agit pas de valoriser une quelconque forme d'expertocratie (une classe d'experts serait coupée des intérêts communs et développerait ses propres connaissances et intérêts privés), mais les opinions infondées et bâties sans preuves tendront à largement diminuer.

Il ne s'agit cependant pas d'une analogie complète avec les méthodes de laboratoire, ce que Dewey entend par « pensée expérimentale » dans le cadre de l'enquête sociale, c'est tout d'abord que les systèmes de pensée qui sous-tendent la connaissance sont formés et mis à l'épreuve dans le cadre de l'expérimentation comme « outils d'enquête »³⁹⁵, et ensuite que les projets politiques sont traités comme des « hypothèses de travail »³⁹⁶ flexibles, et non comme des programmes à suivre à la lettre, que ces hypothèses sont observées et jugées en fonction de leurs conséquences. Les méthodes et les conditions de débat, de discussion et de persuasion ont par conséquent une place particulièrement importante dans la possibilité d'action du public, et « cette amélioration dépend essentiellement de la libération et du perfectionnement du processus d'enquête et de la dissémination de ses conclusions »³⁹⁷ (*ibid*, p. 311), cette

392 « *The social sciences, if these two stipulations are fulfilled, will then be an apparatus for conducting investigation, and for recording and interpreting (organizing) its results.* »

La traduction de Zask dit : « si ces deux conditions sont remplies, les sciences sociales pourraient former un dispositif capable de conduire les investigations, d'enregistrer et interpréter (organiser) leur résultat » (2005 [1927], p. 305).

393 « *Intellectual means of making discoveries of phenomena having social import and understanding their meaning.* »

La traduction de Zask dit : « des moyens intellectuels destinés à découvrir les phénomènes ayant une portée sociale, et à comprendre leur signification » (2005 [1927], p. 305).

394 Zask (2015) montre bien le rôle que doit jouer la philosophie sociale selon Dewey : « le but de la philosophie sociale [...] est d'élaborer une conception des relations entre l'individuel et le social qui soit favorable à l'« action sociale ». [...] D'une part, [cette dernière] désigne l'action des individus sur les conditions sociales de leur existence et, d'autre part, l'action des groupes sociaux [...], non seulement sur leurs équilibres et leurs coopérations mutuels, mais aussi sur la distribution des conditions d'individuation de leurs membres » (p. 39).

395 « *Tools of inquiry.* »

La traduction de Zask dit : « outils d'enquête » (2005 [1927], p. 305).

396 « *Working hypotheses.* »

La traduction de Zask dit : « hypothèses de travail » (2005 [1927], p. 305).

397 « *This improvement depends essentially upon freeing and perfecting the processes of inquiry and of dissemination of their conclusions.* »

La traduction de Zask dit : « cette amélioration dépend essentiellement de la libération et du perfectionnement des processus d'enquête, et de la dissémination de leurs conclusions » (2005 [1927], p. 311).

enquête se nourrissant des conclusions de l'expertise de scientifiques ou d'artistes. « La masse » n'a pas forcément besoin d'avoir les compétences pour mener le processus d'enquête, mais elle doit avoir la capacité de juger de ses conclusions en fonction des intérêts communs.

Il tient donc aux publics de s'investir dans l'espace public pour y résoudre les difficultés qui y émergent, en commun, de manière autonome et active. Il ne s'agit pas de déléguer la résolution des problèmes publics à un corps élu de représentantes et de représentants, censés comprendre les intérêts des représentés et des représentées (où ces derniers et dernières seraient alors compris comme des êtres purement rationnels conscients de leurs intérêts bien compris), s'acquittant d'un contrat mandataire via le pouvoir d'action publique fondé sur le transfert contractuel de droits.

d) Quant intervient la représentation ?

Quelle place Dewey va-t-il alors accorder aux dispositifs représentatifs ? Tout d'abord, si *l'idée* de démocratie a en partie inspiré l'organisation des États démocratiques, notamment le vote et la représentation, le développement de ce mode de gouvernance a principalement été dû à des changements technologiques qui ont provoqué un « bouleversement dans les coutumes ». Les outils démocratiques des systèmes représentatifs modernes servent des intérêts qui ne consistent pas en la promotion de l'idée démocratique, mais qui s'inscrivent dans la satisfaction de besoins « devenus trop intenses pour être ignorés »³⁹⁸ (*ibid*, p. 239). C'est-à-dire que leur but premier n'était pas de soutenir l'expérimentation sociale, et donc la démocratie concrète. Ces dispositifs n'ont pas établi de réelle rupture avec la coutume qui les précédait, et ont été mis en place car ils étaient les mieux à même de satisfaire les dits besoins. Cependant, si ces dispositifs représentatifs « ne constituent pas l'intégralité l'idée démocratique, [ils] l'expriment dans sa phase politique »³⁹⁹ (*ibid*, p. 240).

Si le mode de gouvernance représentatif a pu naître en partie de fondements réellement démocratiques, l'erreur a été pour Dewey de se reposer uniquement sur ces dispositifs comme contribuant automatiquement au renouvellement et à la perpétuation de la démocratie. Il nous dit :

« Nous avons agi comme si la démocratie était quelque chose qui avait lieu majoritairement à Washington et à Albany - ou une quelconque autre capitale d'État - sous l'impulsion de ce qui arrive quand des hommes et des femmes vont aux urnes une fois par an plus ou moins - ce qui est en quelques sortes une manière extrême de dire que nous

398 « *Existing needs which had become too intense to be ignored.* »

La traduction de Zask dit : « des besoins particuliers devenus trop intenses pour qu'ils soient ignorés » (2005 [1927], p. 239).

399 « *They are not the whole of the democratic idea, but they express it in its political phase.* »

La traduction de Zask dit : « elles ne constituent pas l'idée démocratique, mais elles l'expriment dans sa phase politique » (2005 [1927], p. 240).

avons eu l'habitude de penser à la démocratie comme une sorte de mécanisme qui fonctionnera tant que les citoyens sont raisonnablement fidèles dans l'accomplissement de leurs devoirs politiques. »⁴⁰⁰

(Dewey, 1939, p. 225)

Si la représentation est nécessaire à certaines échelles de gouvernance, le problème consiste donc à considérer cette structure politique comme suffisante et à en oublier la vraie nature de la démocratie comme mode de vie, qui est éclipsée par les démarches procédurales de représentation. Il s'agit de ne pas penser la démocratie comme « quelque chose d'institutionnel et d'extérieur », mais comme une dimension propre à nos existences communes et individuelles.

De plus, même au niveau des processus démocratiques à l'échelle communautaire, comme c'est le cas dans les dispositifs de participation démocratique directe étatsuniens que nous avons au début de cette seconde partie de chapitre, les publics ont tout de même besoin de passer par la représentation dans l'exécution de leurs décisions. Dewey nous dit : « [Le public] arrive à des décisions, établit des conditions et exécute des résolutions seulement à travers la médiation d'individus. Ces derniers sont des officiers [*officiers*]; ils représentent le public, mais le public n'agit seulement qu'à travers eux »⁴⁰¹ (2005 [1927], 160). L'exécution des décisions communes des publics démocratiques nécessite en effet tout de même un moindre passage par la représentation. Il y a donc nécessité de la représentation, mais celle-ci ne doit pas se substituer à la vraie nature de la démocratie, qui est vécue et quotidienne, au sein de la communauté sociale directement.

e) Acquisition des habitudes démocratiques

Cependant, les mécanismes du système de gouvernance représentatif semblent aujourd'hui occuper l'intégralité de l'espace politique et des possibilités d'investissement des citoyennes et des citoyens. La mise en avant de ce dispositif procédural de représentation suppose deux choses : elle se base premièrement sur le présupposé selon lequel « chaque individu est en lui-même doté de l'intelligence requise, sous l'action de l'intérêt individuel, pour s'engager dans les affaires politiques »⁴⁰² (*ibid*, p. 253),

⁴⁰⁰ « We acted as if democracy were something that took place mainly at Washington and Albany--or some other state capital--under the impetus of what happened when men and women went to the polls once a year or so-- which is a somewhat extreme way of saying that we have had the habit of thinking of democracy as a kind of political mechanism that will work as long as citizens were reasonably faithful in performing political duties. »

⁴⁰¹ « It arrives at decisions, makes terms and executes resolves only through the medium of individuals. They are officers; they represent a Public, but the Public acts only through them. »

La traduction de Zask dit : « ce n'est que par l'intermédiaire d'individus que le public parvient à des décisions, prend des dispositions et exécute des résolutions. Ces individus sont des officiers ; ils représentent un Public, mais le Public agit seulement à travers eux » (2005 [1927], p. 160).

⁴⁰² « Each individual is of himself equipped with the intelligence needed, under the operation of self-interest, to engage in political affairs ».

ainsi que deuxièmement sur celui selon lequel les représentantes et représentants élus sont à même de garantir la représentation de ces intérêts.

Or, selon Dewey, ces présupposés relèvent de l'illusion. En effet, les idées et la connaissance ne naissent pas chez les individus par un simple contact avec les objets. Le développement des connaissances suppose des capacités qui sont construites, socialement développées. Selon Dewey :

« La connaissance est une fonction d'association et de communication; elle dépend de la tradition, d'outils et de méthodes socialement transmises, développées et confirmées par la sanction. Les facultés d'observation efficaces, la réflexion et le désir sont des habitudes [*habits*] acquises sous l'influence de la culture et des institutions de la société, et non des pouvoirs préexistants et inhérents. »⁴⁰³

(Dewey, 2005 [1927], p. 254)

Dewey s'oppose donc à l'idée de l'homme raisonnable et calculateur, à l'*homo economicus*⁴⁰⁴, et définit plutôt ce que nous pourrions appeler l'*homo habitudo*, un homme qui agit selon la coutume qu'il a acquise et qui le détermine⁴⁰⁵. En d'autres termes, comme nous l'avons déjà évoqué plus haut dans ce chapitre, l'accès à la pensée réflexive, scientifique, pensée toujours comprise chez Dewey comme investissement concret dans le monde qui nous entoure, suppose la formation d'habitudes intellectuelles qui la permettent. Cette pensée réflexive n'est donc pas la preuve d'une libération des liens de l'habitude vers l'usage pur et désentravé de la raison, mais c'est la preuve de la prise d'habitudes de pensée spécifiques désirables.

Plus que les seules capacités de pensée réflexive, ce sont les actions et les pensées des êtres humains qui dépendent directement du « médium social dans lequel ils vivent »⁴⁰⁶ (*ibid*, p. 296), ils sont influencés par la transmission de la culture, qu'ils s'y conforment ou qu'ils s'y opposent⁴⁰⁷. Ces habitudes

La traduction de Zask dit : « chaque individu est naturellement doté de l'intelligence requise, sous le contrôle de l'intérêt personnel, pour s'engager dans les affaires politiques » (2005 [1927], p. 253).

403 « *But in fact, knowledge is a function of association and communication; it depends upon tradition, upon tools and methods socially transmitted, developed and sanctioned. Faculties of effectual observation, reflection and desire are habits acquired under the influence of the culture and institutions of society, not ready-made inherent powers.* »

La traduction de Zask dit : « or la connaissance est une fonction de l'association et de la communication ; elle dépend de la tradition, d'outils et de méthodes transmises, socialement développées et consacrées. Les facultés d'observation effective, la réflexion et le désir, sont des habitudes acquises par l'influence de la culture et des institutions de la société, non des pouvoirs inhérents et donnés » (2005 [1927], p. 254).

404 Dewey nous dit : « *Hence the idea that men are moved by an intelligent and calculated regard for their own good is pure mythology.* »

La traduction de Zask dit : « l'idée que les hommes soient mus par un souci intelligent et calculé pour leur propre bien est donc un mythe pur et simple » (2005 [1927], p. 257).

405 Dans le cadre des modèles de décision rationnelle mis en place par Desjeux (2004), celui-ci montre par ailleurs que « le modèle le plus important en termes de fréquence est celui de l'« habitude » ou de la routine. » (p. 20).

406 « *Because of the social medium in which they live.* »

La traduction de Zask dit : « à cause du milieu social dans lequel ils vivent » (2005 [1927], p. 296).

407 Il est difficile de ne pas penser ici au déterminisme spinoziste, selon lequel « les hommes se croient libres pour cette seule

« formées pour la plus grande part sous l'influence des coutumes d'un groupe » ont donc un rôle absolument capital dans la conduite des comportements humains, elles sont le « principal ressort de l'action humaine »⁴⁰⁸ (*ibid*, p. 255). Comme nous l'avons vu, chaque interaction avec le monde, chaque expérience modifie le contenu de nos expériences précédentes et influence notre conduite dans les expériences futures. Ainsi, la structure organique de l'homme « implique la formation de l'habitude, car, que nous le voulions ou non, que nous en soyons conscient ou non, chaque action a pour effet une modification de l'attitude et de la posture qui dirige notre comportement futur »⁴⁰⁹ (*ibid* p. 255), nous dit Dewey.

C'est cette habitude qui va permettre et diriger le cours de la vie de l'individu⁴¹⁰, et celle-ci est construite sous l'influence de la culture et des institutions qui impactent la vie de l'individu. Ces habitudes ancrent notre action dans des voies établies dans lesquelles nous sommes à l'aise, dans lesquelles nous avons développé des intérêts pour les choses qui nous sont familières et des compétences particulières pour y fonder notre action, nous avons du mal à avoir un retour critique à leur égard et nous avons peur de les quitter. Parmi ces habitudes, celles de l'opinion sont « les plus résistantes de toutes les habitudes », elles sont comme une « seconde nature »⁴¹¹ (*ibid*, p. 259). Elles sont profondément ancrées dans l'esprit des individus et président dans leur rapport à leur environnement et aux autres. Par conséquent il est aussi particulièrement difficile de s'en défaire, et leur modification ne laisse premièrement la place qu'à des opinions « volatiles et attrapées à la volée »⁴¹² (*ibid*).

La culture et les institutions du groupe vont donc avoir une profonde influence sur le développement des habitudes et des dispositions chez les nouvelles générations, en contrôlant et en

cause qu'ils sont conscient de leurs actions et ignorants des causes par où ils sont déterminés » (1965 [1927] p. 139), et qu'une chose est libre lorsqu'elle agit conformément à sa nature (Spinoza 1966 [1661-1677]). Cependant, il ne faut pas oublier que la philosophie de Dewey est un interactionnisme et que l'influence entre l'individu et son environnement est réciproque, l'environnement affecte l'individu qui le transforme en conséquence et est de nouveau affecté par celui-ci, sachant que l'environnement chez Dewey est aussi à comprendre comme un environnement culturel.

408 « *Habit is the mainspring of human action, and habits are formed for the most part under the influence of the customs of a group.* »

La traduction de Zask dit : « l'habitude est le moteur de l'action humaine, et les habitudes sont en grande partie formées sous l'influence de la coutume d'un groupe » (2005 [1927], p. 255).

409 « *The organic structure of man entails the formation of habit, for, whether we wish it or not, whether we are aware of it or not, every act effects a modification of attitude and set which directs future behavior.* »

La traduction de Zask dit : « la structure organique de l'homme implique la formation de l'habitude car, que nous le voulions ou non, que nous en soyons conscient ou non, chaque acte provoque une modification dans nos attitudes et nos positions, et cette modification dirige le comportement futur » (2005 [1927], p. 255).

410 Par ailleurs, cette importance de l'habitude dans le comportement humain, réduit à néant les potentialités d'une révolution soudaine qui d'un coup viendrait renverser l'ordre établi. Cela a une grande importance lorsque nous abordons la question des enjeux politiques autour de la question écologique.

Ainsi, Dewey nous dit de l'établissement des régimes démocratiques : « plutôt que les renversantes révolutions qui étaient attendues de la machinerie démocratique, il n'y a eu principalement que le transfert de pouvoirs établis d'une classe à une autre » (instead of the sweeping revolution which was expected to result from democratic political machinery, there was in the main but a transfer of vested power from one class to another) (1927, p161/257)

411 « *Habits of opinion are the toughest of all habits; when they have become second nature.* »

La traduction de Zask dit : « les habitudes de l'opinion sont les plus solides, et forment une seconde nature » (2005 [1927], p. 259).

412

dirigeant le cours de leur expérience. La construction de ces habitudes (de pensée et d'action) va donc structurer les possibilités et le cours du développement de la société. En effet, si l'habitude n'empêche pas la pensée, « elle détermine les canaux dans lesquels elle opère »⁴¹³ (*ibid*, p. 256), c'est-à-dire qu'elle en détermine les possibilités. Par conséquent, tout l'enjeu relève de la construction d'habitudes de pensée désirables de manière à favoriser le développement libre de l'individu au sein des groupes et associations d'intérêts dont il fait partie. Le résultat de cette thèse est donc que l'action humaine n'est pas innée, mais est apprise, et apprendre, c'est créer des habitudes. Et c'est bien là l'enjeu d'une société réellement démocratique, la démocratie « signifie la possession et l'usage continuels de certaines attitudes, formant le caractère personnel et déterminant le désir et l'intention dans toutes les relations de la vie »⁴¹⁴ (1939, p. 226).

La démocratie ne consiste donc pas en la représentation des intérêts bien compris des citoyennes et citoyens rationnels, mais en la formation d'habitudes d'action menant vers la capacité d'autogouvernement des individus et des groupes. La démocratie est avant tout une culture, un mode de vie, qui va imprégner les manières de penser et de faire des individus. La démocratie n'est donc pas une construction institutionnelle, un ensemble de procédures et de mécanismes, elle est vécue et incarnée dans les membres de la société et dans leurs dispositions d'action et de pensée acquises. Les institutions n'ont qu'un rôle second, tout d'abord pour permettre aux individus d'agir, en permettant l'application de leurs décisions par exemple, et ensuite dans le sens où les institutions sont gardiennes et créatrice de cette culture, elles en influencent le développement et en permettent la pérennité. Parmi les institutions sociales, l'école occupe un rôle de premier plan dans l'émergence et la continuité des modes de vie.

3) L'éducation dans la société démocratique

a) La démocratie et l'éducation : des méthodes de l'expérience

Le système démocratique va donc accorder une grande importance aux processus éducatifs, dans le sens où ce système repose sur des capacités d'adaptation, de réajustement face aux situations nouvelles, c'est-à-dire de « progrès », et accorde une part essentielle à la variété et à « l'interpénétration » des intérêts. En effet, il ne s'agit pas seulement de garantir une éducation suffisante aux électeurs et électrices de manière à ce que celles et ceux-ci puissent élire leurs représentantes et représentants de manière

413 « *Habit does not preclude the use of thought, but it determines the channels within which it operates. Thinking is secreted in the interstices of habits.* »

La traduction de Zask dit : « l'habitude n'exclut pas l'usage de la pensée, mais elle détermine les canaux dans lesquels elle opère. La réflexion est sécrétée dans les interstices entre les habitudes » (2005 [1927], p. 256).

414 « *It signifies the possession and continual use of certain attitudes, forming personal character and determining desire and purpose in all the relations of life.* »

éclairée. La démocratie se base tout d'abord sur le partage et la communication d'expériences communes, par conséquent la capacité des individus à faire ces expériences et à les partager est primordiale.

Plus le groupe est vaste, plus les expériences et les intérêts sont nombreux, ainsi, dans une démocratie, « chacun doit rapporter sa propre action à celle des autres »⁴¹⁵ (2018 [1916], p. 169), tout comme l'influence des actions des autres sur la sienne. Les individus font donc face à un plus grand nombre d'interactions, de « stimuli », et doivent pouvoir s'y adapter, y répondre à travers la variabilité de leurs actions. L'éducation permet à la fois de soutenir la plus grande individualisation (de la liberté d'expérience, des intérêts) et de maintenir la vaste communauté des intérêts. Un manque d'éducation signifierait la stratification de la société en groupes sociaux hiérarchisés, en « classes séparées »⁴¹⁶ (*ibid*). L'éducation distribuée de manière égale permet d'assurer la mobilité, la fluidité, l'adaptabilité d'une société, de façon à ce que chacune et chacun puisse faire preuve « d'initiative personnelle et d'adaptabilité »⁴¹⁷ (*ibid*). Afin de s'assurer de la possibilité d'expression des intérêts communs et partagés et de la capacité d'adaptabilité face aux intérêts des autres, l'éducation doit occuper une place primordiale, sans quoi des groupes dominants pourraient émerger et s'accaparer les forces sociales en vue de la satisfaction de leurs intérêts particuliers non partagés. Étant donné que la foi en la démocratie est une foi en l'expérience, et « comme le processus d'expérience est capable d'être éducatif, la foi en la démocratie forme un tout avec la foi en l'expérience et l'éducation »⁴¹⁸ (1939, p. 229).

b) La socialisation démocratique à travers la pédagogie de projet

La pédagogie de projet de Dewey favorise les modes d'association démocratiques autour de projets, d'activités communes favorisant l'entraide et la coopération, l'acquisition d'habitudes socialement désirables permettant à chacune et chacun de mener ses expériences dans le monde en fonction de ses intérêts et en coopération avec celles et ceux qui les partagent, dans une optique d'autogouvernement⁴¹⁹. Tout groupe, via l'éducation, procède à la socialisation de ses membres, à leur intégration sociale et à la formation de manière d'être, de penser et d'agir basés sur une culture commune, Dewey nous dit que « la qualité et la valeur [*value*] de la socialisation dépendent des habitudes et des finalités du groupe. De là vient par conséquent, encore une fois, le besoin de mesure de la valeur [*worth*] de n'importe quel mode de

415 « *Each has to refer his own action to that of others* »

La traduction de Deledalle dit : « chacun doit rapporter son action à celle des autres » (2018 [1916], p. 169).

416 « *Separate classes.* »

La traduction de Deledalle dit : « classes séparées » (2018 [1916], p. 169).

417 « *Personal initiative and adaptability* »

La traduction de Deledalle dit : « l'initiative et à l'adaptabilité personnelle » (2018 [1916], p. 169).

418 « *Since the process of experience is capable of being educative, faith in democracy is all one with faith in experience and education.* »

419 Si le concept de « *self-government* » n'est pas concrètement mobilisé chez Dewey dans les textes que nous avons consulté (il parle cependant de « *self-governing community* »), nous le reprenons à Joëlle Zask, qui le mobilise elle-même depuis les travaux de Jefferson et d'Emerson.

vie social »⁴²⁰ (2018 [1916]). C'est le mode d'association démocratique, dont les habitudes et les manières d'agir et de penser sont transmises via l'éducation, qui est donc pour Dewey le plus désirable, comme nous l'avons vu.

En effet, une éducation démocratique suppose « un changement dans l'habitude sociale [*social habit*] - son réajustement continu à travers la rencontre de situations nouvelles produites par divers échanges »⁴²¹ (*ibid*), avec la plus grande reconnaissance des intérêts communs, ce trait est ce qui caractérise la société démocratique. Le but du processus éducatif est de voir la croissance de l'enfant modelée en direction de capacités sociales, de son « union avec la vie » et du perfectionnement de ses interactions avec les autres membres de la société et au sein des groupes dont il fait partie. En effet, chez Dewey la vie de l'école doit être le reflet de la vie sociale, l'expérience scolaire n'est pas détachée de l'expérience sociale ultérieure, elles constituent les étapes d'une continuité, et la société doit « vivre dans la salle de classe » (2001 [1915], p. 39). L'organisation de l'école se fait avant tout autour « d'une communauté d'individus, dans ses relations aux autres formes de vie sociale » (*ibid*, p. 40).

L'éducation se concentre autour des capacités de pensée réflexive et d'enquête en commun des enfants, de manière à favoriser la continuation de leur croissance libre au sein de la société démocratique. Et c'est justement à travers l'enquête, à travers sa pratique, que l'individu va acquérir ces capacités. Pour Dewey, ces capacités de pensée, cette « intelligence effective », c'est-à-dire la pensée réflexive qui permet le processus d'enquête et de juger des conclusions de l'enquête des expertes et des experts, n'est pas une dotation innée, mais une capacité acquise, elle est limitée par l'environnement culturel dans lequel se développe l'individu et par les outils qu'il a à sa disposition. Dewey nous dit que « peu importe quelles sont les différences de l'intelligence innée (en acceptant pour le moment que l'intelligence puisse être innée), la réalité de l'esprit dépend de l'éducation offerte par les conditions sociales »⁴²² (2005 [1927], p. 312). Ainsi, une personne sera jugée comme « éduquée » lorsqu'elle aura « acquis la capacité d'attention réflexive, la capacité de maintenir des problèmes, des questions, face à l'entendement »⁴²³ (2001 [1915], p. 93), de manière à acquérir l'autonomie lui permettant de se détacher de la coutume et des « suggestions

420 « Any education given by a group tends to socialize its members, but the quality and value of the socialization depends upon the habits and aims of the group. Hence, once more, the need of a measure for the worth of any given mode of social life. » La traduction de Deledalle dit : « toute éducation donnée par un groupe tend à socialiser ses membres, mais la nature et la valeur de cette socialisation dépendent des habitudes et des objectifs du groupe. Nous constatons donc, une fois de plus, la nécessité d'un étalon pour déterminer la valeur de tout mode particulier de vie sociale » (2018 [1916], p. 165).

421 « change in social habit—its continuous readjustment through meeting the new situations produced by varied intercourse. » La traduction de Deledalle dit : « un changement dans les habitudes sociales – leur rajustement continu provoqué par l'obligation de faire face à de nouvelles situations créées par la diversification des relations » (2018 [1916], pp. 168-169).

422 « No matter what are the differences in native intelligence (allowing for the moment that intelligence can be native), the actuality of mind is dependent upon the education which social conditions effect. »

La traduction de Zask dit : « quelles que soient les différences propres à l'intelligence native (si tant est qu'on accorde que l'intelligence puisse être native), la réalité de l'esprit dépend de l'éducation prodiguée par les conditions sociales » (2005 [1927], p. 312).

423 « A person who has gained the power of reflective attention, the power to hold problems, questions, before the mind, is in so far, intellectually speaking, educated. »

externes ». Elle doit avoir des capacités de « jugement, de raisonnement, de délibération » (*ibid* p. 94), avoir ses propres réflexions et ses propres questions, ses propres problèmes, qu'elle tente de comprendre et de résoudre à travers un engagement actif dans la quête de ce qui pourra y répondre, et des solutions que cela implique. C'est-à-dire qu'elle va devoir acquérir des « habitudes de considération des problèmes », des habitudes de pensée, des dispositions lui permettant de mettre en œuvre une pensée réflexive individuelle au profit de ses intérêts et des intérêts qu'il partage avec le reste de la communauté. Ces habitudes, nous l'avons vu, sont des habitudes démocratiques.

c) L'école comme lieu de vie démocratique

Cette éducation devra donc initier les enfants aux intérêts de la communauté, via la forme scolaire notamment, comprise comme lieu de vivre ensemble. L'école a pour but de favoriser des expériences spécifiques permettant de développer les dispositions permettant la pensée réflexive libre et l'autogouvernement démocratique. L'institution scolaire offre, à travers sa forme, la possibilité aux élèves de faire leurs propres expériences, de les partager avec le groupe et d'expérimenter en commun, cela en lien avec les expériences humaines passées (le curriculum). L'école offre donc un espace d'action permettant l'organisation démocratique du groupe. Elle n'est pas un lieu isolé de la vie, mais se place dans la continuité de l'existence globale de l'enfant et de la communauté. À travers son organisation, elle préfigure l'organisation sociale dans son ensemble, et offre aux élèves les capacités de prendre part à cette organisation, de s'y investir.

L'apprentissage consistera donc à :

« [Développer] à travers l'échange donnant-donnant de la communication un sens véritable d'être un individu distinct d'une communauté ; un individu qui comprend et apprécie ses croyances, désirs et méthodes, et qui contribue à une conversion supplémentaire des puissances organiques en ressources et en valeurs humaines. Mais ce transfert n'est jamais fini. »⁴²⁴

(Dewey, 2005 [1927], p. 249-250)

La question des capacités de communication de signification et de leur perfectionnement en vue du

424 « *To learn to be human is to develop through the give-and-take of communication an effective sense of being an individually distinctive member of a community; one who understands and appreciates its beliefs, desires and methods, and who contributes to a further conversion of organic powers into human resources and values. But this translation is never finished.* »

La traduction de Zask dit : « apprendre à être humain c'est développer par la communication mutuelle la conscience effective d'être un membre individuel et distinct d'une communauté ; quelqu'un qui en comprend les convictions, les désirs et les méthodes, et qui contribue à amplifier la conversation des pouvoirs organiques en ressources et en valeur humaines. Mais cette transition n'est jamais achevée »(2005 [1927], p. 249-250).

« partage authentique d'intérêt dans les conséquences des activités indépendantes »⁴²⁵ (Dewey, 2005 [1927], p. 251) de manière à ce que celles-ci dirigent l'action collective est donc une question « d'intelligence », de capacité de pensée, la pensée étant toujours comprise chez Dewey comme concomitante de l'action. Cela relève par conséquent d'une question avant tout éducative. Le problème du public est donc un problème d'éducation et d'intelligence, il dépend de la distribution des connaissances des conséquences des développement de la société, de manière à ce que « l'action [soit] animée par un sens vif et informé d'un intérêt partagé »⁴²⁶ (*ibid*, p. 252).

III Construire l'éducation démocratique en Anthropocène avec Dewey

La philosophie de John Dewey va donc nous permettre d'aborder la question de la démocratie participative face aux limites de la représentation à travers une vision forte de la participation démocratique alliée à une philosophie de l'éducation mobilisant directement la question de la socialisation politique des jeunes élèves. Ses réflexions vont nous permettre de comprendre la problématique liée à l'identification des difficultés rencontrées par les publics démocratiques et les possibilités qui s'offrent à eux pour les résoudre. Elles vont aussi nous permettre d'interroger la forme scolaire et d'envisager concrètement les adaptations de l'école pour penser l'éducation politique en Anthropocène. Avec Dewey, nous pouvons penser une forme de vie démocratique participative permettant l'action politique écologique à l'échelle locale, et la forme éducative correspondant à de tels modes de vie.

1) Conceptualisation des modes de vie démocratiques

a) La démocratie comme organisation politique quotidienne et vécue

La démocratie chez Dewey est donc comprise comme un mode de vie en commun, une manière d'exister en groupe, d'interagir avec les autres, ainsi qu'avec le monde, et ce mode de vie impacte en

425 « *Genuinely shared interest in the consequences of interdependent activities.* »

La traduction de Zask dit : « un intérêt véritablement partagé pour les conséquences des activités interdépendantes » (2005 [1927], p. 251).

426 « *Action is animated by an informed and lively sense of a shared interest.* »

La traduction de Zask dit : « l'action est dirigée par la conscience informée et vivace d'un intérêt partagé » (2005 [1927], p. 252).

profondeur notre vie quotidienne. Ces manières de vivre supposent des manières d'être, c'est-à-dire l'acquisition de dispositions spécifiques permettant un type d'organisation sociale politiquement désirable. Ces manières d'être ne sont pas innées, naturelles, bien qu'elle suivent en un sens le développement harmonieux de l'individu en croissance, mais demandent une formation, une acquisition à travers l'éducation qui contrôle ce développement de manière à ce que celui-ci permette à l'individu de continuer sa croissance, de persévérer dans la construction libre de son individualité, en accord et en équilibre avec les possibilités de chaque membre de la société de faire de même.

Dewey comprend les critiques adressées à la démocratie comme système politique, et pour lui la formule selon laquelle : « la solution pour les maux de la démocratie est plus de démocratie » ne doit pas consister en l'accumulation de nouvelles procédures, en un élargissement de la « machinerie politique ». Il y a selon Dewey « un besoin de retour à l'idée [de démocratie] elle-même, de clarifier et approfondir l'appréhension que l'on en a, et d'employer notre compréhension de sa signification pour critiquer et reconstruire ses manifestations politiques »⁴²⁷ (2005 [1927], p. 238). Les problématiques liées aux capacités des systèmes de gouvernance démocratique basés sur la représentation ne demandent pas seulement une modification formelle de leur organisation, ou une proposition différente de structure politique, mais un travail sur la culture politique et démocratique partagée. Elles demandent une réflexion sur notre façon de penser et de vivre la démocratie et sur nos attitudes face à la résolution collective de problèmes, de difficultés politiques. Si ces difficultés sont aujourd'hui laissées au soin de représentantes et représentants élus censés cristalliser dans leur mandat la volonté générale et l'intérêt commun bien compris, la situation actuelle demande une réappropriation des pouvoirs de réflexion et de décision politique au sein des communautés affectées par des situations socialement dysfonctionnelles, et notamment, ce qui va nous intéresser ici, les problématiques environnementales et écologiques de l'Anthropocène.

b) Culture démocratique et institutions démocratiques

Nous comprenons que la réforme politique nécessaire pour faire face au nouveau paradigme environnemental mondial, si elle passe par une réforme institutionnelle, est avant tout une réforme de la culture politique dans son ensemble. Changer nos modes de vie pour qu'ils s'adaptent à la vie en Anthropocène demande une réflexion globale et une inflexion profonde de nos manières d'aborder l'action politique, de nos manières d'agir et d'être collectivement dans le monde. Lorsque nous mettons en avant une revalorisation de la participation démocratique pour pallier les insuffisances des systèmes

⁴²⁷ « *The need of returning to the idea itself, of clarifying and deepening our apprehension of it, and of employing our sense of its meaning to criticize and re-make its political manifestations.* »

La traduction de Zask dit : « le besoin d'en revenir à l'idée elle-même, de clarifier et d'approfondir la compréhension que nous en avons, et d'employer la signification que nous en formons pour critiquer et remodeler ses manifestations politiques » (2005 [1927], p. 238).

représentatifs, nous ne suggérons pas en premier lieu la mise en place de dispositifs participatifs spécifiques (forums, référendums, etc.), mais l'engagement collectif dans une culture démocratique vécue et quotidienne. La transformation de nos institutions est insuffisante à l'action politique libre et écologique, il faut pour cela développer une culture démocratique et écologique intime chez les citoyennes et les citoyens.

Par conséquent, il va de soi que la problématique politique de l'Anthropocène ne va pas se régler du jour au lendemain. Une société écologiquement harmonieuse ne pourra être issue d'une révolution fulgurante ou d'un changement astucieux de la « machinerie politique », mais demande un travail de longue haleine sur nos modes d'action et de pensée au quotidien. Si des mesures politiques fortes peuvent et doivent être prises aujourd'hui, il s'agit avant tout de s'engager dans la voie menant à l'émergence de manières d'être spécifiques, qui doivent être travaillées collectivement sur la durée, pour permettre l'avènement de sociétés écologiques et pérennes en Anthropocène. Il s'agit avant tout de nourrir et de cultiver les modes de vie démocratiques qui permettront l'entretien collectif du monde commun.

La foi en la démocratie peut transparaître dans les institutions, elle peut être « édictée dans les lois »⁴²⁸ (1939, p. 226), mais son inscription dans les structures institutionnelles ne serait que de façade, « seulement sur le papier »⁴²⁹ (*ibid*), sans un impact profond dans les attitudes des individus, « dans tous les incidents et relations de leur vie quotidienne »⁴³⁰ (*ibid*). Il s'agit d'un changement réel et global dans les modes de vie et d'organisation ordinaires. Il s'agit bien d'impacter le « travail en commun au jour le jour », les interactions habituelles entre les individus autour de leurs différents buts et intérêts. Dewey nous explique que « la démocratie est la croyance selon laquelle même quand les besoins et les fins ou les conséquences sont différentes pour chaque individu, l'habitude de coopération amicale [...] est une addition à la vie qui n'a pas de prix »⁴³¹ (*ibid*, p. 228). La démocratie est avant tout une composition journalière entre des individus partageant des liens de communauté et un espace de vie, un ordonnancement organique et collectif de la vie. C'est justement cette manière de s'organiser en commun pour faire face aux dysfonctionnements sociaux qui semble présenter la piste la plus prometteuse pour organiser la vie humaine en Anthropocène. Nous devons acquérir des dispositions nous permettant de nous investir politiquement dans le monde et d'y agir, des habitudes de pensée et d'action encourageant la capacité des publics à se reconnaître et à enquêter sur les problèmes qui les affectent.

428 « *This faith may be enacted in statutes.* »

429 « *only on paper.* »

430 « *in all the incidents and relations of daily life.* »

431 « *Democracy is the belief that even when needs and ends or consequences are different for each individual, the habit of amicable cooperation [...] is itself a priceless addition to life.* »

c) Interroger la construction de nos habitudes de penser et d'agir quotidiennes

Nous l'avons compris, la question des progrès politiques en faveur des capacités d'action démocratiques passe donc par le développement de puissances d'agir et de penser (les deux étant concomitantes chez Dewey et les pragmatistes), de dispositions, d'habitudes permettant l'action démocratique chez les citoyennes et citoyens. Ces capacités de réflexion et d'action ne sont pas innées chez chaque individu, les citoyennes et citoyens ne sont pas des esprits naturellement capables de réflexion neutre et libre autour de leurs intérêts bien compris, et la société réellement démocratique ne nécessite pas de simples structures participatives délibératives permettant aux différents intellects libres de débattre, juger, et trancher les questions politiques. L'avènement d'un tel ordre social suppose le développement de capacités, de capabilités politiques permettant la pensée et l'action démocratique, notamment chez Dewey à travers les processus d'enquête.

Il s'agira donc de faire acquérir des habitudes, des manières d'être et de vivre à travers l'éducation, qui permettent la vie en commun. La question du « changement des habitudes » revient régulièrement dans les éducations relatives à l'environnement, mais en général, il s'agit de changements dans une part extrêmement réduite des pratiques quotidiennes, d'un aspect purement routinier et technique, comme le traitement des déchets et l'économie d'énergie. Ici, nous tentons de montrer, en nous appuyant sur la philosophie de Dewey, que le changement nécessaire dans les habitudes est extrêmement profond, et relève d'habitudes d'être au monde sociales et politiques. Lorsque nous parlons de changement dans les habitudes, nous parlons de changement dans les habitudes intellectuelles et politiques des groupes sociaux. Cette « création d'attitudes personnelles chez les êtres humains individuels » (1939, p. 226) n'est pas superficielle, annexe, partielle ou accessoire, il s'agit bien de travailler à la construction de notre personnalité, de notre caractère intime de manière à ce que celui-ci nous permette de vivre en commun en Anthropocène, il s'agit « d'attitudes individuelles inscrites tellement profondément qu'elles constituent le caractère personnel » (*ibid*). Les moyens de défendre et de créer la démocratie en Anthropocène sont des moyens intérieurs, relevant de notre existence et de notre individualité dans leur ensemble, et non pas des moyens extérieurs, techniques ou institutionnels.

d) Éthique et politique : congruence et porosité

Comme le montre Joëlle Zask dans son introduction à l'édition française de *Le public et ses problèmes* (2005), les thèses de Dewey permettent d'en finir avec « une coupure préjudiciable entre éthique et politique » (p. 14). Une telle vision quotidienne et sociale, collective et vitale de l'organisation politique rend poreuse la frontière avec les deux domaines. La politique dans son incarnation radicalement

démocratique implique une réflexion sur nos actes quotidiens dans l'organisation du monde commun et la construction de notre rapport vécu aux autres et à la nature non-humaine. Le politique n'est plus un acte limité à une sphère particulière du social, séparée du reste de l'activité humaine, mais une dimension pleine et intégrale de l'existence humaine. En accédant à l'autogouvernement, en prenant la responsabilité de l'acte politique comme incarnation dans le monde commun et le collectif, la séparation avec le domaine de l'éthique se brouille et tend à s'effacer. L'éthique représente l'appréhension des normes de conduites souhaitables en société, et par là l'évaluation des conséquences de nos actes sur le groupe et autrui, avec en vue ces normes. Prise dans son aspect incarné et organique (plutôt que dans son aspect métaéthique ou déontologique, c'est-à-dire relatif à un devoir moral transcendant), l'éthique soulève la question de notre action et de notre investissement dans l'espace public et commun partagé avec notre communauté de vie. En ce sens, la politique autogouvernée comme travail réflexif sur notre action dans le monde partagé se superpose avec la notion d'éthique et les deux se chevauchent et se retrouvent dans une congruence vécue et ordinaire. Nous explorerons plus avant cette question dans la troisième partie de cette thèse, notamment en mobilisant les éthiques des vertus et les éthiques de l'ordinaire comme l'éthique du *care*.

2) La construction des publics et la grande société de l'Anthropocène

a) Les publics de l'Anthropocène

Pour entreprendre l'activité politique vécue de l'enquête, nous avons vu que les individus doivent d'abord s'identifier comme public, communément affecté par les conséquences d'un phénomène social. Or, c'est bien de cela qu'il s'agit dans le cadre de la problématique de l'action politique en Anthropocène, notre reconnaissance en tant que communauté d'intérêts affectée par un problème commun.

Nous l'avons vu, Dewey se pose la question de la construction du public dans le cadre de la société industrielle mondialisée. En effet, il semble que la construction des publics se reconnaissant face à un problème dont la conséquence les affecte dans le cadre de la grande société est une question primordiale dans l'approche de la question politique et démocratique en Anthropocène. Pour pallier, ou du moins faire face aux dérèglements environnementaux du système Terre, il est impératif que les publics se reconnaissent comme étant affectés par ces conséquences liées aux activités de la société thermo-industrielle⁴³². C'est là la grande difficulté des enjeux environnementaux contemporains, la construction d'un public démocratique conscient et actif pouvant s'engager politiquement dans la voie d'une réelle soutenabilité environnementale et vitale en Anthropocène. Le fait que la grande société devienne la grande

432 Thermo-industrielle, capitaliste, coloniale, consumériste, etc. L'identification et la recherche via le processus d'enquête sont importantes dans la détermination des effets et des causes dans le cadre de la problématique environnementale contemporaine.

communauté est nécessaire pour Dewey pour parvenir à la transformation de la machinerie politique.

b) Grande communauté et échelle locale

Or, selon lui, l'émergence de la grande communauté n'est possible qu'en réinvestissant l'échelle locale, la politique de proximité dans un élan d'activité démocratique participative et concret. Sans cela, l'identification des publics est impossible, tout comme la construction de l'enquête sociale démocratique pour faire face aux dysfonctionnements sociaux. En effet, Dewey soutient que :

« Peu importe ce que le futur a en réserve, une chose est certaine. À moins qu'une vie locale communale puisse être restaurée, le public ne peut pas résoudre ses plus urgents problèmes de manière adéquate : se trouver et s'identifier. Mais s'il est ré-établi, il manifesterait une abondance, une variété et une liberté de possession et d'appréciation de significations et de biens inconnus dans les associations contiguës du passé. Car il sera vivant et flexible aussi bien que stable, sensible à la scène complexe et mondiale dans laquelle il s'enchevêtre. Bien que local, il ne sera pas isolé. Ses plus vastes relations apporteront un fond inépuisable et abondant de significations dans lequel puiser, avec l'assurance que ses projets seront honorés. [...] En un mot, l'expansion et le renforcement de la compréhension et du jugement personnel grâce à la transmission de la richesse intellectuelle cumulée de la communauté qui pourrait rendre caduque l'accusation portée contre la démocratie sur la base de l'ignorance, les préjugés et l'inconstance des masses, ne peut être rendu possible que dans les relations de rapport personnels dans la communauté locale. »⁴³³

433 « *Whatever the future may have in store, one thing is certain. Unless local communal life can be restored, the public cannot adequately resolve its most urgent problem: to find and identify itself. But if it be re-established, it will manifest a fullness, variety and freedom of possession and enjoyment of meanings and goods unknown in the contiguous associations of the past. For it will be alive and flexible as well as stable, responsive to the complex and world-wide scene in which it is enmeshed. While local, it will not be isolated. Its larger relationships will provide an exhaustible and flowing fund of meanings upon which to draw, with assurance that its drafts will be honored. [...] In a word, that expansion and reënforcement of personal understanding and judgment by the cumulative and transmitted intellectual wealth of the community which may render nugatory the indictment of democracy drawn on the basis of the ignorance, bias and levity of the masses, can be fulfilled only in the relations of personal intercourse in the local community.* »

La traduction de Zask dit : « quoique le futur puisse avoir en réserve, une chose est sûre. À moins que la vie communale locale ne soit restaurée, le public ne pourra résoudre adéquatement son problème le plus urgent : se trouver et s'identifier. Mais s'il est rétabli, il manifesterait une plénitude, une variété, et une liberté dans la possession et la jouissance de significations et de biens, inconnues des associations contiguës du passé. Car il sera vivant et flexible aussi bien que stable et réceptif à la scène complexe et mondiale dans laquelle il est pris. Bien que local, il ne sera pas isolé. Ses relations les plus diversifiées lui procureront un fond inépuisable et abondant de significations dont il pourra tirer parti tout en étant assuré que ses projets seront honorés. [...] En un mot, l'expansion et le renforcement même de la compréhension et du jugement personnel par le biais de la richesse intellectuelle transmise et cumulative de la communauté - qui pourrait annuler les inculpations de la démocratie faites sur la base de l'ignorance, du préjugé et de la levité des masses - ne peuvent être accomplies que par les relations d'échange personnel dans la communauté locale » (2005 [1927], p. 322).

Si autrefois les modes de vie communautaires ont pu se développer grâce à des circonstances favorables, aujourd'hui, ceux-ci nécessitent un effort conscient (Dewey, 1939). Il s'agirait pour Dewey de recréer les modes d'association démocratique tels qu'ils ont pu émerger naturellement lors de la création de la Nation étasunienne. Repenser des modes d'association politique directe centrés autour d'une communauté de vie et d'un espace vécu partagé et organisé en commun. Par conséquent, repenser la démocratie en Anthropocène supposerait une inscription dans le politique au sens large des mouvements actuels poussant vers une redécouverte du local et de la vie partagée dans un monde commun. Penser la démocratie comme mode de vie, comme manière d'être collective, comme participation politique active et quotidienne, demande un travail sur la reconstruction d'échelles d'interaction rapprochées, indigènes et communautaires, tout en pensant la connexion des relations politiques de proximité avec les problématiques politiques globales contemporaines.

c) La place des sciences dans la construction du publique

Dans la tâche de cette identification, les travaux scientifiques auront un rôle essentiel de guide pour les communautés locales et l'identification des publics. Si les travaux des sciences sociales, comme la sociologie, l'économie, l'histoire, etc., permettront de comprendre notre situation présente et de montrer les possibilités d'organisations locales qui nous sont offertes, les connaissances scientifiques sur les dérèglements anthropiques du système Terre occuperont une place primordiale dans la composition de ces publics (Wallenhorst, 2020b). Afin de pouvoir nous identifier comme collectivement affectés par ces problèmes, puis d'enquêter sur la manière de les résoudre, il est impératif que nous ayons une compréhension fine et précise des dérèglements de l'Anthropocène, que ce soit le changement climatique, l'érosion de la biodiversité ou la pollution plastique.

Comme le montre Dewey, les arts ont aussi une place importante dans la diffusion des savoirs et des conclusions permettant la formation de publics démocratiques et l'enquête sociale. La littérature, par exemple (et tous les arts narratifs comme le cinéma, la bande dessinée ou le jeu vidéo), peut jouer un rôle dans l'identification des problèmes sociaux, de par ses capacités d'analyse et de narration du réel, ainsi qu'un rôle capital dans la construction de nouveaux imaginaires politiques et écologiques, dans sa capacité à dessiner et à cartographier les futurs possibles.

3) Construire l'école démocratique de l'Anthropocène

a) Repenser la forme scolaire

Ces impératifs socio-politiques demandent donc une forte mobilisation et réflexion sur les structures et méthodes d'éducation. L'éducation joue un rôle dans l'acquisition des habitudes de pensée/action permettant l'enquête, tout comme l'accès incarné aux connaissances scientifiques qui l'alimentent. Nous l'avons vu, Dewey insiste tout particulièrement sur l'inscription de l'apprentissage dans l'expérience de l'enfant, au sein d'une communauté sociale représentée par la classe et l'école. Cette conception de l'impératif de renouvellement de la vie politique locale et de la construction de la démocratie concrètement vécue comme politique-éthique du quotidien impacte donc profondément les questions pédagogiques, et nous nous attarderons particulièrement ici sur son impact sur la forme scolaire.

En nous aidant de la philosophie de Dewey, il nous est possible de penser l'école conçue comme un véritable lieu de vie commun au sein duquel se développe la socialisation démocratique des individus, la construction d'habitudes et de dispositions socialement et politiquement désirables pour l'organisation des publics démocratiques. Il est possible de sortir de la pensée du lieu scolaire comme simple espace de travail à l'acquisition passive de connaissances transmises comme des informations isolées. L'éducation démocratique appelle donc un travail sur la forme scolaire en tant que lieu, sur son organisation en tant qu'espace d'apprentissage. C'est en étant elle-même un milieu démocratique que l'école permettra l'émergence de dispositions d'agir commun autogouverné. Pour Dewey, apprendre c'est expérimenter, alors pour apprendre la démocratie, il faut pouvoir en faire l'expérience concrète, en lien avec l'intégralité de la vie de l'enfant. Par conséquent, il s'agit de repenser l'école comme lieu de formation de manières d'être au monde globales, sociales, éthiques et politiques. Comme le montre Dewey, si nous voulons penser l'unité de l'apprentissage, il ne s'agit pas de penser « le système scolaire lui-même. Nous devons le regarder comme faisant partie du plus grand tout de la vie sociale »⁴³⁴ (2001 [1915], p. 45). Cette vision de la forme scolaire nous permet de dépasser la vision contemporaine de « l'école sanctuaire », fermée, protégée, clôturée, isolée du monde commun, vers une école « sans murs » ou « hors les murs », une école « étendue, continuée et prolongée hors du temps et de l'espace strictement scolaires » (Pachod, 2019).

b) Une conception métadisciplinaire de l'éducation

Cette conception de l'école comme lieu de développement des dispositions sociales fondant les

434 « *I wish to suggest that really the only way to unite the parts of the system is to unite each to life. We can get only an artificial unity so long as we confine our gaze to the school system itself. We must look at it as part of the larger whole of social life.* »

modes d'action et de pensée des individus va donc dans le sens de la conception de l'éducation en Anthropocène comme enjeu métadisciplinaire, telle que nous l'avons théorisé au chapitre 4. La fondation de l'école démocratique en Anthropocène est une remise en cause de la construction curriculaire moderne. Il s'agit de réfléchir à la place des savoirs dans l'apprentissage, de manière à établir des relations concrètes entre ces derniers et le monde commun dans son ensemble.

C'est un travail sur les formes d'apprentissage elles-mêmes, sur les manières d'apprendre, soit sur le curriculum réel. Mais c'est aussi, et c'est ce qui nous semble le plus important, un travail sur les buts de l'éducation et de l'école, sur les dispositions et les habitudes intellectuelles et pratiques qu'elle fait prendre aux enfants, soit un travail sur le curriculum caché, que nous l'avons aussi défini dans le chapitre 4. Ce qui entre en jeu dans l'éducation chez Dewey relève de manières de penser et d'agir globales acquises tout au long du parcours de formation compris comme parcours de vie.

Nous voyons que l'école ne fait pas que transmettre des connaissances sur des sujets, les contenus curriculaires, sont seconds. Ce qui est premier, c'est la forme scolaire comme formatrice de manières d'être, comme communicatrice de valeurs et de représentations spécifiques. Ce qui se construit dans le cadre scolaire, c'est une culture, un façonnement des individus et de leur capacité d'action dans le monde.

Ce qui va alors maintenant nous intéresser dans la partie suivante de ce travail de thèse, c'est cette formation du caractère comme socle de notre action dans le monde, cette importance politique apportée aux dispositions de penser et d'agir, aux habitudes, et sa congruence avec la pensée éthique, en ce que cette dernière suppose elle aussi la question de l'action dans le monde et de la formation de soi comme mécanisme de contrôle de l'action, notamment chez les éthiques de l'ordinaire et les éthiques des vertus. Cette réflexion va nous permettre de préciser l'objet de l'éducation en Anthropocène, que nous nommerons les « ethos de l'Anthropocène ». La définition de cet objet nous permettra alors de définir le rôle de l'éducation dans leur émergence, et de théoriser une construction de la forme scolaire qui irait dans ce sens, en théorisant l'idée de l'école jardin (Delesque, 2021) comme lieu de construction des ethos démocratiques et écologiques de l'Anthropocène.

Partie III

Les Ethos de

l'Anthropocène

(éthique)

Chapitre VIII

Rencontre entre politique et éthique du quotidien

Une fois la démocratie définie comme un mode de vie orienté vers l'organisation quotidienne du monde commun, fondée sur des habitudes et des dispositions désirables, nous constatons le chevauchement entre les dimensions politiques et éthiques de l'existence humaine. Dans la même optique, une éthique pratique, une éthique du quotidien, effectue le même chevauchement, en sens inverse. Nous allons dans ce chapitre premièrement présenter les différents courants de la philosophie morale pour arriver à la définition des éthiques pratiques et du quotidien, de manière à faire le lien avec la politique démocratique du quotidien. Nous étudierons plus particulièrement les éthiques des vertus, ainsi que l'éthique du *care*. Cette présentation nous permettra au chapitre prochain, après avoir mis en lien ces éthiques de l'ordinaire avec la problématique environnementale, de définir le concept des *ethos* de l'Anthropocène, que nous placerons au centre des démarches éducatives contemporaines.

Sommaire du Chapitre VIII

I Définition de l'éthique	p. 407
1) Qu'entend-on par « éthique » ?	p. 407
a) Le Bien et le Mal	p. 407
b) La réflexion philosophique sur la morale : la métaéthique	p. 409
c) Éthique et morale : quelles distinctions conceptuelles ?	p. 410
2) Approfondissement de la distinction conceptuelle entre morale et éthique : le devoir et la pratique	p. 411
a) La loi morale et transcendance	p. 411
b) l'éthique comme pratique contextuelle	p. 414
II Les grands principes moraux de la modernité : déontologisme et conséquentialisme	p. 415
1) Le déontologisme	p. 416
a) Cartographie de la philosophie morale contemporaine	p. 416
b) Une morale de l'obligation (devoir)	p. 416
c) La morale kantienne	p. 417
d) Les limites du déontologisme	p. 418
2) Le conséquentialisme	p. 419
a) Les conséquences de l'action comme critère de la moralité	p. 419

b) L'utilitarisme de Bentham : fondement du conséquentialisme moderne	p. 420
c) Limites et approfondissement de la doctrine utilitariste	p. 421
III L'éthique des vertus	p. 422
1) L'éthique Aristotelicienne : fondement historique de l'éthique des vertus	p. 423
a) Une éthique orientée vers la vie bonne	p. 423
b) Les vertus comme guides de l'action morale	p. 423
c) La prudence, ou sagesse pratique : clef de l'action juste	p. 424
2) L'actualisation contemporaine des éthiques des vertus	p. 425
a) L'éthique des vertus médiévale et renouveau dans la philosophie anglo-saxonne	p. 425
b) Fondements conceptuels des éthiques des vertus	p. 426
c) Résurgence de l'éthique des vertus dans le milieu académique anglo-saxon	p. 427
d) L'éthique des vertus dans les milieux francophones : l'éthique d'André Comte-Sponville	p. 428
e) Objections aux éthiques des vertus	p. 430
f) Quelles vertus spécifiques faut-il mettre en avant ?	p. 431
3) Quels liens avec l'éthique de John Dewey ?	p. 432
a) La philosophie morale chez Dewey	p. 432
b) Minimalisme moral et maximalisme éthique	p. 433
c) Une éthique pratique	p. 434
d) Éthique et dispositions vertueuses chez Dewey	p. 434
IV Les éthiques du <i>care</i>	p. 435
1) Qu'est-ce que le <i>care</i> ?	p. 436
a) Définition générale	p. 436
b) Une activité pratique	p. 437
c) <i>Care</i> et autonomie	p. 438
2) L'éthique du <i>care</i>	p. 439
a) Une voix différente	p. 439
b) Une éthique de l'intervulnérabilité	p. 442
c) Critique des morales classiques universalistes	p. 443
d) Éthique du <i>care</i> et éthique des vertus	p. 444
3) Le <i>care</i> : entre éthique et politique	p. 445
a) Une éthique mobilisant l'attention au politique	p. 445
b) Dépassement des frontières classiques entre éthique et politique	p. 446
c) Dépassement de la dichotomie public/privé	p. 447

« En effet, de nombreux attributs humains ne s'obtiennent ni par nature ni pour avoir étudié, mais par habitude (les mauvais par de mauvaises habitudes, les bons par de bonnes habitudes). »

Aristote, *Éthique à Eudème*, 2014, pp. 2229-2230

Pour penser l'éducation en Anthropocène, une éducation politique permettant l'action collective écologique, mais aussi la formation d'un nouveau rapport politico-éthique au monde et au non-humain, nous devons donc essayer de penser l'acquisition d'habitudes d'agir et de penser, de dispositions individuelles et collectives permettant l'avènement d'une autonomie politique et d'un autogouvernement sur lequel repose la prise en charge du monde commun. Ces habitudes sont donc acquises, notamment, tout au long de l'expérience scolaire. Comme nous l'avons évoqué à la fin de la partie précédente, penser la politique comme un mode de vie collectif et quotidien basé sur un ensemble d'habitudes acquises la rapproche de l'idée d'éthique, c'est-à-dire de la question des normes qui régissent notre action, et plus particulièrement des éthiques de l'ordinaire et des éthiques des vertus qui se basent sur des dispositions moralement vertueuses guidant l'action. Pour explorer plus avant cette idée, nous allons premièrement tenter de définir en détail ce que nous entendons par éthique, pour ensuite nous pencher sur les grands courants éthiques occidentaux qui structurent notre pensée morale contemporaine, cela nous permettra de correctement situer, définir et mobiliser les éthiques du quotidien et des éthiques des vertus pour penser l'action sous l'angle de l'acquisition de dispositions désirables.

I Définition de l'éthique

Notre première tâche dans ce chapitre sera celle de la définition rigoureuse du concept d'éthique, de manière à clarifier notre usage du terme au sein de la foisonnante richesse sémantique qui l'entoure. Faire cela est une étape nécessaire vers la présentation des grands courants qui traversent l'histoire de la pensée morale occidentale, ce qui nous permettra de nous atteler à la présentation des éthiques des vertus, dans le sillage desquelles nous désirons inscrire notre présente réflexion.

1) Qu'entend-on par « éthique » ?

a) Le Bien et le Mal

L'éthique est une notion à la fois familière et ambiguë, familière car elle concerne nos actions quotidiennes et entre en compte dans notre rapport aux autres, ambiguë car sa définition est difficile et sa fondation ardue, tant elle relève du fondement intime de notre agir dans le monde. Tel Saint Augustin se questionnant sur la nature du temps⁴³⁵, nous avons une compréhension intime et intuitive de la normativité appliquée à nos comportements (certains sont bons, d'autres mauvais), mais nous sommes en difficulté si

⁴³⁵ Saint Augustin dans ses *Confessions* (1993 [397-401]) dit du temps : « Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais ; mais si on me le demande et que je veuille l'expliquer, je ne le sais plus. »

l'on nous demande de définir clairement ce que sont l'éthique, la moralité, le bien et le mal.

Nous pouvons donc premièrement dire que l'éthique relève de la normativité relative au Bien et au Mal. André Lalande, dans son classique *vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1926) la définit comme suit : « science ayant pour objet le jugement d'appréciation en tant qu'il s'applique à la distinction du bien et du mal », à cela, il ajoute que « le mot *Éthique* a été appliqué à la Morale sous toutes ses formes, soit comme science, soit comme art de diriger la conduite » (p. 305). Les fondements de l'action bonne vont faire l'objet de la réflexion philosophique, et ceux-ci, comme nous allons le voir, peuvent s'avérer fort variables. Nous pouvons aussi souligner l'équivocité de l'éthique entre sa dimension descriptive, dire ce qui est bon, soit conforme à la norme, et sa dimension prescriptive, dire ce qui doit être, la recherche du Bien (Gerbier, 2012). Le terme d'éthique est donc, dans le langage courant comme philosophique, synonyme de celui de morale. Certaines et certains font des distinctions entre les deux termes, et nous nous reposerons nous-mêmes sur une telle distinction pour caractériser notre vision particulière de l'éthique, comme pratique, en l'opposant à celle de morale comme adhésion à une loi transcendante (cela ne nous empêchera pas cependant d'employer le terme de morale de manière vernaculaire dans la suite du texte).

Le concept d'éthique peut avoir un caractère ambigu, notamment dans la manière avec laquelle il se superpose et en même temps se différencie de celui de morale. Nous devons préciser ici que la distinction entre morale et éthique, si elle est souvent faite, n'est ni claire, ni établie, et ne fait pas l'objet d'un consensus (Laurand, 2012). Par conséquent, les définitions et distinctions qui vont être faites ici relèvent de notre propre usage du terme, et de la conceptualisation que nous en faisons.

Initialement, le terme d'*ethos* (ἦθος) désigne en grec ancien « un « lieu familial » ou la demeure d'un individu » (nous y reviendrons au moment d'aborder plus précisément la question de la forme scolaire), « mais aussi les « coutumes et mœurs » d'un groupe, les habitudes d'une personne ou son « caractère » » (Revue historique, 2023). L'éthique devient une partie de la philosophie dans la philosophie grecque hellénistique, concernant « la conduite de la vie humaine en tant qu'elle est orientée par la recherche du bien » (Gerbier, 2012). Le terme grec d'*ethos* se rapproche par là du terme latin *moralis*, qui est la traduction que Cicéron fait du grec *ta èthica* (Weil, 1996), c'est-à-dire relatif aux mœurs, soit aux comportements et caractères, ou aux « habitudes de conduite » (*mores*) (Dico latin, www.dicolatin.com, n. d.). Ainsi « les deux termes désignent ce qui a trait aux mœurs, au caractère, aux attitudes humaines en général et, en particulier, aux règles de conduite et à leur justification » (*ibid*). Il est à noter cependant que si le grec *ethos* fait aussi référence à un lieu familial, le latin *moris* fait quant à lui aussi référence au désir, dans son sens capricieux.

Nous établirons ici une première distinction délimitant trois sens au binôme éthique/morale, les deux premiers sens établissent une distinction entre moral et éthique, que nous retrouvons chez Paul

Ricoeur (1990), et un troisième sens relatif à la catégorisation de l'éthique comme matière, comme discipline faisant partie du champ académique de la philosophie : Le premier sens est relatif au respect de la loi morale, de la règle et de la norme qui s'impose à nous de l'extérieur, au respect du devoir, c'est ce que nous appellerons dans le cadre de cette distinction la *morale*, dans son sens déontique. Le deuxième sens de cette distinction est relatif à notre manière d'être, notre caractère guidant notre action et nos manières de vivre en commun, c'est le sens que nous désignerons ici par *éthique*. Le troisième sens désigne la réflexion théorique propre à la philosophie portant sur les fondements de la morale/éthique, c'est ce que nous appellerons ici la méta-éthique.

b) La réflexion philosophique sur la morale : la métaéthique

Avant d'étudier plus en détail la distinction entre morale et éthique sur la base des deux premiers sens que nous avons exposés, plus concrets, nous allons présenter la compréhension du terme éthique comme méta-éthique, qui semble se distinguer assez fortement des deux distinctions précédentes de par son domaine d'application. Jusqu'à la fin du XXe siècle (jusqu'aux années 1970 environ), la tradition en langue française faisait une distinction entre le terme de « morale » relatif à une réflexion appliquée à l'action concrète, et le terme d'éthique relatif à une partie théorique spécifique de la philosophie (Lalande, 1926 ; Foulquier, 1969 [1962] ; Legrand, 1972). Selon le philosophe Eric Weil, « on réserve parfois, mais sans qu'il y ait accord sur ce point, le terme latin à l'analyse des phénomènes moraux concrets, celui d'origine grecque au problème du fondement de toute morale et à l'étude des concepts fondamentaux, tels que bien et mal, obligation, devoir, etc. » (1996). L'idée de morale relèverait donc de la pratique, de l'action morale concrète, alors que l'idée d'éthique serait cantonnée à la philosophie spéculative. Weil écrivant dans la deuxième moitié du XXe siècle, il semblerait que cette analyse ait sensiblement évolué depuis cette époque, probablement sous l'influence des milieux anglo-saxons dans lesquels s'est particulièrement développée l'étude de ce que l'on nomme l'éthique appliquée, et que la typologie récente mobilise le concept d'éthique pour penser l'action morale concrète⁴³⁶.

En effet, depuis la fin du XXe siècle, le terme d'éthique est revenu sur le devant de la scène pour désigner des réflexions particulièrement concrètes dans le cadre des « éthique appliquées » : éthique des affaires, bioéthique, éthique environnementale, éthique animale, etc. L'éthique animale, l'éthique environnementale et l'éthique des affaires (*business ethics*) ont, entre autres, été développées dans les milieux universitaires anglo-saxons, ce qui nous laisse soupçonner une influence sur l'usage du vocabulaire en langue française. Le terme de morale semble alors relégué au second plan dans

436 Pour illustrer cette évolution, nous pouvons évoquer le *Dictionnaire de la langue philosophique* de Foulquié qui en 1962 écrit « on dit « théories morales » et non « théories éthiques » » (p. 237). Aujourd'hui, il est tout à fait envisageable, voir plus courant, de parler de théories éthiques pour évoquer par exemple l'utilitarisme ou le déontologisme.

l'application des réflexions éthiques à des milieux concrets (on ne parle pas de morale des affaires ou de morale animale, terme qui revêtait un aspect « moralisateur » et perdrait de son pragmatisme et de son inscription dans un contexte pratique).

Nous allons donc attribuer ici l'étude des fondements théoriques de l'action bonne à la *méta-éthique*, qui porte sur la question de la définition de ce qu'est le « bien », l'explication et la justification de ses fondements, contrairement à *l'éthique normative* (ou appliquée [Gerbier, 2012]) portant sur la définition de l'action bonne elle-même (Canto-Sperber & Ogien, 2017 [2004]). Nous établissons par là une distinction entre connaissance spéculative théorique de l'éthique et savoir concret de l'éthique en tant que pratique. La première partie de ce chapitre sera d'ailleurs consacrée à l'exposé des théories méta-éthiques (aussi appelées théories morales, doctrines morales, ou doctrines éthiques) dominantes dans le champ de la philosophie occidentale contemporaine.

c) Éthique et morale : quelles distinctions conceptuelles ?

En ce qui concerne les deux autres sens que nous attribuons au binôme morale/éthique, nous allons tenter de montrer que l'usage du terme « éthique » s'avère plus concret que celui de « morale », en ce sens que la morale fait référence à une loi à laquelle nous rapportons notre action, alors que l'éthique est contextuelle et fait donc référence à l'action en situation. Il nous semble que l'idée d'ethos est plus globale et moins ancrée au niveau de la normativité culturelle que l'idée de « mœurs ».

Nous suivons ici la distinction que fait Ricoeur (1990) entre morale et éthique, qui définit ainsi leur différence : la morale renvoie à la règle, à la loi morale qui s'incarne dans des devoirs que nous devons suivre, l'éthique, elle, fait référence à la vie bonne incarnée à travers un ensemble de pratiques, et notamment à des vertus qui vont fonder ces pratiques et guider l'action en vue de la vie bonne. La distinction que nous effectuons ici s'inscrit donc dans la veine de celle de Ricoeur, qui s'articulera autour de l'opposition entre loi et pratiques, entre devoir et vertus. Dans le cadre des grandes théories méta-éthiques modernes, la définition que nous donnons à la morale est proche de la théorie déontologiste⁴³⁷, basée sur l'idée de respect du devoir moral, et celle de l'éthique plus proche de la théorie de l'éthique des vertus, centrée autour de l'idée de caractère vertueux. Nous étudierons plus en détail ces théories plus loin dans ce chapitre.

Cette définition de l'éthique la rapproche de son sens dans la philosophie grecque de l'antiquité. Lalande, dans son *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (1926), distingue trois sens à la notion d'éthique, qui peuvent se rapprocher des distinctions que nous venons de faire. Le premier fait

⁴³⁷ Nous préférons ici le vocable de « déontologiste » et « déontologisme » plutôt que « déontologie », de manière à différencier les théories éthiques basées sur le respect du devoir et de la loi morale des éthiques professionnelles, des bonnes manières d'accomplir le travail propre à certains corps de métier (déontologie professionnelle, question déontologique, etc.).

référence aux prescriptions (dans une société déterminée à une époque déterminée), l'exhortation à les suivre et la conformité à ces prescriptions. Cela semble similaire à ce à quoi nous avons fait référence avec l'idée de « loi morale », ou de devoir. Le deuxième sens repéré par Lalande est la « science portant sur la conduite des hommes [...] abstraction faite des jugements d'appréciation que portent les hommes sur cette conduite » (p. 306). Si cette définition peut en un sens être rapprochée de ce que nous appelons la méta-éthique, elle semble plus descriptive, bien qu'elle ait aussi une dimension explicative, mais elle ne semble pas à proprement parler porter sur les fondements de la normativité. Il distingue pourtant cette définition, qu'il propose d'appeler *éthographie* ou *éthologie*, de l'ethnographie et de l'ethnologie, qui semble se situer entre la psychologie et la sociologie⁴³⁸. Nous retrouvons notamment ce type de pensée chez Mill qui nomme lui aussi éthologie la science descriptive de la moralité individuelle et normative (1843, cité par Gerbier, 2012). Le troisième sens relevé par Lalande, qui est celui qu'il préconise pour définir l'éthique, prend pour objet « les *jugements* d'appréciation sur les actes qualifiés de bons ou mauvais » (*ibid*). Ce sens semble prendre pour objet les jugements en eux-mêmes, et pourrait relever de la définition contextuelle que nous en avons donnée.

2) Approfondissement de la distinction conceptuelle entre morale et éthique : le devoir et la pratique

a) La loi morale et transcendance

Avant d'étudier les différents courants théoriques en méta-éthique de manière à y inscrire notre réflexion, nous aimerions approfondir notre définition des termes de « moral » et « d'éthique ». Dans la définition que nous essayons ici de construire, l'idée de « morale » fait référence à une loi transcendante, à un devoir auquel il faut se plier. Nous comprenons donc l'idée de morale dans ce que l'on appelle en méta-éthique une vision déontologiste. Emmanuel Kant, dans les *fondements de la métaphysique des mœurs*, fonde une des plus importantes théories morales déontologistes, c'est-à-dire dont les fondements méta-éthiques se basent sur l'idée de devoir. Nous avons pour devoir d'agir conformément à la loi morale, et nous ne prenons par conséquent pas en compte le contexte pour qualifier la moralité de l'action. Kant prend l'exemple du mensonge, si nous ne devons pas mentir c'est car le mensonge est en soi immoral. Même si un mensonge pourrait amener à une situation d'apparence désirable, je ne dois pas mentir sans quoi mon action serait contraire au devoir moral. Lorsque nous faisons référence à « la morale », à la moralité d'une action, au concept d'immoralité, il nous semble que nous fassions référence à une loi, un ensemble normatif qui nous dépasse en tant qu'individu, et qui transcende l'expérience en elle-même.

L'idée de morale semble donc être particulièrement propice aux contextes dans lesquels nous

⁴³⁸ La sociologie apparaît chez Comte début XIXe, puis est développée en France par Durkheim à la fin du siècle.

pouvons penser une loi transcendante qui dépasse l'être humain incarné et son existence. Cela peut notamment relever d'un paradigme théiste, comme c'est le cas chez Kant, chez lequel la loi morale est une loi de nature divine, le Bien et le Mal transcendent la condition humaine en ce qu'ils émanent de la volonté du créateur divin. Dans *Les frères Karamazov* de Dostoïevski, l'auteur, à travers les personnages du jeune et pieux Aliocha et de son frère athée Ivan, expose ses propres doutes sur Dieu, la morale et le Bien et le Mal. Il le fait notamment à travers la réflexion selon laquelle sans la référence à l'autorité divine, qui donne sens à un univers sans cela incompréhensible, la morale semble impossible à l'auteur et l'action serait alors livrée aux seuls désirs des êtres humains. Cette thèse classique selon laquelle s'il n'y a pas de Dieu il n'y a pas de morale souligne le lien étroit entre l'idée d'une morale et celle d'autorité transcendante.

Elisabeth Anscombe (1958, citée par Canto-Sperber & Ogien, 2017), montre en effet que l'idée de « devoir moral » n'a de sens qu'en référence à un législateur divin (et que par conséquent les philosophies morales déontologistes employant le concept de devoirs moraux dans un contexte athée sont incohérentes), sans autorité divine pour nous lier authentiquement à l'obligation, celle-ci n'a pas de sens. Lalande (1926) cite un professeur de philosophie qui lui est contemporain, Camille Hémon⁴³⁹, pour lequel la morale fait référence à une doctrine téléologique relevant de l'obligation, alors que l'éthique fait référence à « toute doctrine naturaliste sans principes spéculatifs ni obligation mystique » (p. 306). Il y a dans l'idée de morale une idée de finalité qui nous dépasse, et dans celle d'éthique une idée de pragmatisme sobre.

Il nous semble pouvoir dans une certaine mesure observer cette dichotomie dans le langage français avec le terme « d'immoral ». Une action immorale est contraire à la loi morale, et donc contraire à *la* morale. Nous ne trouvons pas d'équivalent en français pour l'éthique, nous ne pouvons pas dire : « c'est inéthique »⁴⁴⁰. Si nous disons, « c'est contraire à l'éthique », nous ne faisons pas référence à ce que nous appelons ici « éthique », mais à *une* éthique, à un corps de règles, à une étiquette. En ce sens, dire comme cela se fait de plus en plus souvent qu'une action « est éthique » ou « n'est pas éthique », comme dire qu'une action est morale ou immorale, n'a pour nous pas de sens, car une action relève de toute manière des comportements d'une personne en référence à des normes qui les dirigent, et relève toujours d'un *ethos*, d'une manière d'être, et par conséquent l'action humaine relève toujours de l'éthique. Dans cette définition, la notion de morale prend l'aspect d'une normativité descendante, relative à une autorité indépendante de nous, alors que l'éthique, en tant que pratique ancrée dans une situation relevant d'une réflexion relative à des valeurs et à une normativité diffuse au sein d'une réalité concrète, s'inscrit dans une optique plus horizontale.

439 Le texte de Lalande cite un certain « M.Hémon », mais les archives de la Société française de philosophie au sein de laquelle a eu lieu la séance citée par Lalande ne font référence qu'au professeur agrégé Camille Hémon, le nom de « M.Hémon » ne renvoyant à aucune personne connue.

440 Il est à noter que nous pouvons en langue anglaise utiliser le vocable « it's unethical », comme équivalent à « it's immoral », tout comme le vocable « unethisch » en langue allemande.

Il n'y aurait pas non plus alors d'équivalent à amoral, c'est-à-dire à côté de la question morale, qui n'entre pas en compte dans le calcul moral. L'éthique serait plus englobante, elle se situerait plus au niveau du comportement général, comme une inclinaison, un penchant dans l'action qui s'incarne dans un contexte. Laurand (2012) fait référence à une distinction souvent faite entre éthique et morale selon laquelle pour certains, « l'éthique concerne l'évaluation rationnelle d'un art de vivre, à partir des aspirations fondamentales de l'homme ; tandis que la morale ne fait qu'imposer des règles non éclaircies, mais prégnantes, issues de l'histoire du groupe considéré, de ses traditions, etc. » (p. 688). Si l'autrice ne souscrit pas elle-même à cette thèse, pour elle la morale relèverait toujours d'une part d'enquête critique sur l'action bonne, une part de délibération sur l'action à suivre, nous pouvons dire que dans le cadre de cette distinction cette réflexion se fait en référence à des principes transcendants, qui nous dépassent, et auxquels nous tentons de nous conformer.

L'éthique relèverait, elle, d'une réflexivité dans l'action en référence à un *ethos*, une manière d'être, un caractère, des dispositions. Cela rapproche l'éthique de ce que Lalande (1926) appelait un « art de diriger la conduite ». Lalande fait notamment référence à Schelling soulignant que la morale ferait référence à un commandement qui s'adresse à un individu, à quelque chose de purement intime et personnel, alors que l'éthique suppose une société d'êtres moraux, et ne prend donc sens que dans un contexte social.

Comme nous l'avons évoqué avec Weil (1996), certains auteurs écrivant dans les années 1960-1970 sont amenés à considérer l'éthique comme un seul champ de la philosophie spéculative (ce que nous avons appelé la méta-éthique), en prenant l'exemple de la dispense d'un enseignement moral à l'école. Foulquié, dans son *dictionnaire de la langue philosophique* (1969 [1962]) à l'entrée « éthique » définit ce terme comme un synonyme de « moral » « peu usité en dehors des philosophes » (p. 237) et qui concerne plus précisément les « problèmes philosophiques » car « les enfants de l'école primaire étudient la morale et non l'éthique ». Legrand (1972) fait lui aussi remarquer le fait que l'on parle de morale civique, mais pas d'éthique civique. Mais, si les enfants étudient la morale, c'est bien car ils étudient *la* morale, celle de la société ou de l'institution, un corps de normes qui dépassent l'individu, la morale religieuse ou la morale républicaine, des normes relatives à un groupe. Dans la circulaire n° 2011-131 de l'Éducation nationale française concernant l'instruction civique et morale à l'école primaire (Éducation nationale, 2011), nous pouvons lire que celle-ci consiste à mettre en place « un ensemble de principes, de maximes et de règles qui guident et doivent guider l'action de chacun » de manière à assurer « le respect des valeurs et des règles communes » et relève de l'instruction de « devoirs moraux ». Cette circulaire fait référence à la « morale universelle », et donc à une norme qui s'applique à toutes et tous au-delà de la question du contexte (même si la circulaire mobilise l'idée d'application à des « situations concrètes »), et fait référence à des principes universels (justice, respect, politesse, hygiène, fraternité, etc.). L'outil privilégié

est celui de la maxime morale, celui de phrase clés qui vont aider à repérer les règles auxquelles il faudra se plier, de manière à offrir aux jeunes élèves « l'aptitude à distinguer le bien du mal [qui] s'élabore ainsi progressivement, à travers l'analyse de phrases ou de cas mettant en jeu les principes de la morale universelle ».

Il nous semble retrouver ici l'idée de loi et d'autorité que nous avons évoqué pour définir ce que nous comprenons ici comme « la morale ». Lorsque nous allons aborder la dimension éthique de l'éducation en Anthropocène, ce n'est pas à cette notion d'enseignement moral à laquelle nous faisons référence. Contrairement à la morale qui relève d'un ensemble de normes émanant d'une autorité, culturelle, institutionnelle ou métaphysique, à respecter, l'éthique, elle, va s'inscrire dans une composition quotidienne au sein des interrelations qui se tissent à travers notre expérience du monde, et va relever d'inclinaisons, d'habitudes, de dispositions et d'une manière d'être générale en interaction avec les autres et son environnement.

b) l'éthique comme pratique contextuelle

L'éthique serait alors plus de l'ordre de la pratique, du rapport aux activités réelles et concrètes dans lesquelles nous nous inscrivons, et notamment au sein des groupes et activités qui structurent notre société. Cela expliquerait pourquoi il se serait développé des domaines de l'éthique caractéristiques de domaines d'activité particulière : éthique des affaires, éthique médicale et bioéthique, éthique environnementale, éthique politique, etc. Cet emploi du terme d'éthique ne se confond pas pour autant avec la déontologie dans son sens professionnel. En effet, l'éthique des affaires ne concerne pas les règles qui permettent de « bien faire » son métier, elle n'est pas une étiquette, mais dépasse l'activité professionnelle en la recontextualisant au sein du corps social dans lequel elle a lieu. La déontologie professionnelle relève de normes explicites et tacites qui structurent un corps de métier qui s'accorde dans un consensus sur ce qu'est la bonne manière d'accomplir son travail. L'exemple paradigmatique de la norme déontologique se trouve dans le serment d'hippocrate, dans le domaine de la médecine, qui regroupe un ensemble de normes sur lesquels les professionnels du domaine sont en accord : respecter l'autonomie des personnes, ne pas faire de discrimination, soigner tous ceux et celles qui en ont besoin, respecter le secret médical, etc. (dans le serment revu par l'ordre des médecins en 2012). Ces normes se retrouvent en général dans des chartes et des règlements.

L'éthique, elle, élargit l'activité professionnelle à la place qu'elle prend dans la société et son impact sur autrui et le monde commun. Une réflexion dans le cadre de la bioéthique ne relève pas que de la pratique des médecins et du personnel médical, mais des implications sociales de certaines pratiques, comme le clonage humain ou l'euthanasie. En éthique des affaires par exemple (traduction de *business*

ethics), une catastrophe comme celle du Rana Plaza en 2013, faisant référence à l'effondrement d'une usine de textile du Bangladesh à cause d'une mauvaise construction et d'un manque d'entretien du bâtiment et ayant entraîné la mort de plus de 1100 personnes, usine dans laquelle de nombreuses marques de vêtements occidentales employaient des travailleuses et travailleurs, a entraîné une importante réflexion dans l'industrie. Si cette catastrophe a donné lieu à des chartes et des normes, elle a aussi mis en lumière certaines pratiques des multinationales occidentales, remis en cause le phénomène de la *fast fashion* et mis en branle un mouvement revendiquant une mode éthique. Il s'agit là d'une réflexion plus large que le serait une réflexion de déontologie professionnelle, et interroge les pratiques concrètes des entreprises et de leur action concrète au sein de la société.

L'éthique semble donc être un domaine de réflexion théorique plus spécialisé, plus pratique, que la philosophie morale relative au bien et au mal comme idéaux transcendants émanant sous forme de loi et de devoir. L'éthique ne vise pas la correspondance à une règle extérieure, mais l'action bonne prise dans un contexte, à travers la recherche d'un bien concret. Finalement, si nous mobilisons la question éthique dans ce travail, ce n'est donc pas en référence à des principes moraux spécifiques, mais afin de comprendre les éléments entrant en jeu dans la construction de manières d'être globales permettant la construction d'un monde commun viable en Anthropocène. Notre réflexion est ici bien une réflexion sur l'éthique, dans le sens où nous comprenons cette notion comme portant sur le comportement global issu du caractère et des dispositions des individus, plutôt que sur les fondements d'une norme qui s'impose de l'extérieur. Nous allons tenter de montrer comment une définition contextuelle, pratique et relationnelle de l'éthique permettant de penser notre rapport à l'environnement et au non humain, entre en congruence avec la manière dont nous avons tenté jusqu'à présent de penser les fondements politiques d'une organisation permettant la continuation de la vie en société en Anthropocène, et par conséquent la sauvegarde du vivant dans son intégralité qui en est à la fois la condition et le résultat.

II Les grands principes moraux de la modernité : déontologisme et conséquentialisme

Maintenant que nous avons défini ce que nous entendons ici par éthique et la définition que nous allons mobiliser pour penser le développement de dispositions favorables à une société écologique et démocratique viable en Anthropocène, nous allons prendre le temps de faire un panorama relativement exhaustif des différents grands courants éthiques de la philosophie morale contemporaine, de manière à nous situer par rapport à ceux-ci et à mieux comprendre les caractéristiques spécifiques aux courants

éthiques que nous allons mobiliser pour penser les ethos de l'Anthropocène et leur émergence possible dans le cadre scolaire. Nous allons donc étudier les grands courants méta-éthiques, nous verrons les deux courants majoritaires du déontologisme et du conséquentialisme dans cette partie de chapitre, puis le courant de l'éthique des vertus, qui nous intéressera plus particulièrement, dans la partie suivante, pour ensuite étudier au chapitre suivant les éthiques environnementales qui émergent à partir des années 1970 dans les milieux anglo-saxons, et voir finalement comment nous pouvons penser le rapport éthique à l'environnement dans le cadre de la définition de l'éthique que nous avons donnée précédemment de manière à élaborer la construction théorique des ethos de l'Anthropocène.

1) Le déontologisme

a) Cartographie de la philosophie morale contemporaine

La philosophie morale est aujourd'hui marquée par trois grands courants : le déontologisme, le conséquentialisme (et particulièrement l'utilitarisme), et les éthiques des vertus. On peut expliquer ces trois courants par trois postures philosophiques par rapport à la morale : le respect des principes moraux, la poursuite du bien, et l'inspiration par l'exemple du vertueux (Halpern, 2012). Les deux grands courants méta-éthiques largement majoritaires dans le champ académique aujourd'hui sont les courants déontologiste et conséquentialistes, qui sont des courants universalistes se référant à de grands principes centraux. Des courants plus particularistes et contextualistes se sont développés dans la deuxième moitié du XXe siècle, avec un renouveau de l'éthique des vertus antique, et des courants éthiques issus d'autres mouvements de pensée, nous nous attarderons en l'occurrence sur les éthiques du *care*, éthiques « de l'ordinaire » ou « du quotidien » issues des milieux féministes nord américains et des théories du *care*, dans la prochaine et dernière partie de ce chapitre.

Ces grands courants impactent et structurent les sous-courants éthiques s'appliquant à des sujets particuliers, comme l'éthique environnementale ou l'éthique animale. En éthique environnementale, la théorie de Charles Taylor (1986) s'inscrit dans le courant déontologiste alors que celles de John Baird Callicott (1989) ou celle de Holmes Rolston III (1994) sont conséquentialistes. En éthique animale, la théorie éthique de Peter Singer (2012 [1975]) s'inscrit dans le courant des éthiques conséquentialistes utilitaristes alors que celle de Tom Regan (2013 [1983]) est déontologiste.

b) Une morale de l'obligation (devoir)

La première doctrine que nous allons voir ici est celle qui fut dominante dans les milieux

académiques français jusqu'à la fin du XXe siècle, les théories éthiques utilitaristes et conséquentialistes ayant été plus fructueuses dans les milieux anglo-saxons. Les doctrines morales déontologistes se fondent sur le respect du devoir et l'adéquation de l'action à des principes moraux déontiques (c'est-à-dire qui forment une obligation, un devoir). Le terme déontologisme vient du grec *deon* (δέον), devoir, lui-même dérivé du verbe *dei* (δεῖ), signifiant « il faut ». L'éthique déontologique relève ainsi d'une nécessité intrinsèque impactant notre action. Ce ne sont donc pas les conséquences de l'action morale qui vont fonder sa bonté mais bien le respect du devoir moral, son respect de la règle, le devoir étant considéré comme intrinsèquement bon.

Cela signifie aussi que ce n'est pas non plus l'adéquation de l'action à la règle qui fonde sa moralité, la simple concordance entre mon action et le devoir est insuffisante, ce n'est pas parce qu'il ne faut pas voler et que je ne vole pas que j'agis moralement, mais parce que je respecte la règle morale qui interdit le vol. La moralité de l'action se situe donc au niveau de l'intentionnalité et de la volonté de l'acteur (il faut agir « par devoir » et pas seulement « conformément au devoir »). Par conséquent, la finalité de l'acte moral n'est plus le bien ou le bonheur, comme c'est le cas dans la tradition héritée de l'éthique de la Grèce antique, mais bien le respect d'une loi morale transcendante.

c) La morale kantienne

Cette philosophie morale trouve ses fondements dans l'œuvre de Kant (1993 [1786], 2003 [1788]), que nous avons citée auparavant. Kant effectue un mouvement révolutionnaire dans la philosophie morale, premièrement en délaissant l'idée d'une téléologie guidée par le Bien ou le Bonheur comme nous l'avons vu, mais aussi car il donne un sens particulier au devoir. Il y a eu avant lui des théories morales sociales basées sur un devoir envers un groupe social particulier, mais Kant donne un nouveau sens à l'idée de devoir en ce que celui-ci ne se trouve plus conditionné par un contexte ou une finalité sociale, il est absolu, « catégorique » (Canto-Sperber & Ogien, 2017). Le devoir ne doit donc pas son autorité à une entité externe à lui-même, mais à la validité rationnelle qui lui est intrinsèque. C'est par l'usage de sa raison que l'individu reconnaît le bien-fondé du devoir moral. La loi morale se soutient elle-même et vaut donc pour elle-même (Meyer, 2011). C'est en cela que le respect du devoir chez Kant ne relève pas d'une soumission, mais de la liberté de l'individu qui reconnaît la légitimité des principes moraux.

La philosophie de Kant tend à fonder la morale sur des principes (aussi peu nombreux que possibles), relevant d'un « impératif catégorique » (Kant, 1993 [1786]), et qui représentent les « principes de la raison pratique » (2003 [1788]). Ces principes de la loi morale se traduisent dans les *fondements de la métaphysique des mœurs* sous la forme de maximes morales universelles (l'universalité est une condition du devoir moral chez Kant), et notamment de l'impératif catégorique suivant : « je dois toujours

me conduire de telle sorte *que je puisse aussi vouloir que ma maxime devienne une loi universelle* » (1993 [1786], p. 69) (les devoirs moraux devant donc être les mêmes dans toutes les circonstances et tous les contextes). Les impératifs catégoriques sont issus de la raison et de la volonté humaine qui les poursuit pour eux-mêmes, et non selon une fin extérieure. Tout être raisonnable se représente son existence selon la finalité de la raison, et celle-ci est donc un principe pour tout être humain. Le respect de la loi morale, du devoir, se superpose par conséquent avec le respect de la dignité humaine. L'impératif catégorique peut donc ainsi être reformulé : « *agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen* » (*ibid*, p. 105). Si ces principes moraux sont rationnels et universels, ils ne sont donc pas pour autant relatifs à des fins et leur respect a une valeur en lui-même. Ainsi pour Kant, même le dernier homme sur Terre agirait encore relativement aux principes moraux, et son action entrerait donc dans le cadre de la réflexion morale (alors que pour le conséquentialisme, une action ne peut pas être morale ou immorale si elle n'a aucune conséquences).

d) Les limites du déontologisme

Ce sens attribué au devoir moral a pu être considéré comme irréaliste, trop rigoureux, formel et rationaliste. Le déontologisme absolutiste semble atteindre une certaine limite lorsqu'une action contraire au devoir (mentir) peut avoir des conséquences clairement désirables et positives (sauver des vies). Après Kant, qui soutient la nécessité absolue de respect du devoir, le déontologisme a pu invoquer dans ces cas-là le conflit de devoir (Cova, 2012), certains devoirs entrant en conflit avec d'autres. Cependant cela suppose des méta-principes hiérarchisant et instaurant des degrés dans les devoirs qui semblent complexes à penser concrètement. Par conséquent, certains philosophes s'inscrivant dans l'héritage kantien (s'inscrivant, donc, dans le cadre des philosophies morales dites déontologistes, fondées sur l'idée de devoir) ont proposé des théories éthiques déontiques non absolutistes, voire conséquentialistes, en divergences avec les kantien plus orthodoxes (Canto-Sperber & Ogien, 2017). Ceux-ci ont été amenés à soutenir qu'une règle morale peut être bonne, sans pour autant être universalisable. D'autres philosophes ont pu aussi proposer des théories éthiques déontologistes non rationalistes, dans lesquelles le devoir n'est pas une évidence de la raison, mais intuitionnistes, non absolutistes mais pluralistes, avec les théories du « *devoir prima facie* », « à première vue » (*ibid*). C'est-à-dire dans lesquelles le comportement éthique relève d'actions qui nous semblent bonnes (ne pas mentir, tenir parole, etc.), mais auxquelles nous n'attribuons pas de statut universel ou absolu.

Le déontologisme a donc pu être critiqué sur plusieurs aspects. Il le fut aussi notamment pour une certaine forme de narcissisme, d'une recherche de pureté morale égocentrée, dans le sens où l'agent se

soucie plus de ne pas mal agir lui-même que des conséquences des actions des individus dans le monde, incarnée dans la formule utilisée par Kant lui-même dans son ouvrage *Doctrine du droit* (2011 [1797]) : « *fiat justitia pereat mundus* », « que justice soit faite, et qu'importe si le monde périt » (Cova, 2012). Le déontologisme a aussi fait l'objet d'une accusation liée à une certaine naïveté, dans le sens où l'action en accord avec le devoir serait forcément bonne, et où ce devoir pourrait être déduit purement et rationnellement, alors que l'expérience nous montre que le devoir peut revêtir des aspects très divers, et qu'un individu convaincu d'agir par devoir peut paraître parfaitement immoral à d'autres (Meyer, 2011).

2) Le conséquentialisme

a) Les conséquences de l'action comme critère de la moralité

La seconde doctrine que nous allons étudier ici et l'autre doctrine éthique dominante depuis le XVIII^e siècle, le conséquentialisme, et plus particulièrement l'utilitarisme qui en est l'exemple le plus connu. Pour le conséquentialisme, la moralité ne vient pas du respect, ni même de l'adéquation, à la loi morale, mais de la nature bonne, désirable des conséquences de nos actions. Par conséquent le Bien (la nature de ce qui a été fait), vient avant le juste (dans le sens du terme anglais « *right* », ce qu'il convient de faire, ce qui doit être fait) (Cova, 2012). Si ce courant semble faire preuve d'un pragmatisme convainquant, l'important se trouve dans le résultat concret de l'acte, il n'en est pas moins parfois contre-intuitif. En effet, un acte fait avec une intention mauvaise peut avoir des conséquences bonnes, et donc être considéré comme moralement bon, et inversement, un acte fait avec de bonnes intentions peut avoir des conséquences mauvaises et donc être considéré comme moralement mauvais.

L'utilitarisme est la théorie majeure émergeant des courants conséquentialistes, c'est-à-dire, donc, des courants pour lesquels le statut moral de l'acte se trouve dans les conséquences que l'acte va avoir, et non pas dans le respect de l'acte au devoir ou à la loi morale. L'utilitarisme, plus précisément, est une forme d'hédonisme, c'est-à-dire de théorie éthique (ou doctrine morale) établissant comme critères de la moralité le plaisir et la peine. Un acte bon conduit au plaisir, un acte mauvais conduit à la peine. L'exemple paradigmatique de la philosophie hédoniste se trouve chez Épicure (1994 ; Long & Sedley, 2001 [1987]), faisant de la sensation le critère du vrai et du bien (Brun, 1997 [1959]). S'il est courant de penser que ce type de philosophie tend à favoriser l'idée de laisser libre cours à toute forme de désir (c'est du moins le sens courant du mot « hédonisme »), tel Calliclès dans le *Gorgias* de Platon soutenant que « si l'on veut vivre comme il faut, on doit laisser aller ses propres passions, si grandes soient-elles, et ne pas les réprimer » (491d, 2007 [1987], p. 231), les philosophies hédonistes rigoureuses sont plus subtiles. Socrate, dans le dialogue de Platon où s'exprime le personnage de Calliclès, compare ce dernier à un tonneau

percé, se remplissant constamment mais n'étant jamais plein, et donc toujours en situation de manque. L'épicurisme, suivant la sagesse socratique, sera donc une forme d'ascétisme, le désir devant être maîtrisé et non excité, de manière à subir le moins de peine possible qui serait due à une vie débridée marquée par le manque et la recherche des plaisirs les plus grands possible, en se contentant au contraire de plaisirs facilement accessibles dans la sobriété⁴⁴¹. Dans le cadre d'une éthique conséquentialiste hédoniste, la moralité de l'action sera donc jugée sur le plaisir et la peine causée par ses conséquences. Une action causant de la peine sera mauvaise, une action causant du plaisir sera bonne.

b) L'utilitarisme de Bentham : fondement du conséquentialisme moderne

La première théorisation de la doctrine utilitariste se trouve chez le philosophe anglais des XVIIIe et XIXe siècles Jeremy Bentham (2011 [1789]), qui fonde l'action morale sur la base du calcul utilitaire de maximisation du bien-être (*welfare*), compris chez Bentham sous l'angle du plaisir, le plaisir servant de valeur normative *intrinsèque* (Canto-Sperber & Ogien, 2017), cette morale est donc sensualiste et empiriquement fondée. Il s'agit d'une base dont la validité est d'entrée de jeu considérée comme acquise et qu'il n'est pas nécessaire de justifier, le plaisir étant en soi positif et la peine en soi négative (Halpern, 2012).

Bentham fonde plusieurs critères qui permettent d'évaluer les plaisirs et de les faire peser dans la balance de manière à les favoriser, dans le cadre du calcul utilitariste. La doctrine utilitariste se base en effet sur un *calcul de félicité*, qui permet d'évaluer l'utilité d'une action (Salva, 2020), ce qui suppose une *impartialité* des plaisirs permettant leur quantification (Canto-Sperber & Ogien, 2017). Cette théorie se base donc sur une anthropologie moderne plaçant l'*Homo Oeconomicus* en charge du calcul quantifiable de son propre bien-être. Le principe d'utilité à la base de l'utilitarisme (l'être humain recherche ce qui est utile à son bien-être) se veut juste, impartial, rationnel et égalitaire, et revendique un dépassement de l'ancrage culturel et spatio-temporel des doctrines qui l'ont précédées (Salva, 2020). L'utilitarisme revendique une universalité anthropologique à son principe.

Le deuxième élément qui structure cette philosophie utilitariste est le critère qui valorise l'action en fonction du nombre de personnes affectées par elle. L'action bonne doit maximiser le plaisir au sein de la société humaine dans son ensemble, et donc maximiser le plaisir chez un plus grand nombre de personnes possible, ce qui mène à la maxime mobilisée par Bentham : favoriser « le plus grand bonheur pour le plus grand nombre »⁴⁴². L'intérêt individuel, objet du calcul utilitariste, est alors identifié à l'intérêt de toutes et

441 Il y a là une sagesse tout particulièrement inspirante pour penser la critique du modèle consumériste et la création de modes de vie soutenables.

442 Lorsqu'une doctrine morale se base sur l'idée de bonheur comme critère de la moralité, on parle alors d'eudémonisme. Si pour Bentham le terme de « bonheur » dans la formule qu'il emploie est à comprendre dans le sens hédoniste de « plaisir », certains utilitaristes ont pu tenter d'élargir ce courant éthique vers une forme d'eudémonisme, mais cela rend la doctrine plus

tous, dans une recherche de l'amélioration des conditions d'existence de l'humanité dans son ensemble (via le système législatif). L'utilitarisme s'oppose là au déontologisme, en ce que l'utilitarisme pourra justifier le sacrifice d'un petit nombre d'individus au profit du plus grand nombre. Dans le cadre des expériences de pensée morales, cela mènera l'utilitarisme à justifier de tuer un homme pour en sauver cinq, alors que le déontologisme, se basant sur le respect de la loi morale et du devoir, « il ne faut pas tuer », ainsi que sur un impératif de respect de la personne humaine et la valeur intrinsèque de l'individu, se trouvera dans le cas de l'expérience de pensée en face d'une situation difficilement soluble et qui aboutira à préférer une action aux conséquences plus néfastes par respect de l'impératif moral⁴⁴³. D'un côté, l'utilitarisme préconise la maximisation du bien-être du plus grand nombre, de l'autre, le déontologisme préconise le respect des droits des individus.

c) Limites et approfondissement de la doctrine utilitariste

La doctrine utilitariste amène donc à des positions moralement contre-intuitives, et considérées par ses détracteurs comme « monstrueuses » (Cova & Jacquet, 2012), comme le sacrifice du petit nombre pour le plus grand nombre, qui est justifié par l'impartialité et l'interchangeabilité des plaisirs⁴⁴⁴. Ainsi, aucune action n'est interdite tant que ses conséquences sont bonnes, la fin justifiant les moyens (Cova, 2012). Mais cette ouverture vers l'ensemble de l'humanité depuis le point de vue sensualiste revendiqué comme réaliste par les utilitaristes, car basé sur ce qu'ils estiment être ce que recherche ultimement l'être humain, et donc individualiste, semble faire perdre à l'utilitarisme son réalisme psychologique (Canto-Sperber & Ogien, 2017). En effet, pourquoi l'être humain égoïste recherchant la maximisation de son plaisir rechercherait la maximisation du plaisir du plus grand nombre, quitte à se sacrifier, acceptant sa peine pour une plus grande somme de plaisirs communs ?

La doctrine utilitariste fut par la suite approfondie par John Stuart Mill (1988 [1861], 1994), dont le

ambiguë du fait de la difficile définition et quantification du bonheur, qui est un état, alors que le plaisir se trouve dans la sensation.

443 Par exemple, à la question : « Est-il moralement souhaitable de pousser un homme sous un train pour sauver la vie de plusieurs autres ? », l'utilitarisme répondra oui, le déontologisme répondra non.

444 Dans la série télévisée d'animation française de 1968 *les Shadoks*, trésor d'humour absurde, le marin shadok, féru de proverbes, parodie l'éthique utilitariste par la maxime suivante : « pour qu'il y ait le moins de mécontents possible, il faut toujours taper sur les mêmes ». La doctrine utilitariste semble difficilement résister à ce type de raisonnement par exagération, soulignant l'absurdité du principe du *summum bonum* porté dans ses derniers retranchements.

Dans un autre genre, la science-fiction, genre propice à l'anticipation et à l'exploration des principes politiques et éthiques, a aussi pu tenter de montrer les conséquences d'un raisonnement utilitariste poussé à son paroxysme. Dans un épisode de la populaire série *Stargate sg-1* (une série de la fin des années 1990 dans la veine de *Star Trek*), les héros se voient transportés sur une planète utopique à la civilisation florissante. Seulement, ceux-ci se rendent compte que le fonctionnement de cette société d'abondance et de merveilles technologiques nécessite le sacrifice d'un petit nombre d'individus réduit en esclavage et au travail forcé. Portés par des valeurs toutes déontologistes accordant une valeur intrinsèque et absolue à chaque vie humaine, les héros sont rebutés par ce système et poussent les pauvres forçats à la révolte. Pourtant, nous pouvons nous poser la question : selon un certain calcul d'utilité, ne serait-il pas désirable de rendre extrêmement difficile une centaine d'existences si cela peut augmenter drastiquement la qualité de vie de plusieurs millions d'autres individus ?

père est un proche et un disciple de Bentham, qui affinera le critère de moralité de l'utilitarisme. Il propose une version plus subtile de la philosophie hédoniste, dans laquelle le plaisir ne se réduit pas à un élément quantifiable, introduisant une notion de qualité des plaisirs. Si cela rend son hédonisme moins mécanique, il le rend cependant aussi plus confus, la notion de qualité chez Mill pouvant être considérée comme manquant de clarté (Salva, 2020). La dimension sociale de l'utilitarisme millien est aussi soutenue par l'inscription dans le cadre de sa théorie libérale, se fondant notamment sur le principe de non-nuisance (Mill, 1996 [1859]). Le libéralisme peut sembler contradictoire avec l'utilitarisme (qui justifierait le sacrifice d'un seul pour la maximisation du plaisir d'un plus grand nombre), cependant, le principe d'utilité (basé sur le plaisir et l'intérêt individuel) s'ancre pourtant concrètement profondément dans le libéralisme.

III L'éthique des vertus

Le troisième grand courant méta-éthique classiquement cité est celui de l'éthique des vertus. Nous allons voir que si le courant déontologiste représente ce que nous avons désigné comme la « morale » dans la distinction faite en début de chapitre, que le courant conséquentialiste et utilitariste semble garder une dimension d'adéquation à une norme universelle servant de loi, le courant de l'éthique des vertus semble quant à lui relever de ce que nous avons qualifié « d'éthique »⁴⁴⁵, de par son aspect concret, contextuel et ancré dans l'expérience vécue. Comme nous l'avons évoqué, l'éthique des vertus prend ses racines dans la philosophie grecque antique, et a continué à avoir une grande importance en philosophie morale durant la période médiévale. Ce type d'éthique trouve donc son fondement dans les éthiques de l'antiquité (particulièrement chez Aristote), reprise en partie par la suite dans le monde chrétien (chez Thomas d'Aquin) (Yousfi, 2012). Elles sont orientées vers la vie bonne et l'idée de Bien, et c'est notamment contre ce courant que se développera la morale déontologiste kantienne (Canto-Sperber & Ogien, 2017).

Si l'éthique des vertus (ou plutôt *les* éthiques des vertus) a connu un nouvel engouement dans la deuxième partie du XXe siècle, notamment à partir des années 1970 aux États-Unis (Meyer, 2011), celle-ci prend donc naissance dans la tradition de la philosophie antique, et la fondation de ce courant se trouve plus particulièrement chez Aristote.

⁴⁴⁵ Nous remarquons que l'on parle de morale déontologiste ou utilitariste comme d'éthique déontologiste ou utilitariste, mais que l'on ne parle pas de morale des vertus.

1) L'éthique Aristotelicienne : fondement historique de l'éthique des vertus

a) Une éthique orientée vers la vie bonne

L'éthique des vertus est la dénomination moderne du type de philosophie éthique dont nous trouvons l'origine dans l'œuvre d'Aristote, particulièrement dans son *Éthique à Nicomaque* (2004). Comme son appellation récente l'indique, cette éthique se fonde sur l'idée de vertu, mais aussi sur l'idée de Bien, de vie bonne, dont les vertus sont la clef. Ce Bien est défini par Aristote comme le Bonheur, qui constitue le « souverain bien » et le but de toute vie humaine. Il ne s'agit pas pour autant d'un absolu, d'un bien « en soi », mais relatif à chaque individu qui doit rechercher son bien propre. Cette conception est donc en rupture avec les philosophies basant l'action morale sur un universel transcendant.

L'accomplissement du bien propre repose chez Aristote sur l'accomplissement de la fonction (*ergon*, ἔργον⁴⁴⁶) propre à un organisme ou un individu, chez l'être humain, cette fonction qui lui est spécifique se trouve dans le *lógos* (λόγος), la raison, et sa perfectibilité constitue le Bien de l'individu⁴⁴⁷ (Yousfi, 2012). La fin de l'action humaine est déterminée intellectuellement, c'est-à-dire par la connaissance du Bien, mais cette seule connaissance ne suffit pas à l'action bonne, il faut pour cela qu'elle soit orientée par le désir subordonné à la détermination intellectuelle de la fin, c'est-à-dire par le moyen de l'acquisition de dispositions droites (Aubenque, 1976 [1963]).

b) Les vertus comme guides de l'action morale

Ce perfectionnement de la nature humaine repose donc sur l'entretien de vertus (*aretè*, ἀρετή) acquises, vertus qui s'entretiennent dans le temps par un travail sur soi. Cela fera dire à Aristote que l'acte moral se situe au moment de l'acquisition de ses vertus et de leur entretien. Le choix des moyens pour atteindre notre propre bien est volontaire. La détermination de la moralité de l'action ne se situe pas au moment de la décision de l'acte, dans la volonté individuelle, mais dans le travail sur soi effectué en amont de l'acte, « c'est alors dans la délibération des moyens, et non des fins, qui précèdent toute action que se joue le caractère vertueux ou non d'une personne » (Yousfi, 2012, p. 98). Ainsi nous voulons le bien, mais la moralité se situe dans le choix du meilleur (Aubenque, 1976 [1963]).

C'est en ce sens que l'on parle d'éthique, du grec *ethos*, car il s'agit de la formation de notre

446 Ce terme employé dans le sens de fonction chez Aristote, peut faire référence dans la langue grecque à l'idée d'un travail accompli ou d'un besoin.

447 Cette idée de l'éthique comme perfection individuelle donna lieu à l'époque moderne au courant perfectionniste dans les milieux anglo-saxons, où l'éthique est comprise comme un travail sur soi visant la réalisation et le perfectionnement de nos fins personnelles (Yousfi, 2012). L'idée de travail sur soi se retrouve dans les éthiques des vertus contemporaines, l'éthique se basant sur des dispositions acquises des individus.

comportement habituel par l'acquisition de dispositions bonnes, les vertus, qui permettront de contrôler et d'orienter la partie irrationnelle, passionnelle, de l'âme. En effet la vertu est chez Aristote une affaire d'habitude plutôt que de nature, le caractère n'est qu'un ensemble d'habitudes (*éthè*, ἔθῃ), habitudes (vertueuses ou vicieuses) jamais assurées ou irrévocables, mais qui deviennent avec le temps de plus en plus ancrées (Aubenque, 1976 [1963]). Il n'y a pas de bons et de méchants dans l'absolu mais uniquement des individus allant vers le Bien ou le Mal. La vertu éthique n'est donc pas pour Aristote une passion ou émotion (*páthos*, πάθος), ou une faculté ou puissance, force ou pouvoir (*dýnamis*, δύναμις), mais une disposition acquise, un état habituel, une inclination (*héxis*, ἕξις, dérivé du verbe *ékhô*, ἔχω, avoir), et plus particulièrement une *héxis proairetikê* (ἕξις προαιρετική), que Pierre-Marie Morel traduit par « inclination à décider » (Morel, 2017, p. 41), ou, selon la traduction de Aubenque, une « disposition concernant l'intention » (Aubenque, 1976 [1963], p. 119). Les vertus éthiques sont des dispositions à agir d'une manière plutôt que d'une autre, et leur équivalent mauvais sont les vices, qui sont eux aussi des tendances dans l'action. Les vertus, comme les vices, sont apprises socialement (Meyer, 2011)⁴⁴⁸.

c) La prudence, ou sagesse pratique : clef de l'action juste

Les vertus qui tempèrent la partie irrationnelle de l'âme sont des vertus du caractère, donc des vertus éthiques. Mais il existe aussi des vertus intellectuelles, notamment la *phrónêsis* (φρόνησις, dérivé de *phronêô*, φρονέω, penser), la sagesse pratique, et la *sophía* (σοφία), la sagesse théorique. La seconde relève de la connaissance des vérités universelles, et la première porte sur les connaissances relatives, utiles contextuellement, et constitue donc un mode de connaissance distinct de la connaissance des choses, universelle, que nous qualifierions aujourd'hui de scientifique. Ce type spécifique de sagesse théorisé par Aristote, la *phrónêsis*, sagesse pratique ou « prudence », a connu une revitalisation récente dans le cadre des éthiques appliquées, par exemple en éthique médicale (Champy, 2015 ; Pierru, 2013) et en éthique des affaires et de la gestion (Villette, 1995). Elle est une science expérientielle de la contingence, chargée de prendre en compte la part d'indétermination de l'action humaine (Yousfi, 2012).

Ce savoir pratique s'applique dans un contexte concret ancré dans l'expérience de l'individu pour permettre l'adaptation de l'action à la situation vécue, en guidant la délibération, elle est un savoir opportun (relatif à l'idée de *kairós*, καιρός, du verbe *keirô*, κείρω, couper, le moment opportun) et efficace (Aubenque, 1976 [1963]). La délibération relève alors de la recherche sur les moyens de réaliser une fin déterminée préalablement (on ne choisit pas notre Bien mais les moyens de l'atteindre). C'est par cette vertu intellectuelle, par la raison, que l'individu prudent (le *phronimos*) va fixer les vertus éthiques

448 Aristote (2004) prend pour vertus cardinales la tempérance, le courage (vertus éthiques, liées à l'action, aux problèmes), la justice et la sagesse (pratique, *phrónêsis*) (vertu intellectuelle, liées au jugement, aux réponses) (Meyer, 2011).

comprises comme un juste milieu (entre deux excès⁴⁴⁹). La *phronêsis* représente donc « l'excellence en matière de délibération » (Morel, 2017, p. 41), la délibération étant la condition de l'action bonne. Elle est une vertu de la partie « calculative et opinative » de l'âme (Aubenque, 1976 [1963], p. 3). La vertu éthique, elle, est une « analyse générale de la structure de l'action », un choix succédant à la délibération (*ibid*, p. 119). La prudence est donc une disposition pratique, se basant sur la connaissance du Bien, et constituant la règle du choix et de la délibération dans lesquels entreront en jeu les vertus éthiques, dont elle constitue le cadre. Si les vertus éthiques consistent à agir selon le juste milieu, celui-ci est déterminé par la « droite règle », et celle-ci découle du jugement de l'individu prudent (*ibid*). L'individu prudent, le *phronimos*, sera reconnu comme modèle par toutes et tous et servira d'exemple à l'instauration des vertus chez chacune et chacun, il devient un « porteur vivant de la norme » (*ibid*, p. 41)⁴⁵⁰.

2) L'actualisation contemporaine des éthiques des vertus

a) L'éthique des vertus médiévale et renouveau dans la philosophie anglo-saxonne

Par la suite, le christianisme a conservé l'idée de vertu et l'a fondé sur une nouvelle idée de Bien et de Mal, plus riche et plus articulée, lui donnant une signification religieuse. La sagesse, qui était philosophique chez les Grecs, devient foi et croyance (Meyer, 2011). La chrétienté se dote donc d'un nouveau critère du bien constitué par la religion révélée, qui forme un cœur de valeurs normatives. C'est cette éthique des vertus orientée vers le Bien religieux qui a donc été supplantée au XVIIIe siècle par le kantisme.

Comme nous l'avons évoqué, c'est dans la seconde moitié du XXe siècle que l'éthique des vertus connut un second souffle, après ses incarnations antiques et médiévales, plus particulièrement dans le contexte anglo-saxon (*ibid*, 2011). Elle se construit à rebours des grands courants éthiques du déontologisme et de l'utilitarisme développés au XVIIIe siècle et qui dominèrent le champ d'étude méta-éthique jusqu'au milieu du XXe siècle, en rupture notamment avec une conception absolutiste et

449 Ainsi, par exemple, le courage sera un juste milieu entre la couardise et la témérité.

450 Nous avons ici une dimension de l'éthique aristotélicienne qui fit l'objet de nombreuses critiques, c'est sa dimension circulaire qui rend indistinct son fondement, le *phronimos* étant son propre critère (Aubenque, 1976 [1963]). Si l'action vertueuse est celle de l'individu vertueux et que la vertu s'acquiert par l'exemple de l'individu vertueux, cette définition de la vertu est circulaire et la recherche de son fondement donne lieu à une régression à l'infini. L'individu vertueux a pris exemple sur un individu vertueux qui a pris exemple sur un individu vertueux, etc. cela à l'infini. Cela vient du fait que chez Aristote, tous les individus ne se valent pas, il y a des individus de valeur et des individus de mauvaise qualité, et c'est la valeur des individus de valeur qui tient lieu de critère de cette valeur même et de la vertu. Sa conception de l'éthique s'ancre donc dans un aristocratie, que l'on peut déplorer et duquel les éthiques des vertus récentes ont semble-t-il pu se détacher. Pour défendre cette doctrine, nous pourrions commencer par dire que la raison qui se justifie elle-même de Kant est tout aussi circulaire, et que fonder l'éthique sur le plaisir ou le bonheur relève aussi d'un parti pris qui ne se justifie pas, mais surtout, dans une optique plus moderne de l'éthique des vertus, nous pourrions opposer à cela que cette remarque relève d'un rationalisme moral qui occulte la dimension profondément contextuelle et ancrée dans des interactions humaines de l'éthique.

universaliste de l'éthique. L'éthique des vertus se développa au XXe siècle sous la forme de nombreuses doctrines, gardant un fondement commun dans l'inspiration aristotélicienne, et reprenant parfois des vertus issues de la chrétienté, mais comportant suffisamment de distinction pour parler *des* éthiques des vertus (Les milieux anglophones et anglo-saxons parlent de *virtue ethics*).

b) Fondements conceptuels des éthiques des vertus

Plutôt que de mettre l'accent sur ce que nous devons faire, sur l'action comme moment de la moralité, les éthiques des vertus mettent plus l'accent sur les agents, sur les personnes que nous devons être. Elles se placent donc en rupture face au déontologisme et au conséquentialisme qui insistent sur ce qui doit être fait (Cova, 2012). C'est une conception attractive (qui va vers le bien) de la moralité, plutôt qu'une conception impérative, faisant référence à une obligation (Canto-Sperber & Ogien, 2017). C'est alors la volonté du sujet (plutôt que le devoir ou l'utilité d'une conception éthique impérative), guidée par des dispositions morales qu'il aura pris soin d'entretenir et de nourrir par un travail sur lui-même, des orientations construites et cultivées constitutives de la volonté de l'agent, qui entrent en compte dans la poursuite du Bien, poursuite étant elle-même la clef de la vie heureuse (*ibid*).

Il ne s'agit pas de répondre à un principe abstrait comme le devoir ou la maximisation du bien-être du plus grand nombre, mais de juger d'une situation concrète grâce à des vertus acquises, comme la sagesse, la compassion ou la tempérance. Ce sont donc les dispositions de l'individu qui fondent la moralité, son caractère vertueux, et non le respect d'une loi transcendante (Yousfi, 2012). Les vertus sont ainsi autant « d'habitudes de perception et d'action qui sont autant d'excellences de caractère et qui ainsi constituent chez celui qui les possède son épanouissement en tant qu'être humain » (Larmore, 2011, p. 40).

Il est en effet important de souligner que la vertu n'implique pas seulement l'action, mais aussi la perception et le jugement de la situation dans laquelle nous nous trouvons (pensons à la prudence aristotélicienne), qui va permettre une prise de décision juste menant à l'action bonne. Le partisan ou la partisane de l'éthique des vertus ne fait pas l'acte bon pour que son action soit en adéquation avec un principe extérieur, il ou elle fait l'action bonne pour elle-même, car elle est bonne et car faire le bien contribue à son épanouissement personnel, à son bien propre. Le partisan ou la partisane de l'éthique des vertus aime le bien, pas le devoir ou les principes moraux, l'acte bon n'a pas de fins extérieures à lui-même (que ce soit par rapport à un devoir moral transcendant ou par rapport aux conséquences que l'acte va avoir). Cette théorie éthique semble se rapprocher de la définition de l'éthique que nous avons présentée en début de chapitre, une éthique pratique, contextuelle, relative à l'idée de vie bonne dans sa globalité, ancrée dans la réalité vécue des individus, et relevant d'un caractère fait de dispositions moralement désirables guidant l'action en contexte, et donc à un *ethos* général, à une manière d'être au

monde.

c) Résurgence de l'éthique des vertus dans le milieu académique anglo-saxon

C'est donc dans le cadre de la philosophie morale anglo-saxonne qu'ont été revalorisées les éthiques des vertus de type aristotélicienne. Selon Canto-Sperber et Ogien :

« L'éthique aristotélicienne leur a paru fournir l'exemple même d'une telle conception morale présentant des règles d'action qui, sans avoir à être définies de manière formelle et universelle, résultent de la délibération et du jugement pratique d'un agent moral doté de dispositions particulières. »

(Canto-Sperber & Ogien, 2017, p. 57)

La philosophe Philippa Foot a été une des figures de ce renouveau des éthiques des vertus dans le milieu anglo-saxon, elle montre comment l'éthique peut être recontextualisée, tout en menant une critique des courants éthiques universalistes. Pour Philippa Foot (1972, citée par Canto-Sperber & Ogien, 2017), la moralité ne peut être catégorique car elle est ancrée dans des besoins spécifiquement humains, les nôtres et ceux des autres, qui la fondent et la justifient. Par là même, la dichotomie entre les finalités d'un individu et l'impératif de la loi morale est annulée, l'action morale étant dirigée vers les besoins qui constituent les fins⁴⁵¹. La nécessité morale n'est pas pour autant effacée, elle est juste contextuelle, « conditionnellement nécessaires » (*ibid*). Il y a chez Foot une objectivité éthique liée à une rationalité pratique dans l'estimation de la situation (Larmore, 2011). Mais c'est parce que l'individu est bon que son action s'accorde aux maximes morales et non l'inverse.

Elizabeth Anscombe (1958, citée par Canto-Sperber & Ogien, 2017), critiquant les éthiques basées sur le concept d'obligation qu'elle juge nécessairement ancrée dans la loi divine, recommande elle aussi de rattacher la morale aux besoins et aux désirs humains, en réhabilitant donc l'idée de vertu. Cette conception de l'éthique basée sur les besoins, désirs, états mentaux « d'agents ayant un intérêt légitime dans leur bonheur » (Canto-Sperber & Ogien, 2017), constitue une conception naturaliste de l'éthique, dans le sens où ses fondements méta-éthiques se trouvent dans le comportement naturel des individus, dans leurs fonctions inhérentes, et non pas dans une loi ou un principe qui leur est extérieur. Mais si les éthiques des vertus semblent se fonder sur une certaine conception de la nature humaine, elles ne sont pas

⁴⁵¹ Chez Kant (1993 [1786]), une action morale doit forcément être désintéressée, uniquement motivée par l'adéquation au devoir et à la loi morale, sans quoi cette action ne serait pas une action morale mais une action égoïste. Cela amène Kant à formuler l'hypothèse paradoxale selon laquelle aucune action réellement morale n'a peut-être jamais été faite, car l'action humaine est toujours intéressée à un degré ou à un autre.

pour autant subjectivistes, ce n'est pas parce que nous décidons qu'une chose est bonne qu'elle l'est, mais parce qu'elle répond à certains besoins et à certains désirs. Pour Philippa Foot (Foot, 1972, citée par Canto-Sperber & Ogien, 2017), le caractère de la moralité a des critères objectifs non dépendants du sujet, rapport à des besoins individuels et collectifs.

Selon Alasdair MacIntyre (1981, cité par Canto-Sperber & Ogien, 2017), le retour à une éthique basée sur l'idée de la recherche du bien humain de type aristotélicienne permettrait de mettre fin à une certaine confusion morale contemporaine, puisant dans des héritages issus de traditions philosophiques différentes, autant déontologistes qu'utilitaristes ou antiques. Celle-ci retrouverait une cohérence entre les convictions issues de différents courants, les vertus fondant le sens éthique de l'existence humaine, et donnerait lieu à un « narratif de la vie individuelle ». Ces réflexions jettent donc le doute sur la possibilité d'élaborer rationnellement de grands systèmes éthiques basés sur des principes universels, ce qui représente une critique centrale au cœur des théories de l'éthique des vertus, dans le sens où elles revalorisent les idées de « vertu », de « disposition de la volonté », de « délibération morale » au détriment de celles de « devoir » et « d'obligation » (Canto-Sperber & Ogien, 2017).

Certains auteurs, comme Bernard Williams (1985, cité par Canto-Sperber & Ogien, 2017), trouvent chez Aristote, sans pour autant s'inscrire dans le courant des éthiques des vertus, une critique du rationalisme moral et une forme de « contextualisme » éthique. Cet auteur soutient le fait que l'acte moral ne peut pas être purement expliqué rationnellement et de manière abstraite, car il s'inscrit dans des actes sociaux concrets, et que c'est donc la capacité de prudence (la sagesse pratique, la *phronêsis* dont nous parlions tout à l'heure) qui permet de juger de l'applicabilité des principes aux cas particuliers. L'éthique dépend donc de formes de vies pratiques partagées au sein d'une communauté qui en définit implicitement les normes. Williams encourage l'idée d'une réappropriation par le sujet de son expérience de vie morale pour penser le parcours de vie éthique individuel (Canto-Sperber & Ogien, 2017).

d) L'éthique des vertus dans les milieux francophones : l'éthique d'André Comte-Sponville

Dans le contexte francophone, André Comte-Sponville (1995) mobilisa lui aussi dans sa philosophie l'éthique des vertus, en se permettant une plus grande distance avec l'éthique aristotélicienne (Meyer, 2011), semblant plus s'inscrire dans un héritage spinoziste plus subjectiviste et sans sembler faire référence aux *virtue ethics* anglo-saxonnes (Larmore, 2011). Il redéfinit après les éthiques déontologistes et les contractualismes comme celui de Rawls (2009 [1971]) basés sur une idée de Bien ou une idée de Juste (chez Rawls) absolu et universel, une pluralité de vertus, prises chez les Grecs (sagesse, tempérance, courage, etc.) et les chrétiens (compassion, humilité, miséricorde, etc., laïcisées dans le cadre de sa philosophie). La philosophie de Comte-Sponville se revendique comme matérialiste, et son éthique n'y fait

pas exception. C'est dans le désir, comme chez Anscombe, qu'il va trouver le fondement du sens proprement humain (ou du moins de toute créature désirante) face à l'indifférence de la nature, ce qui constituera le fondement de la normativité, de la valeur et du Bien (Larmore, 2011). Ces valeurs ne sont donc pas ontologiquement *vraies*, la valeur n'est pas une question de vérité, mais elles sont pourtant réelles dans leur fondement matériel, concret, incarnées dans le monde.

Nous pouvons donc constater ici l'influence de Spinoza (1956 [1677]) sur l'éthique de Comte-Sponville. Nous ne désirons pas quelque chose parce que cette chose est bonne, mais elle est bonne parce que nous la désirons. Chez Spinoza, le désir est le propre de l'homme qui, comme tout être étant, est mu par l'effort de persévérer dans son être (le *conatus*). Les choses ne sont pas désirables en elles-mêmes, mais pour nous, et le désir et le jugement s'unissent dans le déterminisme radical spinoziste. Pour Comte-Sponville, la vertu est alors « la puissance spécifique qu'il [l'être humain] a d'affirmer son excellence propre, c'est-à-dire (au sens normatif du terme) son humanité... » (1995, cité par Larmore, 2011), c'est une puissance de la digne affirmation de soi. Pour Comte-Sponville, on ne peut se soucier d'autrui que parce que nous en avons le désir, le désir étant à l'origine de la normativité éthique. Le mouvement éthique et vertueux réunit alors souci de soi et souci des autres. L'individu vertueux aura le désir de se soucier des autres, souci dans lequel il trouvera un affect joyeux⁴⁵², pour parler en termes spinozistes.

Quelles sont alors les vertus mises en avant par Comte-Sponville ? Il en établit une liste qui en dénombre dix-huit : la politesse, la fidélité, la prudence, la tempérance, le courage, la justice, la générosité, la compassion, la miséricorde, la gratitude, l'humilité, la simplicité, la tolérance, la pureté, la douceur, la bonne foi, l'humour et l'amour (Comte-Sponville, 1995 ; Meyer, 2011). Pour lui, le développement de l'éthique commence par la politesse qui chez l'enfant constitue une forme de proto-éthique. Elle n'est pas faite par conviction, par une réelle volonté de la part de l'individu, mais par conformité à l'usage qui s'impose de l'extérieur. Elle permet l'acquisition d'habitudes et de dispositions formant le caractère (rappelons que chez Aristote les vertus s'acquièrent par imitation de l'individu vertueux) (Larmore, 2011).

Il s'agit par la suite d'aller au-delà de la politesse pour développer un premier souci de l'autre et

452 La joie chez Spinoza est une passion, un affect passif, relatif à la poursuite de l'individu dans la perfection de son être, à la poursuite du *conatus*, de la tendance de chaque individu à persévérer dans son être, à l'augmentation de sa puissance d'agir et donc de la vie qui est en lui. Pour Spinoza « la joie est le passage de l'homme d'une moindre à une plus grande perfection » (1965 [1677], p. 197). À cette joie comme affect, Spinoza ajoute une joie active « appuyée sur la compréhension de sa propre puissance » (à persévérer dans son être) (Manzini, 2014, p. 241). Le bien, chez Spinoza, est donc ce qui nous procure la joie (Sévérac, 2012), comme il l'écrit dans l'*Éthique* (1965 [1677]) : « La connaissance du bon ou du mauvais n'est rien d'autre que l'affection de la joie ou de la tristesse, en tant que nous en avons conscience [...] Nous appelons bon ou mauvais ce qui est utile ou nuisible à la conservation de notre être, c'est-à-dire ce qui accroît ou diminue, seconde ou réduit notre puissance d'agir » (p. 227). L'éthique de la joie de Spinoza est une éthique de la vie, non pas une morale du devoir, et si celle-ci est au premier abord subjectiviste, elle se construit aussi à partir de ce que les individus ont en commun, dans notre participation à un tout commun, la Nature-Dieu, dont chaque homme et femme n'est qu'une partie spécifique (Sévérac, 2012).

Les passions tristes, au contraire, sont le résultat d'une mauvaise compréhension de nous-mêmes et du monde (dont nous sommes partie intégrante). C'est la connaissance de ce qui nous détermine qui va mener à notre liberté, à l'affirmation de nous-mêmes et à la poursuite de l'expression de notre être, et donc à des affects joyeux (Pelluchon, 2020). Le Bien, allié à la joie, est donc issu d'une meilleure compréhension de nous-même et d'un travail intérieur chez Spinoza, ce qui rapproche son éthique des éthiques des vertus.

entrer dans le cadre de la morale. Avant de se soucier vraiment des autres, on le fait parce que l'on pense qu'on le doit. C'est un souci qui se développe par obéissance à un devoir extérieur, ce type de souci moral constitue celui que la plupart d'entre nous auront la majorité du temps.

Puis, dans la suite du cheminement éthique, nous commençons à nous soucier des autres non pas parce que nous le devons, mais parce que nous le voulons, parce que nous aimons la vertu et le Bien, nous désirons le bien des autres « comme un élément de notre propre bien » (*ibid*, p. 47). Le bien d'autrui est constitutif de notre propre bien, et donc de notre propre désir, et la notion de devoir pourra alors se dissiper, remplacée par celle de vertu et l'entrée dans le domaine de l'éthique à proprement parler.

Cette attitude éthique est motivée par l'amour⁴⁵³. Comte-Sponville résume ainsi lui-même le parcours moral qu'il dessine dans sa philosophie : « bien agir, c'est faire d'abord ce qui se fait (politesse), puis ce qui doit se faire (morale), enfin parfois c'est faire ce que l'on veut, pour peu qu'on aime (éthique) » (Comte-Sponville, 1995, p. 295, cité par Larmore, 2011). Concernant la prudence, vertu cardinale chez Aristote comme nous l'avons vu, Comte-Sponville effectue un élargissement de la notion, comme moyen de faire face au Mal et de le mettre à distance, de le différencier du Bien. Si la forme de sagesse qu'est la prudence ne suffit pas à faire d'un individu une personne vertueuse, elle reste nécessaire à la vertu. Une fois le Mal identifié, il faut du courage pour l'affronter. La tempérance, elle, régule la vertu (Meyer, 2011).

e) Objections aux éthiques des vertus

Il est possible de reprocher aux éthiques des vertus un manque de rigueur logique et de clarté théorique, un manque de précision systémique qui expliquerait le désamour qu'elles ont pu subir au début de la période moderne au profit des grands systèmes moraux déontologistes et conséquentialistes (Larmore, 2011). Mais même les éthiques universalistes et absolutistes semblent se fonder ultimement sur des pétitions de principes qui semblent reposer au-delà de la justification. L'identification de la bonne action à suivre n'est pas non plus forcément claire, nous l'avons vu avec le devoir dont l'appréciation est loin d'être évidente (basé sur un rationalisme universaliste lui aussi douteux), et nous pouvons faire une critique similaire au principe de maximisation du bien-être : comment ce calcul peut-il concrètement avoir lieu, et les critères avancés par les tenants de cette doctrine peuvent-ils réellement être mis en place en situation concrète de manière réaliste ?

Les éthiques des vertus, au contraire, insistant sur un travail sur soi aboutissant sur la formation d'un caractère permettant le jugement et l'action morale, semblent plus réalistes à travers leur inscription

453 L'amour, chez Spinoza, est « la Joie qu'accompagne l'idée d'une cause extérieure » qui augmente notre puissance d'agir, et celle ou celui qui aime « s'efforce nécessairement d'avoir présente et de conserver ce qu'il aime » (1965 [1677], p. 148). Comte-Sponville définit trois sortes d'amour, l'*éros*, le désir pour ce qui nous manque, la *philia*, se réjouir de l'objet aimé, c'est le sens de l'amour chez Spinoza, mais c'est une troisième sorte d'amour qui va inspirer l'attitude éthique, l'*agapè*, « un retrait de soi en faveur de l'individu aimé, pour le bien de cet autre lui-même » (Larmore, 2011, p. 48).

dans des contextes concrets. De plus, les éthiques déontologistes et conséquentialistes ne semblent pas vraiment apporter de réponse quant à savoir pourquoi nous devrions faire nôtre ces principes universels au détriment de notre propre intérêt. Certains auteurs contractualistes ont souligné le fait que l'association permet ultimement une meilleure poursuite des intérêts individuels, comme chez Hobbes (2000 [1651]), et Kant a fait référence à l'impartialité de la raison, mais ces solutions n'ont pas forcément convaincu (Larmore, 2011). Dans le cadre de l'éthique des vertus, la raison pour laquelle l'individu adopte une attitude vertueuse est la poursuite de son propre bonheur dans la réponse adéquate à une situation donnée, il n'y a pas de dichotomie entre ce que l'on doit et ce que l'on veut faire, et le souci de soi et de l'autre sont unis dans la seule attitude vertueuse (*ibid*).

Finalement, peut-être pourrions nous avancer l'idée que toute théorie éthique est ultimement condamnée à être dans une certaine mesure insatisfaisante, et fasse forcément l'objet de croyances logiquement indémontrables. Aucune théorie philosophique systémique n'est infaillible, mais les questions de philosophie morale (ou d'éthique) portant sur des valeurs fondamentales que sont le Bien et le Mal, font toujours l'objet de vives controverses. L'importance que revêtent ces systèmes philosophiques paraît résider dans la manière dont ils vont pouvoir guider notre action, en accord avec les valeurs que nous entendons porter, et pour cela l'éthique des vertus semble faire preuve d'un contextualisme pragmatique appréciable, nous permettant d'aborder concrètement une réflexion éthique sur nos actes quotidiens. Cette théorie éthique semble entrer en résonance avec les fondements philosophiques que nous avons développés jusqu'ici pour penser l'action politique en Anthropocène, de par sa dimension pratique et réaliste, et son insistance sur la formation du caractère.

f) Quelles vertus spécifiques faut-il mettre en avant ?

Une fois exposé le fonctionnement des théories des éthiques des vertus, nous pouvons nous poser la question du choix de ces vertus, quelles vertus est-il désirable de développer ? Aristote, dans l'éthique à Nicomaque, dénombrait quatre vertus, la chrétienté en a développé le double (Meyer, 2011), et Comte-Sponville en propose, comme nous l'avons vu, jusqu'à dix-huit. Cette profusion de vertus peut sembler un peu déroutante, et la classification de telle et telle vertu dans une optique universaliste un tant soit peu arbitraire. Aristote suggérait, pour devenir vertueux nous-mêmes, de prendre pour exemple le comportement des individus vertueux qui nous entourent et que nous pouvons observer quotidiennement. Cette suggestion est un premier pas vers une approche vécue et organique du développement des vertus.

Il nous semble en effet que les dispositions désirables permettant l'action bonne des individus ne sauraient être imposées comme des vérités indubitables, mais que la formation du caractère moral devrait être comprise comme une émergence organique au sein de l'expérience humaine vécue. Cela non pas dans

une optique intuitionniste, où les habitudes bonnes naîtraient d'une intuition morale partagée, mais, pour faire le lien avec le développement de la philosophie Deweyenne du chapitre précédent, dans une optique de reconstitution des expériences vécues concrètes accumulées (la croissance de Dewey) qui permettrait une reconstruction au sein de laquelle nous pourrions juger prudemment de ces expériences et de la manière dont nous pourrions, sur la base de celle-ci, aborder les suivantes. Il s'agit à la fois d'une reconstitution inconsciente des expériences au sein de laquelle nos habitudes se construisent et forment notre caractère et notre personnalité, tout comme d'une réflexion intellectuelle active, d'un travail sur soi conscient à travers notre activité sociale sur la construction de nos dispositions d'action et de penser. Les vertus nous permettent de mener notre vie (nos expériences) de manière bonne et émergent d'un retour sur nos expériences vécues et du partage des expériences des autres.

3) Quels liens avec l'éthique de John Dewey ?

a) La philosophie morale chez Dewey

Maintenant, si nous voulons concrètement mobiliser le travail de Dewey, il serait pertinent de nous pencher sur sa philosophie morale, moins connue que sa philosophie politique ou que sa philosophie de l'éducation, mais bien présente pour autant et cohérente avec le reste de sa pensée. Chez John Dewey⁴⁵⁴, il y a aussi un rejet des éthiques universalistes centrées sur des grands principes, déontologistes ou universalistes, et tout particulièrement de l'idéalisme néo-hégélien de son époque, dont la finalité est extérieure à l'action contextualisée, ancrée dans l'expérience vécue.

Au contraire, Dewey va se concentrer sur les situations au sein desquelles apparaissent des conflits de valeur, dans une optique donc contextualiste de l'éthique, la morale se réalisant alors « dans le cadre du paradigme de l'enquête, comme résolution de situations problématiques exprimant des conflits de valeurs » (Fabre, 2014b, p. 73). S'il y a des principes moraux, ils sont subordonnés à la situation réelle que vit l'individu, à l'expérience vécue. Encore une fois, en cohérence avec le reste de sa philosophie, l'éthique est donc comprise sous l'angle de la résolution de problèmes, dans le cadre d'une situation concrète dans laquelle les acteurs sont impliqués, dans le cadre de l'expérience, d'où sont tirés les critères de l'éthique. Il reste aussi cohérent avec le reste de son œuvre en fondant une morale naturaliste, comme Darwin avant lui⁴⁵⁵, dont les écrits ont influencé, comme nous l'avons vu, la biologie et l'anthropologie de Dewey, et

454 Dewey construit sa théorie éthique dans de nombreux ouvrages, répartis sur l'intégralité de sa longue carrière (dans ce que l'on appelle les *early works*, 1882 - 1898 [1972], *middle works* 1899 - 1924 [1976] et *Later works* 1925-1953 [1981]), elle est donc apparue sous plusieurs formulations, à travers les ouvrages : *Outlines* (1891), *Ethics* (1908), *Human Nature and Conduct* (1922), un autre ouvrage nommé *Ethics* (1932), et *La Formation des valeurs* (1939) (Cités par Fabre, 2014b).

455 Darwin, dans ses travaux, particulièrement dans *La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe* (2013 [1871]), aborde la question morale en naturaliste, plus qu'en philosophe (il fait d'ailleurs référence à des idées issues de théories morales contradictoires : devoir, vertus, utilité, sens moral, etc.). Il aborde notamment dans cet ouvrage la continuité entre l'homme et

dont il conservera l'évolutionnisme moral. Nous l'avons vu au chapitre précédent, Dewey refuse les dualismes (Zask, 2015), et c'est aussi le cas des dualismes être/devoir être (ils coïncident dans l'action) et fin/moyen (ils se déterminent réciproquement dans l'action) (Fabre, 2014b). Il se détourne de la recherche des fondements méta-éthiques pour se concentrer sur la résolution de dilemmes concrets. Il n'y a chez Dewey ni rationalisme moral (bien que le jugement moral demande une grande intelligence de la situation, et donc une forme d'intellectualisme, dans la lignée du scientisme décrit au chapitre précédent), ni téléologie, ni intuitionnisme, ni sentimentalisme. Mais « il fait de la délibération éthique un acte de l'intelligence commune appliquée au vivre-ensemble » (*ibid*, p. 71), en mobilisant lui aussi l'idée de prudence, dans une optique perfectionniste qu'il retient d'Emerson, l'individu en croissance ne cesse de développer son individualité, sa capacité à faire des expériences futures, qui est aussi un perfectionnement moral dans la résolution de problèmes de nature sociale.

b) Minimalisme moral et maximalisme éthique

Fabre souligne la distinction que fait Dewey entre morale et éthique : « la morale a trait à la délibération dans des situations de conflits de valeurs tandis que l'éthique concerne le désir de grandir, ce qui renvoie au conatus spinoziste et à la Bildung » (*ibid*, p. 71), le processus éthique se retrouvant dans le processus de croissance/éducation. Pour Fabre, Dewey met en avant ce qu'il appelle un « minimalisme moral » et un « maximalisme éthique ». Minimalisme moral dans le sens où les grands principes et les théories universalistes sont abandonnées au profit d'une pratique morale de la résolution de problème vers la solution la plus désirable, et maximalisme éthique à travers l'importance de l'idée de l'éthique comme réalisation de soi, expression de soi dans la pratique et poursuite de sa propre croissance, agir de la meilleure manière dans l'expression de son caractère.

l'animal, et leur unité de nature, ce qui a des implications au niveau éthique, délaissant le caractère unique et distinct de l'espèce humaine. Si Darwin n'inclut pas pour autant l'animal dans la sphère éthique (l'âme humaine est propre à l'espèce), il est à noter que presque un siècle auparavant, Bentham remettait en cause ce caractère moralement exceptionnel de l'être humain, dans une note de l'ouvrage cité précédemment (2011 [1789]), dans laquelle il esquissait l'idée selon laquelle, puisque les critères du Bien et du Mal sont le plaisir et la peine, et que les animaux sont capables de les ressentir, ces derniers doivent être inclus dans la sphère de la moralité. Cette idée d'une éthique animale utilitariste sera reprise par Peter Singer (2012 [1975]) dans la seconde moitié du XXe siècle.

Pour en revenir à la réflexion éthique chez Darwin, le sens moral, issu de la sociabilité, est une spécificité humaine, bien qu'elle tire son origine de l'évolution des espèces, qui apparaît en même temps que le développement de ses capacités intellectuelles permettant une prise de recul sur ses actes. Pour Darwin l'action morale comporte un coût allant contre l'intérêt personnel, et est poussée par les instincts sociaux et la sympathie (centrale) pour les autres membres du groupe et l'émergence d'une opinion publique par le biais du langage régulant les comportements du groupe. Une chose va nous intéresser particulièrement ici, c'est l'importance de l'habitude dans l'émergence des comportements moraux, ce qui rapproche, dans une certaine mesure, la théorie éthique darwinienne des courants éthiques basés sur les vertus et les dispositions désirables. Ces habitudes n'apparaissent pas par sélection naturelle (un comportement moral ne poussant pas forcément à la perpétuation de la lignée), mais par l'usage de la raison, ce qui donne à la doctrine darwinienne un certain rationalisme (Charmetant, 2010). Le cercle moral va s'étendre au fur et à mesure du développement de la civilisation et de l'élargissement des groupes sociaux, de la famille à la tribu, puis à la nation, puis à l'humanité tout entière. Rolston (1994) s'inspirera du travail de Darwin dans son éthique environnementale, passant de l'identification morale à l'espèce (l'espèce humaine) à l'identification morale à la communauté biotique dont elle fait partie, puis au tout naturel incluant les entités abiotiques, ce que nous retrouverons aussi chez Callicott.

Chez Dewey, rappelons-le, la croissance et l'expérience ne valent que si elles sont partagées, et la société la plus désirable, la société démocratique, est un mode de vie d'expérience partagée. Par conséquent, la réalisation de soi ne se fait pas chez Dewey sans un souci des autres, ainsi « le besoin de se réaliser est lié au besoin de réaliser le bien d'une communauté dont l'individu est membre » (*ibid*, p. 75), la croissance, la réalisation de soi, est toujours sociale. L'éthique a donc pour visée « l'enrichissement de l'expérience commune » (*ibid*, p. 76).

c) Une éthique pratique

Ce « minimalisme moral » et ce « maximalisme éthique » semblent souligner le fait que la vision de l'éthique de Dewey paraît s'insérer parfaitement dans le cadre de la définition que nous avons donnée de l'éthique en début de chapitre. C'est une éthique concrète, relative à notre manière d'être et à notre caractère guidant l'action. L'éthique Deweyenne est une éthique contextuelle, dans l'action, s'appliquant à des cas concrets dans le cadre de l'expérience vécue et de la vie des individus. Le jugement moral implique une lecture juste de la situation, dans laquelle nous évaluons la conséquence de l'action, afin de trouver la meilleure solution possible (la sympathie guidant la délibération éthique comme lien affectif et social avec la communauté).

Le Bien désiré n'est pas un absolu, mais la vie elle-même, la croissance, la poursuite et le développement de son individualité à travers ses expériences dans le monde. Le Bien est donc toujours celui d'une situation donnée, concrète, vécue, contextuelle. En effet, comme l'explique Fabre, « pour Dewey, la véritable fin du désir est la vie, comme praxis au sens d'Aristote, c'est-à-dire l'activité qui a sa fin en elle-même » (*ibid*, p. 73). Rappelons-le, la croissance, synonyme d'éducation, relève du processus vital et est une fin en elle-même. Ainsi, le processus de croissance correspond au processus d'éducation, correspondant lui-même au processus éthique, comme expression de soi dans le cadre de cet élan vital qu'est la croissance. Par conséquent, selon les mots de Dewey lui-même, « le processus éducatif et le processus éthique ne font qu'un » (Dewey, 2003 [1920], p. 153, cité par Fabre, 2014b).

d) Éthique et dispositions vertueuses chez Dewey

L'idée de vertu est présente chez Dewey mais l'éthique ne s'y réduit pas pour autant. Cependant, s'il ne mobilise pas la tradition de l'éthique des vertus (sa renaissance dans le contexte anglo-saxon se fera quelques dizaines d'années après sa mort) à proprement parler, nous devons rappeler que pour lui l'habitude est le moteur de l'action humaine, et que notre action dépend d'habitudes intellectuelles et pratiques acquises. Cela entre en connivence avec l'idée de vertu comme disposition désirable. De plus, le

fait qu'il mobilise dans sa philosophie éthique la notion de prudence et une forme de perfectionnisme montre une intimité de sa philosophie avec les éthiques des vertus. La question de la résolution de problème, en effet, fait fortement écho à la science de la délibération aristotélicienne, la *phronesis*, que Dewey mobilise avec la notion de prudence. En effet, selon Fabre, « pour Dewey, la réflexivité morale relève de l'intelligence commune appliquée à la conduite de la vie, autrement dit de la prudence (*Wisdom*) » (2014b p. 76). La prudence est employée comme un jugement moral expérientiel selon le modèle du diagnostic scientifique ou médical. L'héritage des philosophies éthiques antiques est donc bien présent chez Dewey, Fabre nous explique que :

« Selon les termes de l'*Ethics* de 1932, la délibération morale nous met au confluent de nos héritages : le Grec (l'amour du bien, mais aussi la vertu), le Romain (le sens du devoir et des offices) et la théorie morale anglaise (Shaftesbury, Hume, Adam Smith) »

(Fabre, 2014b, p. 76)

L'éthique des vertus semble donc être la théorie éthique la plus propice pour penser les ethos de l'Anthropocène, en relation avec la théorie démocratique exposée dans la partie précédente et la philosophie de John Dewey sur laquelle nous nous appuyons dans la construction de la vision de l'éducation en Anthropocène que nous essayons de soutenir ici. Il y a cependant une autre théorie éthique qu'il nous semble particulièrement pertinent de mobiliser pour penser notre rapport éthique et politique à la nature non humaine, éthique elle aussi contextuelle, concrète, et quotidienne, et mobilisant l'idée de disposition morale : il s'agit de l'éthique du *care*.

IV Les éthiques du *care*

Dans la deuxième moitié du XXe siècle, un autre courant de théorie éthique contextuelle a donc émergé dans les milieux féministes nord-américains, en lien avec les études sur le *care*, qui ont donné lieu à ce que nous appelons aujourd'hui les éthiques du *care*. Ces éthiques sont des éthiques de l'ordinaire, de la vie quotidienne, qui, comme les éthiques des vertus, se détachent des grands courants universalistes pour penser l'action éthique en contexte. Le *care* est en soi une notion politique, et les éthiques du *care* entretiennent un lien étroit avec la dimension politique et la démocratie. L'idée de soin et d'attention contenue dans ce courant éthique va particulièrement nous intéresser au prochain chapitre, dans le sens où il prendra une place capitale dans la construction d'un rapport éthique sain et désirable avec le non-humain sur lequel nous devons aujourd'hui reporter notre attention et qui doit devenir l'objet de nos soins.

1) Qu'est-ce que le *care* ?

a) Définition générale

Concrètement, le *care*⁴⁵⁶ est une préoccupation familière envers autrui, une réponse concrète aux besoins des autres, un engagement vers ses semblables, dont l'inverse serait « je ne m'en soucie pas », « *I don't care* » (Tronto, 2009a [1993]). Cette idée se retrouve dans des activités qui organisent notre monde pour le rendre favorable à la satisfaction de ses besoins et à la vie la meilleure possible (Molinier, Laugier & Paperman, 2009). La définition faisant le plus souvent référence, et à laquelle nous nous référerons nous aussi, est celle que nous pouvons trouver dans l'ouvrage de Joan Tronto *Un monde vulnérable*⁴⁵⁷ (2009a [1993])⁴⁵⁸, qui est la suivante⁴⁵⁹ :

« Au niveau le plus général, nous suggérons que le *care* soit considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », en sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie »⁴⁶⁰

(Tronto, 2009a [1993], p. 143, 2008, p. 244)

Il s'agit donc d'organiser le monde « de sorte que nous puissions y vivre » (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 12) aussi bien que possible. Cette définition recouvre plusieurs disciplines et perspectives : le *care* pour soi-même (le souci de soi, psychologique), le *care* pour les autres (le souci des autres, sociologique), et le *care* à l'égard du monde (le souci du monde, économique et politique) (Tronto, 2009b). Tronto et Fisher (1991 ; Tronto, 2009a [1993]) définissent « quatre phases » du *care* : *caring about* (se soucier de), *to take care of* (se charger de), *care giving* (accorder des soins), et *care receiving*

456 La notion anglaise de *care*, employée dans le langage anglais quotidien, ne peut recevoir qu'une traduction insatisfaisante en français, celle de « soin » ne la recouvre que très partiellement, sachant que ce terme peut aussi être traduit par « attention ». Le *care*, aussi parfois traduit par « sollicitude », peut alors être traduit par l'expression « d'attention à l'autre » ou de « souci de l'autre », c'est une attitude active, pratique et intellectuelle vers autrui qui prend en compte sa vulnérabilité et prend « soin » d'elle ou de lui, participe à l'entretien de son existence, à travers des actes qui le concernent directement (satisfaction des besoins) et d'autres qui concernent son environnement (entretien d'un environnement favorable).

457 De son titre original : *Moral Boundaries, a Political Argument for an Ethic of Care*, ou « Les frontières morales, un argument politique pour une éthique du *care* ».

458 Notre lecture de Tronto s'appuiera principalement sur la lecture du chapitre 4 de l'ouvrage paru dans la revue du MAUSS (Tronto, 2008) ainsi que sur la très complète note de lecture d'Éloïse Girault parue dans la revue *Société et jeunesse en difficulté* (2010).

459 Définition élaborée avec Berenice Fisher dans leur ouvrage commun *Toward a feminist theory of care* (1991).

460 Comme le note Tronto, cette définition ouvrant le *care* au-delà des relations entre humains en y incluant l'environnement et « le monde », et son « maintien », sa « perpétuation » et sa « réparation », porte en elle la possibilité d'élaboration d'une éthique environnementale ou d'un écoféminisme basé sur le *care*.

(recevoir des soins). La première phase consiste en la reconnaissance d'un besoin et l'évaluation des réponses que l'on peut y apporter, une fois ce besoin identifié. La seconde étape consiste à prendre une certaine responsabilité par rapport à ce besoin, reconnaître la possibilité d'action dans la satisfaction de ce besoin, et organiser la mise en place de solutions. La troisième étape représente la prise en compte directe et matérielle de ces besoins, en contact avec l'objet du soin. La quatrième et dernière phase du *care* est celle de la réaction de l'objet du soin (qui, rappelons-le, peut être un individu, un objet ou une partie de l'environnement) à l'activité de *care*, cette réaction permet de savoir si le besoin a bien reçu une réponse adéquate, s'il a été bien identifié et si celui-ci est satisfait.

b) Une activité pratique

Cette définition large permet d'ouvrir le *care* au-delà des seules interrelations dyadiques de type mère/enfant. Pour Tronto « le modèle dyadique du *care* n'est pas seulement inadéquat, il n'est pas, d'un point de vue normatif, un bon modèle de *care* » (2009b, p. 53). Ces activités (le *care* est actif, activité ou processus, c'est une pratique), effectuées en majorité par des femmes, des personnes pauvres et des personnes issues de l'immigration, concernent le travail domestique, de soin⁴⁶¹, d'assistance et d'entretien des espaces de vie. Le *care* est alors défini culturellement. Le *care* peut alors être compris comme une forme de rationalité pratique (Ruddick, 1989, citée par Tronto, 2009a [1993]). Les activités de *care* sont indispensables à la vie humaine, et nous en bénéficions toutes et tous. Il est à la fois particulier, car il dépend de représentations culturelles (représentations du bon soin), mais il relève aussi d'un aspect universel et constitutif de toute vie humaine, tous les êtres humains ont des besoins et ont besoin de recevoir l'attention et le soin des autres, nous sommes toutes et tous vulnérables et bénéficiaires du *care* (Tronto, 2009b). Si notre existence se construit autour d'une certaine recherche d'autonomie, elle est toujours aussi constituée d'une dépendance vis-à-vis des autres et des pratiques du *care* (Tronto, 2009a [1993]).

Cependant, si ce travail de *care* est essentiel à la vie humaine et au bon fonctionnement de la vie en société, il est pourtant invisibilisé, marginalisé et dévalorisé. En effet, celui-ci ne bénéficie pas d'un statut important et reconnu dans notre société. La sollicitude, le soin, relégués à la sphère privée et émotionnelle, sont dépréciés. Au contraire, les qualités louées dans notre société sont celles de l'autonomie (et donc être la personne qui reçoit le soin est mal vue⁴⁶²) et de la rationalité (opposée à l'émotionnel).

461 Dans le cadre médical, le travail de *care*, essentiellement féminin, s'articule en complémentarité avec le travail de *cure* (les actes médicaux à proprement parler), majoritairement masculin (Morvillers, 2015).

462 Les activités de *care* étant invisibilisées, le fait que nous recevions tous à un niveau ou à un autre des soins et que nous bénéficions tous et toutes des activités de *care* ne se voit pas. Nous pouvons donc nous penser parfaitement autonomes, et traiter le *care* comme un ensemble d'activités dérisoires (ce qui permet à celles et ceux qui n'y participent pas de conserver une attitude de puissance à l'égard de celles et ceux qui les pratiquent), alors que nous ne voyons pas celles et ceux qui nettoient les espaces dans lesquels nous vivons, préparent notre nourriture, prennent soin des nouvelles et des anciennes générations, etc. Au

c) *Care* et autonomie

Or la vision du monde portée par les études sur le *care* ne considère pas la société comme un ensemble d'individus autonomes poursuivant des fins rationnelles (selon la vision libérale moderne), mais « comme un ensemble de personnes prises dans des réseaux de *care* et engagés à répondre aux besoins de *care* qui les entourent » (Tronto, 2009b, p. 39). Molinier, Laugier et Paperman montrent que :

« Pour des sociétés valorisant l'autonomie, il serait risqué de rendre officiellement à ces activités la part qui leur revient. Le risque en l'occurrence est de rendre visible les privilèges de certains. C'est pourquoi le *care* ne reste visible qu'en partie, une partie soigneusement circonscrite : aux femmes, aux pauvres, aux immigrés »

(Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 12)

D'autant plus que le travail de *care*, pour être réussi, doit être discret (Molinier, Laugier & Paperman, 2009). Il est souvent relégué à la seule dimension de disposition (envers autrui), comme un investissement émotionnel (entraînant une essentialisation du *care* et de la répartition genrée des rôles sociaux), et donc comme individuel, alors que, nous avons commencé à le voir, le *care* est certes une disposition mais il est aussi (et cela est très important) une pratique, et relève donc du niveau social et politique. Tronto (2009a [1993]) tente en effet de porter la théorie du *care* et le souci de l'autre plus loin que le niveau de l'individu singulier, de la romanisation et de la sentimentalisation du *care*, à un niveau social et politique, où il peut être considéré en contexte. En plus d'être relégué à un aspect émotionnel, le *care* est donc aussi relégué (et par là dévalorisé) à la sphère privée, dans le cadre familial, imposant une charge aux prestataires de ces activités (les femmes) et repoussant la prise en charge publique et collective du *care*, celui-ci n'étant pas considéré comme un problème social mais comme un problème d'individus particuliers.

L'importance du *care* entre donc en conflit avec nos désirs d'autonomie, la sollicitude étant considérée comme relevant de la faiblesse, tout comme un ressentiment que nous pouvons avoir à l'égard de nos propres besoins, compris comme une dépendance et un obstacle à cette autonomie⁴⁶³. Tronto résume ainsi la question du *care* d'un point de vue social et politique :

« Le *care* est à la fois une construction culturelle complexe et le travail tangible du soin.

même titre, nous ne remarquons pas forcément les besoins des autres.

463 Nous pouvons faire le lien ici avec le chapitre 6 de la partie précédente, où l'idéal d'autonomie était compris comme une libération de la dépendance aux besoins matériels, la période contemporaine, après l'exaltation de l'hybris moderne, nous faisant nous rendre compte de notre situation d'interdépendance avec notre environnement et le non-humain.

C'est un moyen pour que des questions très abstraites relatives à la satisfaction des besoins reviennent au niveau prosaïque où l'on se demande comment ces besoins sont effectivement satisfaits. C'est une manière de voir comment s'incarnent nos idées abstraites sur le pouvoir et les relations humaines. En pensant les institutions sociales et politiques du point de vue de ce concept marginal et fragmentaire, nous voyons comment les structures sociales modèlent nos valeurs et nos pratiques. »

(Tronto, 2008, p. 261)

Parler du *care*, le nommer, le définir, le conceptualiser et le découvrir à la vue de toutes et tous, permet, en mettant en place un vocabulaire et une typologie, en structurant une pensée sociologique et philosophique du *care*, d'offrir « les possibilités les plus grandes de transformation de la pensée sociale et politique, en particulier de la façon que nous avons de traiter les « autres » » (Tronto, 2008, p. 262). Théoriser les pratiques de *care* permet donc à la fois de les prendre concrètement en compte et de lutter contre leur invisibilisation, à rendre justice à celles et ceux qui les prennent en charge et à lutter pour la formation d'une société plus égalitaire et démocratique, mais il permet aussi de mettre en question nos valeurs et notre attitude envers nous-mêmes et les autres, pour Tronto « Le *care* nous [impose] de réfléchir concrètement aux besoins réels des personnes et d'évaluer de quelle façon il peut leur être répondu, il introduit un certain nombre de questions sur ce que nous valorisons dans la vie quotidienne » (*ibid*). Cette réflexion sur les valeurs et sur les interrelations que nous maintenons au sein des groupes sociaux dont nous faisons partie permet à Tronto de prendre le *care* « comme un concept moral et politique intégral » (*ibid*).

2) L'éthique du *care*

a) Une voix différente

Le *care* est donc non seulement un concept qu'il est pertinent de mobiliser dans une réflexion sociale et politique, mais c'est aussi un concept fort pour penser la relation à autrui, et donc l'éthique. Par conséquent, les études sur le *care* dans le milieu universitaire et féministe nord-américain donnèrent immédiatement lieu à l'élaboration d'une philosophie éthique mobilisant cette notion comme concept central, dès le début des années 1980.

L'ouvrage fondateur des théories du *care*, *Une voix différente*⁴⁶⁴ (1993 [1982]), paraît en effet en 1982 sous la plume de la psychologue américaine Carol Gilligan. Celle-ci effectue dans ce travail un

⁴⁶⁴ De son titre original *In a Different Voice*, soit « d'une voix différente ». Le “in” nous semble important à retenir ici, dans le sens où il exprime l'expression active d'une lecture éthique du monde différente.

dépassement des théories éthiques universalistes en montrant que l'attitude de *care* féminine aborde les problématiques morales à partir d'un angle radicalement différent de celui pris par les éthiques classiques de la période moderne, notamment les éthiques de la justice. Zielinski résume ainsi le fond de la théorie de Gilligan :

« Celle-ci met en évidence, à travers une enquête de psychologie morale, que les critères de décision morale ne sont pas les mêmes chez les hommes et chez les femmes. Là où les premiers privilégient une logique de calcul et la référence aux droits, les femmes préfèrent la valeur de la relation, s'orientant d'après ce qui peut conforter les relations interpersonnelles, développer les interactions sociales. »

(Zielinski, 2010, p. 632).

Gilligan illustre cette divergence dans l'approche des problématiques éthiques à travers une expérience de pensée à laquelle participent un jeune garçon, Jake, 11 ans, et une jeune fille, Amy, 11 ans elle aussi. Gilligan nous dit que les deux enfants sont plutôt brillants, et ne paraissent pas ancrés dans les stéréotypes de genre (Amy veut devenir scientifique, Jake préfère la littérature). Pourtant :

« Leurs jugements moraux semblent initialement confirmer des notions familières à propos des différences entre les sexes, suggérant que l'avantage qu'ont les filles sur le développement moral durant les premières années scolaires s'efface à la puberté avec l'ascendance de la pensée logique formelle chez les garçons. »⁴⁶⁵

(Gilligan, 1993 [1982], p. 25)

Dans cette expérience de pensée, que Gilligan reprend chez le psychologue américain Lawrence Kohlberg, l'acteur est donc confronté à un dilemme moral : sa femme est malade, mais il n'a pas assez d'argent pour acheter le médicament, et le pharmacien refuse de baisser son prix, doit-il voler le médicament ? Jake analyse le problème en termes de conflit de valeurs, entre la vie humaine et la propriété, la vie humaine ayant une valeur supérieure à la propriété, la réponse moralement souhaitable est le vol du médicament. Le jeune garçon procède à une analyse logique du problème, et compare celle-ci à une analyse mathématique. Cette réponse correspond aux stages du développement moral proposés par Kohlberg. La réponse d'Amy, par contre, diffère profondément de l'analyse de Jake. Amy ne répond pas à la question de manière péremptoire, mais plutôt évasive, et propose de trouver d'autres moyens de se

⁴⁶⁵ Traduction personnelle à partir du texte : « Yet their moral judgments seem initially to confirm familiar notions about differences between the sexes, suggesting that the edge girls have on moral development during the early school years gives way at puberty with the ascendance of formal logical thought in boys. »

procurer le médicament, comme emprunter de l'argent ou entrer suffisamment en discussion avec le pharmacien. Amy ne refuse pas le vol pour des raisons légales ou de principes, mais en raison de l'impact que celui-ci aurait sur les relations entre les individus. Plutôt que comme un problème mathématique, elle comprend la situation morale comme « un récit de relations qui s'étendent dans le temps »⁴⁶⁶ (Gilligan, 1993 [1982], p. 28). Amy envisage le contexte et les interrelations dans lesquels le dilemme prend forme.

À travers cet exemple, Gilligan critique les travaux du psychologue américain Lawrence Kohlberg, en soutenant qu'il existe une expérience morale différente, une « voix différente », liée à une sensibilité morale différente des femmes. Elle distingue l'éthique de la justice et des droits, « centrée sur l'équité, l'impartialité et l'autonomie » (Paperman, 2010, p. 52), de l'éthique du *care* et de la relation, « fondée non sur des principes mais une question : comment faire, dans telle situation, pour préserver et entretenir les relations humaines qui y sont en jeu ? » (*ibid*). Cette éthique repose donc sur des fondements moraux différents, l'éthique du *care* privilégiant la relation et la responsabilité plutôt que le droit et les règles, elle est non formelle et liée à des circonstances concrètes dans le cadre de l'activité des individus (Girault, 2010). C'est une éthique contextuelle prenant en compte les interrelations entre les individus.

Gilligan met des termes sur l'expérience des femmes, dans laquelle celles-ci peuvent se reconnaître, « Gilligan propose des mots, des concepts qui donnent une cohérence à l'expérience de nombreuses femmes, et participe ainsi à élever la conscience qu'elles peuvent avoir dans cette expérience » (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 10). Par là Gilligan occupe une place importante dans les luttes féministes participant à l'*empowerment* des femmes, et a permis de mettre en lumière une approche morale qui est prédominante dans l'expérience féminine.

Cependant, il semble qu'il y ait chez Gilligan une essentialisation des dispositions morales de *care*, comme nous avons commencé à le voir avec les travaux de Tronto. En effet, « la féminisation de l'éthique du *care* ne parvient pas à extraire la voix morale différente du domaine privé » (*ibid*, p. 11). Tronto (2009a [1993]) critique par conséquent chez Gilligan l'idée selon laquelle l'éthique du *care* serait liée au genre, et met en garde contre une morale différenciée selon ce critère. Tronto nous montre que tout au long du XXe siècle, pour améliorer la position des femmes dans la sphère publique, s'est développée l'idée selon laquelle les femmes seraient plus morales que les hommes, et que leurs qualités morales étaient expliquées par leur statut de mères, procédant donc à une essentialisation genrée des dispositions morales de *care*. L'analyse de Gilligan conforterait par là certains préjugés de genre, et s'inscrirait dans une théorie essentialiste des caractéristiques de genre. Pour Tronto, au contraire, l'éthique du *care* concerne l'ensemble des citoyennes et des citoyens. Celle-ci inclut les valeurs traditionnellement associées aux femmes dans une éthique globale et inclusive. Il y a une extension de l'attitude de soin et d'attention à l'autre, d'inscription de l'attitude morale dans les interrelations d'individus vulnérables et interdépendants.

466 Traduction personnelle à partir du texte : « a narrative of relationships that extends over time ».

b) Une éthique de l'intervulnérabilité

L'éthique du *care* replace donc la notion de soin et de vulnérabilité au centre de la théorie morale. Le *care* pense la vulnérabilité comme composante essentielle de la condition humaine, et ce principe ouvre l'espace des besoins et de leur prise en compte (Molinier, Laugier & Paperman, 2009). Elle met en avant la sollicitude des personnes les unes envers les autres comme principe valorisé de l'existence humaine (Tronto, 2009 [1993]). Comme l'explique Patricia Paperman :

« L'éthique du *care* souligne l'importance des relations sociales organisées autour de la dépendance et de la vulnérabilité. Elle fait apparaître la centralité de ces aspects de la vie humaine qui constituent les angles morts pour l'éthique de la justice. L'éthique du *care* contribue ainsi à renouveler le regard sur la vulnérabilité constitutive de l'existence humaine. »

(Paperman, 2010, p. 51)

Le *care* n'est pas tant une nouvelle approche de l'éthique qu'une transformation du statut de l'éthique, il s'agit de changer de point de vue (Molinier, Laugier & Paperman, 2009), vers une nouvelle approche de la morale qui diverge des conceptions traditionnelles de l'éthique (Paperman, 2010). Dans l'éthique du *care*, le centre de gravité est déplacé du « juste » à « l'important » (Laugier, 2009). L'éthique est alors une « attention » quotidienne à « ce qui compte », une « attention morale à la vie ordinaire » (Laugier, 2014). Cette attention a deux sens, perceptif et actif, je vois ce qui est important et j'agis pour le préserver (Laugier, 2020).

Pour Laugier :

« La capacité à percevoir le détail de la vie ordinaire – à saisir « ce qui compte » sur l'arrière-plan de la forme de vie – est un élément central de la compétence morale. C'est cette définition de la perception morale qui permet de reconcevoir l'éthique comme exploration perceptive, et donc comme attention, inséparablement sensible et conceptuelle, aux détails et expressions morales, afin de mettre en évidence la dimension aventureuse (pour reprendre une expression de Henry James) de toute exploration éthique. »

(Laugier, 2014, p. 252)

Gilligan (1993 [1982]) utilise l'image du canard-lapin⁴⁶⁷ pour montrer que l'on peut aborder une même chose de deux angles différents qui montreront à voir deux aspects tout à fait différents de la même

⁴⁶⁷ Il s'agit d'une image dans laquelle nous pouvons voir soit un lapin, soit un canard, en fonction de la manière dont nous la regardons, mais pas les deux à la fois.

chose. Elle tend à montrer par là « 1) la possibilité de changer de point de vue ; 2) la tendance que nous avons à ne voir que tel aspect à tel moment ; 3) l'importance du contexte, pas seulement présent mais passé (l'expérience antérieure du sujet) » (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 21). Elle opère une mise en contexte profonde de l'action éthique ancrée dans l'usage (le *care* étant, nous l'avons évoqué, une disposition mais aussi une pratique) dont l'expérience vécue constitue la trame de fond qui donne sens au vocabulaire moral.

c) Critique des morales classiques universalistes

Tronto (2009 [1993]) remarque qu'il est étonnant que ce principe essentiel à la vie humaine, répondre aux besoins d'autrui et entretenir notre monde, ne joue pas de rôle dans les théories morales occidentales modernes. L'éthique du *care* remet en cause les grandes éthiques universalistes basées sur de grands principes centraux, qu'il s'agisse de l'universalité rationaliste du déontologisme kantien ou de l'universalité sensualiste des éthiques conséquentialistes utilitaristes. Pour Tronto, la morale n'est pas le domaine de la raison, où de grands principes seraient fondés sur des raisonnements universels détachés du contexte socio-culturel. Au contraire, la morale est toujours contextuelle et historicisée, elle apparaît dans une société donnée à un moment donné de l'histoire, dans des groupes particuliers et entre des individus particuliers, dans des expériences interrelationnelles concrètes et vécues.

Pour Tronto, qui analyse principalement le développement des Lumières écossaises, le phénomène de mondialisation et la sortie des activités économiques de la sphère privée vers la sphère publique, modifiant le rapport quotidien aux autres, expliquerait la perte de crédibilité des éthiques contextuelles au profit des éthiques universalistes. Les sentiments de sympathie, de bienveillance et d'humanité sont relégués à la sphère privée, et donc aux femmes qui y sont elles-mêmes confinées. Cette opposition entre sphère publique et sphère privée invisibilise les valeurs portées par les femmes, reléguées à la sphère privée. Quand Kohlberg répond aux critiques de Gilligan, il dit que cette dernière parle d'un « second sens » du mot moral qui relève « d'obligations particulières à l'égard de la famille et des amis » (Kohlberg, 1981, p. 229, cité par Girault, 2010). Pour Tronto, la plus grande partie des théories morales contemporaines ayant prétention à l'universalité tendent à conforter la position des privilégiés. Cela notamment via l'intellectualisation élitiste de la morale basée sur des compétences cognitives, qu'elle trouve et critique chez Lawrence Kohlberg, dont Gilligan effectuait déjà une approche critique, ayant des résultats en termes de pouvoir : ceux qui ont reçu une meilleure éducation sont les plus moraux.

L'éthique du *care* pense, elle, une morale fondée sur l'émotion et les circonstances de la vie quotidienne. Cette attitude de soin et d'attention, qu'il s'agit de généraliser et de valoriser, est porteuse de certaines valeurs : la prévenance, la responsabilité, l'attention éducative, la compassion, l'attention aux

besoins des autres. C'est sur la base de ces valeurs que va pouvoir se développer une attitude morale de *care*. Pour Tronto, le *care* repose sur quatre éléments, et donc quatre qualités morales qui en découlent : l'attention (*attentiveness, care about*), la responsabilité (*to take care of*), la compétence (*care giving*) et la capacité de réponse / réceptivité (*responsiveness, care-receiving*).

L'action bonne dans le cadre d'une éthique du *care* demande l'intégration de ces quatre éléments en un tout approprié par l'acteur ou l'actrice, et demande de faire face aux questions liées à l'activité de soin. Ainsi, accorder de l'importance au *care* peut permettre de changer nos valeurs, d'aborder nos vies d'une manière moralement désirable, en ce que « le monde nous semblera différent si nous déplaçons le *care* de la position périphérique qui est actuellement la sienne pour lui assigner une place plus proche au cœur de la vie humaine » (2009 [1993], p. 141, citée par Girault, 2010). Une attitude de *care* permet de faire émerger ces valeurs propices au développement d'interactions correspondant à une éthique de l'attention, à l'émergence de valeurs souvent mises au second rang, pourtant essentielles. Selon Damamme et Paperman « l'affirmation d'une éthique du *care* peut apparaître comme l'expression malheureuse d'une nécessité faite vertu. Pourtant, c'est cette éthique qui permet aussi de rendre compte d'un sens commun qui ne se trouve pas représenté dans les conceptions majoritaires » (2009, p. 154).

d) Éthique du *care* et éthique des vertus

Cependant, selon Tronto, « le *care* ne subsume pas toute la morale » pour autant. En effet, certaines actions manifestement sujettes à la réflexion morale peuvent ne pas être relatives à une attitude de *care*, l'autrice nous dit que le *care* « ne délégitime pas des principes tels que : ne pas mentir, ne pas manquer à ses promesses, éviter de nuire à autrui » (Tronto 1993 p. 172, citée par Girault, 2010). L'éthique du *care* souligne l'importance de l'attention à l'autre et de l'aspect relationnel de la vie morale, et l'intervulnérabilité dans laquelle nous nous trouvons, ainsi « réciproquement, observer tous ces préceptes moraux en ignorant le rôle central du *care* dans la vie humaine aboutirait à une morale incomplète » (*ibid*).

Comment l'éthique du *care* peut-elle alors se conjuguer avec d'autres courants éthiques ? Nous pouvons remarquer que l'éthique du *care* souligne l'importance de porter notre attention aux besoins des autres de manière à pouvoir y répondre. À ce titre, ses fondements ne sont pas très différents de l'éthique des vertus que nous pouvons trouver chez Philippa Foot. En effet, nous l'avons vu, la morale est chez cette dernière ancrée dans les besoins humains, et ne fait pas abstraction d'un souci des autres. Nous l'avons évoqué, le *care* est à la fois une pratique et une disposition (Tronto 2009 [1993]), si le *care* n'est pas essentialisé comme une disposition que certain(e)s possèdent et d'autres pas, l'éthique du *care* se pose la question de l'acquisition de ces bonnes dispositions, au même titre que l'éthique des vertus se pose la

question de l'acquisition desdites vertus (Zielinski, 2010).

Ces dispositions de *care* (moralement désirables), peuvent ainsi être comprises comme des vertus, qui peuvent se développer en parallèle d'autres vertus qui ne sont pas couvertes par la notion de *care*. En effet, le *care* relève de dispositions émotionnelles, et d'autres types de dispositions peuvent se développer en parallèle de celles-ci, telles les vertus intellectuelles, ou encore spirituelles. Nous l'avons vu, les éthiques des vertus sont elles aussi des éthiques contextuelles, ancrées dans le réel et basée sur de l'expérience vécue de l'individu, ce qui nous permet de placer les éthiques du *care* et des vertus dans une optique similaire de recontextualisation de la réflexion éthique, et comme nous l'avons aussi évoqué, un pont peut aussi être fait avec l'éthique de Dewey de manière à faire entrer ces réflexions en résonance avec son analyse politique et éducative que nous tentons ici de mobiliser pour penser l'éducation en Anthropocène.

3) Le *care* : entre éthique et politique

a) Une éthique mobilisant l'attention au politique

Par ailleurs, une chose que nous avons relevée chez Dewey lorsque nous avons étudié sa philosophie est la manière dont la conception de la démocratie comme pratique quotidienne entraine en congruence avec l'éthique, telle que nous l'avons définie en début de chapitre. Or, l'éthique du *care* souligne cette intimité et ce chevauchement entre la posture éthique et les enjeux politiques et démocratiques. En effet, l'éthique du *care* entend redessiner trois grandes frontières posées par la philosophie morale traditionnelle : entre morale et affects, entre privé et public, et entre morale et politique (Raïd, 2009).

Le fait que le *care* soit à la fois une disposition et une pratique explique cette double approche éthico-politique. En tant que disposition conditionnant notre attitude envers les autres, elle relève de l'éthique, et en tant que pratique sociale prise dans des rapports de domination, elle relève du politique. La question éthique du *care* est en réalité au centre du politique justement car elle est pensée comme une pratique processuelle, contextualisée et située. Ainsi, l'éthique du *care* doit être comprise dans ses conditions politiques d'existence, elle relève d'une forme de contextualisme qui imbrique moral et politique (*ibid*).

Laugier (2009b), en considérant l'attention à l'ordinaire de l'éthique du *care* et la critique des théories de la justice, conçoit l'éthique comme une « politique de l'ordinaire », l'attention morale permet de mettre à jour des réalités sociales politiquement et institutionnellement dévalorisées, notamment dans le cadre de l'articulation des éthiques dominantes à tonalité libérale avec le politique. Ainsi :

« Le *care* définit l'espace (politique) où l'écoute des besoins devient possible en tant qu'attention à autrui. En appelant une société où les *caregivers* auraient leur voix, leur pertinence, et où les tâches de *care* ne seraient pas structurellement discrètes, les éthiques du *care* mettent des réalités non vues – et trop visibles – au cœur de la perception politique et morale. »

(Laugier, 2009b, p. 87)

Par là, la simple attention au réel fait preuve d'une grande puissance politique.

b) Dépassement des frontières classiques entre éthique et politique

Tronto (2009 [1993]) approfondit cette question, et se penche sur l'approche classique de la dichotomie entre morale et politique :

« Au lieu de considérer morale et politique comme un ensemble d'idées congruentes et étroitement liées, la plupart des théoriciens contemporains du politique considèrent la relation entre politique et morale des deux manières suivantes [...] Dans une première perspective, celle de la « morale d'abord », les penseurs commencent par affirmer la primauté des valeurs morales. Une fois les idées morales arrêtées, les individus raisonnables devraient suggérer à l'État les voies par lesquelles la vie politique doit se conformer à ces principes moraux. Dans une seconde perspective, celle du « politique d'abord », les penseurs affirment la primauté des valeurs politiques, comme celles de la conquête et de la préservation du pouvoir par le déploiement de la force et de la puissance. Selon cette optique, les valeurs morales ne devraient pas être introduites dans le domaine politique que dans la mesure où elles correspondent aux exigences de ces préoccupations politiques. »

(Tronto, 2009 [1993], p. 34, citée par Girault, 2010)

Ainsi :

« Soit la politique devient un moyen d'accomplir les fins morales, soit la morale devient un moyen d'accomplir les fins politiques. »

(Tronto, 2009 [1993], p. 35, citée par Raïd, 2009)

Les approches traditionnelles, politiques et éthiques, se trouvent par conséquent soit dans un

rapport instrumental, soit dans une séparation aussi nette que possible. Pourtant, Tronto observe « le fait que le pouvoir a besoin d'un fondement moral et [...] que la vertu exerce en retour une sorte de pouvoir » (2009 [1993], p. 134, citée par Girault, 2010). En réalité, pour cette autrice, la morale et le politique ne sont pas des sphères séparées ou soumises l'une à l'autre. La satisfaction des besoins de toutes et tous dans le cadre des pratiques de *care* est une question à la fois éthique et politique. Elle nous dit que « pour prendre la morale au sérieux, il nous faut cesser d'y réfléchir à travers sa seule dimension morale. Ayant l'espoir de prendre davantage au sérieux les arguments moraux, je suggère que nous devons les comprendre dans un contexte politique » (2009 [1993], p. 28, citée par Raïd 2009). Prendre la morale au sérieux, c'est prendre le *care* au sérieux, et cette réévaluation de cette disposition/pratique est un processus autant politique que moral.

En effet, transformer la place du *care* demande d'aborder la question sous un angle politique, et de remettre en cause la conception libérale de l'autonomie individuelle et la séparation public/privé actuelle. D'un point de vue social et démocratique, l'éthique du *care* nécessite de passer d'une égalité formelle à une égalité réelle de toutes et tous les citoyennes et citoyens. Le *care* est par ailleurs une pratique éminemment démocratique pour Tronto, car « le *care*, comme les autres aspects de la vie humaine, tire bénéfice d'être accompli par le plus grand nombre » (2009b, p. 53).

c) Dépassement de la dichotomie public/privé

Cette relation entre éthique et politique n'est pas pensée par les éthiques de l'obligation, et c'est justement à ce manque que la réflexion éthico-politique du *care* vient suppléer (Raïd, 2009). Tronto mobilise la philosophie éthique aristotélicienne pour montrer que la dimension morale, à savoir la vie vertueuse orientée vers le bien, et la dimension politique, c'est-à-dire la vie de la cité et les relations de pouvoir qui s'y dessinent, sont enchevêtrées et indissociables, dans le sens où l'on ne peut pas être vertueux dans une cité vicieuse, et une cité vertueuse ne peut pas être composée d'individus vicieux. En effet, comme le montre Aubenque (1976 [1963]), la vertu de l'homme public et la vertu de l'homme privé coïncident chez Aristote, dans une congruence entre éthique et politique.

L'éthique, dans le cadre de l'éthique des vertus, est relative à la formation de notre caractère permettant le choix de l'action bonne en contexte, y compris quand notre action se joue sur la scène publique, et cela d'autant plus dans un contexte démocratique où chacune et chacun participe à la décision politique et à la construction du monde commun partagé. Encore une fois, éthique du *care* et éthique des vertus se retrouvent sur un terrain commun, en pensant dans un même mouvement éthique et politique, ce qui nous permettra de nous nourrir de ces traditions pour penser les ethos de l'Anthropocène et leur formation dans le cadre scolaire. Mais avant de nous pencher plus avant sur cette question, il nous reste à

présenter la manière dont la question environnementale entre en compte dans le cadre des réflexions éthiques, de manière à montrer la manière selon laquelle les éthiques contextuelles que nous mobilisons peuvent aborder cette problématique. Nous allons donc dans le prochain chapitre faire une présentation des éthiques environnementales et de leur développement, de manière à pouvoir contextualiser les travaux sur lesquels nous allons nous appuyer pour en penser une approche éthique contextuelle, à savoir les travaux de Rémi Beau (2017) sur l'éthique de la nature ordinaire et ceux de Corine Pelluchon sur l'éthique de la considération.

Chapitre IX

Des éthiques environnementales aux ethos de l'Anthropocène

Maintenant que nous avons vu la manière dont nous pouvons penser notre relation au monde commun à travers une politique-éthique du quotidien fondée sur des dispositions d'agir et de penser spécifiques, nous pouvons mettre en lien cette réflexion avec les enjeux environnementaux de l'Anthropocène. Nous verrons d'abord la manière dont les éthiques environnementales ont insisté sur l'impératif d'une prise en compte morale de l'environnement, puis nous verrons la façon dont les éthiques vues au chapitre précédent, éthique du *care* et éthique des vertus, peuvent intégrer cet enjeu. Cette mise en avant d'une politique-éthique pensant le monde commun partagé entre humain et non-humain nous permettra de définir le concept des « ethos de l'Anthropocène », que nous situerons au centre de la problématique éducative contemporaine, à la lumière duquel nous essayerons de penser la forme scolaire au chapitre suivant.

Sommaire du Chapitre IX

I Développement des éthiques environnementales modernes	p. 453
1) Vers une nouvelle éthique	p. 453
a) Genèse de la réflexion éthique au sujet de l'environnement	p. 453
b) La proposition de la <i>land ethic</i>	p. 455
c) Refonder l'éthique pour y inclure le non-humain	p. 457
d) La <i>deep ecology</i> , ou l'écologie profonde	p. 458
2) Biocentrisme et écocentrisme	p. 460
a) Le biocentrisme	p. 460
b) L'écocentrisme	p. 460
c) Difficultés des éthiques environnementales : universalisme et <i>wilderness</i>	p. 462
II Penser une éthique environnementale contextuelle et quotidienne	p. 464
1) L'éthique de la nature ordinaire, entre <i>land ethic</i> et éthique du <i>care</i>	p. 464
a) Penser la nature proche de nous	p. 464
b) Raviver le lien éthique à la nature ordinaire : de la <i>wilderness</i> à la <i>wildness</i>	p. 465
c) Une éthique relationnelle et contextuelle entre <i>land ethic</i> et éthiques du <i>care</i>	p. 466
2) Éthique environnementale et éthique des vertus	p. 469
a) Penser nos attitudes concrètes à l'égard du non-humain	p. 469
b) Penser l'agir dans le monde commun	p. 470

c) Construire un rapport vertueux à la nature à travers le rapport à soi	p. 471
d) La considération comme attitude structurante chez Corine Pelluchon	p. 473
e) Bien agir parce que nous le voulons, pas parce que nous le devons	p. 475
f) Éthique des vertus environnementale et démocratie	p. 473
III Les ethos de l'Anthropocène	p. 478
1) Définition du concept	p. 478
a) Éthique du <i>care</i> , éthique des vertus et action politique collective	p. 478
b) Qu'entendons nous par « ethos » ?	p. 479
2) L'éducation comme matrice de nos modes d'existence au monde	p. 482
a) Ethos de l'Anthropocène et éducation en Anthropocène	p. 482
b) De quelles dispositions parle-t-on ?	p. 483

« Nous ne progresserons pas vers plus de démocratie tant que le problème ne sera pas pris à la racine et qu'une autre conception du rapport de l'homme à l'autre que lui ne sera pas proposé comme alternative à la philosophie qui a fondé l'organisation sociale et politique aujourd'hui remise en question. »

Corine Pelluchon, *Eléments pour une éthique de la vulnérabilité*, 2010, p. 16

L'Anthropocène représente un retour fracassant de la nature sur la scène de la réflexion éthique. Longtemps éclipsée de la considération morale, cette dernière étant réservée aux sujets, et la nature non-humaine (animaux non-humains y compris) étant considérée comme appartenant à la catégorie des objets, les destructions environnementales contemporaines rendent impérative l'inclusion du non-humain à la sphère éthique. Selon Hans Jonas (2013 [1979], 1998 [1990]), le fait que la nature soit vulnérable à notre activité est ce qui justifie qu'elle fasse l'objet d'une considération morale. Or, nous l'avons vu, l'éthique du *care* insistait sur les relations d'intervulnérabilité comme nœud éthique quotidien.

Alors, penser la communauté politico-éthique en Anthropocène, c'est donc forcément penser notre relation à la partie non-humaine de cette communauté. Les ethos de l'Anthropocène, se fondant sur la double dimension de ce rapport au monde, se construiront donc en relation avec cette société élargie à l'échelle globale du vivant. Nous allons dans ce chapitre présenter la genèse récente des éthiques environnementales, puis la manière dont les éthiques des vertus peuvent s'inscrire dans ce raisonnement, finalement nous verrons comment ces considérations peuvent nous amener à penser ce que nous appellerons les « ethos de l'Anthropocène ».

I Développement des éthiques environnementales modernes

Si la place du non-humain dans la réflexion éthique a pu être pensée par le passé, par exemple la place des animaux non humains avec la question du végétarisme à l'Antiquité ou dans la morale chrétienne sur la base de l'évangile selon Saint Paul (Jeangène Vilmer, 2008 ; Birnbaum, 2010), l'avènement de la modernité et de ses dualismes fondamentaux l'en a profondément exclu. Pourtant, lorsque le sujet des impacts écologiques des sociétés humaines a refait surface dans les années 1960-1970, la question de la place de la nature dans la philosophie morale a elle aussi émergé en force.

1) Vers une nouvelle éthique

a) Genèse de la réflexion éthique au sujet de l'environnement

À partir de la seconde moitié du XXe siècle, des voix s'élèvent pour souligner la nécessité de la prise en compte morale de la nature non-humaine, que les éthiques traditionnelles, anthropocentristes, ne

permettent pas. Ces réflexions ont majoritairement lieu dans les milieux anglo-saxons, et ne pénétreront que tardivement les milieux philosophiques français, dans les années 1980-1990⁴⁶⁸. Nous allons voir comment celles-ci se sont construites, notamment comme champ de réflexion à part entière de la philosophie morale. Nous nous pencherons premièrement sur le texte fondateur d'Aldo Leopold, puis sur la présentation classique de Richard Sylvan/Routley qui nous permettra de mettre en lumière la problématique liée à la nécessité d'une refondation éthique pour penser notre rapport au non-humain. Nous verrons par la suite divers grands courants de l'éthique environnementale avec la *Deep Ecology* du philosophe norvégien Arne Naess, et les courants biocentristes et écocentristes avec les travaux de Paul Taylor et Baird Callicott⁴⁶⁹. Ce panorama de la question environnementale en éthique nous permettra de mieux situer la question, avant de mobiliser nos réflexions précédentes pour penser celle-ci dans le cadre scolaire plus particulièrement.

Avant de passer à la présentation et l'analyse de ces textes, il nous faut préciser qu'il existe aussi des éthiques environnementales anthropocentristes, c'est-à-dire qui pensent la question environnementale sans pour autant juger nécessaire de dépasser l'anthropocentrisme moral (Beau, 2017). Andrew Light (2009) soutient par ailleurs que, dans la mesure où la majorité des individus des pays occidentaux partagent une morale anthropocentriste, les éthiques biocentristes et écocentristes risquent de paraître peu convaincantes, et que le développement d'éthiques environnementales anthropocentristes serait plus efficace pour convaincre les populations de prendre soin de l'environnement. Les éthiques non-anthropocentristes semblent entrer en contradiction avec le discours sur la crise écologique portant principalement sur l'intérêt anthropocentré de la conservation d'un environnement viable, ce qui fait naître une suspicion sur l'efficacité de la critique de l'anthropocentrisme comme stratégie argumentative (Gaille, 2012). Cependant, si, premièrement, cette affirmation selon laquelle les populations occidentales baseraient tous leurs comportements sur une éthique anthropocentriste n'est pas prouvée en soi (nous faisons souvent preuve d'une forte empathie envers le non-humain, à commencer par les animaux de compagnie avec lesquels nous partageons nos vies⁴⁷⁰), il nous semble deuxièmement qu'une éthique anthropocentriste ne puisse pas parvenir à faire naître des comportements suffisamment respectueux du non-humain, comme nous essayons ici de le démontrer.

Virginie Marris (2009) propose d'adopter face à cette question une attitude pragmatiste (dans le sens de Dewey), c'est-à-dire d'ancrer cette question dans l'expérience et les situations réelles, plutôt que

468 Nous l'avons vu dans le chapitre 2, les réflexions sur nos rapports à l'environnement ont été particulièrement vivaces en Amérique du Nord, où sont nés les courants préservationnistes et conservationnistes. En Europe, la question naturelle s'est vue plutôt cantonnée au courant romantique.

469 À part pour le texte de Leopold, les textes auxquels nous nous référons ici se trouvent dans le recueil des *Textes clés de l'éthique environnementale* d'Hicham-Stéphane Afeissa (2007).

470 À cet égard, si la part de la population se déclarant végétarienne (en incluant les végétaliens) serait de 2,2 % en France selon une étude du Credoc pour FranceAgriMer et l'OCHA (2018), cette part s'élèverait à 12 % chez 18-24 ans et 11 % chez les 25-34 ans, ce qui dénote d'un fort changement d'attitude vis-à-vis du non humain.

dans un débat théorique. Si nous nous rangeons avec Marris du côté de la promotion d'une réflexion contextuelle dans le cadre de situations concrètes vécues, nous tentons aussi ici de démontrer que les comportements adoptés en situation dépendent de dispositions acquises guidant l'action (que l'on qualifie d'un point de vue éthique de tendances vertueuses), et que ces dispositions se fondent sur une attitude au monde faite de représentations cosmologiques et ontologiques incluant la question de l'anthropocentrisme. Marie Gaille (2012), souligne quant à elle la diversité et la complexité de nos représentations culturelles entrant en jeu dans nos rapports au non-humain⁴⁷¹, qui ne sont pas basées sur un principe unique rationnel. Pour elle : « si la critique de l'anthropocentrisme s'est avérée à ce jour inefficace c'est - au-delà des questions de stratégies argumentatives et de nécessaires compléments d'analyse - parce qu'elle n'a pas été écoutée » (ibid, p. 231), l'enjeu de cette écoute relève de l'idée d'une solidarité entre éthique environnementale et éthique du *care* que nous verrons plus loin dans ce chapitre.

b) La proposition de la *land ethic*

Quelles sont alors ces éthiques environnementales non anthropocentristes ? Nous pouvons trouver une première réflexion éthique tentant d'inclure la nature non humaine dans la sphère morale chez le forestier étasunien Aldo Leopold, dans son *Almanach d'un comté des sables* (2000 [1949]), paru en 1949. Certains chapitres de ce livre, dans lequel Leopold fait une description écologique et poétique de la vie naturelle de la région du Wisconsin dans laquelle il vit, seront remarqués pour leur réflexion écologiste. C'est le cas notamment du chapitre « penser comme une montagne », dans lequel l'auteur décrit la mort d'une louve, à travers laquelle il montre que la perturbation des écosystèmes par l'extermination des grands prédateurs au profit des humains⁴⁷² entraîne leur déclin via la prolifération des proies qui consomment la végétation jusqu'à épuisement⁴⁷³.

Le chapitre qui a eu le plus grand impact sur le développement ultérieur des éthiques environnementales est celui sur ce que Leopold nomme l'éthique de la terre, la *land ethic*⁴⁷⁴, que le philosophe Baird Callicott reprendra par la suite pour fonder une éthique environnementale écocentriste.

471 Typiquement, nous pouvons prendre l'exemple de l'attitude que l'on peut avoir face à un animal domestique comme un chat ou un chien, et l'attitude que nous aurons face à un animal d'élevage comme un cochon ou une vache, attitude que Singer (1975), se référant à un principe éthique universaliste et unique, l'utilitarisme, qualifie d'incohérente. Anne Le Goff (2012) critique cette position en montrant que nous ne nous inscrivons pas dans les mêmes relations envers ces différents animaux, notamment d'attention et de soin, ce qui explique la dichotomie au niveau de l'attitude que nous avons à leur égard.

472 Leopold nous dit : « J'étais jeune à l'époque, et toujours le doigt sur la gâchette ; pour moi, à partir du moment où moins de loups signifiait plus de cerfs, pas de loups signifierait à l'évidence paradis des chasseurs » (2000 [1949], pp. 169-170).

473 Dans la réserve naturelle du Yellowstone aux États-Unis, la réintroduction du loup gris en 1995 a eu des effets extrêmement bénéfiques sur la biodiversité, par le biais d'un rééquilibrage de la chaîne trophique (Boyce, 2018). La réintroduction du loup n'a cependant pas représenté un retour à l'état antérieur des écosystèmes, mais le passage à un état alternatif stable (Hobbs, Johnston, Marshall, Wolf & Cooper, 2024).

474 « *Land* » en anglais peut être traduit par « terre », mais aussi « le terrain », le « territoire » ou « pays », voire « l'État » (Leopold montre d'ailleurs que nous avons déjà une relation d'ordre déontique à la patrie, groupement symbolique qui inclut le territoire). *Land Ethics* pourrait ainsi aussi se traduire par « éthique du pays » dans le sens de paysage.

Leopold revendique en effet dans le chapitre du même nom la nécessité de penser une redéfinition de l'éthique permettant de penser les relations entre les humains, la terre, et les animaux non humains et les plantes qui y vivent. Leopold illustre sa théorie par un exemple relevant du relativisme moral, en citant l'arrivée d'Ulysse à Ithaque dans l'Odyssée, lors de laquelle il pend douze jeunes esclaves pour mauvaise conduite, Leopold montre que « le geste n'impliquait pour lui aucune question morale. Ces filles étaient sa propriété. Le bon usage de la propriété était à l'époque, tout comme maintenant, une affaire de convenance personnelle, non une affaire de bien et de mal » (*ibid*, p. 255). Par cette illustration, Leopold montre que le non-humain est encore aujourd'hui compris comme une propriété, un bien économique, et que cela ne va pas de soi.

Or, les critères éthiques se sont étendus depuis l'époque de la Grèce antique, englobant l'intégralité des êtres humains, extension qu'il décrit comme une « évolution écologique ». Leopold construit une théorie naturaliste considérant l'éthique d'un point de vue écologique comme « une limite imposée à la liberté d'agir dans la lutte pour l'existence » (*ibid*, p. 256), la coopération sociale, elle, est une « symbiose ». Il ajoute à cela une vision évolutionniste voyant une « complexification » de ces mécanismes de coopération, les premières éthiques se chargeant de la relation entre individus, puis entre individus et société⁴⁷⁵. Aujourd'hui, l'éthique doit effectuer une nouvelle extension de manière à prendre en compte la relation entre les êtres humains et la nature non humaine, c'est une « nécessité écologique ».

Leopold considère que les concepts de l'éthique reposent principalement sur l'idée de communauté. L'extension éthique doit donc être un élargissement de cette communauté, vers ce qu'il nomme la « communauté biotique », Cela :

« De manière à y inclure le sol, l'eau, les plantes et les animaux ou, collectivement, la terre (*land*) [...] une éthique de la terre fait passer l'*homo sapiens* de conquérant de la communauté-terre à celui de membre et citoyen parmi d'autres de cette communauté. Elle implique le respect des autres membres, et aussi le respect de la communauté en tant que telle. »

(Leopold, 2000 [1949], p. 258-259)

Les espèces de la communauté ont un « droit biotique » à exister, indépendamment des bénéfices économiques que nous pouvons tirer de leur exploitation. Leopold ne condamne pas pour autant en soi l'exploitation de la nature et des espèces, mais souligne leur « droit à continuer d'exister dans un état naturel ».

475 Cette réflexion semble s'inscrire à la suite de l'éthique darwinienne décrite à la note 21.

c) Refonder l'éthique pour y inclure le non-humain

Ce texte de Leopold est un premier appel conséquent à la formation d'une éthique environnementale non anthropocentriste, cependant, Leopold n'étant pas philosophe, de nouvelles propositions ont dû être faites avant que la question d'une éthique environnementale intègre à proprement parler le champ de la philosophie morale. Dans un texte présenté en 1973 au congrès mondial de philosophie intitulé « A-t-on besoin d'une nouvelle éthique environnementale ? », Richard Sylvan/Routley revient sur cette proposition avant-gardiste de Leopold, en montrant que la problématique environnementale (qui se matérialise plus précisément dans sa forme la plus récente dans le débat public dans les années 1960-1970) nécessite de revenir sur la place de la nature non humaine dans les théories morales contemporaines.

Cet article a cela de particulièrement novateur qu'il rejette l'idée d'une modification ou d'une extension des éthiques traditionnelles pour souligner la nécessité d'une refondation morale vers la construction d'une nouvelle éthique, une éthique environnementale. Les éthiques occidentales traditionnelles, ou du moins la position qui y prédomine, posent toutes en effet pour acquis que seuls les êtres humains sont des sujets moraux⁴⁷⁶, que ceux-ci sont les seuls à posséder un statut moral autonome, et que par conséquent seuls ces derniers entrent en compte dans les préoccupations morales. Ce sont des éthiques anthropocentristes, et comprennent ce que Sylvan/Routley appellera le « chauvinisme (humain) fondamental »⁴⁷⁷ des éthiques traditionnelles occidentales. Seul l'humain est donc considéré comme une fin en soi, la nature, elle, n'est prise en compte que de manière instrumentale⁴⁷⁸, c'est-à-dire en référence à l'usage ou le plaisir que peuvent en retirer les êtres humains. Cette valeur instrumentale impose certes certaines restrictions morales en termes d'action sur l'environnement, mais seulement par rapport aux intérêts humains, si notre action sur la nature n'affecte pas les autres êtres humains, elle est amoral. Dans le cadre des traditions morales occidentales, l'être humain est au mieux « intendant » ou « coopérateur » de la nature.

La nécessité de penser une éthique environnementale ne relève donc pas pour Sylvan/Routley d'une extension des éthiques actuelles, pour « combler un vide moral », mais cela nécessite un « changement au sein de l'éthique, un changement d'attitude, de valeurs et d'évaluations » (Afeissa, 2007, p.

476 Nous avons vu précédemment que Bentham (2011 [1789]) a eu l'intuition selon laquelle les animaux non humains, capables de souffrance et de plaisir, devaient être reconnus comme des sujets moraux par une éthique hédoniste. Seulement, cette réflexion resta à l'état de note et de simple remarque, et sa théorisation n'est pas allée plus loin chez Bentham, il faudra attendre les années 1970, au moment où se développent donc les éthiques environnementales modernes, pour que Peter Singer (2012 [1975]) fasse entrer les animaux non humains dans le cadre du calcul moral utilitariste.

477 Ce chauvinisme humain fondamental est un principe central de toutes les éthiques occidentales contemporaines et signifie que les individus peuvent agir à leur guise, à condition qu'il ne lèsent pas autrui (les autres êtres humains) par leur action et qu'ils ne se lèsent pas eux-mêmes de manière irréversible.

478 Kant notamment établit une distinction entre les personnes, devant être traitées comme des fins, et les choses, n'ayant une valeur relative qu'en tant que moyens (Beau, 2017).

32), afin de prendre en compte la question naturelle. Il est donc nécessaire de penser une « nouvelle éthique ». Cette nouvelle éthique diffère des éthiques traditionnelles au niveau de leurs principes centraux, et particulièrement vis-à-vis du « chauvinisme humain », principe libéral par excellence. Sylvan/Routley montre que ce principe fondamental des éthiques occidentales est incompatible avec une éthique environnementale. C'est donc à un niveau méta-éthique que la question environnementale doit être prise en compte, de manière à rendre possible une éthique environnementale à proprement parler, selon lui il faut introduire de nouveaux concepts pour nourrir une analyse méta-éthique, il soutient que :

« Une éthique environnementale contraint à un réexamen et à des analyses renouvelées des caractéristiques constitutives des actions morales, en posant la question de savoir ce qu'est le *droit naturel*, ou quel est le *fondement* du droit, ou encore quelles sont les relations entre l'obligation, la détermination de ce qui est permis et la reconnaissance des droits; il se peut que cela exige une réévaluation des analyses qui, traditionnellement sont faites des notions de *valeur* et de *droit*, et particulièrement de celles-ci quand elles reposent sur un ensemble de présuppositions chauvines; et il se peut encore que cela contraint à rejeter la plupart des positions prédominantes adoptées en méta-éthique. »

(Sylvan/Routley, 1973, pp. 45-46)

Le principe de « droit naturel », repose par exemple pour Sylvan/Routley sur le principe de chauvinisme humain, et doit donc être amendé par une éthique environnementale. Il s'agit bien de remettre en cause les principes fondateurs de l'éthique traditionnelle, de les examiner à la lumière de la question environnementale, de manière à les amender ou à les remplacer.

d) La *deep ecology*, ou l'écologie profonde

La même année paraît un autre court article qui fera grand bruit, notamment du côté des détracteurs du mouvement écologiste. Il s'agit d'un article du philosophe norvégien Arne Naess dans lequel il établit une distinction entre l'écologie superficielle (*Shallow ecology*) et l'écologie profonde (*deep ecology*). Le premier mouvement, dans la lignée de l'écologie conservationniste décrite au chapitre 2, consiste à lutter contre la pollution et l'érosion des ressources naturelles, avec pour fin le bien-être (« la santé et l'affluence ») des populations des pays occidentaux « développés ».

À cette vision dominante, superficielle, Naess oppose celle de l'écologie profonde. La courte présentation que fait Naess de celle-ci se fait autour de sept points, ou principes :

« Le rejet de l'image de l'homme-au-sein-de-l'environnement en faveur de *l'image relationnelle de champ de vue total* », « l'égalitarisme biosphérique », les « *principes de diversité et de symbiose* », la « *position anti-classe* », la « lutte contre la pollution et l'épuisement des ressources », le principe de « *complexité, et non pas complication* », et finalement le principe « *d'autonomie locale et décentralisation.* »

(Naess, 1973)

Premièrement, cette vision refuse le dualisme humains/nature et comprend la place des êtres humains au sein des réseaux de relation intrinsèques (qui définissent les parties prenantes de la relation dans ce qu'elles sont) de la biosphère. Deuxièmement, l'écologie profonde soutient le droit égal de toutes les formes de vie à vivre et à s'épanouir, dans un respect global pour la vie au même titre qu'aujourd'hui les êtres humains éprouvent du respect les uns envers les autres. Ensuite, la valorisation de la diversité des formes de vie est posée comme un principe de l'écologie profonde, ainsi que la coopération (symbiose) des formes de vie. Dans la suite de ce principe, l'écologie profonde rejette les formes d'exploitation, et est donc comprise comme étant « anti-classe ». Logiquement, l'écologie profonde lutte elle aussi contre la pollution et l'épuisement des ressources, mais Naess met en garde contre la surreprésentation de ce point et la mise en valeur de l'écologie superficielle qu'elle représenterait. Les deux derniers points soutenus par Naess concernent plus l'organisation sociale et ne nous intéresseront pas dans l'immédiat, pour penser l'apport du travail de l'auteur à l'éthique environnementale.

Cet article de 1973 n'aborde pas frontalement la question de l'éthique, mais établit plutôt les fondements d'un mouvement écologiste. Cependant, Naess précise que ces fondements ont une fonction normative, et expriment par conséquent la formation d'un système de valeurs spécifique. Ce texte revendique une portée éthique et politique. S'il ne comporte pas de réflexion théorique méta-éthique, il est absolument fondateur pour penser une représentation décentralisée de l'être humain⁴⁷⁹ comme élément de la diversité de vie de la biosphère, et donc la remise en cause de l'anthropocentrisme au cœur des éthiques occidentales traditionnelles.

Maintenant que nous avons vu les travaux importants ayant permis une remise en cause des éthiques traditionnelles de manière à intégrer la question naturelle à la réflexion morale, nous allons nous pencher sur deux articles de Paul Taylor (1981) et Baird Callicott (1989), proposant des théories alternatives à l'anthropocentrisme des éthiques classiques. Cet anthropocentrisme, selon lequel seuls les

479 La *deep ecology*, comme d'autres mouvements écologistes est critiquée comme étant « contre » les êtres humains, et est présentée comme un mouvement misanthrope. À ce titre, il nous faut préciser que le fait d'accorder une dignité à d'autres entités que les êtres humains ne réduit pas pour autant la dignité que l'on accorde à ces derniers. Nous pouvons penser au titre évocateur de l'ouvrage d'Elisabeth de Fontenay dans lequel elle discute les écrits de Derrida sur les animaux, *Sans offenser le genre humain* (2008), soulignant le fait que la valeur accordée au non-humain n'est pas une menace pour la valeur de la vie humaine.

êtres humains possèdent une valeur intrinsèque et sont une fin en eux-mêmes, se retrouve dans les racines philosophiques de la Grèce antique (chez Platon ou Aristote), tout comme dans la tradition judéo-chrétienne (White, 2019 [1967]), et impacte toute la tradition métaphysique occidentale. Pour Taylor et Callicott, une éthique environnementale nécessite de remettre en cause cet anthropocentrisme et de donner une valeur à la nature non humaine pour elle-même, c'est-à-dire une valeur qui ne soit pas instrumentale. Le premier propose une éthique biocentriste, basée sur le respect des formes de vie, l'autre, dans la veine de la *land ethic* de Leopold, propose de fonder une éthique écocentriste, basée sur le respect des écosystèmes.

2) Biocentrisme et écocentrisme

a) Le biocentrisme

Pour Taylor (1981, 1986), le vivant comporte en lui-même une valeur moralement contraignante. Dans une optique aristotélicienne, il soutient que chaque être vivant se meut vers l'accomplissement d'un but, qui constitue sa finalité intrinsèque. Chaque finalité propre à un être vivant possède un statut moral équivalent aux fins des autres êtres vivants (humains compris). Cela ne fait pas pour autant des non-humains des sujets de droits ou des sujets moraux, mais justifie un système normatif interdisant certaines actions à leur égard.

Par conséquent, la norme éthique interdit d'entraver le développement des autres formes de vie, en encourageant une forme d'empathie. C'est en cela que l'éthique de Taylor est biocentriste, centrée sur les formes de vie, chaque entité vivante étant gratifiée d'une valeur intrinsèque à respecter. Ce recentrement de la valeur éthique se fait chez cet auteur dans le cadre d'une éthique déontologiste de type kantienne, basée sur le respect des prescriptions morales détachée des intérêts des agents. L'éthique biocentriste est donc individualiste, centrée sur les êtres vivants en tant qu'individus, ce qui amène Afeissa (2007) à remarquer qu'une telle éthique prend difficilement en compte les écosystèmes en eux-mêmes, les paysages naturels ou anthropisés, la biodiversité, etc., tout comme le rapport aux éléments non-vivants, comme une rivière, une montagne ou un volcan. Par conséquent, cette éthique a du mal à penser la protection de la nature en tant que telle.

b) L'écocentrisme

L'éthique avancée par Callicott, elle, tend à prendre en compte, plutôt que les individus non-humains, les écosystèmes et la biosphère pensées comme un tout, dans une perspective holiste. C'est en

cela que son éthique est considérée comme écocentrisme. Contrairement à l'éthique biocentriste et déontologiste de Taylor, les éthiques écocentrismes (de Callicott, mais aussi de Rolston III [1994]) sont conséquentialistes, au sens où le critère de moralité de l'acte se situe au niveau des conséquences que celui-ci aura sur les écosystèmes et la biosphère.

Si nous reprenons l'exemple de Leopold dans son chapitre « penser comme une montagne », tuer un loup ne sera pas moralement répréhensible en soi, en revanche, éliminer tous les loups de la montagne détériorera l'écosystème et sera considéré comme une action mauvaise. Ainsi, pour Leopold, « une chose est juste quand elle tend à préserver l'intégrité, la stabilité et la beauté de la communauté biotique. Elle est injuste lorsqu'elle tend à l'inverse. » (2000 [1949], p. 283). Callicott reprend directement ce principe écocentriste de la *land ethic* de Leopold, tout comme il reprend la critique du dualisme humains/nature. Si l'être humain est source de l'évaluation éthique, la valeur morale n'a pas pour autant à être centrée sur l'espèce humaine. Callicott, dans la lignée de Leopold, reprend par là la théorie éthique darwinienne (voir note 455) selon laquelle la communauté éthique s'étend au fur et à mesure du développement des sociétés humaines. L'éthique environnementale écocentriste continue cette extension de la communauté morale pour y inclure le non-humain. Il s'inscrit aussi dans une tradition humanienne pour penser l'extension de la sphère des sentiments moraux, en montrant les capacités d'extension des sentiments moraux humains à la communauté à laquelle les individus appartiennent (Beau, 2017).

Afeissa (2007) remarque là aussi une difficulté, si l'on valorise la santé des écosystèmes et de la communauté biotique, cela justifie-t-il le sacrifice d'entités vivantes individuelles, y compris humaines ? Pour Callicott, les obligations générées socialement entre individus humains ne sont pas effacées par la *land ethic*, celle-ci élargit le cercle moral à la communauté biotique sans pour autant rendre caduques les normes qui ont précédé cet élargissement, de nouvelles normes émergent sans pour autant interférer avec les règles socio-éthiques de la communauté humaine. Il s'agit d'une extension par accréation (agglomération de cercles concentriques) plutôt que par substitution (d'une sphère morale à une autre).

Selon le critère établi par Catherine Larrère (1997), les éthiques de l'environnement peuvent être distinguées en deux catégories : les éthiques extensives et les éthiques inclusives. L'éthique biocentriste de Taylor est une éthique « extensive », dans le sens où elle tend à étendre la sphère morale en établissant le critère de la finalité, attribuant aux entités vivantes une valeur intrinsèque, qui permet une extension de l'éthique à tous les êtres vivants, permettant à chacun d'entre eux de se développer en vue de finalités qui lui sont propres. Les éthiques inclusives, comme celle écocentriste de Leopold et Callicott, visent à souligner l'appartenance des humains et des non-humains à une même communauté mixte faite de liens d'interdépendance. C'est une position holiste qui s'oppose à la position individualiste des éthiques biocentrismes.

c) Difficultés des éthiques environnementales : universalisme et *wilderness*

Il nous semble que nous pouvons identifier deux dimensions de ces éthiques environnementales non anthropocentristes qui nous semblent problématiques pour les mobiliser dans le cadre de notre réflexion présente. Premièrement, ces éthiques s'inscrivent dans le courant des grandes éthiques universalistes traditionnelles, au où elles se basent sur de grands principes centraux, et ne semblent pas s'inscrire dans le cadre des éthiques contextuelles, quotidiennes et ancrées dans le vécu nous permettant de penser les ethos de l'Anthropocène. Ces éthiques s'adressent à la rationalité, et laissent par conséquent de côté les émotions et les affects, ainsi que les manières d'être en général (Pelluchon, 2018, 2020). Or, comme nous avons tenté de le démontrer avec Dewey : l'action humaine est avant tout mue par l'habitude et n'est pas purement rationnelle. Ainsi, pour penser la prise en compte morale de la nature non humaine de la formation des ethos de l'Anthropocène, il va nous falloir étudier la manière dont les éthiques du *care* et des vertus ont pu se nourrir de cette décentralisation morale effectuée par les éthiques environnementales de la fin du XXe siècle de façon à prendre en compte la question environnementale.

Deuxièmement, ces éthiques se basent sur une compréhension spécifique de la nature non humaine fondée sur l'idée de *wilderness*, de nature sauvage vierge. En effet, pour Leopold, l'enjeu environnemental contemporain consiste en la promotion de la protection de la « nature vierge », constituant « une ressource qui peut diminuer, mais non s'accroître » (2000 [1949], p. 253). Pour Sylvan/Routley, une « éthique environnementale proprement dite défend l'idée selon laquelle il est des endroits de grande valeur sur Terre avec lesquels les hommes ne doivent pas interférer, indépendamment de savoir si cette interférence vise à « améliorer » la nature ou pas » (1973, p. 35). La nature que prend en compte cette éthique environnementale est séparée de l'être humain, et ce dernier ne doit pas la modifier ou l'impacter.

Les racines de ces éthiques expliquent cette place attribuée à cette vision de la nature sauvage, cette *wilderness*, cet « espace dont l'homme est absent » (Beau, 2017, p. 208). En effet, toutes les théories de l'éthique environnementale de la fin du XXe siècle (à l'exception de la *deep ecology* du Norvégien Arne Naess) sont issues de milieux universitaires de pays étant des anciennes colonies de peuplement anglaises, les États-Unis et l'Australie majoritairement. Dans ces pays, les colons se sont confrontés à ce qu'ils estimaient être une « nature sauvage », image participant fondamentalement au mythe américain. Initialement, cet espace « vierge » est d'abord un espace à conquérir (avec une charge morale religieuse négative), puis, la « conquête de l'ouest » achevée, cette nature sauvage devient l'objet de l'admiration des artistes et des philosophes (Larrère & Larrère, 2015). C'est autour de ces espaces que se fonde la pensée préservationniste, ce sont des espaces méditatifs au sein desquels l'être humain fait l'expérience quasi mystique de l'externalité radicale de la nature. La *wilderness* a dans la pensée américaine un caractère récréatif, éducatif, spirituel et artistique.

Or, ce mythe est remis en cause pour sa dimension ethnocentriste. En effet, à l'arrivée des colons, les territoires de l'Amérique du Nord et du Sud, où les premières populations humaines se sont installées il y a entre 30 000 et 15 000 ans, étaient déjà anthropisés par les populations indigènes. Cependant, la forte diminution de la population autochtone suite à l'arrivée des colons européens⁴⁸⁰ a en grande partie rendu invisible l'anthropisation des paysages, la nature « sauvage » recouvrant les traces les plus évidentes. De plus, ce modèle basé sur la *wilderness* est très critiqué dans le cadre de son exportation à l'international et la création de parcs naturels dans les pays du Sud. En effet, « transportée hors d'Amérique, en particulier en Asie du Sud-Est, elle n'a pas tant conduit à protéger la nature qu'à créer, au détriment des populations locales, des parcs d'attractions pour Américains fortunés » (*ibid*, 2015, p. 28). L'écoféminisme, quant à lui, sera particulièrement critique de l'aspect androcentriste de la *wilderness*, symbole glorifié de la confrontation virile à la nature sauvage et hostile (Beau, 2017).

De plus, nous pouvons souligner que l'entrée en Anthropocène rend absolument caduque l'idée d'une nature « vierge de la main de l'homme ». L'échelle des perturbations d'origine anthropique du système Terre est telle qu'aucune partie du globe ne porte pas la trace de l'activité humaine. La très grande partie des grands cycles biogéochimiques ont été perturbés par les activités industrielles humaines, et cela touche l'intégralité des écosystèmes. L'atmosphère terrestre, comme les océans, ont vu leur taux de CO₂ augmenter, que ce soit au sommet de l'Himalaya ou au fin fond de la fosse des Mariannes. Les objets artificiels ont pénétré en profondeur notre environnement, et nous reviennent sous forme d'hybrides (Latour, 1997 [1991]). Les éthiques environnementales centrées sur l'idée de la préservation d'une nature sauvage, de la *wilderness*, restent ancrées dans une forme de dualisme entre nature sauvage et monde humain, que l'Anthropocène vient drastiquement remettre en cause. Selon Beau :

« L'idée classique de *wilderness* soulève ainsi un certain nombre de problèmes sérieux. Politiquement et moralement douteuse, notamment quand elle cherche à s'exporter dans le monde, attachée à un discours qui fait l'éloge de la virilité pour le moins rétrograde, et enfin, contestable d'un point de vue historique et scientifique, elle apparaît, comme l'écrit William Cronon, par bien des aspects comme un obstacle plutôt que comme un atout pour la protection de la nature. »

(Beau, 2017, p. 217)

En effet, pour Cronon (1996) : « loin de désigner une réalité indépendante des hommes, la *wilderness* est une création humaine, typiquement américaine, plus précisément blanche, mâle et raciste » (cité par Larrère & Larrère, 2015, p. 28). À ce moment-là, comment créer un lien, penser la relation vécue à cette nature distante et fictive ? Nous allons voir avec les travaux de Rémi Beau que l'attention éthique

⁴⁸⁰ Entre 1492 et 1650, la population d'Amérique du Sud est passée de 60 millions d'individus à seulement trois millions et demi (Galeano, 1981 [1971]).

doit se tourner vers une nature plus familière et quotidienne, qu'il nomme la « nature ordinaire ».

II Penser une éthique environnementale contextuelle et quotidienne

Il ne nous sera pas possible en effet de penser la relation vécue au monde dans le développement des ethos de l'Anthropocène en nous fondant sur l'accointance à une réalité extérieure, lointaine et ontologiquement séparée de la nôtre (la nature d'un côté, les humains de l'autre). Avant d'en arriver à la définition rigoureuse de ces ethos de l'Anthropocène, nous allons voir comment nous pouvons développer une relation éthique à une nature proche et quotidienne, faisant partie de notre monde vécu, puis comment nous pouvons mobiliser les réflexions des éthiques des vertus pour penser cette relation éthique au non-humain.

1) L'éthique de la nature ordinaire, entre *land ethic* et éthique du *care*

a) Penser la nature proche de nous

Le philosophe Rémi Beau tente en effet dans son *éthique de la nature ordinaire* (2017) de concilier ces développements des éthiques environnementales avec les éthiques de l'ordinaire (les éthiques du *care*), prenant en compte la relation concrète que nous entretenons à la nature non-humaine. Beau montre que la philosophie morale a besoin aujourd'hui pour penser le rapport des êtres humains à l'environnement non-humain de sortir de ce dualisme homme/nature dans lequel les éthiques de la *wilderness* sont encore enchevêtrées.

Beau montre que la nature a toujours été présente et sera toujours présente au sein des sociétés humaines, une nature qui résiste au dualisme, une « nature ordinaire » qu'il trouve dans « les champs, les friches et les jardins ». Il définit la nature ordinaire comme « celle avec laquelle nous vivons au quotidien, une nature proche de nous, mais bien souvent invisible » (*ibid*, p. 22). Cette nature « présente de multiples facettes » : elle est « quotidienne, proche, commune, banale, partenaire, ou encore commensale, interstitielle, humanisée » (*ibid*, p. 225), et relève d'une grande diversité de réalités. C'est une nature qui cohabite avec les êtres humains, plus difficile à définir que la nature sauvage de la *wilderness*. Sa définition ne renvoie pas seulement à un type de nature, mais aux rapports que l'on entretient avec elle.

Il ne s'agit pas d'opposer cette nature ordinaire à la nature sauvage, mais de penser le respect

éthique de la nature dans les interactions que nous avons avec elle, avec cette nature qui nous est reliée, de rendre visible ces liens éthiques plutôt que de penser le respect d'une nature extériorisée dans un modèle dualiste. Il faut donc pour Beau donner voix à ces êtres non-humains qui participent à nos activités sociales (en agriculture par exemple), de sorte à faire émerger « des manières [politiques] plus justes de faire société avec nos partenaires naturels » (*ibid*, p. 25).

Beau montre que le développement des sociétés industrielles productivistes a donné lieu à un lien dégradé avec la nature et le non-humain avec lequel nous faisons société, notamment à travers la révolution agricole du XXe siècle qui propose un modèle scientifique/productiviste industriel, objectivant la nature et le sol comme un substrat inerte objet de contrôle et de modifications⁴⁸¹, et réduisant un tout extrêmement complexe à des mécanismes physico-chimiques maîtrisables. La diversité de nos rapports à la nature a été réduite au seul rapport instrumental. La nature liminaire présente dans les espaces anthropisés, notamment les friches, a été dévalorisée et a fait l'objet d'une condamnation morale depuis le XVIIIe siècle (toutes les terres doivent être exploitées et rendues utiles), opérant la rupture avec la nature ordinaire par la condamnation de toute incursion de cette nature dans l'espace humain dans une démarche d'invisibilisation. La réduction des espaces intermédiaires entre les espaces anthropisés et les espaces sauvages (le *saltus* de la trilogie agraire antique, entre l'*ager* et la *silva*) dans l'agriculture moderne amène à cette invisibilisation de la nature ordinaire et à la dichotomie dualiste entre espaces humains (cultivés) et espaces sauvages (forestiers, liés à la beauté romantique), opposant le cultivé et l'inculte (moralement réprouvé).

b) Raviver le lien éthique à la nature ordinaire : de la *wilderness* à la *wildness*

Alors comment penser le lien éthique à la nature non-humaine à travers notre rapport à cette nature ordinaire invisibilisée ? Comme nous l'avons montré, Beau considère que l'idée de *wilderness* est trop pauvre pour penser nos rapports à la nature, il cite Plumwood (1998) qui montre que nous ne pouvons pas respecter la nature dans nos vies quotidiennes sur la base d'une nature qui n'existe que là où l'humain est absent. En revanche, « il y a des façons d'habiter la nature qui ne la dégradent pas et [...] des interactions positives entre cette dernière et les sociétés humaines sont possibles » (Beau, 2017, p. 219). Il ne s'agit pas de se désintéresser des espaces « sauvages » mais de « déplacer le regard afin d'embrasser aussi une autre nature, de prime abord moins remarquable, moins spectaculaire, celle avec laquelle nous vivons » (*ibid.*).

Callicott et Nelson (Callicott, 1991 ; Callicott & Nelson, 1998) ont tenté dans les années 1990 de mener une critique de la notion de *wilderness*, pour penser notre rapport à la nature en mobilisant un autre

481 Nous avons vu au chapitre 5 que les tenants de l'agriculture intensive productiviste ont encore un poids politique extrêmement important, entravant la remise en cause du modèle.

concept : la « *wildness* », le sauvage en lui-même. La *wildness*, c'est la qualité de ce qui est sauvage (*wild*⁴⁸²), cette qualité est présente dans chaque être vivant, humains y compris. Contrairement à la *wilderness* qui est une définition spatiale, la *wildness* est une définition substantive, relative à la substance, à l'être des choses (Larrère & Larrère, 2015). Le sauvage de la *wildness* peut ainsi se trouver ailleurs que dans les espaces sauvages de la *wilderness*, dans la rue, dans les friches et dans les jardins, tout comme en nous-mêmes. La *wildness* propose alors une altérité de la nature sans dichotomie, sans dualisme, elle n'est pas le contrepoint absolu de toute forme d'activité humaine. Cette notion nous permet donc de penser la cohabitation entre les humains et la nature non humaine, en pensant le sauvage proche de nous, au cœur de nos lieux de vie. Beau cite Plumwood qui propose de « définir notre expérience de la *wilderness* comme une quête de la présence de la nature sauvage, non de l'absence des êtres humains »⁴⁸³ (1998, p. 684, citée par Beau, 2017, p. 223), de manière à penser la continuité entre êtres humains et nature non humaine.

c) Une éthique relationnelle et contextuelle entre *land ethic* et éthiques du *care*

C'est alors par rapport à cette *wildness*, présente dans notre environnement direct, dans la nature ordinaire et quotidienne, que Beau va conceptualiser une « éthique de la nature ordinaire ». Il va penser une rencontre entre l'éthique écocentriste de la *land ethic* que Callicott a développé à la suite de Leopold, qu'il considère comme une éthique relationnelle et contextuelle, avec les éthiques de l'ordinaire qu'il trouve dans la tradition des éthiques du *care*. Pour reprendre la distinction de Larrère citée plus haut entre éthique extensive et éthique inclusive, Beau défend l'idée que les éthiques extensives sont tournées vers la *wilderness*, mais que les éthiques inclusives (donc la *land ethic*) sont, elles, tournées vers la nature ordinaire.

L'éthique de la nature ordinaire est donc une éthique relationnelle, associant descriptif et normatif, prenant forme « dans les descriptions des pratiques qui nous lient aux êtres naturels » (Beau, 2017, p. 269). Nous voyons bien ici le lien fait avec les éthiques du *care* fondée sur la pratique de soin et d'attention à l'autre. Comme l'éthique du *care*, l'éthique de la nature ordinaire entend porter notre attention sur ce qui est « juste sous nos yeux » (Laugier, 2009a), et pourtant invisible. Elle se base elle aussi sur la richesse morale des comportements quotidiens, banals, habituels et communs. Cette mobilisation des éthiques du *care* permet à Beau de penser une conception non théoricienne de l'éthique environnementale, une pensée contextuelle de la morale, en partant des problèmes moraux concrets pour percevoir la valeur dans le particulier. En s'inspirant de la définition du *care* donnée par Tronto et Fisher (sortant de la relation dyadique originelle pour ouvrir le *care* comme concept politique et en y incluant le soin que nous

482 *Wild* en anglais viendrait de *will*, la volonté (Larrère & Larrère, 2015).

483 Nous avons fait le choix de modifier la traduction de Beau, de manière à traduire « *humans* » par « êtres humains » plutôt que par « hommes », par souci de fidélité au texte original qui dénote manifestement d'une volonté de parité.

apportons à notre environnement), Beau entrevoit la possibilité d'inclure le non-humain dans la pensée relationnelle du *care*. Cependant, quels seraient les interlocuteurs du *care* dans une telle conception, la communauté biotique, les animaux ?

La critique du comportement dominant et prédateur, égoïste et destructeur des sociétés occidentales face à la nature non humaine semble naturellement appeler à un changement de comportement vers une attitude d'attention et de soin pour penser une nouvelle relation à l'environnement, qui constituerait un « modèle de comportement efficace » pour résoudre la crise écologique (Gaille, 2012). Dans *Le principe de responsabilité* (2013 [1979]), ouvrage dans lequel Hans Jonas souligne lui aussi l'impératif de prise en compte morale de la nature non humaine, ce dernier fonde cette nécessité, nous l'avons évoqué en introduction de ce chapitre, sur l'idée de vulnérabilité de ladite nature. Puisque celle-ci est vulnérable à notre action globale, nous devons la prendre en compte dans le cadre de nos réflexions morales.

C'est bien cette idée de vulnérabilité, qui n'est pas propre à l'humain, qui est au cœur des éthiques du *care*. La sortie du *care* de la sphère privée permet une prise en compte éthique et politique de notre environnement pensé dans sa vulnérabilité et par rapport à notre propre vulnérabilité. Laugier montre que :

« [La vulnérabilité peut être] étendue au non-humain : la vulnérabilité animale, mais aussi celle de tout ce qui dans la nature est fragile, à protéger – la biodiversité, la qualité de l'eau, le climat, etc. La découverte de la vulnérabilité conduit à analyser concrètement les modifications dans la perception des relations qu'implique la prise en compte d'une telle vulnérabilité partagée »
(Laugier, 2020, pp. 98-99)

L'éthique environnementale ne serait plus alors centrée sur la valeur de la nature, mais sur les pratiques écologiques ordinaires, à travers un « environnementalisme ordinaire », dans une reconnaissance de nos dépendances et nos responsabilités (Laugier, 2020). Nous ne pouvons plus ne pas nous soucier de l'environnement (*I don't care*).

La définition de Tronto nous permettant de penser le *care* à l'égard de l'environnement et des objets, celui-ci peut donc être étendu au lieu où nous habitons. Le géographe Michel Lussault envisage la vie humaine comme une « expérience permanente de cohabitation » (2018, p. 206) et tente de construire une pensée géographique du *care*, une attention aux espaces de vie, à travers ce qu'il qualifie de « *care* spatial ». Le *care* permettant ainsi de porter attention au système de vulnérabilité d'un habitat, en en identifiant les fragilités, puis de prendre soin collectivement et démocratiquement de cet espace (le couple perceptif/actif que décrit Laugier [2020]).

Layla Raïd souligne bien l'intérêt des éthiques du *care* pour penser l'éthique environnementale, selon elle :

« Le croisement entre éthique du *care* et de l'environnement est fructueux pour les deux domaines : en déplaçant le questionnement de la valeur de l'objet aux relations que nous entretenons avec lui, les réflexions sur le *care* peuvent fournir de nouveaux arguments et concepts aux pensées de l'environnement. Cela suppose une extension du *care* au monde non-humain selon des modalités qui sont encore à construire. »

(Raïd, 2012, p. 175)

Elle tente de concilier la posture du *care* avec l'éthique ecocentriste de la *land ethic* de Callicott, en montrant que des éléments d'une vision relationnelle, émotionnelle et narrative de la relation à l'environnement sont présents chez Leopold⁴⁸⁴. Elle propose ainsi de penser une relation de *care* à l'environnement en se basant sur deux des quatre phases du *care* décrites par Tronto et Fisher (voir plus haut) : *caring about* et *caring for*, dont la nature sauvage, la *wilderness*, pourrait faire l'objet. Pour reprendre la définition de Paperman (2010), une éthique du *care* environnementale ne se baserait pas alors sur des principes de droit et de justice, mais sur la question : « comment faire, dans telle situation, pour préserver et entretenir les relations entre humains et non-humains qui y sont en jeu ».

Cependant, pour Catherine Larrère (2012)⁴⁸⁵, la nature sauvage de la *wilderness* ne peut pas faire l'objet d'une relation de *care*, en revanche, cette relation de *care* peut se construire avec la nature non-humaine que nous côtoyons dans notre environnement quotidien, celle du jardin, dans nos relations ordinaires au non-humain qui nous est familier. C'est dans cette relation concrète de cohabitation qu'une éthique environnementale relationnelle peut se construire, en opérant un déplacement « de la protection de la nature à la construction d'un monde commun » (Beau, 2017, p. 278). C'est donc uniquement à travers une éthique de la nature ordinaire que peut se faire le lien entre les éthiques relationnelles et contextuelles du *care* et les éthiques environnementales.

Tout comme l'éthique du *care* est indissociable d'une politique du *care*, l'éthique de la nature ordinaire s'accompagne chez Beau d'une politique de la nature ordinaire. Il s'agit là aussi de rendre visible une partie de notre activité sociale, qui nous engage dans des relations avec des êtres naturels, relations qui ne sont ni moralement, ni politiquement neutres. Une telle politique de la nature ordinaire « pose la question de la construction d'une société démocratique n'ignorant plus les relations entre les hommes et la nature ordinaire » (*ibid*, p. 291). Beau encourage, comme d'autres avant lui, à faire entrer la nature comme nouvel acteur politique, comme tiers avec lequel il faudra dorénavant compter.

484 La première partie de l'*Alamanach d'un Comté des sables* de Leopold consiste en un ensemble de description quotidiennes du territoire dont il s'occupe, ce que Raïd met en lien avec la partie descriptive du *care*.

485 Les travaux de Gaille, Raïd et Larrère composent trois chapitres du même ouvrage sous la direction de Sandra Laugier (2012).

2) Éthique environnementale et éthique des vertus

a) Penser nos attitudes concrètes à l'égard du non-humain

Nous l'avons vu, les éthiques du *care* manifestent de fortes affinités avec les éthiques des vertus, elles aussi contextuelles et relationnelles, se basant sur des dispositions morales particulières. Si Beau ne mobilise pas l'éthique des vertus pour penser notre rapport à la nature ordinaire, il nous semble que le lien que nous entretenons quotidiennement à l'environnement, comme le lien que nous entretenons avec les autres êtres humains, dépendent de la formation d'un caractère moral global dont les habitudes et les dispositions nous inclinent à l'action, et que ce caractère relève d'une dimension plus large que la seule attitude de *care*. C'est pourquoi, il nous semble important de mobiliser la tradition de l'éthique des vertus de manière à pouvoir penser la création de manières d'être moralement souhaitables en Anthropocène, afin de par la suite les mettre en relation avec la nature ordinaire telle que la définit Beau.

Marie Gaille (2012) montre que la problématique morale face à la nature non humaine relève plus de l'attitude active que nous allons avoir à son égard plutôt que des fondements théorique de nos représentations de celle-ci :

« Il ne s'agit pas de comprendre quelle relation à la nature et aux animaux enrichit notre vision du monde, notre vie affective et notre sens esthétique, mais de définir la personnalité morale que nous souhaitons incarner dans cette relation. [...] cette hypothèse signifie qu'il importe peu, d'une certaine manière, que je fasse partie ou non de la même communauté que cet animal ou cet écosystème. Elle indique que la véritable question morale est de savoir ce que je décide de faire de mon pouvoir à leur égard, en particulier lorsque j'ai pu constater leur fragilité. [...] Un choix s'offre à nous entre des activités d'une nature bien différentes : protéger, préserver, prendre soin d'un côté ; agresser, exploiter et profiter de la vulnérabilité, conquérir, dominer. [...] le choix auquel nous confronte ce stade du *miroir moral* est donc un choix malaisé, et un choix qui doit toujours faire preuve d'une méfiance à l'égard de lui-même : il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un choix fondamental. »

(Gaille, 2012, p. 227-229)

Il ne s'agit pas pour elle de se demander à quel point nous sommes proches du non-humain, mais de se questionner sur le type d'activités que nous déployons à son égard. C'est sur ce choix que se rejoignent les éthiques environnementales et les éthiques du *care* selon Gaille. Elle trouve l'interdépendance comme condition humaine autant chez Tronto que chez Naess. Ce choix entre cruauté et

compassion, indifférence ou attention, destruction ou réparation, exploitation ou soin, incarné dans une pratique concrète, relève de dispositions et de vertus particulières qui guident cette action. L'individu qui s'engage dans un acte de *care* envers autrui « se forge une identité morale qui joue la carte de la compassion plutôt que celle de la domination ou la négligence » (*ibid*, p. 231). Ce choix relève d'un caractère moral qui nous enjoint à répondre à la vulnérabilité d'autrui, qu'il ou elle soit un être humain ou non humain, de notre personnalité et de la manière dont nous percevons notre propre humanité.

b) Penser l'agir dans le monde commun

Mais la construction du caractère composé de dispositions désirables ne semble-t-elle pas dépasser la seule attitude de *care* ? L'éthique des vertus pourrait alors apporter une réelle complémentarité aux éthiques du *care* pour penser notre attitude globale, éthique et politique, en Anthropocène, adossée aux dispositions et pratiques de soin basées sur une attention à l'ordinaire invisibilisé. La philosophe Corine Pelluchon (2020, 2024) construit dans son travail une théorie éthique relevant de l'éthique des vertus, centrée autour des concepts de vulnérabilité (2010) et de considération (2018), prenant en compte l'environnement et le vivant non humain, proche de l'éthique du *care* mais possédant son caractère propre en tant que doctrine morale autonome, qu'il va être pour nous particulièrement intéressant d'évoquer ici, car elle va nous permettre de faire le lien entre attitude de *care*, sollicitude et considération, et éthique des vertus.

Pelluchon montre que la participation des individus à la construction d'une société viable en Anthropocène demande une réflexion quant à leur motivation, leur comportement et le fondement de leur action. Par conséquent, une éthique environnementale doit porter sur les traits moraux qui structurent l'action, et entre donc dans le cadre d'une éthique des vertus. Il s'agit de penser les dispositions qui permettront la construction d'une attitude globale chez les individus permettant l'avènement d'une société écologiquement soutenable, et l'éthique des vertus permet de penser « quels traits moraux peuvent les disposer à s'organiser, à constituer des collectifs et à participer à la transformation de la société, de l'économie et de la politique » (Pelluchon, 2020, p. 175). Pour Pelluchon, une régulation politique composée de normes environnementales ne pourra pas seule résoudre la problématique environnementale actuelle, il faut se demander ce qui motive l'action des individus, et ce qui les motiverait à accepter ces normes. En effet, selon Pelluchon, « c'est en partant de l'humain, en changeant ses représentations, ses manières d'être et d'agir que l'on peut espérer protéger les écosystèmes et les autres espèces » (*ibid*, p. 174).

Plus que la seule question des dispositions vertueuses, la question du comportement des individus relève d'un rapport au monde spécifique, pour Pelluchon :

« Les styles de vie et les affects sont les conséquences, et non les causes, d'une transformation du sujet liée à un processus d'individuation qui ne concerne pas seulement le choix des biens, la délibération aristotélicienne, mais implique un rapport au tout. »

(Pelluchon, 2020, p. 192)

Cette éthique des vertus est comprise comme une philosophie de l'existence, un existentialisme écologique (Pelluchon, 2024), et le support que celle-ci peut constituer pour l'écologie, en l'intégrant à une réflexion générale sur la condition humaine, permet de dépasser le dualisme humain/nature. En tant que philosophie existentialiste, la philosophie de Pelluchon met en avant la contingence, la solitude et la finitude de notre existence, et par conséquent la profonde liberté de nos choix, du sens de notre vie et des valeurs qui nous guident. Pour l'existentialisme, nous existons d'abord, puis nous nous définissons, et ainsi « l'existence précède l'essence » (Sartre, 1996 [1946], p. 26), l'individu « existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, et [...] il se définit après » (*ibid*, p. 29). Cette liberté et cette contingence radicale impliquent la responsabilité de nos actes. La question écologique, cependant, inscrite au sein de la condition humaine, appelle à redéfinir l'existentialisme. Pelluchon passe ainsi d'une ontologie « solide » et « terrestre », « encourageant la rigidité des frontières et des catégories » (2024, p. 17) caractérisant l'existentialisme et la phénoménologie du XXe siècle, à une ontologie « liquide » et « marine », pensée à partir de l'océan, une « ontologie du passage des frontières » (*ibid*, p. 38) permettant de s'orienter dans un monde instable et décentré et de « faire de la place aux autres vivants » (*ibid*). Dans cette « ontologie des fluides » (*ibid*, p. 170), le sujet est toujours en recomposition, jamais fixé.

c) Construire un rapport vertueux à la nature à travers le rapport à soi

Concrètement, dans le cadre de sa philosophie morale, il s'agit pour Pelluchon de penser une redéfinition de l'autonomie en l'articulant aux notions de vulnérabilité et de responsabilité (que nous retrouvons dans les éthiques du *care*). L'autonomie n'est pas pensée comme indépendance, mais au contraire dans une prise en compte des relations d'interdépendance, pour penser un sujet concerné par le sort des autres et leur vulnérabilité. La vulnérabilité a un rôle central dans cette éthique car selon Pelluchon « l'acceptation de notre vulnérabilité et du caractère relationnel de notre existence est la condition pour vivre mieux avec et pour les autres en s'engageant à transmettre un monde habitable » (2020, p. 197). La précarité de l'existence et la vulnérabilité est « notre lot commun » (Pelluchon, 2024, p. 69).

L'éthique de la considération, comme l'éthique du *care*, s'inscrit donc dans un retour critique vers l'idéal d'autonomie hérité des Lumières, et revendique un rapport aux autres qui ne soit pas marqué par la

domination. L'éthique de la considération et l'éthique du *care* soulignent le fait qu'il ne s'agit pas d'appliquer des principes impersonnels pour penser l'action morale, mais que le comportement éthique exige l'acquisition de dispositions, de traits moraux permettant de juger de l'action à suivre dans le cadre d'une situation concrète. Elles ne se focalisent pas sur des normes morales mais sur les motivations et les émotions des agents moraux.

Cependant ces deux éthiques ne valorisent pas les mêmes traits moraux⁴⁸⁶, l'éthique de la considération s'inscrit dans le cadre d'une éthique des vertus (contrairement à l'éthique du *care*), qui accorde une grande importance à la délibération (la *phronesis* aristotélicienne) qu'elle met en lien avec les émotions et le comportement des individus. Tout comme l'éthique des vertus, elle donne une grande importance au rapport à soi dans le travail de formation éthique. Pour Pelluchon, « il ne suffit pas d'étendre l'éthique du *care* à l'environnement et aux autres vivants pour avoir un rapport à la nature qui ne soit pas marqué par la domination » (2020, p. 198). Les vertus vont être centrales à cette éthique et vont être articulées autour du soi intérieur. Pelluchon relève l'importance du rapport à soi dans le rapport aux autres, toujours en construction, dans l'optique de la perfectibilité de l'éthique des vertus. C'est le comportement global qui va être l'objet de la réflexion éthique, pas seulement dans le cadre des relations intersubjectives.

L'éthique de la considération va donc reprendre à la tradition de l'éthique des vertus d'autres traits moraux (en plus de ceux propres à l'attitude de *care*) comme le courage ou la magnanimité, qui ne sont pas des émotions ou des sentiments, mais des « dispositions morales acquises et stables caractérisant la manière d'être de quelqu'un » (*ibid*, p. 135). Si l'intérêt de l'éthique du *care* consiste en la mise en lumière de « l'intersubjectivité comme constitutive de l'identité » et « du rôle des relations dans la vie psychique et sociale », « sa limite consiste à ne pas reconnaître le processus d'autosubjection que l'autonomie morale implique » (*ibid*, p. 137). Dans le cadre d'une éthique environnementale, Pelluchon montre que la « crise environnementale » ne demande pas seulement de repenser notre rapport à la nature, mais aussi notre rapport à nous-même. Agir de manière bonne demande une construction de soi comme sujet moral en relation avec les autres. Le sujet s'engage dans un processus, dans la construction de soi qui permettra la délibération morale rationnelle dans le choix de l'acte, de manière à viser l'action bonne et à délibérer en sa faveur, ce qui relève d'un certain intellectualisme et universalisme absent de l'éthique du *care*.

486 L'éthique de la considération se détache de l'éthique du *care* sur de nombreux points, elle s'inscrit dans une certaine forme de contractualisme (la philosophie politique de l'éthique de la considération comprend une théorie normative et une philosophie de la justice) et dans une phénoménologie (de par son incarnation dans la corporéité du sujet) relevant d'une forme d'universalisme, elle pense différemment les concepts d'autonomie (qui garde une place importante comme autonomie morale dans le sens de l'éthique des vertus), de responsabilité (comme renversement de la subjectivité qui dépasse la sollicitude), de vulnérabilité (à travers l'altérité corporelle inspirée de Levinas, mais dans le fait de se nourrir et d'habiter un lieu, plutôt qu'à travers la rencontre du visage d'autrui chez Levinas) (Pelluchon, 2020, 2024).

d) La considération comme attitude structurante chez Corine Pelluchon

Dans le cadre de cette éthique des vertus, la considération, qui est « le contraire de la toute puissance et de la domination » (2024, p. 50), est ce qui va permettre la structuration de ces vertus au sein de l'individualité, elle va en rendre possible l'unité. Pelluchon la définit ainsi :

« La considération [...] est non une vertu, mais une attitude globale qui permet l'émergence de vertus intersubjectives et environnementales. Elle désigne la manière d'être d'un sujet ayant entamé un processus d'individuation qui lui donne une qualité de présence aux autres lui permettant de prêter attention à eux, de leur faire de la place et de trouver sa place auprès d'eux. Ce rapport aux autres qui s'enracine dans le rapport à soi et au monde commun va au-delà de la sollicitude. Celle-ci peut assurément s'étendre à la nature et aux autres êtres vivants, mais elle n'est pas, dans l'éthique du *care*, une vertu. La sollicitude se distingue aussi de la considération qui est une attitude globale (ou l'existential) permettant à l'ensemble des vertus comme la prudence, le courage, la justice, la magnanimité, de tenir ensemble dans une constellation et de fonder une éthique et une politique. »

(Pelluchon, 2020, p. 112-113)

La considération est rendue possible par l'humilité, il ne s'agit pas là non plus d'une vertu, ni non plus d'un état, mais « d'une ascèse, un exercice, une méthode » rappelant à l'individu sa condition charnelle et sa vulnérabilité, elle est un travail constant « indissociable de l'acceptabilité de notre condition charnelle et engendrée » (2020, p. 194). Le rappel de cette condition de l'individu le dispose à la compassion envers les autres êtres vivants. Dans l'éthique des vertus de Pelluchon, la considération sera alors dispensative (concernant la vie quotidienne, sociale et politique) articulée à la considération estimative (concernant la connaissance de soi) et la considération contemplative (un rapport personnel à la transcendance.)

En effet, dans le cadre de cette philosophie, l'éthique des vertus relève d'une réflexion spirituelle sur le rapport au monde, à ce qui nous dépasse. Pour Pelluchon, « la considération repose sur une expérience de l'incommensurable à travers laquelle le sujet éprouve sa finitude et perçoit sa juste place dans le monde » (*ibid*, p. 196). En effet, la considération suppose « la transcendance et [...] cette expérience de cette immersion dans le monde commun nous éveill[e], grâce à l'approfondissement de notre condition charnelle, engendrée et mortelle, à la solidarité de destin nous reliant aux autres êtres vivants » (Pelluchon, 2024, p. 50). Cette expérience de la transcendance athée se fait donc par l'immersion dans ce que Pelluchon nomme le « monde commun », qui fait référence à l'humanité, au monde naturel et

au monde culturel dans leur ensemble, au-delà des frontières et des dualismes, à un monde commun intergénérationnel, interculturel et interespèce. L'existentialisme traditionnel, l'existentialisme « solide », repose sur le pouvoir de décision du sujet, sur la volonté. L'existentialisme de Pelluchon est moins volontariste et implique un rapport à la transcendance, au plus grand que soi, à travers l'introduction de ce monde commun, fluide et mouvant, dans lequel nous sommes immergés et dans lequel nous « flottons », entre le moi et lui-même et entre le moi et le monde. Nous provenons de ce monde commun, nous y sommes incarnés et nous le vivons dans notre corporéité. Nous en sommes dépendants, nous y participons, et « nos actes contribuent à [le] préserver ou à [l']endommager » (*ibid*). Cette immersion dans le monde commun suppose une interdépendance avec les autres, humains et non humains. Ce monde, « plus vieux et plus vaste » (*ibid*, p. 46) que l'individu, est pensé par Pelluchon à travers l'image de la mer et d'une « ontologie marine ». Nous sommes immergés dans ce monde commun, dont nous nous nourrissons et d'où nous émergeons pour nous affirmer et nous exprimer. C'est une expérience de l'infini qui permet une transformation radicale de notre rapport à nous-même, à la finitude et au monde.

Le philosophe Gérard Hess, mettant lui aussi en avant la construction d'une éthique des vertus environnementale, insiste sur la nécessité du développement d'une « conscience cosmique », qu'il présente comme « l'expérience humaine vécue, éprouvée, de l'unité tout à la fois psychique et physique, corporelle, avec la nature extérieure : je me sens appartenir pleinement – corps et esprit, tout un – à la nature » (Hess, 2016, p. 140). Cette expérience dépasse l'anthropocentrisme vécu comme identité personnelle, vers « une expérience vécue en première personne qui reflète cette vision cosmique » (*ibid*). Comme chez Pelluchon, ce rapport au monde s'ancre dans une posture phénoménologique allant au-delà de la théorisation et permettant l'émergence de cette conscience du monde qui m'apparaît dans ma perception particulière. D'un monde d'objets, je passe à un monde de perceptions, ressentis dans ma corporéité, à travers les sens, ce qui aboutit à une profonde unité entre le corps sentant et le monde senti, qui se saisit comme chose au sein du monde à travers sa propre perception charnelle, vécue au sein du monde comme une partie de celui-ci. Cette conscience cosmique promue par Hess est donc un décentrement de soi dans l'expérience de quelque chose de plus grand que soi. Ce décentrement neutralisant l'identité personnelle et sociale est spatial (nous partageons le monde avec le reste du vivant) et temporel (je n'existe que dans un temps circonscrit de l'évolution du vivant), il se fait à travers la réalisation de notre propre mortalité comme composante de notre propre existence, qui permet un état de conscience dépassant notre identité (Hess, 2020). Pour Hess, la conscience cosmique suppose de pouvoir penser sa propre mort, comme intégrée à la vie et à l'existence, plutôt qu'opposée à elles, ce qui permet le décentrement de soi dans notre relation vécue et incarnée au monde (*ibid*).

Pour Pelluchon, les comportements de domination et de toute puissance, les risques de « crues orgiaques » (2024, p. 155) sont les conséquences de la mise en place de stratégies, individuelles ou

collectives, provenant d'un déni de la mort, du fait de la terreur et de l'angoisse qu'elle nous inspire, « nous faisant croire que nous maîtrisons la situation » (*ibid*, p. 115). Au contraire, la vie authentique, écologique, suppose d'accepter notre mortalité. Il s'agit pour les individus de « regarder en face leur mortalité, leur destructivité et leur faillibilité » (*ibid*, p. 138). Cet ancrage dans notre corporéité et notre mortalité, « la connaissance de nous-mêmes comme êtres charnels, engendrés et mortels » (*ibid*, p. 254), permet un accès à la nature « en tant que réalité vécue à la première personne [...] au lieu d'être conçue comme une entité à laquelle nous attribuons de manière plus ou moins abstraite une valeur intrinsèque » (*ibid*, p. 25). La construction d'une éthique environnementale vécue demande donc, chez Hess comme chez Pelluchon, une réflexion sur notre place (physique et psychique) dans le monde et sur notre rapport à celui-ci comme partie d'un tout qui nous dépasse, que la simple valorisation de dispositions de *care*, ou même de vertus isolées, ne permet pas.

e) Bien agir parce que nous le voulons, pas parce que nous le devons

Comme éthique environnementale, l'éthique des vertus permet de penser l'action morale envers la nature non humaine qui ne soit pas régulée par des normes négatives, en contradiction avec la volonté individuelle, mais par une poursuite du bonheur à travers l'action bonne comme accomplissement de soi. Dans le cadre de l'éthique des vertus, l'individu n'agit pas pour être en accord avec des principes moraux abstraits divergeant de sa volonté (adéquation au devoir, maximisation du plus grand bonheur pour le plus grand nombre), mais il agit en fonction de dispositions acquises issues d'un travail de perfectionnement de soi apportant satisfaction et plaisir qui définissent et qui forment sa manière d'être.

L'attitude vertueuse est un tout qui compose le caractère d'un individu et le pousse à agir justement. Si le problème écologique est un problème global, il nécessite une solution globale et « doit concerner nos représentations, nos émotions mais aussi les biens que nous estimons et qui nous déterminent, en même temps que notre caractère, nos évaluations et notre comportement, donc la société dans laquelle nous vivons » (Pelluchon, 2020, p. 186). Il s'agit pour Pelluchon de réinterpréter l'éthique des vertus classique pour penser notre rapport à la nature non humaine, notamment en remobilisant les vertus intersubjectivistes pour penser « notre manière d'habiter la Terre et de nous comporter avec les autres êtres vivants » (*ibid*, p. 188), en examinant les questions de la justice ou du rapport à soi à la lumière des questions écologiques. Cette éthique des vertus environnementales ne concerne pas que notre rapport à l'environnement, mais notre rapport aux autres (humain et non-humain) et à nous-mêmes en général. Pour Pelluchon « C'est le même processus de transformation de soi qui conduit le sujet à respecter la nature et les autres êtres et à opérer la transition écologique » (*ibid*, p. 193).

f) Éthique des vertus environnementale et démocratie

Cette perspective éthique est importante pour penser notre rapport moral à l'environnement, mais Pelluchon montre aussi que cette réflexion nous amène à repenser notre organisation démocratique. Pour l'autrice, ce travail éthique revêt une importance capitale en démocratie, et particulièrement pour penser notre rapport politique au monde et aux autres, « au-delà des procédures » politiques (Pelluchon, 2022). Elle souligne l'idée selon laquelle « il importe de déterminer les lois en fonction de l'éthos d'un peuple, de ce qui correspond à son identité narrative, aux valeurs qu'il défend et qui nourrissent chez les citoyens le désir de vivre ensemble » (Pelluchon, 2020, p. 207). Pour Pelluchon, l'éthique des vertus et sa promotion sont une solution concrète aux problématiques que rencontrent nos régimes représentatifs, que nous avons vu dans la partie précédente, et qui sont mis en exergue par la problématique environnementale de l'Anthropocène. Elle nous dit que :

« L'éthique des vertus est un recours quand les gouvernants ne parviennent pas à adopter des lois justes, que le politique est subordonné à la loi du marché et que les institutions sont vidées de leur sens. Car dans un tel contexte, l'autonomie des personnes, leur aptitude à innover et à expérimenter, est la seule manière sinon de prévenir l'effondrement, du moins de préparer l'avenir, c'est-à-dire de reconstruire ce qui a été détruit et même de prendre une nouvelle trajectoire. »

(Pelluchon, 2020, p. 208)

La formation du caractère moral des individus, de leur rapport éthique au monde qu'ils habitent permet de développer une « imagination morale », un discernement moral conscient de la responsabilité politique des citoyennes et des citoyens, permettant l'initiative dans la construction d'un monde commun viable et désirable. Il est nécessaire de développer des traits moraux qui permettent d'exercer notre autonomie politique (Pelluchon, 2022). Ce travail sur notre imagination morale est incontournable pour penser une organisation politique et démocratique viable en Anthropocène :

« Aucune reconversion de notre économie et aucun changement substantiel dans la gouvernamentalité ne seront possible sans un mouvement d'autosubjectivation qui mène à l'autonomie morale et sans une transformation intérieure qui passe par l'élargissement de la subjectivité et le fait d'assumer sa vulnérabilité et sa finitude. Cette transformation de soi constitue un processus d'individuation qui conduit à s'engager en faveur de la préservation du monde commun et à prendre concrètement ses responsabilités sur le plan local et national, voire international. Dans un contexte où tout semble indiquer qu'une série de crises, de guerres et

d'effondrement peut avoir lieu, seuls des individus conscients d'appartenir au monde commun et désireux de transmettre un monde habitable peuvent posséder la force morale nécessaire pour changer leurs modes de production et de consommation, s'organiser sur le plan local et contribuer, par leurs actions individuelles et leur engagement collectif, à réparer le monde en faisant de la transition écologique un projet de coopération. »

(Pelluchon, 2020, p. 210)

Ce processus d'autosubjectivation et d'individuation se fait toujours en relation avec le monde commun. L'articulation universaliste de l'éthique de la considération de Pelluchon avec la transcendance permet de dépasser le stade des relations intersubjectives dans l'acquisition des traits moraux qui conditionnent l'émergence de la démocratie écologique (Pelluchon, 2022). C'est alors l'attitude globale au sein de laquelle les vertus émergent qui va permettre une organisation pratique et collective du monde qui prendra la forme d'une politique démocratique dans laquelle les citoyennes et les citoyens pourront s'engager concrètement dans une posture de considération pour l'autre et le monde. En effet, selon Pelluchon :

« La considération en tant que processus comporte des degrés qui vont de l'acquisition des capacités permettant de vivre ensemble dans une communauté restreinte à l'engagement en faveur du monde commun. Cet engagement vise à améliorer la vie des autres humains et celle des animaux et à contribuer aux innovations institutionnelles, culturelles et technologiques, qui préservent la planète et garantissent le bon fonctionnement de la démocratie. »

(Pelluchon, 2020, p. 145)

Le rapport éthique à soi et aux autres impacte notre activité politique, c'est-à-dire notre activité relative aux décisions collectives, et cela tout particulièrement dans un contexte démocratique, lorsque la démocratie est comprise comme un mode de vie actif où chacune et chacun prend part à ces processus de décision et d'organisation du monde. Cette réflexion éthique est alors congruente à la question des habitudes de penser, d'action et d'organisation politique et démocratique requise pour le fonctionnement d'une société réellement démocratique, et cette rencontre se fait dans la construction de manières d'être, de se rapporter à l'autre, de vivre ensemble et d'habiter le monde, qui ne peut être conceptualisée dans sa globalité que sous le terme d'ethos.

III Les ethos de l'Anthropocène

La question de notre action collective dans le monde semble donc relever de notre attitude à notre environnement dans son entièreté, d'un rapport global au monde émergent à travers un travail sur soi permettant une vie harmonieuse et désirable en Anthropocène. Cette question ne peut pas être traitée de manière éparse, en s'interrogeant isolément sur les institutions, la morale, l'enseignement, etc., mais dans une approche holistique englobant nos manières d'être au monde dans leur ensemble. Nous tentons ici de conceptualiser cette approche à travers l'idée des ethos de l'Anthropocène, qui devront pour nous constituer l'objet de l'éducation en Anthropocène.

1) Définition du concept

a) Éthique du *care*, éthique des vertus et action politique collective

À la lumière de ces différents développements, nous allons donc maintenant tenter de caractériser et de définir ce que nous avons appelé les ethos de l'Anthropocène. Nous avons pu voir que la construction d'une société démocratique écologiquement viable en Anthropocène nécessitait l'adoption d'une posture différente envers le non-humain, une posture de *care* permettant l'identification de ce qui importe dans notre monde, de la fragilité et de la vulnérabilité du monde et la mise en place de pratiques répondant à cette vulnérabilité, cette pratique de *care* se faisant en relation avec la nature ordinaire identifiée par Beau, le non-humain que nous côtoyons quotidiennement et avec qui nous partageons les espaces que nous habitons. C'est un interlocuteur que nous pouvons percevoir et avec lequel nous ne nous ferons pas prendre au piège de l'indifférence à ce qui se passe « au loin » (Gaille, 2012), ce qui pourrait être le cas avec un interlocuteur naturel qui serait la nature sauvage séparée de l'humain. C'est une approche quotidienne et contextuelle, en lien avec notre agir ordinaire, en lien avec la nature ordinaire, que nous côtoyons au quotidien, que nous voyons, sentons, dont nous nous nourrissons, et avec qui nous partageons le monde au jour le jour.

Il nous semble que nous avons montré que cette posture de *care* n'est cependant pas suffisante pour penser les manières d'être globales des individus et l'ensemble des dispositions que demande une société démocratique en Anthropocène. C'est à travers les éthiques des vertus contextuelles et relationnelles qu'il nous semble avoir vu la possibilité de construction d'un modèle de formation du caractère individuel plus complet et propice à une réflexion permettant la conceptualisation des ethos de l'Anthropocène. La congruence des éthiques du *care* et des éthiques des vertus avec les dispositions

démocratiques permettant l'organisation politique du monde commun vont nous fournir une base solide pour penser des manières d'être au monde et dans le monde constituant l'enjeu social, politique et éthique de notre temps.

Cependant, si la conceptualisation des *ethos* de l'Anthropocène demande la prise en compte d'une attention au monde, une attention à ce qui est ordinaire et que l'on ne voit pas, qui puise dans les dispositions et les pratiques de *care*, tout comme la construction d'un caractère vertueux, celui-ci ne se réduit pour autant ni au *care* ni à la vertu, dans une approche plus pragmatiste et expérientielle de la construction des habitudes entrant en résonance avec la philosophie deweyenne. Inspirés par ces éthiques, nous envisageons un dépassement de la définition étroite de la morale dans la définition d'un mouvement global d'être au monde fait d'habitudes intellectuelles et d'action qui prennent forme dans un ensemble de pratiques et un rapport au monde fondé sur une réflexion sur nous-mêmes, nos représentations, et notre place dans le monde que nous habitons en commun, avec les autres humains et avec le non-humain.

Ainsi, non seulement les politiques de l'Anthropocène demandent le développement d'un nouveau rapport au monde qui permette le souci politique du non-humain et sa place en tant que parti prenante à la société humaine, mais le développement d'un rapport à la nature ordinaire dans une optique de soin, d'attention et de considération, basée sur le développement de dispositions vertueuses, se chevauche et se mêle à la conception d'une citoyenneté démocratique active qui met en avant l'entretien collectif du monde commun, et se base sur le développement d'une attention politique habituelle à l'environnement que l'on habite et au non-humain avec lequel nous faisons société. La problématique de l'entrée en Anthropocène demande une réflexion portant sur notre attitude globale au monde, et la construction d'un concept englobant faisant référence à la position existentielle permettant de penser l'émergence et le sens des dispositions moralement et politiquement désirables pour entreprendre notre existence en Anthropocène. Cette nouvelle époque impactant notre vie dans son intégralité la plus intime, elle exige une réflexion mettant en perspective notre être au monde dans son entier.

b) Qu'entendons nous par « *ethos* » ?

Il s'agirait premièrement ici de définir le terme que nous employons et de justifier son choix comme vocable de prédilection. Qu'entendons-nous par *ethos* ? Qu'est-ce qui le différencie de termes analogues comme ceux d'habitude, d'*habitus*, de disposition, de caractère, de mœurs ou d'attitude ? Ces termes sont dans une certaine mesure regroupés sous le concept d'*ethos* tel que nous l'entendons, ou du moins il en englobe une partie de la signification. Cependant ce terme nous semble le plus pertinent pour définir ce que nous essayons de conceptualiser ici par son aspect global, intime et public, ancré profondément dans l'individu mais susceptible d'évolution, de modification et de perfectionnement. Il est

à la fois identifiable comme caractéristique structurelle de notre être et indissociable de nous-même. La notion d'ethos est un concept anthropologique globalisant regroupant l'ensemble des manières d'être, des dispositions de pensée et d'action, d'un individu ou d'un groupe.

Le concept d'ethos se différencie de la réflexion consciente via l'idée d'une inclinaison intégrée et constitutive de nous-même, de notre pensée, et de notre action, tout en la conditionnant. Cependant, si les ethos dépassent la réflexion consciente, ils n'en sont pas indépendants, et un retour réflexif sur nous-mêmes permet un regard sur cet ethos et un engagement dans la formation de notre être propre, via un travail sur soi autonome et créatif, que l'on retrouve dans l'éthique des vertus. En effet, le concept d'ethos, s'il détermine notre pensée et notre action, n'est pas pour autant mécanique, et relève d'une passivité/activité dans l'inscription et l'action expérientielle dans le monde, capable d'une réflexivité consciente sur la construction de soi. Comme le montre Aristote, nous ne sommes pas étrangers à l'acquisition de nos habitudes, leur formation et leur entretien, ou au contraire leur éparpillement par négligence, leur redressement ou leur abandon.

Le terme d'ethos en grec fait donc référence aux manières d'être d'une personne, mais le concept d'ethos n'est pas seulement individuel. S'il fait référence aux habitudes d'une personne et à son caractère, il fait aussi référence aux coutumes partagées par un groupe, aux habitudes d'organisation collectives, aux représentations partagées formant une communauté s'organisant autour de valeurs émanant d'une vision mutuelle du monde et des choses. Le concept d'ethos fait donc le pont entre l'individu et le groupe. Comme le montre Dewey, les expériences se partagent et c'est ce qui leur donne de la valeur, mon action n'est pas indissociable de l'action du groupe et *vice versa*. Il est aussi intéressant de noter qu'ethos en grec ancien fait initialement référence au lieu habité par l'individu, l'ethos est notre foyer, notre base d'action dans le monde, et il représente aussi ce monde qui nous entoure. Comme le montre Dewey, nous sommes en interaction avec le monde à travers nos expériences, nous modifions notre environnement autant qu'il nous modifie. Notre ethos se trouve autant en nous qu'à l'extérieur de nous, à travers l'action que nous avons sur le monde qui nous entoure, notre lieu d'habitation objet de nos soins.

Plus concrètement, ce que nous entendons ici par ethos fait référence à des manières d'être, d'exister, d'agir, de penser, de sentir⁴⁸⁷ constitutives de notre individualité, en communication avec l'individualité des autres et le reste du monde. Il va constituer notre caractère, notre nature, un ensemble de dispositions qui précèdent l'action réfléchie et qui vont en même temps influencer la réflexion dans son déroulement et ses possibilités. Cet ethos est constitué de dispositions de pensée et d'action structurant notre agir dans le monde, nos relations avec le monde et les autres. C'est une sorte d'attitude globale envers l'action et le monde qui guide notre expérience et qui est forgé par cette même expérience. C'est

487 Pelluchon, dans le cadre de son existentialisme écologique et dans sa « phénoménologie de la vie marine », insiste sur la place des sens autres que la vision dans notre accès au monde, et notamment de l'ouïe, qui nous immerge dans le monde dans un débordement de la conscience, et nous fait comprendre le monde comme un monde partagé (Pelluchon, 2024).

une position que l'on adopte dans le cadre de cette expérience lorsque nous faisons face à des sujets de réflexion, à des problèmes et que nous nous investissons dans le monde pour les résoudre. C'est aussi notre ethos qui va déterminer notre capacité à identifier ces problèmes. Comme le montre Dewey, ce sont nos habitudes de penser et d'agir qui vont conditionner les capacités à identifier et confronter les problèmes rencontrés dans le cadre de l'expérience, et la reconstruction de ces expériences vécues va influencer la construction de ces habitudes. Notre être, nos dispositions et nos représentations relèvent de l'accumulation d'expériences dans le monde, expériences d'autant plus formatrices dans la période de grande plasticité qu'est l'enfance, où une très grande partie de ces expériences se fait dans le cadre scolaire.

L'organisation d'un monde commun viable et enviable demande une réflexion sur la manière dont nous interagissons avec et dans le monde qui nous entoure. Ces expériences communes que nous faisons dans le monde en vue de le transformer relèvent à la fois du politique dans l'organisation démocratique du monde commun, et de la posture éthique comme agir relationnel et contextuel en vue d'une fin bonne, correspondant à un ensemble de valeurs et de représentations qui forment notre vision du monde et de nous-même. Cet agir politico-éthique dépend de dispositions spécifiques acquises, des habitudes de penser et d'agir, comme nous l'avons vu avec Dewey, des inclinaisons à l'action fondées sur des valeurs (ce qui importe) et entraînées par une structure mentale habituelle modelant nos pratiques (les vertus et dispositions globales envers le monde).

Cet ensemble conditionnant notre action est issu de notre environnement, à travers les expériences que nous pouvons y faire et les possibilités de croissance qu'il nous offre. Cependant cette formation de notre manière d'être au monde n'est pas uniquement passive, elle se fait à travers notre action dans le monde mais aussi à travers un travail réflexif sur nous-même, nos manières d'agir, nos représentations que nous avons du monde et notre compréhension de la place que nous y occupons. Cette formation d'un caractère acquis à travers l'accumulation des expériences actives dans le monde conditionnant notre agir politico-éthique est ce que nous appelons l'ethos de l'individu, sa manière d'être, d'exister, de penser, d'agir, de sentir, de vivre dans le monde commun réunissant humains et non-humains.

En résumé et pour l'exprimer de façon formelle : les ethos de l'Anthropocène sont des manières d'être, d'exister, de faire, de penser, de sentir, qui influencent notre action, en relation avec nous-mêmes, les autres et notre environnement, nous permettant de construire un agir collectif harmonieux et pérenne au sein du monde.

2) L'éducation comme matrice de nos modes d'existence au monde

a) Ethos de l'Anthropocène et éducation en Anthropocène

Les ethos de l'Anthropocène représenteraient alors des manières d'exister compatibles avec la continuation de la vie humaine en société dans la période de changement de paradigme environnemental contemporain. La constitution de ces ethos n'entre pas dans le cadre d'un calcul instrumental pour atteindre un but qui serait la survie de nos sociétés, mais constitue une réflexion éthique sur nos valeurs, le monde et nous-même, constituant un aspect fondamental de notre humanité, la capacité à se demander ce qui vaut la peine d'être conservé, chéri et développé, ce qui est important, et ce qui n'en vaut pas la peine.

Il ne s'agit pas pour nous de définir une liste spécifique de vertus, mais de penser la possibilité de l'émergence autonome de dispositions pratiques dans l'expérience vécue en communauté des individus. Comme nous l'avons montré avec Dewey, la réflexion se fait en contexte, dans le cadre d'une expérience vécue d'où émergent les valeurs et les attitudes adaptés à une expérience particulière. Ce chapitre n'a pas pour objectif d'élaborer une théorie éthique spécifique qui nous serait propre, cela aurait demandé un travail de thèse à part entière, mais de montrer comment l'expérience éducative comprise dans son sens large d'expérience riche nourrissant la capacité d'expérience future, et donc l'expérience scolaire, est profondément constitutive de notre ethos politico-éthique. Il s'agit par la suite de montrer en quoi cette place fondamentale de l'éducation dans la formation de notre être au monde et de notre manière de vivre et d'exister est un enjeu fondamental pour l'éducation en Anthropocène, comme éducation qui développe l'esprit critique et forme le caractère, puis de montrer que le mode de vie démocratique permettant l'entretien collectif du monde commun dépend d'inclinaisons caractérielles intimes et collectives relevant d'une attention au monde émanant du champ de la réflexion éthique.

Il est important de remarquer que si nous soulignons l'enjeu contemporain lié aux habitudes et aux modes de vie en Anthropocène, nous sommes bien loin de la question des bonnes pratiques du développement durable ou des changements prônés par les tenants de la « *shallow ecology* ». La question des modes de vie n'est pas une question technique et ne s'inscrit pas dans une tentative de pérennisation de la société thermo-industrielle capitaliste. Au contraire, elle représente une question radicalement éthique et politique sur nous-mêmes et notre rapport au monde, c'est une question politico-éthique profondément existentielle.

Finalement il s'agit de montrer que le développement de ces ethos de l'Anthropocène, émanant de nos possibilités d'expérience au sein de l'environnement, et donc du contexte éducatif dans lequel nous évoluons, dépend directement de notre environnement matériel, culturel et symbolique, c'est-à-dire de la forme scolaire à proprement parler. C'est à l'école que naissent nos habitudes ordinaires, quotidiennes

formant le cœur de nos interactions avec les autres et le monde, à travers le curriculum caché et la métadisciplinarité définie au chapitre 4.

b) De quelles dispositions parle-t-on ?

L'enjeu d'une éducation en Anthropocène est donc la construction de dispositions désirables à travers l'expérience, ce que nous pourrions appeler des vertus. Si nous n'avons pas pour prétention d'établir une liste de vertus nécessaires à la formation du comportement bon, les développements que nous avons étudiés tout au long de ce chapitre nous montrent cependant que nous pouvons identifier certaines dispositions favorables à la construction d'un rapport sain et pérenne entre les individus humains et non humains. Premièrement, une attitude d'attention et de soin comme préconisée par les éthiques du *care* nous semble indispensable, tout comme la remise en cause des attitudes dominantes liées à l'héritage libéral de la morale dominante : autonomie, rationalité et impartialité, faisant écho au débordement du néolibéralisme, prédation, domination et concurrence. L'existence en Anthropocène demande une revalorisation des attitudes de sollicitude, d'attention, de considération aux autres et au monde, dans une pratique collective de *care*, d'entretien du monde commun composé de nous-mêmes et des autres, humains et non humains, associé à un mouvement créatif de construction collective d'une habitation équilibrée et harmonieuse du monde.

Une deuxième disposition, ne débouchant pas sur une pratique mais la conditionnant, qu'il nous semble particulièrement important de mettre en avant ici, est celle de prudence. Il est impératif de réhabiliter la sagesse comme guide de l'action, qu'elle soit pratique ou intellectuelle, la *phronesis* comme capacité de décision pertinente et sage adossée à la sagesse intellectuelle que représente les connaissances scientifiques du système Terre, pour penser un agir bon et désirable en Anthropocène. Nous voyons à travers l'éthique des vertus dont nous nous inspirons ressortir ses origines ancrées dans l'éthique grecque antique, une éthique de la sagesse, où la morale est comprise comme une sagesse pratique. Lors du premier chapitre consacré à la définition scientifique de l'Anthropocène, nous avons passé en revue les différentes propositions d'appellations alternatives pour l'époque géologique dans laquelle nous sommes entrés, et nous avons souligné notre préférence pour une appellation particulière : celle d'Aphronocène. En effet, l'évolution de l'impact délétère d'une grande partie des actions d'origine anthropique sur notre propre monde semble être le symptôme d'un manque de sagesse, de prudence, de pertinence morale dans le choix de nos actions. Ce manque de sagesse dans l'action est majoritairement dû au développement de moyens qui nous dépassent et qui ne nous permettent pas d'agir convenablement, et nous emprisonnant dans une démesure déraisonnable. Chez Aristote, nous avons vu que l'éthique dépend des moyens, c'est-à-dire que l'action vertueuse dépend de l'adoption de pratiques vertueuses comme moyen à notre action. Plus nous

allons mobiliser ces moyens, ces habitudes, plus nous aurons du mal à nous en débarrasser. L'analogie avec notre investissement dans des moyens techniques qui entravent la liberté de notre action et nos possibilités de développement est frappante, tout comme celle qui consiste à vouloir résoudre les problématiques environnementales sans se défaire des moyens qui l'ont causé.

Pour revenir à l'analyse de la prudence dans la pratique quotidienne des individus, Aristote nous montre qu'il existe une possibilité de dissonance entre la fin et les moyens, nous pouvons vouloir le bien, mais nous ne l'atteignons pas car nous avons choisi de mauvais moyens, de mauvaises habitudes, des dispositions non vertueuses. A ce titre, la situation actuelle où la quasi-totalité de la population est bien consciente de l'importance de la lutte écologique, mais reste ancrée dans ses pratiques néfastes pour l'environnement, représente particulièrement bien cette dissonance. Les individus veulent le bien, défini intellectuellement, l'avènement d'une société écologique et sobre, mais n'ont pas les moyens d'y parvenir, ils n'ont pas les dispositions vertueuses qui le permettraient. Beaucoup n'ont pas non plus la sagesse intellectuelle, la *sophia*, sur laquelle la sagesse pratique pourrait s'adosser, c'est-à-dire la connaissance des réalités scientifiques du système Terre. Si nous prenons l'exemple du consumérisme, nous savons que la surconsommation, par exemple de vêtements ou de produits animaux, est néfaste pour l'environnement, pourtant, nous continuons de surconsommer car nous manquons de bonnes dispositions, en l'occurrence de tempérance.

La tempérance, la recherche du juste milieu, vertu fondamentale de la philosophie grecque, nous semble elle aussi avoir une importance de premier ordre en Anthropocène. La tempérance n'est pas une restriction, mais une recherche de l'harmonie conduisant à la conduite vertueuse permettant la vie bonne. Il ne s'agit pas de s'affamer, comme il ne s'agit pas non plus de tout dévorer sur son passage, le tempérant n'est ni ascète, ni ogre. La démesure, l'hybris de la société contemporaine semble être la démonstration d'un manque total de cette vertu. Il s'agit de s'ancrer les pieds sur Terre, dans notre monde, dans notre vie, pour trouver une place juste et limitée à notre action, tout en lui permettant de s'épanouir librement dans la joie et la créativité.

Nous l'avons vu, c'est l'environnement dans lequel nous pouvons faire nos expériences qui constitue la condition d'acquisition de ces dispositions désirables. Dans cette analyse, et dans cette mise en avant des dispositions habituelles et de l'ethos formé par notre environnement comme cœur et moteur de l'action humaine, nous pouvons déceler un fondement déterministe assez important, dans une anthropologie proche de l'éthique spinoziste, chez qui la liberté s'atteint par la connaissance des causes qui nous déterminent⁴⁸⁸. Spinoza, dans le traité politique (1966, [1677]), souligne l'importance des institutions

488 Nos développements ne nous semblent pas pour autant absolument incompatibles avec une certaine idée de libre arbitre, et pourraient s'imbriquer dans d'autres contextes philosophiques ne se réclamant pas du déterminisme absolu de Spinoza. Nous avons vu notamment qu'une éthique des vertus écologique peut se développer au sein d'une philosophie existentialiste, et donc profondément non déterministe, comme chez Pelluchon.

dans la formation des dispositions humaines. Les individus sont profondément déterminés par l'environnement dans lequel ils se développent. C'est alors à l'environnement institutionnel que nous allons nous intéresser maintenant pour penser le développement de ces ethos de l'Anthropocène, c'est-à-dire à l'école et à la forme scolaire, en nous inspirant d'un côté de l'organisation scolaire telle que nous la trouvons chez Dewey, de manière à penser l'école comme un lieu de vie, un tiers-lieu dans lequel se développe nos habitudes, ainsi que de la pratique des jardins pédagogiques, de manière à penser dans un même mouvement le développement d'une attention à la nature ordinaire et la construction de dispositions démocratiques d'entraide et de travail en commun.

Chapitre X

L'école comme tiers-lieu

démocratique et écologique en

Anthropocène

Les conditions d'émergence des « ethos de l'Anthropocène » dépendent d'un environnement propice au développement d'habitudes d'action et de pensée autonomes permettant une réflexion critique sur notre rapport au monde ainsi que l'action libre collective sur le monde commun, en vue de le préserver. Nous aimerions montrer dans ce chapitre que de telles dispositions pourraient naître au sein d'une école conçue comme un lieu de vie en commun construite autour de l'entretien de la nature ordinaire du jardin. Cet entretien favorise l'adoption d'habitudes démocratiques tout comme le développement d'un rapport revitalisé au monde commun, humain et non-humain. Nous tenterons de soutenir cette position dans la partie suivante à travers une étude de terrain mobilisant une méthodologie de travail issue des sciences de l'éducation et des sciences humaines et sociales.

Sommaire du Chapitre X

I L'école comme lieu de vie communautaire	p. 491
1) Penser la construction de la vie sociale des élèves dans le cadre scolaire	p. 492
a) L'influence du curriculum caché	p. 492
b) Dewey, la forme scolaire axée autour de l'expérience	p. 493
c) La centralité des travaux pratiques chez Dewey	p. 494
2) Les activités pratiques comme source de connaissance incarnée du monde	p. 497
a) Contemplation intellectuelle vs confrontation aux choses	p. 497
b) Critique de la vision de l'autonomie comme émancipation du monde	p. 497
c) La compréhension par l'action incarnée	p. 499
d) Revalorisation de l'activité manuelle	p. 501
e) Pédagogie et éthique de l'attention chez Crawford	p. 502
f) Impensés de la philosophie de Crawford : le non-humain et le <i>care</i>	p. 503
3) Concevoir l'école de l'Anthropocène comme un tiers-lieu	p. 505
a) Définition du concept de tiers-lieu	p. 505
b) Usages contemporains du concept de tiers-lieu	p. 508

c) S'inspirer de l'idée du tiers-lieu pour penser la forme scolaire	p. 510
II L'école jardin	p. 511
1) La relation au monde au prisme du jardin	p. 511
a) Le lien à la nature ordinaire à travers la pratique du jardin	p. 511
b) Le rapport du jardinier et de la jardinière à la nature du jardin	p. 512
c) La nature non-humaine comme partie prenante de l'habitation commune du monde	p. 514
2) Qu'est-ce que l'école jardin ? Construire la forme scolaire comme un jardin	p. 514
a) Le jardin comme lieu éducatif	p. 514
b) Le jardin comme fondement structurel de la forme scolaire	p. 515
c) Les fonctions anthropologiques de l'école jardin	p. 517
d) Le jardin comme paradigme nodal des relations politiques en Anthropocène	p. 519
3) Le jardin comme lieu de la diplomatie avec le non-humain	p. 519
a) L'attention diplomatique à la cohabitation du monde chez Baptiste Morizot	p. 519
b) L'exemple de la cohabitation avec le loup	p. 522
c) Porter attention au vivant non humain	p. 524
d) La diplomatie dans le jardin	p. 526
4) Repenser le tissu du vivant et la place que l'on y occupe : l' <i>Enlivenment</i> et l'objectivité poétique d'Andreas Weber	p. 528
a) Reconstruire les Lumières en Anthropocène	p. 528
b) Une nouvelle conception du vivant	p. 529
c) Exprimer la subjectivité incarnée via « l'objectivité poétique »	p. 531
d) L'objectivité poétique à l'école	p. 534
5) Le numérique et le jardin : quelle place pour cet enjeu contemporain ?	p. 534
a) Numérique et perte de lien avec le monde	p. 534
b) Pratique du jardin et retour au temps du monde	p. 536
III Le Jardinage comme pratique démocratique	p. 537
1) Le jardin comme lieu propice aux modes d'organisation démocratique	p. 538
a) Les organisations paysannes comme exemple de vie démocratique	p. 538
b) Le travail collectif de la terre comme intrinsèquement démocratique	p. 539
c) Pratiques démocratique au sein des jardins partagés	p. 540
d) Les jardins partagés : lieux de résistance en Anthropocène	p. 542
2) Les communs agricoles des jardins partagés : organisation alternative de l'espace public	p. 544
a) Des lieux collectifs hors des logiques de propriété privée	p. 544
b) Les communs comme principe du vivant	p. 546
c) Une autonomie collective et locale ancrée dans le monde	p. 547
3) La pédagogie du jardin : organisation collective du monde commun	p. 549
a) Le jardin comme lieu de l'expérience collective à l'école	p. 549
b) Le jardin comme lieu de naissance de dispositions collectives tournées vers le monde	p. 550
c) Intégrer le projet de l'école jardin à l'école d'aujourd'hui	p. 551

« Or ce terrain commun divisé en lots individuels, dont l'existence est si fréquente qu'elle pourrait sembler universelle, est une *forme* d'une grande efficacité pour promouvoir l'ensemble des valeurs démocratiques : développer son individualité, conduire des expériences de A à Z, éprouver physiquement et intellectuellement l'indépendance des phénomènes naturels, mais aussi mutualiser des ressources, des outils, du travail, échanger des connaissances, transmettre, éduquer, accueillir les étrangers. Aucun des éléments constitutifs d'une culture démocratique n'est étranger aux jardins partagés. »

Zask, *La démocratie aux champs*, 2016, p. 207

Nous allons donc maintenant tenter de montrer comment une école conçue comme un lieu de vie collectif en contact avec la nature ordinaire peut favoriser le développement de dispositions politico-éthiques désirables pour assurer la pérennité de nos sociétés en Anthropocène, tout comme un développement individuel en soi favorable à la construction autonome des individualités de chacune et chacun autour d'un rapport à soi et au monde abordé sous l'angle éthique de « ce qui importe », permettant une réflexion critique et créatrice sur les valeurs que nous entendons porter individuellement et collectivement, et sous l'angle démocratique de l'organisation commune de nos espaces de vie.

En effet, pour permettre l'entretien démocratique du monde commun et une relation diplomatique avec le non-humain nous devons voir le monde et le vivant, être à son contact dans notre pratique quotidienne de manière à porter notre regard sur ce qui est invisible, et sur les relations de soin et d'attention (de *care*) invisibilisées, de manière à construire un rapport d'attention éthique au monde, au sein d'un espace nous mettant en relation avec la nature non-humaine, comme communauté de vie partageant l'espace habité objet de nos soins. Une école conçue comme tiers-lieu, comme lieu de sociabilité et d'activités communes, centrée autour de la pratique du jardin comme lien au monde et au non-humain, pourrait constituer le lieu de développement de dispositions éthiques et démocratiques permettant la vie en société en Anthropocène.

Nous allons revenir sur l'idée de la forme scolaire chez Dewey telle que nous l'avons abordé au chapitre 7, comme lieu de vie en communauté, en la rapprochant de l'idée de tiers-lieu, ainsi que sur la question de la place accordée aux activités pratiques dans le curriculum. Nous reviendrons ensuite sur le rapport à la nature ordinaire développé chez Beau et la pratique du jardin, nous verrons en quoi celle-ci permet la construction d'un rapport politico-éthique avec le reste du vivant partageant notre environnement direct. Finalement, nous tenterons de montrer que l'entretien commun des jardins est propice au développement de pratiques démocratiques liées à l'organisation des espaces partagés, dans une organisation basée autour des communs. Nous ouvrirons ces réflexions vers l'idée d'entretien collectif global de l'école comme lieu de vie en commun permettant la construction des ethos de l'Anthropocène.

I L'école comme lieu de vie communautaire

Il s'agit donc d'aborder la question de l'éducation à travers l'étude de la forme scolaire, dans la perspective métadisciplinaire présentée au chapitre 4, c'est-à-dire comme ne s'attachant pas à l'étude des contenus des diverses disciplines, mais comme lieu d'éducation expérientiel forgeant des habitudes de penser et d'agir relevant d'attitudes globales et de valeurs sous-jacentes, objet du curriculum caché, et

qu'il s'agit de mettre en lumière de manière à en imaginer la construction réflexive dans ce que nous avons nommé le « curriculum dévoilé ». Comme nous l'avons montré avec Dewey au chapitre 7, c'est l'environnement scolaire et les expériences que l'élève va pouvoir y faire qui vont représenter les possibilités de croissance, et donc d'éducation, de l'individu, et qui vont forger les habitudes de penser et d'agir qui guideront son action et qui conditionneront la possibilité d'expériences futures.

1) Penser la construction de la vie sociale des élèves dans le cadre scolaire

a) L'influence du curriculum caché

Nous l'avons vu au chapitre 4, l'éducation est porteuse d'un « curriculum caché », non explicite, sous-jacent mais capital dans la structuration idéologique du curriculum, du parcours éducatif. Ce curriculum caché, au sens de Perrenoud (1990, 1993), qui le comprend comme l'intégralité du parcours éducatif d'un individu, va donc influencer la construction de ce qu'il nomme l'habitus des individus, et que nous nommons pour notre part leur ethos, la globalité de leur manière d'être au monde.

Premièrement, ce curriculum caché est donc porteur de valeurs culturelles et éthiques implicites qui vont imprégner l'expérience de l'élève. En l'occurrence, les valeurs portées par l'institution éducative aujourd'hui correspondent aux valeurs de la modernité : anthropocentrisme, scientisme, rationalité instrumentale, autonomie, etc. Il ne s'agit pas pour autant de rejeter ces valeurs dans leur ensemble, mais de les prendre pour objet de réflexion plutôt que comme autorité péremptoire, dans une perspective critique. Si une part de ces valeurs s'avère entrer en contradiction avec la construction d'une société écologique, il s'agit donc avant tout de les mettre en lumière et de les questionner dans le cadre de la construction des individualités de chacune et chacun. L'idéal d'autonomie, par exemple, pris dans sa dimension intellectuelle et culturelle, suppose la mise en question des valeurs transmises de manière à ce que les individus puissent se construire en fonction de leur propre vécu et leur propre expérience. Il ne doit cependant pas éclipser notre vulnérabilité et les relations de soin qui structurent notre société.

Les curriculums prescrits (les programmes) et les curriculums réels (ce qui est fait en classe) vont contribuer à la construction de ce rapport aux valeurs culturelles via l'idéologie globale qui les sous-tend, mais la forme scolaire dans son ensemble va elle aussi influencer ce rapport, dans la mesure où celle-ci va offrir certaines possibilités d'expérience aux élèves, et donc la manière dont ils vont pouvoir se construire par rapport aux valeurs culturelles qui orbiteront autour de leur expérience vécue.

Dans un deuxième temps, le curriculum caché présent dans la formation de l'intégralité des expériences des élèves au sein de l'école, dans la classe et hors de la classe, va structurer la construction des habitudes d'agir et de penser de chacune et chacun, des habitudes pratiques, émotionnelles et

intellectuelles, à travers leurs expériences partagées quotidiennes. Nous l'avons vu avec Dewey, l'accumulation des expériences et leur partage est ce qui nous permet d'aborder les expériences futures. En fonction des expériences qui me sont données de faire, de ma croissance, de leur accumulation et de leur reconstruction, je vais acquérir des dispositions particulières qui orienteront mes actions et mes réflexions futures. Ce sont ces habitudes acquises que Dewey qualifie de « moteur de l'action humaine », lorsque nous agissons, nous le faisons sur la base de notre manière d'être globale acquise tout au long de notre vie à travers les expériences que nous faisons au sein du monde.

Concrètement, si l'école me permet de faire des expériences démocratiques relatives à l'organisation collective du monde commun, mes manières d'agir et de penser vont se construire en fonction de ces expériences et mon action future pourra s'organiser dans le cadre d'une action démocratique participative concrète avec celles et ceux qui partagent avec moi ces dispositions. Au contraire, si mes expériences scolaires ne comportent pas d'organisation collective globale faite d'expériences et de pratiques démocratiques réelles, je ne posséderais pas les dispositions qui me permettront de mettre en place ce genre de pratiques à l'avenir. Si la forme scolaire ne me permet pas de construire un rapport direct à la nature ordinaire en la rendant visible et en favorisant mes interactions avec celles-ci, en montrant que je peux y porter attention et en prendre soin, que je partage avec elle le monde que nous habitons en commun et que j'ai avec elle une relation d'interdépendance, je ne pourrai pas acquérir les dispositions permettant l'attention à la nature entraînant la conscience de la constitution d'une communauté de vie biotique globale, et donc la construction d'un rapport éthique à la nature et à moi-même comme en faisant partie.

Lorsque nous regardons l'école actuelle, dans laquelle l'élève passe la majorité de son temps dans une attitude d'écoute passive en classe, où la nature est cantonnée à des carrés entretenus par le personnel de l'école isolés au milieu du bitume de la cour, où les pratiques démocratiques se limitent à des procédures électorales accessoires, où les élèves ne participent pas à l'entretien de leur lieu de vie et ne partagent qu'une expérience de vie collective partielle centrée autour de la classe comme travail d'apprentissage par cœur des curriculums prescrits intellectualisés, il peut nous sembler que ces expériences ne constituent pas une approche permettant l'acquisition d'habitudes de comportement démocratiques portées sur le partage d'un espace de vie entre humains, et entre humains et non-humains.

b) Dewey, la forme scolaire axée autour de l'expérience

La manière selon laquelle l'école est organisée est donc particulièrement importante pour penser le curriculum caché dans une optique métadisciplinaire et la capacité de développement d'habitudes permettant la vie démocratique et écologique en Anthropocène. Il semble nécessaire, pour penser des

modes de vie viables, désirables, pérennes et sains en Anthropocène, de questionner la forme scolaire, l'organisation de l'école dans son ensemble, dans et hors de la salle de classe, et dans la relation qu'elle entretient avec le reste de la société. Pour cela, nous allons revenir vers les travaux de John Dewey que nous avons pu voir en détail au chapitre 7. En effet, celui-ci mène une réflexion critique globale sur la forme scolaire de son époque, ayant peu évolué jusqu'à aujourd'hui. Dans l'école contemporaine, le point de chute de la forme scolaire reste la salle de classe, dans laquelle l'élève se situe dans une attitude d'écoute passive, et les activités autres n'y sont développées que dans une moindre mesure.

Dewey pense dans ses travaux l'école comme un véritable lieu de vie au sein duquel les élèves peuvent partager leurs expériences au travers d'activités concrètes. La salle de classe n'est pas le centre de l'organisation scolaire, elle est même absente de l'école de Dewey. Cette dernière est organisée sous la forme d'ateliers dans lesquels les élèves peuvent mener leurs projets, avec une bibliothèque centrale dans laquelle les élèves peuvent trouver les connaissances dont ils et elles ont besoin pour la continuation desdits projets. Cette école est ouverte vers l'extérieur, vers le reste de la société et du monde.

C'est dans ce cadre que l'expérience scolaire peut être abordée comme une véritable expérience de vie en communauté auto-gouvernée, une expérience de vie collective démocratique préfigurant l'existence future des citoyennes et citoyens d'une société démocratique. L'école chez Dewey doit fonctionner de la même manière que la société que nous souhaitons faire advenir ou perdurer. Comme nous l'avons vu, l'éducation de l'enfant chez Dewey n'est pas vue comme une étape de formation précédant une vie adulte non éducative, un état d'immaturité précédant un état stable et fini de maturité. Au contraire, la croissance que représente cette éducation constitue l'essence même de l'existence humaine, le fait de faire des expériences dans le monde et de reconstruire ses expériences passées en vue de ses expériences futures caractérise le développement de l'être humain, et ne cesse donc pas au sortir de l'école. Par conséquent, la vie de l'élève et de l'élève n'est pas en rupture avec la vie de l'adulte, mais dans sa continuité, et la vie à l'école se doit de reproduire la vie de la société, de manière à ce que les élèves fassent l'expérience de cette vie et en acquièrent les dispositions, ce qui aboutira à des habitudes d'agir et de penser constituant leur individualité et guidant leur action.

c) La centralité des travaux pratiques chez Dewey⁴⁸⁹

John Dewey accorde alors une place particulièrement importante aux travaux pratiques à l'école. Chez Dewey, l'école prépare donc à la vie concrète de l'élève, elle en reproduit par conséquent l'organisation et les pratiques quotidiennes, de manière à lui faire connaître la structure expérientielle de cette vie future et de lui en faire acquérir les habitudes d'agir et de pensée. Ce sont justement ces activités

489 Toutes les citations de Dewey dans cette sous-partie sont des traductions personnelles.

pratiques communes, ces activités de production ordinaires comme la cuisine ou le jardinage, qui vont permettre à l'école de s'organiser comme « un groupement social naturel »⁴⁹⁰ (2001 [1915], p. 10), en structurant la vie des élèves autour de ces activités de vie commune partagée.

Dewey soutient que les élèves s'organisent socialement entre eux naturellement dans la cour d'école, mais que cette organisation sociale est absente de la salle de classe, d'où manque « la raison et le ciment de l'organisation sociale »⁴⁹¹ (*Ibid*). Pour préparer à vivre dans une société donnée, l'école doit donc refléter son organisation, d'un point de vue pratique et culturel. Selon Dewey : « du côté éthique, la faiblesse tragique de l'école actuelle est qu'elle s'efforce à préparer les membres de l'ordre social dans un milieu au sein duquel les conditions de l'esprit social sont éminemment manquantes »⁴⁹² (*Ibid*). La préparation à la vie ne comprend pas seulement l'acquisition de connaissances particulières, celles-ci doivent être mises en lien avec les activités sociales de l'élève et l'acquisition de dispositions pratiques, intellectuelles et émotionnelles permettant cette vie future. Dans un contexte démocratique, cela veut dire pour Dewey acquérir un esprit expérimental, scientifique, critique de manière à favoriser la vie libre et auto-gouvernée du citoyen ou de la citoyenne basée sur ses capacité d'enquête sociale, de manière à organiser le monde commun en fonction des intérêts individuels et collectifs.

Cependant, ces expériences qui sont faites par les élèves doivent être réellement éducatives. Pour ce faire, elles doivent donc s'inscrire dans l'intérêt global de l'enfant, dans le cours de son expérience vécue, et non pas se voir imposées par un programme détaché de la réalité incarnée de l'enfant, sans quoi ces expériences ne mèneraient pas à leur intégration par ce dernier dans la reconstruction de ses expériences passées. Dewey prend pour illustrer son propos l'exemple très simple de la cuisson d'un œuf. Si l'enfant accomplit juste les actions qui lui sont dictées dans le seul but de s'y plier, mettre l'œuf dans l'eau, le retirer après une certaine durée de temps, l'expérience n'est pas éducative. Pour que celle-ci le soit, l'enfant doit réaliser son propre élan dans l'action en reconnaissant les éléments factuels, matériels et contextuels entrant en jeu dans celle-ci, de manière à réguler cet élan dans le cadre de son intérêt.

Il ne s'agit pas de stimuler aveuglément l'intérêt de l'enfant mais de le diriger de manière à ce que celui-ci ait accès à des expériences éducatives. Ainsi, l'expérience singulière doit s'inscrire dans le cadre de l'expérience globale de l'enfant, de son expérience vécue en communauté avec le reste du groupe. Dans le cadre d'un cours d'éducation morale et civique par exemple, les idées présentées paraissent détachées de l'expérience de l'élève, elles n'entrent pas dans la continuité de son expérience vécue, et par conséquent ne sont pas intégrées dans la reconstruction de l'expérience menant au développement de dispositions spécifiques. La présentation de connaissances isolées n'entraîne pas l'inflexion du comportement, et donc

490 « *A natural social unit* »

491 « *The motive and the cement of social organization* »

492 « *Upon the ethical side, the tragic weakness of the present school is that it endeavors to prepare social members of the social order in a medium in which the conditions of the social spirit are eminently wanting* »

n'entraîne pas l'action désirable. Comme le montre Pelluchon (2020), la transmission de connaissances seule n'a que peu de chance d'entraîner des changements substantiels dans nos vies et nos manières d'agir, constat partagé par Lange (2011) dans le cadre des éducations relatives à l'environnement. André Gorz (2004, 2020) établit une distinction entre connaissance et savoir qui peut nous permettre d'éclairer cette problématique. Pour ce dernier la connaissance est relative à un objet, alors que le savoir est quant à lui relatif à la capacité de l'individu, dans le sens employé dans le terme « savoir-faire ». Ainsi, si les connaissances relatives aux réalités de l'Anthropocène sont capitales, elles devraient constituer une propédeutique à la construction de savoirs⁴⁹³, c'est-à-dire à la construction de savoirs faire, être, vivre, sentir, exister en Anthropocène.

Pour que l'intérêt de l'élève soit mobilisé en lien avec son expérience globale, les expériences proposées dans le cadre scolaire doivent être en relation avec sa vie quotidienne. Dewey soutient qu'aujourd'hui :

« Quand l'enfant entre dans la salle de classe il doit sortir de son esprit une grande part des idées, intérêts et activités qui prédominent dans son foyer et son quartier. Par conséquent l'école, étant incapable d'utiliser son expérience quotidienne, met péniblement au travail, sur un autre plan et par une variété de moyens, pour éveiller chez l'enfant l'intérêt pour les études scolaires. »⁴⁹⁴

(Dewey, 2001 [1915], p. 46)

Plus largement, l'expérience de la vie scolaire doit être en lien avec le reste du monde, avec la vie sociale dans son ensemble, et nous pouvons ajouter avec le vivant dans son ensemble, comme nous le verrons plus avant dans la deuxième partie de ce chapitre. Par exemple, la cuisine doit être en relation avec la campagne, ses processus et ses produits. Si l'on apprend la cuisine, cela doit être fait en connexion avec le reste des activités humaines permettant ce repas, la production des denrées, leur acheminement, les implications géographiques et scientifiques liées à notre alimentation, etc. Si la cuisine est faite à partir des productions du jardin de l'école, les activités du jardin doivent elles-aussi être mises en relation avec le reste du monde et des activités sociales, et nous ajouterons avec le vivant dont nous nous nourrissons ou celui avec lequel nous pouvons être en concurrence pour l'accès à des sources de nourriture communes. C'est à travers des activités pratiques faites en commun par les élèves que ces liens et ces fonctionnements sociaux vont pouvoir être compris, et que les élèves vont pouvoir se développer par rapport à ces

493 Pelluchon nous montre que les « connaissances scientifiques, [...] peuvent assurément éclairer l'action et renforcer notre résolution à défendre le vivant, mais elles n'en sont pas la motivation principale. Si les sciences modifient notre manière de nous représenter le monde et les autres vivants, elles ne sont pas en mesure à elles seules de déclencher les changements psychologiques et sociaux nécessaires » (Pelluchon, 2024, p. 253).

494 « *When the child gets into the schoolroom he has to put out of his mind a large part of the ideas, interests, and activities that predominate in his home and neighborhood. So the school, being unable to utilize this everyday experience, sets painfully to work, on another tack and by a variety of means, to arouse in the child an interest in school studies.* »

fonctionnements.

2) Les activités pratiques comme source de connaissance incarnée du monde

a) Contemplation intellectuelle vs confrontation aux choses

Les activités pratiques sont donc privilégiées chez Dewey comme le centre de l'apprentissage scolaire. Pourtant, force est de constater que les travaux manuels n'occupent aujourd'hui que peu de place dans le système scolaire, et sont même dévalorisés comme des pratiques récréatives ou utilitaires pauvres en apports intellectuels. Il est possible d'opposer à cette opinion une théorie de la connaissance et de la compréhension du monde au contraire ancrée dans la pratique, dans la continuité de la connaissance expérientielle de Dewey, celle d'une connaissance incarnée faite dans et par la confrontation au monde concret dans lequel nous évoluons.

Le philosophe étasunien Matthew B Crawford (2016 [2009], 2019 [2016]), constatant la disparition des travaux pratiques dans le cadre scolaire américain à la fin du XXe et au début du XXIe siècle, souligne la perte de contact avec le monde matériel des élèves, alors qu'est présenté un curriculum centré majoritairement sur la transmission de connaissances intellectuelles détachées de leur contexte matériel et mondain. Cette disposition intellectualiste de la connaissance entraîne une perte de contact avec le monde qui nous entoure. Crawford nous dit que « la disparition des outils de notre horizon éducatif est le premier pas sur la voie de l'ignorance totale du monde d'artefacts que nous habitons » (2016 [2009], p. 7). Notre univers concret, matériel, sensible, est occulté. Notre attitude vis-à-vis du monde matériel en devient détachée et passive, et notre connaissance et notre compréhension du monde se fait hors de celui-ci. En opposition à ce constat, Crawford valorise les travaux pratiques comme moyen de connaissance active et incarnée du monde, comme un engagement en contact avec l'altérité de l'environnement dans lequel nous vivons et évoluons. Celui-ci pose ainsi la question : « pour avoir la moindre prise sur le monde, intellectuellement parlant, ne faut-il pas avoir aussi un minimum de capacité d'agir matériellement sur lui ? » (*ibid*, p. 14).

b) Critique de la vision de l'autonomie comme émancipation du monde

La définition intellectualiste et détachée de la connaissance entraîne une invisibilisation du monde concret et vécu, et une perte d'attention à son égard. Pour Crawford, la perte d'attention aujourd'hui constatée chez les plus jeunes, la perte d'attention au monde dans lequel ils et elles évoluent, relève d'un certain rapport au réel basé sur des représentations et une compréhension du monde héritée des Lumières

qui imprègne nos manières d'être, notamment notre conception de la liberté comme autonomie échappant au déterminisme, qui serait donc atteinte par l'absence d'obstacle, et qui invisibilise notre confrontation existentielle à l'altérité du monde⁴⁹⁵. Le « moi libéral » étant considéré indépendamment du contexte matériel et mondain dans lequel il évolue. Or, pour Crawford, « nous sommes situés dans un monde qui n'est pas de notre fait, et être situé est un trait fondamental de notre humanité »⁴⁹⁶ (2019 [2015], p. 39). L'individu n'est pas un pur intellect isolé, il est incarné, et la vérité ne dépend pas de notre seule raison indépendante mais du monde lui-même. Par conséquent :

« C'est en nous confrontant pratiquement aux choses que nous sommes capables de les appréhender - non pas en tant que simples sujets, mais en tant qu'agent. [...] Le pur observateur qui sert de point de départ à la conception cartésienne ou lockéenne de la connaissance est un individu complètement dépouillé des attributs pratiques et sociaux qui nous permettent d'appréhender le monde. »

(Crawford, 2019 [2015], p. 173)

Pour réellement comprendre le monde nous devons prendre en compte cette dimension incarnée de l'individu dans un environnement qui suit ses propres lois.

Par ailleurs, la compréhension métaphysique de l'autonomie fondée sur le choix indéterminé est pour Crawford au fondement du capitalisme consumériste participant aujourd'hui à la construction d'une réalité virtuelle détachée de la réalité concrète du monde. Il nous explique que :

« lorsque la volonté qui choisit est totalement isolée de l'univers flou et incontrôlable des aléas du monde empirique, elle devient effectivement plus « libre » dans un certain sens : libre de s'adonner à un certain type de rapport névrotique et aliéné à la réalité, lequel ouvre grand la porte à l'influence des prestataires d'options préfabriquées qui souhaitent nous épargner l'effort de nous confronter au réel à travers un engagement pratique »

(Crawford, 2019 [2015], p. 109)

495 Crawford fait référence à l'autonomie kantienne qu'il définit ainsi en se basant sur une lecture des *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1993 [1775]) : « l'autonomie de la volonté est cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi (indépendamment de toute propriété des objets du vouloir). Quand la volonté cherche la loi qui doit la déterminer [...] dans la propriété de quelqu'un de ses objets, il en résulte toujours une hétéronomie » car « ce n'est pas alors la volonté qui se donne à elle-même sa loi, c'est l'objet qui lui donne par son rapport à elle », l'autonomie exige que nous « [fassions] abstraction de tout l'objet, en sorte que l'objet n'ait absolument aucune influence sur la volonté : il faut en effet que la raison pratique (la volonté) ne se borne pas à administrer un intérêt étranger, mais qu'elle manifeste uniquement sa propre autorité impérative, comme législation suprême. » (2019 [2016], p. 104).

496 Nous retrouvons ici l'idée d'interaction avec le monde que l'on trouve chez Dewey, dans laquelle l'individu transforme le monde et est transformé par lui dans une confrontation à sa réalité.

La confrontation à la réalité du monde entre en contradiction avec le consumérisme capitaliste, et la destruction environnementale qu'il entraîne le montre bien. Pour Crawford :

« Dans toute discipline un peu ardue, qu'il s'agisse du jardinage, de l'ingénierie structurale ou de l'apprentissage du russe, l'individu doit se plier aux exigences d'objets qui ont leurs propres façons d'être non négociables. Ce caractère « intraitable » n'est guère compatible avec l'ontologie du consumérisme, qui semble reposer sur une toute autre conception de la réalité. »

(Crawford, 2016 [2009], p. 79)

Cette conception de la réalité, c'est celle de la disponibilité, plutôt que la contrainte⁴⁹⁷. Les choses, le monde, sont contraignants, car ils s'opposent à notre volonté et nous devons agir en fonction de leur autorité qui nous est extérieure, pour lesquels « le sens émerge des qualités inhérentes des objets » (2016 [2009]), alors que les appareils de l'ère du capitalisme consumériste répondent immédiatement à notre volonté et à notre désir de satisfaction dans la consommation, leur sens répond « à la labilité de nos besoins psychiques » (*ibid*).

c) La compréhension par l'action incarnée

Crawford tente donc de théoriser une conception incarnée de la connaissance, et pour cela il vise à abolir la dichotomie entre faire et penser. Au long du XXe siècle, cette dichotomie s'est creusée selon lui, la sphère intellectuelle ayant acquis une indépendance de plus en plus grande vis-à-vis de la pratique, alors que les activités manuelles se sont vues dévalorisées, ce qui a entraîné une dégradation des conditions de travail dans les milieux professionnels reposant sur ce genre de pratiques. Crawford critique la science moderne comme faisant reposer la compréhension de la nature sur des constructions mentales abstraites plutôt que sur la manipulation de la réalité concrète, les connaissances scientifiques semblant détachées des conditions matérielles et contextuelles du monde. Il soutient que :

« Nous entretenons une vision fort partielle du savoir quand nous le considérons comme quelque chose qui s'obtient depuis un perchoir sur les hauteurs. Cela revient à séparer le penser et le faire, à traiter les étudiants comme des cerveaux dans un bocal et à les préparer à être des philosophes perchés dans un panier. »

(Crawford, 2016 [2009], p. 187)

⁴⁹⁷ Distinction que Crawford reprend à Albert Borgmann.

Au contraire, pour Crawford il y a un caractère profondément incarné et intéressé de la connaissance, ce qui rapproche sa pensée de la philosophie pragmatiste que nous avons vu avec Dewey. Il montre que le travail de l'artisan ou du réparateur est un travail intensément intellectuel, alors que des travaux dits intellectuels, comme le traitement de données, ne relève en réalité que de peu d'intelligence dans leur exécution. Lorsqu'un mécanicien ou un plombier tente de réparer un objet, celui-ci, dans sa confrontation avec l'objet en panne, entame une réflexion intense, il mène une recherche sur l'origine de la panne, émet des hypothèses et les met à l'épreuve, si celles-ci ne sont pas concluantes, il recommence et en émet de nouvelles.

Cette description du travail intellectuel à partir de situations pratiques correspond parfaitement, encore une fois, à la description de la pensée intelligente que nous avons vu chez Dewey, autour de l'identification et de la résolution de problèmes, basée sur l'experimentalité proche du travail scientifique réel de compréhension du monde. Comme Dewey⁴⁹⁸, Crawford considère la connaissance scientifique comme n'étant pas issue d'une contemplation passive, mais d'un investissement dans le monde, il nous dit : « je considère la connaissance comme une compréhension active des choses connues, une activité qui exige des aptitudes pratiques » (2019 [2016], p. 187), faisant de la science et de l'artisanat un même mode d'appréhension du monde. Pour lui, « la résolution de problèmes n'est pas une tâche qui incombe uniquement au cerveau, mais [...] elle relève d'une forme d'intelligence « distribuée » entre le cerveau, le corps, et le monde » (*ibid*, p. 73).

Il s'inspire de la théorie de la « cognition incarnée », et montre par là que la réflexion intellectuelle est concrètement incarnée dans le monde, et non pas détachée et éthérée. Ainsi :

« En tant qu'êtres incarnés qui utilisent des outils et des prothèses, le monde se présente à nous à travers des affordances [opportunités, potentialités] ; c'est un monde à travers lequel nous agissons et que nous ne nous contentons pas d'observer. Ce qui veut dire que lorsque nous acquérons de nouvelles compétences, nous en venons aussi à percevoir le monde différemment. »

(Crawford, 2019 [2016], p. 332)

Si la connaissance est incarnée, cela veut dire aussi qu'elle prend place dans un contexte vécu spécifique relevant d'un ensemble de caractéristiques complexes, dont une partie échappe à notre compréhension consciente et à la théorisation que l'on peut faire du phénomène de connaissance, Crawford explique que notre capacité « à émettre des jugements pertinents a une dimension holistique et

498 Si Crawford ne cite pas explicitement le travail de Dewey, sa philosophie semble proche de celui-ci sur plusieurs aspects, notamment dans sa théorie de la connaissance incarnée dans l'expérience vécue et la place qu'il donne à l'interaction avec l'environnement. C'est aussi notamment le cas lorsqu'il nous dit que l'accumulation des expériences nourrit les expériences futures, et que ces expériences sont partageables, lorsqu'il soutient que « nous vivons dans un monde défini par nos prédécesseurs et déjà saturé de sens bien avant notre entrée en scène » (2019 [2016], p. 203).

procède d'une confrontation répétée avec le réel ; ce dernier se présente sous forme d'entités totalisantes appréhendées par une saisie globale et immédiate qu'il est souvent impossible de formuler explicitement » (2016 [2009], p. 193).

d) Revalorisation de l'activité manuelle

Or, l'intelligence et la connaissance telles qu'elles sont aujourd'hui mises en avant par l'idéologie héritée des Lumières et l'école moderne ont perdu toute prise avec la concrétude du monde et des choses. Les programmes scolaires sont « désincarnés » (2019 [2016], p. 341), les connaissances ne sont pas articulées au contexte concret et vécu du monde et ne permettent pas d'en saisir le sens et la valeur. Dans la vie quotidienne de la plupart d'entre nous, l'investissement actif dans le monde que représente le travail manuel occupe de moins en moins de place et les métiers manuels semblent dépassés par les métiers comportant des tâches uniquement « intellectuelles » (en plus des métiers « de service » [Gorz, 1991] Uberisés).

Aujourd'hui, nous avons peu de prises sur notre environnement fait d'objets qui nous sont inaccessibles car nous n'avons pas la capacité d'interagir concrètement avec. Si notre smartphone ne fonctionne pas, nous le remplaçons, et même le faire réparer par quelqu'un d'autre reste une option rarement accessible, les objets techniques n'étant plus faits pour la réparation, en plus de s'inscrire dans des macro-systèmes techniques plus larges sur lesquels nous n'avons pas de capacité d'action. Pour Crawford, l'instrumentalité est inhérente à l'être humain, nous nous investissons dans le monde en le transformant via l'utilisation de la technique et de l'outil, seulement, « nous vivons dans un monde qui, justement, ne sollicite pas l'instrumentalité incarnée qui est consubstantielle à notre être » (2016 [2009], p. 84). Ainsi, notre environnement technique est prédéterminé par d'autres que nous, ce qui freine notre « capacité d'agir incarnée » inhérente (*ibid*). Nous retrouvons ici la critique d'Illich, selon laquelle ce n'est plus l'individu qui a prise sur l'outil, mais l'outil qui a prise sur l'individu (Illich, 1973).

Pourtant, le travail manuel, la capacité d'agir sur le monde qui nous entoure, permet la construction d'une forme d'indépendance (*self reliance*) et d'un esprit d'investigation encourageant la compréhension autonome du monde. Non seulement nous le comprenons en l'expérimentant, mais nous le comprenons aussi dans sa réalité hétéronome qui s'oppose à notre volonté. Le travail manuel nous apprend à faire *avec* le monde, à nous confronter à lui et à comprendre notre interaction avec son altérité, c'est ce que Crawford nomme le paradoxe de l'agir (*agency*) humain : « savoir prendre les choses en main signifie aussi être pris en main par les choses » (2016 [2009], p. 70).

e) Pédagogie et éthique de l'attention chez Crawford

Ayant établi l'importance du travail manuel dans le développement de l'individu et dans la compréhension du monde, il met alors en avant une pédagogie morale fondée sur l'idée d'apprendre à faire avec le monde matériel (*ibid*), à s'y confronter, dans laquelle « un rapport direct au réel est plus fondamental qu'une relation filtrée par des représentations » (2019 [2016], p. 340). Notre capacité d'agir n'émerge pas d'un choix libre indéterminé, mais elle émerge dans une adaptation à des réalités objectives avec lesquelles nous devons composer, « qu'il s'agisse d'un instrument de musique, d'un jardin ou de la construction d'un pont » (*ibid*, p. 36).

Crawford prend l'exemple des « arts stochastiques » pour illustrer la disposition morale et cognitive qu'il met en avant, c'est-à-dire des activités dans le cadre desquels nous sommes confrontés à une altérité qui nous résiste et avec laquelle nous devons composer, comme la médecine, ou la réparation en mécanique. Dans le cadre de ces activités, « il faut être attentif, comme dans une conversation, et non pas simplement affirmatif, comme dans une démonstration » (2016 [2009], p. 101). Cette pédagogie morale se dirige vers le développement d'une « éthique de l'attention » (2019 [2016]), de l'attention comme pratique, dans le sens, chez lui aussi, d'ethos, de manière habituelle de faire, de penser et de vivre⁴⁹⁹. Comme Dewey, Crawford ne croit pas dans la vision de l'individu calculateur indéterminé, mais conçoit le comportement humain comme découlant de l'application de « gabarits culturels » « imprimés » (*ibid*, p. 56) par l'expérience et l'environnement. Pour Crawford :

« L'influence d'autrui exerce une influence fondamentale sur notre conscience ; elle détermine jusqu'à notre perception d'objets aussi élémentaires qu'une paire de baguettes ou la couleur d'un mur. Pour une bonne part, ce que nous savons sur le réel, c'est ce que nous en avons entendu dire. Les choses nous apparaissent à travers le prisme de normes sociales. »

(Crawford, 2019, [2016], p. 332)

L'attention est une forme de perception active, elle est développée à travers les activités pratiques, et structure notre vie mentale et la construction de notre moi situé au sein du monde, dans une optique perfectionniste. Ce sont les *choses* qui structurent cette attention, de par leur autorité avec laquelle nous devons dialoguer. C'est dans le cadre des activités pratiques que le monde se présente à nous dans sa réalité. L'écologie de l'attention demande l'obéissance à « l'autorité d'une structure » (2019 [2016], p. 177) hors de soi. Ainsi, l'investissement dans une activité pratique, technique, permet le développement

⁴⁹⁹ Crawford se place à plusieurs reprises dans l'héritage de la romancière et philosophe irlandaise Iris Murdoch, dont la philosophie morale s'inscrit dans une théorie perfectionniste de l'éthique comme un développement vécu contextuel impliquant un travail sur soi et sa manière d'être, proche de l'éthique des vertus (Laugier, 2010).

d'un « savoir personnel », et entre dans le cadre « de l'éducation au sens le plus large du terme : une formation morale autant qu'intellectuelle » (*ibid.*, p. 286). Crawford nous explique que :

« Quiconque explore en profondeur un art ou une compétence spécifique approfondi son pouvoir de concentration et de perception. Il acquiert une intelligence plus grande des objets qu'il traite et, si tout se passe bien, la qualité devient pour lui une préoccupation viscérale, car il s'initie à une éthique qui veut que l'on se soucie en premier chef de ce que l'on fait. »

(Crawford, 2019 [2016], p. 286).

Mais plus qu'une caractéristique individuelle souhaitable, l'attention au monde commun est pour Crawford un bien commun, dans le sens où il y a une dimension éthico-politique capitale dans notre capacité d'attention au monde commun, aux autres personnes et à leur besoin. Il rejoint ici notre analyse sur l'idée d'attention comme élément politique permettant la prise en compte des relations réelles que l'on entretient avec les autres et le monde.

f) Impensés de la philosophie de Crawford : le non-humain et le *care*

Cependant, deux choses semblent, selon nous, échapper à Crawford. Premièrement, nous pouvons affiner et élargir la compréhension que Crawford a du « monde » et des « choses ». Crawford n'est pas que philosophe, il est aussi mécanicien, ce qu'il imagine comme confrontation au monde passe donc avant tout à travers notre rapport aux objets techniques d'origine humaine, les machines et les objets que nous créons et utilisons pour agir sur le monde, mais nous pouvons élargir cette réflexion à notre rapport à un monde hybride composé d'objets humains et de non-humains (le non-humain inerte et le vivant non humain avec lequel nous devons composer). Les objets techniques eux-mêmes ne sont d'ailleurs pas entièrement et uniquement culturels. Ces artefacts sont des hybrides entre le naturel et le culturel, comme le montre Bruno Latour (1997 [1991]), qui dépassent le dualisme moderne. Ils sont issus d'une médiation, d'un assemblage invisibilisé et impensé par la modernité entre le social et le naturel. Les artefacts n'appartiennent pas seulement au monde technique, mais aussi au monde politique, économique, culturel et naturel. Ils sont issus de la nature, s'y investissent en exerçant une influence sur le non-humain qui nous revient à travers notre environnement. Mais au-delà des objets techniques, notre monde est aussi fait de notre environnement, humain et non-humain, le monde avec lequel nous devons composer relève aussi de la « nature » non humaine. Notre rapport au monde et nos représentations ne portent pas que sur des choses, mais aussi sur le vivant, l'autre que nous, le non-humain avec qui nous partageons l'élan vital de la biosphère, ainsi que sur le monde constitué d'écosystèmes comprenant la nature vivante et la nature inerte.

Crawford évoque, entre autres activités pratiques, le jardinage. Celui-ci, nous allons le voir plus avant par la suite, permet de penser notre capacité d’agir avec la nature ordinaire, ainsi que l’attention au monde que nous partageons. Mais lorsque Crawford évoque le jardinage comme pratique manuelle, celle-ci semble être en grande partie pensée par analogie à la pratique technique et à la confrontation au monde des artefacts, inerte et non vivant. La pratique du jardin est aussi une activité stochastique, à travers laquelle nous devons faire tout en prenant en compte une force et une volonté autre que la nôtre. À ce titre, l’activité agricole ou de jardinage qui s’ancre dans les pratiques modernes de l’agriculture industrielle et productiviste semble ne pas se faire dans un dialogue avec l’objet de notre action. Crawford montre que les méthodes d’agriculture industrielle sont « affirmatives », elles imposent un projet à une nature qui n’est pas considérée comme une interlocutrice, mais comme un sujet abstrait et passif, alors que les méthodes « traditionnelles » prennent en compte l’altérité autonome du non-humain, aux dimensions qui échappent au cultivateur ou à la cultivatrice et avec lesquelles il ou elle doit s’adapter. Pour Crawford « l’agriculture traditionnelle a le caractère opportuniste d’une conversation ; elle progresse par le biais d’une dialectique entre les objectifs du cultivateur et ce que la nature permet » (2016 [2009], p. 101). Cependant, l’activité stochastique du jardinage ne se fait pas en relation avec des objets, mais avec d’autres vivants, avec un monde de désirs, d’intentions et d’élans qui nous sont étrangers mais avec lesquels nous vivons et que nous devons prendre en compte. L’attention au monde qui se développe au sein du jardin est aussi une attention à un autre que nous, qui a aussi sa vulnérabilité et ses besoins. Le travail manuel du jardin nous permet alors de penser l’attention au monde (dans le sens du *care*) à travers les activités pratiques et de penser l’idée d’attention dans le cadre des ethos de l’Anthropocène.

C’est là un deuxième angle mort selon nous de la philosophie de Crawford. Le *care*, la pratique d’entretien concret de notre monde et de nous-mêmes à travers une perception et une attention à celui-ci, semble être un impensé dans ses travaux. Son approche de l’activité manuelle est essentiellement virile et masculine (les milieux étudiés par Crawford, comme les ateliers artisanaux, ceux des vitraillistes ou des facteurs d’orgue, sont des milieux extrêmement masculins, lui-même possède un atelier de réparation de motos, milieu lui aussi peu féminisé). La figure est avant tout celle de l’artisan, plutôt que celui ou celle qui entretient le monde et les objets qui le composent, celle du tisserand plutôt que de la repriseuse. Les activités manuelles portant des valeurs plus féminines et moins valorisées (l’artisan américain, le mécanicien ou le travailleur d’artisanat traditionnel ont une aura particulièrement positive et font l’objet de beaucoup de respect, contrairement à la femme au foyer ou au personnel de ménage) ne semblent en apparence pas entrer en compte dans l’éthique de l’attention de Crawford. Ce dernier semble passer sous silence toute une partie de notre activité manuelle mondaine stochastique, cette activité de confrontation au monde quotidienne et invisibilisée sous la forme de l’entretien de nos espaces de vie, la préparation de notre nourriture ou le soin de nos corps. Certes, le *care* est plus qu’une pratique, c’est aussi une

disposition, mais c'est une disposition d'attention au monde, à ce qu'on ne voit pas et à ce qui compte, qui s'incarne dans une pratique concrète en grande partie manuelle et non intellectualisée.

Nous pourrions alors penser un élargissement de l'éthique de l'attention de Crawford, en y incluant, en plus des activités manuelles qu'il met en avant, l'activité d'entretien du monde, humain et non-humain, qui pourrait prendre forme dans l'école de l'Anthropocène. Nous pourrions penser un élargissement de l'idée de confrontation au monde génératrice d'attention, qui ne consisterait pas seulement à l'activité d'artisanat et de bricolage, mais aussi à l'entretien pratique du monde commun, dont le jardin serait le lieu de prédilection, mêlant les activités de construction et de jardinage et des activités d'entretien de l'espace et des corps, de l'humain et du non-humain. L'activité du jardin, comprenant des activités manuelles de bricolage comme la construction de clôtures, tuteurs, outils, etc., comprend aussi celles de soin au vivant du jardin, tout comme celle de soin et d'entretien envers l'humain à travers la production de nourriture, de plantes médicinales, etc.

Ces activités manuelles prennent donc forme au sein d'une école pensée comme un lieu de vie en communauté, dans lequel les élèves ne font pas qu'apprendre des leçons, mais vivent en collectivité, entretiennent et construisent en groupe leur espace de vie. Dewey nous montre comment la forme scolaire peut être pensée pour favoriser la formation de dispositions en accord avec les aspirations d'une société démocratique et libérale, fondée sur l'idée d'individus politiquement autonomes, donc auto-gouvernés, et possédant les dispositions individuelles permettant cette vie politiquement autonome et l'action collective dans le monde commun. L'école de l'Anthropocène comme lieu de vie et de socialisation prendrait alors la forme d'un tiers-lieu, d'un lieu de vie et d'échange dans lequel se forment et s'entretiennent les liens communautaires.

3) Concevoir l'école de l'Anthropocène comme un tiers-lieu

a) Définition du concept de tiers-lieu

Nous pouvons initialement trouver la notion de tiers-lieu chez le sociologue américain Ray Oldenburg, théorisée dans son ouvrage *The Great Good Place* paru en 1989⁵⁰⁰. Oldenburg ouvre son livre par une citation du journaliste américain Max Lerner qui constate à regret un manque de lien communautaire dans la société américaine de son époque, liens de communauté de vie intégrale qui étaient présents dans les petites villes (*small towns*)⁵⁰¹, mais qui ne possède pas d'espace pour s'épanouir dans la seconde moitié du XXe siècle et devient par conséquent enchevêtré et fragmenté, fragmentation

500 Toutes les citations d'Oldenburg (1989) dans ce chapitre sont des traductions personnelles.

501 Cela fait écho à la place de la communauté communale dans les formes de démocratie participatives du Nord-Ouest des États-Unis décrite par Tocqueville (1990 [1835]), que nous retrouvons chez Dewey (2005 [1927], 1939).

caractérisée par l'émergence des « *suburbs* » américaines, les quartiers pavillonnaires de banlieue centrés sur l'automobile, peuplés par les populations de classe moyenne, et dans lesquels la vie semble manquer de sens et d'appartenance. Ces banlieues sont dépourvues de lieux de rencontre communautaires proches, petits magasins, tavernes ou pubs locaux, les lieux de loisirs étant excentrés, isolés, et réduits à des pratiques consuméristes, et les habitants ne s'attachent pas à leur environnement de vie. L'idéologie moderne, définitivement individualiste, s'inscrit dans une recherche individuelle et isolée de la vie bonne, à travers des activités privées, chères et reposant sur une abondance matérielle portée sur les loisirs, censées répondre aux maux causés par ce même isolement, plutôt que d'en rechercher la solution dans l'entretien de liens communautaires générateurs de sens et de sentiments d'appartenance, dans le cadre des espaces partagés au sein desquels se crée ce lien, et d'une vie publique informelle développée. Cela amène Oldenburg à soutenir que :

« Le problème du lieu en Amérique se manifeste par une vie publique informelle grandement déficiente. La structure de l'expérience partagée au-delà de celle offerte par la famille, le travail, et le consumérisme passif est maigre et s'amenuise. L'expérience de groupe essentielle est remplacée par la conscience de soi exagérée des individus. Les modes de vie américains, malgré toutes les acquisitions matérielles et la recherche des comforts et des plaisirs, sont tourmentés par l'ennui, la solitude, l'aliénation et un prix élevé. »⁵⁰²

(Oldenburg, 1989, p. 13)

La négligence pour cette vie publique informelle la rend confuse et empêche les individus de la cultiver. Les individus ne savent plus comment créer cette vie communautaire, dans un environnement saturé par une défense de la vie privée face à l'étranger considéré comme une menace.

Face à cela, la solution avancée par Oldenburg est la valorisation de ce qu'il nomme les tiers-lieux (*Third Places*), qui se déploient sur l'ensemble du paysage urbain et que les individus peuvent investir comme lieu de vie. Pour Oldenburg :

« La vie quotidienne, de manière à être détendue et source d'épanouissement, doit trouver son équilibre entre trois domaines d'expérience. L'un est domestique, un second est source de gain ou productif, et le troisième est inclusivement sociable, offrant simultanément le fondement de la

502 « *The problem of place in America manifests itself in a sorely deficient informal public life. The structure of shared experience beyond that offered by family, job, and passive consumerism is small and dwindling. The essential group experience is being replaced by the exaggerated self-consciousness of individuals. American life-styles, for all the material acquisition and the seeking after comforts and pleasures, are plagued by boredom, loneliness, alienation, and a high price tag* » (Oldenburg, 1989, p. 13).

communauté et la célébration de celle-ci. »⁵⁰³

(Oldenburg, 1989, p. 14).

Le lieu correspondant au troisième domaine de ce trépied d'expérience se différenciera alors de la maison et du lieu de travail, et constituera un lieu de « rendez-vous » (en français dans le texte) invitant à la rencontre et au partage, où l'on peut se détendre et apprécier la compagnie des autres, des lieux de vie de la communauté au sein desquels nous pouvons être nous-mêmes, ou plus techniquement des lieux étant les « paramètres de base de la vie publique informelle » (*core settings of informal public life*). Ainsi, selon Oldenburg « le tiers-lieu est une désignation générique pour une grande variété de lieux publics qui accueillent des rassemblements d'individus réguliers, volontaires, informels et anticipés avec joie au-delà de la sphère de la maison et du travail »⁵⁰⁴ (1989, p. 16). Ces tiers-lieu partagent des caractéristiques communes qu'Oldenburg décrit ainsi :

« Les tiers-lieux existent sur un terrain neutre et servent à niveler leurs hôtes vers une condition sociale d'égalité. Au sein de ces endroits, la conversation est l'activité première ainsi que le moyen majeur pour afficher et apprécier la personnalité humaine et l'individualité. Les tiers-lieux sont tenus pour acquis et la plupart sont discrets. Comme les institutions formelles de la société ont des revendications plus fortes sur l'individu, les tiers-lieux sont normalement ouverts en dehors des heures de travail, comme à d'autres moments. Le caractère d'un tiers-lieu est majoritairement déterminé par sa clientèle d'habitues et est marqué par une ambiance enjouée, ce qui contraste avec les engagements plus sérieux des personnes dans les autres sphères. Bien que ce soit un cadre radicalement différent de celui de la maison, le tiers-lieu est remarquablement similaire à un bon foyer dans le confort psychologique et le soutien qu'il apporte. »⁵⁰⁵

(Oldenburg, 1989, p. 42)

Mais le tiers-lieu n'est pas qu'un lieu échappatoire face au stress et à l'aliénation, c'est un lieu où peuvent se créer des expériences et des relations qui ne sont possibles nulle part ailleurs. C'est dans ces

503 « *Daily life, in order to be relaxed and fulfilling, must find its balance in three realms of experience. One is domestic, a second is gainful or productive, and the third is inclusively sociable, offering both the basis of community and the celebration of it* » (Oldenburg, 1989, p. 14).

504 « *The third place is a generic designation for a great variety of public places that host the regular, voluntary, informal, and happily anticipated gatherings of individuals beyond the realms of home and work.* »

505 « *Third places exist on neutral ground and serve to level their guests to a condition of social equality. Within these places, conversation is the primary activity and the major vehicle for the display and appreciation of human personality and individuality. Third places are taken for granted and most have a low profile. Since the formal institutions of society make stronger claims on the individual, third places are normally open in the off hours, as well as at other times. The character of a third place is determined most of all by its regular clientele and is marked by a playful mood, which contrasts with people's more serious involvement in other spheres. Though a radically different kind of setting from the home, the third place is remarkably similar to a good home in the psychological comfort and support that it extends.* » p. 42

lieux que s'entretiennent et se maintiennent les liens sociaux et communautaires qui traversent nos sociétés et les rendent vivantes. Pour Oldenburg, l'absence de lieux de vie communautaires est une affliction symptomatique du mode de vie américain récent. Selon lui, si les tiers-lieux étaient tout particulièrement présents dans la vie sociale dans l'Antiquité avec le forum, l'agora, le théâtre ou le cirque, les pays européens comme le Royaume-Uni, la France ou l'Allemagne comportent beaucoup plus de tiers-lieux dans lesquels la population peut se retrouver pour se détendre et échanger, tel le pub, le café ou le Biergarten.

Pour Oldenburg la France a résolu le problème du lieu, à travers les déjeuners (la pause de 12h00-14h00) et les « apéritifs » en début de soirée, faisant des Français et des Françaises des individus plus « détendus ». Pourtant, une courte revue de presse semble montrer que les choses ont beaucoup changé depuis la fin des années 1980, il semblerait que 45 % des français déjeunent aujourd'hui en moins de 30 minutes (52 % en télétravail), 44 % entre 30 minutes et 1 heure, et seulement 11 % entre 1 heure et 2 heures (Openeat, www.stayopen.io, 2024). Si la moyenne du temps de pause sur le midi a augmenté après la pandémie de Covid-19 pour atteindre 50min, elle était de 29min en 2017 (Briard, 2022, 22 mars). Aussi, nous pouvons lire dans un rapport de l'Agence Nationale de Sécurité du Médicament et des produits de santé (ANSM) de 2017 sur l'état des lieux de la consommation des benzodiazépines en France que :

« En 2015, en France, 20 molécules sont commercialisées. En comparaison de 8 autres pays européens, la France se situe au 2ème rang de la consommation de benzodiazépines, derrière l'Espagne ; les États les moins consommateurs étant l'Allemagne et le Royaume-Uni. La France se situe au 3ème rang de la consommation d'hypnotiques et au 2ème rang de la consommation d'anxiolytiques. »

(ANSM, 2017, p. 1)

Cela semble entrer en cohérence avec le discours pointant une dégradation des conditions de travail et des liens sociaux, de la santé mentale globale (viepublique.fr, 2023) et de l'accélération des rythmes de vie (Rosa, 2013 [2011], 2014 [2012]).

b) Usages contemporains du concept de tiers-lieu

La notion de tiers-lieu a cependant aujourd'hui pris un sens sensiblement altéré par rapport à la définition qu'en donne Oldenburg à la fin des années 1980, pour revêtir une dimension plus alternative et citoyenne, en lien avec l'innovation culturelle, urbaine et sociale, qui s'additionne à l'idée de lieu de socialisation ordinaire. Lorsque l'on parle désormais de tiers-lieu, l'on entend plus un lieu collectif où l'on

fait « autrement », un lieu social qui subvertit à l'organisation institutionnelle classique autour d'une activité commune, artistique, écologique, professionnelle, etc. Selon le site gouvernemental français « France Tiers-Lieux », ceux-ci « sont des lieux du faire ensemble : des leviers d'innovation grâce aux espaces partagés qu'ils offrent, des lieux de rencontres et de partage qui encouragent aux collaborations et aux projets collectifs » (France Tiers-lieux, francetierslieux.fr, n. d.).

La définition contemporaine des tiers-lieux semble avoir revêtu une dimension active d'investissement social et citoyen, dans une démarche créative et mobilisatrice comme espace de levier de transformation sociale. Forme de laboratoires coopératifs, la nouvelle image du tiers-lieu le représente comme :

« Réunissant des compétences multiples, encourageant les échanges de savoirs entre usagers, la formation de pair à pair et le travail collaboratif, les tiers-lieux sont au cœur des nouvelles formes d'organisation du travail et constituent des espaces d'expérimentations collectives propices au développement d'autres façons d'apprendre. »

(Aigron & Manuel, 2018, p. 65)

Ils représentent une nouvelle forme d'organisation du territoire (Landon, 2022) contribuant au développement de nouveaux modèles de développement urbain (Ambrosino & Guillon, 2018). Ces lieux prennent des formes parfois très différentes, allant des espaces de coworking aux jardins partagés en passant par les hackerspaces (Lallement, 2015) et les boutiques associatives (Paquot, 2021).

Si ceux-ci peuvent revêtir une forte dimension subversive, le mouvement des tiers-lieux se trouve aussi à la pointe de l'entrepreneuriat néolibéral et de « l'esprit start-up », dans la droite ligne de la valorisation de l'innovation et de la créativité en entreprise. En effet, selon France Tiers-lieux, 55 % des lieux recensés en France sont des espaces de coworking ou des bureaux partagés, et 22 % ont été fondés par des entreprises. La première des cinq caractéristiques citées par le site comme caractérisant les tiers-lieux est « l'entrepreneuriat ancré dans le territoire ». Aucune de ces caractéristiques ne relève des dynamiques de transformation sociale esquissant un avenir différent de celui figuré par la pensée néolibérale.

À contrepied de cette mobilisation des tiers-lieux par le monde néolibéral, ceux-ci peuvent aussi se développer comme des lieux s'extirpant de la dynamique économique capitaliste classique vers des modèles alternatifs d'organisation sociale. Ces lieux sont par conséquent mobilisés en réponse aux problématiques sociales et écologiques contemporaines dans une dynamique de transformation et d'expérimentation de modèles sociaux alternatifs dans le cadre d'une volonté de « transition sociale, économique et environnementale » (Aigron & Manuel, 2018, p. 67). Ce sont des lieux de changement et

de résistance au modèle néo-libéral d'organisation économico-sociale dominant, et ceux-ci sont apparus un peu partout ces dernières décennies.

c) S'inspirer de l'idée du tiers-lieu pour penser la forme scolaire

Ce que nous aimerions retenir de ces définitions se concentre autour de deux choses : le tiers-lieu comme lieu de vie collective, d'échange et de partage autour de la vie communautaire, et le tiers-lieu comme lieu d'expérimentation culturelle et sociale et d'investissement dans le développement de projets et d'activités collectives. L'école comprise comme tiers-lieu serait alors un espace dans lequel les élèves pourraient se retrouver pour vivre ensemble, développer leur socialisation, vivre en tant que communauté. Ce lieu serait aussi un espace dans lequel se développeraient des projets pédagogiques collectivement appropriés par les élèves. De plus, l'école comme lieu de vie serait une école dont les élèves s'occupent et dont ils prennent soin. Zask (2022a) développe une triple approche de « l'occupation » d'un lieu, l'école tiers-lieu serait un lieu que les élèves occupent, c'est leur lieu de vie, dont ils s'occupent, ils en prennent soin, et où ils s'occupent, ils y développent des projets et y passent du temps.

L'école peut représenter un lieu dans lequel les jeunes peuvent se retrouver et vivre ensemble, elle pourrait représenter un lieu de vie en communauté plutôt qu'une prison. Michel Foucault avait, dans *Surveiller et punir* (1975), montré l'extension du mode d'organisation carcérale aux écoles, devenus lieux de surveillance où les professeurs passent entre les rangs des élèves organisés pour favoriser ladite surveillance, l'école dans son ensemble devenant un lieu permettant de garder à l'œil les jeunes. La mise en place en France de l'ouverture de collèges « en éducation prioritaire » de 8h00 à 18h00 en 2023 dans les « zones sensibles » et sa généralisation à la rentrée 2024 sous l'impulsion du chef du Gouvernement de l'époque Gabriel Attal, tout juste sorti de son poste au Ministère de l'Éducation (Le Monde avec AFP, 2023, 15 décembre), en est un exemple extrêmement parlant. Soupçonnés de traîner dans les rues et de se livrer à des dégradations et autres actes répréhensibles hors de leurs heures de cours, les jeunes des quartiers pauvres se voient incarcérés dans leur établissement où ils peuvent faire l'objet d'une surveillance accrue. Plutôt qu'un espace de répression et de surveillance, l'école de l'Anthropocène pourrait représenter un lieu de vie en communauté où les élèves pourraient trouver du sens et de l'appartenance.

Pour Crawford (2016 [2009]), c'est par l'activité pratique que l'on habite un lieu. En l'entretenant et en s'y investissant concrètement, les élèves pourraient faire de leur école un lieu de vie et d'habitation ouvert sur le quartier et la ville, tout en développant des modes d'organisation démocratiques d'entretien du monde commun. L'école tiers-lieu permettrait aussi d'offrir un tiers-temps, hors de l'accélération frénétique moderne, de l'enchaînement des examens, de la poussée à être « entrepreneur de soi-même »

comme futur produit sur le marché du travail, tout en s'échappant de la temporalité effrénée des réseaux sociaux. Celle-ci pourrait représenter une pratique alternative échappant aux logiques dominantes du marché, dans le développement d'une citoyenneté écologique et démocratique inscrite dans un rapport aux autres, à soi et au monde permettant le développement de manières de vivre propices à la vie en société en Anthropocène et à l'épanouissement du vivant dans le monde.

II L'école jardin

Maintenant que nous avons présenté les possibilités offertes en termes de capacité de création de dispositions désirables par une école tiers-lieu conçue comme lieu de vie en communauté, dans laquelle les activités pratiques, comme projets et comme entretien du monde, occupent une place centrale, nous désirons insister sur un aspect particulier de la configuration autour de laquelle pourrait s'articuler la forme scolaire en Anthropocène : celle du jardin. Il nous semble particulièrement important et pertinent de placer au centre de ce tiers-lieu pédagogique et démocratique l'image du jardin, en tant qu'environnement autant que pratique, et cela pour deux raisons. Premièrement parce que la pratique du jardin nous place en contact direct avec la nature ordinaire comme objet de nos soins, nous allons le voir dans cette partie de ce chapitre, et deuxièmement parce que la pratique du jardin semble propice au développement de formes d'autogouvernement et de modes de vie et d'organisation démocratiques, comme nous allons tenter de le montrer dans la dernière partie de ce chapitre.

1) La relation au monde au prisme du jardin

a) Le lien à la nature ordinaire à travers la pratique du jardin

Il s'agit donc tout d'abord de montrer que la vie au jardin est particulièrement propice au développement d'un rapport concret à la nature comme un tout interconnecté et au non-humain en général. Comme nous l'avons montré au chapitre précédent, une réelle attention à la nature non-humaine ne peut se construire que dans un rapport concret, incarné et quotidien à une nature que nous côtoyons au jour le jour, c'est-à-dire à la nature ordinaire telle que la définit Beau (2017).

L'article de Catherine Larrère que nous avons cité dans ce même chapitre s'appelle « *Care et environnement : la montagne ou le jardin* » (2012), ce titre fait référence au chapitre de Leopold dans son *Almanach* (2000 [1949]) intitulé « penser comme une montagne ». Larrère souligne l'idée selon laquelle le

rapport à la nature que devrait penser une éthique environnementale ne devrait pas être un rapport avec une nature éloignée, que nous n'habitons pas et qui nous est étrangère, la *wilderness*, mais un rapport avec une nature familière, commune, objet de notre attention et qui fait partie de notre lieu de vie, lieu que nous partageons avec elle.

Beau (2017) s'inscrit donc, comme nous l'avons vu, dans la continuité de la réflexion de Larrère, en mobilisant les figures du jardinier et du paysan pour penser son éthique de la nature ordinaire, comme deux façons de se situer dans la nature. Le paysan représente une figure de lutte et de résistance face à l'exploitation de la nature-ressource mis en place par l'agriculture industrielle productiviste (nous retrouverons cette figure de résistance dans le jardin chez Flaminia Paddeu [2021]). Le jardinier, quant à lui, renoue avec la nature à travers des pratiques respectueuses de soin et d'entretien du non-humain. L'éthique de la nature ordinaire de Beau appelle à la réconciliation entre lutte sociale et éthique, à travers la rencontre de ces deux figures. L'auteur encourage à la multiplication de nos échanges avec la nature ordinaire, des pratiques qui nous mettent en relation avec elle.

Le rapport à la nature dans l'éducation relative à l'environnement ne doit pas seulement passer par des excursions en milieu « naturel » (forêt, mer, montagne), mais se fonder dans un ensemble de relations variées et quotidiennes avec la nature liminaire, avec laquelle nous partageons notre espace de vie. Le jardin constitue donc le lieu de prédilection pour encourager cette rencontre. Pour Ezvan et Renouard, les expériences du rapport à soi et aux autres qui sont faites dans un écolieu dont les usagers entrent en contact avec la nature, le plus souvent par des activités potagères et de jardinage, favorisent le développement d'un rapport éthique relationnel à la nature ordinaire, « aux manières de cohabiter au quotidien avec le vivant, dans un espace commun » (2023, p. 59).

b) Le rapport du jardinier et de la jardinière à la nature du jardin

Mais quelle place exactement peut occuper le jardinier ou la jardinière au sein de la nature du jardin ? Pour permettre ce déplacement du regard depuis une nature sauvage et éloignée vers une nature ordinaire et quotidienne, Beau mobilise les travaux du jardinier Gilles Clément (2007), et notamment son idée de « jardin en mouvement ». La place du jardinier ou de la jardinière n'est pas chez Clément une place dominante consistant à plier la nature à sa volonté, mais un jardinage « léger », comprenant plus d'observation que d'intervention, dans l'optique de « piloter sans trop contraindre » (Beau, 2017, p. 293). Jardiner consiste à faire le plus possible avec la nature et le moins possible contre.

Pour Zask (2016), dont nous reverrons le travail plus en détail dans la troisième partie de ce chapitre, l'agriculture n'est pas contraire à la nature, mais consiste en l'accompagnement de l'épanouissement de la nature cultivée, elle consiste à ménager, nourrir, et assister le développement du

vivant présent dans le jardin. Ainsi, s'occuper d'un jardin consiste à en prendre soin, tel Adam dans le jardin d'Eden, dont l'activité est caractérisée d'après Zask par le mot hébreu « *shomer* », qui correspond à l'anglais « *care* ». Zask compare directement l'attitude adamique d'attention et de soin dans le gardiennage d'Eden à la posture de l'éthique du *care* qu'elle trouve chez Gilligan, pour Zask « cultiver et prendre soin sont donc inséparables » (2016, p. 28).

Paddeu remarque elle aussi cette posture de soin et d'attache au jardin qui se développe dans le jardinage urbain. Cette autrice nous dit en effet que :

« Planter, semer ou élever nous oblige envers les autres vivants. C'est une manière de créer un pacte tacite qui repose sur le postulat que les vivants cultivés et animés ont besoin que l'on s'occupe d'eux. De ce sacerdoce parfois épuisant, les jardinières et les jardiniers urbains en font des liens qui attachent durablement aux lieux et à leurs occupants. »

(Paddeu, 2021, p. 376)

Outre cette posture de soin, l'agriculture représente une rencontre avec une altérité indépendante, quoique interreliée, à laquelle nous nous adressons, à laquelle nous nous associons pour former une « petite communauté ». Ainsi pour Zask jardiner :

« Ce n'est pas suer, arracher, rentabiliser, s'essouffler, souffrir, Arraisonner. C'est dialoguer, écouter, proposer, prendre une initiative et écouter la réponse, mêler des rythmes et des logiques différents, faire des expériences et des interprétations, prévoir sans annoncer, viser l'avenir, sachant qu'on ne peut calculer à coup sûr. »

(Zask, 2016, p. 10)

La pratique du jardin ne relève donc pas tant d'une question de « respect de l'environnement » que de la « promotion d'un avenir commun entre le cultivateur et sa parcelle » (Zask, 2016, p. 63), permettant la continuité et l'équilibre entre l'individu et son environnement. Cette vision du jardin n'est pas une vision dominatrice et civilisatrice d'une nature inculte et barbare dont le jardin exalterait la mise au pas sous le joug de la souveraineté humaine, comme nous pouvons la trouver dans la littérature d'extrême-droite réactionnaire (Benoist-Méchin, 1975), mais une vision reposant sur l'accompagnement et la cohésion au développement naturel du non-humain, où le jardinier et la jardinière se plient à la *wildness* du vivant.

Concernant ce que Clément nomme le « tiers paysage » (2004), les espaces dans lesquels l'évolution du paysage est laissée à la nature seule, sans intervention humaine (espaces urbains ou ruraux

délaissés, friches, landes). L'absence d'intervention n'exclut pas pour autant l'observation, une certaine forme de surveillance, en même temps qu'une valorisation comme lieu d'accueil de la diversité. Il s'agit de porter notre attention sur des lieux peu remarqués, invisibilisés car non indiqués, dont on ne parle pas et sur lesquels notre regard ne se porte pas habituellement. La coopération entre humain et non-humain se partageant l'espace planétaire commun ne doit pas être une alternative entre anthropisation et naturalisation, mais un processus partagé. Le jardin va alors se trouver être le lieu privilégié de cette coopération et de ce partage voyant la prise en compte des dynamiques naturelles au cœur des sociétés humaines. C'est justement au sein de ce tiers paysage que se développent nombre de jardins partagés, comme nous allons le voir plus loin. Le tiers paysage étant pour Clément un espace de refuge comme un espace d'invention.

c) La nature non-humaine comme partie prenante de l'habitation commune du monde

La pratique du jardin nous permet donc d'entrer dans une posture d'attention et d'écoute du non-humain, nous permettant de le faire entrer en politique (Beau, 2017). En effet, dans une perspective démocratique non anthropocentriste, le non-humain devrait avoir une place dans la discussion politique, tout comme il devrait être pris en compte dans le cadre de la pratique démocratique. Cette prise en compte est rendue possible par une attention au non-humain, à la nature ordinaire, et celle-ci peut particulièrement se développer au sein du jardin.

Ainsi, Une place de premier plan accordée au jardin dans le cadre d'une école où les activités pratiques et manuelles, notamment celles relatives à l'entretien de l'école comme lieu de vie en collectivité, sont mobilisées comme pratiques pédagogiques permet le développement du rapport politico-éthique à la nature ordinaire comme objet de soin et comme partenaire politique à part entière dans le cadre de la pratique démocratique. Une telle école pourrait prendre la forme d'une « école jardin », propice au développement d'une éco-citoyenneté active, comme nous allons le voir désormais.

2) Qu'est-ce que l'école jardin ? Construire la forme scolaire comme un jardin

a) Le jardin comme lieu éducatif

Les jardins pédagogiques ont été largement sollicités comme outils éducatifs à travers l'histoire (Delesque, 2021), notamment dans le cadre des pédagogies nouvelles ou alternatives, pour leurs bénéfices en termes d'apprentissage. Zask (2016) montre que pour Montessori, chez qui l'école est accompagnée d'un jardin « en intersection entre nature et culture » (*ibid*, p. 65), celui-ci permet la formation des sens et

l'analyse des résultats de leur enquête sensorielle dans le jardin, il « développe le sens de l'expérimentation tout en rendant l'élève esthétiquement sensible à la nature, à ses aspects et à ses rythmes » (*ibid*, p. 65), alors que pour Freinet, les manipulations dans le cadre de la pratique du jardin représentent un « tâtonnement expérimental ». Dans le jardin, le sujet et l'objet sont liés, et la pratique d'observation et de soin représente la « relation pédagogique par excellence » (*ibid*, p. 59). Les connaissances sont rendues vivantes et reliées à l'expérience concrète de l'élève, comme le souligne la pédagogie deweyenne. Pour Thoreau (2020 [1863]), la pratique du jardin permet une connaissance plus intime et sensuelle, plutôt que froidement scientifique et intellectuelle, de la nature, pour lui « même les faits scientifiques risquent d'empoussiérer l'esprit par leur sécheresse, à moins qu'ils ne soient, d'une certaine façon, effacés, chaque matin, ou plutôt fertilisés par la rosée de la vérité vivante et toute neuve » (p. 59).

Le jardin est un espace extrêmement propice à la pédagogie de projet pluridisciplinaire de Dewey, en contact avec la nature ordinaire dans une optique d'observation et de soin, comme nous l'expose Zask :

« Cultiver une microparcelle mobilise les mathématiques et la géométrie avec la division du terrain en parcelles de taille égale, la chimie avec le compostage, la géographie avec l'étude de la nature et du sol, la botanique et la biologie végétale avec la germination et le bouturage. Les élèves intègrent des notions techniques relatives aux outils et aux méthodes de plantation selon qu'il s'agit de bulbes, de racines, de plantules, de boutures, etc. Finalement, ils développent leur activité motrice grâce au désherbage, plantation, semailles, repiquage.

L'éducation par l'expérience du jardinage investit enfin l'élève de la fonction de classer et d'organiser ce qu'il apprend et ce qu'il sait, non à en faire le destinataire de la classification étrangère que dicte la tradition des répertoires disciplinaires. Il ne s'agit pas de supprimer la pluralité des points de vue mais de [...] fonder ces approches sur une démarche expérimentale. La « pédagogie de projet » est née de cette préoccupation qui porte la cohérence avec les finalités de l'école démocratique à son apogée. »

(Zask, 2016, p. 66)

Le jardin permet l'activité manuelle et pratique que la pédagogie de projet peut mobiliser comme support riche et pluriel de l'apprentissage, en offrant un espace d'expérience d'une grande variété et mobilisant l'intérêt des élèves dans le cadre d'activités concrètes et familières.

b) Le jardin comme fondement structurel de la forme scolaire

Outil pédagogique concret et reconnu, il semble que cette approche utilitaire du jardin pourrait être

dépassée pour penser le jardin comme lieu de vie et d'apprentissage global en contact avec le vivant non humain. Dans sa thèse de doctorat de sciences de l'éducation soutenue en 2021, ainsi que dans un article de 2022 co-écrit avec la chercheuse Marie-Louise Martinez ayant dirigé la-dite thèse, Gilles Delesque propose de placer la question écologique, la connaissance du vivant, tout comme la question de notre rapport à l'environnement, au centre du système éducatif et de la forme scolaire, à travers ce qu'il nomme « l'école jardin », de façon à ne plus aborder cet enjeu de manière annexe comme le fait l'EDD, mais bien de manière fondamentale, dans le cadre d'une profonde transformation de la forme scolaire et d'une rupture paradigmatique dans le courant de l'éducation en Anthropocène. L'école jardin est définie comme suit par Delesque :

« Une éco-école revégétalisée, modifiée dans sa philosophie, ses finalités, ses contenus, ses pratiques mais aussi modifiée dans son architecture et ses bâtiments et cours de récréation, transformée pour une pratique et un vécu quotidien au contact de la terre, du végétal et peut-être d'une biodiversité qui ne peut manquer d'y revenir rapidement avec des oiseaux et des insectes. [...] Il s'agit de repenser l'éducation en plaçant la nature physiquement et pédagogiquement au cœur de l'éducation de façon plus profonde et plus pratique par une pédagogie autour du jardin, un nouveau paradigme éducatif plus large que les Sciences de la vie et de la nature, les « éducations à » ou encore l'éducation au développement durable. Un ensemble interdisciplinaire en quelque sorte centré sur la nature et sa pratique par le jardin" »

(Delesque, 2021, p. 52)

Celle-ci serait :

« Une école qui placerait au cœur de ses disciplines le vivant et le climat par la symbolique d'un jardin scolaire au cœur des établissements, jardin vivrier, jardin potager, jardin de pédagogie collaborative, espace commun géré par l'ensemble des élèves et professeurs, personnels scolaires, comme sont gérés les jardins partagés des écoquartiers, des EPHAD participatifs, les jardins familiaux, un jardin d'observation scientifique du vivant, de pratiques, d'expérimentation, de savoir-faire écocitoyens »

(Delesque & Martinez, 2022)

La figure du jardin ne serait plus alors réservée à quelques parcelles potagères dans un « jardin pédagogique » cloisonné, mais épouserait et engloberait l'ensemble de la forme scolaire, à la manière de

l'école épicurienne⁵⁰⁶. L'école jardin s'entend donc par la végétalisation des espaces et la prise en compte architecturale de la structure de la forme scolaire comme jardin en plus de la pratique du jardinage à proprement parler, de l'entretien du jardin à la consommation de sa production, placée au cœur du processus éducatif. C'est un changement du paradigme scolaire, de la maternelle à l'université, qui vient répondre aux besoins écologiques et anthropologiques de l'Anthropocène. L'école jardin est le lieu d'une éducation par et dans l'environnement (en contact avec la nature que l'on y côtoie quotidiennement et directement), ainsi que celui d'une éducation pour l'environnement, en vue de la construction d'un nouveau rapport à la nature non humaine. L'école jardin suppose l'implication de la figure de « l'instituteur-jardinier-philosophe », nécessitant une formation spécifique du corps enseignant, ainsi que l'implication d'acteurs externes à l'école.

Dans le panorama que fait Delesque des différentes pédagogies du jardin, où la nature et le jardin-potager sont placés au cœur du dispositif pédagogique, celui-ci reconnaît des mécanismes communs d'accueil, de soin, d'alimentation saine, de vie en extérieur, de responsabilité communautaire, d'observation et de connaissance locales en lien avec la nature. Ce sont ces caractéristiques qui composent selon lui l'école jardin. En effet, pour Delesque :

« Les fonctions de l'école jardin semblent donc profondément anthropologiques, le don, le soin, le lien, la pédagogie qui les met en œuvre, semblent être des forces qui favorisent le vivre ensemble, l'harmonie locale de l'humain et du non-humain, une nouvelle citoyenneté que définit l'écoformation et l'écocitoyenneté. Par conséquent l'école jardin semble donc constituer un système conceptuel historique et philosophique qui porte en lui une vocation d'harmonie qui semble capable de remède pour les crises anthropocènes. »

(Delesque, 2021, p. 340)

c) Les fonctions anthropologiques de l'école jardin

Delesque se base sur le travail du sociologue Camille Tarot sur les fonctions des institutions humaines pour définir les fonctions anthropologiques de l'école-jardin : celle-ci a des fonctions de don (d'écologie), d'accueil (xénologique), et de soin (pharmakologique). À ces trois fonctions proposées par Tarot, Delesque ajoute une quatrième fonction pédagogique (Delesque & Martinez, 2022). En effet, les

506 L'école d'Épicure est surnommée « l'école du jardin » ou « le jardin », et les épicuriens sont surnommés les « philosophes du jardin », du fait que le maître accueillait ses disciples dans un domaine hors de la ville d'Athènes qu'il avait acheté après avoir fondé des écoles à Méthylène et à Lampsaque. Ce jardin excentré permettait aux épicuriens et épicuriennes de « vivre caché » dans la paix et le calme. Contrairement à leurs contemporains stoïciens qui enseignaient au centre d'agora devant un auditoire nombreux, les disciples d'Épicure formaient une communauté de vie ouverte (accueillant femmes et esclaves, populations en général exclues des autres écoles grecques) et amicale centrée autour d'un mode de vie ascétique (Brun, 1997 [1959]).

communautés de jardiniers et jardinières sont fondées sur l'échange, sur le fait de partager, de donner et de recevoir. Les jardins sont aussi des lieux d'accueil, nous le verrons à travers le prochain chapitre, où chacune et chacun, membre de la communauté ou étranger, trouve sa place. Les jardins sont aussi des lieux de soin, de l'âme et du corps, et nous pourrions rajouter du sol et du vivant, des lieux de restauration de la biodiversité et de la terre. Finalement, Delesque montre que le jardin est aussi un lieu d'apprentissage et de transmission.

La pédagogie dans le jardin permet le développement d'activités éducatives extrêmement diverses et pluridisciplinaires. Concrètement, le jardin et sa pratique permettent le lien avec le vivant et la terre, à travers l'observation de la biodiversité, en l'examinant et en apprenant à la nommer, et des cycles naturels, mais aussi via notre rapport à l'alimentation, présenté par Delesque comme « fait social total » au sens de Mauss⁵⁰⁷. La cuisine des aliments cultivés dans le jardin représente une activité pratique collective permettant la mise en relief de la continuité entre le vivant que l'on cultive et l'entretien de nos corps, tout comme la compréhension des cycles de l'alimentation et des cycles naturels. En plus de la proximité à la nature ordinaire non humaine, l'école jardin entend promouvoir des valeurs d'ouverture et d'accueil, en tant que lieu créateur de lien social. Le jardin est un lieu de vie que l'on entretient tout en étant un lieu de résilience en Anthropocène, la végétalisation des espaces le rendant moins sensible aux vagues de chaleur et aux conditions météorologiques difficiles. L'école jardin vise à maintenir l'habitabilité des villes en pensant des formes différentes d'habitation du territoire, tout en étant ancrée dans le local et en relation avec la vie du quartier et de la ville. L'école jardin est par là un lieu d'expérimentation et de travail en commun qui modèle le territoire local, ouvert sur le reste de la société et sur le quartier. C'est un bien commun dans lequel toute la communauté locale, enseignants, parents, associations, s'investit « comme un tiers-lieu ouvert sur le monde dans l'espace scolaire » (*ibid*), moteur de l'écocitoyenneté.

L'école jardin permet de développer une autre vision du futur, une vision positive et nouvelle, au sein d'un espace hétérotopique, au sens foucauldien, c'est-à-dire d'un lieu qui héberge un imaginaire alternatif, un imaginaire autre que l'imaginaire dominant. Le jardin est aussi un lieu de repos et de calme. Pour les Grecs et particulièrement les épicuriens qui inspirent Delesque, c'est un lieu « où l'on peut méditer, réfléchir, être ensemble pour se réunir dans un endroit de fraîcheur qui offre aussi les ressources alimentaires du groupe » (Delesque, 2021, p. 80), il permet le plaisir des sens, de l'amitié et de travail en commun. C'est un lieu où se développe une pédagogie de simplicité et d'éducation sensorielle. On y apprend une temporalité alternative au rythme d'accélération frénétique de la modernité (Rosa 2013 [2011], 2014 [2012]), un temps calme, une tierce temporalité liée aux rythmes saisonniers et naturels.

L'apprentissage au jardin se fait hors des systèmes de notation concurrentiels et des mécanismes de sanction de l'ignorance propre à la classe moderne, c'est un apprentissage sensible et en commun basé sur

507 Voir chapitre 4.

des mécanismes d'entraide et d'enquête collective qui s'y développent, comme dans la pédagogie de projet deweyenne. Y prend place une éducation sensorielle par le milieu, à travers un contact charnel et symbolique à la nature. Pour Delesque « le savoir pratique jardinier est l'école de toute une vie, il permet un nouveau contrat social « naturel », une éco-citoyenneté qui ne s'apprend pas dans les livres mais qui se vit en groupe scolaire collaboratif » (2021, p. 64).

d) Le jardin comme paradigme nodal des relations politiques en Anthropocène

Pour Delesque et Martinez, le jardin n'est « pas la nature » mais en est une forme symbolique. Pour cet auteur et cette autrice « le jardin peut être à la fois une relation imaginaire et symbolique à la nature et une relation physique et réelle au vivant. Ce rapport croisé au symbolique et au réel est éducatif par excellence » (2022). Cependant, si nous pouvons reconnaître une fonction symbolique au jardin, nous avons montré avec Beau que la nature du jardin est bien « la nature », mais une nature ordinaire, hors du dualisme moderne et de l'image romantique de la *wilderness*. Le vivant avec lequel nous échangeons, qui est l'objet de notre attention et de nos soins, est bien le vivant naturel avec lequel nous partageons notre espace géographique et social et avec lequel nous devons retrouver un lien de communauté, en ce que nous faisons partie nous aussi du tissu entremêlé de la biosphère. Nous ne pensons pas que la nature y soit représentée que de manière symbolique, c'est bien une relation concrète, vécue dans notre corporéité et à travers notre expérience quotidienne, à l'autre que nous, au reste du vivant inscrit dans la toile du monde commun, au sein duquel nous nous réinscrivons nous aussi.

Nous avons donc vu en quoi une école tiers-lieu fondée autour du jardin et de la relation à la nature ordinaire peut former un lieu de développement des modes de vie écocitoyens de l'Anthropocène. Aux quatre fonctions anthropologiques du jardin soulignées par Delesque, nous aimerions ajouter une cinquième d'ordre politique qui s'exprime dans une double dimension, une première de reconstruction et de compréhension du rapport politique au reste du vivant avec lequel nous partageons le monde, et une seconde comme lieu d'auto-gouvernement démocratique. Il va désormais s'agir dans la suite de ce chapitre de développer l'aspect politique, relatif à l'organisation commune, entre nous et avec le non-humain, de notre espace de vie partagé.

3) Le jardin comme lieu de la diplomatie avec le non-humain

a) L'attention diplomatique à la cohabitation du monde chez Baptiste Morizot

Si l'école jardin est un lieu au sein duquel le non-humain peut être rendu visible à travers la

relation politique que nous entretenons avec celui-ci, nous pouvons nous demander ce que peut être la nature de cette relation, tout comme la manière selon laquelle la pratique du jardin va nous permettre de la repenser. Il nous semble que la philosophie de l'attention diplomatique que développe Baptiste Morizot (2014, 2018, 2020) peut nous aider ici à envisager le rapport politique au vivant non humain au sein des espaces cultivés du jardin. Morizot montre, dans la continuité du dépassement du dualisme moderne nature/culture, que la crise de notre relation au vivant n'est pas seulement éthique, mais qu'elle est aussi socio-politique.

Il comprend lui aussi la problématique de notre rapport au non-humain sous l'angle de l'attention, de la perception, et plus précisément de la sensibilité, c'est-à-dire « de ce que nous pouvons sentir, percevoir, comprendre et tisser comme relations à l'égard du vivant » (Morizot, 2020, p. 17). Or cette sensibilité au vivant est aujourd'hui appauvrie, dépouillée, notre relation à celui-ci a subi « une réduction de la gamme d'affects, de percepts, de concepts et de pratiques nous reliant à lui » (*ibid*). Ainsi, notre expérience émotionnelle, intellectuelle et pratique de la nature est dégradée. En effet, nos sociétés modernes tirent un voile sur la présence et le lien au vivant non humain dans notre habitation du monde. Le confort des Modernes consiste dans le fait de pouvoir exister sans faire attention, à agir, vivre et voir sans prendre en considération le reste du vivant non humain. Ainsi selon Morizot « une part de ce que la modernité appelle progrès qualifie quatre siècles de dispositifs qui permettent de ne pas avoir à faire attention - aux altérités, aux autres formes de vie, aux écosystèmes » (*ibid*, p. 30). Cependant, ce confort finit par rendre le monde invivable par la destruction de ce vivant avec lequel nous nous inscrivons dans des relations d'interdépendance.

L'attention doit donc se porter selon Morizot sur la cohabitation entre humain et non-humain, sur le partage que nous faisons de notre lieu de vie, tout comme sur notre inscription dans un tissu relationnel commun au sein d'une même évolution. L'attention doit se porter sur les autres manières d'habiter la Terre qui composent le monde du vivant et qui émergent au sein d'un environnement commun et partagé. Les autres vivants existent « par eux-mêmes ». Selon Morizot, ces derniers :

« Habitent des territoires comme les autres cohabitants que nous sommes, avec leur géopolitique propre, leur sens du territoire, leur manière d'occuper le terrain, de cartographier les points clés, d'être *chez soi*. C'est cet habiter irréductible des autres qu'on abolit en généralisant l'idée d'hybridité. Notre cécité à l'égard du fait que les autres vivants, et spécifiquement les autres animaux, *habitent* est confondante. »

(Morizot, 2018, p. 258)

C'est bien cette cohabitation, ce partage de territoire mêlant et confrontant différentes manières

d'être au monde qu'il s'agit de remettre en lumière.

Selon cet auteur, l'Anthropocène montre que le vivant non humain n'appartient plus au dehors de la *wilderness*, il le restitue « parmi nous » et nous montre que nous devons penser notre habitation commune du monde. L'abolition de la barrière dualiste entre activités humaines et activités naturelles, la fin de l'isolement humain démontré par l'impact de nos sociétés sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre, souligne la manière dont nos existences sont partagées, spatialement, socialement et politiquement avec le reste du vivant, et appelle donc à une réponse d'ordre socio-géo-politique :

« l'Anthropocène entendu dans son sens écopolitique, comme on le configure ici, n'est que le nom de la généralisation d'une cohabitation de fait avec des formes de vie parmi nous, mais par elles-mêmes. Il s'agit aujourd'hui de les recoder comme des cohabitants. [...] Le sauvage à l'ère actuelle, déparé des oripeaux de la sauvagerie et de l'isolement, émerge comme un cohabitant *parmi nous par soi-même*. Il appelle de notre part un autre regard et d'autres dispositifs de relations. C'est ce que j'appelle la *diplomatie*. La diplomatie entre vivants se présente comme un autre paradigme de relation aux communautés biotiques (incluant indifféremment les espèces synanthropes et férales, mais moins directement les espèces domestiques) à l'ère de l'Anthropocène.

La diplomatie avec le vivant en soi et hors de soi est un type de relation qui devient pertinent lorsqu'on cohabite, sur un même territoire, avec des êtres qui résistent et insistent. Des êtres qui, pour autant, ne doivent pas être détruits ou affaiblis outre mesure, car notre vitalité *dépend* de la leur. »

(Morizot, 2018, p. 261)

En plus de l'attention éthique et pratique, c'est donc une attention politique envers le vivant, la *wildness*, qu'il s'agit de développer. La relation est alors une relation de partage d'un espace de vie commun, avec d'autres espèces représentant d'autres modes d'existence et d'être au monde. Elle est par conséquent pour Morizot d'ordre « géopolitique » (2014). Ainsi, pour celui-ci la relation d'attention au vivant non humain est une relation diplomatique entre tous les habitants d'un même territoire, et la force et la santé du réseau d'interaction est nécessaire à la possibilité d'existence de chaque représentant. En effet, chaque existence vivante mondaine se trouve prise dans une toile d'interdépendance avec le reste des dynamiques vitales garantissant son épanouissement, sa santé et sa vigueur. Morizot défend l'idée selon laquelle : « énigme parmi les énigmes, la manière humaine d'être vivant ne prend sens que si elle est tissée aux milliers d'autres manières d'être vivant que les animaux, végétaux, bactéries, écosystèmes revendiquent autour d'eux » (2020, p. 35).

Comme chez le jardinier Gilles Clément, il faut pour Morizot retrouver une confiance dans les dynamiques du vivant, dans son épanouissement naturel (selon la nature de chaque espèce et chaque individu), hors des perspectives de contrôle et de domination qui ne font qu'appauvrir son évolution et son développement. La relation au vivant n'est pas paternaliste mais prend en compte notre appartenance collective au tout historique que le vivant représente, à travers un processus d'évolution et une ascendance animale au sein desquels nous nous inscrivons au côté des autres vivants, dans notre appartenance au « tissu du vivant » et à l'existence commune au sein d'un habitat partagé.

L'altérité du non-humain ne doit pas ainsi se comprendre dans un cadre dualiste, mais à travers l'idée qu'elle représente l'existence « d'autres manières d'être vivant » (*ibid*, p. 24), dont il existe autant d'itérations que d'espèces et d'êtres vivants eux-mêmes. Chaque espèce existe dans le monde à sa façon, selon ses dispositions propres et sa nature spécifique. Ce sont alors les dispositifs diplomatiques qui nous font nous rendre compte de la dimension politique de nos relations de cohabitation avec le vivant, « ils poussent ceux qui les traversent dans l'analyse concrète d'une situation concrète, où ils sont capturés [...] par le point de vue des interdépendances » (*ibid*, p. 245). Cette diplomatie repose sur une politisation de notre sensibilité au vivant comprise comme étant en crise, et une mise en lumière de cette dimension politique inaperçue de notre rapport au non-humain. Morizot donne la définition suivante de la diplomatie entre vivants :

« J'entends par *diplomatie interespèces* une théorie et pratique des égards ajustés. Les égards ajustés commencent par une compréhension de la forme de vie des autres, qui tente de faire justice à leur altérité : elle implique donc de tailler un *style ajusté* pour parler d'eux, pour transcrire leur valeur vitale par les mots - ce qu'ils ne feront pas. »

(Morizot, 2020, p. 145)

b) L'exemple de la cohabitation avec le loup

Morizot étudie tout particulièrement la question de la cohabitation entre les êtres humains et les loups, qu'il présente donc comme un « problème géopolitique » (2014). Il montre à travers cet exemple que la relation conflictuelle vis-à-vis d'un partage de territoire peut être abordée sous l'angle de la diplomatie pour permettre la cohabitation entre les espèces. L'échec des modèles de gestion du loup dans les Alpes françaises relève pour lui de « malentendus diplomatiques ». Le conflit entre éleveur et loup pour la prédation sur le mouton relève en réalité d'un conflit entre peuples autour de la compétition pour l'accès aux ressources. Pour Morizot :

« Le modèle des conflits, c'est donc ici la compétition pour les ressources avec un étranger invisible, qui provoque une crise diplomatique. Le malentendu peut être compris comme incapacité à interpréter l'éthos, communiquer dans un code commun, élaborer des modes d'interaction adaptés. Présentée comme telle, la seule solution qu'on puisse apporter à ce problème consiste à reprendre les négociations, en amenant à la table de meilleurs diplomates. »

(Morizot, 2014, pp. 299-300)

La diplomatie consiste alors à rendre possible la communication par un « code hybride » qui sert d'interprète entre deux groupes différents, de façon à concilier les différentes manières d'être au monde des espèces qui se partagent l'habitation d'un espace de vie. Pour Morizot :

« Le diplomate est plié en deux, entre deux langages et deux ethos, entre deux systèmes d'intérêts : c'est ce qui le rend apte à être négociateur et interprète, entre tous les fronts collectifs à bords nets. [...] la relation diplomatique consiste en une négociation pour résoudre sans violence des problèmes de cohabitation entre communautés. Elle exige un terrain d'entente, des interprètes, un langage commun, et des moyens de pression. Le problème est d'établir, par mission diplomatique, un contact pour converser avec l'étranger, c'est-à-dire au moins établir une communication, faire passer un message, lui signifier des limites. »

(Morizot, 2014, p. 301)

Le mouvement diplomatique effectue une « cartographie » des rapports entre les espèces en cause de manière à pouvoir penser leurs interactions, les actions que vont devoir entreprendre les humains avec les espèces avec lesquelles ils cohabitent de manière à rendre possible et viable cette cohabitation, la diplomatie « indique qu'il ne s'agit plus de réguler, exterminer, apprivoiser, ou contempler, mais de négocier » (Morizot, 2014, p. 305).

Cette diplomatie est une « diplomatie des interdépendances », c'est-à-dire entre des espèces et des individus pris dans des relations qui permettent leur épanouissement. L'interdépendance n'est pas comprise chez Morizot comme une nécessité biologique à la survie matérielle de l'espèce, mais comme une intrication dans la toile de relations entre les espèces vivantes garantissant la richesse, la diversité et les liens entre vivants. La diplomatie des interdépendances est alors une politisation concrète des relations entre entités vivantes qui constituent la réalité écologique, à travers une attention, une perception de ces relations. Le mouvement démocratique n'est plus un mouvement de libération, d'extraction de la « nature » et de la contrainte du monde matériel, mais un mouvement prenant en compte notre inscription au sein du milieu dans lequel nous vivons et nous cohabitons avec d'autres vivants, « dans ces interdépendances

qui visent la vie individuelle, collective, et autre qu'humaine plus vivable » (Morizot, 2020, p. 257).

Il s'agit de penser l'unité politique du vivant et l'articulation de tous les élans vitaux qui s'épanouissent sur des territoires partagés, dans le but de favoriser et de maintenir la vitalité et la richesse de cet ensemble de relations. Cela signifie que la politique des interdépendances « répond à [la question de la cohabitation] ainsi : négociation avec tous les membres du tissage qui le font tenir et tiennent par lui ; lutte contre tous ceux qui le détruisent, l'exploitent en le fragilisant de manière structurelle » (*ibid*, p. 267). C'est dans le cadre de ce foisonnement vital interrelié, de cette toile complexe et infiniment diverse du vivant que l'activité politique humaine doit s'inscrire, en y portant une attention politique permettant sa prise en compte et son inscription dans les considérations concernant le monde commun. Par là :

« C'est l'appel des interdépendances qui indique ses limites à la gamme des possibles que le collectif démocratique humain peut explorer. Les limites écologiques ne sont pas des contraintes *extérieures* au politique humain, mais les lignes intérieures qui dessinent notre condition humaine de tissé : tissé aux autres formes de vie qui composent le milieu, dans un *ubuntu* [je suis ce que je suis grâce à ce que nous sommes] de vivants. »

(Morizot, 2020, p. 274)

La diplomatie ne se base pas chez Morizot sur le concept d'intérêt (appartenant au lexique moderne libéral), mais sur la prise en compte de « communautés d'importances », c'est-à-dire dans le sens où l'habitabilité du milieu partagé par les différents vivants leur « importe », qu'ils y investissent leur vie et leur activité, et constitue leur horizon d'existence. La diplomatie consiste alors à prendre en compte ces importances émergentes au sein d'un milieu commun, elle consiste à « comprendre plutôt qu'à obéir »⁵⁰⁸ (*ibid*, p. 189). Alors, pour que la négociation diplomatique nécessaire au partage d'un territoire se fasse, il faut comprendre le point de vue de l'autre et trouver un langage commun, hors de la parole mais dans l'attention, l'écoute et le déchiffrement, le décryptage et la compréhension de l'autre, de manière à aboutir à un accord. Cette compréhension se fait à travers l'attention et la compréhension scientifique du vivant non humain, à travers une écologie compréhensive.

c) Porter attention au vivant non humain

Ce déchiffrement de l'autre est complexe et voué à l'imperfection, l'altérité du non-humain restera toujours profonde et la diplomatie compose avec la difficulté inhérente à la compréhension des espèces partageant notre territoire. Morizot nous dit que « face aux comportements, aux formes de vie des autres

⁵⁰⁸ Morizot reprend cette formule à Spinoza.

êtres vivants, on est voués à traduire des intraduisibles. [...] et certes le dictionnaire parfait des autres formes de vie n'existe pas, mais il faut bien vivre, vivre ensemble » (*ibid*, p. 86). Dans le cadre de la cohabitation avec le loup, Morizot souligne que l'attention à la manière d'être au monde autre qui est la leur se développe le mieux à travers l'activité du pistage, qui en permet la considération et la compréhension. Il s'agit de développer un « style d'attention complet » (*ibid*, p. 140) qui reconnaît aux vivants non humains leur spécificité, leur « richesse de signification », pour reconstruire notre relation à leur égard. Ainsi, le pistage enrichi « est le versant sensible et pratique d'une approche philosophique inséparable du vivant, c'est un style d'attention. une manière d'être sur le qui-vive : un qui-vive disponible à la prodigalité des signes du vivant épais de temps et tissé d'aliens familiers » (*ibid*, p. 146).

C'est une enquête, une recherche dans le sens scientifique du terme, et Morizot insiste sur la démocratisation de la pratique de l'enquête scientifique, sur le fait de ne plus la réserver aux scientifiques de métier de manière à ce que celle-ci nourrisse l'attention et la compréhension du monde et du vivant. Si l'objectivation scientifique du vivant a pu nous faire perdre de vue la réalité de nos relations d'interdépendance et notre inscription dans le règne de la vie, certaines sciences sont « un opérateur pour faire sauter les coutures du naturalisme de l'intérieur » (*ibid*, p. 142) et reconstruire la connaissance de notre place dans le tissu du vivant, et des relations diplomatiques que nous pouvons développer avec les espèces avec lesquelles nous cohabitons. Il s'agit d'extirper les sciences de leur carcan moderniste qui réduit le monde et l'objectifie, l'attitude analytique scientifique doit nourrir l'attention et la sensibilité comme compréhension du monde et du vivant, dans un mouvement commun de la raison et des sens. Cette mobilisation de l'enquête scientifique fait écho à la mobilisation que fait Dewey de la démarche de l'enquête comme outil pour fonder l'expérience et notre compréhension de notre environnement, tout comme notre action sur celui-ci.

Cependant, l'attitude diplomatique ne se fait pas que par l'observation scientifique consciencieuse des autres espèces, elle relève aussi d'une sensibilité émotionnelle et morale au monde. Pour Morizot, « la meilleure boussole pour trouver la position diplomatique est à l'intérieur de soi. C'est une sorte de léger barbouillement moral envers chaque belligérant du territoire » (*ibid*, p. 240). Le diplomate travaille au profit de la relation qu'ils entretiennent, de manière à ce que celle-ci soit pacifique et durable, elle est issue d'un des deux camps, les humains, mais elle se met au service de cette relation pour la favoriser, la pérenniser et l'apaiser. Ce barbouillement moral prend place dans l'empathie que l'on ressent envers les différents groupes, divergente et contradictoire, menant vers la négociation diplomatique, la conciliation des existences dans le partage de l'habitation d'un territoire. Il n'y a pas de camp à favoriser, mais il faut défendre la relation diplomatique contre celles et ceux qui s'y opposent, en refusant la négociation et la cohabitation. Pour Morizot, « le barbouillement moral ne dépolitise pas ceux qui le rencontrent, [...] il les politise mieux » (*ibid*, p. 244). Le fait de ne pas choisir de camp, de se placer dans une situation

d'empathies multiples, permet la compréhension concrète de la relation et de la situation, et permet la diplomatie.

d) La diplomatie dans le jardin

Le travail de Morizot s'inscrit dans le travail diplomatique avec une espèce de grands prédateurs en concurrence avec les humains dans un territoire particulier de haute montagne peu artificialisé, peu urbanisé et peu peuplé. Mais comment penser la relation diplomatique à la multitude d'espèces avec lesquelles nous partageons notre habitat ? Comment penser la politisation des liens d'interdépendance dans le contexte de l'école ? Encore une fois, il s'agit selon nous de penser l'inscription de cette réflexion politique et démocratique prenant en compte le vivant non humain dans le cadre de notre relation à la nature ordinaire et quotidienne, au sein particulièrement des jardins.

Pour Morizot, comme pour Beau, il s'agit de favoriser et multiplier nos contacts et les possibilités d'attention au non-humain. En effet Morizot nous dit que :

« Plus qu'en appeler à l'amour de la Nature, ou agiter la crainte de l'Apocalypse, il me semble qu'une voie plus ajustée aux enjeux du temps revient à multiplier les approches, les pratiques, les discours, les œuvres, les dispositifs, les expériences qui sont capables de nous faire *sentir et vivre* depuis le point de vue des interdépendances. Nous faire sentir et vivre comme vivant parmi les vivants, comme eux pris dans la trame, partageant des ascendances et des manières d'être vivant, un destin commun, et une vulnérabilité mutuelle. [...] [N]ous ne sommes vivants que glissés dans la vie des autres, dans une situation de vulnérabilité mutuelle. »

(Morizot, 2020, pp. 270-271)

La vulnérabilité mutuelle entre les vivants, nous y compris, « nous pousse à sentir depuis le point de vue des interdépendances. À élargir le spectre du souci » (*ibid*).

Il nous semble que la construction de ce rapport d'attention, de compréhension, d'écoute, d'empathie nous faisant prendre conscience de notre inscription dans des interactions politiques au sein de la communauté du vivant pourrait être favorisée par la visibilité accordée par la structuration du lieu scolaire autour d'espaces où la présence du non-humain se fait sentir, où l'on peut y porter attention et où il peut devenir objet de nos soins. Si « les relations envers les animaux, les végétaux et le milieu [...] doivent être réinventées » (*ibid*, p. 279), l'éducation et l'école occupent un rôle prépondérant, et la transformation des relations et des représentations du vivant ne pourra se faire qu'en pensant un contact concret, quotidien et élargi, vécu et réflexif avec le non-humain. Au sujet des représentations que l'on a de

la nature non humaine et du vivant, Morizot nous montre que celles-ci vont conditionner l'action que nous pourrions avoir à leur égard :

« De fait, le *modus operandi* de l'activité humaine articule organiquement toute action à une représentation, au point que l'on peut même déduire d'une représentation les types d'action qu'elle va impliquer. Par exemple, si l'on élabore une représentation collective du loup comme « nuisible » ou comme « envahisseur », l'action conséquente sera spontanément et nécessairement du type régulation/extermination. La relation causale peut bien entendu être inverse, c'est la corrélation qui nous importe : il n'y a pas de rapport d'antériorité, mais interdépendance. Si l'on élabore une cartographie collective du loup comme animal sauvage sacré, résidu de la nature intacte des origines, l'action conséquente sera spontanément et nécessairement la sanctuarisation / muséification. Le geste adamique de nommer est porteur d'un vecteur d'action : il dessine déjà la manière de se comporter. Les concepts ne représentent pas les choses, ils configurent nos relations envers elles, nos modes d'action sur elles. »

(Morizot, 2014)

Ces représentations sont communiquées par une culture, une idéologie, une manière de voir et comprendre le monde dont nous faisons l'acquisition au cours de l'enfance, quitte à la remettre en cause et à y porter un regard critique par la suite. Ces représentations, nous l'avons vu, sont comprises dans le curriculum caché de l'éducation et des activités pédagogiques. Une école où la nature non humaine est rendue visible, offerte comme objet de nos soins et comme ensemble d'entités politiques avec lesquelles nous partageons notre monde pourrait permettre le développement, en plus de pratiques et de dispositions, de représentations permettant l'entretien démocratique du monde commun, partagé entre tous les vivants.

Pour penser ces représentations et ces relations, il faut donc porter notre attention sur le vivant. L'attention se reforme lorsque nous nous intéressons aux autres espèces, lorsque nous essayons de les retrouver et de les comprendre, et à ce sujet Morizot nous présentait l'expérience du pistage des loups en montagne. Au sein de l'école, cette attention peut naître dans l'observation, la prise en compte et l'enquête sur les formes de vie qui s'épanouissent au sein du jardin, d'autant plus s'il englobe l'intégralité de la forme scolaire comme l'avons vu avec l'école-jardin de Delesque. Au sein du jardin, les élèves qui vivent dans l'école peuvent retracer le parcours des espèces qui partagent ce lieu et cohabitent avec les écoliers et les écolières. Quels sont les oiseaux qui passent par notre jardin ? Qui a construit ce nid ? Qui a mangé les graines que nous avons semées ? Prenons une paire de jumelles ou cherchons les traces de leur activité, tentons de les comprendre et d'imaginer la cohabitation avec des oiseaux gourmands. Des déjections sont présentes entre deux plans de légumes, montrent-elles qu'un renard est passé par là ? Est-ce lui qui a

effrayé les poules du poulailler ? Un hérisson a-t-il élu domicile dans le jardin pour élever ses petits ? Devons-nous lui laisser une partie du jardin pendant le printemps ? Etc.

Nous partageons notre espace de vie avec des espèces qui font émerger d'autres élans vitaux, d'autres fins et désirs, d'autres manières d'être vivant avec lesquelles nous devons composer, dialoguer, pour partager le monde entre celles et ceux qui y vivent. Il nous faut porter attention à leur existence, prendre en compte notre intervulnérabilité et apprendre à vivre avec elles. L'expérience du jardin encourage une attention quotidienne, ordinaire, accessible, elle ne s'inscrit pas dans l'expérience exceptionnelle d'un pistage de loup en montagne, mais dans une cohabitation concrète au sein de nos espaces de vie et d'habitation quotidiens, et une compréhension de notre place au sein du vivant. Porter sur les non-humains ordinaires notre attention nous permet de les intégrer aux pratiques politiques démocratiques d'entretien du monde commun qui sont la condition de l'émergence d'une société écologique.

4) Repenser le tissu du vivant et la place que l'on y occupe : l'*Enlivenment* et l'objectivité poétique d'Andreas Weber

a) Reconstruire les Lumières en Anthropocène

Nous avons donc vu qu'il s'agit là de refonder nos représentations culturelles et scientifiques du vivant, de manière à nous inscrire dans un espace politique partagé et un ensemble de relations diplomatiques entre les espèces. Il nous faut donc repenser nos valeurs et notre rapport au monde historiquement construit. Le travail du philosophe et biologiste allemand Andreas Weber, dans son ouvrage *Invitation au vivant*⁵⁰⁹ (2021 [2019]), nous permet d'aller plus loin dans la réflexion que nous portons ici sur la place de l'être humain au sein du vivant. Celui-ci propose, pour repenser les relations entre humain et nature non humaine, de refonder la philosophie des Lumières (*enlightenment*), basée sur une « conception rationnelle et technocratique de l'agentivité humaine » (*ibid*, p. 36), vers une vision de l'humain ancré dans le monde comme faisant partie d'une communauté de matière dont les membres se transforment mutuellement, mais aussi d'une communauté de désir et d'imagination intersubjective dans une vitalité commune, dans laquelle « la nature n'est pas un objet régi par des principes mécaniques et de causalité, mais plutôt un réseau de relations entre sujets poursuivant individuellement des intérêts, qui sont de rester en vie, de grandir et d'évoluer » (*ibid*, p. 62), vers ce qu'il nomme « l'*Enlivenment* ».

509 La traduction française, sous-titrée « repenser les Lumières à l'âge de l'Anthropocène », est l'adaptation de l'édition anglophone revue et complétée, titrée *Enlivenment. Toward a poetic of the Anthropocene* (Enlivenment. Vers une poétique de l'Anthropocène), traduction de la version allemande originale, titrée *Enlivenment. Eine Kultur des Lebens : Versuch einer Poetik für das Anthropozän* (Enlivenment. Une culture de la vie : Essai d'une poétique pour l'Anthropocène).

Cette pensée devrait nous permettre de retrouver notre place dans le monde fait d'interconnexions et d'un « ensemble mutuellement fertile de corps désirants » (*ibid*, p. 32) au sein d'une économie des communs cosmique, et de ramener les choses et nous-mêmes « vers la vie » (*ibid*, p. 35), d'« élargi[r] notre vision des êtres humains en tant que sujets incarnés en relation » (*ibid*, p. 40) dans une optique biocentriste. Le monde et le vivant sont, selon Weber, interpénétrés par « des processus matériels et des relations de sens » (*ibid*, p. 209) pris dans une seule dynamique vitale homogène, dans un cosmos en lui-même profondément vivant.

Il oppose cette vision au contrôle économique du monde qu'il nomme « biolibéralisme », mouvement qui unit selon lui le système de marché néolibéral et le courant scientifique néodarwiniste, tous deux basés sur l'idée d'optimisation et d'efficacité comptable autour de lois de sélections concurrentielles, émergeant dans un contexte social inégalitaire pauvre en coopération. Ce système « mégascientifique » biolibéral imprègne les fondements ontologiques et métaphysiques de la culture moderne dualiste, le dualisme étant « au cœur de l'idée des Lumières selon laquelle seule la raison peut rendre le monde habitable » (*ibid*, p. 81), et qui se retrouve dans la séparation sujet/ressource du système économique de marché libéral menant à la marchandisation du monde. Ce système biolibéral dualiste a bénéficié à une élite politico-économique occidentale. Selon Weber :

« Ces quelques sujets puissants et riches ont chassé l'humanité de la nature qui l'entourait et qui nous avait permis d'être en contact et de vivre l'expérience du lien avec la réalité. La relation simple aux êtres est devenue impossible, et ces derniers ont fini par être considérés comme des ennemis appartenant à une « nature hostile ». »

(Weber, 2021 [2019], pp. 78-79).

Cependant, si Weber est critique du dualisme et du rationalisme des Lumières, il ne rejette pas pour autant cette pensée dans son intégralité, et s'inscrit même en un sens dans sa continuité. Pour lui « l'*Enlivenment* est le véritable héritier des Lumières originelles, qui entendait en finir avec les dogmes injustifiés et renforcer la liberté de chaque sujet » (*ibid*, p. 40).

b) Une nouvelle conception du vivant

Mais l'*Enlivenment* va au-delà d'une seule pensée cosmologique de description du monde, elle ne constitue pas une simple réponse à une exigence politico-écologique, mais plutôt une reconception de la vitalité elle-même. Ainsi, selon l'auteur :

« L'*Enlivenment* n'est donc pas une nouvelle description naturaliste de nous-mêmes et de notre monde dont le seul objectif serait d'en traduire le résultat en mesures politiques et économiques qui répondraient à des besoins. La réflexion posée ici est certes naturaliste, mais il s'agit d'un naturalisme fondé sur l'idée de nature comme pratique sans cesse renouvelée visant à développer la liberté et la créativité, dans des relations de tension avec les processus matériels et incarnés. La biosphère est vivante en ce sens qu'elle n'obéit pas seulement aux règles des interactions déterministes ou stochastiques entre particules, molécules, atomes, champs et ondes. Elle est aussi une source potentielle de puissance d'agir, d'expression et de signification.

Comprendre la réalité comme processus vivant change littéralement tout. C'est ce défi que propose de relever l'idée de l'*Enlivenment* en tant que paradigme pour la transition vers une nouvelle façon de penser qui implique à la fois de ressentir et d'agir. Se concentrer sur la vérité de l'expérience vécue partagée avec d'autres êtres fournit un levier éthique puissant pour intervenir dans notre système global. L'*Enlivenment* ne consiste pas simplement à suggérer des stratégies pour le changement, mais à déplacer la perspective à partir de laquelle tout changement est jugé. C'est une invitation à participer au vivant. »

(Weber, 2021 [2019], pp. 62-63)

C'est donc l'idée du vivant et la pensée scientifique dans son ensemble qui se voit chamboulées. Pour Weber, la vision déracinée et hors de l'expérience vécue de la science moderne relève d'une erreur d'appréhension de la réalité. Le monde n'est pas constitué de matière morte pouvant être comprise de manière uniquement mécanique, et cette erreur permet l'exploitation, la violence et la destruction du vivant. Au contraire, notre monde est fait de vie, de créativité, d'interprétation et de désir, de connexions que nous ne percevons pas (ou plus) et dont nous n'avons pas l'impression de faire partie. La compréhension de cette réalité vivante demande de revoir les fondements de notre compréhension scientifique du monde. Weber fait référence aux évolutions dans le champ de la biologie qui subit aujourd'hui, selon lui, un changement de paradigme (au sens défini par Thomas Kuhn [2008 (1962)]).

Plutôt que l'évolutionnisme mécaniste et dévitalisé du néodarwinisme, une part des chercheurs et chercheuses en biologie commence selon Weber à penser le vivant comme :

« [Un ensemble] d'interactions complexes entre agents divers ayant des objectifs à la fois conflictuels et symbiotiques et des intentions. Dans le nouveau paradigme de la biologie, l'organisme commence à être considéré comme un sujet qui interprète des stimuli externes et des influences génétiques plutôt que comme un être complètement régi par le génome. [...] Ce déplacement des axiomes du « libéralisme biologique » fait apparaître une nouvelle image du

monde organique où la liberté évolue et où les organismes, y compris humains, jouent un rôle actif et constructif dans l'imagination et la construction de nouveaux avenir. »

(Weber, 2021 [2019], p. 89)

La sensation et l'expression ressentie des organismes ne sont pas des épiphénomènes, mais « l'essence du vivant » (Weber, 2021 [2019], p. 53), les organismes ne sont pas des machines à survivre mais des sujets désirants exprimant des expériences.

La science empirique construite dans l'héritage de Bacon est incapable de rendre compte du vécu subjectif des « mois incarnés », par conséquent, celui-ci est écarté, mis de côté, dévalorisé en tant que discours sur la réalité du monde. La méthode scientifique actuelle demande un élargissement vers les subjectivités expérientielles et incarnées comme base de connaissances du monde. Ainsi, « pour gagner en perspicacité et en fiabilité la science doit aller plus loin et intégrer le partage d'expérience vécues par des êtres incarnés dans sa méthodologie » (*ibid*, p. 161).

c) Exprimer la subjectivité incarnée via « l'objectivité poétique »

Comment alors intégrer la sensibilité, la subjectivité vécue et incarnée, dans la compréhension scientifique du monde ? C'est par « l'objectivité poétique » que nous pourrions communiquer les expériences subjectives incarnées composant la partie de la réalité du monde jusqu'alors ignorée par la méthode scientifique, le sensible, l'émotionnel, la capacité à être touché étant revalorisé comme instrument de connaissance du monde. En réalité, selon Weber, la sensibilité du point de vue de notre corporéité incarnée permet une forme de connaissance objective du monde, de sa matière et de ses significations, de connaissances du cosmos comme matière avec une « intériorité signifiante » (*ibid*, p. 165).

Pour l'envisager, la comprendre, il faut donc adopter le point de vue de la subjectivité, des expériences vécues concrètes des êtres, pour penser une réalité scientifique « à la première personne », l'objectivité empirique se complétant par une subjectivité empirique qui « rend la perception des autres possible » (*ibid*, p. 104) ainsi que la compréhension de la création de sens inhérente au processus vital. Cette prise en compte et cette compréhension de la subjectivité se font donc via une « objectivité poétique », une perception incarnée et subjective, paradoxalement, d'un corps individuel appartenant au monde commun. Cette perception n'a pas le statut de la vérité empirique objective, mais celui d'une intuition poétique vécue. C'est uniquement par la logique poétique qu'une connaissance immédiate incarnée et subjective peut être partagée. À travers cette connaissance incarnée du monde déployant la démarche scientifique vers la réalité concrète de la vitalité, nous nous ouvrons à la conscience du lien entre les vivants formant la communauté biotique. L'*Enlivenment* relie donc la rationalité, la subjectivité et la

sensibilité, la subjectivité portant sur l'expérience personnelle et les jugements qualitatifs n'étant plus reléguée à la sphère privée et personnelle.

Ce sont nos capacités de communication poétique qui vont permettre de rendre objective cette subjectivité empirique, dans une forme plus étioyée d'objectivité. En effet, pour Weber :

« L'objectivité poétique n'est pas l'objectivité de la preuve scientifique. Là où l'objectivité scientifique exerce sa domination par l'exclusion de la subjectivité des autres êtres vivants, qui est en réalité une caractéristique essentielle du monde, l'objectivité poétique ne cherche pas à s'imposer. Elle est délibérément faible. Elle ne peut pas être « prouvée » par la quantification ou des expériences contrôlées reproductibles. Nous ne pouvons qu'essayer de la suggérer à l'observateur et la laisser faire son œuvre, par la transmission du don de la vie, en suscitant le désir de vitalité. En ce sens, l'objectivité poétique est plus forte que n'importe quel raisonnement scientifique parce que nous pouvons la ressentir et parce qu'elle peut influencer nos actions avant même que notre esprit conscient ne s'en rende compte. La grande littérature peut changer la vie d'une personne, comme peuvent le faire l'expérience de la nature et la présence d'autres êtres. Les intuitions ne naissent pas seulement de l'expérience personnelle, mais aussi de la cristallisation de l'expérience poétique. [...] [L]a preuve apportée par l'objectivité poétique n'est pas empirique mais incarnée. Il s'agit d'une validation des processus par lesquels l'individu se façonne lui-même par le tout, et auxquels il ne peut participer que par implication émotionnelle. »

(Weber, 2021 [2019], pp. 169-170)

L'objectivité poétique représente une expérience profonde du monde et du vivant à travers le partage créatif des subjectivités et des vécus incarnés individuels. Cette vérité est celle d'un poème, c'est la perception et l'expression d'une subjectivité communiquée, émotionnelle et sociale, la sensation faisant office d'instrument de recherche et le partage poétique objectivant cette vérité, elle se trouve dans l'art, dans les *nature writings* comme recherche écologique à la première personne. La vitalité se comprend à travers l'expression, soit à travers l'art et la poésie, l'art est compris comme une méthode d'enquête sur le monde, dans un renouveau du romantisme comme « méthode scientifique d'exploration du monde en tant que phénomène subjectif » (*ibid*, p. 181).

La science de la première personne mobilise notre sensibilité en tant qu'être incarné vulnérable comme instrument d'enquête scientifique, en parallèle et de manière à corroborer les résultats de l'objectivité empirique de la méthode scientifique classique, de manière à accéder à la vérité subjective et ressentie de chaque être via « les sentiments, l'expressivité et la signification » (*ibid*, p. 176). Il s'agit de pouvoir penser concrètement les interiorités du monde, car « la vitalité est impossible à envisager

uniquement depuis l'extérieur parce qu'elle est « intérieure » (en tant que désir de participation et de relation) » (*ibid*, p. 38). Elle permet de prendre en compte la réalité matérielle du monde qui existe indépendamment et en dehors de nous-mêmes tout comme l'attention à la vie ressentie et vécue, de manière à créer de « nouvelles Lumières », sous la forme de l'*Enlivenment*.

Cette possibilité de mettre en lumière la réalité expérientielle de la vie comble l'inaptitude de la science traditionnelle à prendre en compte les besoins de la vitalité, de justice sociale et économique, les besoins des êtres pour garantir la vigueur et la santé de la communauté biotique et mondaine. En effet, selon Weber, L'objectivité poétique se base dans une perspective de « prise en compte des besoins des autres et de leurs corps vulnérables » (*ibid*, p. 185). C'est uniquement par la prise en compte de la perspective et de la sensibilité des autres êtres du monde que ces besoins peuvent être compris. Ainsi :

« L'objectivité poétique nous permet de surmonter ce problème en nous permettant de repenser notre relation à la Terre. Elle nous permet de ressentir une nouvelle relation avec la Terre. Elle nous permet de voir l'existence humaine comme une manière d'être vivant de manière incarnée dans la biosphère, mêlant matérialité et signification dans d'immenses communs faits d'atomes, de pensées et de désirs. »

(Weber, 2021 [2019], pp. 172-173).

L'objectivité et la précision poétique nous permettent de comprendre l'autre dans son sens le plus large, non seulement les autres humains, mais aussi les animaux et les plantes, tout comme les rivières, les montagnes et les forêts, et de le comprendre comme la source de la vitalité du monde et de notre propre vitalité, tout comme nous sommes source de la sienne.

Au même titre, Corine Pelluchon, dans son existentialisme écologique marin (2024), met en avant la place de la poétique, de la littérature et des arts en général dans l'expérience de la transcendance, de la décentralisation de notre point de vue et du renversement de la subjectivité à la rencontre des autres êtres peuplant le monde commun, notamment les animaux marins dont l'altérité radicale accorde une signification supplémentaire à la transcendance. Pour l'existentialisme écologique, en tant que philosophie incarnée, il s'agit de « de penser et de ressentir ce que l'on dit et ce que l'on écrit » (*ibid*, p. 296). Or, selon Pelluchon, « sans un renversement de la subjectivité et sans un mouvement social et culturel s'appuyant sur des créations symboliques et imaginaires qui modifient les significations attribuées d'ordinaire aux choses et renouvellent l'imaginaire, les concepts et les idées ne conduiront pas à modifier les pratiques » (*ibid*, p. 263).

Nous l'avons évoqué au chapitre 7, Dewey accorde aussi une place importante aux arts narratifs dans la diffusion des idées et dans la compréhension sociale du réel (2005 [1927]). L'art chez Dewey, et de

manière plus générale l'expérience esthétique qui dépasse le seul domaine de l'art dans une forme d'épanouissement émotionnel dans l'action, dans le sens où toute expérience satisfaisante et transformatrice revêt une dimension esthétique, est éducatif et participe de l'action belle et bonne d'un point de vue éthique (Dewey, 2014 [1934]).

d) L'objectivité poétique à l'école

Un élargissement de la compréhension scientifique du monde à la subjectivité permettrait donc la prise en compte du monde et des entités vivantes qui le peuplent, de leur réalité et de leurs besoins, de leur être au monde spécifique et interrelié. Il permettrait une compréhension nouvelle de notre place dans le monde et de nos relations éthiques, politiques, émotionnelles, que nous entretenons les uns avec les autres et avec le reste du vivant. Cette compréhension poétique du monde, incarnée, vécue et située peut aussi prendre une place particulièrement pertinente au sein de l'école jardin. En effet, le jardin permet de penser notre place au sein du vivant à travers une expérience sensuelle directe de la communauté biotique, il permet de sentir le monde et de le décrire, de le comprendre. Il est le lieu d'une connaissance sensible et incarnée.

Nous pouvons trouver dans les traditions des pédagogies nouvelles, ou alternatives, des exemples de pratiques scolaires invitant à l'expression de notre expérience vécue dans le monde et dans la nature. Nous pouvons par exemple penser à la classe promenade et à la pratique du texte libre chez Freinet pour penser la compréhension sensible et poétique du monde dans lequel nous vivons. En ce sens, la compréhension scientifique qui émerge au sein de l'école jardin peut être mise en lien avec les matières littéraires dans une optique transdisciplinaire permettant une approche globale et décloisonnée du vivant et de l'écocitoyenneté en Anthropocène.

5) Le numérique et le jardin : quelle place pour cet enjeu contemporain ?

a) Numérique et perte de lien avec le monde

Avant de continuer plus avant nos réflexions sur la pratique du jardinage à l'école et son impact en termes de socialisation démocratique sur le groupe scolaire considéré comme une communauté de vie, il nous semble important ici de nous arrêter brièvement sur la question du rapport actuel aux technologies numériques, de leur impact sur la réflexion éducative et la manière dont nous pouvons impliquer cette réflexion dans notre discours sur le rapport au monde développé dans le jardin. En effet, si l'usage du numérique est aujourd'hui observé de près quant à son influence sur le développement des jeunes

générations, notamment en termes d'attention et de développement cérébral, les institutions publiques investissent largement dans le numérique à l'école, alors que ses effets bénéfiques ne sont pourtant pas prouvés, au contraire (Desmurget, 2019).

Selon le chercheur en science de l'éducation Renaud Hétier (2021), le numérique est l'aboutissement paroxystique du processus de virtualisation séparant l'humain du monde. Ce processus et son aboutissement représentent une absence de monde, un déracinement et une perte de lien avec le reste de la nature et du vivant⁵¹⁰. La virtualisation constitue un retrait du corps sensible du monde, ce qui en empêche l'expérience. Cette virtualisation passe selon Hétier par quatre dimensions qui apparaissent dans le développement de l'espèce humaine : tout d'abord par le développement de l'*outil*, grâce auquel le monde n'est plus expérimenté par le corps, puis du *langage*, qui permet de représenter ce qui est absent, par l'*image*, qui permet de conserver la représentation de ce qui n'est plus là, et finalement par l'*écrit*, qui représente une abstraction purement mentale. Le numérique est l'aboutissement de cette virtualisation, un outil qui « rompt fortement avec les corps » (*ibid*, p. 78), avec un surinvestissement du langage et de l'image.

Pour Hétier, la virtualisation et le numérique sont le dernier moment d'un processus d'industrialisation et de consumérisme engagé par le capitalisme, ils s'inscrivent dans le courant de la liberté pensée comme détachement, ce qui rend celle-ci vulnérable à ce mode de production-consommation. Le numérique est un mécanisme compensatoire de ce système, ce dernier ayant des incidences morales qui épuisent nos forces psychiques et spirituelles et nous empêchent de voir le monde. Si le numérique est un gain technique, c'est un gain qui nous rend dépendant et nous envahit, tout en nous coupant de notre environnement concret et vécu dans notre corporéité expérientielle sensible.

Pour Crawford (2019 [2016]), c'est cette médiation technique virtuelle qui détériore notre attention au monde, nous faisant perdre la vue que nous avons envers le monde et nos capacités d'action sur celui-ci, en brouillant le phénomène de sélection propre à cette attention. Cette médiation s'inscrit dans une métaphysique du choix selon lui héritée des Lumières, où le moi choisisseur indéterminé par la contrainte du monde exerce cette liberté comprise comme détachement que décrit Hétier. Cette métaphysique du choix nous rend particulièrement vulnérables aux « architecture de choix » mises en place par le capitalisme et visant le contrôle et la manipulation des comportements consommateurs, particulièrement via la consommation en ligne. Pour Crawford « l'agir humain relève désormais du choisir plutôt que du faire » (*ibid*, p. 125). Le « problème de l'attention » n'est pas alors vu par cet auteur comme un problème technologique, mais plutôt comme un problème d'économie politique. Pour lui :

« Dans une culture saturée par des technologies visant à capter notre attention, notre vie

510 Le virtuel ne s'oppose pas par là au réel, les expériences virtuelles sont bien réelles, mais elles sont détachées du monde sensible.

mentale est radicalement exposée à se transformer en ressource exploitable. Dans cette perspective, ce n'est plus tant les technologies elles-mêmes qui doivent nous préoccuper que l'intention qui guide leur conception et leur diffusion dans tous les domaines de la vie. »

(Crawford, 2019 [2016], p. 329)

L'attention est dévoyée, détournée du monde pour profiter au système de consommation capitaliste, et les activités pratiques et manuelles permettraient selon Crawford de nous relier à ce monde sensible avec lequel notre action doit composer.

b) Pratique du jardin et retour au temps du monde

Cette perte de lien avec le monde, la nature et le vivant entraîne la perte de ce que le sociologue Hartmut Rosa appelle la résonance (Hétier, 2021 ; Rosa, 2018). Cette résonance consiste à être affecté par le monde et à réagir expressivement à cette affection dans une transformation mutuelle, c'est-à-dire que le monde me parle et que je lui réponds. À l'opposé, l'aliénation est un rapport muet au monde, une absence de relation, prise dans une relation dialectique à la résonance (Catta, 2018). L'accélération technique et sociale qui caractérise selon Rosa la modernité tardive (2013 [2011], 2014 [2012]) perturbe nos capacités de résonance. Le numérique représente un aspect de cette accélération des rythmes de vie et du temps vécu à travers le phénomène de virtualisation. La pratique du jardin à l'école permet de s'inscrire dans un temps calme et naturel détaché du temps frénétique du numérique. Pour Delesque :

« Dans l'école et dans le jardin [...] les écoliers pensent, jouent, rêvent, imaginent dans une temporalité qui n'est plus celle de leur habitation ou de leurs écrans téléphoniques où l'heure s'affiche en permanence et où ils sont sans cesse sollicités par Instagram, des SMS ou des publicités, vidéos qui justement « dévorent » le temps. »

(Delesque, 2021, p. 198)

La pratique du jardin donne la conscience du temps, de la durée (Zask, 2016), elle inscrit les jardiniers et jardinières dans les rythmes saisonniers, naturels. Au jardin, il faut parfois attendre et nous n'avons rien à faire, la vie et son rythme y sont aux antipodes de l'accélération moderne et de l'agriculture artificielle sous serre qui brise les cycles naturels. Le jardin permet de sentir les choses, pas seulement de les voir, opère une réinscription sensible des corps dans la temporalité et la « chair du monde » (Merleau-Ponty, 1964) dont nous faisons l'expérience physique, phénoménologique et affectée. Favoriser l'expérience du jardinage à travers la forme scolaire permet un contact direct et une attention reformée au

monde dont nous faisons intégralement partie, et comble la rupture effectuée par l'investissement des esprits dans le virtuel détaché de la communauté d'existence cosmique interreliée qui compose notre espace et conditionne notre existence.

Nous avons donc vu que le jardin offre une possibilité de reconstruction du lien éthico-politique à la communauté biosphérique et au monde en tant qu'habitat partagé dans une expérience concrète et sensible de la réalité vivante et matérielle du monde comme lieu vécu. Nous aimerions maintenant montrer que celui-ci offre aussi un espace permettant la création de dispositions d'organisation correspondant aux exigences démocratiques que nous avons décrites à la fin du chapitre 6, de manière à permettre l'action écologique collective en Anthropocène, dans un rapport politique à soi et aux autres renouvelé et inscrit dans notre pratique quotidienne et ordinaire du monde commun.

III Le Jardinage comme pratique démocratique

Si la centralité et la pratique du jardin dans le cadre scolaire participent à la construction d'un rapport politique à la nature non humaine comme communauté de vie biotique partageant un espace commun, la culture de la terre nous paraît aussi favorable au développement d'organisations démocratiques pratiques concrètes entre cultivateurs et cultivatrices. De manière générale, les tiers-lieux associatifs et les écolieux semblent être des espaces de construction de rapports socio-politiques horizontaux alternatifs aux pratiques hiérarchisées et procédurales dominantes. Pour Ezvan et Renouard (2023), les écolieux, dont les objectifs vont de la réduction de l'empreinte environnementale à la transformation sociétale globale, et qui sont organisés en réseaux les uns avec les autres dans leur diversité, notamment à travers le réseau des écovillages, contribuent à la construction de modes de vie démocratiques, et peuvent être considérés « comme des laboratoires relationnels et politiques » (*ibid*, p. 65).

Dans ces lieux se forment de nouveaux modes de vie, de décision, d'action et d'organisation qui selon les autrices peuvent nourrir les modes de vie démocratiques. Elles relèvent trois dimensions à travers lesquelles les pratiques des écolieux peuvent enrichir l'expérience démocratique : « la dimension spirituelle et symbolique, l'apprentissage de la vie collective, le renforcement du pouvoir d'agir » (*ibid*, p. 56). La dimension spirituelle est comprise « comme relation à l'altérité et puissance d'inspirer » (*ibid*, p. 57), religieuse ou laïque. Il s'agit de rechercher la reconnexion à soi et à l'autre, tout comme au plus grand que soi, à travers un travail sur soi symbolique et réflexif, source de sens et d'orientation. Pour les autrices, ce travail spirituel intérieur, favorisé par les dynamiques spatio-temporelles des écolieux, s'inscrit dans

une réflexion autocritique essentielle en démocratie. Deuxièmement, les écolieux font l'objet de projets collectifs communs associant une grande diversité de personnes. L'horizontalité dans la prise de décision y est le plus souvent mise en avant, celle-ci fait l'objet de délibérations démocratiques dans le cadre d'une gouvernance partagée (plus ou moins en fonction de la logique et de la dimension du projet). Finalement, les écolieux permettent la recherche de l'émancipation individuelle et de l'empouvoirement (*empowerment*) collectif, en favorisant le développement des capacités (*capabilities*) individuelles et collectives, à travers l'enrichissement des relations et des liens de confiance entre les individus du groupe facilitant et encourageant l'action, notamment écologique. La confiance entre les membres permet le partage plus sobre de l'espace et des ressources, dans une logique de communs.

Si les écolieux se révèlent alors comme des espaces d'innovation sociale et démocratique, nous désirons souligner plus particulièrement la place de l'organisation démocratique dans les pratiques agricoles et dans les pratiques potagères des jardins partagés, de manière à souligner la place que pourrait prendre la pratique du jardinage dans le cadre de l'école en Anthropocène, comme lieu de relation politique avec le vivant en même temps que comme lieu de développement de dispositions et d'habitudes démocratiques, fondant une culture politique favorisant l'action collective d'entretien écologique du monde commun.

1) Le jardin comme lieu propice aux modes d'organisation démocratique

a) Les organisations paysannes comme exemple de vie démocratique

Premièrement, nous pouvons souligner la manière dont, historiquement et concrètement, les pratiques de culture de la terre et les organisations sociales en milieux agricoles se sont développées autour de pratiques de collaboration démocratique et d'auto-gouvernement. Joëlle Zask, qui nous a montré à travers son travail le lien entre la démocratie comprise comme mode de vie et la possibilité d'émergence de pratiques écologiques d'entretien du monde commun, met en lumière dans un ouvrage de 2016 intitulé *La démocratie aux champs* comment les pratiques agricoles sont selon elle historiquement profondément démocratiques, et comment celles-ci favorisent ce type d'organisation, notamment dans le cas de l'agriculture urbaine et des jardins partagés. Zask soutient que « notre idéal démocratique vient de la ferme » (2016, p. 7), modèle qu'elle reprend chez Thomas Jefferson pour lequel l'individuation et la culture démocratique se font par le travail de la terre dans le cadre de la ferme individuelle permettant la réalisation de soi et la construction de sa propre existence au plan individuel comme collectif. Zask démontre que le milieu paysan traditionnel se structure autour de systèmes ascendants de relations horizontales d'indépendance et d'autogouvernement, de gouvernements locaux coopératifs communaux,

d'une culture et de pratiques démocratiques où chacune et chacun dispose d'une égale capacité de réalisation de soi, autour du développement libre de toutes et tous (ce qui représente pour Zask la valeur démocratique par excellence).

Cette démocratie paysanne est très ancienne, les formes de gouvernements paysans traditionnelles médiévales se font dans le cadre d'assemblées favorisant la décision collective et l'autogestion (à l'image des *town meetings* vus au chapitre 7) dans une forme d'association participative, à rebours des représentations classiques du rapport de la vie paysanne à l'activité politique. La culture de la Terre se fait dans des formes de possessions actives détachées de la « propriété absolue et exclusive » (*ibid*, p. 145) dans une révision de la distinction public/privé néolibérale. Nicolas Werth (2023) montre qu'en Russie, le monde paysan s'organisait dans une forme d'autogouvernement et de démocratie égalitaire. Les paysans russes ont activement participé au renversement du tsarisme lors de la révolution de 1917, dans l'optique de redistribuer les terres accaparées par les grands propriétaires sur la base d'une conception spécifique de la propriété et de pratique d'organisation autonomes. Malheureusement, le gouvernement bolchévique poussant à la collectivisation forcée et au contrôle des campagnes a mené à la destruction de ces formes d'organisation paysannes. En Occident, les pratiques d'enclosure qui se développent à partir de la fin du XVIII^e siècle, mettant fin aux usages collectifs des terres et des communs, et la modernisation à partir de l'après seconde Guerre Mondiale dégraderont progressivement les pratiques d'organisation démocratique du monde paysan (Zask, 2016 ; Beau, 2017).

b) Le travail collectif de la terre comme intrinsèquement démocratique

Ainsi, selon Zask : « politiquement, l'agriculture implique donc moins la défense étatique de la propriété privée individuelle que l'utilisation de la force commune pour distribuer les parcelles » (2016, p. 153). Les systèmes paysans traditionnels se basent donc sur une « égalité agraire » (*ibid*, p. 160) dans laquelle chacune et chacun peut revendiquer l'accès à la terre et la possibilité de la cultiver de manière indépendante. Ainsi, « hier comme aujourd'hui, les paysans contribuent à l'essor des formes politiques spécifiquement démocratiques par la défense du droit de cultiver contre le droit de posséder et par la mise en cause de la propriété absolue » (*ibid*, p. 163).

Pour Zask, « il existe, dans le fait même de cultiver la terre, des éléments qui prédisposent à l'essor des valeurs qu'on associe à la démocratie et dont l'analyse, longtemps négligée, pourrait contribuer à l'examen des conditions d'une écologie politique véritablement démocratique » (*ibid*), « la culture de la terre prédispose à la culture de soi et au développement d'habitudes sociales libérales, elle favorise [...] les pratiques de la citoyenneté » (*ibid*, p. 131), elle « est une activité qui tend à modifier notre sens de l'action politique et de l'art de s'associer » (*ibid*, p. 212), elle représente un équilibre entre la liberté de l'individu

et la vigueur de l'association collective en maintenant la continuité entre l'individualité, l'association privée et l'association publique.

Non seulement les pratiques agricoles relèvent de valeurs démocratiques, mais elles participent à leur promotion et à leur revitalisation, à travers une structure souple basée sur la décision en commun qui encourage le développement d'une citoyenneté participative. Ainsi, pour Zask, « l'agriculture partagée dépend des pratiques de la citoyenneté autant qu'elle les consolide » (*ibid*, p. 207). Cultiver la terre, c'est aussi cultiver certaines formes de pratiques politiques autour de l'organisation commune entre les exploitations individuelles, dans lesquelles les individus produisent et contrôlent eux-mêmes l'espace. Les pratiques agricoles traditionnelles sont des « exemples de socialisation réussis » (*ibid*, p. 70) qui encouragent à l'individualité et prennent des formes variées qui se fondent sur des pratiques de partage solidaire et de gestion des communs, de mutualisation de techniques et de connaissances qui prennent place dans des formes d'autogouvernement démocratique, dans lesquelles chacune et chacun prend part au gouvernement commun.

Ces pratiques où la liberté politique s'exerce quotidiennement se fondent sur des bases et des conceptions démocratiques qui diffèrent des valeurs des systèmes représentatifs, qui gèrent la terre sous l'angle de la propriété privée et laissent le contrôle des marchés et des produits agricoles une poignée de grandes entreprises multinationales. Le jardin représente un lieu communautaire et convivial permettant le développement d'un type d'association dans laquelle les membres considèrent et cultivent leurs relations, créent les formes d'interactions auxquelles ils et elles prennent part, et font de la société et de son fonctionnement l'objet de leur action dans le cadre d'une « vie sociale expérimentale » (*ibid*, p. 96), en tant que chacune et chacun est un « individu relié, socialisé » (*ibid*, p. 95). Les pratiques agricoles promeuvent une citoyenneté « quotidienne, contiguë à l'activité professionnelle et à la sociabilité, concrète et participative » (*ibid*, p. 193), à travers laquelle les actes politiques découlent des besoins émergeant à travers l'expérience concrète des citoyennes et citoyens.

c) Pratiques démocratique au sein des jardins partagés

En ce qui concerne plus particulièrement l'organisation au sein des jardins partagés qui va tout particulièrement nous intéresser ici, Delesque (2021) y entrevoit des formes de « démocratie participative », notamment dans le cadre de l'école épicurienne fondée autour du jardin, forme qu'il retrouve dans son observation des jardins collectifs. Pour lui, ces formes d'organisation se rapprochent de l'autogestion anarchiste, basées sur des formes de démocratie directe, qu'il qualifie de démocratie « évolutive » « en mouvement ». Il montre que les systèmes de propriété anarchiste reposent sur des possessions individuelles hors de la propriété privée au sein de communautés autonomes et auto-gérées. Ces systèmes

reposent sur une organisation sans « domination unique ayant un caractère coercitif » (*ibid*, p. 93). Le sociologue Michel Lallement (2015), ayant étudié les *hackerspaces* californiens, montre que ces espaces de création libre et diversifiée⁵¹¹ s'organisent eux aussi pour la plupart (mis à part ceux de la Silicon Valley ancrés dans la culture *start up*) autour de principes d'autogestion, d'autonomie et de consensus issus de la culture politique anarchiste.

Dans les jardins, il n'y a pas de hiérarchie et l'arbitrage est communautaire, les « citoyens jardiniers contractant librement entre eux. On observe [dans les jardins partagés] une forme de liberté communautaire anarchiste car sans hiérarchie et très démocratique » (Delesque, 2021). Ainsi, les pratiques d'organisation dans les jardins partagés se font à rebours des pratiques dominantes reposant sur la propriété privée et l'économie de marché, notamment autour de la notion de communs, que nous développerons bientôt plus avant. Pour Delesque :

« Une notion partagée de « terre commune », de « communs », ne s'inscrit pas dans la logique consumériste de propriété privée et de capital prônée par notre économie. Inscrire ces notions d'espaces communs dans l'éducation en particulier avec l'école jardin peut entraîner une modification de l'approche éthique des futurs citoyens ou susciter une méfiance des responsables politiques de l'éducation. »

(Delesque, 2021, p. 117).

En cela, les jardins ouvriers, familiaux et partagés, particulièrement dans le cadre de l'agriculture urbaine, représentent des lieux où le commun et le social rencontrent le personnel et l'individuel, et qui par des pratiques encourageant la solidarité, le partage et la coopération constituent des « laboratoires de la sociabilité démocratique » (Zask, 2016, p. 69). Les jardins partagés plus particulièrement, ceux qui suivent le modèle de gestion collective en commun qui se différencie de celui des jardins ouvriers ou familiaux organisés autour de parcelles individuelles, « fournissent un espace de nature et de sociabilité à la population locale [...] entre jardin pédagogique, espaces de convivialité, lieux militants ou foyer de biodiversité » (Paddeu, 2021, p. 205). Leur organisation est la plupart du temps horizontale avec une faible hiérarchisation, si ce n'est celle du fonctionnement associatif classique, et les règles d'organisation sont implicites et peu rigoureuses, reposant plus sur des habitudes d'organisation et d'usage. Les jardins partagés sont des tiers-lieux de convivialité, d'égalité, d'intégration sociale et de multiculturalisme, d'accueil et de soin, et « dispose[nt] à la sociabilité démocratique et à la reconnaissance à la fois de la

⁵¹¹ Si le *hacking* naît dans les milieux informatiques, celui-ci ne se cantonne pas aujourd'hui au code ou au piratage (*cracking*). En effet, Lallement montre que les *hackerspaces* offrent des possibilités de création bien plus élargies, par exemple avec le food hack et la cuisine (bien que ces nouvelles pratiques de *hacking* entrent souvent en conflit avec celles de la vieille garde), notamment investies par le mouvement freegan (de la cuisine vegane faite avec des denrées issues de récupération).

liberté et de la pertinence d'autrui sur lesquels repose cette sociabilité » (Zask, 2016, p. 129). Ils sont ouverts sur la ville et le quartier, en lien avec des formes d'économie locale participatives. Dans les jardins partagés fleurissent la coopération et le partage, coopération dans la gestion commune des jardins et partage de la production de nourriture (allant jusqu'à « l'open source alimentaire » [*ibid*, p. 106] dans les lieux où le terrain est partagé et cultivé par le groupe). La pratique et la philosophie du jardinage et de la culture de la terre associent « étroitement la sociabilité démocratique qu'elle met en œuvre à la production de nourriture, à l'« éthique environnementale » » (*ibid*, p. 92), elles s'incarnent dans un lieu du « faire » citoyen, à travers une grande diversité de projets et d'actions, dans une pratique ordinaire et quotidienne de la ville. Le jardinage en ville représente un espace d'innovation culturelle et sociale intense, au niveau de l'organisation des groupes et de l'urbanisme. Pour Zask :

« Le jardinage n'est pas que l'occupation d'un coin de terre ; c'est aussi l'occupation d'un espace mental et social dans lequel existe une place pour la négociation, l'enquête, la décision partagée, la consultation des usagers et leur intégration concrète dans les politiques de la ville. »

(Zask, 2016, p. 203)

De plus, les tiers-lieux sont des environnements propices à la construction de connaissances scientifiques expérientielles, ainsi qu'au partage et à la transmission de compétences intergénérationnelles entre les membres. Or, la question des compétences individuelles est une question démocratique dans le cadre d'une démocratie participative active, offrant à chacune et chacun la possibilité de faire ses propres expériences et de s'investir dans l'espace public. Selon Zask « le jardin est une forme d'éducation par l'expérience qui permet à chacun d'accéder aux moyens nécessaires » (*ibid*, p. 108), dans un équilibre entre les moyens et les fins au profit de l'expérience individuelle. En cela, « tout jardin est pédagogique » (*ibid*, p. 109).

d) Les jardins partagés : lieux de résistance en Anthropocène

Ces pratiques citoyennes développent des perspectives d'avenir externes au programme capitaliste néo-libéral de développement et de *business as usual*. Les pratiques agricoles fondées sur la répartition des terres cultivables et l'usage des communs agricoles vont, comme nous l'avons évoqué, à l'encontre de l'industrialisation libéro-capitaliste fondée sur la propriété privée et l'appropriation (*ibid*, 2016). Zask fait de la culture démocratique paysanne un « socialisme sans doctrine » (*ibid*, p. 173) et anticollectiviste dans un « mélange radical » de liberté individuelle et de justice sociale.

Dans les jardins partagés se développent des alternatives à l'agriculture productiviste capitaliste

tout comme une alternative à la manière de faire de la politique caractéristiques des systèmes représentatifs qui, comme nous avons tenté de le démontrer au chapitre 6, sont traversés par les logiques du capitalisme néolibéral et s'articulent directement avec les exigences de ce mode de production. Les jardins partagés offrent au contraire des possibilités « d'[...]association libre, volontaire, non exclusive et indépendante » (*ibid*, p. 202). Le jardinage urbain constitue un mouvement de résistance, contre l'extension des zones urbaines, dans une démarche de justice sociale et de réclamation du droit à la ville. Ce fut le cas à New York notamment dans les années 1970 où des terrains ont été squattés et transformés en jardins communautaires à but social et politique, en faisant un lieu du militantisme de l'écologie politique (Paddeu, 2021). Ils ont pu constituer un lieu de restauration du lien social et de résilience face à la crise de la société industrielle qui affectait les habitants des quartiers pauvres délaissés par les pouvoirs publics.

La géographe Flaminia Paddeu a longuement étudié les pratiques d'agriculture urbaine à New York, Detroit et Paris. Dans son ouvrage *Sous les pavés, la terre* (*ibid*), elle montre que les jardins où se pratique cette agriculture sont des lieux de résistance en Anthropocène, de résistance à « l'agir anthropocénique » (*ibid*, p. 21) capitaliste et industriel⁵¹², lui opposant un « agir environnementaliste » (*Ibid*, p. 117). Ainsi, cultiver la terre en ville consiste pour Paddeu à cultiver la Terre comme habitat, dans une réflexion sur nos besoins élémentaires et notre rapport au monde vivant. Les jardins partagés sont des lieux de contestation écologique et sociale, permettant de combattre les inégalités sociales, environnementales et alimentaires.

En effet, ces jardins collectifs n'ont pas une fonction uniquement nourricière, mais articulent « selon les cas des fonctions alimentaire, environnementale, sociale, sanitaire, économique ou encore éducative » (*ibid*, p. 14). Ils permettent la mise en place de systèmes alternatifs, écologiques, locaux et auto-gérés, hors de la logique de marché dominante, basés sur la solidarité, la coopération, l'altruisme et de nouvelles manières d'habiter la ville, favorisant l'autonomie, l'autodétermination, l'autosuffisance et la résilience. Les parcelles des jardins collectifs sont alors des « laboratoires écologiques, agricoles et socio-politiques » (*ibid*, p. 151) dans lesquelles la terre, victime de pollutions industrielles, est restaurée, où de nouvelles méthodes de production de la nourriture se développent⁵¹³, et dans lesquelles se forment, comme

512 Il est à noter qu'aujourd'hui l'agriculture urbaine fait l'objet d'une récupération de la part de la société capitaliste et du monde des *start-ups* répondant aux appels à projet des pouvoirs publics locaux dans le cadre des politiques de développement durable, dans la ligne du mouvement de partenariat public privé issu du nouveau management public développé dans les années 1980/1990. Cette dynamique favorise l'entrepreneuriat de l'agriculture urbaine, tout comme la compétition et la concurrence. Par conséquent, « l'institutionnalisation des pratiques agricoles et jardinières en ville soulève ainsi la question d'une victoire à la Pyrrhus. L'agriculture urbaine aurait enfin réussi à être reconnue et intégrée à l'aménagement urbain, quittant son statut d'agriculture pirate, mais les nouvelles attentes des pouvoirs publics locaux compromettraient sa capacité à poursuivre des objectifs de transformation écologique et sociale » (Paddeu, 2021, p. 303).

513 Les lieux où se pratique l'agriculture urbaine sont d'ailleurs plus propres à l'expérimentation que les exploitations rurales classiques, fonctionnant comme des entreprises. Étant donné que ceux-ci ne se situent pas dans un système de production capitaliste et ne souffrent pas d'exigence de rentabilité, l'expérimentation y est facilitée. Les agricultrices et agriculteurs professionnels mettent en place des dispositifs d'échange avec les agricultrices et agriculteurs urbains, leur transmettant leur savoir tout en profitant de leur capacité à mettre en place des essais de pratiques nouvelles et innovantes (Paddeu, 2021).

nous l'avons vu jusqu'ici, des structures politiques d'auto-gouvernement démocratique. Les formes d'agriculture urbaine sont des « espaces gérés collectivement, elles constituent aussi un moyen de lutter contre l'effritement des solidarités causées par la déstructuration des réseaux de sociabilité professionnels et de quartier » (*ibid*, p. 153), et constituent un moyen d'insertion sociale et politique. Ces jardins sont des lieux ni privés ni publics qui se fondent sur la pratique collective autour de communs agricoles, dans une dynamique d'autogestion des ressources essentielles. Ils s'opposent donc à la gestion néolibérale du capitalisme urbain, et notamment de son usage foncier basé sur la propriété privée et le développement urbain.

En effet, l'agriculture urbaine s'installe dans les espaces délaissés échappant à la prédation foncière, dans des friches, d'anciens espaces industriels ou d'anciennes voies ferrées, dans les « ruines du capitalisme urbain » (*ibid*, p. 221). Ces terrains désappropriés par le capital font l'objet d'une réappropriation par les habitantes et habitants du quartier ou de la ville, revalorisant par la culture la valeur d'usage de lieux dont la valeur d'échange s'est dégradée au point d'être abandonnés par l'urbanisme capitaliste. Les jardins partagés relèvent d'une lutte pour le « droit à la ville » et l'accès à la terre en ville. Le jardinage urbain permet « de créer des espaces de sociabilité tout en se réappropriant l'espace public » (*ibid*, p. 191), ce sont des « lieux d'action, de réflexion et d'auto-organisation pour des militantes et des militants de la justice sociale et écologique qui participent, avec les habitantes et habitants des quartiers populaires, à une lutte pour l'émancipation collective » (*ibid*).

Pour Paddeu, la pratique de l'agriculture urbaine et des jardins partagés peut permettre de développer « une praxis qui vise à reprendre la terre (résister), à la cultiver (subsister) et à la garder (persister) » (*ibid*, p. 371). Les pratiques d'agriculture urbaine ont pu développer une conception participative de la démocratie libérale, une réflexion sur la citoyenneté urbaine, dans le cadre d'une action commune dans la ville (Zask, 2016). Si les jardins partagés ont fait l'objet d'un processus d'institutionnalisation à partir des années 2000, ils restent des lieux contestataires, menacés par la prédation foncière du capitalisme urbain ou les démarches de développement durable, certains jardins se voyant menacés d'être remplacés par des « éco-quartiers ».

2) Les communs agricoles des jardins partagés : organisation alternative de l'espace public

a) Des lieux collectifs hors des logiques de propriété privée

La pratique des jardins partagés se fait dans ce que Paddeu nomme « la praxis instituante des communs » (2021, p. 334), les habitantes et habitants des quartiers investissent des friches pour en faire des lieux ouverts et collectifs dans lesquels il est possible de « faire en commun, dans un contexte

métropolitain peu propice à des pratiques autonomes » (*ibid*), permettant « de se réapproprier collectivement l'espace urbain, d'en faire un autre usage et de proposer une nouvelle modalité de gestion des ressources, désormais conçues comme des communs » (*ibid*), ces lieux reposant « sur le principe d'une gestion collective et pérenne de la terre et des cultures potagères » (*ibid*).

Les membres des écolieux en général sont majoritairement sensibles à la thématique et à la culture des communs, qu'ils mettent en place dans un paradigme relationnel interdépendant nouveau et un rapport alternatif aux biens, aux ressources et à la propriété (Lechêne, 2022). Pour Paddeu :

« Les communs permettent une gestion collective, selon des règles mises en place par celles et ceux qui se les approprient, organisant la réciprocité : ils sont des systèmes institutionnels d'incitation à la coopération. Pour ce faire, les groupes doivent établir un système complexe de droits et de normes, construire leurs propres institutions et décider ce qui est inclus dans ces systèmes de gestion. L'objectif est alors de comprendre comment les individus s'auto-organisent pour retirer des bénéfices collectifs »

(Paddeu, 2021, p. 352)

Cette pratique des communs prend la forme d'une gestion durable et collective des ressources, autogérées par les habitantes et habitants, se faisant hors ou en marge de l'État et du marché. Les communs peuvent alors être conçus autant comme un arrangement institutionnel que comme une activité politique en rupture avec la privatisation capitaliste. À ce moment-là, « ce n'est donc pas la propriété commune, mais bien l'action commune qui produit les communs » (Paddeu, 2021, p. 341). Dans le cadre des jardins partagés, la défense des communs se fait par la réappropriation collective et politique des lieux et espaces de vie publique à rebours de l'urbanisme capitaliste et néolibéral, « dans l'horizon d'une démocratie refondée sur la base d'une autogestion locale » (*ibid*). Les espaces urbains deviennent des communs lorsqu'ils sont gérés, entretenus quotidiennement et appropriés par la collectivité, par les habitantes et habitants de la ville.

Selon Paddeu :

« Sur le plan pratique, les communs fournissent des outils et des guides pour instituer, par le faire-ensemble, des projets qui favorisent la cogestion et la coappartenance. [...] les communs sont en pratique particulièrement adaptés à la gestion locale d'espaces et de ressources autochtones, par des personnes qui entretiennent des relations régulières et sont liées par une cohabitation à l'échelle de la commune ou du quartier. »

(Paddeu, 2021, p. 336).

Pour cette autrice :

« Il s'agit de penser des « communs agricoles urbains » conçus comme des systèmes de ressources agricoles et alimentaires collectives à la fois foncières, sociotechniques et de gouvernance. [...] Reposant sur, et produisant, des ressources matérielles comme immatérielles, ils sont ancrés dans un territoire réapproprié et gérés collectivement selon des principes de coactivité et de co-obligation. [...] [I]ls permettent d'articuler pratiques microlocales de réappropriation des terres urbaines et critique macrosociale d'une métropolisation en temps de capitalocène. »

(Paddeu, 2021, pp. 342-343).

Les pratiques d'agriculture urbaine permettent de reprendre en main la ville comme commun social à travers une politique vécue. Si l'organisation de ces communs n'est pas évidente, souvent traversée par des difficultés liées au « partage des charges, des terres et des récoltes »⁵¹⁴ (*ibid*, p. 338), les jardins n'en restent pas moins des lieux d'auto-organisation collective, de discussion, de négociations et de compromis, notamment avec le non-humain présent dans le jardin. Pour Paddeu, il s'agit alors d'imaginer des alliances « sociales, raciales et spatiales » (*ibid*) entre humains et avec le non-humain. Pour que ces communs fonctionnent, leur organisation et leur gestion doivent être à l'initiative des populations des quartiers, et celles-ci doivent pouvoir s'auto-gouverner. Comme le montre Paddeu, une mise en place descendante de communs comme des arbres fruitiers imposés de l'extérieur ne donne pas lieu à une implication des habitantes et habitants. Une agriculture urbaine pérenne se doit d'être « autochtone » (*ibid*, p. 391).

b) Les communs comme principe du vivant

Cette économie des communs s'extirpe donc des principes modernistes et néolibéraux d'organisation du monde, en réinscrivant l'humain comme membre interdépendant au sein de la biosphère. Pour Weber (2021 [2019]), l'économie des biens communs correspond directement aux principes de l'*Enlivenment*. Celui-ci se retrouve dans ces nouvelles formes d'économie⁵¹⁵ basées sur les communs, « centrée sur les personnes et le partage, cette économie pratique [...] renforce la vitalité des participants » (*ibid*, p. 135). En effet, les principes de l'*Enlivenment* « recrée[nt] des relations de réciprocité honnêtes et fécondes » (*ibid*, p. 110), en comprenant le vivant comme interrelié, dans des échanges matériels globaux et des relations de sens. En s'inspirant des schémas biologiques d'auto-organisation du vivant, ce principe

514 L'idée de commun représente en effet, en plus de la mise en commun des ressources elles-mêmes, la mise en commun des charges qui leur sont relatives.

515 Que l'on retrouve aussi très souvent dans des formes économiques traditionnelles.

comprend l'économie comme le processus d'entretien des foyers (et non pas des marchés) vivants, n'étant pas orienté vers l'efficacité, l'optimisation ou le contrôle. Pour Weber « la nature, en tant que processus créatif de sujets incarnés en interaction, peut servir de modèle pour une conception économique des communs. » (*ibid*, p. 117).

Ces comportements assurent la fertilité, la productivité, la vitalité, la pérennité de l'ensemble de l'écosystème sur le long terme, ce sont des comportements réciproques d'échange et de don libres, hors des logiques de propriété et de marché, la nature et l'ensemble des êtres qui la composent (nous y compris) représentant un bien commun primordial. Le commun est une expression de la liberté comprise dans son rapport aux autres, aux besoins et à la nécessité. Ainsi, pour Weber « si la nature est effectivement un commun, la seule manière d'établir une relation stable et productive à long terme avec elle est de construire une économie basée sur les communs » (*ibid*, p. 126). L'économie des communs permet de penser une économie incarnée dans le monde vivant, « dans laquelle les êtres humains seraient étroitement intégrés au monde plus qu'humain » (*ibid*, p. 116).

Or, la logique capitaliste, qui s'inscrit dans ce que Weber nomme le biolibéralisme, va à l'encontre des principes fondamentaux de fertilité et d'échange mutuel du vivant. Les notions de compétition, de domination des plus forts au détriment des plus faibles, de croissance exponentielle, d'optimisation comptable et d'efficience, n'entrent pas dans la logique naturelle de développement du vivant. Comme le montrent Servigne et Chapelle (2019) en se basant sur les travaux du théoricien anarchiste Piotr Kropotkine (2020 [1906]), les comportements de prédation et de compétition ne sont pas centraux et exclusifs dans les interactions du vivant, comme le voudrait la théorie darwinienne. Au contraire, les mécanismes d'entraide⁵¹⁶, d'échange et de bénéfice commun représentent un principe fondamental du vivant. Dans le champ de la réflexion politique, ce principe d'entraide est capital dans la théorie anarchiste, à laquelle nous avons fait référence plus haut avec le travail de Delesque.

c) Une autonomie collective et locale ancrée dans le monde

Les jardins partagés sont donc des lieux de prédilection pour le développement de tels principes économiques basés sur les communs. On y trouve un entremêlement des intérêts individuels et des intérêts communs autour de la production de matière, de pratiques de production et d'échange englobant le social et le naturel, dans un rejet des structures bureaucratiques et commerciales dominantes. Ce sont d'ailleurs d'abord dans des milieux précaires et délaissés que naissent ces pratiques, comme à New York dans les années 1970 ou à Detroit aujourd'hui (Paddeu, 2021). Ce sont les participantes et participants eux-mêmes qui s'auto-organisent autour de la satisfaction des besoins réels des personnes appréhendés empiriquement,

⁵¹⁶ Le terme d'entraide est un néologisme formé par le géographe français et anarchiste Élisée Reclus, à partir du terme original de Kropotkine en langue anglaise, « *mutual aid* ».

et dont les moyens de satisfaction sont liés au lieu qu'ils et elles habitent, effaçant la frontière entre ressources et consommateurs. Ainsi, l'enjeu d'une économie des communs n'est pas seulement de produire et de distribuer des ressources, « mais également construire des relations significatives avec un lieu, avec la Terre et les uns avec les autres » (Weber, 2021 [2019], p. 147).

Ces relations se font de manière incarnée, dans notre corporéité en lien avec les autres êtres humains et le reste du vivant. Pour Weber :

« Nous ne sommes plus simplement des producteurs ou des consommateurs mus par d'étroits intérêts économiques et matériels, mais bien des participants à des échanges métaboliques et symboliques, avec de multiples besoins matériels et sociaux, cherchant à avoir une vie qui fait sens. »

(Weber, 2021 [2019], p. 141)

En effet :

« Le faire commun (*commoning*) suit certains modèles d'enchevêtrement entre les agents humains et leur milieu qui sont source de vitalité pour les uns comme pour les autres, en répondant à leurs besoins matériels et intérieurs. Satisfaction des besoins, cohésion de la communauté, plaisir esthétique et joie : on retrouve dans les communs les éléments de base universels pour une culture de la vitalité. »

(Weber, 2021 [2019], p. 158)

C'est bien cette vitalité, la richesse et la vigueur créatrice de la communauté biosphérique qui est un processus de faire commun, de « *commoning* », le sujet qui en prend sensiblement conscience et qui s'y intègre développe le souci de prendre soin de lui-même et du monde comme un ensemble d'entités interreliées se nourrissant mutuellement.

Weber souligne le fait que les jardins partagés et le jardinage urbain, tout particulièrement, encouragent à l'organisation commune et à la création de liens avec le lieu que l'on habite et que l'on partage avec le reste du vivant. Les jardins urbains représentent une nouvelle manière d'habiter un lieu, une ville, dans un partage commun du milieu de vie permettant de subvenir à nos besoins de subsistance et de créer des liens communautaires d'auto-organisation. Ce sont des lieux dans lesquels nous réapprenons le « geste du vivant », l'enrichissement de la vigueur et de la diversité de la vie. Le jardin est un « modèle qui relie », car c'est dans ces lieux que nous entrons en contact avec nous-mêmes, les autres et le reste du vivant. Pour Weber :

« Les jardins partagés sont des espaces physiques concrets où les gens peuvent se forger de nouvelles identités et gagner en autonomie sur leur vie et leur alimentation par la coopération et le partage. Les participants sont des sujets faisant des expériences qui, à leur tour, génèrent des connaissances forgées par la pratique. »

(Weber, 2021 [2019], p. 155).

Si la démocratie pâtit du système biolibéral concurrentiel dévitalisant les relations entre les membres d'un groupe et effaçant les liens de solidarité, elle est renforcée et étoffée par les activités collectives autour des communs, notamment au sein des jardins partagés.

3) La pédagogie du jardin : organisation collective du monde commun

a) Le jardin comme lieu de l'expérience collective à l'école

Nous nous rendons bien compte ici que le jardinage à l'école représente bien plus qu'une familiarisation avec la nature ou qu'une illustration de principes biologiques appris en classe. Le jardin constitue un réel espace de développement d'une sociabilité orientée vers la coopération, la co-gestion, la délibération et l'autogouvernement. Il représente un lieu hétérotopique dans lequel un avenir socio-politique alternatif peut être construit, de façon à imaginer des manières de vivre saines et pérennes en Anthropocène, orientées autour de la construction des individualités de chacune et chacun au sein d'un collectif politiquement actif dans l'espace qu'il habite, le jardin représente le lieu dans lequel peuvent naître et se développer dans une démarche expérimentale et réflexive les ethos de l'Anthropocène.

Si Zask met particulièrement en avant les jardins collectifs basant leur fonctionnement sur des parcelles individuelles, ce qui permet selon elle la jonction entre l'activité individuelle et la gestion collective du lieu partagé, le jardin partagé fondé sur la gestion globale commune mis en avant par Paddeu nous semble le plus pertinent pour inspirer la forme scolaire en tant qu'espace où pourraient se développer des dispositions à l'entretien collectif du monde commun hors des dispositifs du marché et de la bureaucratie étatique, en lien avec le non-humain avec lequel nous partageons notre habitat. L'école comme lieu cultivé par celles et ceux qui l'habitent mène à l'enracinement des ethos et des modes de vie, en s'occupant d'un lieu et en l'occupant (Zask, 2022a), en en prenant soin comme élément constitutif de notre manière d'exister dans le monde. L'éducation en Anthropocène peut permettre, à travers l'école jardin et une permaculture de la « déprise » (plutôt que la maîtrise), une réinscription dans notre lieu de vie de manière à « redevenir indigène », à nous inscrire dans un territoire qui compose notre existence et dont

nous devons prendre soin en respectant son développement propre plutôt que d'être l'objet de notre exploitation jusqu'à l'épuisement (Arnsperger, 2019).

Au sens deweyen, le jardin est un espace d'expérience et d'individuation, et donc un espace d'éducation, dans lequel les élèves peuvent expérimenter, mener leurs propres enquêtes, faire leurs propres expériences dans un engagement complet d'elles et d'eux-mêmes et développer leur individualité à travers l'accumulation et la reconstruction collective des expériences, tout en s'inscrivant dans le décroisement disciplinaire prescrit par Dewey. Par conséquent, la pratique du jardinage à l'école permet selon Zask de former des individus capables d'auto-gouvernement et d'auto-développement, des individus « durablement aptes à fixer les conditions de leur existence de manière à la rendre continuellement nouvelle » (2016, p. 56), soit des individus ayant acquis les dispositions nécessaires à la formation d'une culture et de modes de vie démocratiques.

b) Le jardin comme lieu de naissance de dispositions collectives tournées vers le monde

Le jardin offre une continuité d'individuation et une continuité sociale, il permet la définition de projets et d'activités en commun formant à la participation et la coopération caractéristiques des modes de vie démocratiques. Cette construction d'une socialisation réellement démocratique comprise comme mode de vie et d'organisation quotidien se trouve reliée à travers la pratique du jardin aux enjeux écologiques et à la communauté biosphérique du vivant. Pour Zask :

« Ce en quoi le jardinage pédagogique se relie à l'écologie démocratique est de même nature : par la durée, l'expérience, la participation, la continuité, il apporte une compréhension des interdépendances naturelles dans lesquelles chacun est intégré, qu'il étudie à l'école, dans les livres ou dans la nature. »

(Zask, 2016, p. 67)

Le jardin est donc un lieu d'éducation par et dans la nature, mais aussi d'éducation pour l'environnement en ce qu'il permet la création de dispositions démocratiques pratiques, intellectuelles et émotionnelles, relatives à l'organisation de l'entretien du monde commun en rapport avec la communauté biosphérique du vivant, ainsi que de l'innovation sociale et culturelle. C'est un lieu d'expérimentation et de création de soi et de la communauté. L'école jardin comme tiers-lieu écologique est un environnement conditionnant les possibilités d'expériences des élèves, il permet de faire des expériences démocratiques en contact et en relation avec la nature non humaine, de reconstruire ses expériences collectives de manière à fonder des dispositions composant les ethos permettant le déploiement d'une vie riche et

harmonieuse en Anthropocène. Les activités manuelles en son sein permettent l'organisation et la construction d'habitudes collectives, en plus de l'attention au monde qui nous entoure, de sa compréhension.

c) Intégrer le projet de l'école jardin à l'école d'aujourd'hui

Si faire la transformation de l'école en réel lieu de vie organisé autour de l'entretien en groupe du monde commun et d'un espace de vie communautaire partagé semble un chantier colossal très éloigné des projets actuels pour l'école et l'éducation, des dispositifs concrets peuvent d'ores et déjà être mis en place et favoriser le développement de dispositions éthiques et démocratiques en Anthropocène, les jardins pédagogiques en étant un exemple simple et parlant. La multiplication de projets au sein des établissements peut progressivement mener à faire de l'école un lieu de vie plus agréable, un lieu de « respiration » en Anthropocène (Bongiraud, à paraître), un lieu d'expérience de la vie et de l'action en commun favorisant l'apparition d'une société écologique et démocratique dont les membres manifestent un souci du monde commun salvateur.

Les considérations de l'école jardin comme tiers-lieu démocratique et écologique en Anthropocène pourraient investir les mouvements actuels de végétalisation des cours d'écoles (Delesque, 2021) dans lesquels s'installent potagers et composts, en composant avec les politiques d'EDD dominantes. Plutôt que des modèles et des échantillons écologiques installés et contrôlés par les municipalités, ces dispositifs, leur mise en place et leur utilisation pourraient être investis par la communauté des élèves comme projets pratiques dont ils et elles auraient la responsabilité.

Il ne s'agirait alors pas seulement de « faire faire », comme les municipalités qui délèguent l'entretien des espaces publics aux associations d'agriculture urbaine en contexte d'austérité (Paddeu, 2021), mais aussi de « faire décider », de mettre entre les mains de la communauté des élèves l'organisation de leur école, du lieu dans lequel ils et elles vivent et passent la plus grande partie de leurs journées. Toujours en friction et contradiction avec le modèle de la classe comme lieu d'apprentissage abstrait et passif, détaché de l'expérience concrète de l'élève, où règne l'ordre et le respect de l'autorité hiérarchique, ces activités et projets pourraient naître dans le cadre scolaire en proposant une visée pédagogique alternative.

L'école comme tiers-lieu constituerait un moyen d'inclusion de toutes les populations dans un mouvement démocratique réflexif global. Les observateurs et observatrices des écolieux et des jardins partagés y constatent des difficultés de mixité et de brassage social. Les individus qui s'y engagent appartiennent le plus souvent à une frange de la population éduquée⁵¹⁷, travaillant dans des professions

⁵¹⁷ Dans une étude de l'ADEME de 2022 à laquelle Ezvan et Renouard ont participé portant sur dix écolieux différents, 85 % des membres avaient fait des études supérieures, et 58 % avaient un bac+5 (ADEME, 2022).

intermédiaires, aisée, connectée et blanche⁵¹⁸. Pour Ezvan et Renouard (2023), qui remarquent que ces populations le plus souvent aisées sont en premier lieu responsables de la dégradation des conditions d'habitabilité de la Terre, constatent que leur prédominance dans ces espaces fait que « l'ouverture à l'altérité rendue possible par les écolieux demeure limitée » (*ibid*, 2023, p. 32). Pour Paddeu (2021), même si certains membres des jardins partagés sont conscients de ces problématiques de mixité sociale et raciale, il est malaisé pour eux de résoudre ce problème, et peu de solutions semblent à ce jour avoir été trouvées. En plus de ces difficultés liées à la question de la mixité, Ezvan et Renouard remarquent que la participation à ces projets est le plus souvent courte et ne se fait pas dans une optique holistique. Pour les autrices :

« [Cette participation représente] un havre, une « oasis » et aussi une école d'engagement, mais est sujette à tous les questionnements alimentés par la succession d'expériences qui constitue souvent la trame des existences de nos contemporains, notamment ceux qui font partie des milieux bourgeois et intellectuels aisés et connectés. »

(Ezvan & Renouard, 2023, p. 65)

Ces difficultés semblent pouvoir trouver une solution à travers l'application de ce modèle à la forme scolaire, l'école comme tiers-lieu écologique et démocratique pouvant permettre l'engagement sur la durée d'une population mixte. L'école publique peut en effet, en fonction du quartier et du fonctionnement scolaire local, représenter un lieu de rencontre et de partage entre diverses populations, qui ne se croiseraient pas ou peu en dehors du cadre scolaire. Aussi, penser l'école comme lieu de vie communautaire où se développent des projets concrets et collectifs peut ancrer l'engagement dans la durée, à travers une réflexion sur le cursus scolaire étendu, depuis la maternelle jusqu'à l'université.

Afin d'illustrer notre propos et engager notre réflexion dans une démarche appliquée et pragmatiste, de manière à ancrer notre pensée dans le concret, nous allons maintenant aborder la partie finale de ce travail, dans laquelle nous avons entrepris une étude de terrain auprès d'une association gérant un jardin partagé en région parisienne, celle-ci accueillant notamment des groupes scolaires. Nous allons présenter dans la partie suivante notre méthodologie de travail, puis nous procéderons à l'analyse des données récoltées sur le terrain, à la lumière des réflexions spéculatives menées dans le corps principal de notre travail de thèse.

518 Paddeu (2021) constate que cela est particulièrement le cas dans les jardins partagés parisiens, dans les quartiers *intra muros* gentrifiés comme celui du XVIII^e arrondissement.

Partie IV

**Étude de terrain au sein
d'un jardin partagé
(pratique)**

Chapitre XI

Méthodologie de l'enquête de terrain

Afin de fonder concrètement nos réflexions et de les mettre en lien avec des pratiques effectivement mises en place, nous avons mené une enquête de terrain auprès d'une association entretenant un jardin partagé géré collectivement. Nous espérons, à travers une étude mobilisant la méthodologie des sciences humaines et sociales, observer la réalité des pratiques organisationnelles et pédagogiques des éco-lieux. En préambule de l'analyse des données récoltées, nous allons présenter en détail dans ce chapitre notre démarche méthodologique, et nous allons la justifier et l'expliquer.

Sommaire du Chapitre XI

I Épistémologie	p. 559
1) Place de l'étude de terrain dans la méthodologie globale de la thèse	p. 559
a) Confrontation des réflexions théoriques aux réalités de terrain	p. 559
b) Mobilisation d'une méthodologie qualitative	p. 560
c) Rencontre entre théorie philosophique et données de terrain empiriques	p. 561
2) Fondements épistémologiques et méthodologiques	p. 562
a) Échelle d'observation	p. 562
b) Inscription dans une épistémologie constructiviste et pragmatiste	p. 563
c) Une méthodologie inductive et compréhensive	p. 564
d) Méthodologie inductive et influence structuraliste	p. 565
e) Une posture actionnaliste	p. 566
3) Problématique et outils de collecte de données	p. 567
a) Problématique de l'étude de terrain	p. 567
b) Outils de collecte de données	p. 567
II Méthodologie de recueil des données	p. 568
1) L'observation de terrain	p. 569
a) Observation directe des pratiques au sein du terrain d'étude	p. 569
b) Relation aux acteurs et actrices du terrain	p. 569
c) Présentation des observations directes : observation des membres de l'association et observation des visites scolaires	p. 570
d) Caractéristiques du mode d'observation mobilisé	p. 571
e) Lieu de l'observation et terrain associatif	p. 572
f) Matériel de recueil des données	p. 573
g) La grille d'observation	p. 574
2) Les entretiens qualitatifs	p. 576
a) Typologie des entretiens sociologiques	p. 576
b) Le guide d'entretien	p. 577
c) Caractéristiques et déroulement des entretiens	p. 578
d) Méthodes de prise de contact et attitude des personnes interviewées	p. 580
3) Le questionnaire	p. 582

a) Récolte de données démographiques	p. 582
b) Distribution du questionnaire	p. 583
c) Contenu du questionnaire	p. 585
d) Analyse des données	p. 585

« [...] Pour prétendre élaborer des sciences humaines, il faut d'abord tenter de se dégager de cette immédiateté dans laquelle tout homme se trouve pris. Toute recherche en ce domaine doit impérativement débiter par une prise de distance par rapport aux fameuses données immédiates de la conscience chères au philosophe Bergson : ce qui se donne à l'homme sous le sceau de l'évidence répond toujours à une construction qui s'opère en lui à son insu. »

Jean-Claude Quentel, *Les fondements des sciences humaines*, 2007, p. 14

I Épistémologie

Nous avons donc effectué un travail d'observation de terrain auprès d'une association gérant un tiers-lieu écologique en Île-de-France, afin d'en étudier l'organisation ainsi que les démarches pédagogiques mises en place par ses membres auprès des écoles environnantes, de manière à voir si et comment le modèle du jardin partagé et du tiers-lieu écologique peut inspirer la forme scolaire. Cet écolieu, nommé Sol Majeur, et géré par l'association des « Jardineurs Sartrouillois », comprend notamment un jardin partagé, et nous le présenterons en détail au chapitre suivant avant de procéder à l'analyse des données récoltées. Comme dans le cas de la plupart des jardins partagés, cette association accueille donc des visites de groupes scolaires, que nous avons pu observer.

La mise en place de cette observation a été tardive, car elle découle du raisonnement développé pendant le travail de thèse construit autour d'une méthodologie philosophique, et arrive en conclusion et en illustration de ce travail de manière à construire un lien entre des réflexions théoriques et des pratiques concrètes observables. Cette étude de terrain est ainsi un aboutissement plutôt qu'un point de départ, elle est d'une taille relativement modeste, et ne constitue donc pas le cœur du travail de thèse. Par conséquent, celle-ci peut constituer une solide base pour des enquêtes ultérieures pouvant mobiliser des moyens et un temps plus important, elle pourrait appeler à une étude de terrain de plus grande ampleur, nécessitant notamment la disponibilité d'un moyen de financement propre, qu'il serait intéressant de mettre en place dans le futur, par exemple dans le cadre d'un projet post doctoral européen (actions Marie Skłodowska Curie) ou dans le cadre du programme Jeunes Chercheuses et Jeunes Chercheurs de l'agence nationale de la recherche.

En premier lieu, nous allons détailler dans ce chapitre l'approche méthodologique de cette étude de terrain, à la fois pour présenter la place que celle-ci occupe dans la globalité du travail de thèse, ses fondements épistémologiques, ainsi que les outils méthodologiques employés et concrètement mis en place dans le cadre de la récolte des données de terrain.

1) Place de l'étude de terrain dans la méthodologie globale de la thèse

a) Confrontation des réflexions théoriques aux réalités de terrain

Ce travail d'observation de terrain s'inscrit donc dans la méthodologie globale de la thèse relevant d'une tradition plus philosophique, spéculative, normative et prescriptive. Cette étude de terrain a avant

tout pour but de soutenir notre travail philosophique réflexif de manière complémentaire par une illustration concrète des développements précédents, une confrontation avec les réalités de terrain et une inscription de nos réflexions au cœur d'une pratique d'interaction avec la nature ordinaire, une mise en relief via l'observation et la prise en compte d'une réalité ancrée et vécue portant sur le lien que nous entretenons avec notre environnement et sur les structures organisationnelles au sein d'un tiers-lieu particulier, dans lequel sont mises en place des démarches éducatives et pédagogiques. Si ce travail vient ancrer notre réflexion globale dans les pratiques existantes, il a été capital pour nous d'adopter une attitude d'observation ouverte et scientifique, de respecter la réalité des données et de leur émergence, de nous laisser surprendre et de bien rester à l'écoute du terrain sans y imprimer nos propres représentations, dans une optique propre aux démarches qualitatives.

Le travail de terrain ne constitue donc pas ici, comme nous l'avons dit, le cœur de notre étude, et s'inscrit en périphérie de la méthodologie centrale de notre thèse. Par conséquent, celui-ci a bénéficié d'un temps plus court et de moyens moindres que s'il avait constitué l'objet principal de notre travail. Cependant, nous n'avons pas pour autant mis de côté les exigences de rigueur méthodologique et déontologique propres à ce type de recherche. Le travail en sciences humaines et en sciences de l'éducation est soumis aux exigences de la scientificité, il procède d'une analyse des faits sociaux via une rigueur rationnelle et une forme d'expérimentation du réel (Le Ru, 2012), dans la mesure où la réflexion scientifique évolue selon deux exigences normatives : la rigueur rationnelle comme moyen, et la saisie du réel comme fin (Manonellas, 2020).

b) Mobilisation d'une méthodologie qualitative

Les outils et méthodologies que nous avons mobilisés dans le cadre de l'observation de ce terrain d'étude relèvent de ces disciplines, et en suivent donc les règles. Le but de cette observation n'est pas fondamentalement de tester des hypothèses de manière à les valider ou à les invalider en fonction des résultats obtenus, comme c'est le cas en sciences sociales dans les méthodologies quantitatives (Bugeja-Bloch & Couto, 2021), et dans le cadre des méthodologies hypothético-déductives en général. Cette enquête est une recherche qualitative, et en cela celle-ci relève d'une méthodologie inductive (Alami, Desjeux & Garabau-Moussaoui, 2019), l'observation en détail de cas particuliers menant à une tentative de généralisation de résultats de ces observations. Il ne s'agit pas alors de fonder cette généralisation sur la fréquence et la répétitivité d'un phénomène social, comme c'est le cas dans le cadre d'une méthodologie quantitative macro-sociale, mais sur son existence et son occurrence, sur « une généralisation des mécanismes sociaux sous-jacents aux réalités sociales analysées. [...] À l'issue d'une approche qualitative, ce sont ces mécanismes sociaux, leur dynamique de fonctionnement dans une situation donnée, qui

peuvent être généralisés » (*ibid*, p. 17). Ainsi, « l'objectif n'est pas d'obtenir une représentativité statistique, comme dans une enquête quantitative macrosociale, mais de saisir une diversité de pratiques et leur significativité sociale » (*ibid*, p. 62).

Nous pouvons cependant dire qu'en un sens notre travail d'observation n'est pas entièrement dénué de dimension hypothétique, notre développement spéculatif nous ayant amené à la formulation d'un certain nombre d'hypothèses sur le fonctionnement des tiers-lieux et leur apport pédagogique qui seront éclairées par l'analyse des données récoltées. Les hypothèses principales sont que : (a) les écolieux encouragent à l'organisation démocratique des usagers entre elles et eux, et (b) ils permettent la création d'un lien de savoir et de soin avec la nature ordinaire. Par extension, (c) les visites scolaires offrent un accès limité à cette relation au non-humain et à l'autogouvernement local. Il s'agit ici « d'hypothèses à fonction heuristique » issues d'observations empiriques et d'une revue de la littérature, mettant en lumière les éléments théoriques (conceptuels et méthodologiques) du travail de recherche, anticipant les données possibles et organisant les conditions de validité et de réfutabilité de l'enquête (Albero, 2022). Ces hypothèses ne sont pas rigides et invariables, mais évolutives, leur forme s'adaptant aux réalités découvertes sur le terrain. Il ne s'agit pas, comme dans le cadre d'une méthodologie hypothético-déductive, de confronter des hypothèses de travail fermées et fixes à une réalité générale dans le but de les confirmer ou les infirmer, ce qui, nous l'avons dit, est plus propre aux méthodologies quantitatives en sciences sociales. Notre travail est donc avant tout qualitatif et interprétatif, les démarches qualitatives cherchant plus « à explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, mais sans présupposés sur les résultats » (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019, p. 23).

c) Rencontre entre théorie philosophique et données de terrain empiriques

Dans son articulation avec la réflexion spéculative et philosophique du travail de thèse, l'étude de terrain mobilise l'usage des outils méthodologiques de récolte et d'analyse des données propres aux sciences sociales, outils principalement qualitatifs (mais aussi quantitatifs dans une moindre mesure, avec, nous allons le voir, l'utilisation du questionnaire). Il ne s'agit cependant pas pour autant d'aboutir à une démonstration à strictement parler. Le travail de terrain que nous présentons ici prend la forme d'une observation empirique venant faire le lien entre la recherche philosophique spéculative et la réalité concrète, via la récolte de données empiriques *in situ* fondée sur des justifications épistémologiques particulières. Il s'agit donc d'une mise à l'épreuve empirique de la présentation spéculative précédente. Elle permet de faire le lien entre notre travail philosophique et les sciences de l'éducation comme activité et discours scientifique, consistant à rendre raison de phénomènes par l'observation (Gingras, 2021), en ajoutant au discours rationnel philosophique une forme d'incarnation expérientielle qui l'enrichit dans sa

rencontre avec les pratiques réelles, à travers la récolte rigoureuse de données scientifiques de terrain.

Il s'agit donc pour nous de nous plier aux exigences de rigueur et d'intégrité du travail d'observation scientifique, en en construisant et en justifiant rigoureusement la méthodologie. Après avoir exposé les fondements épistémologiques qui guideront notre recherche de terrain, nous expliquerons et nous justifierons la manière dont nous ferons appel dans notre travail d'observation aux outils et techniques classiques des sciences sociales, qualitatifs et quantitatifs, d'observation directe et indirecte.

2) Fondements épistémologiques et méthodologiques

a) Échelle d'observation

L'échelle d'observation adoptée dans le cadre de notre enquête de terrain se situe à cheval entre l'échelle d'observation méso-sociale, c'est-à-dire à l'échelle d'une organisation, celle du tiers-lieu observé, et l'échelle micro-sociale, celle des interactions entre les individus. Ainsi, les interactions entre les acteurs du lieu sont analysées dans le cadre d'un « système d'action concret » (Crozier et Friedberg, 1977). L'échelle macro-sociale n'est pas pour autant complètement mise de côté, au contraire, dans le sens où les données macro-sociales peuvent nous servir de contexte explicatif aux données méso et micro-sociales récoltées dans le cadre de notre enquête.

Le type de méthodologie adapté à ces échelles est donc d'ordre qualitatif, et celle-ci permet de mettre en lumière des éléments échappant aux méthodologies quantitatives, et notamment « les mécanismes stratégiques des relations de pouvoir ou de coopération entre acteurs » (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019, p. 13) qui nous intéressent particulièrement ici dans l'analyse des modes d'organisation présents au sein des tiers-lieux et des jardins partagés, que nos lectures précédentes nous amènent à supposer être de nature démocratique.

Les méthodologies qualitatives sont aussi adaptées à la saisie d'opportunités nouvelles propres aux processus d'innovation, c'est pourquoi il nous semble pertinent de les mobiliser pour analyser les innovations sociales mises en avant par ce type d'organisation. En effet, selon Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui, plutôt que d'expliquer les comportements de groupe via l'analyse de statistiques globales, une approche méso et micro-sociale :

« fait apparaître de façon compréhensive les contraintes qui pèsent sur les décisions d'acheter, d'innover, de s'engager, de changer, de résister ou de se révolter, au-delà des motivations individuelles ; elle rappelle que les décisions et les motivations des individus sont encadrées dans des interactions sociales qui sont, de fait, peu visibles, voire invisibles, aux échelles

macrosociale et micro-individuelle ; elle décrit le processus concret de construction sociale des actions collectives, en exposant les rapports de pouvoir et les jeux sociaux ; enfin, elles soulignent surtout les ambivalences propres à toute société. »

(Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2019, pp. 26-27)

Ainsi :

« parfois, quand les opinions ne sont pas formées sur un sujet, ou quand les pratiques et représentations ne sont que des « signaux faibles », seule la démarche qualitative est pertinente. Elle permet d'aller rencontrer les « pionniers », les « experts », les « influenceurs », c'est-à-dire ceux qui portent l'innovation sociale ou technique. »

(Alami, Desjeux & Garabuau-Moussaoui, 2019, p. 28)

b) Inscription dans une épistémologie constructiviste et pragmatiste

Pour aller plus avant, du point de vue des fondements épistémologiques de notre travail d'observation, nous aimerions nous situer sur la typologie des cadres méthodologiques en sciences sociales de Martela (2015), que nous trouvons chez L'Huillier, Argoud, Ezvan, Renouard, Cottalorda et Raynal (2022), tout comme nous aimerions nous situer vis-à-vis des différents courants méthodologiques et épistémologiques en sociologie (Giraud, 2004 [1997] ; Berthelot, 2005 [1991]). La méthodologie que nous mobilisons ici se situe à mi-chemin entre une approche constructiviste, et une approche pragmatiste.

Nous nous inscrivons d'abord dans l'idée selon laquelle nos représentations de la réalité sont issues d'une interaction entre le monde matériel et les perceptions que nous en avons, dans l'optique d'une approche phénoménologique couplée à un scepticisme vraisemblabiliste (Bordes, 2014). C'est une approche interprétative, contextuelle, perspectiviste et relativiste. Deuxièmement, nous nous inscrivons dans une démarche pragmatiste, dans la dynamique de la philosophie Deweyenne que nous avons mise en avant dans ce travail et dont nous nous réclamons en partie. Cette démarche souligne donc, comme nous l'avons exposé au chapitre 7, la nature active de la connaissance et sa dimension purement expérientielle, ainsi que le lien entre la recherche scientifique et l'action en général au prisme de l'idée d'enquête, que nous avons longuement présenté précédemment. Cette méthode étant constituée de l'identification d'un problème, de l'élaboration de plans d'action exploratoires, de la mise en place d'une exploration expérientielle, puis d'un retour sur cette expérience. Nous nous plaçons donc dans la continuité de la méthode expérimentale Deweyenne. L'inscription dans ces courants nous fait adopter la place d'un interprète actif des données recueillies, plutôt que celle d'un observateur détaché et neutre.

Les méthodologies qualitatives inductives relèvent toujours en un sens de cette dimension expérimentale, au sens pragmatiste, de la recherche. En effet, comme nous l'avons vu, ces méthodologies ne se basent pas sur des hypothèses rigides, mais évoluent en fonction des découvertes faites sur le terrain d'observation, ainsi qu'au moment de l'analyse de ces données. Les outils employés, comme les grilles d'observation ou d'entretien, se voient modifiés au fur et à mesure de l'avancement de l'enquête en fonction des nouvelles données récoltées, dans une dynamique exploratoire correspondant donc au pragmatisme expérimental. Il s'agit de s'adapter au terrain et aux données qu'il nous offre en faisant preuve de souplesse, d'écoute et d'improvisation. Ainsi, le travail de terrain qualitatif se doit de composer entre rigidité et flexibilité, en effet « un terrain d'enquête qualitative oscille entre une rigueur méthodologique établie *a priori* et une certaine souplesse, provenant du rapport au terrain » (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019, pp. 73-74).

Si une méthodologie scientifique précise et minutieuse est élaborée et réfléchie dans l'optique de la mise en place des observations de terrain qualitatives, cette méthodologie n'est pas pour autant immuable et inflexible, au contraire celle-ci fait l'objet de modifications nécessaires à sa pertinence épistémologique en fonction des nouvelles données observées sur le terrain. Comme le montre Janine Barbot : « la démarche inductive répond à une dynamique d'allers et retours, d'ajustements constants entre la formulation des hypothèses de recherche, l'élaboration de catégories conceptuelles, l'analyse et l'accumulation progressives des données issues du terrain » (2012, p. 117). Ainsi, les démarches qualitatives inductives relèvent en grande partie d'une dynamique exploratoire, tout comme d'une dimension expérimentale dans le sens deweyen et pragmatiste, c'est-à-dire d'un tâtonnement expérimentiel concret sur la base de réflexions concernant une difficulté identifiée.

c) Une méthodologie inductive et compréhensive

En tant que démarche qualitative d'analyse méso et micro-sociale, nous avons commencé à le voir, cette méthodologie inductive est aussi compréhensive, au sens sociologique. Cela s'entend dans le sens où les enquêtes de terrain qualitatives fondées sur des entretiens individuels avec les actrices et acteurs du milieu observé vont baser leur analyse sur la compréhension des représentations et des points de vue des individus rencontrés. Cette méthodologie trouve ses fondements dans le courant de la sociologie allemande de la fin du XIXe siècle, notamment chez Max Weber et Georg Simmel. Ce courant fondateur de la sociologie allemande diffère du courant sociologique français contemporain, dont Durkheim est le représentant et fondateur, qui est une sociologie quantitative et positiviste⁵¹⁹ s'inscrivant dans une

⁵¹⁹ Durkheim, dans son ouvrage fondateur *Le suicide*, montre par une enquête statistique et macro-sociale qu'un acte perçu comme aussi intime que le suicide peut être compris et traité à travers une approche mobilisant des données démographiques et culturelles, notamment à travers le fait que les sociétés avec une faible intégration sociale comme les sociétés protestantes

démarche de rationalisme expérimental et visant à expliquer les phénomènes sociaux comme des faits concrets (Giraud, 2004 [1997]). Ainsi, la sociologie compréhensive ne mobilise pas l'idée de régularité causale, c'est-à-dire de lois scientifiques, mais va plutôt mettre en avant une compréhension par interprétation du social sur la base du sens subjectif que lui attribuent les agents sociaux (Weber, 2003 [1922]).

C'est donc une certaine vision du monde portée par les actrices et acteurs sociaux dans leur discours qui sera traitée comme donnée sociologique et qu'il s'agira d'analyser. Ce type d'approche méthodologique présente l'avantage de souligner l'ambivalence des réalités sociales, loin d'une explication monolithique du fait social. Celui-ci souligne que l'explication sociologique mobilise aussi des contextes spécifiques et relève par là d'une forte variabilité, les méthodologies qualitatives compréhensives recherchent alors « à comprendre la logique sociale de chaque acteur afin de faire ressortir les marges de manœuvre sous contraintes que les groupes sociaux possèdent, éventuellement, pour réguler une partie de cette ambivalence » (Alami, Desjeux & Garabau-Moussaoui, 2019, p. 18).

d) Méthodologie inductive et influence structuraliste

Si nous nous inscrivons donc par là dans une méthodologie compréhensive des données sociologiques, c'est-à-dire de l'interprétation des représentations des acteurs sociaux (la compréhension des interactions sociales sur la base d'un ethos individuel et collectif tel que nous l'avons développé n'étant pas sans rapport avec la notion d'idéal-type wébérien [1904]), nous ne nous inscrivons pas cependant dans un rejet des approches objectivistes, la sociologie moderne étant par ailleurs traversée de tentatives de dépassement de l'opposition entre les méthodes subjectivistes et objectivistes jugée aujourd'hui caduque (Berthelot, 2005 [1991]).

En effet, notre analyse des données de terrain sera particulièrement influencée par les théories structuralistes, notamment par le structuralisme génétique bourdieusien (bien que, contrairement aux travaux les plus célèbres de Bourdieu, nous ne nous situons pas à une échelle de lecture macrosociale). Ce courant, que l'on trouve illustré dans l'anthropologie de Lévi-Strauss (1967), et inspiré de la théorie linguistique, consiste à penser que ce sont les structures sociales qui donnent leur sens aux interactions des individus, plutôt que l'interprétation qu'ils en ont. Ainsi, une personne qui s'arrête à un feu rouge le fait en fonction de structures sociales arbitraires qui précèdent l'action, à une codification sociale globale. Chez Bourdieu, cela prend la forme de l'idée selon laquelle l'individu est « du social incorporé » (François, 2007), c'est-à-dire que nos comportements, nos manières d'être dépendent des conditions sociales dans

connaissent un plus haut taux de suicide que les sociétés avec une forte intégration sociale comme les sociétés catholiques, sans jamais mobiliser les états d'âme et la souffrance individuelle des personnes y ayant recours.

lesquelles nous évoluons⁵²⁰, ce qui aboutit chez Bourdieu à la notion d'habitus (Bourdieu, 2016). Cette notion suppose que nos manières d'agir et de penser sont influencées par notre environnement social, par exemple par notre classe sociale d'origine.

Ainsi, l'idée que nos manières d'agir soient socialement déterminées, se retrouve considérablement dans notre concept d'ethos, qui allie à cette idée selon laquelle notre environnement social structure nos manières d'être, l'idée selon laquelle nos comportements politico-éthiques sont le fruit de dispositions découlant à la fois de ces déterminismes et d'un travail moral sur soi. Comme notre travail se concentre sur l'analyse de la construction de ces ethos en interaction avec un environnement scolaire spécifique, il est logique d'analyser les structures d'organisation et de sens présentes dans les données de terrain que nous avons récoltées. Nous aborderons ainsi cette analyse dans une composition entre deux approches : l'étude du jardin partagé comme structure de sens, et le point de vue des acteurs et actrices de ce lieu prenant place dans cette organisation.

Comme le montre Dominique Desjeux (2004), les sciences sociales sont composées d'un ensemble divers d'approches et de points de vue, qu'il nomme « échelles d'observation », tentant d'expliquer la réalité du social, et la recherche d'un critère absolu et réductionniste, d'une unité de la vérité, est stérile. Dans sa tentative d'explication de l'action humaine, le mouvement sociologique semble par ailleurs remonter du système aux acteurs (Livet, 2012). Aborder la méthode en sciences sociales nécessite donc selon nous une approche pragmatique, relativiste et combinatoire, qui n'exclut pas la mise en place de différentes échelles de compréhension du réel.

e) Une posture actionnaliste

Notre travail n'est pas non plus entièrement détaché d'une perspective actionnaliste. L'actionnalisme est une approche sociologique « selon laquelle la sociologie est partie prenante du social et [...] une interrogation du savoir sociologique non seulement à la lumière des transformations de la société, mais également à la lumière de cette conviction sociale du rôle du sociologue » (Giraud, 2004 [1997]). À ce titre, si nous nous penchons sur la place sociale des tiers-lieux écologiques, nous avons aussi pour but d'identifier des formes d'actions sociales, dans une optique transformatrice. Nous l'avons dit, notre travail philosophique spéculatif n'est pas exempt d'une dimension normative, et en ceci nous nous replaçons entièrement dans l'héritage de la philosophie sociale de Dewey, qui avait pour but affiché l'amélioration sociale. C'est ici que nous nous inscrivons aussi particulièrement dans une optique structuraliste, selon laquelle nos manières d'être et de penser sont profondément socialement déterminées.

520 Déjà chez Marcel Mauss, nos manières de nous comporter physiquement, de nous mouvoir, la manière dont notre corps est au repos, étaient décrites comme socialement acquises, à travers ce qu'il décrit comme les techniques du corps (Mauss, 2010 [1950]).

Alors, comme le montre le sociologue Jean-Baptiste Comby, « Il s'ensuit que les subjectivités ne peuvent pas se modifier durablement si ne sont pas transformés les contextes dans lesquels elles se réalisent » (Comby 2016a), d'où une volonté d'étude et d'influence sur le cadre pédagogique dans lequel nos représentations du monde se développent.

3) Problématique et outils de collecte de données

a) Problématique de l'étude de terrain

Ainsi, ces réflexions nous orientent vers la problématique suivante pour mener notre travail d'observation de terrain : comment les écolieux et les jardins partagés, leurs pratiques et leur organisation, peuvent orienter vers le développement de pratiques démocratiques et écologiques, et comment celles-ci peuvent-elles inspirer la forme scolaire et l'éducation relative à l'environnement ? Cette étude de terrain étant donc complémentaire à un travail de réflexion philosophique spéculative, c'est-à-dire que cette thèse n'est pas une recherche portant essentiellement sur l'analyse de l'éducation à l'environnement dans les écolieux, ou un travail sociologique sur ces écolieux, la collecte documentaire (Combessie, 2007) se limite à la bibliographie du chapitre 10. Si le travail théorique de Zask (2016) a donné une forte impulsion à notre réflexion, les travaux de terrain de Paddeu (2021) ont été particulièrement éclairants, ainsi que ceux de Delesque (2021).

b) Outils de collecte de données

En ce qui concerne les outils méthodologiques mobilisés, nous avons eu recours en premier lieu à des entretiens de recherche, puis à des séances d'observation directes, et dans une moindre mesure à l'outil du questionnaire. Les techniques de recueil de données mobilisées ont été en grande majorité verbales, les techniques visuelles (comme la vidéo, la photographie ou le croquis) ont été très peu utilisées, si ce n'est pour photographier la topographie des lieux et le résultat des ateliers de jardinage faits par des élèves dans le jardin partagé.

Si les outils que nous avons mobilisés sont à la fois quantitatifs et qualitatifs, notre recherche se base avant tout sur la récolte de données qualitatives. La méthode quantitative consiste en l'utilisation d'outils de récolte standardisés de données en quantité importante (Giraud, 2016), notamment via des formes de systématisation et de comptage (Chauvin & Jounin, 2012). Les méthodes qualitatives consistent quant à elles en la récolte d'une grande variété de données prises en contexte, et la comparaison des cas étudiés dans les divers contextes. Elles tendent à récolter des données relatives à la « vision subjective

concrète » (Giraud, 2016, p. 48) des individus rencontrés, et c'est en cela qu'elle relève plus d'une approche compréhensive. Cette méthode ne consiste donc pas en la constitution d'échantillons représentatifs d'une population donnée de manière à en tirer des conclusions générales sur la population en question. Au contraire, il s'agit de récolter des données particulières, mais d'une plus grande richesse et précision, de manière à analyser les représentations des individus et la façon dont ils s'insèrent dans les structures dans lesquelles ils évoluent.

Selon Desjeux (2004 ; Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019), les méthodes qualitatives en sciences sociales sont particulièrement mobilisées dans le cadre de l'analyse de « phénomène social émergent », d'un « nouvel usage ou un nouvel imaginaire social », ainsi que dans le cadre de méthodes d'innovation ou de « préparation à l'action et à la résolution de problèmes » (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019, p. 13). Selon cette définition, cette méthodologie nous semble particulièrement adaptée à l'étude des milieux mettant en avant des processus d'innovation sociale et pédagogique comme le tiers-lieu écologique que nous avons étudié, tout comme la mise en place d'une étude portant sur les éducations relatives aux questions socialement vives, envisagées sous l'angle de la résolution de problèmes.

Mis à part pour le questionnaire nous ayant permis d'établir des statistiques quant à la démographie et la fréquentation du lieu, ainsi que de récolter des données relatives à certaines opinions des membres de l'association que nous avons étudiées, les méthodes utilisées en premier lieu ont donc été des méthodes qualitatives. Les données quantitatives du questionnaire ont alors servi à éclairer les données qualitatives des entretiens et des observations.

II Méthodologie de recueil des données

Le recueil de données a donc majoritairement été fait à l'aide de deux outils qualitatifs : l'observation de terrain et les entretiens sociologiques semi-directifs. En complément à ces deux outils, nous avons mobilisé l'outil quantitatif du questionnaire de manière à contextualiser, majoritairement à l'échelle de la ville en croisant les données du questionnaire avec les données de l'Insee, les données de terrain qualitatives. Nous allons donc maintenant présenter ces outils dans l'ordre suivant : observation, entretien et questionnaire, en expliquant et en justifiant leur choix.

1) L'observation de terrain

a) Observation directe des pratiques au sein du terrain d'étude

Le premier outil méthodologique mobilisé a été la pratique descriptive de l'observation directe, *in situ*, des jardins et des activités qui s'y déroulent, et de l'évolution des individus en leur sein. Cette pratique de l'observation est complémentaire à celle de l'entretien sociologique. En plus de pouvoir recueillir des données sur ce qui est de l'ordre du non dit ou de l'implicite dans les pratiques, ce qui est intériorisé ou automatique, celle-ci permet à l'observateur ou l'observatrice d'être témoin de la pratique des actrices et des acteurs du terrain d'étude, de manière à comparer le discours des personnes interviewées, pouvant faire l'objet d'une reconstruction, et les situations concrètes (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019). Ces démarches d'observation directe se sont organisées en deux grands types d'observation, premièrement l'observation du lieu et de l'activité des membres lors de visites informelles, et deuxièmement l'observation des visites scolaires au sein de l'écolieu, plus structurées car construites autour de l'accueil ponctuel de classes allant de la maternelle au collège, en passant par le primaire.

L'observation en détail du lieu permet la prise en compte des conjonctures spécifiques des situations dans lesquelles ont lieu les interactions (Combessie, 2007). Le plan général d'observation a donc pris pour objet d'étude le jardin partagé de Sol Majeur en particulier, et a eu pour but premièrement de répertorier les activités des membres et d'étudier leur organisation, et deuxièmement d'étudier les interactions des classes en visites dans le jardin avec le lieu, les savoirs et connaissances mises en avant et la réponse des élèves. En l'occurrence, toutes les interactions observées ont pris place dans un tiers-lieu semi-public (au sens où le lieu associatif est ouvert à tous les membres et que n'importe qui peut intégrer l'association à condition de payer une contribution sous la forme de frais d'adhésion). Il ne s'agit donc pas d'observation dans un cadre privé ou intime, comme au sein du foyer, ni d'un lieu entièrement public, comme un hôpital ou un musée. Ce lieu est donc un lieu où de nombreuses personnes se rencontrent, parfois inconnues, et interagissent plus ou moins familièrement, tout en ayant une dimension plus intime, les membres y venant pour se reposer ou profiter du calme.

b) Relation aux acteurs et actrices du terrain

L'accueil reçu a été enthousiaste, pouvant être teinté d'un certain respect (ce qui est cohérent avec l'accueil que peut en général recevoir un homme blanc français trentenaire diplômé issu de la classe moyenne), les membres ont été en général ouverts à la discussion et à la participation à notre recherche (via les entretiens notamment). Les membres d'association, et particulièrement dans le cadre d'une

association participant à la promotion d'une forme d'innovation sociale, sont généralement enclins à partager et à contribuer à la visibilisation de leur travail. Les échanges dans le cadre de l'observation *in situ* ont été cordiaux (le tutoiement étant de mise) dans le cadre de l'ambiance joviale régnant sur le lieu. Cependant, nous n'avons pas eu de proposition ou d'encouragement à la participation aux activités de l'association, du fait du profil de l'observateur décrit plus haut, il semble qu'une approche distanciée et intellectualisée du travail de recherche était attendue de la part des personnes observées.

Si les échanges informels ont pu être faits sur un ton décontracté, le cadre de l'entretien, plus formel et plus strict, semble plus à même d'influencer la posture des membres avec lesquels il nous a été donné d'interagir. Cela peut relever du lieu commun de noter que l'observateur n'est jamais invisible lorsqu'il étudie un terrain, et que la posture de l'observateur n'est jamais neutre, tout comme les interactions avec les personnes faisant partie du terrain observé, mais il est important que cela soit pris en compte dans l'analyse des données (*ibid*). Lors des observations de visites scolaires plus précisément, alors que nous tentions d'avoir une posture discrète et effacée, les enfants plus jeunes (primaire) ont pu interagir avec nous, remarquer verbalement notre présence. Plus que cela, notre posture d'observateur (silencieux avec un carnet), a pu les interroger plus particulièrement. D'un autre côté, ceux-ci ont pu nous confondre avec un membre de l'association faisant la présentation du lieu.

Nous avons été en contact avec deux médiateurs privilégiés vers lesquels nous avons pu nous tourner pour avoir accès au lieu et au réseau de discussion de l'association, ainsi que pour obtenir des informations au sujet de l'association elle-même ou de l'agenda, qui seront considérés ici comme « informateurs institués » de terrain (*ibid*) : le président fondateur de l'association, avec lequel nous communiquions notamment via la plateforme Discord pour nous renseigner sur les activités et le calendrier de l'association et pour être mis en lien avec certaines personnes, et le vice président de l'association, plus présent sur place, notamment les week-ends et lors des visites scolaires. Ces médiateurs, en un sens institutionnels, « autorisent » l'enquête de terrain. Ils sont porteurs, dans une moindre mesure du fait de l'aspect peu hiérarchisé de ce type d'organisation, d'une forme de discours institutionnel, sans que celui-ci soit pour autant un discours institué contraignant.

c) Présentation des observations directes : observation des membres de l'association et observation des visites scolaires

Les observations directes ont donc été de deux types : une forme d'observation informelle dans le jardin avec les membres, et une forme d'observation plus formelle pendant l'accueil de groupes scolaires dans l'éco-lieu de Sol Majeur (le jardin partagé de l'association).

Concernant le premier type d'observation, la première partie de l'observation a consisté en la

découverte du terrain (*ibid*). La première visite s'est faite dans le cadre de journées portes ouvertes le 08/10/2023, après avoir pris contact avec l'association par mail, et a donné lieu à une présentation exhaustive du lieu et des principales activités de l'association par quelques membres particulièrement investis, ce qui a constitué la base de l'enquête exploratoire (Etienne, 2022) sur laquelle s'est développée notre étude de terrain.

L'observation directe se décompose en trois phases : l'observation exploratoire, l'essai d'observation systématique et l'observation systématique (Bocquillon, Baco, Derobertmasure & Demeuse, 2022). Cette première session et les visites suivantes liées à des entretiens ont constitué l'observation exploratoire (connaissance du lieu et de ses enjeux), et l'observation systématique s'est majoritairement faite avec les groupes scolaires. Une première visite scolaire le 14/05/24 a constitué un premier essai d'observation systématique, et les visites ayant suivi ont représenté la mise en place de cette observation systématique.

L'observation du jardin et de l'activité des membres a été plus informelle. Outre cette journée d'observation, et de courtes sessions lors d'entretiens passés sur le tiers-lieu, l'observation du jardin et des membres s'est faite sur 6 journées réparties sur les mois de mai et de juin 2024, le samedi après-midi, lorsque le jardin de l'association est fermé au public, ou le dimanche après-midi lors de l'ouverture au public. Si le contact avec l'association a été pris en octobre 2023 et que des observations et interactions ont eu lieu entre octobre 2023 et juin 2024, la majeure partie de l'observation a été faite entre fin avril et mi juin 2024. Ce genre de jardin partagé est logiquement beaucoup moins actif en hiver, et la météo pluvieuse du printemps 2024 a rendu l'observation plus difficile. Heureusement, les visites scolaires ont été maintenues malgré la pluie, ce qui nous a permis d'observer l'accueil des groupes, le président de l'association justifiant le maintien par temps pluvieux des visites par l'inscription dans la pensée de « l'école du dehors » de Christelle Ferjou (Ferjou & Fauchier-Delavigne, 2020).

En ce qui concerne l'accueil de groupes scolaires, nous avons eu l'occasion d'observer cinq visites, quatre en mai 2024 et une en juin 2024, et nous avons aussi eu l'occasion d'observer la visite d'un groupe de scouts venus camper sur le terrain pendant le week-end. L'éventail d'âges observés est très large, chaque classe étant d'un niveau différent, avec une classe de maternelle, trois classes de primaire avec une de CP, une de CE1 et une de CM1, ainsi qu'une classe de collège avec une classe de 4ème. Le groupe de scouts observé était un groupe de « farfadets », soit des enfants âgés de six à huit ans.

d) Caractéristiques du mode d'observation mobilisé

Le processus d'observation employé est donc un processus d'observation naturelle, contrairement à l'observation sociale en laboratoire, et *in vivo*, c'est-à-dire en temps réel, contrairement à une étude a

posteriori de vidéos par exemple, et qui étudie des comportements spontanés, c'est-à-dire non provoqués. Ce type d'observation a pour objectif de « rendre compte d'une configuration globale d'acteurs et de relations » (Chauvin & Jounin, 2012, p. 143), prises dans un contexte non altéré. Elle permet de repérer les comportements et de les classer (Bocquillon, Baco, Derobertmeasure & Demeuse, 2022). L'observation directe *in vivo* permet cette confrontation aux situations sociales réelles en contexte.

Cette méthode présente l'avantage d'être particulièrement souple mais donne lieu à des résultats peu reproductibles⁵²¹ (*ibid*). Contrairement aux entretiens et aux questionnaires, ce type d'observation se passe de dispositifs formels de récolte de données pour tenter d'observer les processus sociaux en tant que tels. Comme nous l'avons déjà évoqué, il ne faut pas pour autant se leurrer quant à la neutralité de l'observation directe, la présence de l'observateur perturbant en elle-même l'observation. Dans le cas d'une observation avec de jeunes enfants (CP ou CE1 par exemple), ceux-ci ne manquent pas de nous le faire remarquer, en nous demandant « qu'est-ce que tu fais toi ? », alors que nous observons les visites armés de notre stylo et de notre carnet. Dans le même ordre d'idées, la construction de l'objet et des catégories de recueil de données et d'analyses employées par l'enquêteur ne sont pas neutres, bien qu'aucune problématique ne soit imposée aux individus observés. L'observation, tout comme l'entretien et les méthodologies qualitatives, n'étant pas des dispositifs expérimentaux *in vitro*, en laboratoire, il est donc inévitable, a minima, d'y trouver des biais. Si les membres de l'association ont été ouverts à la collaboration avec un chercheur, il se peut qu'ils aient tenté de me montrer leur association sous le meilleur jour possible, cependant cela ne s'est pas particulièrement ressenti.

e) Lieu de l'observation et terrain associatif

L'observation a uniquement été faite au jardin de « Sol Majeur », avec l'observation de l'activité des membres et l'observation des visites scolaires. L'enquête se concentrant principalement sur les activités qui ont lieu en son sein, cela limite le risque « topocentrique » (Chauvin et Jounin, 2012) lié à l'observation des actrices et des acteurs sociaux dans un lieu unique, dans le sens où le comportement des actrices et des acteurs hors du lieu ne fait pas directement l'objet de la recherche, et l'aspect peu hiérarchisé du lieu réduit quant à lui le risque de « juridisme » (*ibid*), c'est-à-dire d'analyser le comportement des individus à partir de leur rôles sociaux, bien que ce risque soit présent dans la relation maître/élève.

Les sessions d'observation ont été non participantes et à découvert, c'est-à-dire que notre présence et notre statut étaient annoncés auprès des personnes observées, lors des observations des membres et des observations de visites scolaires, nous n'étions pas *incognito*. Comme nous l'avons remarqué plus haut, il

521 S'il est possible de mener plusieurs entretiens avec une même personne, il n'est pas possible d'observer de nouveau une situation particulière en contexte.

ne nous a pas été proposé de participer aux activités de l'association, et notre méthodologie s'est basée sur une observation externe.

Cependant, nous avons conscience que notre profil peut afficher des similarités avec celui des adhérents et adhérentes de l'association, et en général du public des jardins partagés, et que nous partageons une grande partie des valeurs portées par cette association et par leurs membres. À ce titre, Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui relèvent que « la proximité culturelle d'un enquêteur avec les personnes à interroger pourra servir de facilitateur pour pénétrer dans une communauté, mais pourra également constituer un filtre négatif si elle ne permet pas de mise à distance efficace des faits observés » (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019, p. 74), il a donc été impératif pour nous de garder à l'esprit cet élément pour permettre le recul nécessaire à l'observation sociologique. De même, la dimension normative de notre travail philosophique ne doit pas biaiser ou orienter notre travail d'observation. À ce titre, il est important de prendre en compte la manière dont l'observation engage la subjectivité de l'observateur ou de l'observatrice, notamment à travers ce sur quoi porte son regard (Chauvin et Jounin, 2012).

De plus, le milieu associatif invite à « des postures médianes ou ambiguës » (*ibid*, p. 143) entre participant et participante et simple observateur ou observatrice. Dans le cadre des observations de classes, les élèves ont eu tendance à nous identifier comme un membre de l'association, nous posant des questions sur le lieu. Nous avons clairement été identifiés au lieu et à l'association, lorsque nous sommes allés dans une école pour passer un entretien avec une enseignante, un élève s'est écrié « c'est le monsieur des Jardineurs ! ». De plus, il a été difficile de ne pas intervenir lors des visites scolaires avec les plus jeunes, premièrement car lorsqu'un enfant nous pose une question, il est naturel de lui répondre, et deuxièmement car nous avons fait le choix de ne pas rester impassibles face à certains comportements des enfants dans le jardin échappant à la supervision des encadrants, comme la cueillette de fruits n'étant pas encore mûrs ou la destruction de plantations sur lesquelles les enfants marchaient sans y faire attention.

f) Matériel de recueil des données

Le recueil des données d'observation a en majorité été fait à l'aide d'une prise de notes avec un carnet et un stylo, ainsi qu'à l'aide d'enregistrements audio pour les entretiens, comme support de mémoire et de restitution des données. L'outil d'enregistrement papier constitue notre journal de terrain, où sont notées toutes les observations qui n'entrent pas dans le cadre des grilles d'observation pour l'observation des sorties scolaires ou des grilles d'entretien lors des entretiens semi-directifs. Celui-ci est constitué d'un bloc notes pour l'observation des membres et les entretiens, et de très petits carnets pour l'observation des classes. Comme nous l'avons souligné, l'observation d'un jardin est particulièrement

dépendante de la météo, et si nous avons pu choisir nos jours d'observation pour observer les membres de l'association, les jours de visites scolaires n'ont pas été déplacés en fonction de la météo et la plupart (3 sur 5) se sont déroulés sous la pluie, il était donc plus pratique de se munir d'un petit carnet pouvant être tenu à l'abri des gouttes, d'autant plus que nous devions suivre les groupes d'enfants à travers le jardin ce qui nécessitait aussi un matériel peu encombrant.

La récolte des données d'observation a majoritairement été faite via la rédaction de notes manuscrites, les premières visites scolaires ont été enregistrées, mais le fait que celles-ci consistaient à suivre un groupe très disparate d'élèves dans les allées parfois peu praticables du jardin nous a amené à juger peu pertinent le traitement de ces enregistrements, d'autant plus que celui-ci aurait demandé un temps très important, que nous n'avions pas.

g) La grille d'observation

Le travail d'observation peut être soutenu par la construction d'une grille d'observation, qui représente « un langage composé de catégories permettant de décrire de manière précise et objectivée les comportements des sujets » (Simon & Boyer, 1974, cité par Bocquillon, Baco, Derobertmasure & Demeuse, 2022). Il n'y a pas eu de grille d'observation pour l'activité des membres, les sessions d'observation étant moins intenses et entrecoupées par des entretiens avec les membres. La grille d'observation pour les visites scolaires a été élaborée majoritairement de manière inductive, à partir des observations faites en premier lieu. Une première séance d'observation a eu lieu avec une première récolte de données via une prise de notes manuscrites, puis une grille d'observation a été élaborée.

Celle-ci n'a donc pas été construite de manière déductive à partir de l'observation de la littérature scientifique et des grilles de lectures d'autres chercheurs et chercheuses. Si la revue de la littérature scientifique est essentielle au travail de terrain (Albero & Las Vergnas, 2022), celle-ci a majoritairement été faite au sujet des jardins partagés plutôt que sur les visites scolaires dans des espaces naturels. Cette étude de terrain ne constituant pas le cœur de notre travail, la revue de littérature est donc limitée, d'autant plus pour les visites scolaires ne constituant pas elles-mêmes le cœur de l'étude de terrain (il s'agit avant tout d'observer le fonctionnement d'un tiers-lieu écologique de manière à comprendre la manière dont celui-ci pourrait inspirer la forme scolaire). Cependant, si le sujet de ce travail n'est pas l'étude des sorties scolaires dans des tiers-lieux, l'observation de ces pratiques a une dimension spéculative sur l'application du modèle du tiers-lieu à la forme scolaire.

Une grille d'observation formelle a donc été mise en place pour l'observation des visites scolaires⁵²², le fait que celles-ci soient des activités spécifiques et délimitées au sein de l'association

522 Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui définissent ainsi la grille d'observation : « La grille d'observation permet de recenser les éléments factuels importants pour le sujet traité : lieu de la pratique, personnes présentes, interactions, gestes

permettant une plus grande structuration et formalisation de l'observation. Cette grille s'articule autour de critères descriptifs (interventions, situations, conséquences) et interprétatifs (attention, interprétation).

Du point de vue descriptif, cette observation tente de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les visées éducatives des visites ? Quelles sont les pratiques mises en place ? Quelle interaction entre les élèves et le lieu sont-elles mises en place ? Du point de vue interprétatif, plus large, la grille d'observation s'articule autour des questions suivantes : quel apport éducatif représentent ces visites ? Que peut-on en déduire en imaginant appliquer ce modèle à la forme scolaire ?

Les individus observés sont :

- Les élèves
- Les encadrantes et encadrants (Enseignantes, accompagnantes et accompagnants)
- Les intervenantes et intervenants de l'association.

Du point de vue des élèves, les catégories observées sont :

- Leur posture (réaction, participation, position active/passive)
- Leur attention (à l'environnement et à l'intervenante ou l'intervenant)
- Leurs interactions (entre elles et eux et avec l'environnement)

Du point de vue des encadrantes et encadrants, les catégories observées sont :

- Leurs interventions
- L'encadrement des élèves (quelles attitudes attendent ils et elles des élèves)
- Leurs interactions avec les intervenants et intervenantes de l'association (quelle posture attendent-ils et elles des Jardineurs)

Du point de vue des intervenantes et intervenants de l'association:

- Leur présentation (que veulent ils et elles transmettre)
- Leur réaction aux attitudes et questions des élèves (qu'attendent ils et elles des élèves)

effectués, etc. Elle se présente sous la forme de listes de thèmes découpées en séquences et en catégories de données – objets, personnes, durée, lieu, posture, etc. –, à observer, mais ne constitue qu'une aide à l'observation : la pratique observée impose la dynamique de l'observation réalisée, le fil directeur de l'observation étant toujours de suivre le déroulé de la pratique et ce qui la modèle » (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019, p. 91).

Ces sessions d'observations sont intenses et sur de courtes périodes (deux heures pour les visites de primaire, trois heures pour la visite de collège avec un déjeuner sur place). Les élèves sont répartis en groupes comprenant entre dix et vingt enfants, le fait de les suivre dans les allées étroites du jardin et la taille du groupe demande une grande attention de la part de l'observateur, dans le cadre d'une observation dense et concentrée. Une fois les données récoltées via des notes manuscrites, celles-ci sont reportées sur la grille d'observation.

Les deux autres outils méthodologiques classiques mobilisés dans cette étude de terrain sont des outils, cette fois, d'observation indirecte, un qualitatif et l'autre quantitatif, à savoir l'entretien sociologique et le questionnaire.

2) Les entretiens qualitatifs

a) Typologie des entretiens sociologiques

L'outil méthodologique mobilisé en premier lieu dans le cadre de cette enquête de terrain reste l'entretien, technique par excellence de la sociologie compréhensive. Celui-ci permet de prendre en compte les représentations et les ressentis, les avis subjectifs des personnes interviewées, tout en permettant une récolte de données factuelles sur le milieu observé, vérifiées par recoupement des sources et des différents entretiens. Plus spécifiquement, les entretiens mis en place ici sont des entretiens semi-directifs.

La typologie de l'entretien en sociologie distingue trois types d'entretiens : directifs, semi-directifs et non directifs. Les entretiens directifs sont une méthode standardisée de collecte de données, structurés autour d'une liste de questions identiques et présentées dans le même ordre à toutes les personnes interviewées, et se rapproche en cela du questionnaire, que nous verrons plus loin avec la mise en place d'un questionnaire cette fois-ci auto-administré. L'inconvénient de cette méthode étant que les résultats ne sont pas qualitatifs et plus superficiels.

Dans le cas de l'entretien non directif, il n'y a pas de questions ou de structure, et l'enquêteur ou l'enquêtrice n'intervient que pour relancer et encourager l'interlocuteur ou l'interlocutrice. Ce type d'entretien récolte des données en influençant le moins possible la personne interviewée et correspond plutôt aux récits autobiographiques et aux parcours de vie, ainsi que lorsque l'on veut récolter des informations relatives aux mœurs et aux normes propres à une culture particulière. Il a pour désavantage de facilement dévier des thèmes et de la problématique que l'enquêteur ou l'enquêtrice veut exposer.

À mi-chemin entre ces deux types d'entretiens, les entretiens semi-directifs, centrés ou qualitatifs,

se structurent autour d'une grille d'entretien sur laquelle se trouvent les thèmes que l'enquêteur ou l'enquêtrice veut aborder, sous forme d'interrogations ouvertes, mais ceux-là ne contraignent pas l'entretien qui reste libre dans sa forme et son déroulement. Ce type d'entretien permet la collecte de données qualitatives via les réponses approfondies des personnes interviewées, et donne donc accès à des données variées et détaillées, relevant du ressenti et de la subjectivité des individus. Ce type d'entretien correspond donc à notre méthodologie inductive et subjectiviste, comme aux données que nous entendons récolter, ils représentent l'outil le plus utilisé dans les recherches qualitatives en sciences sociales, et correspondent à une méthodologie classique dans ce domaine (Combessie, 2007).

b) Le guide d'entretien

Comme il est d'usage, nous avons construit un guide d'entretien formalisé composé d'une trame de questions et de relances adaptatives et souples, organisé de manière thématique et relevant de notre problématique de recherche. Les entretiens se sont donc structurés autour d'un guide d'entretien comprenant trois thèmes principaux, ainsi que des sous-thèmes et des sous-questions, une annonce et des questions tremplins.

Le guide d'entretien, en tant qu'outil hybride et évolutif (Barbot, 2012), a été étoffé après les premiers entretiens, il est resté plus stable par la suite, tout en n'étant pas forcément suivi, en fonction du déroulement des entretiens. Les entretiens plus atypiques ou complémentaires⁵²³ ont pu être menés sans grille à proprement parler, ou en adaptant la grille classique de manière lointaine. Nous avons tâché de ne pas sombrer dans le « méthodologisme » (*ibid*, 2012)⁵²⁴, et de laisser la liberté et la souplesse nécessaire dans le déroulement de l'entretien, de manière à ce que la discussion se fasse de manière naturelle et organique, non contrainte, que des thèmes imprévus puissent apparaître, et de garder la dimension tâtonnante, émergente, constructive et exploratoire de ce travail d'enquête.

523 Si la majorité des entretiens a été passée avec des membres de l'association, une minorité (moins d'un quart) ont été passés avec des personnels éducatifs.

524 Barbot nous dit : « La posture de l'enquêteur ne peut être abordée à travers le prisme étroit du *méthodologisme* qui, au nom de la scientificité de la recherche, tente de neutraliser les biais par l'adoption de procédures standardisées. Elle ne peut être abordée non plus à travers une perspective *relationnelle* et *expérientielle* qui, au nom de l'irréductibilité des situations de terrain et d'un savoir-faire considéré toujours comme singulier, tenterait de s'affranchir de toutes formes de généralisation et d'encadrement. » (Barbot, 2012, p. 141)

Les trois thèmes structurant le guide d'entretien sont les suivants :

- Valeurs et engagements

Celui-ci porte sur l'investissement dans l'association et les engagements associatifs, la représentation pour l'interviewé des valeurs de l'association, la sensibilisation écologique, etc.

- Organisation

Celui-ci porte sur l'organisation pratique et interne de l'association, le rapport que l'interviewé entretient avec celle-ci, sa représentation de celle-ci, du politique et de la citoyenneté, etc.

- Pédagogie

Celui-ci porte sur les actions pédagogiques de l'association, l'engagement de l'interviewé dans celle-ci, ses représentations de la dimension éducative du lieu, etc.

Pour suivre la distinction relevée par Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui (2019), le premier thème relève plus des « opinions et représentations », et les deux suivants des « pratiques », bien que nous ayons constaté que ces catégories peuvent largement se chevaucher dans les réponses apportées par les personnes vues en entretien.

c) Caractéristiques et déroulement des entretiens

Nous avons eu l'occasion de passer 23 entretiens⁵²⁵, pour 20 personnes interviewées (nous avons passé 3 entretiens avec le président de l'association et 2 avec le vice-président). La majeure partie des entretiens (18 sur 23) ont été passés avec des membres de l'association. Les personnes interviewées offrent donc un point de vue interne à l'association et le guide est construit en vue d'interroger ce type de profil particulier. Cinq entretiens ont été passés avec des personnels enseignants ou encadrants⁵²⁶, avec une

⁵²⁵ Si une vingtaine d'entretiens représente une quantité de données acceptable pour une enquête quantitative, il aurait pu être intéressant de passer un nombre d'entretiens plus important. Cependant, dans le cadre d'une démarche qualitative, contrairement à une démarche de recueil de données quantitatives (où le temps d'analyse dépend des hypothèses de recherche), le temps de traitement et d'analyse est proportionnel au nombre de personnes interrogées, en plus du temps de recueil. Nous n'avons donc pas pu nous permettre d'augmenter le nombre d'entretiens dans la quantité que nous aurions idéalement souhaité (Alami, Desjeux & Garabua-Moussaoui, 2019).

⁵²⁶ En plus de ces quelques entretiens, une des membres interviewés a été professeur des écoles (maternelle) et médiatrice scolaire, avant de changer de carrière pour s'orienter vers la naturopathie.

enseignante de maternelle, une enseignante de primaire, une enseignante de collège, un directeur d'école primaire et une parent-encadrante des scouts de France. Si ces profils sont peu représentés dans nos entretiens, peut-être trop pour constituer une base d'analyse solide, ils nous permettent de penser une ouverture vers le milieu scolaire, et le lien que les enseignantes et enseignants peuvent entretenir avec le tiers-lieu écologique de Sol Majeur.

Une prise de notes papier assez détaillée a été faite pendant les entretiens, et ceux-ci ont été enregistrés à l'audio. Nous avons tenté lors des deux premiers entretiens de mettre en place une retranscription en temps réel des entretiens via une application de transcription automatique, mais les essais ont été peu concluants, en plus de prendre la main sur le microphone de l'appareil d'enregistrement et d'empêcher les enregistrements audio qui ont été perdus. Les textes issus de la transcription automatique ont été jugés trop approximatifs pour constituer une source de données pertinentes. En revanche, un logiciel de transcription a été utilisé, via le site Transkriptor, pour retranscrire les enregistrements audio des entretiens et faciliter le travail de retranscription de l'enquêteur qui s'est résumé à un travail d'écoute et de relecture moins chronophage. Rétrospectivement, l'accord des participantes et participant aux entretiens relatif à l'usage de ce type d'outil aurait dû être demandé, dans le cadre d'une démarche de protection des données privées, ce qui constitue une entorse à la déontologie que nous tâcherons de ne pas réitérer, la nouveauté de ces techniques de retranscription via intelligence artificielle entraînant forcément un apprentissage de l'usage déontologique de ces outils.

La quasi-totalité des entretiens s'est déroulée sur le terrain de l'association, Sol Majeur, entre octobre et juin. Tous les entretiens avec les membres se sont faits sur le lieu de Sol Majeur, le terrain de l'association, que ce soit en automne, en hiver ou au printemps. La taille du jardin permet de trouver des lieux suffisamment isolés et confortables (beaucoup de chaises, tables et lieux pour s'asseoir) et suffisamment intimiste pour que la parole des membres interviewés ne soit pas perturbée par le fait que les autres membres puissent entendre ce qui est dit dans le cadre de l'entretien. Il n'y a donc pas eu de difficulté à négocier un cadre de rencontre adéquat. Ce genre de tiers-lieux étant très peu actifs pendant l'hiver, la majorité des entretiens ont été faits à partir d'avril 2024, mais la météo pluvieuse du printemps 2024 a rendu plus difficile l'observation et la prise de contact avec les membres de l'association. Les entretiens faits avec les membres au printemps se sont faits au cours de séjours d'observation d'une journée sur le terrain, le samedi ou le dimanche. Les entretiens avec les personnels enseignants et encadrants pédagogiques (scouts) se sont faits soit à Sol Majeur, soit dans un café (peu propice à l'entretien sociologique, mais il était peu envisageable d'aller dans le jardin partagé un soir de début janvier), soit sur le lieu de travail (école primaire) de la personne interviewée.

d) Méthodes de prise de contact et attitude des personnes interviewées

Un premier démarchage avec proposition d'entretiens a été fait via l'application Discord utilisée par l'association, sur laquelle celle-ci organise une grande partie de ses événements et de son fonctionnement, en proposant aux membres de passer un entretien. Un salon de discussion a été spécialement créé pour notre recherche, au sein duquel nous pouvions échanger avec les membres. Peu de personnes ont répondu, et il s'agissait des personnes les plus investies dans l'association et les plus actives (nous n'avons obtenu que trois réponses aboutissant réellement à un entretien). Le démarchage sur place, lors des samedis après-midi en allant à la rencontre des membres présents, a été beaucoup plus efficace et a permis de faire un plus grand nombre d'entretiens, notamment avec des profils de membres moins investis, de membres venus profiter du jardin sur le week-end, et ainsi obtenir une plus grande variété de profils dans les entretiens. Cette « stratégie d'intéressement » (Barbot, 2012) s'est d'abord révélée efficace, puis de moins en moins, dans la mesure où le lieu est en grande partie fréquenté par les mêmes personnes. Encore une fois, la météo peu généreuse n'a pas favorisé la prise de contact, le jardin ayant été beaucoup moins fréquenté que si le temps avait été radieux. Concernant les entretiens avec les personnels enseignants, cette stratégie de démarchage *in situ* (pendant les visites scolaires) s'est révélée peu efficace, sur 4 enseignantes m'ayant donné leurs coordonnées, seule une a répondu à mes sollicitations, malgré relance.

Les personnes interviewées ont toutes été ouvertes à la discussion, et n'ont pas paru en général retenir leur discours. Quelques membres plus réticents ont donné lieu à des « propositions de refus » (*ibid*), c'est-à-dire ont indirectement refusé l'entretien, en disant par exemple : « peut-être plus tard », et ont persévéré dans leur refus malgré notre insistance respectueuse. Les refus ont été de l'ordre de 3 refus pour 20 personnes interrogées (parmi les personnes interrogées deux, les « interlocuteurs », les président et vice-président, l'ont été à deux et trois reprises). Les refus ont été plus importants du côté des personnels enseignants puisqu'il y a eu trois refus (absence de réponse) pour quatre personnes interrogées.

En fonction des profils, de l'implication des personnes interviewées, de leur nature loquace, voire prolixe, ou taciturnes, les entretiens ont duré soit autour de 30 min, soit autour d'1h00, mais très peu entre les deux. L'engagement associatif des membres étant souvent lié à leur histoire personnelle, certains entretiens ont pu prendre une forme se rapprochant du récit de vie, les entretiens s'étalant pour atteindre parfois jusqu'à 1h30. Les premiers entretiens sont en général plus longs, avec des personnes plus engagées et plus réflexives dans leur pratique (la durée des entretiens est aussi due en partie à la dimension exploratoire des premiers entretiens, bien que certains entretiens faits vers la fin de l'enquête ont duré plus d'une heure). Bien que nous nous intéressions ici à l'organisation du collectif (Guérin, 2022), aucun entretien n'a pris la forme d'un entretien de groupe.

En plus de ces méthodes formelles de recueil de données, nous avons pu participer à des discussions décontractées au sein du tiers-lieu, celles-ci entraînant si besoin une prise de notes. Étant donné que nous nous étions présentés sur le serveur Discord de l'association, qu'un salon de discussion y avait été créé dans le cadre de notre recherche, et que nous nous présentions ainsi que notre recherche à chaque nouvelle personne rencontrée dans le jardin (cela pour des raisons déontologiques, et car notre recherche n'aurait pas bénéficié et ne nécessitait pas du statut *incognito*), les membres étaient au courant de notre posture lors de ces discussions. Par conséquent, ceux-ci ont pu mesurer leurs propos, mais il nous semble que la nature du tiers-lieu tend à ne pas mettre les individus sur leurs gardes. Ce genre de lieu invite à la convivialité et à la discussion décontractée, la quasi-totalité des interactions avec les membres de l'association s'est faite sur la base du tutoiement (une seule membre à qui nous avons demandé si elle préférerait le tutoiement ou le vouvoiement et qui avait opté pour l'option du tutoiement a commencé à nous vouvoyer en cours d'entretien, nous avons suivi le pas en la vouvoyant nous aussi).

Par exemple, un membre que nous voyons régulièrement a pu nous offrir une bière pour discuter de notre recherche de manière informelle et familière. Globalement, les membres de l'association régulièrement présents sur le terrain se sont montrés très accueillants et nos relations ont été amicales. Cependant, si nous avons pu partager d'agréables moments de conversation avec les membres (le lieu est un lieu de détente et d'accueil pour les membres, et ils et elles ont dans l'ensemble semblé enthousiastes à l'idée qu'une recherche soit effectuée dans leur association), nous n'avons pas participé aux moments de convivialités comme les barbecues et les repas, et nous n'avons pas non plus participé aux activités de l'association comme le désherbage, le compostage ou l'entretien des espaces de vie (notre observation étant non participante).

Cette familiarité a pu parfois rendre plus difficile la posture de neutralité du chercheur, certains membres ont pu demander notre avis sur certains sujets dans le cadre des entretiens, ou nous ont demandé de leur expliquer des notions que nous avons évoquées (comme l'Anthropocène, ou le développement durable). Il nous a semblé difficile de ne pas répondre sans paraître trop froid, ce qui aurait pu nuire à la conversation, ou bien de ne pas partager de connaissances sur certains sujets abordés. Chauvin et Jounin expliquent à ce sujet que :

« Lors de l'observation d'une réunion militante, par exemple, il serait maladroit de systématiquement refuser de donner un avis (« Et toi, qu'est-ce que tu en penses ? ») au nom d'une position d'observateur « neutre » qui risquerait d'apparaître aux enquêtés comme hautaine, violente ou hostile : mieux vaut exprimer des opinions, quitte à les faire porter sur les enjeux les moins importants (par exemple esthétiques ou tactiques) »

(Chauvin et Jounin, 2012, p. 148)

Si l'association des Jardineurs Sartrouillois se garde farouchement de revendiquer un engagement militant, certains sujets peuvent être évoqués lors des entretiens demandant des prises de position. Rétrospectivement, nous aurions peut-être pu mieux gérer la distance nécessaire en termes de partage d'information lors de certains entretiens.

Cependant, le milieu que nous avons étudié est assez réflexif sur sa pratique, notamment de la part des membres de l'association les plus engagés, ce qui a notamment été montré par l'intérêt que la plupart des membres ont manifesté à l'égard de notre travail d'enquête. Ainsi, selon Chauvin et Jounin :

« En pratique, non seulement l'enquêteur ne peut faire l'impasse sur les observations et analyses produites par ceux qu'il observe et analyse, mais il y gagne beaucoup. Il arrive même que l'analyse soit construite collectivement, dans la discussion et la confrontation avec les enquêtés des hypothèses de l'enquêteur »

(Chauvin et Jounin, 2012, p. 164)

Nous avons donc pris soin d'analyser en détail les discours que portent les membres de l'association sur leur propre pratique.

3) Le questionnaire

a) Récolte de données démographiques

Le dernier outil que nous avons mobilisé dans le cadre de notre étude de terrain est, contrairement à l'observation directe et aux entretiens semi-directifs, un outil quantitatif : le questionnaire. Si notre enquête se place dans une large mesure dans un héritage subjectiviste et compréhensif, il nous a semblé pertinent de mobiliser cet outil pour obtenir des données de groupe sur les membres de l'association qui nous permettront de mieux connaître le profil standard des adhérentes et des adhérents. Des données quantitatives et macro-sociales comme la catégorie socio-professionnelle ou le niveau d'étude viennent se combiner de manière complémentaire et éclairer l'analyse de données qualitatives relevant des niveaux méso et micro-social, notamment via leur comparaison avec des bases de données statistiques à grande échelle comme celle de l'Insee. L'outil quantitatif du questionnaire permet ainsi de mesurer l'homogénéité du groupe et de le comparer, tout comme dans les cas extrêmes l'hétérogénéité (Bugeja-Bloch & Couto, 2021). D'ailleurs, comme le remarquent Bugeja-Bloch et Couto (*ibid*), méthodologie compréhensive et questionnaire quantitatif ne sont pas exclusifs, en ce sens qu'un questionnaire peut très bien comporter des

questions portant sur les représentations des personnes interrogées (c'est le cas notamment des questions Q3P1 et Q3P3 de notre questionnaire).

Comme l'explique Giraud « l'enquête par questionnaire a pour but de produire des données individuelles standardisées, calibrées, c'est-à-dire avec la même qualité » (2016, p. 51), elle permet une extension statistique de la récolte des données par rapport aux outils intensifs et qualitatifs de l'observation directe et de l'entretien, le questionnaire « a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées » (Combessie, 2007, p. 33). Ce type d'outil permet de récolter une plus grande quantité d'informations auprès d'un plus grand nombre d'individus, l'échantillon étant supposément représentatif⁵²⁷ du groupe (Parizot, 2012). Ici, l'échantillon représente une grande partie du groupe (à peu près la moitié des adhérentes et des adhérents), et cet outil a principalement pour but de récolter des données générales sur le statut des membres et leur implication dans l'association. Si les méthodes quantitatives ont une réputation d'objectivité⁵²⁸, il est important de préciser que la quantification est une décision sociale faisant l'objet de choix spécifiques, de compromis et de conventions, tout comme la construction de l'objet d'étude précédant la construction des outils quantitatifs (Desrosières & Kott, 2005, cités par Bugeja-Bloch & Couto, 2021).

Dans sa configuration, le questionnaire que nous avons mis en place contient uniquement des questions fermées précodées à choix multiple, de manière à avoir une plus grande participation et à pouvoir transcrire aisément les résultats sous forme statistique. Dans le même ordre d'idée, c'est un questionnaire court, demandant peu d'investissement en termes de temps aux personnes qui le remplissent, il est axé autour de trois thèmes et comprend 20 questions en tout. Ce questionnaire est auto-administré et sa passation se fait en ligne, via le serveur Discord de l'association et par courrier électronique. Le questionnaire a été adressé aux membres via la direction de l'association à qui nous avons transmis le lien vers celui-ci, à partir de leur adresse courriel institutionnelle, car nous avons estimé que cela diminuerait le nombre de refus.

b) Distribution du questionnaire

Les questionnaires auto-administrés, tout comme la passation assistée par ordinateur, prennent

527 L'échantillon se construit par rapport à une population de référence. La qualité d'un échantillon dépend de ses capacités à généraliser ce que l'on trouve dans cette population de référence, ce que l'on nomme en statistique l'inférence. Les capacités d'inférence d'un échantillon déterminent sa représentativité de la population de référence. Un échantillon est qualifié de représentatif quand il possède les mêmes caractéristiques (sociodémographiques) que la population d'ensemble (même proportion d'hommes et de femmes, par exemple).

On juge de la représentation d'un échantillon par rapport à une population donnée, sur la base de critères présents dans cette population (genre, âge, origine sociale, etc.) (Bugeja-Bloch & Couto, 2021).

528 Les médias font notamment un usage extensif des sondages d'opinion, censés représenter la réalité sociale de manière objective, position qui a été dénoncée comme frauduleuse, notamment par Pierre Bourdieu (1973).

moins de temps et engendrent un coût moindre comparé aux questionnaires directement administrés par l'enquêteur ou l'enquêtrice ou par une personne tierce, mais en contrepartie cela ne garantit pas un taux de réponses aussi élevé. De plus, l'enquêteur ou l'enquêtrice ne peuvent pas apporter d'éclaircissement sur les questions en cas d'incompréhension de la part de la personne interrogée. Cependant, conformément à l'usage, ce questionnaire a été soumis à examen de la part de certains membres de l'association, c'est-à-dire qu'il a fait l'objet d'une phase de test.

Par contre, du côté des aspects plus positifs de ce mode d'administration, la personne interrogée risque moins d'être perturbée par l'enquêteur ou l'enquêtrice lors de la réponse au questionnaire (Parizot, 2012). L'association s'organisant surtout en ligne, ce moyen ne nous semblait pas inclure de biais trop important. Si tous les membres ne prennent pas part au serveur Discord de l'association le questionnaire a été communiqué par courrier électronique à l'ensemble des adhérentes et adhérents, via le réseau de communication de l'association lui-même. Les tiers-lieux écologiques comme les jardineurs regroupant principalement des populations éduquées et de classe moyenne (Paddeu, 2021), l'usage d'internet étant aujourd'hui majoritairement démocratisé et l'organisation associative se faisant en grande partie en ligne, l'usage d'un questionnaire numérique ne nous semblait pas engendrer de biais trop importants. En effet, si ce questionnaire repose sur un échantillon volontaire établi via une récolte de données en ligne, le fait que celui-ci soit adressé à un public restreint (les membres de l'association) et connecté (l'organisation de l'association se fait via l'application Discord, courriel ou l'agenda du site internet de l'association) via une liste d'adresses courriel comprenant l'intégralité des adhérentes et adhérents ne nous a pas semblé soulever de problème d'opacité au niveau de la représentativité de l'échantillon (Bugeja-Bloch & Couto, 2021).

Le questionnaire a été créé via LimeSurvey, application disponible aux chercheurs et chercheuses, étudiants et étudiantes de l'Université de Strasbourg. L'utilisation de cet outil nous a notamment permis d'éviter l'étape de saisie informatique et d'apurement des données (*ibid*, 2021). Nous avons laissé le questionnaire actif pendant un mois et demi (de mi-juin 2024 à début août 2024), avons effectué deux relances et avons obtenu 84 réponses complètes. Si le nombre d'individus ayant répondu peut paraître faible pour une enquête statistique (nous n'avons par exemple pas retranscrit les résultats de ce questionnaire sous forme de pourcentage, car il n'est techniquement pas correct selon Parizot [2012] de faire un pourcentage sur un échantillon inférieur à cent individus), cela dépend de la petite taille du groupe observé (environ deux cents adhérentes et adhérents). D'autant plus que, comme nous l'avons vu, les questionnaires auto-administrés ont tendance à entraîner un moins fort taux de participation, mais nous n'avions ni le temps, ni les moyens de procéder à un questionnaire administré par l'enquêteur.

c) Contenu du questionnaire

Ce questionnaire (disponible en annexe) s'organise autour de trois thèmes :

- Démographie (7 questions)
- Fréquentation et rapport au lieu et à l'association (6 questions)
- Orientation et engagement (7 questions)

Le premier thème occupe aussi la fonction de talon sociologique (Bugeja-Bloch & Couto, 2021). La plupart des questions sont factuelles, de manière à influencer le moins possible les réponses, certaines questions moins neutres (par exemple sur l'orientation politique) ont un intérêt se présentant plus dans l'orientation ressortant de la réponse que dans la réponse elle-même. Nous avons tenté de faire en sorte que les questions du questionnaire soient le plus compréhensibles possible, et que celles-ci soient compréhensibles de la même manière par toutes et tous (Parizot, 2012). Le questionnaire a été construit après les entretiens et les observations, soit après les éléments qualitatifs de l'enquête, répondant aux besoins exploratoires de l'élaboration du questionnaire, de manière à avoir une bonne connaissance du terrain et de ses enjeux. Le questionnaire est, dans le cadre de cette enquête, avant tout un complément statistique aux méthodes qualitatives de l'observation directe et de l'entretien semi-directif.

d) Analyse des données

Une fois les données de terrain récoltées, il s'agit d'identifier les thèmes et les variables qui s'en dégagent, de manière à les comparer et les mettre en relation, pour se diriger vers une démarche de synthèse. Comme le montre Combessie, « face à des données diverses, nombreuses, disparates, on a besoin pour les “passer en revue” de dégager des pistes (que chercher ?), un sens, un ordre, d'imaginer ce qui les relie entre elles » (2007, p. 54). Dans notre cas plus précisément, les catégories d'analyse des données sont dégagées à partir du travail spéculatif principal de la thèse, autour duquel se forme la problématique de recherche qui guide l'analyse de ces données.

Si nous avons récolté des données de terrain selon une méthodologie scientifique propre aux sciences humaines et sociales, nous les avons analysées avec un œil de philosophe. Sans les déformer et en tâchant de conserver leur intégrité comme matériel d'analyse, celles-ci ont pu nourrir nos réflexions spéculatives et nous avons tâché de les employer au mieux pour tisser un lien entre notre raisonnement théorique et la réalité concrète du terrain, en justifiant nos analyses par des références à des travaux en sociologie, psychologie et sciences de l'éducation en général.

Chapitre XII

Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois

Organisation du tiers-lieu écologique

Nous allons séparer l'analyse des données de terrain en deux chapitres thématiques qui reflètent l'articulation que nous avons voulu mettre en avant entre organisation politique et éducation environnementale. Ce chapitre portera donc sur l'analyse de l'organisation du jardin partagé de Sol Majeur, les rapports entre les membres, leurs représentations du collectif et leur vision du politique. Nous analyserons ces données dans une perspective critique en lien avec les développements des parties précédentes.

Sommaire du Chapitre XII

I Présentation et description du terrain d'étude	p. 591
1) L'association des Jardineurs Sartrouillois	p. 591
a) Fondation de l'association et volonté initiale	p. 591
b) Objectifs de l'association	p. 592
2) La ville de Sartrouville : situation géographique urbaine du jardin partagé	p. 593
a) Situation géographique et urbanisme	p. 593
b) Démographie de la ville	p. 594
c) Accès aux espaces verts	p. 595
3) Le jardin de Sol Majeur	p. 596
a) Restauration d'une friche industrielle	p. 596
b) Cartographie du lieu	p. 598
c) Population et fréquentation	p. 600
II Structure et fonctionnement de l'association - rapport au lieu des membres de l'association	p. 602
1) Les valeurs mises en avant par les membres de l'association	p. 602
a) Écologie et convivialité	p. 602

b) Une question écologique en filigrane	p. 603
2) Rapport à la nature des adhérentes et adhérents de l'association	p. 605
a) Les connaissances scientifiques sur l'environnement	p. 605
b) Un rapport affectif et esthétique à la nature	p. 606
c) Un rapport ancré dans le vécu infantile	p. 607
3) Le jardin partagé comme lieu de guérison et de soin	p. 608
a) Un espace préservé du rythme de la modernité	p. 608
b) Un refuge pendant la pandémie de Covid-19	p. 609
c) Fonction thérapeutique du jardin	p. 610
III Structure et fonctionnement de l'association - Organisation et politisation	p. 612
1) Organisation horizontale et administration associative	p. 612
a) Organisation formelle de l'association	p. 612
b) Possibilité d'investissement et capacité de décision des membres de l'association	p. 614
c) Identification des difficultés par les membres	p. 617
d) Exportation de ce modèle d'organisation dans le cadre scolaire	p. 618
2) Rejet des formes d'organisation capitalistes et néolibérales	p. 618
a) Une organisation alternative en rupture avec les fonctionnements organisationnels dominants	p. 618
b) Un lieu d'activité hors du système de marché	p. 619
c) Une échappatoire au diptyque temps salarié/temps libre	p. 620
3) Un rapport conflictuel à la politisation	p. 622
a) Un fort rejet du militantisme couplé à une vision citoyenne de la politique locale	p. 622
b) Critiques de la politique partisane dans le cadre des systèmes représentatifs	p. 623
c) Critiques de la politique partisane comme source de clivage	p. 624
4) Problématique de l'écologie individuelle ou la dépolitisation du combat écologique	p. 625
a) « Faire sa part », les travers du colibrisme	p. 625
b) Désamorçage de la critique écologique par le système capitaliste	p. 326
c) Mobilisation du discours du colibrisme par les acteurs économiques et politiques	p. 628
d) Une opposition au mode de vie capitalisme pourtant prégnante dans l'association : une décroissance sans lutte des classes	p. 629
e) La difficile inscription des pratiques socialement innovantes dans un cadre politiquement critique	p. 631
f) Obstacles à la politisation des démarches pédagogiques	p. 634

« L’environnementalisme peut se définir comme une contre-culture dans la mesure où il rassemble des attitudes et des organisations sociales qui sont en porte-à-faux avec les impératifs économiques et politiques de leur temps : la société de consommation, les valeurs attachées à la rivalité marchande, l’effort pour maîtriser et dominer la nature. Ce décalage est évidemment délibéré, mais il est assorti d’une position de marginalité dans les débats démocratiques qui va à l’encontre d’un objectif de transformation sociale s’adressant ultimement à tous et à toutes. »

Pierre Charbonnier, *Culture écologique*, 2022, p. 289

« Le jardin, le campement, le rond-point qui devient un lieu de vie, l’éco-lieu autogouverné, est à la fois le centre d’une activité qui donne sens à mon existence, un lieu particulier qui tient compte tout autant des réalités physiques que de mes actions, et un espace à préserver, dont il me faut prendre soin. Je n’en suis ni le maître, ni l’esclave. Je ne le considère pas comme un espace qui m’appartient et dont je pourrais disposer à ma guise, mais je ne cherche pas non plus à le sanctuariser. Je n’ai pas la prétention de l’accaparer et je reconnais qu’il ne se réduit pas à mes objectifs. Afin d’agir librement sans dépendre d’une autorité extérieure qui distribue les tâches et m’assigne telle ou telle fonction, j’ai donc besoin d’un espace suffisamment disponible pour que je l’occupe, et qu’en m’occupant (par exemple en cultivant un coin de terre ou en balayant devant ma porte), je m’en occupe. »

Joëlle Zask, *Écologie et démocratie*, 2022a, p. 12

Dans l'optique d'approfondir nos réflexions théoriques, de les relier et de les confronter à des pratiques concrètes effectivement mises en place, de manière à illustrer l'influence que pourraient avoir ces considérations philosophiques normatives sur la forme scolaire actuelle, nous avons entrepris de mener une recherche de terrain qualitative dans un tiers-lieu associatif écologique d'Île-de-France, accueillant notamment des visites scolaires. Nous avons réparti notre analyse des données de terrain autour de deux thèmes principaux, qui feront l'objet de deux chapitres séparés : l'organisation du tiers-lieu écologique, et les possibilités pédagogiques offertes par ce dernier.

Nous avons en premier lieu tenté d'étudier la manière dont le lieu s'organise, comment les membres de l'association interagissent les uns avec les autres dans le but d'évaluer la façon dont ce type d'agencement social pouvait constituer la source d'un environnement éducatif favorisant le développement de dispositions sociales démocratiques permettant l'entretien collectif de notre environnement direct, comme nous l'avons développé au chapitre 10. Dans un second temps, qui fait l'objet du prochain chapitre, nous avons tenté de qualifier le type d'environnement que représente ce genre d'écolieu et de jardin partagé comme objet et outil pédagogique, notamment à travers la manière dont les élèves peuvent y interagir entre elles et eux, ainsi que le type de relation que ces derniers peuvent développer avec la nature non humaine ordinaire, au prisme de nos spéculations précédentes. À travers une poignée d'entretiens avec des personnels éducatifs travaillant en partenariat avec l'écolieu étudié, nous avons tenté d'étudier la manière dont les pratiques de celui-ci pourraient influencer et s'inscrire dans les transformations écologiques actuellement mises en place dans les écoles françaises.

I Présentation et description du terrain d'étude

Avant de passer à l'analyse des données de terrain à proprement parler, nous allons procéder à la présentation du terrain, d'un point de vue institutionnel, géographique et topographique, de manière à contextualiser les données empiriques récoltées. Nous allons présenter l'association gérant le jardin partagé, la ville dans laquelle ce jardin est installé, notamment du point de vue de sa démographie et de son urbanisme, et enfin le jardin en lui-même, son organisation et les éléments qui le composent.

1) L'association des Jardineurs Sartrouillois

a) Fondation de l'association et volonté initiale

Nous avons donc choisi de nous intéresser au tiers-lieu écologique de Sol Majeur en région

parisienne dans la commune de Sartrouville, géré par l'association des Jardineurs Sartrouillois, car celui-ci nous a semblé convenir à l'idée d'un tiers-lieu écologique géré collectivement sur lequel la forme scolaire pourrait se calquer, tel que nous l'avons envisagé au chapitre 10. Les pratiques qui y ont lieu sont centrées autour d'activités artisanales d'écoconstruction variées ainsi que d'activités agricoles, de jardinage et d'élevage, et celles-ci sont très diversifiées et libres, de sorte que les membres de l'association peuvent s'y investir de manière autonome et collective.

Pour en faire une présentation factuelle, l'association des Jardineurs Sartrouillois est une association ayant vu le jour en avril 2018 dans la ville de Sartrouville en région parisienne, dans l'optique de créer un écolieu, comprenant un jardin partagé en permaculture, ainsi que d'autres infrastructures. En effet, si celle-ci comprend une dimension importante de rétablissement des sols par le biais de pratiques agricoles et de compostage, elle axe aussi son activité autour du recyclage, de l'économie circulaire, de la récupération et de l'écoconstruction. Ce diptyque s'incarne dans le mot-valise qui compose le nom de l'association, les Jardineurs, contraction des jardiniers-bricoleurs. C'est donc cet aspect qui va particulièrement nous intéresser ici, en ce sens que l'activité de l'association met à la fois en avant les pratiques de jardinage tout comme les activités manuelles dans leur ensemble, dont nous avons souligné l'importance dans le chapitre 10.

b) Objectifs de l'association

L'association a été créée dans une volonté d'action écologique locale et collective, dans l'optique de « faire sa part »⁵²⁹, d'où la devise de l'association : « faire sa part, localement, ensemble ». Celle-ci rappelle celle du mouvement Colibris (« faire sa part ») de l'essayiste Pierre Rabhi et du réalisateur Cyril Dion, et sur certains panneaux que l'on peut découvrir dans l'éco-lieu, la devise « faire sa part » est accompagnée de la représentation du petit colibri de la « légende »⁵³⁰. Il s'agit donc de permettre une action concrète à l'échelle d'une petite collectivité associative favorisant le développement de pratiques écologiquement soutenables à un niveau communautaire, à l'échelle du quartier et de la commune.

À ce titre, l'association et le lieu ont pour objectif d'occuper une place centrale dans les pratiques écologiques de la ville, en collaboration avec les pouvoirs publics mais à l'initiative des habitantes et habitants, en devenant la « Maison de l'Écologie » de la municipalité, comme nous pouvons le lire sur leur site internet : « L'association Les Jardineurs regroupe des personnes qui veulent agir collectivement pour l'environnement. Elle a pour but de créer dans la ville une Maison de l'Écologie, un écolieu où se tissent

⁵²⁹ Entretien avec le président-fondateur du 29/11/23.

⁵³⁰ Si le colibri est bien un oiseau présent dans certains mythes amérindiens et que celui-ci est souvent lié au feu, l'histoire comptée par Rabhi semble très probablement être une invention de toute pièce (Le Quellec, <https://tempsresents.com>, 2021), relevant par ailleurs d'un genre d'appropriation culturelle.

des liens sociaux autour du partage, de savoir-faire et d'expérimentation écologique urbaine » (Les Jardineurs, lesjardineurs.fr, n. d.). Nous notons dans cette présentation que l'idée de socialisation et de renforcement des rapports sociaux de proximité, dans une optique de convivialité et de solidarité locale, est un élément important de l'activité de l'association. Cette dernière a pour but de permettre la mise en place d'actions concrètes et abordables de la part des citoyennes et citoyens sans passer par des intermédiaires publics ou privés. Sur un autre site internet, nous pouvons lire : « L'association poursuit comme objectif principal la recherche d'une utilité sociale qui se caractérise par la promotion et la réalisation d'actions en faveur de l'économie circulaire, de la consommation responsable et du développement durable et solidaire, à Sartrouville et alentours » (Tous bénévoles, www.tousbenevoles.org, n. d.).

L'activité de l'association va donc nous intéresser ici en raison de sa dimension d'engagement concret de citoyennes et citoyens dans l'entretien de leur environnement et de la nature ordinaire urbaine à l'échelle locale, dans une démarche collective, dont nous faisons l'hypothèse qu'elle est de nature démocratique et autonome. Ce lieu, déjà investi comme lieu d'éducation relative à l'environnement, semble représenter de premier abord un modèle capable d'inspirer le développement d'une forme scolaire démocratique et écologique.

Avant de continuer plus avant la présentation de l'association et de l'écolieu qu'elle a mis en place, il nous semble important de présenter leur situation géographique et urbaine, afin de mieux comprendre le contexte géographico-social dans lequel se développe leur activité. Nous allons donc procéder à une présentation de la ville de Sartrouville, sa localisation, son urbanisme et sa démographie.

2) La ville de Sartrouville : situation géographique urbaine du jardin partagé

a) Situation géographique et urbanisme

La ville de Sartrouville est une ville du nord-ouest de la banlieue parisienne située en grande couronne proche (15 kilomètres de Paris [data.gouv.fr, www.data.gouv.fr, n. d.]), c'est-à-dire qui, sans être proche du territoire communal de la ville de Paris, reste intégrée à l'unité urbaine de Paris. La population compte un peu moins de 52 000 personnes en 2020 (ce qui en fait la deuxième ville la plus peuplée du département des Yvelines après Versailles) pour une superficie de 8.42 kilomètres carrés, soit une densité d'un peu plus de 6000 habitants par kilomètre carré. Elle est classée comme grand centre urbain selon la grille communale de densité de l'Insee (Insee, n. d. a). Cette ville d'Île-de-France a une place intermédiaire entre les villes populaires du nord de l'agglomération parisienne (la ville d'Argenteuil et les villes du département de Seine-Saint-Denis au nord-est, ou encore les villes des Hauts-de-Seine comme les villes de

Nanterre ou Gennevilliers au sud-est et à l'est) et les villes nettement plus riches de la « banlieue ouest » (à l'ouest et au sud de la ville, avec des agglomérations comme Maisons-Laffitte séparée de Sartrouville par la Seine, ou encore Le Vésinet, Croissy ou Chatou au sud, qui constituent dans l'est des Yvelines une des parties les plus riches d'Île-de-France). C'est une ville caractéristique des « banlieues dortoirs » majoritairement composée de quartiers résidentiels avec peu d'emploi sur place, la ville étant desservie par une ligne de RER structurant les déplacements vers des pôles d'emplois comme Paris (et notamment l'accès via la gare RER de Charles de Gaulle - Étoile au « triangle d'or » parisien et aux zones alentour dans lesquels s'implantent de nombreuses entreprises), le quartier d'affaires de la Défense, ou encore des pôles urbains d'Île-de-France plus excentrés comme l'agglomération de Cergy-Pontoise ou la ville de Poissy (centre de l'industrie automobile), desservis en bout de ligne RER (ainsi que par une ligne de transilien la reliant à la gare parisienne de Saint-Lazare).

Ces quartiers résidentiels sont composés dans la plus grande partie de logements individuels, des pavillons de banlieue, souvent avec jardin, ainsi que de quartiers plus populaires et plus pauvres composés d'habitats collectifs et de « grands ensembles », avec concrètement 35,5 % de maisons et 63,3 % d'appartements sur l'ensemble des logements, et 55,9 % de propriétaires pour 42,6 % de locataires (Insee, n. d. b). La majorité des grands ensembles est située au nord-est de la commune sur le plateau du Val partagé avec la commune d'Argenteuil, avec le quartier dit des « Indes », dans lequel se trouve le groupe scolaire Joliot Curie dont nous avons pu observer les visites chez les Jardineurs (trois visites sur cinq étaient composées de classes venant de l'école primaire Joliot Curie 1) et l'école primaire Léo Lagrange dont nous avons rencontré le directeur en entretien, ainsi que le quartier dit du « vieux-pays » (grands ensembles construits à la place de la vieille ville détruite pendant la seconde guerre mondiale) à côté duquel se trouve le jardin de Sol Majeur. Ce jardin partagé se trouve en périphérie nord de la ville, sur les bords de Seine, et donc plutôt proche des quartiers populaires de la ville (voir carte en annexe). Historiquement, la ville a un passé de « banlieue rouge » ancrée à gauche avec une mairie communiste jusqu'à la fin des années 1980, et possède une population d'origine immigrée importante, notamment dans ces quartiers populaires. Depuis 1989, la mairie est occupée par des maires issus de mouvements politiques de centre droit, et est dirigée par le même maire depuis 1995, menant des projets d'urbanisme plus axés vers les classes moyennes et supérieures.

b) Démographie de la ville

La ville a donc subi un phénomène progressif d'embourgeoisement, les classes supérieures composant progressivement un plus grand pourcentage de la population active, au détriment des classes moyennes et populaires, notamment du fait de la rénovation des quartiers populaires dans le cadre des

politiques de l'Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (ANRU), de la proximité des pôles d'emplois pour les cadres et potentiellement par capillarité avec les villes limitrophes de l'ouest plus riches comme Maisons-Laffitte. Selon l'Insee, entre 2009 et 2020, le pourcentage de cadres et professions intellectuelles supérieures dans la population sartrouilloise active est passé de 18,9 % à 30,2 %, alors que les professions intermédiaires sont passées de 25,7 % à 23,8 %, les employés de 31,5 % à 27,5 %, et les ouvriers de 18,6 % à 14,6 % (Insee, n. d. b). Si la population de cadres a doublé en France depuis 1982 passant de 8,0 % en 1982 à 21,6 % en 2021 (Insee, 2022, 30 juin), la progression entre 2009 et 2020 a été de 4,3 points en France et de 3 points en Île-de-France (passant de 26,1 % à 29,1 %) (Insee, n. d. c), alors qu'elle a été de 11,3 points à Sartrouville, sachant que si le nombre d'employés et d'ouvriers est également en baisse en France, le nombre de professions intermédiaires est en hausse alors que le pourcentage de cette population est aussi en baisse à Sartrouville. Aujourd'hui, la population de Sartrouville (active et inactive) comprend en majorité des cadres et professions intellectuelles supérieures (17,6 %), des professions intermédiaires (15,1 %) et des employés (17,5 %) pour une petite population ouvrière (9,3 %). Par conséquent, le revenu médian des ménages est assez supérieur au revenu médian à l'échelle de la France (25680 euros par an pour les ménages sartrouillois contre 23160 euros pour l'intégralité des ménages français [Insee, n. d. d]), mais de peu supérieur au revenu médian d'Île-de-France (25 210 euros), avec un taux de pauvreté de 12,7 % (inférieur à celui de 14,5 % au niveau national). Les ménages sont composés en moitié de familles avec enfants avec 31,4 % de couples avec enfants et 10,7 % de familles monoparentales, pour 33,8 % de ménages d'une personne et 22,4 % de couples sans enfants.

c) Accès aux espaces verts

Si la commune est majoritairement urbanisée (80.4 % d'urbanisation en 2017 [Cartoviz, n. d. a]), la situation de la ville en périphérie de l'agglomération parisienne fait que celle-ci bénéficie de nombreux espaces verts. Elle se situe dans l'une des boucles de la Seine, dite « boucle de Montesson », avec 3 kilomètres de Seine et 38 hectares d'espaces verts publics (data.gouv.fr, n. d.) (pour 846 hectares de superficie), avec notamment un grand parc d'environ 22 hectares au nord de la commune. L'importance des quartiers résidentiels de zones pavillonnaires fait qu'une grande partie de la population a aussi accès à des jardins individuels. La ville de Sartrouville se trouve à proximité d'une grande zone boisée avec la forêt domaniale de Saint-Germain-en-Laye de 3500 hectares, ainsi que de plusieurs zones cultivées avec la plaine maraîchère de Montesson et la plaine agricole de Cormeilles. L'adhésion à l'association des Jardineurs Sartrouillois étant ouverte aux personnes résidant dans d'autres communes, nous avons ainsi rencontré des membres habitant les communes de Carrières-sur-Seine et Montesson, villes limitrophes de la même boucle de la Seine à l'urbanisme et la démographie plus ou moins similaires (en faisant

abstraction des zones de grands ensembles).

La commune de Sartrouville est donc une commune très urbaine, située dans la zone regroupant la plus grande concentration de communes denses de France (Insee, 2021, 29 avril), avec cependant un accès important à des espaces verts sur le territoire communal ou à proximité. La présence notamment de quartiers populaires et de grands ensembles fait naître un besoin important d'éducation par et dans l'environnement dans les groupes scolaires présents dans ces zones de la ville, notamment pour les groupes scolaires Joliot-Curie et Léo Lagrange situés dans le nord-est de la commune⁵³¹. La population de la ville majoritairement riche et éduquée, se retrouve dans les membres de l'association des Jardineurs Sartrouillois, ce qui correspond à la population typique des écolieux et jardins partagés urbains (Paddeu, 2021), bien que les professions intellectuelles et supérieures ainsi que les personnes diplômées de l'enseignement supérieur soient surreprésentées par rapport à la population de la ville. Les valeurs écologiques et pédagogiques, ainsi que le style de vie mis en avant par l'association correspondent aux valeurs portées par ces classes moyennes et supérieures de la population (Comby, 2019).

3) Le jardin de Sol Majeur

a) Restauration d'une friche industrielle

C'est donc dans cette commune très urbaine et plutôt aisée, bien qu'à la population mixte, de la région parisienne que s'est construit l'écolieu entretenu par l'association des Jardineurs Sartrouillois. Le nom choisi pour l'écolieu, Sol Majeur, souligne l'importance de la revitalisation des sols par le compostage et la pratique du jardin. En effet, le terrain fourni par la mairie de Sartrouville est une ancienne friche industrielle, ayant accueilli plusieurs activités de manufacture, et plus récemment l'usine Thomson CSF, fabricant de pièces électroniques pour l'aéronautique, entre le début des années 1960 et la fin des années 1990⁵³². Les installations ayant été enlevées entre la fin des années 1990 et le début des années 2000, le lieu est resté à l'abandon pendant 20 ans jusqu'à la reprise du terrain par l'association en 2020, temps pendant lequel la végétation s'est développée, avec notamment de nombreuses espèces d'arbres que les adhérentes et adhérents de l'association ont pris soin de conserver (depuis l'installation de l'association, un seul arbre, une aubépine, a été abattu).

⁵³¹ Les visites à Sol Majeur venant de ces groupes scolaires ont été faites sur l'initiative de la direction de l'établissement, alors que les visites venant de l'école maternelle Casanova à Sartrouville (située dans un quartier pavillonnaire au centre de la commune) et du collège des Amandiers à Carrières-sur-Seine (situé dans l'est de la commune dans un quartier pavillonnaire proche de la Seine et de zones agricoles) se sont faites à l'initiative de personnels enseignants particulièrement sensibilisés à la question écologique.

⁵³² Avant l'implantation de l'usine Thomson, le site abritait les Chantiers aéro-maritimes de la Seine (CAMS) où furent fabriqués des hydravions entre le milieu des années 1920 et la fin des années 1950. Selon un adhérent ayant mené des recherches sur l'histoire du lieu, la zone du terrain de Sol Majeur correspondrait à la zone des hangars (troisième entretien du 18/05/2024).

Si le terrain a été dépollué par la mairie, les adhérentes et adhérents nous ont confié souvent retrouver des déchets industriels, comme des structures en acier et en béton, ou des tôles en amiante (Deuxième entretien du 25/05/24). En effet, comme le montre Paddeu : « les espaces vacants qu'on laisse à l'agriculture urbaine sont souvent encombrés de déchets, parfois toxiques » (2021, p. 233). Une des tâches premières que se donne l'association est donc d'entretenir le vivant s'étant développé sur le lieu, ainsi que de favoriser le retour de la biodiversité et la revitalisation des sols via des pratiques de compostage, dans une optique de soin envers la nature ordinaire, dans le sens que nous avons mis en lumière aux chapitres 9 et 10 avec les travaux de Beau (2017).

À cette fin, l'association récupère de nombreux déchets organiques : légumes bio invendus venant de magasins locaux, drèches de brasserie, ou encore crottin de cheval (la ville adjacente de Maisons Laffitte est connue pour son hippodrome et ses activités équestres). Les pratiques du jardin de Sol Majeur semblent ainsi s'inscrire dans la démarche de réparation du vivant, dans une optique de révision de nos interactions avec notre environnement biologique, se retrouvant dans les pratiques d'agricultures urbaines telles que les décrit Flaminia Paddeu :

« Ainsi, dans un monde marqué par les destructions écologiques, sanitaires et sociales de l'anthropocène, les agricultures urbaines de subsistance viseraient à produire à partir d'interactions sociales et biophysiques plus ajustées. Ces agricultures urbaines contribueraient à redonner vie aux sols qu'elles occupent, auparavant souvent pollués ou dégradés. En ce sens elles accompliraient une mission de réparation des sols urbains, en veillant à mettre en place des boucles métaboliques fertiles pour les sols, économes en ressources, récupératrices de rebuts. La généralisation du compost, l'usage du fumier, l'utilisation des matériaux de récupération pour réaliser des cabanes à outils sont autant de pratiques qui permettent la régénération des sols urbains, ainsi qu'une moindre nuisance sur les autres sols. »

(Paddeu, 2021, p. 385)

Le second sens du jeu de mot « Sol Majeur » fait quant à lui référence au solfège, l'activité musicale tenant une place importante pour une partie des membres de l'association, et notamment pour le président-fondateur, musicien de métier. Cela souligne l'aspect convivial du lieu qui, au-delà des démarches écologiques, constitue un lieu de vie partagé où les membres se retrouvent pour partager des moments agréables autour d'activités diverses, notamment artistiques, ce qui est une dimension caractéristique des tiers-lieux, comme nous l'avons démontré au chapitre 10.

b) Cartographie du lieu

Concrètement, le lieu est un terrain de 5000m² (ce qui est assez grand pour un jardin partagé urbain) très végétalisé. En plus des arbres, les ronces et arbustes ont en grande partie été laissés par les adhérentes et adhérents de l'association, ayant constitué des clairières et des chemins au milieu de la végétation. Le lieu s'organise autour d'un point de rencontre central où se trouvent les bâtiments (atelier, bureau et cuisine) ainsi que des espaces de détente : tables et chaises de récupération, barbecues, feu de camp, table de ping pong et terrain de pétanque, jeux pour les enfants. C'est dans ce lieu que les membres se croisent et se retrouvent la plupart du temps pour échanger, prendre leur repas, lire un livre ou travailler. Les bâtiments de l'atelier et de la cuisine sont alimentés par des panneaux solaires garantissant l'autonomie énergétique de l'association. Cette source d'électricité étant limitée, et dans une optique de limitation de la consommation énergétique, la consommation électrique est notée à côté de chaque appareil.

Nous pouvons retrouver dans cet écolieu les équipements typiques des jardins partagés, avec un grand potager, un verger, un jardin de plantes médicinales (« jardin des simples » inspiré des jardins monastiques) et un rucher au fond du terrain, un poulailler avec une douzaine de volailles au centre (ainsi qu'un enclos où se trouvent un faisan et une poule faisane), des bassins d'aquaponie et de grandes zones de compost à l'entrée du terrain. Il est possible de trouver au détour d'un chemin de plus petites plantations, ainsi que des arbres fruitiers naturellement présents sur le terrain.

Cette description du terrain correspond à la description que fait Paddeu (2021) des jardins partagés parisiens en termes d'infrastructure et d'objectif associatif, avec une mission de sensibilisation à la nature et au « vivre ensemble », avec un lieu décrit comme un espace de calme, de convivialité et de contact à la nature. En effet, nous pouvons retrouver dans la description que fait Paddeu d'un jardin du XVIII^e arrondissement de Paris un modèle similaire à celui de Sol Majeur : « constitué essentiellement de bacs en bois et de jardinières, le jardin accueille aussi un poulailler, des ruches, une zone de compost, des cultures en hydroponie, des hôtels à insectes et des nichoirs. De nombreux espaces de convivialité sont présents, accompagnés de pancartes éducatives ou relatives au règlement du jardin » (*ibid*, p. 206). Une différence se trouve cependant au niveau de la taille du terrain et du fait que le potager de Sol Majeur est en pleine terre et occupe une place assez importante. Le fait que ce dernier se situe en grande couronne parisienne plutôt qu'à Paris *intra muros* explique très probablement l'espace plus important qui a pu lui être alloué. Tout comme Sol Majeur, le jardin parisien décrit par Paddeu accueille régulièrement des visites scolaires, ainsi que des événements culturels. L'association des Jardineurs Sartrouillois accueille en effet de nombreuses visites scolaires, en hiver et en été. Selon le président-fondateur de l'association, celle-ci accueille 500 élèves à l'année allant de la maternelle au collège.

Le terrain de Sol Majeur jouxte le terrain de l'association Natur'ville⁵³³, une association de jardins familiaux offrant des parcelles privatives à ses adhérentes et adhérents, et affichant des objectifs parfois similaires à ceux des Jardineurs Sartrouillois, comme le respect du sol et de la biodiversité, ainsi qu'un rôle de sensibilisation écologique, notamment via l'accueil de visites scolaires. Certains membres des Jardineurs distinguent cependant l'activité des deux associations, insistant sur l'aspect individuel de l'activité d'agriculture urbaine de Natur'ville opposé à l'activité collective centrée sur le partage de Sol Majeur, et l'aspect accessoire de la revitalisation des sols, comme nous l'explique cette adhérente : « Les jardins à côté, c'est chacun son petit bout de terre et on fait pousser son petit légume. [...] Ce n'est pas ça qui m'apporte quelque chose. Ce n'est pas mon truc. Je trouve que c'est celui qui aura le plus beau potager, ce qui n'est pas ça qui est important. L'important, c'est qu'ici, c'était une friche industrielle. Il y a du béton, il y a du goudron. Et qu'est-ce qu'on peut faire après ça ? Est-ce qu'on peut réparer ça ? » (second entretien du 25/05/24).

Du point de vue pédagogique, les Jardineurs soutiennent pouvoir fournir un apport éducatif plus important : « Il y en a, oui, à côté, par exemple, Natur'ville, qui organise des visites. Mais c'est pas tout à fait pareil, parce que c'est moins complet. Et puis, comme ce sont des jardins individuels, juxtaposés, les enfants, en fait, ils voient 20 fois le même jardin. Quelque part, enfin tu vois, après chacun ses techniques. Là, l'avantage ici, c'est qu'ils voient un jardin très grand, avec les ruches, avec le poulailler, avec quand même des choses beaucoup plus conséquentes » (entretien du 17/05/24). En ce qui concerne notre recherche, nous pouvons souligner qu'un jardin partagé comme Sol Majeur, dans son unité et son approche globale du lieu, permet de fournir un modèle quasi clé en main pour la forme scolaire et l'école jardin conçue comme un tiers-lieu écologique offrant un terrain à l'action collective centrée sur des activités concrètes en lien avec l'environnement direct et la nature non-humaine, laissant une grande place aux activités manuelles et pratiques accomplies en groupe.

Si nous pouvons noter que Zask (2016) insiste sur l'équilibre démocratique entre individuel et collectif développé par les jardins divisés en parcelles individuelles, l'école comme lieu de développement d'une socialisation démocratique axée autour de l'entretien collectif du monde correspond de plus près au modèle du tiers-lieu collectif comme Sol Majeur, notamment à travers son approche des communs et des modes de socialisation centrés sur le partage et l'échange non marchand. Les Jardineurs et les membres de Natur'ville entretiennent cependant des liens tout à fait cordiaux, et certaines des personnes que nous avons rencontrées sont adhérentes et adhérents au sein des deux associations, y trouvant des avantages

533 S'il aurait été intéressant pour nous d'élargir notre terrain d'enquête à cette association, dans une optique comparative avec l'activité et l'organisation du jardin de Sol Majeur, nos premières tentatives de prises de contact avec l'association sont restées sans réponse, et nous ne bénéficions pas du temps et des moyens nécessaires pour explorer cette piste de recherche plus avant. Les rares membres de l'association Natur'ville que nous avons pu rencontrer lors de notre enquête à Sol Majeur ont premièrement accepté la proposition d'un entretien, mais n'ont pas donné suite à nos sollicitations. Faute de temps, nous ne nous sommes pas permis d'insister.

complémentaires, l'activité potagère individuelle et indépendante d'un côté, l'activité collective et conviviale sur des projets de transformation sociétale de l'autre.

Finalement, il nous semble important de souligner l'aspect de lieu de loisirs et de détente que revêt le jardin de Sol Majeur pour les membres de l'association. Celui-ci n'est pas seulement un lieu de travail et d'organisation collective mais aussi un lieu de vie dans lequel les membres peuvent passer leurs journées et s'intégrer dans une organisation sociale quotidienne alternative et inclusive, faisant de ce lieu un environnement ayant la possibilité d'héberger la construction d'une sociabilité complète, connectée à l'existence locale et globale des membres. En cela, le lieu fait office de modèle holiste englobant l'existence concrète des individus et permettant l'émergence d'expériences collectives pour la forme scolaire.

c) Population et fréquentation

Comme dans le cas des jardins collectifs parisiens décrits par Paddeu (2021), les professions intellectuelles supérieures et intermédiaires, ainsi que les profils de personnes diplômées, sont surreprésentés dans l'association. En effet, comme le démontre le questionnaire que nous avons soumis aux membres de l'association, les cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 35/84 personnes (pour 15 « sans réponse »), soit pile la moitié des réponses, une part bien supérieure aux 30,2 % de la population active sartrouilloise. Il y a cependant moins de membres se réclamant des professions intermédiaires (12/84), et tout de même une assez bonne représentation des employés et ouvriers (19/84), tout en restant très inférieur au 42,1 % de la population active sartrouilloise.

Concernant les diplômes, il y a une nette surreprésentation des personnes diplômées de l'enseignement supérieur. En effet, 36/84 personnes ont répondu avoir un diplôme de bac + 2/3 et 27/84 ont un bac +5 et plus (pour 4 « sans réponse »), avec seulement 10/84 niveau CAP/BEP et 6/84 niveau BAC, avec une personne sortie de la scolarisation avant CAP/BEP. Du point de vue de l'habitat, une majorité habite en appartement (45/84 pour 3 « sans réponse »), mais une partie importante habite tout de même dans une maison avec jardin (36/84), ce qui ne les empêche pas de s'investir dans l'association.

Toujours en cohérence avec les données relevées par Paddeu, une grande partie des membres de l'association sont retraités (25/84 pour 4 « sans réponse ») ou sans activité (13/84), avec environ la moitié nous ayant répondu être en activité (42/84). Les membres de l'association sont donc en général d'âge moyen ou senior, avec 58/84 personnes âgées de 35 à 65 ans (pour 2 « sans réponse ») et 18/84 de 65 à 80 ans (une personne a répondu être âgée de 80 ans et plus), avec seulement 5/84 personnes âgées de 18 à 35 ans. Les membres sont aussi en majorité féminins, avec presque deux tiers d'adhérentes (48/84 pour 2 «

sans réponse ») et un peu plus d'un tiers d'adhérents (34/84)⁵³⁴. Toutes et tous nous ont répondu être de nationalité française.

Comme nous l'avons vu au chapitre 10, les écolieux et les jardins partagés font face à des difficultés d'inclusion, notamment vis-à-vis des classes populaires et non blanches. Le jardin de Sol Majeur ne fait pas exception à la règle, et si les membres mettent en avant la posture d'accueil extrêmement ouverte de l'association, certains membres sont conscients de cette difficulté, sans pour autant avoir de solution. Bien que le jardin de Sol Majeur se trouve à proximité des quartiers les plus populaires de la ville, les populations de ces quartiers ne semblent pas s'investir dans cet écolieu, portant des valeurs qui, comme le montre Paddeu (2021), correspondent à celles des classes moyennes et supérieures blanches de la population. Lors des visites scolaires, la population des élèves venus d'écoles primaires situées dans les quartiers populaires avec une partie de la population issue de l'immigration nous ont semblé plus mixte avec une plus grande proportion d'élèves non blancs, ainsi que des accompagnatrices portant le voile, semblant appartenir à une catégorie de la population non représentée parmi les adhérentes et les adhérents de l'association, alors que ces accompagnatrices habitaient le quartier adjacent à Sol Majeur.

Concernant la parité au sein de l'association, cette question est importante pour les membres, notamment au niveau du conseil d'administration comme nous allons le voir. Cependant, il nous a semblé constater une répartition des rôles entre les membres influencée par leur genre dans les activités de l'association, avec les activités de construction et de bricolage occupées par les hommes (construction de ruches, extension de la cuisine), et les activités de jardinage occupées par les femmes, pourtant majoritaires dans l'association. Encore une fois, il nous semble que l'adaptation de ce modèle de tiers-lieu écologique à la forme scolaire pourrait pallier ces difficultés d'inclusion, à travers l'accueil de populations plus diversifiées au sein de l'école obligatoire.

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 4, il ne s'agit pas d'imposer un ensemble de valeurs à travers l'éducation scolaire prise comme un outil utilitaire de diffusion idéologique, mais de permettre la construction collective de valeurs à travers un fonctionnement démocratique participatif. Il s'agit aussi de bien être attentifs à ne pas s'inscrire dans des rapports de domination matérielle et idéologique d'une classe supérieure blanche sur une classe populaire mixte et racisée.

⁵³⁴ Aucune personne ne nous a répondu avoir une autre identification de genre.

II Structure et fonctionnement de l'association - rapport au lieu des membres de l'association

Maintenant que nous avons présenté l'écolieu et l'association avec laquelle nous avons travaillé, nous pouvons passer à l'analyse des données proprement dites, récoltées selon les méthodes exposées dans le chapitre 11. Nous étudierons les données récoltées selon les thèmes d'analyse ayant émergé de nos réflexions spéculatives précédentes, ainsi que de l'enquête exploratoire ayant permis la mise en place des grilles d'observation utilisées pour la récolte de ces données, à savoir : Les représentations et l'engagement des membres de l'association et l'organisation de l'association dans ce chapitre, et le jardin partagé comme outil pédagogique dans le chapitre suivant.

Dans cette partie de chapitre plus précisément, nous allons répertorier et analyser les représentations des membres de l'association vis-à-vis de Sol Majeur, le rapport qu'ils entretiennent avec lui, ainsi que leurs représentations de la nature et de l'écologie. Nous allons tenter de discerner les valeurs et les interprétations que les adhérentes et les adhérents de l'association projettent sur leur activité associative, de manière à envisager et à comprendre leurs logiques et la manière dont ils et elles envisagent leur action au sein du contexte social auquel ils et elles appartiennent.

1) Les valeurs mises en avant par les membres de l'association

a) Écologie et convivialité

En premier lieu, il nous semble intéressant de nous pencher sur les valeurs qu'entendent porter les membres de l'association à travers leur activité. Concernant celles-ci, le président-fondateur les présente tout d'abord en deux temps. Il affiche en premier lieu la valeur écologique du lieu, son rôle pour « prendre soin du vivant, être le gardien du vivant » et « prendre soin de la vie » (entretien du 29/11/23), et dans un second temps les pratiques d'économie circulaire et de recyclage de l'association en présentant comme « deuxième valeur, économiser les ressources » (entretien du 29/11/23). Enfin, celui-ci ajoute : « créer du lien social » (entretien du 29/11/23). Si cette dernière idée nous a semblé apparaître de manière annexe dans le discours du président, après les deux premiers points ayant davantage été mis en avant (notamment dans les démarches éducatives de l'association et lors des visites scolaires), cette dernière valeur semble tout de même importante, voire centrale, dans l'activité de l'association.

En effet, si la dimension écologique est première dans la communication de l'association,

notamment via le concept de permaculture, la présentation de l'association sur son site internet met aussi en avant l'idée de « partage », et c'est en réalité cette troisième valeur qui est ressortie de manière majoritaire au cours des entretiens que nous avons passé avec les membres de l'association. En effet, sous diverses formes, le lien social a été fortement mis en avant par les membres lorsque nous les interrogeons sur les valeurs de l'association. Les membres ont évoqué : l'« action collective » (entretien du 15/11/23), le « partage » (deuxième entretien du 18/10/23, premier entretien du 11/05/24, troisième entretien du 11/05/24, premier entretien du 18/05/24), les valeurs « altruistes » et le fait de « travailler ensemble sur un résultat commun » (entretien du 30/01/24), le fait de « créer du lien ensemble » (deuxième entretien du 11/05/24), les valeurs d'« entraide, solidarité, bienveillance » (premier entretien du 18/05/24), l'« échange » (deuxième entretien du 25/05/24) ou encore le fait d'« être ensemble, discuter, échanger »⁵³⁵ (entretien du 20/03/24).

Ainsi, si nous pouvions nous attendre à ce que l'écolieu soit d'abord présenté sous le prisme de l'écologie, ce sont des valeurs relevant du champ lexical de la collectivité qui ressortent en premier lieu chez la majorité des membres. La dimension sociale du lieu paraît capitale pour les adhérentes et les adhérents de l'association, et la compréhension du lieu se fait premièrement à travers son aspect convivial, élément important de l'activité associative (Minot, 2013), ainsi que des milieux proches de l'économie sociale et solidaire (Bidet, 2019).

Certains ont pu établir un parallèle avec des formes d'organisation sociale rurale traditionnelles (faisant écho à l'organisation paysanne que nous avons analysée au chapitre 9 avec les travaux de Zask), comme ce membre évoquant la visite de sa mère à l'association, celle-ci ayant grandi dans un milieu rural assez pauvre et isolé au milieu du XXe siècle en Espagne, retrouvant selon lui un mode de vie similaire à celui qu'elle a connu dans sa jeunesse, où le travail agricole et de nombreuses tâches sociales étaient effectuées en commun (troisième entretien du 18/05/24). Nous allons le voir, cette idée d'entraide et de partage semble se traduire dans une organisation peu hiérarchique et une implication horizontale des membres, avec cependant certaines limites, liées notamment aux différentes capacités d'implication dans la vie de l'association des différents adhérents et adhérentes.

b) Une question écologique en filigrane

Concernant l'aspect écologique du lieu et la sensibilité des membres à cet enjeu, celui-ci est ressorti de manière plus secondaire dans nos entretiens, dans le sens où la question environnementale n'a pas ou peu été mise en avant lorsque nous avons interrogé les membres sur les valeurs de l'association. Il est possible que cela soit dû au fait que la question environnementale est avant tout présentée comme une

⁵³⁵ Concernant cet entretien en particulier, cette valeur de lien social arrive en seconde position après celle de « faire durer les choses ».

question technique dans le débat public plutôt que comme une question de valeurs et de choix social et politique. Par conséquent, l'écologie n'est pas représentée comme une valeur, mais comme une prise de conscience pragmatique.

En effet, lorsque nous avons interrogé les membres sur leur sensibilité à la question environnementale, presque tous nous ont répondu être très sensibilisés à ce sujet, et le considérer comme très important. Dans le questionnaire que nous avons soumis aux membres de l'association, 41/84 nous ont dit être très sensibilisés à la question écologique (pour 2 « sans réponse »), 39/84 nous ont dit être assez sensibilisés, pour seulement 2/84 neutres (aucun ne nous a répondu être peu ou pas sensibilisé). De rares membres moins investis que la moyenne des personnes vues en entretien⁵³⁶ ont pu relativiser leur engagement en matière d'écologie, à la manière de cette membre qui nous confiait ne pas être « une pure écolo » (second entretien du 18/05/24).

Cependant, la majorité nous a répondu positivement lorsque nous leur avons demandé si l'aspect écologique du lieu entrainait en compte dans leur investissement dans l'association, et nous a dit être très sensible à la question environnementale. La fréquentation du lieu semble aussi servir de vecteur à cette sensibilisation, une adhérente nous confiant être « de plus en plus » sensibilisée (premier entretien du 18/05/24), en citant plus particulièrement la question de la surconsommation. Une autre membre très investie dans l'association nous a expliqué avoir été sensibilisée par son investissement dans l'association. Celle-ci nous a confié avoir été plus intéressée initialement par la dimension de solidarité et d'économie alternative de l'association et n'être alors « pas du tout » sensibilisée à la question environnementale, pas même au tri sélectif (second entretien du 25/05/24). Son investissement dans l'association l'a amenée à considérer cette question comme centrale et très importante pour l'avenir.

Si le jardin de Sol Majeur est un lieu important de pratique écologique et de sensibilisation aux problématiques environnementales, ou du moins à des pratiques alternatives plus économes en matière et en énergie, celui-ci apparaît comme un espace important de socialisation et d'action en commun (dans la continuité de la présentation que nous avons fait au chapitre 10 des tiers-lieux et des écolieux). Son aspect écologique se trouve renforcé par sa dimension de socialisation, et celle-ci permet le développement de pratiques innovantes et alternatives.

⁵³⁶ Comme notre méthode de prise de contact a consisté à proposer des entretiens volontaires sur le réseau social discord de l'association et à démarcher auprès des membres présents dans le jardin lors de nos visites, la plupart des membres vus en entretien sont plus investis que la moyenne.

2) Rapport à la nature des adhérentes et adhérents de l'association

a) Les connaissances scientifiques sur l'environnement

La grande majorité des membres vus en entretien nous a donc dit considérer l'enjeu écologique comme très important aujourd'hui. Ils ont aussi dit porter un intérêt aux connaissances scientifiques sur l'environnement et le climat, et souvent se renseigner à ce sujet. Dans le questionnaire, 24/84 personnes nous ont dit beaucoup se renseigner sur les connaissances scientifiques relatives à l'écologie (pour 3 « sans réponse »), 36/84 moyennement se renseigner, 17/84 un peu se renseigner, et seulement 4/84 ne pas du tout se renseigner. Cependant, si une partie des membres a pu afficher une connaissance globale des enjeux environnementaux, beaucoup ont déploré un manque de temps pour se consacrer à des lectures scientifiques, ainsi que le fait d'entreprendre l'exploration et la lecture de telles recherches représenterait une tâche trop lourde. Lorsque nous avons demandé aux personnes interviewées si elles étaient familières du concept d'Anthropocène, la quasi-totalité ne le connaissait pas, et si quelques-unes avaient déjà entendu le terme, elles n'en connaissaient pas la définition réelle. Si ce concept est surtout employé dans les sciences du système Terre et dans le champ des sciences humaines, celui-ci est pourtant aussi assez présent dans les médias depuis le début des années 2010⁵³⁷.

Si les membres de l'association ont semblé être conscients des enjeux environnementaux liés à nos modes de vie, certaines personnes interviewées ont aussi pu présenter des positions relevant de l'argumentaire climatosceptique, en citant l'argument selon lequel la Terre a toujours connu des périodes de réchauffement et de refroidissement⁵³⁸, ou que le réchauffement climatique serait dû à l'activité solaire⁵³⁹, relevant d'un manque de connaissances scientifiques au sujet du climat⁵⁴⁰. Une adhérente nous disant par exemple « longtemps, j'ai été un peu sceptique, et je le suis encore un peu », tout en

537 Le site de Radio France recense 71 émissions comportant le terme d'Anthropocène dans leur titre depuis 2011, et le site du quotidien national Le Monde recense 298 articles y faisant référence depuis 2004. Mais l'utilisation du terme ne semble pas se cantonner aux médias d'information, et semble influencer toute la sphère culturelle. En effet, une recherche sur l'application de streaming musical Spotify fait ressortir près d'une centaine de titres contenant le terme d'Anthropocène, ainsi que plusieurs albums, notamment *Miss Anthropocene* de l'artiste canadienne Grimes, dont les titres cumulent plusieurs centaines de millions d'écoutes, ou l'album *The Anthropocene Extinction* du groupe de death metal américain écologiste et animaliste Cattle Decapitation, cumulant lui aussi plusieurs millions d'écoutes.

538 En réalité, la période de l'Holocène est une période de forte stabilité climatique, avec des variations locales, avec un réchauffement global au cours de l'Holocène précoce à la sortie de la dernière période glaciaire du Pléistocène il y a entre 11 000 et 12 000 ans, une période de réchauffement au milieu de l'Holocène et une baisse de la température globale en fin d'Holocène, autour de la période médiévale, puis une remontée extrêmement brusque des températures à partir de la révolution industrielle (Bader et al., 2020, Zhang et al., 2022), correspondant à l'entrée dans l'Anthropocène (voir chapitre 1).

539 Les arguments climatosceptiques attribuant le réchauffement climatique à l'activité solaire ont été réfutés par la communauté scientifique, et les biais ainsi que le traitement erroné des données de nombreux articles climatosceptiques à ce sujet ont été démontrés (Legras, Mestre, Bard & Yiou, 2010, Foucart, 2012).

540 Des sources fiables démontrant la fausseté ou l'inexactitude des arguments climatosceptiques sont pourtant assez facilement accessibles, comme le décryptage en ligne sur le site du quotidien national Le Monde, par William Audureau et Manon Romain, regroupant et invalidant l'argumentaire classique du climatoscepticisme, y compris les deux arguments cités précédemment (Les décodeurs, 08 mai 2023).

reconnaissant ne pas être « assez instruite pour avoir la réponse par moi-même » (entretien du 20/03/24). Plusieurs membres interrogés ont aussi amalgamé le savoir scientifique et la technoscience, dans une critique de cette dernière et de ses objectifs économiques dénoncés comme délétères (entretien du 30/01/24, second entretien du 11/05/24).

b) Un rapport affectif et esthétique à la nature

Si les membres revendiquent un rapport important aux connaissances scientifiques sur les questions environnementales, leurs affinités avec les mouvements écologiques semblent en premier lieu fondées sur une inclinaison intime et un lien affectif envers la nature. En effet, plus qu'un rapport intellectualisé ou militant, le rapport des membres à l'environnement semble en réalité être un rapport familial à la nature ordinaire, même si leurs discours sur la nature peuvent parfois s'orienter vers le lexique du sacré (entretien du 29/11/23) dans la lignée de la pensée de la nature des courants romantiques européens (voir chapitre 2) ou des transcendentalistes nord-américains (Blesson, 2014), eux-mêmes inspirés par le romantisme et l'idéalisme allemand. Les adhérentes et adhérents de l'association professent un amour de la nature, qu'ils et elles considèrent comme un point commun qui les relie.

Plusieurs membres interrogés ont aussi insisté sur leur amour des animaux (en plus des poules, des faisans et des abeilles, l'association a aussi recueilli un chat dont les membres prennent soin à tour de rôle). Ils et elles considèrent la nature comme ayant une dimension esthétique, dont la beauté suscite l'admiration, tout comme son fonctionnement, perçu comme un modèle d'inspiration technologique et organisationnel. Ce discours de l'aspect esthétique et pratique de la nature, c'est-à-dire de sa valeur instrumentale, s'articule à une rhétorique du respect, soit de sa valeur intrinsèque, ainsi qu'à une dimension spirituelle. La nature permet de se ressourcer moralement et est source d'apaisement (nous retrouvons encore une fois ici l'héritage du transcendentalisme d'Emerson et Thoreau, ainsi que du préservationnisme de Muir articulé autour du respect de la valeur intrinsèque de la nature).

Il s'agirait pour les membres de l'association de se reconnecter, ou de garder une connexion à la nature, qu'ils considèrent comme un besoin lié à leur bien-être. Ils et elles apprécient d'être « dans la nature », d'entendre le chant des oiseaux et le bruit du vent dans les arbres. Leur investissement dans l'association se fait dans la recherche d'un « rapprochement » à la nature et aux espaces naturels, à la « verdure », considérée comme un lieu de détente et de bien-être. À ce titre, de nombreux membres aiment à citer les visiteurs que l'association accueille le dimanche après-midi lors de ses journées portes ouvertes, qui qualifient le jardin de Sol Majeur de « paradis ». Une membre résume ainsi son rapport au lieu : « Dès que j'aide des gens à visiter, ils me disent ça, ça se voit que vous aimez cet endroit. Eh ben oui, j'aime cet endroit, il est beau, il y a la verdure partout, du vert, il y a des arbres, il y a des gens sympas, il y a de la

terre, c'est un endroit calme » (quatrième entretien du 11/05/24).

c) Un rapport ancré dans le vécu infantile

Ce rapport aux espaces verts et à la nature semble profondément ancré chez les personnes que nous avons vues en entretien. La grande majorité des adhérentes et adhérents avec lesquels nous avons échangé fait remonter ces liens avec le vivant et la nature non humaine à l'enfance. Ils et elles évoquent des enfances à la campagne, ou à proximité de zones naturelles comme des lacs et des forêts, ou encore dans des lieux donnant accès à de grands jardins dans lesquels ils et elles pouvaient jouer, explorer, construire des cabanes, etc. Cette place de la nature dans l'enfance est une récurrence présente dans une très grande partie de nos entretiens. Ce lien originel avec les espaces naturels est mis en avant dans leur volonté d'investissement et leur attirance pour l'écolieu de Sol Majeur, comme l'explique cette adhérente : « j'ai vraiment eu le coup de cœur, dès que j'ai fait mes premiers pas dans Sol Majeur, cette bulle de nature un peu sauvage, ça me rappelait mon enfance que j'ai vécue à la campagne » (cinquième entretien du 11/05/24). Ce rapport ancien et premier aux espaces naturels a été la plupart du temps mis en avant par les membres pour expliquer leur attachement au lieu, constituant un espace naturel d'exception en ville. Une adhérente venant à Sol Majeur avec son fils, ce dernier étant venu en visite avec les scouts et lui ayant fait découvrir l'association, nous explique avoir grandi avec un jardin, et vouloir offrir la même possibilité à son fils⁵⁴¹.

Plusieurs membres dont les parents ont immigré en France depuis l'Espagne ou le Portugal (la région de Sartrouville et des alentours accueille une grande communauté portugaise), ont notamment fait référence au lieu d'origine de leurs parents comme des espaces ruraux, isolés et sauvages qu'ils et elles ont connu dans leur enfance. Une première adhérente nous confie : « Moi, je sais que quand j'étais petite, quand j'allais chez mes grands-parents au Portugal, j'étais tout le temps dans les champs et tout ça. Je cueillais les fruits comme ça. Directement, en fait, c'était naturel » (premier entretien du 18/05/24), un autre adhérent nous dit, pour expliquer son investissement dans l'association : « C'est surtout le côté nature, vu que moi je suis portugais, je viens surtout du nord où en fait c'est vraiment une partie plus sauvage que le centre ou le sud » (troisième entretien du 11/05/24).

Ces témoignages semblent nous mettre sur la piste d'un atavisme écologique chez les membres de cet écolieu, de la résurgence d'une familiarité infantile, et parfois d'une hérédité familiale, à la nature et

541 Il est à noter que le modèle du pavillon avec jardin est aujourd'hui critiqué dans les milieux écologistes comme destructeurs d'espaces naturels et agricoles (Leussier, 21 février 2022). Le modèle du jardin partagé semble alors représenter une alternative permettant de favoriser l'habitat collectif tout en garantissant l'accès à chacune et à chacun à des espaces végétalisés et potagers. Une adhérente habitant en appartement depuis sa retraite nous confie : « J'ai jamais vécu en appartement, toujours en pavillon, donc avec un jardin, avec tout ça. Donc pour moi, c'est très difficile, l'appartement. [...] Et du coup, ce lieu [Sol Majeur], quand je l'ai découvert, c'était le paradis » (entretien du 25/05/24).

aux espaces « sauvages ». Cela nous conduit à supposer l'importance d'une fréquentation quotidienne, entière et dès l'enfance de lieux où le vivant non humain occupe une place centrale et valorisée, au sein de la nature ordinaire comme espace de vie bénéfique (calme, sérénité, température, etc.), dans la construction d'un rapport à la nature non-humaine.

Les Jardineurs ont donc à cœur d'entretenir le lien avec la nature ordinaire qu'ils et elles jugent nécessaire à leur épanouissement personnel, et parfois aussi au bien-être de la collectivité. Ils et elles considèrent les espaces végétalisés et riches en biodiversité, éloignés des pollutions sonores et lumineuses de l'espace urbain, comme des lieux constituant un cadre de vie bienfaisant et désirable. Bien qu'ils et elles puissent mettre ainsi en opposition la ville et le sauvage, ils mettent aussi en avant l'importance de l'existence de cet espace en ville et le présentent comme un catalyseur permettant la construction et l'entretien actif d'un lien à la nature ordinaire, à la nature « des friches et des jardins » pour reprendre les termes de Beau (2017), dans un lieu qui justement tient à la fois de la friche *et* du jardin. En effet, la plupart des arbres et des buissons présents sur le lieu ont, comme nous l'avons vu, poussé d'eux-mêmes dans ce qui était jusqu'à il y a quelques années une friche industrielle, et ce sont ces mêmes espèces que les Jardineurs ont pris pour objet de leurs soins⁵⁴², en faisant de cette friche un jardin dans lequel ils et elles peuvent mener leurs activités.

Les membres de l'association participent à la visibilité de cette nature ordinaire, en ouvrant leurs portes le dimanche après-midi aux sartrouilloises et sartrouillois faisant leur promenade dominicale le long des quais de la Seine. Les Jardineurs citent souvent ces nouveaux venus qui sont étonnés de trouver un tel espace proche de la ville, ils nous disent « on ne se croirait pas à 20 km de Paris ». Ces espaces où se développe le vivant non humain sont en effet le plus souvent dévalorisés et oubliés, et le travail d'entretien du jardin par les membres de l'association met en lumière ce vivant liminaire avec lequel les citadins partagent leur espace de vie.

3) Le jardin partagé comme lieu de guérison et de soin

a) Un espace préservé du rythme de la modernité

Nous venons donc de voir que les adhérentes et les adhérents considèrent le jardin de Sol Majeur comme un espace contribuant à leur bien-être, mais au-delà de la satisfaction et de la détente procurées par un environnement naturel et végétalisé, celui-ci est aussi présenté comme un espace de guérison et de soin.

⁵⁴² À ce titre, l'histoire de « l'arbre à câlin » présenté lors des visites scolaires et que nous verrons plus loin, un noyer écrasé au sol par les ouvriers de la mairie venus poser la clôture entourant le terrain et qu'un membre à petit à petit redressé grâce à la pose progressive de tuteurs, illustre bien cette attention et ce soin que les adhérentes et adhérents de l'association prodiguent au jardin.

Globalement, les membres soulignent lors de nos entretiens les vertus du calme et de la nature au jardin, préservé des maux de la vie urbaine, dans lequel ils et elles peuvent se reposer et se ressourcer. Cet espace est vu comme un endroit préservé du monde moderne bruyant et effréné, avec un terrain naturel où l'on ne subit pas les bruits de la ville (bien qu'en réalité les avions, péniches, sirènes et bruits de travaux se font souvent entendre) dans lequel les membres peuvent adopter un rythme plus naturel (avec les saisons) et plus personnel.

Le jardin est donc vu comme un espace de repos et de soin, dans lequel il est possible de guérir le stress, de respirer, de souffler et de se détendre. Une adhérente nous explique par exemple être venue travailler au jardin pour se détendre lors d'une période de stress : « En janvier, il y a eu un jour où j'étais pas super bien et j'étais venue juste désherber un peu là-bas. Et en fait, ça m'a apaisée. » (premier entretien du 11/05/24). Une autre membre nous dit venir pour se détendre après une journée de travail : « Après le travail ça faisait du bien. J'allais arroser ou désherber » (cinquième entretien du 11/05/24). Certains membres ont aussi déclaré être plus sereins, moins énervés ou colériques, depuis leur inscription et leur investissement dans l'association (premier entretien du 18/10/23).

b) Un refuge pendant la pandémie de Covid-19

L'association ayant été créée en 2018 et le terrain ayant été investi à partir de 2020, les adhérents de la première heure ont souvent évoqué la période de la pandémie de Covid-19, le confinement et les effets psychologiques délétères sur la santé mentale de la population (Bantman, 2020 ; Vancappel, Jansen & El-Hage, 2022), ce que déplorent de nombreux membres de l'association, à l'image de cet adhérent qui déclare : « au moment de la pandémie [...] tout le monde s'est retrouvé enfermé dans des petites boîtes. Le truc qu'il fallait pas faire. Tu voulais rendre les gens complètement cinglés, c'était le meilleur truc à faire » (troisième entretien du 18/05/24).

Les membres présentent alors le jardin comme un lieu de refuge, comme un atout leur ayant permis de mieux vivre cette période, comme nous le dit cette adhérente : « Quand on était enfermés, quand ils nous ont enfermés, là, il y a quatre ans, eh bien, on venait ici, c'est tout, on se planquait » (entretien du 20/03/24). La pandémie de Covid-19 et le confinement sont en effet évoqués par certains membres comme une période psychologiquement et politiquement très dure, l'écolieu les aurait aidés, grâce au contact avec la nature, à l'espace vert et avec les autres membres, à entretenir leur santé psychique pendant cette période, ainsi qu'à résister à des injonctions qu'ils jugeaient absurdes et autoritaires, dans le cadre d'une gestion médicale qu'ils et elles considèrent comme injuste et inappropriée. Le président-fondateur nous confie ainsi : « Je pense que ça m'a apporté et ça m'apporte encore beaucoup cette aventure. Et les autres sont essentiels, c'est clair. Ça s'est beaucoup confirmé pendant le Covid. C'était une période très... Très

crispante. Très, très crispante. Une sorte de... Je parle même pas de la pandémie hein. Moi ce qui m'a assez terrifié sur le moment, ce qui m'a même traumatisé, on peut dire, puisque j'en ai encore des cicatrices, c'est cette espèce de déferlement totalitaire soudain qui te balance des injonctions contradictoires d'un jour sur l'autre. Enfin, qu'est-ce que c'est que ça ? » (entretien du 29/11/23).

Le jardin partagé de Sol Majeur est alors présenté comme un lieu de soin psychologique et de reconstruction du lien social après une période considérée comme extrêmement destructrice, comme le soutient cette adhérente : « je pense qu'il y a aussi tout ce qui s'est passé ces dernières années entre le Covid et tout ça. Les gens ont besoin aussi de trouver des personnes qui partagent leur point de vue, de partager des valeurs d'entraide, de solidarité. Je pense que les gens ont besoin de ça, parce que le Covid, le confinement, ça a fait beaucoup de dégâts psychologiquement » (premier entretien du 18/05/24). Le président-fondateur parle notamment d'un engouement pour l'association à la sortie de la crise sanitaire : « Et au niveau de l'association, bah il y a eu beaucoup plus d'adhérents, en fait, après cette période. Parce que je pense que beaucoup de personnes aussi ont pris conscience de... de ça » (entretien du 29/11/23). Le jardin est ainsi décrit comme l'objet d'un désir collectif à la sortie de la pandémie, notamment dans le désir de reconstruction du lien social.

c) Fonction thérapeutique du jardin

Le jardin est aussi considéré comme un lieu de soin dans des cas plus particuliers, notamment face à des situations de souffrance au travail. Certains membres en arrêt pour avoir connu des périodes de stress et de surmenage dans le cadre de leur travail présentent le jardin de Sol Majeur comme un élément important de soin participant à leur convalescence. C'est un lieu de repos permettant de « s'oxygéner », d'effectuer un retour vers soi et une reconstruction sereine.

Le jardin est à la fois un lieu de repos et un lieu permettant l'activité hors du travail salarié sous pression, à travers des pratiques prenant lieu dans une temporalité plus douce et plus souple, sans les exigences délétères d'un management poussif et productiviste. Un écolieu comme Sol Majeur offre en effet une temporalité alternative, un lieu dans lequel on peut « prendre son temps », en opposition au rythme frénétique et convulsif du milieu du travail contemporain. Une adhérente nous confie : « Et puis, oui, c'est... C'est un temps, c'est un lieu où déjà on a l'impression que le temps est un peu suspendu. On est moins dans la frénésie de toujours plus courir, il faut faire ci, ça, là. On a l'impression d'avoir du temps, un temps à soi en fait. Et pour moi, pour mon cas à moi, ça fait beaucoup de bien au niveau santé » (Entretien n°1 du 18/05/24). Ce lieu permet de se ressourcer pour celles et ceux qui sont victimes d'un monde du travail de plus en plus hostile et psychologiquement exigeant pour les travailleurs et les travailleuses, notamment celles et ceux subissant le fameux phénomène de *burn-out*, en français, le

syndrome d'épuisement professionnel (Salembier-Trichard, 2019).

Mais ce lieu est aussi un espace de refuge pour les personnes neurodivergentes, subissant de plein fouet la société de l'hypervitesse, de l'hypercommunication (Rosa, 2013 [2011], 2014 [2012]), de l'hyperstimulation et de la prédation de l'attention (Citton, 2014). Une adhérente se présentant comme souffrant de troubles de la personnalité, avec des difficultés de gestion des émotions et une forte sensibilité aux stimuli externes, notamment sonores, présente le jardin comme un lieu de soin, lui ayant procuré une aide dans des périodes difficiles. Cette adhérente a notamment mis en place des collaborations avec le GEM (Groupe d'Entraide Mutuelle)⁵⁴³ pour que des groupes de membres de la structure puissent venir jardiner ou bricoler.

La pratique du jardinage, planter, désherber, « mettre les mains dans la terre » (entretien n°4 du 11/05/24) est alors mise en avant comme porteuse de vertus thérapeutiques. Celle-ci a en effet été mobilisée de longue date par le milieu médical à travers la pratique du jardin thérapeutique et de l'hortithérapie en psychiatrie clinique (Pringuey & Pringuey-Criou, 2015 ; Pringuey, Pommier, Pringuey-Criou & Massoubre, 2018). Selon les recherches dans ce domaine : « Les activités de jardinage encadrées (hortithérapie) ont montré des effets positifs lors des essais cliniques : réduction de l'anxiété, des symptômes dépressifs, du repli, retour de la confiance en soi et du dynamisme, ouverture émotionnelle et affective, effet direct et global de lutte contre le stress, activation mémorielle et facilitation cognitive » (Pringuey, Pommier, Pringuey-Criou & Massoubre, 2018, p. 172).

Si la pratique du jardinage a donc des effets psychologiques bénéfiques comme une réduction du stress ou de l'anxiété constatée par de nombreux membres, nous voyons aussi que la confiance en soi et l'ouverture émotionnelle en bénéficient. Or, l'aspect de soin et de guérison le plus mis en avant par la membre citée précédemment porte justement sur ces aspects là, mais plus qu'à travers la pratique du jardinage, ceux-ci sont renforcés par l'entraide et l'inclusion au sein de la communauté associative. Ainsi l'aspect thérapeutique du jardin passe selon elle par le fait de « mettre les mains dans la terre, parler avec d'autres gens et voir que j'étais acceptée » (entretien n°4 du 11/05/24). Souffrant de forts phénomènes de harcèlement dans sa jeunesse, l'implication dans une association intergénérationnelle, dont les profils des membres sont variés, et dont l'activité se fonde autour d'une forte inclinaison pour la convivialité et l'ouverture⁵⁴⁴ a eu des effets très positifs sur sa confiance en elle.

L'écolieu est ainsi décrit comme un espace d'inclusion, dans une dynamique de compréhension et de partage. En effet, si l'association est en premier lieu présentée comme ayant pour objectif de « prendre soin du vivant » par le président-fondateur, il est mis en avant par ce dernier que celle-ci a aussi pour but

543 Les GEMs sont des structures médico-sociales favorisant l'intégration et l'inclusion sociale de personnes atteintes de handicaps.

544 Une autre membre nous confiait notamment que l'implication dans l'association lui avait permis de plus s'ouvrir aux autres, et de mieux accepter les différences entre les individus, de moins juger en premier abord et d'apprendre à connaître les autres pour découvrir leurs qualités. (entretien n°2 du 25/05/24).

de « prendre soin de l'humain » (entretien du 29/11/23). Pour cela il s'agit d'entretenir un environnement propice au développement de l'être humain, notamment à travers le soin apporté à la biodiversité dont il fait partie et dont il est codépendant, mais aussi en proposant des modes d'organisation sociale basées sur le partage, l'entraide, l'échange et la convivialité. L'association est en effet souvent présentée par ses membres comme un lieu dans lequel les liens sociaux peuvent se créer et s'entretenir, où se construit une communauté à l'échelle locale, basée sur des principes d'entraide et de partage.

III Structure et fonctionnement de l'association - Organisation et politisation

Nous constatons donc que cette association insiste particulièrement sur les dynamiques de partage et d'entraide considérées comme structurelles dans son fonctionnement, nous pouvons alors nous interroger sur la façon dont les membres organisent leur action collective, notamment en termes d'orientation et de décision. Comme nous avons tenté de le démontrer dans le chapitre précédent, les pratiques de jardinage et d'agriculture urbaine semblent permettre la mise en place de modes d'organisation collectifs autonomes centrés autour des communs. Nous avons donc insisté sur cette question lors de nos entretiens de recherche, de manière à comprendre la manière dont les membres de l'association se représentent leur mode d'organisation et de décision, et comment chacun et chacune s'inscrit au sein des structures d'action collective.

1) Organisation horizontale et administration associative

a) Organisation formelle de l'association

Administrativement, les Jardineurs fonctionnent selon un modèle associatif classique, avec un conseil d'administration, ici appelé « cercle cœur », composé de 7 personnes : d'un président, d'un vice-président, secrétaire, trésorier, etc. Celui-ci est paritaire, selon la volonté des membres de l'association, voire à majorité féminin, puisqu'après avoir compris 4 femmes pour 3 hommes, il en comprenait 5 pour 2 lors de notre étude (les postes occupés par des hommes étant cependant ceux de président et de vice-président). Les membres de l'association veillent aussi à ce que les différents âges soient représentés dans leur diversité au sein du conseil d'administration. Les décisions de l'association en termes d'aménagement du jardin et d'allocation de fonds passent par le « cercle cœur » qui valide ou refuse les projets. Au sein de

l'association, des « référents » ont été informellement désignés autour des activités de Sol Majeur, avec des référentes et référents jardinage, bricolage, apiculture, etc. Celles et ceux-ci ont un rôle plus consultatif que décisionnel, relatif aux savoirs techniques mis en œuvre dans les activités de l'association.

En plus du conseil d'administration de l'association comme organe décisionnel, la personne du président-fondateur demeure une figure d'autorité dans l'association, bien que celui-ci désire se détacher de ce rôle. Il nous semble avoir pu constater que les autres membres investis dans l'association se sont souvent référés à lui pour obtenir son accord ou son approbation sur de nombreux sujets. Si le président affiche l'intention d'abandonner la place de figure d'autorité décisionnelle, celui-ci remarque la difficulté qu'ont certains membres de l'association à abandonner l'habitus de soumission à l'autorité hiérarchique apprise dès le plus jeune âge, alors qu'il désirerait au contraire que ces derniers s'approprient le projet de l'association en tant que groupe, qu'ils et elles puissent « prendre des décisions par eux-mêmes sans forcément en référer à quelqu'un de supérieur » (entretien du 29/11/23).

Cette tendance à ne pas s'investir dans la prise en charge des projets de l'association est déplorée par d'autres membres du conseil d'administration. Parmi les membres les plus impliqués, certains regrettent que ce soit « toujours les mêmes » (entretien n°2 du 25/05/24) qui portent des projets, qu'ils et elles fassent partie du « cercle cœur » ou non. Selon ces personnes vue en entretiens, beaucoup d'adhérentes et d'adhérents ne viennent que lorsque des animations et des ateliers sont proposés, et certaines et certains ne se sentent pas en position de prendre des initiatives, demandant aux membres plus investis ce qu'ils et elles peuvent faire. Au contraire, les membres du conseil d'administration que nous avons vus en entretien mettent en avant le désir de favoriser l'investissement et l'appropriation du lieu de la part de tous les membres de l'association.

Si une hiérarchie formelle et informelle apparaît donc à travers le conseil d'administration de l'association (votant les décisions financières) et certaines figures de poids au sein des membres⁵⁴⁵, les membres de ce conseil insistent sur la dimension consultative et délibérative du processus de décision, affirmant être à l'écoute des membres, garantissant uniquement l'adéquation des projets aux « valeurs » de l'association. Une membre du « cercle cœur » nous explique : « Oui, bien sûr, c'est nous qui prenons la décision, mais en même temps, on ne la prend pas tout seul dans notre coin comme une direction qui va dire, voilà, on a pris ça comme décision. On n'impose pas notre décision. Après, si on la prend, cette décision, c'est aussi parce qu'on a écouté, on a entendu les adhérents » (Entretien n°2 25/05/2024). Certains projets ont cependant pu être refusés⁵⁴⁶, soit pour des raisons de faisabilité et de sécurité, soit

545 Une des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus nous a expliqué que certains membres avaient été exclus du conseil d'administration car ceux-ci menaçaient de prendre trop de pouvoir, et que d'autres avaient quitté l'association car il ne pouvaient pas faire ce qu'ils voulaient comme ils le voulaient. Une personne a aussi été exclue à cause d'un comportement violent et hostile. Sur ce point, nous retrouvons des similitudes avec les difficultés d'organisation interindividuelles décrites par Lallement (2015) dans les hackerspace californiens d'organisation anarchiste. Nous allons voir que les différentes sources ont pu faire preuve de plus ou moins de précision sur certains points sensibles liés à la gouvernance de l'association.

546 Nous avons eu des discours divergents à ce sujet, plusieurs membres du conseil d'administration nous ayant dit qu'aucun

parce qu'ils ne rentraient pas en connivence avec les valeurs de l'association, comme un projet de boutique commerciale étant en contradiction avec les valeurs d'échange et de don de l'association. D'autres projets ont pu se voir modifiés dans le courant des discussions entre les membres, ou encore être mis en attente, car leur réalisation se révèle complexe ou coûteuse, et que ceux-ci ne sont pas considérés comme une priorité.

b) Possibilité d'investissement et capacité de décision des membres de l'association

Les propos des adhérentes et adhérents sur la gouvernance de l'association se sont cristallisés autour de deux types de réponses : ils et elles faisant soit référence au conseil d'administration de l'association comme organe de gouvernance, et parfois à une certaine hiérarchie, soit à une organisation horizontale très libre. Cependant, toutes et tous ont reconnu que le fonctionnement de l'association prenait la forme d'une organisation collective où chacune et chacun peut proposer ses idées et ses projets. Il nous semble d'après nos observations que la réponse peut se situer dans un entre-deux, avec des pratiques très libres des membres soumises à une forme souple de contrôle de la part du conseil d'administration de l'association, celui-ci faisant office d'institution de délibération encadrant la discussion, et ayant le dernier mot sur la pertinence des projets proposés.

Dans les faits, ces pratiques de délibération nous ont cependant paru très informelles, le mode de décision de l'association a notamment pu être décrit comme « organique » et « expérimental » (entretien du 15/11/2023), leur aspect informel apportant de la fluidité, de la réactivité et du dynamisme. À titre d'exemple, nous pouvons étudier le développement du grand projet en cours au printemps 2024, lors de nos observations, à savoir l'agrandissement de la cuisine semi-ouverte de l'association. Ce grand chantier était mené par quelques hommes, membres très ou assez investis dans l'association, représentant les membres les plus « bricoleurs » (Les femmes ayant participé à ce chantier étant intervenues pour creuser les fondations de l'extension). Un des membres travaillant à la construction de la cuisine et à l'initiative du projet nous explique que « il n'y a pas eu de validation du cercle cœur ou du centre » (entretien n°2 du 11/05/24). Quelques membres ont émis l'idée entre eux de l'extension de la cuisine lors de discussions non organisées, ont élaboré un projet solide, puis l'ont soumis au reste du groupe, en ont discuté avec les autres membres, notamment via l'application de messagerie Discord. Certains membres ont ressenti un besoin tacite dans l'association (par exemple un manque de place dans la cuisine lors de la confection des confitures faites avec les fruits du jardin ou des fruits de récupération, ou bien pour s'abriter lors des intempéries), ces membres ont réfléchi à un projet d'extension de la cuisine et l'ont mis en place après

projet n'avait été refusé. Nous avons ici fait le choix de considérer ces positions comme des omissions ou une volonté inconsciente de présenter l'organisation de l'association sous un certain jour. La personne nous ayant confié que certains projets ont été refusés s'étant basée sur des exemples concrets avec des raisons de refus que nous avons jugé cohérentes.

consultation informelle du reste de l'association. Les projets ne semblent donc pas être restreints par un cadre rigide, et la majorité des membres investis au point de mener des projets dans le jardin partagé font partie ou gravitent autour du « cercle cœur ». Au final, une adhérente nous explique que ce sont « les gens qui participent, qui décident » (entretien n°2 du 18/10/2023), à savoir un noyau central de personnes particulièrement investies.

Ce groupe central et actif de l'association est très restreint, et nous pouvons dénombrer une dizaine de membres particulièrement investis et décisionnaires sur les 200 adhérentes et adhérents totaux de l'association. Il est possible de circonscrire ce groupe à partir des données récoltées dans le cadre de notre questionnaire. En termes d'implication, seuls 6/84 nous ont dit être très impliqués (pour 3 sans réponses), 9/84 assez impliqués, 17/84 moyennement impliqués, et une majorité, 35/84 et 14/84 peu impliqués et pas impliqués. La plus grande partie des adhérentes et adhérents ayant répondu au questionnaire nous a dit venir à Sol Majeur moins d'une fois par mois (36/84 pour 8 « sans réponse »), une partie assez importante nous a dit fréquenté le lieu une fois par mois (9/84) ou plusieurs fois par mois (15/84), le cercle de membres particulièrement actifs étant composé d'une quinzaine de personnes venant une fois par semaine (5/84), plusieurs fois par semaine (8/84) voire tous les jours (3/84).

La composition des membres de ce cœur particulièrement actif peut évoluer, en fonction notamment de la disponibilité de chacune et chacun. Un membre très actif à Sol Majeur au moment de nos observations, car actuellement sans emploi, nous confie par exemple : « je n'ai pas de temps là, en ce moment, il va falloir que je trouve du travail également. Je pense à moi. [...] Le jour où on proposera un salaire et j'aurais une activité ici, je pourrais en faire beaucoup plus » (deuxième entretien du 11/05/24), un des membres les plus actifs nous confiant aussi accuser une charge de travail bénévole lourde et mal répartie entre les membres, protestant en nous disant : « on a nos vies quoi » (observation du 25/06/24). À ce titre, le président de l'association nous a dit avoir pour objectif de solidifier les financements de l'association pour pouvoir ouvrir un poste fixe de salarié dans l'association, de manière à soulager la charge des membres bénévoles, comme cela se fait dans de nombreux autres jardins partagés urbains (Paddeu, 2021).

Le prochain grand projet évoqué par les membres est celui de la création d'une mare dans le jardin, de manière à favoriser l'épanouissement de la biodiversité en attirant certaines espèces évoluant dans ce type d'écosystème. La plupart des membres les plus impliqués, le « noyau dur » de l'association que nous venons de décrire, même hors « cercle cœur », a déjà porté des projets de plus ou moins grande envergure, que ce soit des projets d'aménagement dans le jardin, de construction, d'ateliers ou de visites. Lorsque nous avons interrogé les membres sur leur capacité et la possibilité qu'ils ont de porter un projet au sein de l'association, tous nous ont dit se sentir libre de proposer un projet, et la plupart nous ont dit avoir une idée de projet possible mais ne pas le proposer par manque de temps ou d'énergie pour le soutenir ou le mener

à bien. La grande majorité nous a présenté les idées qu'ils et elles avaient en tête, à travers une grande variété de propositions (jardins flottants, ateliers de transmission intergénérationnels, construction de cabane, station de réparation de vélo, four à pain...).

Tous et toutes ont reconnu l'écolieu comme un espace d'expression et d'investissement possible, sans avoir à se référer à une autorité spécifique. Ils et elles ont aussi pu souligner que l'aspect collectif du travail dans le jardin faisait que les projets étaient avant tout portés en commun. Même si des personnes individuelles peuvent être à l'origine d'une proposition, celle-ci est discutée avec le reste des membres et chaque personne qui le souhaite peut s'y investir et y contribuer. D'autres ont caractérisé le lieu comme un « espace d'expérimentation » (deuxième entretien du 18/10/23), où des projets divers pouvaient être tentés et mis en place, ce qui corrobore encore une fois les descriptions faites par Paddeu (*ibid*) des jardins partagés.

Cette possibilité d'expérimentation est notamment permise par le fait que les finances de l'association ne dépendent pas de la production du jardin, et que l'activité de l'association au sein du tiers-lieu est donc libre de toute exigence de rentabilité (les finances de l'association venant des cotisations, de financement de la région, des dons, des visites scolaires et des visites entreprises⁵⁴⁷). Si ces projets échouent, un autre projet amélioré peut prendre la suite. Les membres ont par exemple construit un séchoir solaire (pour les fruits, etc.), mais celui-ci ne s'est pas avéré suffisamment performant. Suite à l'échec de ce projet expérimental, un autre prenant en compte les erreurs commises lors de la première entreprise peut suivre. Cela semble particulièrement correspondre à la pédagogie de projet expérimentale deweyenne, et illustre donc en quoi une école comme tiers-lieu écologique permettrait la construction d'habitudes pratiques et intellectuelles d'aménagement de l'espace collectif, dans le cadre d'une organisation libre et démocratique.

Si aucun membre n'a par lui-même qualifié l'organisation de l'association comme démocratique, la quasi-totalité a accepté de la qualifier ainsi lorsque nous leur avons posé la question, de manière en général très affirmative et sans afficher de réticence. Si le mode de gouvernance démocratique a pu être identifié à la procédure de vote, pourtant absente de l'organisation de l'éco-lieu (ou du moins nous n'en avons pas été témoin et celle-ci n'a pas été évoquée comme étant employée), l'aspect démocratique a tout de même été reconnu dans des processus de délibération plus informels et une réponse aux besoins exprimés (ou tacites) des membres et de l'association. Il semble en effet que l'activité de ce tiers-lieu écologique émerge sous la forme d'un autogouvernement démocratique direct et participatif, en ce que les membres s'auto-organisent collectivement pour mener à bien les projets qu'ils et elles jugent pertinents, la structure hiérarchique ressortissant du modèle institutionnel administratif associatif préexistant, ayant été nécessaire à la mise en

547 Si certains membres de l'association sont bien conscients de la limite en termes d'efficacité environnementale des services de RSE en entreprise, ceux-ci entendent, d'après le président-fondateur, exploiter le greenwashing comme source principale de financement dans le futur (observation du 25/06/24).

place de l'écolieu. Cependant, ce lieu n'est pas exempt de dynamiques de pouvoir et d'autorité entre les membres, du fait notamment de la présence du conseil d'administration comme organe décisionnel et à l'investissement et la présence au sein de l'écolieu des membres les plus influents.

c) Identification des difficultés par les membres

Une minorité des personnes vues en entretien a pu regretter un « manque d'organisation » dans l'association, et a estimé qu'il est important qu'il y ait quelqu'un « à la tête du navire » pour prendre des décisions, tout en reconnaissant être plus habitués à des systèmes plus hiérarchisés et formalisés, par exemple dans leur vie professionnelle (entretien n°5 du 11/05/24). Il y a notamment des problèmes de communication relatifs aux plantations dans le potager qui ont été mis en avant, avec des plantations faites par certains adhérents et adhérentes arrachées par d'autres en pensant qu'il s'agissait de mauvaises herbes. Une partie des membres avec lesquels nous nous sommes entretenus reconnaissent que l'aspect « anarchique » ou « zadiste » de l'organisation de l'association peut rebuter certaines personnes, ce qu'ils et elles peuvent regretter dans le sens où ils et elles désirent que leur action ne soit pas clivante, ce qui les amène à se détacher de l'action militante, comme nous le verrons plus loin.

De la même manière que dans beaucoup de formes d'organisation libre, les personnalités les plus introverties ont plus de mal à se faire une place dans les processus de décision, et nous pouvons supposer que les membres dotés d'habitudes réflexives et discursives autonomes acquises puissent s'imposer plus facilement dans les débats au sein de l'association, la place dans la hiérarchie informelle de l'association pouvant aussi jouer comme élément de prérogative. Une membre de l'association nous confie ainsi : « si on est trop timide c'est pas toujours évident de trouver sa place parce qu'il y a pas forcément quelqu'un qui va te dire tu fais ci, tu fais ça. Donc c'est à nous aussi de trouver un peu notre place » (entretien n°5 du 11/05/24). L'adhérente en question s'est cependant établie dans un rôle important au sein de l'association, et semble avoir pu s'intégrer au fonctionnement du groupe.

Nous pouvons ici faire le lien avec une difficulté importante des pédagogies alternatives démocratiques, que décrit Olivier Maulini (2017) au sujet des écoles démocratiques Sudbury, cité par Leroy (2022) :

« La démocratie et la liberté décrétés dans le programme Sudbury profitaient d'abord aux participants déjà réflexifs, d'emblée autonomes dans l'apprentissage et dominants dans les discussions, donc à ceux qui auraient le moins besoin de construire les savoirs et les compétences nécessaires au self-government et à la participation. »

(Maulini, 2017, p. 3, cité par Leroy, 2022, p. 85).

Il s'agit donc dans le cadre des pédagogies démocratiques de porter une grande attention à l'intégration de tous les éléments de la classe dans les processus de décision et à l'acquisition de disposition à la délibération démocratique de la part de tous les membres.

d) Exportation de ce modèle d'organisation dans le cadre scolaire

Nous pouvons cependant constater que la forme d'organisation collective présente dans ce type de jardin semble favoriser les modes de fonctionnement et de décisions horizontaux, participatifs, ou au moins consultatifs, comme nous avons tenté de le démontrer en nous appuyant sur la littérature à ce sujet au chapitre 10. Appliqué à la forme scolaire, ce modèle semble pouvoir offrir un espace d'action et de socialisation prompt au développement d'un ethos collectif démocratique en contact avec la nature non humaine perçue comme l'objet des soins de la communauté, ainsi que comme partenaire diplomatique partageant et habitant notre espace de vie (nous approfondirons cette question un peu plus loin dans ce chapitre, lorsque nous aborderons la dimension pédagogique du lieu et de l'association).

En termes décisionnels, il nous semble que la direction de l'établissement scolaire et le groupe des enseignants pourraient jouer le rôle d'encadrement et de canalisation des discussions et des décisions que peut jouer le conseil d'administration au sein du dispositif associatif, tout en restant à l'écoute et en impliquant le groupe des élèves dans ces décisions. Il reste cependant nécessaire de garder une attention particulière aux dynamiques de pouvoir et de domination qui peuvent émerger dans ce type d'organisation, comme nous l'avons souligné précédemment, en garantissant un accès égal à toutes et tous aux processus de débats et de décisions, en veillant à l'acquisition par toutes et tous les élèves des dispositions permettant l'investissement dans ces dynamiques organisationnelles fondées sur l'autogouvernement du groupe.

2) Rejet des formes d'organisation capitalistes et néolibérales

a) Une organisation alternative en rupture avec les fonctionnement organisationnels dominants

Les modes de fonctionnement de l'association des Jardineurs Sartrouillois, peu hiérarchiques et fondés sur la collaboration, l'entraide et le partage, semblent détonner par rapport au fonctionnement capitaliste et néolibéral de l'organisation sociale dominante, fondée sur le profit individuel, la concurrence et les structures de gouvernement verticales et ploutocratiques (comme c'est le cas dans la majorité des entreprises aujourd'hui, modèle que le néolibéralisme entend étendre à la fonction publique). L'expérimentation sociale et l'innovation sociale portée par l'association ne semblent en effet pas se

limiter à des transformations techniques fondées sur l'économie des ressources et la non dégradation de la biodiversité animale et végétale, mais il s'agit aussi de mettre en avant des modes d'organisation locaux sortant des clous, et de mobiliser des possibilités d'interactions sociales basées sur des valeurs différentes.

Si les membres de l'association ne semblent pas présenter les enjeux environnementaux sous l'angle de la lutte sociale et d'une confrontation d'intérêts de classe divergents, comme nous allons bientôt le voir plus en détail, une grande partie de ceux-ci affichent pour autant une forte critique des formes d'organisations capitalistes et néolibérales du monde du travail, des injonctions modernes à la productivité, des modèles sociaux productivistes et individualistes, tout comme du sens de l'organisation sociale moderne dans son ensemble⁵⁴⁸. Par ailleurs, les personnes les plus investies dans l'association peuvent se permettre cet investissement justement car elles n'occupent pas de place dans le monde du travail classique de la société capitaliste, comme nous le dit le président de l'association : « c'est des gens, s'ils sont là en pleine semaine, ils n'ont pas de travail, ou alors ils sont en arrêt maladie, ou alors ils sont en *burn-out*, ou alors ils sont à la retraite, enfin c'est des gens qui sont un peu en marge de la société, tu vois, enfin de la société du travail cinq jours par semaine » (entretien du 06/12/23). Cette exclusion du monde du travail classique est ce qui permet l'investissement dans des projets proposant des modes d'organisation alternatifs et des institutions ne se basant pas sur l'idée de rentabilité ou de travail salarié.

b) Un lieu d'activité hors du système de marché

Comme nous l'avons vu précédemment, le jardin est présenté comme un lieu de soin, notamment pour faire face aux maux de la société néolibérale de l'hypermodernité tardive et à ses excès (Aubert, 2006). Certains membres ont pu décrire Sol Majeur comme un lieu de repos, notamment après des périodes de travail excessives ou des environnements de travail délétères ayant mené à des *burn-out*, le jardin étant alors un lieu dans lequel les membres peuvent « se poser, s'oxygéner » au sein d'un espace naturel et retrouver « un temps à soi » (entretien n°1 du 18/05/2024). En effet, l'activité de l'association se développe en opposition directe au mode d'organisation capitaliste, notamment en redéfinissant la notion de travail et en s'inscrivant hors des logiques commerciales de marché. Si certains membres ont pu proposer des activités commerciales par le passé, comme l'installation d'un stand de bijoux artisanaux, celles-ci ont été refusées par le conseil d'administration comme ne correspondant pas aux valeurs de l'association, la seule activité commerciale étant la vente des confitures et du miel de l'association pour participer à son financement. Les fruits et légumes cultivés sont répartis entre les membres qui souhaitent en obtenir, tout comme les légumes vieux ou abîmés récupérés dans des magasins bios, laissés en libre

548 Encore une fois, les membres rencontrés en entretien représentent la partie la plus investie, ce qui ne reflète pas forcément les prises de positions des autres membres. Cependant, c'est bien les représentations portées par les individus prenant part en profondeur à la vie et à l'organisation du jardin qui nous intéresse précisément ici.

service (il nous en a souvent été proposé lors de nos visites). Plutôt qu'un système de marché, l'organisation de l'association semble mettre en avant un système de don et d'entraide, basé autour de l'idée que nous décrit une adhérente active dans l'association : « donner sans attendre de retour et de recevoir sans être obligée de redonner. Tu vois c'est simple, si t'as envie de donner, tu donnes, t'as pas envie de donner, tu donnes pas. [...] Ce truc où il n'y a pas d'argent, c'est simplement des échanges » (entretien n°2 du 25/05/24).

c) Une échappatoire au diptyque temps salarié/temps libre

Le fonctionnement de l'association participe à une redéfinition de l'activité, en dehors des systèmes de marché et de salariat (que nous avons montrés comme étant nuisibles à l'action écologique comme à la démocratie, voir chapitres 1 et 6), dans une fixation à l'échelle locale et communautaire. Cela entre en contradiction et en friction avec les modèles sociaux dominants, comme cela a pu être le cas lors des visites scolaires des plus âgés (collège). Lors d'une visite de classe de 4ème, une élève demande à l'intervenant de l'association : « vous avez un travail à part ça ? », ce à quoi celui-ci répond « on le fait sur notre temps libre », l'élève s'exclame alors « on vous prend votre temps libre ! » (observation du 29/05/24). Le temps libre est considéré comme un temps de loisir individuel laissé au seul plaisir personnel. Il constitue une récompense faisant suite au travail salarié, ce dernier constituant la seule contribution sociale valable. Les mesures d'aménagement de l'espace et d'entretien des liens sociaux sont laissées à la charge des pouvoirs publics, nommés par les procédures d'élections représentatives, dans le but justement de pouvoir jouir d'une liberté individuelle dégagée des responsabilités publiques.

Or, le modèle du tiers-lieu écologique comme celui de Sol Majeur semble remettre en cause ce mode de fonctionnement, dans un réinvestissement de la politique citoyenne de proximité, comme le montre cette adhérente, faisant directement référence à l'affranchissement de l'action de l'association du système représentatif : « c'est d'un intérêt de bien commun incroyable, et aussi de mise en valeur de l'action citoyenne. C'est plus le fait de juste payer des impôts puis attendre d'avoir délégué notre pouvoir à tous les niveaux, à des tiers, mais plutôt reprendre le pouvoir d'action, le pouvoir local, le pouvoir d'agir, tout simplement, sur le bien-être, sur la bouffe, sur un peu tout, sur la culture aussi, sur le terrain, sur l'espace en fait » (entretien du 30/01/24).

3) Un rapport conflictuel à la politisation

a) Un fort rejet du militantisme couplé à une vision citoyenne de la politique locale

Pourtant, si de nombreux membres vus en entretien⁵⁴⁹ se placent dans une critique forte de l'organisation sociale contemporaine, la définition de l'action associative en termes politiques semble rencontrer un certain nombre d'obstacles. Il nous faut préciser tout d'abord que, lorsque nous avons évoqué l'idée d'une dimension politique à l'activité de l'association, les réponses se sont orientées autour de deux compréhensions de l'emploi du concept à peu près également partagées entre les différentes personnes vues en entretien : une première comprenant le politique comme politique partisane ou militante faisant l'objet d'un fort rejet, et une deuxième comprenant le politique dans un sens plus large, dans l'organisation de groupes d'individus autour d'intérêts communs dans leur action quotidienne, plus proche de la définition de la politique et de la démocratie que nous avons développé dans notre travail. Cependant, les personnes ayant reconnu une dimension politique à l'action de l'association, en tant que projet collectif local, ont pris soin elles aussi de se détacher de la politique institutionnelle et partisane, avec une critique des jeux de pouvoirs prenant part au sein des régimes représentatifs.

Premièrement, nous constatons qu'une majorité des personnes interrogées (8 sur les 13 avec lesquels nous avons directement abordé le sujet) reconnaissent une dimension politique à l'activité de l'association. Certaines abordent le terme de politique dans un sens large, en y reconnaissant une définition quotidienne et globale à travers l'impact de nos comportements, comme cette adhérente nous confiant : « Oui, bien sûr, tout est politique, oh oui. Tout est politique. Ce qu'il y a dans ton caddie, ton fonctionnement, moi je m'empêche totalement de prendre ma voiture pour venir ici » (entretien du 20/03/24). Par conséquent, l'investissement dans une association mettant en avant l'économie circulaire et le recyclage ressort comme éminemment politique. Cette adhérente insistera par ailleurs particulièrement dans la description de l'association sur les questions d'économie d'eau, d'énergie et de réutilisation des objets.

Une autre adhérente a quant à elle insisté sur la dimension politique « au niveau de l'écologie » (entretien n°2 du 18/10/23). D'autres ont souligné la dimension politique locale de l'association, comme le président nous répondant : « Bah oui, forcément. C'est très politique ici. Si le mot politique, ça veut dire s'intéresser à la vie de la cité, bah ouais, c'est politique, évidemment » (entretien du 29/11/23). Une adhérente travaillant dans le secteur associatif souligne quant à elle la place des associations locales vis-à-

⁵⁴⁹ Comme nous l'avons évoqué, la majeure partie des membres vus en entretien représente une partie minoritaire mais extrêmement active et investie des membres de l'association. Ces membres sont à la fois non représentatifs de la population globale des adhérentes et adhérents de l'association, mais il en sont le moteur et les guides, influant principalement sur l'orientation prise sur l'action associative.

vis de la politique municipale, et la prise en compte que doivent en faire « les pouvoirs publics locaux » (entretien n°1 du 11/05/24). Globalement, le fait que des citoyennes et citoyens s'investissent directement au niveau local dans l'entretien d'un terrain municipal et la promotion de modes de vie plus écologiques auprès de leurs concitoyennes et concitoyens a été souvent mis en avant comme forme d'activité politique.

Concernant celles et ceux refusant l'idée de l'activité de l'association comme une activité politique, le vocable d'activité citoyenne a beaucoup mieux été accueilli, lorsque nous avons évoqué l'idée de l'action de l'association comme une action citoyenne celle-ci a unanimement été acceptée. Cependant, cela a pu parfois revenir à limiter l'action écologique au fait de ne pas déverser ses déchets sur la voie publique, l'action citoyenne relevant alors d'une forme de politesse et de savoir vivre.

Si toutes et tous ont radicalement refusé de lier l'association à une étiquette politique, d'autres ont pu reconnaître la prévalence de valeurs traditionnellement associées à la gauche, et le fait que les membres de l'association pouvaient être vus comme « une bande de joyeux gauchistes » (entretien n°2 du 18/10/2023). La prévalence des valeurs de partage et de distribution fait que selon le président les membres sont « plutôt de gauche » (entretien du 29/11/23). Certains membres ont associé leur mode d'organisation à une organisation « anarchique » ou leur activité à celle des ZAD (les zones à défendre, la plus connue étant celle de Notre-Dame-des-Landes, en opposition à la construction d'un aéroport [Lindgaard, 2018]). Lorsque nous avons posé la question dans notre questionnaire de l'identification politique des membres, la grande majorité des personnes, 31/84 pour 16 « sans réponse »⁵⁵⁰, ont répondu s'identifier à gauche, et une personne s'est identifiée à l'extrême gauche, une partie importante, 18/84, s'est identifiée au centre, et seule 5/84 personnes se sont identifiées à droite dont aucune à l'extrême droite. Un nombre relativement important de personnes, 13/84, ont déclaré ne s'identifier à aucune des familles politiques proposées. Il est cependant apparu très important pour les membres de l'association de présenter celle-ci comme un lieu œcuménique et syncrétique, où toutes les orientations politiques sont acceptées, et plusieurs membres ont affiché une volonté de ne pas brusquer ou repousser les personnes se situant plus à droite du spectre politique, notamment en rejetant la dimension militante de l'écologie.

550 Dans le questionnaire, la question concernant l'identification politique des membres est la question ayant reçu le plus de « sans réponse » (avec la question portant sur la catégorie professionnelle, ce que nous attribuons à une offre de réponses trop mince), celle-ci offrant pourtant l'option de réponse pour celles et ceux ne s'identifiant à aucune famille politique, et le questionnaire étant anonyme. Peut-être cela dépend-t-il d'une volonté de ne pas politiser leur action dans l'association, ou bien alors d'une certaine forme de pudeur.

En effet, la politisation, passant bien souvent par le cercle de l'intime, par les proches (Muxel, 2015), dit quelque chose de notre identité et de nos convictions privées (convictions qui ne s'expriment que dans l'espace caché de l'isoloir). Dévoiler ses appétences politiques, ce serait alors dévoiler son intimité. De plus, ces dernières décennies semblent avoir évolué vers une démocratie du sensible, de l'affect personnel, et vers une individuation du politique (Muxel, 2017), détaché des mouvements politiques sociaux, ce qui contribue à une déperdition des luttes collectives pouvant expliquer une forme de dépolitisation de l'engagement dans le tiers-lieu de Sol Majeur, que nous allons bientôt étudier.

b) Critiques de la politique partisane dans le cadre des systèmes représentatifs

Deuxièmement, cela nous amène à analyser la seconde partie des réponses portant sur la dimension politique de l'association, à savoir le rejet de la politique partisane et la critique du monde politique, des structures et du fonctionnement du modèle politique représentatif. Cette critique des procédures de décision institutionnelles et du fonctionnement du système politique formel semble notamment prendre une place importante dans les réflexions qui ont mené à la création de l'association.

En effet, lorsque nous avons interrogé le président-fondateur sur la fondation de l'association, celui-ci nous confie avoir commencé à réfléchir à ce projet avec des amis après un engagement en politique décevant lors de la campagne présidentielle de 2017. Celui-ci nous dit avoir constaté un « blocage au niveau de la politique » sur les questions écologiques, un « blocage total » et le constat que les choses étaient « verrouillées par le haut » (entretien du 29/11/23). Ce constat semble entrer en résonance avec les développements que nous avons présentés aux chapitres 5 et 6, et la fondation de l'association paraît être mise en avant comme une pratique écologique alternative au fonctionnement des régimes et des institutions représentatives, ce que nous avons commencé à voir plus haut, dont l'incapacité structurelle à gérer les questions de long terme représente ce « blocage ». Le président-fondateur s'est alors engagé dans la mise en place de cette association et de l'écolieu de Sol Majeur dans l'optique de « faire sa part »⁵⁵¹ (entretien du 29/11/23). Dans le cadre du questionnaire que nous leur avons soumis, une majorité des membres a jugé l'action environnementale des pouvoirs publics en France comme n'étant « pas du tout suffisante » (29/84 pour 4 « sans réponse ») ou « peu suffisante » (29/84), une partie relativement petite des enquêtés a jugé cette action « moyennement suffisante » (16/84), et seule une très petite minorité a jugé cette action « assez satisfaisante » (4/84) ou « tout à fait satisfaisante » (2/84).

Globalement, le discours des adhérentes et adhérents a mis en avant le désir d'une action environnementale indépendante des décisions et du fonctionnement politique institutionnel, dans une démarche valorisant l'idée selon laquelle « on peut faire sans vous [les dirigeants politiques] » (entretien du 15/11/23). Le président est d'ailleurs vigilant face à ce qu'il soupçonne être des tentatives de « récupération politique », par exemple de la part d'opposants au maire de la ville, et présente l'association comme « apolitique », revendication que nous comprenons comme un désir de marquer leur indépendance face au champ de la politique partisane. Ce discours peut s'accompagner d'un rejet des procédures démocratiques et de la politique comprise comme un sujet détaché de l'expérience concrète des personnes, surtout chez les plus jeunes, déclarant ne pas s'intéresser à « la politique » ou ne pas voter⁵⁵².

⁵⁵¹ Nous reviendrons bientôt sur cette locution et sur les problèmes que celle-ci semble poser au niveau de la dépolitisation de l'action écologique.

⁵⁵² Parmi la vingtaine de personnes vues en entretien, seules deux avaient moins de 30 ans. Leur désintérêt affiché pour les procédures démocratiques représentatives et les développements politiques institutionnels semble correspondre aux statistiques sur la politisation et l'implication des plus jeunes dans le fonctionnement des institutions républicaines, avec un taux de

c) Critiques de la politique partisane comme source de clivage

Quelques autres membres ont affiché un rejet de la politique partisane, notamment dans un désir de consensualité et de bonne entente que nous avons précédemment abordé, comme cette adhérente nous ayant confié : « moi j'essaye de pas trop parler de ça, parce qu'on n'est pas forcément tous d'accord. Pour moi, c'est plus un endroit convivial, de partage, de bulle de nature » (entretien numéro cinq du 11/05/24). La politique est vue comme instigatrice de désaccords et de tensions, alors que l'association a pour objectif affiché d'être un lieu de bien-être et d'accueil, peu importe le bord politique. Même parmi celles et ceux qui ont reconnu une dimension politique à l'activité de l'association, en considérant parfois cela comme tout à fait évident, cette question est parfois abordée avec précaution, les adhérentes et adhérents prenant le temps de réfléchir avant de répondre, faisant attention à ce qu'ils et elles vont dire, car le but de l'association n'est pas de « braquer les gens » (deuxième entretien du 18/10/23).

Parmi celles et ceux qui rejettent l'idée d'une dimension politique à l'association, ce rejet est parfois très fort. Cela s'inscrit dans le courant de la conception selon laquelle l'association ne doit pas être comprise comme prenant parti, ou comme rejetant une partie des opinions présentes dans le débat public, ce qui suggérerait le rejet des individus partageant ces dernières. L'association a en effet pour but affiché de favoriser une sensibilisation la plus large possible à la cause écologique. Ainsi, cette vision du politique comme source de conflit pouvant mener à une détérioration des relations entre les membres fait corps avec une prise de position partagée chez les adhérentes et adhérents interrogés, à savoir le fort rejet du militantisme, jugé comme trop clivant.

Certaines personnes présentes dès les premiers temps de l'activité de l'association nous ont expliqué que des tensions ont pu avoir lieu entre des membres désirant incorporer des restrictions à l'activité des adhérentes et des adhérents pour des raisons écologiques (comme le fait de rendre les barbecues exclusivement végétariens) ou des pratiques issues de sphères militantes pour les droits sociaux (comme l'écriture inclusive avec points médians⁵⁵³). Ces tensions auraient amené à l'exclusion du conseil d'administration de certains membres désirant diffuser des « idées politiques » (deuxième entretien du 18/10/23)⁵⁵⁴. Il nous a donc semblé voir une défiance vis-à-vis de l'engagement militant, ou du moins une

participation au système électoral bien plus bas chez les plus jeunes des votants (INSEE, 2022, 2022, 17 novembre). L'abstentionnisme de l'adhérent nous ayant dit ne pas voter semble être un abstentionnisme « hors du jeu politique », c'est-à-dire ne relevant pas d'un discours politique contestataire critique des institutions et des procédures démocratiques actuelles, contrairement aux formes d'abstentionnisme « dans le jeu politique » critiques pouvant se mobiliser sur des votes particuliers (Muxel, 2007).

553 S'il n'est pas rare aujourd'hui de voir l'utilisation de points médians dans des textes non militants comme des articles universitaires ou des offres d'emploi, celle-ci nous a semblé être présentée comme militante et clivante par la personne ayant évoqué le sujet en entretien, cette dernière semblant peu familière du sujet, faisant référence à « l'écriture avec les points » (deuxième entretien du 18/10/23).

554 Ce témoignage n'a été rapporté que par une seule personne vue en interview, comme nous l'avons évoqué précédemment, cela relève peut-être d'une omission involontaire, par réticence à l'idée d'évoquer des sujets sensibles, ou bien par omission volontaire pour donner une meilleure image de l'association (voir note 543 et 544).

prise de distance, dans les discours des membres de l'association.

4) Problématique de l'écologie individuelle ou la dépolitisation du combat écologique

a) « Faire sa part », les travers du colibrisme

Par conséquent, l'action de l'association ne relevant pas du militantisme écologique, l'engagement des membres consiste à « faire sa part », à tenter de changer les choses « à son échelle » et localement. Nous l'avons évoqué en début de chapitre, le slogan « faire sa part » est beaucoup mis en avant dans l'association des Jardineurs, au point de faire partie du slogan officiel de l'association « faire sa part, localement, ensemble » (à cela près que le slogan de l'association ajoute un faire sa part « ensemble » dont l'impact n'est pas négligeable). Plusieurs membres ont fait référence lors de nos entretiens et discussions aux travaux de Pierre Rabhi⁵⁵⁵, fondateur du mouvement Colibris et figure controversée de l'écologie⁵⁵⁶, et l'image du colibri se retrouve sur certaines affiches au sein de Sol Majeur.

Or, le « colibrisme » fait l'objet de nombreuses critiques quant à sa dépolitisation des enjeux écologiques (Lindgaard, 2016 ; Faujour, 2017, octobre ; Malet, 2018, août, 2018, novembre ; Kempf, 2021, 06 décembre). En insistant sur l'importance d'un changement intérieur intime, à propos de l'écologie comme une question de conscience et de comportements individuels, ce mouvement masque les causes politiques structurelles des dérèglements environnementaux. Rabhi était à ce titre extrêmement critique du matérialisme politique, s'opposant aux travaux d'André Gorz et expliquant : « J'ai toujours détesté les philosophes existentialistes [...] qui ne pensaient qu'à partir des mécanismes sociaux » (Malet, 2018, août), opposant au matérialisme un spiritualisme (théiste) fondé sur l'idée d'une réalité faite « d'autre chose » que de « matière tangible » (Malet, 2018, août).

Cette injonction à une « ouverture des consciences » individuelles empreinte de mysticisme ascétique, faisant reposer le poids de la problématique environnementale sur les individus, est par conséquent reprise avec engouement par l'idéologie néolibérale et les défenseurs du système capitalo-industriel croissantiste. Le colibrisme, en professant un changement intérieur sans se soucier du modèle de développement capitaliste et en faisant de l'écologie un problème individuel et intime, une « révolution privée », offre une vision « dépolitisée et libéralo-compatible » (Faujour, 2017, Octobre) de l'engagement

⁵⁵⁵ Deux personnes ont directement évoqué les travaux de Pierre Rabhi en entretien, trois autres ont évoqué la légende du colibri.

⁵⁵⁶ Outre les critiques faites au « colibrisme » en général, il est reproché à Pierre Rabhi son mysticisme chrétien et son rapport aux pratiques ésotériques comme l'anthroposophie et la biodynamie du philosophe et occultiste Rudolf Steiner, son ruralisme conservateur et sa proximité avec des figures de l'extrême droite catholique vichyste comme Gustave Thibon (Malet 2018a, 2018b), le fait qu'il faisait de son vivant l'éloge de la frugalité et de la pauvreté sans pour autant faire don de ses revenus de droit d'auteur (entre 2000 et 2020, Rabhi a publié ou préfacé une trentaine d'ouvrages), ainsi que des prises de position à caractère misogyne et homophobe (Kempf, 2021, 06 décembre).

environnemental. Cette vision de l'écologie n'aborde jamais la question environnementale en termes de législation et de droit, ne met jamais en avant les enjeux de lutte collective, et construit par conséquent une écologie « inoffensive » (Lindgaard, 2016), « apolitique » (Malet, 2018, août), sur la base d'une pensée « guère menaçante pour quiconque » (Kempf, 2021, 06 décembre), dont la dimension consensuelle et indolente explique le succès. Ainsi, les détracteurs de la philosophie des colibris montrent que : « cet humanisme niant les conflits qui structurent nos sociétés et ignorant les inégalités existantes, et ce refus de s'agréger aux luttes en cours dessinent un horizon profondément dépolitisé, au mieux naïf, au pire contre-productif » (Lindgaard, 2016, p. 104). Rabhi et le colibrisme sont accusés de présenter « une forme d'écologie non politique, spiritualiste et individualiste, qui appelle une prise de conscience des personnes mais se garde de mettre [en]⁵⁵⁷ cause le système économique » (Malet, 2018, novembre). De ce fait, de nombreux commentateurs doutent de la capacité des colibris à « éteindre l'incendie » (Faujour, 2017, Octobre).

b) Désamorçage de la critique écologique par le système capitaliste

Comme le montrent Boltanski et Chiapello (1999), le capitalisme a tendance à récupérer les luttes et les discours critiques à son égard pour les intégrer, et par là les neutraliser. Or le discours reposant sur l'idée que chacune et chacun doit « faire sa part » est très séduisant pour les acteurs du monde industriel, se dédouanant de leurs responsabilités, et pour les acteurs du monde politique néolibéral, pouvant se passer de politiques contraignantes à l'égard des entreprises pour favoriser des dispositifs incitatifs à l'attention des citoyennes et citoyens particuliers.

Le colibrisme trouve alors aisément une place dans le phénomène global de dépolitisation des enjeux environnementaux que décrit le sociologue Jean-Baptiste Comby (2015, 2016a, 2016b, 2017, 2019)⁵⁵⁸. Lorsque Comby évoque la politisation et la dépolitisation, cette idée ne s'entend pas seulement dans le sens étroit d'une mise en débat public d'un enjeu relatif à des mesures politiques, ce que les scientifiques, et notamment le GIEC, ont permis à partir des années 2000 en France et dans de nombreux endroits du monde. La politisation est ici comprise sous la forme de discours et d'actions amenant à la redéfinition des structures des rapports sociaux, et notamment du cadre idéologique conventionnel (Comby, 2016a). Politiser une question ne consiste pas à en faire un objet du discours politique, mais à montrer l'organisation du monde social comme la cause du problème, et donc à présenter sa solution comme une modification de cette organisation (Comby, 2017).

Ainsi, la question environnementale est dépolitisée car elle n'est pas imputée aux structures collectives. Si les gouvernements récents prennent des mesures de politique publique concernant les

⁵⁵⁷ Nous avons fait le choix de corriger ce qui nous semble être une coquille dans le texte d'origine.

⁵⁵⁸ Sur la dépolitisation des enjeux environnementaux, voir aussi les chapitres 2, 3 et 4.

dérèglements environnementaux et la question climatique, cela ne veut pas pour autant dire que cette question est politisée, au contraire, pour Comby, « prendre politiquement en charge un enjeu consiste en fait à le dépolitiser en détournant l'attention de ses causes structurelles pour la porter sur des aspects techniques, marchands ou moraux » (2016a), la question climatique et environnementale n'étant pas alors considérée comme un problème social et structurel, ni sous l'angle des rapports de classes, et celle-ci ne mobilise pas la critique de la répartition des richesses et des pouvoirs. Cette dépolitisation n'est pas pour autant apolitique, au contraire celle-ci « répond bel et bien à un projet politique » (Comby, 2015, p. 15), celui de la conservation des structures économico-politiques en place⁵⁵⁹, de l'organisation capitaliste de la vie collective et de l'idéologie qui la sous-tend. La pratique écologique se met alors en place via de seules démarches de réformisme incrémental (Comby, 2017), en obstruant les possibilités d'action écologique hors du cadre capitaliste par le cadrage des options « réalistes » et « envisageables » (Comby, 2019).

Cette dépolitisation se fait notamment par le biais de ce que l'auteur appelle des « mythes médiacritiques », auxquels les scientifiques du système Terre ont participé, non pas par conviction, mais parce que la portée de leur discours empreint de neutralité scientifique dépendait selon eux d'une acceptabilité la plus large possible. Ces mythes médiacritiques reposent sur l'idée centrale de sensibilisation du plus grand nombre que Comby nomme la « *doxa* sensibilisatrice médiacritique », et sont au cœur du phénomène de dépolitisation de la question environnementale. Ils ont consisté en une approche consensuelle des problèmes climatiques mettant ceux qui sont conscients des enjeux du bon côté et les sceptiques du mauvais, pouvant par là faire oublier l'attachement de certaines et certains à un ordre social « inégalitaire et pollueur » (Comby, 2015, p. 95). Il nous semble que les Jardineurs se heurtent dans leur pratique mettant en avant la sensibilisation du plus grand nombre et l'acceptabilité de leur discours au même écueil que les scientifiques ayant pris position dans le champ médiatique, comme nous allons le voir plus loin.

La dépolitisation via les démarches de sensibilisation entre dans le cadre de « la généralisation d'une philosophie typiquement néolibérale qui dissocie l'individuel du collectif à partir de savoirs d'État dont une fonction est d'accréditer des politiques centrées sur des individus pensés comme égaux face au problème » (Comby, 2016a), notamment en termes d'impact environnemental individuel. En effet, selon Comby, « la théorie libérale qui colonise tout, focalisée sur l'individu, tend à présenter les transformations écologiques comme une affaire de morale personnelle et non de choix collectifs sur les manières de vivre ensemble » (2019). La sensibilisation consiste à suggérer qu'un individu bien informé, autonome et responsable, modifiera son comportement suivant un calcul rationnel, et que cela impactera l'organisation collective considérée comme la somme des comportements individuels (d'où les politiques publiques incitatives) (Comby, 2017). Il s'agit ainsi de faire « prendre conscience » sans évoquer les causes

⁵⁵⁹ Voir chapitre 2.

politisables, et de faire de la problématique environnementale un sujet uniquement culturel. Cela s'inscrit dans le développement ces dernières décennies de politiques publiques traitant des problèmes collectifs par le biais de l'influence des comportements individuels, par incitation et punition et s'appuyant sur des outils de communication et de fiscalité, et qui font de problèmes à caractère social des problèmes techniques et économiques, et donc des problèmes neutres (Comby, 2019).

Or, il est démontré que les changements dans la sphère privée, s'ils ont leur importance, sont loin d'être suffisants pour faire face aux enjeux environnementaux contemporains (Zaccai, 2019 ; Wallenhorst, 2022). Selon une étude du cabinet de conseil indépendant Carbon 4 (2019), un comportement absolument exemplaire en matière d'écologie de l'ensemble de la population française permettrait une baisse de 25 % des émissions de gaz à effet de serre par rapport aux objectifs de l'accord de Paris pour 2050. Combiné avec des actions individuelles de rénovation du parc des logements et de substitution du parc de véhicules automobiles privés, il serait possible d'atteindre une diminution de 45 %. S'il resterait encore 55 % de l'objectif à compléter, cela se base sur un scénario dans lequel l'intégralité de la population adopte un comportement écologiquement « héroïque », ce qui est tout à fait impensable. L'estimation modérée de la diminution des émissions de gaz à effet de serre par des changements de comportements individuels de cette étude est en réalité de 20 %. Reste alors 60 % de diminution attribuée à des réformes de l'industrie, du fret, de l'agriculture, des services publics, etc., pour atteindre les objectifs de l'accord de Paris en 2050, soit à des changements structurels de grande ampleur.

c) Mobilisation du discours du colibrisme par les acteurs économiques et politiques

Ainsi, le colibrisme rabhien permet aux acteurs industriels et politiques de mettre le voile sur cet enjeu structurel, et par là de défendre leurs intérêts (leur intérêt général de classe, pourrions-nous ajouter, dans une lecture faite à travers le prisme du matérialisme historique marxien). C'est pourquoi ces acteurs se sont rapprochés de la figure de Pierre Rabhi, alors que la question du dérèglement climatique s'installe durablement dans le débat public à partir des années 2000. En effet, les personnalités politiques et les acteurs des grandes entreprises multinationales ont tôt fait de présenter « l'influenceur »⁵⁶⁰ ardéchois comme une figure d'excellence de la pensée écologique. Edouard Philippe, le premier ministre des deux premiers gouvernements de la première présidence d'Emmanuel Macron, cite par exemple avec ferveur Pierre Rabhi lors de la présentation de son « plan antigaspillage » en avril 2018, la ministre de la culture du deuxième gouvernement Philippe n'étant à l'époque personne d'autre que l'ancienne éditrice du paysan-philosophe (Malet, 2018, août). Rabhi a aussi rencontré Emmanuel Macron lui-même lors de la

⁵⁶⁰ Après tout, le travail de Pierre Rabhi, fondé sur l'autobiographie, un *storytelling* construit autour de sa vie personnelle, et la mise en avant de son mode de vie, n'est-il pas sensiblement proche de celui d'un influenceur « *lifestyle* » exerçant sur instagram ou tik-tok ?

première campagne présidentielle de ce dernier en 2017, disant de cette grande figure du néolibéralisme autoritaire et conservateur contemporain : « Macron, le pauvre, il fait ce qu'il peut, mais ce n'est pas simple. Il est de bonne volonté, mais la complexité du système fait qu'il n'a pas les mains libres »⁵⁶¹ (Malet, 2018, août).

En 2009, Rabhi participait à l'université d'été du Medef, pour « sensibiliser » les chefs et les cheffes d'entreprise. En effet, son discours semble donc satisfaire les acteurs du monde économique et faire l'objet d'une forte récupération par le système néolibéral. Des représentants de grandes multinationales de l'agro-alimentaire et de la restauration rapide ou de la vente comme les sociétés Danone, McDonald's ou Vente-privee.com ont rendu visite à Pierre Rabhi pour écouter ses sages paroles, et les acteurs du monde économique sont friands de ses interventions, comme ce DG d'une entreprise de 26 000 employés confiant au Figaro : « J'admire Pierre Rabhi [...], je vais à toutes ses conférences » (cité par Malet, 2018, août).

Son discours particulièrement consensuel connaît un fort succès, notamment dans les classes moyennes et supérieures de la population, que nous avons constaté être majoritaire dans les écolieux et à Sol Majeur. L'approche psychologisée de l'écologie par la conscientisation et le changement des idées correspond en effet à des valeurs et des modes de pensées propres à ces populations (Comby, 2016b). Ainsi, l'idée d'une réflexivité sur ses modes de vie et de modifications de ses routines, de changer ses façons de faire en fonction de ses idées, de ses représentations et de son savoir est caractéristique des classes moyennes et supérieures (*ibid*). De plus, l'écologie de la sensibilisation et de la conscientisation ne remet pas en cause l'ordre social, ni la valeur du style de vie de ces populations (Comby, 2019). Les ouvrages de Rabhi sont avant tout centrés sur son parcours personnel, ils sont à caractère autobiographique, centrés sur un *storytelling* construit autour d'un choix personnel de retour à la terre dans les années 1960 (Malet, 2018, novembre). Les médias semblent particulièrement apprécier ce type de narration, ceci expliquant que les travaux de Rabhi puissent avoir pignon sur rue, et ceux-ci conviennent bien à une vision libérale, faisant abstraction du poids des structures socio-économiques sur nos vies, dans un esprit de « quand on veut on peut », correspondant à l'esprit des classes supérieures.

d) Une opposition au mode de vie capitalisme pourtant prégnante dans l'association : une décroissance sans lutte des classes

Pourtant, les membres de l'association des Jardineurs sont loin d'ignorer l'importance du mode de production/consommation capitaliste dans la dégradation globale de l'environnement, ainsi que de ses

⁵⁶¹ Notons que le système semi-présidentiel de la cinquième république française, taillé sur mesure pour le général de Gaulle pour mettre fin à la guerre d'Algérie, est pourtant fortement critiqué pour le trop grand pouvoir accordé à la seule figure présidentielle (Martial Foucault, 2018, Rousselier, 2019).

effets néfastes sur le bien-être et la santé mentale des individus, comme nous l'avons déjà évoqué avec leur rejet du néolibéralisme. Le président-fondateur présente d'ailleurs le fonctionnement de l'association en opposition directe avec le fonctionnement de la société capitaliste. Il nous explique : « parce que, tu vois, on est dans le partage, quoi. On est plus sur un système communiste, dirons-nous, ici, que capitaliste » (entretien du 29/11/2023). En effet, l'action de l'association se développe directement autour de propositions d'organisation collective alternative se basant sur une sortie des logiques économiques de marchés (communs, dons, échanges non marchands), l'association met en avant des dispositifs d'entraide, de solidarité, d'échange et de faire en commun s'inscrivant dans des dynamiques plus collectivistes autour d'une gestion en commun d'un lieu partagé⁵⁶².

Si nous n'avons concrètement pas constaté de prise de position ouvertement anticapitaliste, le terme de décroissance (Meda, 2013, Parrique, 2022) est revenu à plusieurs reprises (dans quatre entretiens), notamment lors de l'évocation des politiques de développement durable. Une membre nous explique par exemple à ce sujet : « pendant longtemps je trouvais ça génial. Et en même temps, je crois qu'on est arrivé à une limite qui dit que si « développement », c'est plus durable en fait. Enfin, ouais. Comme croissance verte, comme croissance durable, enfin en fait on peut plus quoi. Je préférerais qu'on arrive sur, alors j'ai pas le vocable, mais sur une décroissance heureuse. Ou la fameuse sobriété heureuse, mais un truc qui dit « c'est pas finalement retourner à l'âge de pierre, mais c'est réapprendre à faire avec des choses simples », redévelopper des choses simples » (entretien du 15/11/23). Bien que minoritaire, le terme de décroissance est plus présent et plus accepté dans le débat public que celui d'anti-capitalisme, plus militant et accusateur, le premier pouvant être considéré comme moins clivant, moins violent, moins radical.

Nous constatons aussi que le terme de décroissance est ici adouci en y accolant l'adjectif de « heureuse », mis en parallèle avec la « sobriété heureuse » du colibrisme consensuel⁵⁶³. Les membres font appel à ce terme sans que celui-ci ne semble politisé, ou soutenu par un discours appelant directement à la restructuration des rapports sociaux. Pourtant, prôner la décroissance revient à prôner la sortie du système capitaliste, notamment par la critique radicale et le rejet du consumérisme et de la consommation de

562 Le jardin partagé de Sol Majeur accueille par ailleurs régulièrement des événements du réseau associatif « les petites cantines ». Leur site internet décrit les petites cantines comme « un réseau non lucratif de cantines de quartier, où les convives s'accueillent et se rencontrent au travers de repas durables, participatifs et à prix libre. Il s'appuie sur l'entraide et l'intelligence collective pour tisser des relations de qualité et contribuer à la construction d'une société fondée sur la confiance. » (Les petites cantines, www.lespetitescantines.org, n. d.). De nombreux membres (8/17) vus en entretien nous ont dit être actifs dans cette association et parfois avoir découvert les Jardineurs via les petites cantines. Le partenariat avec cette association semble montrer une connivence autour de valeurs de partage et de don.

563 Une autre membre évoquant la décroissance au sujet du développement durable juge cependant l'objectif difficilement atteignable, et considère le développement durable comme une première étape satisfaisante : « Autant c'est dur de faire marche arrière et vraiment d'être dans la décroissance. Ce qu'il faudrait, clairement. Mais on sait que c'est compliqué vraiment d'être dans la décroissance. Donc si déjà on peut effectivement arriver à allier le plus le respect du vivant à la vie quotidienne, déjà, c'est énorme, en fait » (premier entretien du 11/05/24).

masse⁵⁶⁴, essentielle au capitalisme (Prieto & Slim, 2010). Le terme de décroissance semble être mis en avant comme s'il était possible de convaincre les capitalistes d'abandonner l'idée de croissance, sans que cela fasse l'objet d'une lutte politique opposant des intérêts sociaux divergents.

Ainsi, l'enjeu environnemental n'a pas été évoqué en termes de lutte sociale, ou de lutte des classes⁵⁶⁵, même chez ceux ayant confié avoir eu un engagement à l'extrême gauche ou dans des mouvements sociaux contestataires comme les gilets jaunes par le passé. Les prises de positions de certains membres contre le système thermo-industriel capitaliste n'ont pas été présentées en termes de luttes politiques. L'importance du rôle du système capitaliste et de l'idéologie néolibérale n'a pas été directement évoquée, bien que de nombreux membres fustigent l'existence d'un système social délétère, la brutalité du travail en entreprise, ou mettent en valeur des modes d'organisations économiques s'extirpant de l'économie de marché à travers l'échange et le don. En effet, comme nous l'avons vu plus haut, si certains adhérents et adhérentes vus en entretien semblent uniquement chercher un coin de nature et une communauté conviviale, d'autres membres, parfois directement affectés par le monde du travail contemporain, sont farouchement critiques de l'organisation sociale moderne.

e) La difficile inscription des pratiques socialement innovantes dans un cadre politiquement critique

Les membres sont donc bien conscients des problématiques posées par le système économique capitaliste sans pour autant en faire la critique directe ou la mise en accusation politique. Il nous semble alors que si certains des membres sont critiques des formes d'organisation sociale du travail et des échanges contemporaines, ceux-ci sont pris au piège à la fois de la dépolitisation des questions environnementales et économiques, et de la pratique de l'écologie basée sur la sensibilisation neutre à des questions considérées comme techniques. Il est important pour elles et eux de ne pas effrayer certaines parties de la population réticentes envers les contenus politiquement engagés, ou les populations qui profitent de ce système et du confort matériel qu'il apporte, en respectant leurs valeurs et en ne paraissant pas menacer leur mode de vie.

564 Une adhérente nous dit par exemple à ce sujet : « on est toujours dans la consommation, la surconsommation et on se rend compte que des fois, on n'a pas besoin de tout ça finalement pour être heureux quelque part. En fait, c'est une illusion que se dire, voilà, il faut que j'ai ça, une grande voiture, une grande maison, toujours plus, toujours plus. Mais en fait, c'est un cercle vicieux hein » (premier entretien du 18/05/24).

565 Nous entendons aujourd'hui souvent dans l'espace public et médiatique, que ce soit dans des manifestations écologistes ou repris par des personnalités militantes et politiques, le slogan du syndicaliste brésilien Chico Mendes : « l'écologie sans lutte des classes, c'est du jardinage ». Pourtant, comme le montre Paddeu (2021), jardiner en ville semble être en soi un acte politique, ce qui rend la position politique des Jardineurs ambiguë. Du côté des champs de réflexions intellectuelles écologistes, certains reprochent à d'autres, à une « bourgeoisie intellectuelle », de ne pas oser pointer du doigt la responsabilité capitaliste dans les dérèglements environnementaux et l'effondrement du vivant (Lordon, 2021, 29 septembre). Il nous semble en effet avoir démontré ici l'importance que prend le système capitaliste dans le bouleversement écologique de l'Anthropocène, ainsi que la part très inégale (car bien plus importante) que prennent les plus riches dans l'impact environnemental de nos sociétés.

Les membres de l'association semblent ainsi sombrer dans le travers décrit par Comby (2016a, 2016b, 2019) concernant les initiatives promouvant des modèles sociaux alternatifs et écologiques. Pour Comby, « promouvoir un changement progressiste des représentations est bien sûr nécessaire. Toutefois, les initiatives en ce sens se suffisent trop souvent à elles-mêmes » (2016b). En effet, Comby montre qu'en favorisant l'action « ici et maintenant » (2016a), la mobilisation et la sensibilisation concrète et immédiate de la population, ces initiatives perdent de leur puissance critique et politique, tout en devant s'inscrire dans le cadre institutionnel actuel (bien que celui-ci soit critiqué par certains membres, notamment au sein du conseil d'administration).

De plus, l'idée de « faire sa part », de s'engager dans une action concrète donne l'impression de faire avancer les choses, Comby met en garde contre « l'effet loupe » qui mènerait à généraliser la dynamique menée dans les mouvements de transition. Même au sein d'une association, et c'est le cas chez les Jardineurs au grand dam du conseil d'administration et des membres les plus investis, les modes d'investissement sont très variés. D'autant plus que cette diversité d'engagements ne signifie pas diversité des profils des personnes engagées, comme le dit Comby, « on peut supposer que celles-ci [les initiatives de transition] réunissent des personnes dont l'homogénéité sociale, certes relative, est suffisamment significative pour être politiquement limitative » (*ibid*). Nous avons vu à ce sujet que certaines catégories socioprofessionnelles et de niveau de diplôme étaient surreprésentées au sein de l'association des Jardineurs Sartrouillois.

En plus de cela, ce type d'association fait reposer l'efficacité de ses pratiques sur des démarches de sensibilisation, de changement des consciences, et, comme nous l'avons vu plusieurs fois ici, Comby souligne « les limites sociales du poids des idées sur les agissements personnels » (2016b). La dimension personnaliste et la « forte composante morale » (*ibid*) du mouvement écologiste font que celui-ci peut aisément, nous l'avons évoqué, être englobé par le mouvement de responsabilisation individuelle de l'idéologie néo-libérale faisant reposer la charge des implications sociales du modèle social sur les personnes particulières, voilant ainsi l'imputabilité des impacts délétères de son développement aux structures socio-économiques.

Les injonctions, en réalité tout à fait militantes, à « faire sa part » peuvent aisément se superposer avec les injonctions du développement durable à adopter les « bonnes pratiques » écologiques, comme nous pouvons le constater avec le recyclage et les économies d'énergies très présentes dans les démarches pédagogiques des Jardineurs. Le rejet de la critique radicale et subversive de l'organisation sociale se confond lui aussi avec la révolusio n des milieux dominants et néolibéraux pour les contestations jugées comme inacceptables, dont les actes parfois violents sont jugés comme inadmissibles⁵⁶⁶. D'autant plus

⁵⁶⁶ Nous avons pu le constater suite aux mouvements de contestations récents en France contre les Méga-bassines, tout particulièrement lors des manifestations à Sainte Soline en mars 2023, scène de grande violence de la part des forces de l'ordre, et les déclarations du gouvernement et du ministre de l'intérieur de l'époque Gérald Darmanin qualifiant les militantes et

qu'une grande partie du mouvement écologique a depuis les années 1980 construit une relation de partenariat entre les décideurs économiques et la société civile (Comby, 2019). Sans contestation du cadre idéologique dominant, les alternatives écologiques sont condamnées à être absorbées par celui-ci. Pour Comby, « ce qui rend également possible le lessivage idéologique des « alternatives », c'est leur adhésion aux registres de l'exemplarité et de la transition heureuse, au détriment des grammaires politiques de la résistance, de l'opposition et de la condamnation des privilèges de classe » (2016b).

Pour Comby, l'expérimentation d'alternatives reste moins impliquante que la contestation, or cette dernière ne peut éviter la « conflictualité sociale », rejetée par les Jardineurs comme contraire aux principes de convivialité de l'association et comme défavorable à sa mission de sensibilisation. La conséquence étant que le changement social se trouve dépolitisé et fait abstraction de luttes sociales essentielles⁵⁶⁷ « contre des intérêts structurés et prédateurs », et qui « ne se passe pas toujours dans la convivialité » (Comby, 2016a). Dans cette vision consensuelle « les uns comme les autres se montrent prêts à négocier des changements incrémentaux, parcellaires, progressifs, doux, sans heurts ni malheurs » (Comby, 2019). Les associations mettant en avant des pratiques sociales alternatives comme les Jardineurs se trouvent piégées dans une vision de compromis entre les mouvements écologistes et les acteurs du monde politico-économique qui « se veut fédératrice [et qui] mobilise les registres de la citoyenneté heureuse, du dynamisme, de l'inventivité ou de la créativité » (*ibid*). Par réticence envers le conflit et la controverse, les actions de l'association se retrouvent vidées de leur contenu critique et politique, et se construisent de manière à pouvoir cohabiter avec les pratiques sociales écologiquement délétères sans pour autant les menacer. Comby résume ainsi la situation : « Tout le monde s'agite *pour* faire autrement, mais il ne reste plus grand monde dès qu'il s'agit d'être *contre* les manières conventionnelles de faire » (2016a).

Pourtant, nous pensons l'avoir démontré et une grande partie des membres de l'association vus en entretien en ont montré la conscience, la problématique environnementale de l'Anthropocène requiert une mobilisation collective profondément politique remettant radicalement en cause notre organisation socio-économique. Il s'agirait alors d'ajouter à la mise en place de pratiques alternatives un discours critique et contestataire « des styles de vie dominants et des institutions sociales qui les encouragent » (2016b), c'est-à-dire une démarche de politisation de l'activité des tiers-lieux écologiques. Le jardin de Sol Majeur pourrait alors épouser sa dimension de « lieu de résistance en Anthropocène » (Paddeu, 2021).

Les Jardineurs semblent ainsi constituer un public au sens Deweyen, un ensemble d'individus qui

militants écologistes « d'éco-terroristes », justifiant dans la foulée la violence de l'État à l'égard des manifestantes et manifestants. L'usage de ce vocable permet au ministre de l'intérieur de criminaliser et de jeter le discrédit sur la contestation radicale des mouvements écologistes (Truong, 2023). La violence des manifestantes et manifestants (constitué d'actes de sabotage et de résistance face à l'intervention des forces de l'ordre) est considérée par celles et ceux-ci comme une stratégie d'action nécessaire dans le cadre d'une situation écologique critique, et une défiance face aux institutions politiques (Porchon & Villalba, 2023).

567 Luites collectives qui ne sont pas, comme nous l'avons montré au chapitre 8, opposées à un travail sur soi relevant de l'éthique personnelle, cette dernière n'étant pas indépendante de l'éthique collective et de nos manières d'être au monde globales.

se reconnaissent comme affectés par un problème commun et qui expérimentent en vue de sa résolution. C'est un point important et qui souligne le grand intérêt des jardins partagés dans la construction d'une action collective écologique locale. Seulement, la contrainte de l'impolitesse forcée des questions écologiques limite drastiquement les possibilités d'innovation sociale et d'expérimentation de l'enquête, ne lui permettant pas d'acquérir une efficacité transformatrice à même d'achever l'indépendance politique de ces publics.

f) Obstacles à la politisation des démarches pédagogiques

S'il est envisageable de voir se développer une mise en débat et des discussions critiques des formes d'organisation socio-économiques actuelles au sein de l'organisation vers une plus grande politisation des pratiques des acteurs associatifs socialement innovants, d'autant plus que ces associations offrent des espaces de socialisation propices à des processus de politisation (Comby 2016a), cela devient plus difficilement envisageable en ce qui concerne les activités pédagogiques de l'association. En effet, une vision trop politisée des choses pourrait amener les écoles à considérer l'activité de l'association comme entrant en contradiction avec les exigences de neutralité des services publics et de l'école républicaine.

Nous pensons l'avoir démontré dans la première partie de ce travail de thèse, l'exigence de neutralité des enseignements scolaires cache en réalité un curriculum fondé sur des valeurs culturelles, idéologiques et politiques loin d'être neutres. L'éducation nationale suivant la ligne des gouvernements et de l'État français, celle-ci s'inscrit dans les démarches de développement durable servant un agenda politique néo-libéral et croissantiste. Nous avons donc soutenu que la mise en débat de ces valeurs et de nos modes d'organisation sociaux est essentielle dans la construction d'une éducation démocratique critique en Anthropocène.

Cependant, il semble concrètement peu envisageable que les écoles environnantes acceptent un partenariat avec une association ouvertement critique des modes d'organisation capitalistes et néo-libéraux. Lorsque nous avons interrogé les personnels éducatifs pour savoir s'ils et elles abordaient les questions écologiques sous l'angle d'une réflexion politique, celles et ceux-ci nous ont dit travailler la question écologique d'un point de vue technique et pratique⁵⁶⁸, et ne pas en faire un objet d'éducation politique. Au contraire, la question des enjeux politiques a plutôt été considérée comme n'ayant pas sa place dans le cadre scolaire, et comme relevant de la présentation d'opinions politiques contraires aux exigences de neutralité de l'enseignement scolaire, comme nous l'explique ce directeur d'école primaire : « à l'école, c'est un endroit où on a une neutralité, en fait. C'est-à-dire qu'en tant que fonctionnaire, on a

⁵⁶⁸ Voir nos développements sur l'EDD au chapitre 3.

un devoir de réserve et un devoir de neutralité. C'est-à-dire qu'on ne peut pas afficher nos idées politiques, nos idées religieuses. On doit respecter celles des autres, donc on respecte toute forme de pensée, de croyance, etc. Mais nous, on ne peut pas avoir des considérations politiques, en tout cas dans le cadre scolaire. Donc on peut partir d'une réflexion en disant que c'est important pour la formation de l'être humain, du citoyen, d'avoir une responsabilité écologique, mais on ne peut pas le faire dans un cadre plus vaste politique. [...] C'est un enjeu de société, donc quand on fait un enjeu de société, c'est forcément un enjeu politique, mais nous on le considère plutôt comme quelque chose de pratique à faire » (entretien du 05/07/2024).

Pourtant, la mise en débat argumentée et délibérative d'éléments sociaux considérés comme acquis constitue un élément essentiel de la construction de l'esprit critique, tout comme la condition des possibilités d'émergence d'une émulsion réflexive menant à une transformation sociale démocratique et participative, de la construction d'une action collective concrète et libre permettant de se détacher des entraves liées aux structures de production et aux institutions politiques représentatives. Il semblerait alors envisageable de souligner le rôle joué par les orientations politico-économiques et les rapports de domination sociaux dans l'émergence des problématiques environnementales, de manière à les éclairer et à en comprendre les fondements structurels, afin de nourrir les réflexions politiques des agents démocratiques dont la mobilisation représente la condition de l'adaptation sociale à l'époque perturbée et instable de l'Anthropocène. Faire de l'école un tiers-lieu écologique favorisant l'émergence d'habitudes d'action et de pensées démocratiques, d'ethos favorisant l'institution de formes d'autogouvernement locales, ouvrirait la voie à l'émergence de modes d'action collectifs socialement innovants permettant la mise en places de transformations sociales libres et autonomes donnant naissance à la constructions de sociétés résilientes en Anthropocène.

Nous l'avons vu dans la troisième partie de notre travail de thèse, la question de l'organisation des publics locaux vers l'action politique concrète et quotidienne tournée vers l'entretien de notre monde commun est indissociable de la question du rapport politico-éthique que nous entretenons avec le non humain, avec cet autre que nous avec lequel nous partageons l'habitation de la planète. Le jardin est donc le lieu d'une éducation *par et dans* la nature, ainsi que *pour* la nature vers le développement de représentations prenant en compte notre appartenance à la communauté élargie du vivant. Nous allons donc voir dans le prochain chapitre comment le jardin de Sol Majeur peut être mobilisé comme outil pédagogique, et comment les pratiques éducatives qui y sont mises en place peuvent nourrir notre réflexion sur l'éducation démocratique et écologique en Anthropocène.

Chapitre XIII

Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois

Le jardin comme outil pédagogique

Maintenant que nous avons étudié l'organisation des jardins partagés et les possibilités d'émergence de dispositions démocratiques auxquelles ils donnent lieu, nous aimerions nous pencher dans ce dernier chapitre sur la construction d'un rapport familial et de soin au monde commun et à la nature non-humaine au sein de ce type de tiers-lieu. Ce chapitre conclura cette dernière partie en mettant en avant les possibilités concrètes de mise en place d'une école conçue comme un tiers-lieu écologique permettant l'émergence des « ethos de l'Anthropocène », tels que nous les avons définis au chapitre 9.

Sommaire du Chapitre XIII

I Le jardin comme outil pédagogique	p. 641
1) Ce que veulent transmettre les Jardineurs	p. 642
a) Sensibilisation à la biodiversité et à l'économie circulaire	p. 642
b) Biophobie et biophilie	p. 643
c) Une éducation expérientielle et sensible	p. 643
d) Mise en avant de connaissances de base en biologie et zoologie, ainsi que des savoirs pratiques d'économie circulaire	p. 644
2) Les attentes du personnel enseignant et éducatif par rapport à l'écolieu	p. 645
a) Un lieu de nature en ville	p. 645
b) Une nature contenue et facilement accessible	p. 647
c) Un outil d'illustration des connaissances théorique	p. 648
3) Le jardin comme outil pédagogique approprié par les parents d'élèves	p. 649
a) Un espace de jeux et d'apprentissage	p. 649
b) Un outil de familiarisation à la connaissance de la nature	p. 650
c) Un outil de pédagogie pluridisciplinaire	p. 651
II Les enfants dans le jardin	p. 652

1) Le rapport des élèves à la nature	p. 652
a) Biophobie : la peur et le dégoût de la nature	p. 652
b) Le dégoût comme construction symbolique et sociale	p. 653
c) Évolution de la biophobie et des représentations de la nature : Exemple de cas particulier	p. 655
d) Rapport à la nature chez les adolescentes et adolescents et influence du genre	p. 656
e) Effacement progressif de la distanciation à l'environnement du jardin	p. 658
f) Présence résiduelle d'un rapport instrumental au non humain	p. 658
2) Interactions des élèves avec l'environnement du jardin	p. 659
a) Une attitude d'exploration chez les plus jeunes	p. 659
b) Progression dans l'âge et développement de l'attention	p. 661
c) Des formes éducatives tournées vers l'acquisition de capacités d'écoute passive	p. 661
3) Le jardin et la relation diplomatique au sein de la communauté biotique	p. 663
a) Rencontre avec l'altérité du vivant	p. 663
b) Mise en lumière de la cohabitation du monde	p. 664
c) Une familiarité avec la nature construite	p. 665
III Le tiers-lieu écologique comme modèle de la forme scolaire	p. 666
1) Le travail en groupe dans le jardin	p. 667
a) Un lieu propice à la pédagogie de projet	p. 667
b) Les jardins pédagogiques dans les écoles : témoignage d'une enseignante	p. 668
2) Difficultés et latitude relatives à l'adaptation du modèle de l'école jardin au cadre scolaire actuel	p. 669
a) Une charge de travail importante pour les personnels scolaires	p. 669
b) Le problème de la sécurité	p. 670
c) Des écoles d'ores et déjà en voie de végétalisation	p. 672
3) Conclusion de l'étude de terrain	p. 675
a) Recoupage avec la littérature étudiée	p. 675
b) Un milieu particulièrement propice à l'éducation environnementale et un adoubement douteux de la part du développement durable	p. 676
c) Un espace de soin envers la nature ordinaire	p. 677
d) Foyer de l'émergence d'une action collective, locale et écologique	p. 678
e) Des possibilités démocratiques d'action dans une continuité concrète et quotidienne	p. 678

« L[es] témoignages [des enfants] montrent que le contexte déformalisé de « classe dehors » permet des apprentissages multiples et qui contribuent à une formation de l'individu dans ses différentes dimensions. Leurs souvenirs lient l'imagination et l'action, les affects et les sensations, les connaissances théoriques et les savoirs pratiques. Le dehors offre une rencontre avec les « éléments », avec les matières (organiques et artefactuelles) et avec les vivants, humains et non humains. »

Aurélie Zwang, Alexiane Spanu et Gaëlle Le Ster, *Souvenirs d'école au jardin*,
2023, p. 13

Si le tiers-lieu écologique de Sol Majeur et son application comme modèle à la forme scolaire laisse donc envisager la possibilité d'émergence de modes de socialisations démocratiques et participatifs, celui-ci est aussi un lieu particulièrement propice aux démarches de l'éducation relative à l'environnement. Delesque, dans sa thèse de doctorat, définit ainsi l'intérêt pédagogique des écolieux :

« Les jardins collectifs sont idéalement des relais intergénérationnels pour cette éducation et cette prise de conscience ainsi qu'un terrain d'application idéal pour les écoles en réservant des parcelles aux enfants dans un partenariat collaboratif avec l'éducation nationale. La recherche pédagogique « adaptée » passe par le volontariat de petits groupes restreints d'élèves, cinq ou six disent les jardiniers, vers l'activité jardinage, encadrés par les professeurs des écoles sensibilisés par des stages indispensables en INSPE (qu'il reste à créer) et les jardiniers volontaires comme ceux de nos entretiens, Magda, Gérard, Jean-Luc ou encore Marie-Jeanne. Ces jardiniers pédagogues rencontrés sont d'emblée volontaires pour ces enseignements auprès des futurs professeurs et en formation continue des personnels enseignants en INSPE et Université. Ils sont inscrits dans la culture du don et de la gratuité, parfois ils peuvent demander à être indemnisés, de façon très modeste, pour leurs frais et déplacements, ils ne font pas cela pour gagner de l'argent mais par conviction. »

(Delesque, 2021, p. 202)

Les jardins partagés sont un lieu de prédilection pour l'éducation environnementale, en plus d'être des lieux de l'éducation à la collectivité et à l'alimentation, ils permettent d'engager une « reconnexion » à la nature vers une plus grande compréhension et une plus grande prise en compte de la biodiversité et du vivant non humain, ce qui fait dire à l'historien Hervé Brunon que « jardiner, c'est apprendre à mieux le respecter et inventer l'avenir » (2018).

I Le jardin comme outil pédagogique

En effet, comme c'est le cas dans la majorité des écolieux, le jardin de Sol Majeur est mobilisé dans le cadre des démarches d'éducation environnementale, et accueille des visites scolaires venant des écoles locales. Des visites pédagogiques ont été rapidement mises en place après la création du jardin, d'abord gratuitement, puis de manière payante afin de contribuer au financement de l'association.

Cette dernière ayant pour but d'être la « Maison de l'Écologie » de la ville, l'aspect pédagogique

occupe une place très importante dans le projet associatif. Le jardin accueille majoritairement des classes de maternelle (moyens-grands) et de primaire (du CP au CM2), ainsi que des classes du secondaire dans une moindre mesure (majoritairement de collège, nous avons observé une visite de classe de 4ème, le président nous a confié n'avoir accueilli une classe de lycée qu'à une seule occasion). Selon le président de l'association, Sol Majeur accueille « à peu près 500 élèves dans l'année » (entretien du 17/05/24), avec deux visites par classe, une en hiver et une en fin de printemps/début d'été, afin de découvrir le jardin à différents moments de l'année.

1) Ce que veulent transmettre les Jardineurs

a) Sensibilisation à la biodiversité et à l'économie circulaire

La majorité des intervenantes et intervenants de l'association semble afficher une volonté de sensibilisation et de familiarisation des élèves à la nature lors des visites. Le discours officiel s'oriente vers l'idée de faire découvrir les pratiques écologiques du lieu, lors de notre première session d'observation, le président-fondateur insistait dans son briefing aux nouvelles personnes intervenantes sur la présentation de leur activité d'économie des ressources et de récupération en premier lieu, puis sur leur action visant à faire revenir le vivant sur le terrain de Sol Majeur, anciennement une friche industrielle, en deuxième lieu. Ainsi, lors d'une visite scolaire de primaires (CM1), le président présente le lieu à travers ses pratiques d'économie circulaire, « économiser les ressources », et de renforcement de la biodiversité, avec pour objectif de « faire revenir le vivant » (observation du 14/05/24).

Chaque intervenante et intervenant nous a cependant semblé avoir une manière particulière de présenter les choses, ainsi que de mener les visites, comme nous le verrons plus loin. Le vice-président (l'intervenant le plus présent lors des visites scolaires) a adopté un discours différent en fonction de l'âge lors de l'introduction des visites. Avec les plus jeunes (CP, CE1), celui-ci leur disait : « on va vous faire découvrir la nature », et insistait notamment sur la présence d'animaux dans le jardin, ainsi que sur l'idée de « protéger la planète » et de « réparer les choses pour qu'elles durent plus longtemps » (observation des 17/05/24 et 21/05/24). Dans les grandes lignes, cela peut correspondre aux idées de « faire revenir le vivant » et d'« économiser les ressources » mises en avant par le président. Lors d'une visite de collégiens et collégiennes (4ème) cependant, le vice-président a mobilisé un vocabulaire plus institutionnel, propre aux démarches de développement durable, en disant que la visite avait pour but de « sensibiliser aux bonnes pratiques environnementales » (observation du 19/05/24).

b) Biophobie et biophilie

Si ces idées représentent le discours officiel, les personnes rencontrées en entretien et qui participent aux actions pédagogiques de l'association nous ont semblé particulièrement insister sur une autre dimension de la sensibilisation environnementale, relative à la familiarisation avec la nature non humaine. En effet, la majorité des intervenantes et intervenants de l'association a insisté dans leur discours sur la réticence de certains enfants envers les environnements naturels, sur une peur et un dégoût de la nature qu'ils et elles entendent confronter et dépasser lors de la visite des jardins. Les membres de l'association nous ont semblé particulièrement choqués par les attitudes de rejet de certains enfants.

Un intervenant régulier fait par exemple à de nombreuses reprises référence à un jeune garçon lui ayant dit : « j'aime pas la nature, ça pue », une autre nous raconte avoir eu affaire à une petite fille en pleurs voulant retourner à l'école car elle n'aime pas non plus la nature. Si les attitudes de rejet total sont minoritaires chez les enfants observés, elles sont pour autant présentes et sont beaucoup soulignées par les intervenantes et intervenants. La majorité des enfants fait preuve d'un dégoût apparent initial progressivement abandonné au cours de la visite du jardin, ce que nous verrons un peu plus tard lorsque nous aborderons la question du rapport des élèves à la nature. Par conséquent, une des raisons premières à leur action dans leur discours est de « montrer aux enfants que la nature ce n'est pas sale » (observation du 17/05/24).

En cela les intervenants et les intervenantes de l'association semblent s'engager à lutter contre une forme de biophobie qu'ils et elles estiment présente chez les enfants, vers le développement chez ces derniers d'une biophilie. La biophobie consiste à supposer que la nature non-humaine constitue une forme de danger pour l'individu que les théories de la psychologie évolutionniste ancrent dans l'attitude de protection innée face aux menaces effectivement présentes dans l'environnement (prédateurs, animaux venimeux, plantes toxiques ou vénéneuses, etc.) (Ulrich, 1993). Au contraire, une attitude biophile suppose qu'il existe une dimension bienfaisante, bénéfique pour les individus, dans le contact avec la nature non-humaine. La nature, et notamment la contemplation de paysages naturels, serait une source d'apaisement et de bien-être désirable (*ibid*). Les membres de l'association en général semblent largement mettre en avant ce dernier point de vue, et celles et ceux investis dans les visites pédagogiques entendent porter cette vision contre une biophobie qu'ils et elles estiment être très présente chez les jeunes générations.

c) Une éducation expérientielle et sensible

Concrètement, les intervenantes et intervenants ont tenté d'apprendre aux élèves en visite à

reconnaître les plantes, à expliquer des phénomènes naturels comme la méthode de reproduction de l'érable, ils et elles ont présenté les mœurs sociales et alimentaires des animaux domestiques (poules, abeilles), ainsi que les différents jardins et potagers (le jardin des simples avec des herbes médicinales, le verger, le potager) en différenciant les zones.

Les intervenantes et intervenants de l'association ont aussi longuement présenté les différentes zones de compost du jardin, ainsi que les méthodes d'économie des ressources, de récupération des eaux de pluie, de construction à partir de matériaux de récupération (bois de palette) pour la cuisine, le bureau et l'atelier, les panneaux solaires et les démarches d'économie d'énergie. Leur désir de montrer que la nature « n'est pas sale » s'est beaucoup traduit par des démarches d'éducation sensorielle (Paintendre, Schirrer & Sève, 2020 ; Sève, 2020), à travers le sentir, le toucher et le goût⁵⁶⁹. Les intervenants proposent de sentir et toucher le compost, le terreau, le crottin, ou encore les plantes aromatiques comme la mélisse citronnée ou la menthe. Pour les plus jeunes, les intervenants leur font découvrir le gaillet gratteron, une plante dont les tiges munies de crochets s'accrochent aux vêtements. Lors de notre entretien avec une enseignante de maternelle (02/01/2024), celle-ci insistait sur l'importance de cette éducation au toucher et au goût dans le jardin pour les plus jeunes. La question du corps sensible face au monde, nous l'avons vu au chapitre précédent, est une question importante dans l'éducation relative à l'environnement, particulièrement par rapport au phénomène de virtualisation de la culture numérique actuelle. Ces démarches se basant sur une découverte sensible de la nature semblent par là s'inscrire dans le développement d'une reconnexion physique et phénoménologique au monde particulièrement intéressante.

d) Mise en avant de connaissances de base en biologie et zoologie, ainsi que des savoirs pratiques d'économie circulaire

D'un autre côté, les membres de l'association entendent apporter un ensemble de connaissances techniques sur la nature, les animaux et les plantes, ainsi que sur les pratiques d'économie des ressources. Les intervenantes et intervenants mettent en lumière des apports concrets liés à la connaissance des plantes comestibles et médicinales, par exemple avec la possibilité d'apaiser les piqûres d'orties avec du plantain. Lors d'une visite d'une classe de maternelle (25/06/24), alors qu'une petite fille se plaint de s'être piquée sur des orties, un intervenant va chercher du plantain dans le « jardin des simples » et montre que frotter cette plante sur la zone irritée atténue la douleur. D'un autre côté, ceux-ci mettent en avant des connaissances plus précises sur les espèces (par exemple les abeilles dont les ruches sont observables à travers une paroi de plexiglass) et les processus naturels comme la décomposition de la matière organique dans le compost, le rôle des insectes saprobiontes et saprophages dans ce processus. Ils et elles mettent

⁵⁶⁹ Si nous n'avons pas été témoins d'activité autour du goût dans nos observations, le président de l'association, participant en tant qu'intervenant aux visites scolaires, nous disait parfois faire goûter des fleurs d'acacia aux élèves.

aussi en avant les pratiques de récupération et d'économie des ressources de l'association avec la construction des cabanes à base de palettes de bois, les récupérateurs d'eau et panneaux solaires, ou encore l'usage des toilettes sèches.

Les encadrantes et encadrants tentent d'adapter leur présentation et la visite au niveau des élèves, les visites des plus jeunes (maternelle, CP) sont plus axées sur l'éducation sensorielle, la découverte du vivant, des animaux et des plantes. Pour les niveaux de primaire de cours élémentaire et cours moyen, bien familiarisé au tri des déchets notamment⁵⁷⁰, les membres de l'association peuvent plus facilement aborder les questions de recyclage et de récupération. Finalement, en ce qui concerne les élèves des classes de collège (4ème), les intervenantes et intervenants de l'association leur attribuent une compréhension plus globale des enjeux, ainsi que la possibilité d'évoquer des connaissances scientifiques plus pointues comme les phénomènes chimiques prenant place dans le processus de compost (cependant, lors de notre observation d'une visite de classe de 4ème, nous n'avons pas constaté d'approche scientifique poussée). Les visites restent cependant différemment axées selon les intervenantes et intervenants, certains insistant plus sur la familiarisation avec la nature et les bonnes pratiques de recyclage, d'autres insistant plus sur l'importance de la biodiversité, pouvant par exemple évoquer la bio inspiration.

Le président nous a semblé avoir une présentation plus technique lors des visites scolaires. Le vice-président, même si sa présentation comprend aussi de nombreux aspects techniques, insiste plus sur l'aspect sensoriel et le dépassement du dégoût pour la nature, notamment les processus de compost, etc. Celui-ci nous a aussi semblé plus orienter son discours vers la mise en récit du lieu et de l'activité des membres de l'association. Une adhérente et membre active que nous avons suivie lors d'une observation nous a dit plus laisser les enfants poser des questions et être moins formelle, elle « prend moins les devants » (observation du 17/05/24). Nous l'avons suivie lors de notre observation du 21/05/24 et celle-ci nous a semblé laisser plus de temps aux enfants pour réagir et observer, en occupant moins l'espace et le discours.

2) Les attentes du personnel enseignant et éducatif par rapport à l'écolieu

a) Un lieu de nature en ville

Les personnels éducatifs des écoles primaires relèvent premièrement l'intérêt d'un lieu extrêmement végétalisé dont l'activité tourne autour de la relation au vivant pour des élèves habitant des quartiers très urbanisés⁵⁷¹. La visite à Sol Majeur permet d'aborder des questions de respect du vivant,

⁵⁷⁰ Nous avons pu constater à travers l'observation des classes et les entretiens que nous avons passé avec du personnel éducatif que le tri sélectif tenait une place centrale dans l'EDD, les élèves y étant extrêmement familiarisés, place que l'on peut juger tout à fait disproportionnée par rapport au poids du traitement des déchets ménagers dans la problématique environnementale globale.

⁵⁷¹ Les personnels éducatifs d'école primaire vus en entretien exercent dans les écoles de Joliot-Curie et Léo Lagrange à

d'alimentation saine et de bonnes pratiques écologiques comme le compostage, sujets auxquels une enseignante que nous avons interrogée considère que les élèves « ne sont pas forcément très sensibilisés à la maison, de par leur mode de vie et leur lieu d'habitation » (entretien du 31/05/24). Le jardin de Sol Majeur est donc présenté comme un lieu de sensibilisation privilégié et un lieu dans lequel les élèves peuvent obtenir une « bouffée d'air » les soulageant d'une existence très urbaine. Dans la même veine, un intervenant de l'association présente la visite du jardin de Sol Majeur aux élèves de 4ème comme un moyen de « sortir du quotidien, du béton » (observation du 29/05/24). Une enseignante de collège⁵⁷² souligne quant à elle les bénéfices de la visite de Sol Majeur pour le bien-être des élèves, celle-ci nous dit que « quand ils viennent là, ils sont bien, on sent qu'ils sont détendus, beaucoup plus que dans une classe, je trouve » (entretien du 28/07/24). Cette enseignante venant d'un collège d'une ville voisine emmène ses élèves à vélo, sortie selon elle très appréciée par ces derniers, cela lui permettant aussi de mettre en avant les mobilités douces et écologiques. Celle-ci nous a dit avoir des retours très positifs de la part des élèves, elle nous confie ainsi que : « les gamins que j'ai amenés l'année dernière me disent que c'est la meilleure sortie qu'ils aient jamais faite ! » (observation du 29/05/24).

Une enseignante de maternelle présente l'intérêt de Sol Majeur dans sa dimension de proximité, dans le fait que cela donne aux élèves accès à une nature « qui n'est pas loin de chez eux, quelque chose où ils peuvent revenir le dimanche avec leurs parents » (entretien du 02/01/24). Il nous semble pouvoir rapprocher cette remarque avec la définition de la nature ordinaire que nous avons vue aux chapitres 9 et 10 avec le travail de Beau (2017), les personnels enseignants semblent trouver dans ce lieu une nature proche, ordinaire et pourtant bien visible car mise en avant et entretenue dans ce sens. Ce lieu hybride permet une extension du rapport à la nature, comme nous l'explique cette encadrante scout : « le « on respecte la nature », il est vrai dans la forêt où on ne casse pas les arbres, il est vrai à Notre-Dame-du-Val [église locale accompagnée d'un petit terrain] où il y a de la pelouse qu'on n'arrache pas, même si c'est un coin de nature plus limité, il est vrai ici où on ne cueille pas les plantes, où on ne dérange pas des abeilles » (premier entretien du 25/05/24). Dans ce contact et cette sensibilisation à la nature ordinaire, l'enseignante de maternelle avec laquelle nous nous sommes entretenus met aussi en avant l'importance du goût et du

Sartrouville, deux écoles situées dans les quartiers nord-est de la ville où se trouvent les grands ensembles dits de la « cité des Indes ». Si l'école Joliot-Curie se trouve à mi-chemin entre ces grands ensembles et le début d'une très large zone pavillonnaire, l'école Léo Lagrange est quant à elle enclavée entre les grands ensembles et une avenue à quatre voies la séparant d'une zone industrielle, et fait partie du REP Romain Rolland.

572 Le collège des amandiers, où cette enseignante exerce, est situé dans la commune voisine de Carrières-sur-Seine, une ville de plus petite taille que Sartrouville, avec de l'habitat collectif mais pas de grands ensembles, beaucoup d'espaces verts et d'espaces agricoles, et un taux de cadre et de professions supérieures presque deux fois plus élevé que Sartrouville (29 % de la population totale contre 18.6 %), pour un taux d'employés inférieur (13 % contre 16.2 %) et un taux d'ouvriers presque deux fois inférieur (5.5 % contre 9.5 %), pour un taux de professions intermédiaires égal (15.1 % et 15 %). La ville de Carrières-sur-Seine est donc moins urbanisée, avec une densité de population deux fois inférieure à Sartrouville et taux d'urbanisation de 57.8 %, et la population de Carrières-sur-Seine est donc plus aisée et plus diplômée que celle de Sartrouville (55.8 % de diplômés de l'enseignement supérieur contre 40.2 %, dont 29 % de bac +5 ou plus contre 18.1 %, Sartrouville ayant deux fois plus de population non diplômée, 21.2 % contre 11.8 % pour Carrières-sur-Seine) (Insee, n. d. b, n. d. e, n. d. f, Cartoviz, n. d. b).

toucher dans l'apprentissage des plus petits, et nous avons vu que cette éducation sensorielle était aussi très mise en avant par les Jardineurs dans leurs démarches pédagogiques. L'enseignante présente l'écolieu comme un environnement où les connaissances sensorielles sont en libre accès, celle-ci nous explique que « souvent, on n'a pas le droit de toucher aux choses. Là, dans la nature, on a le droit de toucher » (entretien du 02/01/24). Nous avons tenté de le démontrer au chapitre précédent, il est important que l'éducation relative à l'environnement et la formation de manières de vie en relation avec le non-humain visibilisé passe par une éducation sensorielle, par des manières de sentir le monde de façon à le rendre présent dans sa concrétude immédiate et première.

b) Une nature contenue et facilement accessible

Ce lieu présente aussi l'intérêt d'offrir un espace naturel circonscrit et délimité, dans lequel les élèves peuvent évoluer en toute sécurité, l'enseignante de maternelle que nous avons vue déplorant que « on ne nous facilite pas l'accès au dehors » (entretien du 02/01/24). Cet intérêt est particulièrement présent chez les scouts, dans le sens où le lieu offre un accès à un espace naturel où les troupes, même pour les plus jeunes, peuvent camper tout en étant dans la ville. Comme nous l'explique une encadrante d'une troupe de « farfadets » (groupe d'enfants de 6 à 8 ans) « nous [les encadrantes et encadrants] on n'est que des parents. Certains ont un background de scouts, mais ce n'est pas le cas de tout le monde. C'est pas mon cas. Et on arrive dans des lieux où on a fait un week-end il y a 2-3 semaines, on avait un point d'eau et c'est tout. Donc il ne faut pas trop se planter et le fait d'être à Sartrouville, dans un environnement connu, avec les maisons des uns et des autres à côté, le local pas loin, si on se rend compte qu'on a oublié une marmite, un buta, c'est quand même une ceinture de sécurité importante » (premier entretien du 25/05/24). Outre la proximité, le fait que le lieu soit fermé et accessible uniquement par les membres de l'association permet de laisser des troupes camper en autonomie à partir du collège (les troupes de « bleus », dans le jargon scout), avec seulement un adulte campant à proximité par sécurité. La dimension du lieu à cheval entre le privé et le public permet plus facilement de laisser des enfants y évoluer en immersion, tout en restant à proximité de leurs lieux de résidence.

Le jardin de Sol Majeur constitue donc un lieu proche et accessible d'éducation *par et dans* la nature pour les enseignantes et enseignants des écoles alentours. Certaines enseignantes engagées sur le sujet écologique veulent partager un désir de « reconnexion à la nature » avec leurs élèves, dans une optique à la fois charnelle et spirituelle. Lors de la visite de la classe de 4ème que nous avons suivie, les élèves n'ont pas été autorisés à se servir de leurs téléphones portables car les classes viennent pour « observer la nature, [...] pour se déconnecter des écrans » (observation du 29/05/24). Mais ce lieu est aussi mobilisé comme un lieu hybride d'éducation aux bonnes pratiques écologiques, au compostage, au

recyclage, à l'économie d'eau et d'énergie. Cet aspect frontalier et mixte du lieu nous semble particulièrement intéressant dans son dépassement du dualisme moderne nature/culture, pour construire un rapport autre au non-humain comme élément constitutif de notre environnement social.

c) Un outil d'illustration des connaissances théorique

Deuxièmement, les personnels enseignants expriment un fort intérêt à présenter aux élèves une illustration des sujets évoqués en classe de manière théorique, et notamment la mise en place concrète de dispositifs écologiques comme le recyclage ou le compostage. Lors d'une visite de primaire, une enseignante nous a dit avec ravissement au sujet d'une partie de la visite « on travaille là-dessus en ce moment » (observation du 17/05/25). L'enseignante de maternelle que nous avons vue en entretien nous a dit travailler sur les poules et les abeilles, et la visite du jardin de Sol Majeur lui permet d'établir un lien entre les contenus abordés en classe et l'expérience concrète et vécue des élèves. L'enseignante de collège vue en entretien nous expliquait que sa collègue de SVT mobilise l'écolieu comme une illustration directe des programmes vus en classe. Cependant, cette enseignante⁵⁷³ met aussi en avant le déploiement d'alternatives concrètes ambitieuses par les Jardineurs pour sensibiliser les élèves aux démarches de transition. Celle-ci nous indiquait : « mis à part le tri, qu'ils savent par cœur, voilà, il faut trier et tout ça, et je voulais qu'ils voient un lieu où on pouvait aller plus loin et concrètement faire des actes concrets sur ce que l'être humain peut faire avec trois fois rien » (entretien du 28/07/24).

Le président-fondateur, lui, a évoqué une illustration des valeurs : « Donc ouais, je pense que ici, enfin ça c'est les visites ici en tout cas, elles ont ça de plus fort par rapport aux visites d'école, que c'est vraiment une mise en application concrète des valeurs qu'on leur apprend au plus jeune âge maintenant dans les écoles » (entretien du 29/11/23). Il semble par là qu'il puisse y avoir ici un décalage entre les écoles attendant une expertise technique et les intervenants s'engageant sur le terrain des valeurs.

Concernant le directeur d'école primaire que nous avons vu en entretien, celui-ci a cité l'activité globale de l'association des Jardineurs comme correspondant aux projets d'EDD actuels des écoles, il nous confie : « C'est ce que je leur ai dit aux Jardineurs quand ils étaient venus, c'est que ce qu'ils faisaient, ça correspond aux attentes un petit peu, à nos attentes par rapport à la situation vis-à-vis de l'environnement en ce moment, donc. Les problématiques climatiques, les problématiques de ne pas gaspiller, de faire attention à ce qui nous entoure au niveau de la nature » (entretien du 05/07/24). Celui-ci manifestait cependant une forte attente en termes de compétences techniques de la part des Jardineurs, notamment dans le cadre de l'installation d'équipements sur le site scolaire, comme un compost et un jardin potager.

⁵⁷³ Cette enseignante ainsi que l'enseignante de maternelle sont membres de l'association des Jardineurs. L'enseignante et le directeur de primaire ne sont pas adhérentes et adhérents. Pour les enseignantes adhérentes à l'association, les visites sont aussi l'occasion d'un partage de valeurs personnelles, d'amour et de respect de la nature.

Ces installations et cette expertise ont permis à l'école d'obtenir le label de développement durable de l'Éducation nationale E3D (Établissement en Démarche de Développement Durable) félicitant les démarches transversales associant les différentes « parties prenantes de l'établissement » (ministère de l'Éducation nationale, n. d.). L'école a directement obtenu le niveau de labellisation 2 sur 3, fait rare selon le directeur qui attribue ce résultat à la collaboration avec l'association des Jardineurs Sartrouillois. Dans le cadre des visites au jardin de Sol Majeur, le directeur mettait en avant l'intérêt de voir l'expertise technique des Jardineurs à l'œuvre *in situ*, ainsi que la transmission d'un savoir théorique sur la permaculture, l'apiculture, la biologie et la connaissance des plantes en général.

3) Le jardin comme outil pédagogique approprié par les parents d'élèves

a) Un espace de jeux et d'apprentissage

Les personnels éducatifs n'ont cependant pas été les seuls à mobiliser le jardin de Sol Majeur pour sa valeur éducative. Nous avons pu constater au cours de notre étude de terrain que le jardin de Sol Majeur se voyait approprié par des parents comme un outil pédagogique pour l'éducation de leurs enfants, à la fois par des adhérentes et adhérents ainsi que par des parents encadrants lors de visites scolaires. Premièrement, lors de nos entretiens avec les membres de l'association, une mère venue avec son fils nous explique qu'elle souhaite lui offrir un accès à la nature et aux pratiques du jardin, elle nous dit : « je trouve ça très cool en fait notamment pour mon fils qu'il puisse découvrir la vie dans le jardin, et puis même tout ce qu'on peut avoir dans la nature [...] [II] peut découvrir la vie dans le jardin, le jardinage, les animaux... » (premier entretien du 11/05/24). Le lieu sert d'espace de découverte « en autonomie » (premier entretien du 11/05/24), proche de la nature et des pratiques en lien avec le vivant non humain. La même adhérente nous raconte que son fils lui demande de venir sur le lieu, va désherber le jardin de lui-même. Pendant notre entretien, celui-ci allait vers les autres membres de l'association, s'intéressant à leurs activités et posant des questions (quelques adhérents travaillant à la construction de l'extension de la cuisine).

D'autres parents ou grands-parents viennent avec des enfants, le jardin d'un demi-hectare constituant une zone de jeu et d'espaces verts semi-privée dont les enfants profitent. Les parents et grands-parents soutiennent que les enfants s'y plaisent beaucoup. Selon le président-fondateur de l'association : « il y a pas mal de couples avec jeunes enfants qui viennent ici depuis quelques années et les enfants sont très moteurs en fait. C'est eux qui les emmènent ici, parce qu'ils sont bien ici » (entretien du 06/12/23). De nombreux adhérentes et adhérents ont découvert le lieu par l'intermédiaire de leur enfant l'ayant visité avec l'école ou les scouts (c'est le cas notamment du fils de l'adhérente citée précédemment). Selon une adhérente venant avec son petit-fils : « les gosses qui viennent ici, ils pleurent en partant, parce qu'ils ne

veulent pas partir » (entretien du 20/03/24). Cependant, celle-ci confie avoir plus de difficulté à amener sa petite fille adolescente, plus réfractaire à la vie au jardin, plus intéressée par l'environnement numérique aujourd'hui offert aux adolescentes et adolescents, elle nous dit : « ma petite-fille, ça a pas donné. Elle s'en fout. [...] elle fait des vidéos, elle fait tout ça, elle n'est pas du tout là-dedans » (entretien du 20/03/24).

b) Un outil de familiarisation à la connaissance de la nature

Lors des visites scolaires, certains parents ont pu aussi se saisir du lieu comme outil pédagogique à l'attention des élèves. Lors de la visite de maternelle (moyenne section) que nous avons observée (observation du 25/06/24), l'enseignante, elle-même membre de l'association, n'avait pas fixé de limites en termes de nombre d'encadrantes et d'encadrants, de manière à faire découvrir le lieu au plus grand nombre de parents possible. Le groupe de 12 élèves que nous avons suivi était accompagné de 4 encadrantes et encadrants, soit un adulte pour trois élèves. Ceux-ci ont beaucoup encouragé les enfants à leur retranscrire leur expérience, à leur répéter ce qu'ils et elles ont appris.

Les enfants étant très jeunes (4 à 5 ans), les encadrantes et encadrants ont pu facilement mobiliser leurs propres connaissances et compréhension de prime abord du fonctionnement du lieu pour interroger les enfants sur leur entourage, faire porter leur attention sur la nature et les installations du jardin, tout en leur transmettant des connaissances élémentaires sur les plantes et les animaux. Ils et elles leur demandent par exemple s'ils savent ce qu'est « ce gros cube noir » (la citerne du potager) ou à reconnaître les légumes et les arbres fruitiers. Les encadrantes et encadrants nous ont semblé faire preuve de capacités pédagogiques face aux enfants : pour leur faire reconnaître un noyer, une première encadrante leur montre une noix verte tombée au sol : « vous savez ce que c'est ? D'habitude vous connaissez ça différemment », les enfants finissent par reconnaître une noix grâce aux indices des encadrantes et encadrants, une autre encadrante prend alors la suite pour leur demander : « une orange ça pousse sur quoi ? », les enfants répondent : « un oranger », l'encadrante demande ensuite : « une mangue ça pousse sur quoi ? », les enfants répondent : « un manguier », l'encadrante enchaîne : « donc la noix pousse sur ? », et aux enfants de donner la réponse attendue : « un noyer ! » (observation du 25/06/24). Les encadrantes et encadrants mobilisent spontanément les enfants de la même manière que les intervenante et intervenants de l'association, par exemple lorsque ces derniers font deviner quel fruit pousse sur les ronces (observation du 17/05/24). Nous avons donc pu constater la manière selon laquelle le groupe de parents s'est emparé du lieu comme outil d'éducation à la nature, et comment les tiers-lieux écologiques peuvent très facilement incarner les attentes pédagogiques des parents envers leurs enfants.

c) Un outil de pédagogie pluridisciplinaire

Certains intervenants et intervenantes de l'association tentent par ailleurs de mobiliser la visite du jardin comme un outil pédagogique portant sur d'autres sujets et disciplines que l'environnement et la nature, avec plus ou moins de succès en fonction de leur familiarité avec les cycles d'apprentissages des enfants. Le président fait par exemple faire un calcul aux élèves de CM1 lorsqu'il présente le jardin de Sol Majeur faisant 5 000 m², soit un demi hectare, leur demandant combien fait un hectare. Cela correspond assez bien au niveau des élèves de CM1 en mathématiques, étant donné que c'est lors de cette année que les fractions (demi, tiers, quart) sont étudiées. Lors de la visite des élèves maternelle, une encadrante demande à un enfant combien celui-ci a vu de poules, dans une optique d'apprentissage des bases du calcul.

Certaines tentatives sont moins fructueuses, lors d'une visite d'élèves de CP, le vice-président explique que 80 % des outils sont récupérés, soit 8 sur 10, mais l'apprentissage des pourcentages se fait plutôt au niveau fin primaire, début collège. Ces démarches pédagogiques ont pu porter sur des connaissances propres à d'autres disciplines, comme la géographie lorsqu'un intervenant montre les feuilles d'érable et demande aux enfants sur quel drapeau se trouve ce symbole, ou bien en histoire et en anthropologie lorsque les intervenantes et intervenants demandent aux enfants ce que représente l'olivier dans la culture occidentale lorsque le groupe passe devant un arbre de cette variété. Cela semble faire écho à la pluridisciplinarité de la pédagogie par projet deweyenne, dans l'héritage de la pédagogie rousseauiste, un projet (la visite du jardin) permettant le déploiement de connaissances pluridisciplinaires en rapport avec l'expérience concrète de l'élève.

À travers les diverses attentes et démarches pédagogiques mises en place au sein du jardin, nous constatons que celui-ci a une double fonction éducative relative à l'environnement, celui d'espace vert offrant des possibilités d'éducation par et dans la nature, en contact avec les espèces végétales et animales, et foisonnant de la présence de la nature non humaine, mais aussi celui de lieu d'éducation au développement durable, d'une « éducation pour », à travers la mise en avant de « bonnes pratiques » soutenue par une expertise technique fournie par les membres de l'association. Le jardin de Sol Majeur offre une approche globale de la question environnementale, mise en rapport avec d'autres dimensions du vécu des enfants, tout en montrant la possibilité de penser des modes de vie différents. Cependant, l'aspect pédagogique insiste finalement beaucoup sur des questions techniques liées aux bonnes pratiques et des connaissances biologiques, botaniques, zoologiques et entomologiques. La question de l'organisation sociale et des valeurs morales ne semble pas être mise en avant. La question des valeurs est surtout présente du côté des intervenantes et intervenants de l'association qui désirent construire une familiarité avec la nature chez les jeunes générations, en dépassant un rejet qu'ils considèrent comme majoritaire.

II Les enfants dans le jardin

Maintenant que nous avons vu la manière dont les encadrantes et encadrants abordent les visites dans le jardin de Sol Majeur, nous pouvons tenter d'analyser la manière dont les élèves, eux, évoluent dans cet environnement. Nous allons nous intéresser à la façon dont ils et elles se situent par rapport à la nature qui les entoure, ainsi que la façon dont ils explorent et investissent le jardin comme un lieu leur offrant des possibilités d'expérience. Cette partie de l'analyse des données nous intéresse tout particulièrement dans le sens où nous tentons de déterminer si le jardin constitue un environnement propice au développement de dispositions permettant l'émergence de manières d'être viables en Anthropocène.

1) Le rapport des élèves à la nature

a) Biophobie : la peur et le dégoût de la nature

Une première chose qui va nous intéresser ici, nous l'avons vu, porte sur la peur et le dégoût envers la nature non humaine que les Jardineurs estiment être présents chez les enfants. En effet, l'objet principal affiché par de nombreux intervenants et intervenantes dans leur démarche de sensibilisation lors des visites scolaires porte sur le dépassement et l'effacement d'un certain dégoût pour la nature qu'ils et elles considèrent comme structurant le rapport de la majorité des jeunes à la nature. Le président-fondateur nous explique ainsi : « il y a beaucoup d'enfants, je trouve, qui... Comment dire ? Qui se construisent en pensant que la nature est sale, dangereuse et pourquoi pas toxique [...] Et je crois qu'il y a beaucoup d'enfants chez qui ça fait beaucoup de bien d'arrêter de penser ça et de se dire qu'en fait la nature est accueillante. Et que quand t'en prends soin, ben... Faut pas en avoir peur, en fait » (entretien du 06/12/23). Par conséquent, un objectif important des visites scolaires à Sol Majeur est « de les débloquer et leur montrer que la nature n'est ni sale, ni dangereuse. Elle est juste indispensable. Et elle peut être tellement belle et tellement inspirante » (entretien du 17/05/24).

Certains membres présentent donc cette attitude en mobilisant le registre de la peur plutôt que du dégoût, comme cette adhérente nous disant : « moi, je suis toujours très étonnée de voir les enfants qui ont peur d'un ver de terre, qui ont peur de toucher la terre, qui ont peur d'une feuille, qui ont peur de tout » (second entretien du 25/05/24). Comme nous l'avons dit précédemment, les membres des Jardineurs très impliqués dans les démarches pédagogiques de l'association évoquent des enfants mal à l'aise et en pleurs dans la nature du jardin, ou disant ne pas aimer la nature. Ces anecdotes souvent répétées par deux membres actifs de l'association et très régulièrement présentes lors des visites scolaires font référence à

des cas exceptionnels, mais représentent selon elles et eux une tendance présente chez la plupart des enfants. Cela montre la volonté de ces intervenantes et intervenants d'axer leurs démarches de sensibilisation sur un dépassement de la révulsion envers la nature non humaine qu'ils et elles considèrent comme aberrante et malsaine.

Les adhérentes et adhérents lient cette attitude de rejet à une méconnaissance de la nature et à une existence ultra-urbaine des enfants, celles et ceux-ci s'étonnent par exemple du fait que la majorité des enfants n'ont jamais vu de feu de camp (lorsqu'ils et elles demandent aux enfants de primaire « qui a déjà vu un feu, un grand feu ? », seulement la moitié lève la main, et seulement un quart pour les élèves de maternelle). Cette absence de familiarité avec des activités de plein air qu'ils et elles considèrent comme essentielles est pour elles et eux symptomatique d'un manque de familiarité avec la nature.

Si les membres de l'association insistent sur le rejet initial de la nature chez les enfants, les adultes accompagnateurs font aussi démonstration d'expressions de dégoût face au compost, parfois plus que les enfants, notamment les plus jeunes chez qui la curiosité et l'attrait pour la transgression des normes du sale et du propre prennent souvent rapidement le dessus. Deux accompagnatrices, dont la vue des larves saprophiles de cétoines dorées (coléoptère très présent dans les jardins métropolitains participant à la décomposition des déchets végétaux) fait pousser des exclamations de dégoût, s'amuse de leur réaction en se disant l'une à l'autre « on doit donner l'exemple [rires] » (observation du 21/05/24). La présentation du compost fait avec des déjections animales entraîne des réactions de dégoût particulièrement prononcées. Quand les intervenantes et intervenants expliquent aux enfants qui touchent le compost qu'il est composé d'un peu de tout ce qu'ils et elles ont vu précédemment, un enfant s'exclame « mais du coup on touche le crottin de cheval non !? » (observation du 21/05/24), alors que celui-ci ne faisait pas forcément preuve de réaction de dégoût avant de le réaliser. Ces réactions de répulsions et de danger face aux déjections animales se retrouve aussi chez les adultes, comme nous le montre cette anecdote narrée par un membre de l'association : alors qu'une petite fille manipule le crottin de cheval, celle-ci dit à son père « regarde papa, je touche de la crotte », l'adhérent nous explique que son père a alors « paniqué », en lui disant d'immédiatement aller se laver les mains.

b) Le dégoût comme construction symbolique et sociale

Cette attitude de dégoût est particulièrement forte dans le cas du compost fait avec les excréments humains issus des toilettes sèches. Lorsque les Jardineurs expliquent aux enfants faire du compost avec du « caca humain », les réactions de répulsion sont extrêmes et unanimes, et ce à tout âge. Là encore, nous pouvons trouver chez Zola, dans son ouvrage de la série des Rougon Macquart *La terre* consacré au monde paysan, les racines de cette aversion dans le cadre d'une construction hygiéniste du XIXe siècle

(Charbonneau, 2000), à travers le personnage d'une vieille paysanne faisant l'objet du mépris de ses pairs pour l'usage dans son potager de « cet engrais humain si méprisé, qui soulève le dégoût, même dans les campagnes » (Zola, 2006 [1887]).

Pourtant, les excréments humains, mêlés à des fumiers d'animaux de la ferme, étaient employés massivement pendant la période moderne et au XIX^e siècle, notamment ceux issus de la population urbaine grandissante (Fournier, 2019). Ce dégoût, en réalité fantasmé par Zola, relève de représentations spécifiques culturellement construites, relativement récentes, mais qui n'en sont pas moins fortement ancrées en nous. En effet, le dégoût est un rejet symbolique et physique dépendant de normes sociales spécifiques. Comme le montre Julia Peker, « le dégoût [...] est [...] une émotion construite, qui fait l'objet d'un apprentissage à la fois individuel et historique » (2012, p. 95). Les normes du propre et du sale sont socialement construites, et structurent nos pratiques et notre organisation sociale matérielle et symbolique.

Le dégoût face à l'usage de crottin de cheval par exemple est lié à l'élaboration d'un lien entre l'animal et la saleté récent, s'inscrivant aussi dans les courants hygiénistes du XIX^e siècle, menant à l'exclusion de la présence animale au sein des villes pour les déplacer vers la campagne (Blanc, 2000), où leur présence s'est vue aussi de plus en plus invisibilisée⁵⁷⁴. Ce dégoût naît d'une association symbolique, comme le montre l'anecdote du crottin de cheval cité précédemment, ou cette scène que nous avons observée lors de la visite des collégiens et collégiennes de classe de 4^{ème} (29/05/24) : alors que l'encadrant de l'association leur montre la sciure destinée à l'usage des toilettes sèches, en en prenant une poignée à main nue, de nombreux élèves ont une réaction dégoûtée (« beurk ! »). Sans savoir exactement ce qu'on leur montrait, les élèves ont eu un réflexe viscéral de rejet, du fait de l'association avec les toilettes ou bien du fait qu'ils et elles pensaient qu'il s'agissait du contenu des toilettes. Pourtant, la sciure de bois est en réalité une des matières dont les élèves sont le moins rebutés lors des visites, reconnaissant que celle-ci dégage une bonne odeur de bois.

Ce sont donc sur ces représentations de la nature et des cycles biochimiques naturels que les Jardineurs entendent travailler, en s'engageant dans la voie d'une déconstruction d'un rapport distant voire antagoniste avec la nature non humaine. À ce titre, l'écolieu permet de participer à la construction de représentations familières et bienveillantes envers celle-ci. La construction d'une forme scolaire se basant sur ce modèle permettrait une fréquentation quotidienne de la nature non humaine dès le plus jeune âge, et par conséquent le développement de représentations favorables chez les nouvelles générations, se détachant du rejet hygiéniste dominant contribuant au développement d'une relation conflictuelle entre les êtres humains et leur environnement. Nous avons pu constater lors de nos observations que les mouvements de dégoût et de répulsion des élèves sont souvent temporaires, et qu'une fois les premières

⁵⁷⁴ En France, seuls 5 % des cochons, l'animal dont la chair est la plus consommée, sont élevés en plein air. Le reste est élevé en bâtiment fermé, dont 90 % sur caillebotis, un sol ajouré pour laisser passer les déjections, comme c'est le cas dans la majorité des élevages porcins à travers le monde (Agrete, 2023, la-viande.fr, n. d., leporc.com, n. d.).

réticences passées celles et ceux-ci se livrent volontiers aux activités qui leur sont proposées. Le président-fondateur nous confie à ce sujet : « il y en a vraiment qui sont flippés par la nature, qui ont peur, ils veulent pas toucher une feuille. Et rapidement, ils se retrouvent à avoir du fumier dans les mains, de sentir des plantes, de goûter une fleur d'acacia, de jouer avec le gratton, à essayer de faire voler un petit hélicoptère d'érable » (entretien du 17/05/24).

c) Évolution de la biophobie et des représentations de la nature : Exemple de cas particulier

Il semble que les plus jeunes aient de plus grandes facilités à dépasser le respect des normes de propreté dominantes, celles-ci étant moins profondément ancrées, ce qui est plus difficile chez les adolescentes et les adolescents, comme nous le dit le président-fondateur : « Et c'est vrai que le discours de, ben on utilise du caca pour faire une ressource qui permet de faire bien pousser les plantes, ça passe bien auprès des petits. Au départ ils font... aaaaaah c'est tout sale, mais en cinq minutes, ils ont aucune certitude quoi. Ouais les collégiens, c'est compliqué de leur faire toucher du crottin. Ils ont déjà quelques a priori en fait » (entretien du 17/05/24). Ces derniers ne sont pas pour autant imperméables à toute rédemption écologique, et nous avons pu observer des cas d'élèves initialement très réticents s'ouvrir vers l'environnement du jardin.

Lors de notre observation durant la visite d'une classe de collégiens et collégiennes de 4ème (29/05/24), nous entendons une jeune fille dire : « je n'aime pas la nature », ce qu'elle répètera à plusieurs reprises. Ainsi, celle-ci raconte à son enseignante ne pas aimer que son père l'emmène en forêt ramasser des châtaignes en ajoutant : « je vous jure, je n'aime pas la nature ! ». De plus, celle-ci expliquera plus tard cultiver de la menthe dans son jardin, ce qui montre une appétence pour les espaces naturels dans sa famille⁵⁷⁵. Elle explique avoir peur des escargots, lorsque l'encadrant de l'association dit aux élèves qu'ils vont voir les faisans, l'un d'eux demande « c'est quoi des faisans ? », on lui répond « des oiseaux », réponse qui semble déplaire à la jeune fille émettant une onomatopée de dégoût.

Sans paraître dans la rébellion, celle-ci semble gênée et mal à l'aise vis-à-vis du lieu. Au fur et à mesure de la visite, cette élève fait des efforts pour répondre aux attentes des encadrants, lorsque ces derniers lui proposent de sentir le terreau issu du compost, elle accepte et constate : « ça sent rien », elle accepte de toucher le terreau et constate qu'il n'y a pas de vers ou d'insectes, ce qui lui vaut les félicitations de l'encadrant de l'association. Plus tard, la même jeune fille se porte volontaire pour sentir la drêche (déchet de brasserie composé de résidus d'orge). À la fin de la visite, contre toute attente, l'attitude

⁵⁷⁵ Il semble y avoir une différence de traitement à l'égard des plantes aromatiques en général de la part des élèves faisant preuve de dégoût envers d'autres parties du jardin, les plantes aromatiques et odorantes comme la menthe ou la mélisse citronnée ne provoquent pas les mêmes réactions, au contraire, les élèves les plus réticents envers la nature les hument avec plaisir.

de la jeune fille semble avoir tout à fait changé. Celle-ci dit se sentir « trop bien », et dit que l'encadrant de l'association lui a fait « aimer la nature », elle dit vouloir revenir avec son père à Sol Majeur et lance à l'encadrant lors du départ de la classe « cet été préparez-vous monsieur, je vais revenir souvent ! ».

Il est difficile de dire si ce retournement de situation extrêmement rapide représente une réelle révélation pour l'élève, un dépassement d'une inhibition acquise qui l'empêchait d'apprécier la nature qui l'entoure, ou bien si cela relève d'un désir de correspondre aux attentes qu'ont les encadrants et les enseignantes à son égard. Cependant, cela entre en cohérence avec les récits globaux des membres de l'association sur une partie des élèves initialement réticents face à l'environnement du jardin, ainsi qu'au reste de nos observations. Les élèves sont souvent de premier abord rebutés par le compost ou le crottin de cheval, puis s'habituent progressivement à la nature, constatent que le regard que les autres leur portent ne condamne pas le rapprochement à l'environnement, et dépassent les inhibitions originelles dont elles et ils sont porteurs.

Cela semble particulièrement être le cas, comme nous l'avons évoqué, chez les plus jeunes, plus facilement impressionnés mais plus facilement convaincus de changer leur point de vue, de dépasser les normes sociales relatives à ce qui se fait et ce qui ne se fait pas, comme le montre cette anecdote citée par le président-fondateur : « les enfants qui, au départ, je te dis, ont presque peur d'une mouche, à la fin de la visite et tout, il y en a qui se roulent dans le compost. Il y en a un qui faisait ça, là, c'était en hiver, on retourne un petit peu le gros compost, voilà, ça se met à fumer, parce que, tu vois, ça montait en température, il devait faire 60°C là-dedans, grosse fumée, y en a un qui se roulait dedans en disant « C'est chaud, c'est chaud ! » Et c'était le même qui avait peur des vers de terre avant. » (entretien du 06/12/23). Une adhérente très investie sur les visites scolaires et s'occupant plus particulièrement de la partie apiculture du jardin nous a aussi confié lors de notre visite du 17/05/23 que, sur un groupe que nous n'avons pas suivi ce jour-là, un enfant était particulièrement mal à l'aise au début de la présentation du lieu, celui-ci pleurait, se plaignait d'avoir soif, et désirait rentrer à l'école. Finalement, ses peurs se sont calmées et celui-ci a été « fasciné par les abeilles ». Les élèves plus jeunes acceptent plus facilement de sentir, toucher, etc., et deviennent même demandeurs au fil de la visite.

d) Rapport à la nature chez les adolescentes et adolescents et influence du genre

Les inhibitions relatives au sale et au propre sont beaucoup plus ancrées chez les adolescentes et adolescents, dont les habitudes sont plus profondément incorporées, et qui traversent une période où le regard des autres sur sa propre personne et le sentiment de honte occupent une place importante (Marcelli, 2008 ; Muths, 2017). Le président-fondateur, très actif dans les visites scolaires, nous confie : « [les collégiens et collégiennes] sont déjà passés par des filtres, qui ne sont pas forcément toujours ceux qu'on

pense être les bons. Ils ont déjà construit, leur personnalité qui fait que des fois ils n'aiment pas toucher, ils trouvent ça sale. » (entretien du 17/05/23).

Cela semble plus particulièrement présent chez les jeunes filles, dont la socialisation spécifique (Ferrand, 2004) les pousse à adopter une attitude de rejet face à la « saleté », aux mauvaises odeurs, aux insectes et autres micro-faunes⁵⁷⁶. La socialisation masculine, quant à elle, semble au contraire axée sur l'idée de faire preuve de « courage », les élèves masculins montrant qu'ils n'ont pas peur de faire des expériences d'apparence rebutantes, ou dans le but de choquer leurs pairs féminins. Lors de la visite de collégiens et collégiennes, nous assistons à une scène classique des cours de récréation, pendant laquelle un garçon ramasse une araignée pour la jeter avec amusement sur un groupe de filles. Globalement, pendant cette visite, si les garçons n'étaient pas forcément très enthousiastes à l'idée de sentir ou toucher des matières considérées comme rebutantes comme le compost ou le crottin de cheval, les filles étaient plus enclines à manifester ouvertement leur dégoût ou à adopter une attitude de repli.

D'un autre côté, les garçons, ancrés dans un rôle social plus dominateur⁵⁷⁷, peuvent avoir plus de mal à adopter des attitudes de douceur et de tendresse envers le vivant. Lors du passage devant « l'arbre à câlins », l'encadrant explique l'histoire de cet arbre écrasé par les bulldozers venus installer la clôture autour du terrain, et qu'il a sauvé en le redressant progressivement. Il leur explique qu'il vient régulièrement enlacer cet arbre pour lui « donner de l'énergie » et en récupérer à son tour. Si ce passage de la visite fonctionne bien avec les classes de jeunes enfants (maternelle, CP), l'encadrant est conscient avec les collégiens et collégiennes que « à votre âge, c'est un peu la te-hon de faire des câlins aux arbres », mais il les encourage tout de même à le faire. Si un premier garçon s'engage à enlacer l'arbre en disant « moi je n'ai pas honte je leur fais un câlin » (l'enseignante expliquera par la suite que ce collégien aime à se mettre en avant et à ne pas faire comme les autres), les autres sont plus réticents. Deux jeunes filles hésitantes et riant de gêne s'approchent finalement de l'arbre, et l'une des deux l'enlace très brièvement, et la seconde attendra que le gros du groupe s'éloigne pour en faire de même.

Alors que les deux jeunes filles s'éloignent de la clairière où se trouve « l'arbre à câlin », deux garçons restés en arrière et pensant être à l'abri du regard de leurs congénères s'avancent vers l'arbre pour l'enlacer. Ceux-ci subiront d'amicales brimades de la part des deux jeunes filles s'étant retournées sur le chemin s'éloignant de l'arbre, celles-ci ayant pourtant fait la même chose quelques minutes auparavant, et

⁵⁷⁶ Les différences de comportement genrées sont ce que les anglosaxons appellent le *gender gap*, une structuration des manières d'agir et de penser orientée par le genre, se traduisant dans de nombreux domaines comme le travail ou l'éducation, ou encore les comportements électoraux (Achin & Lévêque, 2018), les femmes ayant tendance à avoir un vote plus progressiste et orienté à gauche, alors que le vote masculin est plus présent dans l'électorat d'extrême droite (bien que cela soit moins le cas en France ces dernières années) (Mayer, 2015).

⁵⁷⁷ Lors de la visite du poulailler, trois garçons font des commentaires sur les coqs en qualifiant celui qu'ils estiment le plus dominant de « vrai mâle alpha ». Cette notion de mâle alpha, pourtant décrite en zoologie et même remise en cause par son propre concepteur (Dupont, 2019, 23 octobre), est aujourd'hui mise en avant par les milieux masculinistes misogynes et anti-féministes (Gourarier, 2017) mettant en avant un imaginaire de l'homme dominant et conquérant, dont le modèle viriliste serait à défendre contre une forme de déchéance contemporaine (Gourarier, 2019). Ces discours pénètrent l'univers culturel des jeunes hommes, notamment via les réseaux sociaux, et influencent leur représentation de la masculinité.

les deux garçons s'éloigneront alors rapidement de l'arbre. Les comportements genrés et l'acquisition de rôles sociaux spécifiques font partie intégrante de l'habitus des individus dans la construction multifactorielle de l'identité (Mieyaa & Rouyer, 2013), et relèvent de dispositions acquises par le biais de l'éducation et de l'influence culturelle. À ce titre, ceux-ci jouent un rôle important dans le développement de l'ethos spécifique de l'individu et sont soumis à l'influence de l'environnement éducatif. Les rôles de genre et leur place dans la construction du rapport à la nature non humaine des individus sont donc à prendre en compte.

e) Effacement progressif de la distanciation à l'environnement du jardin

Les attitudes de rejet tendent donc majoritairement à disparaître, ou du moins à s'atténuer au fur et à mesure de la visite, particulièrement chez les plus jeunes mais aussi chez les adolescentes et adolescents. Lors de notre observation de la visite d'une classe de CP (17/05/24), lorsque l'intervenant présente le compost et le prend à pleine main, qu'il montre la présence d'un ver, etc., chaque étape provoque une réaction de dégoût ostentatoire de la part des élèves. Mais au fur et à mesure de la présentation, l'intervenant propose aux élèves de se rapprocher, de sentir le compost frais, puis le compost d'un an, et les élèves se rendent compte que « ça ne sent rien ».

Lors de la visite des collégiennes et collégiens, le même intervenant leur propose de sentir le compost, il n'y a au départ aucun volontaire, puis finalement, lorsqu'un d'entre elles et eux se décide, il constate qu'il n'a pas d'odeur et dit « c'est de la terre », ce qui encourage par la suite ses camarades à se rapprocher. Après avoir senti le compost, la drèche, beaucoup d'élèves ne sont plus réticents à sentir même le crottin de cheval, bien que certaines soient dégoûtées lorsque l'intervenant le prend à pleine main, et que certaines se couvrent le nez de leur manteau. Si nous constatons une évolution dans les comportements, nous n'avons pas actuellement le moyen de savoir si ces visites exercent un réel impact sur le rapport quotidien à la nature et au vivant des élèves. Cependant, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'une fréquentation journalière tout au long de l'année de ce type de lieu, à travers l'adaptation de ce modèle à la forme scolaire, aurait une grande influence sur l'accoutumance des élèves envers l'environnement naturel, et notamment les autres espèces vivantes comme nous allons le voir par la suite.

f) Présence résiduelle d'un rapport instrumental au non humain

Avant d'avancer plus loin dans notre analyse de nos données d'observation, il nous semble important de s'attarder brièvement sur un comportement que nous avons relevé et qui, s'il a été plus discret et moins souvent affiché, éclaire une dimension importante de notre rapport contemporain à la

nature non humaine. Si les interactions avec l'environnement ont été canalisées autour de la familiarité et l'acceptation de la proximité de la nature non humaine, notamment par le discours des membres de l'association fustigeant le rejet que peuvent afficher les enfants, certains élèves de la classe de 4ème semblent avoir fait la démonstration d'un rapport utilitaire au vivant non humain, ainsi que d'habitudes d'action entrant en contradiction avec les valeurs et pratiques mises en place à Sol Majeur.

Lorsqu'un intervenant explique que les arbres cachent partiellement la lumière des panneaux solaires, et que le positionnement de ceux-ci est délicat, une élève demande « pourquoi vous ne coupez pas les arbres ? » (observation du 29/05/24). L'intervenant explique alors que les Jardineurs tentent de couper le moins d'arbres possible, car le but de l'association est de favoriser le développement de la biodiversité locale, s'il leur faut enlever des arbres pour une construction, celles et ceux-ci s'assurent qu'un autre individu de la même espèce existe ailleurs dans le jardin.

Au même titre, alors que l'intervenant constate que la planche de bois d'un banc a pourri, un élève demande « pourquoi vous ne l'avez pas traité ? » (observation du 29/05/24), ce à quoi l'intervenant répond qu'ils vont simplement composter le bois endommagé, et qu'ils traitent uniquement le bois des bâtiments avec de l'huile de friture récupérée auprès d'établissements de restauration rapide.

Ces quelques interventions montrent que le respect et le soin envers le vivant non humain dont font preuve les Jardineurs ne va absolument pas de soi pour les élèves étant intervenus sur ces questions, et que certains comportements en faveur du maintien de la biodiversité provoquent des incompréhensions. Ces pratiques sont d'ailleurs en décalage avec celles employées dans les écoles, comme nous le montre le directeur d'école primaire avec lequel nous nous sommes entretenus lorsque celui-ci nous dit que la végétalisation de la cour est un projet complexe car l'implantation de végétation pourrait mener à l'extension des racines des arbres pouvant endommager le revêtement de la cour (entretien du 05/07/24). À l'école, la végétation ne doit pas gêner les constructions humaines. Chez les Jardineurs, c'est l'inverse, les constructions humaines ne doivent pas gêner les arbres et la végétation.

L'intégration de telles pratiques à l'environnement scolaire, d'autant plus si celles-ci sont à l'initiative des élèves prenant part à l'entretien du lieu, permettrait la formation d'habitudes d'action en coopération avec et respectueuse du vivant non humain, et notamment de sa place légitime dans notre environnement.

2) Interactions des élèves avec l'environnement du jardin

a) Une attitude d'exploration chez les plus jeunes

Pour mieux comprendre l'impact que peut avoir la fréquentation de ce genre de tiers-lieux

écologiques dans la construction du rapport à la nature des élèves, il nous semble intéressant de nous pencher plus précisément sur les interactions que celles et ceux-ci engagent avec leur environnement lors des visites scolaires du jardin de Sol Majeur. Naturellement, ces interactions sont particulièrement différentes en fonction de l'âge des élèves, nous allons tenter d'en analyser les raisons possibles. Les élèves de maternelle, pour commencer, portent beaucoup leurs regards autour d'eux et elles et manifestent un désir d'aller vers leur environnement direct, celles et ceux-ci sont canalisés par les encadrants, leur disant « on va regarder quand on va s'arrêter ». Les élèves de maternelle semblent particulièrement curieux, et interagissent avec leur environnement par le biais du toucher, par exemple en touchant les feuilles des arbres. Ils et elles portent leur attention vers ce qui les entoure, mais sont peu attentifs au discours de l'intervenante de l'association.

Lors de notre observation, cette dernière faisait sa première présentation dans le cadre d'une visite scolaire, ce qui a pu expliquer qu'elle ait pu éprouver des difficultés à capter l'attention des élèves, et qu'elle nous ait semblé présenter un discours qui n'était pas toujours adapté à l'âge des élèves, par exemple sur la récupération et le recyclage, ce qui a pu contribuer à une attention moindre de la part des élèves envers son discours. Le groupe de maternelle étant encadré par de nombreux parents, l'intervenante s'est souvent plus adressée à ces derniers dans la présentation du lieu, ce qui a peut-être permis à ceux-ci de mobiliser eux-mêmes l'attention des enfants dans une optique éducative, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Pour les plus jeunes, et notamment donc les élèves de maternelle, le jardin devient aussi un terrain de jeu, ces derniers jouent avec les branches et les objets qu'ils et elles trouvent, imaginent des jeux qu'ils déploient pendant la visite, ne portant pas toujours leur attention sur la présentation de l'intervenante. Lors de cette visite, les classes ont déjeuné sur place et les enfants ont eu le droit à un temps libre après le repas pour jouer dans le jardin, qu'ils et elles ont aisément investi pour se divertir et jouer en groupe. Les autres groupes de jeunes élèves, les élèves de CP et les élèves de CE1, ont aussi été très portés à découvrir leur environnement. Ils et elles se sont montrés très observateurs et observatrices de leur entourage, pointant les insectes, les oiseaux, les objets qu'ils et elles voyaient. Les élèves de CP ont récolté des fruits, des prunes pas encore mûres, les élèves de CE1 ont voulu faire la même chose mais leur enseignante semblait plus stricte et les encadrantes, probablement des mères de famille, veillaient de plus près à ce que les enfants ne se dissipent pas.

Les élèves les plus jeunes aiment donc explorer leur environnement, récolter des objets, fouiller sous la végétation. Ils et elles aiment récolter des fruits (malgré le fait que ceux-ci n'étaient pas mûrs), aiment chercher des plumes d'oiseau pour garnir « l'arbre à plumes »⁵⁷⁸, cueillir des feuilles et chercher des animaux, des insectes dans les buissons. Ils et elles posent de nombreuses questions sur leur

578 Une souche dans les fentes de laquelle des plumes peuvent être insérées pour la décorer.

environnement direct. Ces élèves semblent particulièrement aller vers ce qui les entoure, dans une dynamique de curiosité, d'exploration et de découverte.

b) Progression dans l'âge et développement de l'attention

Cette posture des plus jeunes au jardin nous amène à penser que ce type d'écolieu est propice à une réelle interaction et à une friction, une accointance concrète avec la nature non-humaine, amenant vers la construction d'un rapport vécu et quotidien à l'autre avec lequel nous partageons notre habitat. Cette attitude exploratrice est présente chez les plus jeunes, et semble se déliter au fur et à mesure de l'avancée dans les classes d'âge, laissant place à une attitude plus statique et passive face au discours présenté par les intervenantes et intervenants (réclamant elles et eux-mêmes l'attention des élèves), notamment chez les élèves de CM1. Les collégiens et collégiennes nous ont semblé plus prompts à discuter entre elles et eux de sujets divers, et semblent moins portés sur l'observation de leur environnement direct. Si les élèves plus jeunes ont aussi détaché leur attention des discours des intervenantes et intervenants, ils et elles l'ont déportée vers leur environnement direct.

Les plus jeunes semblent donc plus libres, plus curieux, et ont plus tendance à s'éparpiller dans leurs recherches individuelles. Les encadrantes et encadrants attribuent cette attitude à l'âge des élèves et à une moindre capacité d'attention. En effet, l'attention, c'est-à-dire la fixation psychologique de l'esprit sur un objet, la directivité des processus mentaux et la sélectivité de l'information sur laquelle ils se basent (Jumel, 2014), se développe « progressivement depuis le plus jeune âge et traverse [...] différentes étapes avant de parvenir à pleine maturité vers l'adolescence » (Lussier, Chevrier & Gascon, 2018). Celle-ci se développe notamment à travers l'acquisition du langage, de manière non linéaire avec l'âge vers une attention de plus en plus consciente, c'est-à-dire vers la capacité de concentration (Jumel, 2014). L'attention passive des élèves est donc de plus en plus précise au fur et à mesure de leur avancée dans l'âge, les élèves de maternelle sont manifestement plus dissipés, leur attention reste moins longtemps sur un objet, leur visite ayant eu lieu le matin, ces derniers ont par exemple souvent demandé, de manière répétée, quand aurait lieu le déjeuner. L'attention s'affine au fil des âges, jusqu'aux collégiennes et collégiens capables d'une attention soutenue sur la durée, ainsi que de concentration sur les sujets les plus complexes.

c) Des formes éducatives tournées vers l'acquisition de capacités d'écoute passive

Pourtant, il nous semble aussi que nous puissions analyser cette attitude à travers le prisme de la normativité sociale, normativité en grande partie mise en place dans le cadre scolaire endossant un rôle de

reproduction culturelle (Go, 2012), ce que nous pensons avoir démontré dans le chapitre 4, notamment à travers le concept de curriculum caché. Ce que nous voulons montrer ici, c'est que l'écoute attentive et la passivité étant des vertus normatives cultivées en classe et apprises aux élèves tout au long de leur scolarité⁵⁷⁹, Michel Foucault définissant notamment l'école moderne comme une institution disciplinaire (1975), les élèves plus avancés dans leur cursus scolaire auront mieux intégré ces injonctions et feront donc moins preuve d'éparpillement, de recherches individuelles et d'exploration.

Lors de nos observations de classes plus âgées, comme les élèves de CM1, l'enseignante encadrante n'a pas manqué de rappeler à l'ordre les élèves dissipés et inattentifs⁵⁸⁰. En effet, les élèves de CM1 ont pu faire preuve d'un désir d'aller vers leur environnement, notamment dans une démarche sensitive et tactile, par exemple lorsqu'une petite fille demande si elle peut toucher un aloe vera, et que tous ses camarades la suivent. S'il est possible d'attribuer cette diminution de l'indulgence envers les comportements sortant du rang à l'âge plus avancé des élèves, ces derniers ayant de meilleures capacités d'attention que leurs camarades plus jeunes, il nous semble que ces injonctions à l'écoute silencieuse relèvent de normes de discipline et d'obéissance volontairement imposées, allant à l'encontre des possibilités de recherche et d'exploration autonome dans le jardin.

Les contenus présentés aux élèves plus âgés, étant donc considérés comme ayant de plus grandes capacités de concentration et de compréhension (ce qui est, nous l'avons dit, correct d'un point de vue psychologique) fait que ceux-ci sont plus intellectualisés, plus théoriques et relèvent plus d'une expertise technique de la part des Jardineurs⁵⁸¹. Ce mouvement d'intellectualisation du cursus avec l'âge est d'ailleurs aussi en place dans le cadre scolaire, comme nous le dit l'enseignante de CM1 vue en entretien lorsque nous abordons la question des activités pratiques à l'école (entretien du 31/05/24). Ces activités manuelles sont plutôt réservées aux classes d'élèves plus jeunes et sont progressivement abandonnées au fil du parcours scolaire, jusqu'à leur absence totale au lycée général, les activités manuelles étant réservées aux filières professionnelles.

Pourtant, il serait envisageable de laisser les élèves évoluer plus librement dans la démarche de familiarisation avec la nature et le vivant non-humain dans le cadre de la visite du jardin, de les laisser expérimenter dans le sens deweyen du terme, de manière à insister sur le tissage d'un rapport plus intime, expérientiel et sensuel à la présence de la nature ordinaire, sur la construction d'une relation moins intellectualisée, plus concrète et existentielle. Si les élèves de maternelle et les élèves de CP explorent le

579 Cela peut d'ailleurs jouer sur les capacités d'initiative et d'autonomie des élèves que nous aborderons un peu plus loin dans ce chapitre.

580 L'intervention des enseignantes et l'encadrant plus ou moins rigide du groupe d'enfants dépend cependant aussi de la personnalité et la pratique pédagogique des personnels éducatifs eux-mêmes. Une enseignante de CE1 que nous avons vue lors de nos observations nous a par exemple semblé particulièrement insister sur l'importance pour les élèves d'avoir une attitude d'attention et d'écoute, similaire à celle qui est attendue d'elles et eux en classe.

581 À ce titre, les questions posées par les collégiens sont souvent plus techniques, cette expertise correspondant donc aussi à une de leurs attentes.

lieu à leur manière et le construisent comme un objet de leur curiosité, il n'est pas impensable que les élèves de CM1-CM2 ou que les collégiens et collégiennes puissent le faire selon une manière qui leur est propre, découlant de leur mentalité, de leur maturité psychique spécifique.

Le format court de la visite (entre une heure trois quarts et deux heures en général, les intervenants et intervenantes considèrent que les élèves n'ont pas la capacité d'attention pour aller plus loin, de trois à quatre heures si les élèves déjeunent sur place) rend cependant difficile la mise en place d'une telle confrontation sensible et quotidienne au monde. Une telle idée nécessiterait une fréquentation du lieu sur la durée, plus continue et habituelle. D'où l'intérêt de faire venir le tiers-lieu écologique à la classe, plutôt que la classe au tiers-lieu écologique, de manière à rendre ce développement relationnel possible, tout en lui accordant une place centrale dans le processus éducatif en Anthropocène. La construction d'un ethos basé sur le partage éthico-politique de l'habitat terrestre demande le filage de cette relation concrète au non-humain qui ne peut éclore que dans le contexte d'une familiarité expérientielle et quotidienne pouvant prendre place dans l'école jardin.

3) Le jardin et la relation diplomatique au sein de la communauté biotique

a) Rencontre avec l'altérité du vivant

Cette relation se construit par ailleurs dans la confrontation aux espèces animales partageant l'espace du jardin qu'elles soient domestiques ou sauvages. Dans le cadre des visites scolaires, les enfants entrent en interaction avec les animaux qui habitent cet espace, les poissons des bassins d'aquaponie, les poules, les faisans, mais aussi les oiseaux sauvages et les insectes. Lors de la visite du bassin d'aquaponie, les intervenantes et les intervenants de l'association expliquent aux classes les plus jeunes (maternelle et primaire) qu'il ne faut pas faire de bruit pour pouvoir voir les poissons, de manière à ne pas les effrayer. Si les élèves crient et font du bruit, les animaux se cachent. De la même manière, les élèves sont encouragés à être calmes de manière à ne pas effaroucher le faisan et la faisane.

Il est montré aux élèves que celles et ceux-ci s'engagent dans une interaction avec d'autres êtres vivants, qui ont des réactions et des manières d'être différentes, qu'ils et elles doivent comprendre et avec lesquelles ils et elles doivent composer. Il s'agit d'entrer en contact avec une autre « manière d'être vivant », bien que celle-ci soit bridée et empêchée, car en cage ou en bassin. Mais les animaux domestiques ne sont pas les seuls à vivre dans le jardin, pour pouvoir entendre et voir les oiseaux, les intervenantes et intervenants de l'association encouragent les élèves à « se taire et écouter ». Il s'agit d'aller vers l'autre, de porter attention au monde vivant, dans une démarche rappelant d'une certaine manière le pistage mis en avant par Morizot (2020).

Les plus jeunes, les élèves de maternelle et les élèves de CP, sont très intéressés par les animaux. Nous avons pu observer par exemple les élèves de CP explorer les buissons du jardin à la recherche de hérissons, dans le courant de la dynamique exploratrice des élèves plus jeunes que nous avons décrite plus haut. Ces derniers ayant tendance à énormément relier ce qui leur est présenté à leur expérience personnelle et à ce qui leur est familier, ainsi, celles et ceux-ci demandent par exemple si les animaux qu'ils et elles connaissent sont présents dans le jardin.

b) Mise en lumière de la cohabitation du monde

De manière générale, ils et elles relient les informations qu'on leur donne au monde qu'ils et elles connaissent, par exemple, de nombreux enfants mettent en lien les noms des intervenants de l'association avec des personnes de leur entourage, comme dans le cas où leur grand-mère porte le même nom que l'intervenante⁵⁸². Cela nous amène à penser que la construction des représentations de l'environnement par les plus jeunes se fait à travers leur expérience directe et concrète.

Par conséquent, pour construire une représentation du monde incluant le vivant non humain, celui-ci doit faire partie de leur environnement direct. Comme le montrent les travaux de Dewey, les connaissances transmises en classe représentent l'expérience d'autrui cristallisée sous la forme de connaissances scientifiques, par conséquent, pour s'approprier et apprendre ces connaissances, les élèves doivent pouvoir les mettre en relation avec leur expérience individuelle. C'est en cela que l'école construite sur le modèle du jardin partagé et de l'écolieu permet de construire des représentations du monde inclusives vis-à-vis du non-humain comme partenaire diplomatique et co-habitant du monde.

Dans leur relation aux animaux présents dans le jardin, les intervenantes et intervenants insistent sur le fait de ne pas effrayer et brusquer ceux-ci, d'être silencieux et attentifs. Pour reprendre l'exemple des poissons présents dans les bassins d'aquaponie, il est souligné aux enfants qu'ils se cacheront s'il y a trop de bruit, et qu'ils ne pourront pas les voir. Cela nous amène à suggérer l'importance de la proximité d'espèces animales non humaines, de la conscience de leur place comme habitant du lieu et du respect de leurs modes d'existence pour favoriser la cohabitation et mettre sur la piste d'une relation diplomatique avec le vivant non humain. D'autant plus que l'écolieu comprend aussi des espèces sauvages et liminaires, notamment des oiseaux (le jardin de Sol Majeur est un refuge LPO), mais aussi des petits mammifères nocturnes que l'on trouve dans les jardins et les parcs comme le hérisson ou la fouine.

⁵⁸² Lors de nos visites, les présentations des intervenantes et intervenants étaient entrecoupées de remarques des enfants faisant référence à leur univers quotidien, lorsque les intervenantes donnaient leur nom, ils faisaient remarquer qu'ils connaissaient des personnes portant le même, lorsqu'on leur parlait du chat de l'association, ceux qui ont un chat le faisaient aussi remarquer, quand l'intervenant a dit que le chat s'appelait Pépito, une petite fille s'est exclamée avoir des biscuits du même nom chez elle, etc. Cette tendance nous amène à souligner l'importance de l'expérience directe et familière dans la construction des représentations et de l'univers mental des enfants, et donc de la fréquentation intime et quotidienne de la nature ordinaire afin que celle-ci fasse partie des considérations politico-éthiques de chacune et chacun.

Les Jardineurs aiment montrer aux enfants pendant les visites une casquette posée sur le mur de la cuisine ouverte, en soulevant celle-ci nous pouvons découvrir un nid d'oiseau. Lors de la découverte de ce nid, les Jardineurs ont choisi de laisser la casquette et le nid en paix pour que l'oiseau l'ayant construit puisse y séjourner et y élever ses petits. Cette petite histoire amusante montre la cohabitation présente en ce lieu, tout comme la pierre scellant un placard pour empêcher les pies de l'ouvrir. Les activités des Jardineurs s'inscrivent donc dans la démarche consistant à repenser notre rapport avec la nature et les espèces animales et végétales qui nous entourent présentes dans les jardins partagés, démarche que décrit ainsi Paddeu : « les pratiques agricoles urbaines nous rappellent que nous sommes des terrestres, habitantes et habitants de cette Terre et des terres autour de chez nous. Dans cette perspective, les cultures potagères aident à rétablir une relation métabolique entre les humains et leur environnement biophysique, en réintégrant le travail intellectuel et manuel » (2021, p. 385). Dans une optique d'éducation relative à l'environnement, l'intégration de ces réflexions via l'application du modèle du tiers-lieu écologique à la forme scolaire permettrait d'envisager le développement de nouveaux liens politico-éthiques entre les êtres humains et le reste du vivant avec lequel ils partagent leur espace d'existence.

c) Une familiarité avec la nature construite

Pour qu'un tel rapport puisse se construire entre les individus et leur environnement, ainsi que les autres êtres vivants qui l'habitent, il nous semble que la fréquentation de lieux en contact direct avec la nature ordinaire comme l'écolieu de Sol Majeur doive se faire de manière régulière, quotidienne, de manière à ce que le lien que les individus développent avec le monde qui les entoure se fasse dans le cadre de leur expérience vécue dans la continuité et la durée, plutôt que de manière ponctuelle comme lors de visites scolaires.

Pendant nos observations, nous avons constaté que les élèves ayant accès à des jardins et à des potagers, dans leur famille ou chez leurs grands-parents, affichent naturellement une plus grande connaissance empirique et une plus grande familiarité avec les pratiques comme le compostage ou la connaissance des plantes présentes dans le jardin, surtout chez les plus grands. Lors de la visite de la classe de 4ème, une jeune fille dit jardiner avec sa grand-mère et fait des remarques sur le compost et sur la manière dont sa grand-mère le fait, elle affiche des connaissances sur les plantes du jardin des simples et du potager, lorsqu'elle et ses camarades qui observent les nichoirs présents un peu partout dans le jardin et qu'il leur est expliqué que l'on ne nourrit les oiseaux que l'hiver, elle ajoute : « parce que l'été ils se débrouillent ». Pour le plus grand nombre d'élèves, nous avons au contraire pu constater une faible familiarité avec les outils employés lors des activités de jardinage. Après l'activité dans le potager faite par un groupe de 4ème, on leur demande de laver les outils, et notamment de rincer la bêche, mais les élèves

ne savaient pas identifier cet ustensile⁵⁸³.

Cela semble confirmer l'intuition selon laquelle les jeunes qui ont accès à un jardin montrent naturellement plus d'affinités, une plus grande familiarité et des connaissances, transmises ou empiriques, sur le jardin. Le modèle de l'école jardin permettrait à toutes et tous de pouvoir développer ce lien et cette connaissance du vivant non humain, pas seulement à celles et ceux qui ont le privilège de grandir avec un accès à un espace naturel privatif. En effet, ces connaissances, tout comme l'état d'esprit des élèves posant les « bonnes questions » (des questions précises sur les espèces et dispositifs du jardin qui leur vaut les félicitations des enseignantes encadrantes), relèvent d'un capital culturel incorporé (Bourdieu, 1979) acquis et inégalement réparti en fonction des origines sociales, se manifestant notamment dans les performances scolaires.

L'école doit composer avec ces inégalités sociales, dans un rôle affiché d'institution républicaine favorisant l'égalité sociale et l'égalité des chances, mais dont les travaux en sociologie de l'éducation semblent souligner les failles et au contraire pointer vers une fonction reproductrice de ces inégalités, tout en ne palliant pas l'influence des milieux familiaux sur celles-ci (Duru-Bellat, 2003 ; Felouzis 2020 [2014]). Concernant l'éducation relative à l'environnement, l'école jardin fondée à la manière d'un tiers-lieu écologique pourrait fournir aux élèves un accès plus égalitaire aux espaces verts et cultivés, en milieu urbain ou rural, et contribuer au partage du développement d'un rapport concret et vécu de toutes et tous à la nature ordinaire.

III Le tiers-lieu écologique comme modèle de la forme scolaire

Les jardins partagés comme Sol Majeur sont donc des lieux propices à des formes d'éducation *par* et *dans* la nature, ainsi qu'un outil d'éducation *au sujet de* la nature, les connaissances scientifiques en biologie, zoologie, chimie organique, éthologie, etc., pouvant être illustrées par des objets concrets directement expérimentés par les élèves. En plus de cela, nous avons tenté de le démontrer au chapitre 10, le jardin est aussi un lieu propice aux activités manuelles, permettant aux élèves de construire leur rapport au monde matériel avec lequel ils et elles doivent composer tout en offrant la possibilité de laisser les élèves s'auto-organiser, ce qui permet le développement de dispositions sociales collectives démocratiques. Nous verrons cependant que l'adaptation de ce modèle à la forme scolaire fait face à un certain nombre d'obstacles, liés notamment au fonctionnement de l'institution scolaire et aux

583 La bêche peut facilement être confondue avec une pelle, mais la première, à tête rectangulaire et droite, sert à retourner la terre plutôt qu'à creuser.

réglementations en vigueur.

1) Le travail en groupe dans le jardin

a) Un lieu propice à la pédagogie de projet

Le jardin est donc un lieu particulièrement favorable à la mise en place d'activités communes centrées autour de travaux manuels concrets d'entretien de l'espace collectif partagé, autour de buts communs. Les Jardineurs proposent aux groupes d'élèves des activités manuelles diverses dans le cadre des visites scolaires, comme les semis ou le désherbage. Pour les groupes de collégiens et collégiennes, ils ont par ailleurs proposé, en plus des ateliers de jardinage, des activités manuelles de bricolage comme la construction de nichoirs ou d'épouvantails.

Lors de la visite de la classe de 4ème que nous avons observée (29/05/24), les membres de l'association proposent à un groupe d'élèves de travailler dans le potager à la mise en place de tours de grillage pour les plantes grimpantes. Cet exemple d'activité manuelle au jardin avec des adolescentes et adolescents est particulièrement intéressant en ce que cette activité nécessite de coopérer pour faire tenir la tour et leur permet d'expérimenter dans le but d'établir une fondation solide. En effet, la tour mesurant à peu près 1,80m de haut, un élève doit tenir la tour pendant que le second recouvre la base de terre, après qu'ils et elles aient creusé un trou pour l'y ancrer.

Nous avons pu observer les échanges des élèves pour arriver à fixer la tour au sol, un élève s'exclame par exemple : « ça rentre pas ! » en essayant de recouvrir la base de la tour, ce à quoi son binôme lui répond : « casse les blocs de terre ». Ces derniers doivent s'organiser entre eux pour mener à bien leur projet, et font preuve d'un enthousiasme pour faire le travail qui leur a été confié le mieux possible (le fait que chaque binôme ait sa tour à planter entraîne probablement un phénomène de concurrence classiquement présent dans le système scolaire moderne). Une fois leur tour fixée, un élève dit à son camarade : « bah c'est bien là », mais celui-ci lui répond : « attends, on peut mieux faire » et revient sur leur tâche. Une fois le travail terminé, les élèves ont semblé enthousiasmés par l'expérience, demandant à leur enseignante : « madame, est-ce qu'on peut planter autre chose ? ». Cette courte activité (une vingtaine de minutes) nous a déjà permis d'observer des comportements d'expérimentation et de coopération, que nous supposons pouvoir être amplifiés par une pratique quotidienne et continue du jardinage.

b) Les jardins pédagogiques dans les écoles : témoignage d'une enseignante

Si des dispositifs de jardins pédagogiques peuvent déjà être mis en place dans de nombreux établissements scolaires, l'accès des élèves à ces espaces et leur investissement en autonomie dans leur entretien semble cependant être difficile. L'enseignante encadrant ce groupe de collégiens et collégiennes entretient elle-même un jardin potager dans son établissement à travers un « club jardinage », avec pour objectif de faire participer directement les élèves à l'entretien du potager. Celle-ci aimerait mobiliser les élèves sur cette activité mais cette dernière a peu de succès. Selon l'enseignante, certains élèves aimeraient venir mais ne peuvent pas, et ceux qui viennent ne le font pas régulièrement. Elle nous raconte que « il y en a qui venaient quand il fallait récolter, mais quand il faut travailler, retourner la terre, etc., il n'y avait plus personne » (entretien du 28/07/24).

Pourtant, les élèves semblent mobilisés dans le cadre d'ateliers ponctuels, comme chez les Jardineurs ou lors de visites chez une maraîchère locale avec laquelle l'enseignante travaille⁵⁸⁴, ayant organisé des ateliers, l'enseignante ne relevant que peu de réticence à ces exercices de la part des élèves. Elle nous raconte que la première année de mise en place du jardin potager, un groupe de trois élèves de sixième, trois amies, se sont investies sur la durée, mais que cela avait constitué une exception.

L'enseignante insiste sur le fait qu'elle ne veut pas imposer la pratique du jardin de manière coercitive, mais qu'elle souhaite faire naître un désir de s'occuper du potager par plaisir chez les élèves. Ainsi, celle-ci déplore le manque d'investissement sur la continuité et le manque d'autonomie lorsque nous l'interrogeons sur ce sujet. Elle attribue ceci à plusieurs facteurs, premièrement à un facteur d'accessibilité. Le potager n'est accessible qu'en traversant une classe et nécessite donc une clé. L'enseignante déplore le fait qu'il soit impensable dans son établissement de confier des clés aux élèves, et que l'établissement et le personnel ne veulent « pas assez leur faire confiance » (entretien du 28/07/24).

Deuxièmement, ce manque d'autonomie global fait que les élèves peinent à prendre des initiatives. Elle attribue le manque d'autonomie des élèves au fait que l'établissement ne leur laisse pas lui-même d'autonomie réelle dans la vie à l'école, ce qui aurait pour conséquence de réduire leur capacité d'initiative et leur confiance en eux. L'enseignante prend l'exemple des éco-délégués de son collège, auxquels avait été donnée la mission de réduire le gaspillage à la cantine. Comme cela nécessitait de prendre contact avec un responsable indépendant du collège, les éco-délégués n'ont pas eu l'assurance nécessaire à la prise en main du problème.

Troisièmement, l'enseignante explique le manque d'investissement des élèves par un manque de disponibilités de leur part, pris par les exigences du système scolaire, notamment le brevet pour les troisièmes. Les élèves ne se mobilisent pas sur des dispositifs qui sortent du cadre de l'évaluation au sein

⁵⁸⁴ L'enseignante de collège avec laquelle nous nous sommes entretenus aimerait élargir sa collaboration avec la maraîchère, de manière à ce que cette dernière vienne sur place pour organiser le travail au potager et établir un planning à long terme.

du collège, alors que ceux-ci sont plus volontaires hors du cadre scolaire, comme dans le jardin de Sol Majeur.

Il nous semble que la construction du modèle scolaire autour d'un tiers-lieu écologique majoritairement composé d'un jardin, tout en intégrant cette composante spatiale de manière centrale à l'objectif éducatif de l'établissement en se libérant du carcan de cursus intellectualisés et trop limitatifs, permettrait de pallier cette difficulté et de mobiliser les élèves sur l'entretien collectif de l'école végétalisée comprise comme un lieu de vie en communauté. Cette pratique d'entretien serait d'autant plus mobilisatrice qu'elle serait confiée à l'initiative des élèves autonomes, responsables de la gestion collective du lieu, ce qui permettrait par là même, comme nous avons tenté de le démontrer, de développer des dispositions d'organisation collective démocratique, participatives et délibératives, chez les élèves.

2) Difficultés et latitude relatives à l'adaptation du modèle de l'école jardin au cadre scolaire actuel

a) Une charge de travail importante pour les personnels scolaires

Dans quelle mesure ce modèle est-il adaptable à la forme scolaire et comment celui-ci peut-il être présenté ? Quelles sont les difficultés qui s'y opposent et quels sont les appuis qui l'encouragent ? Une première chose que nous pouvons constater est qu'en l'état actuel des choses, étant donné que les démarches écologiques du type du jardin pédagogique reposent principalement sur les volontés individuelles de personnels enseignants sensibilisés à la cause écologique, celles-ci représentent une importante charge de travail bénévole pour les enseignantes et les enseignants, s'additionnant à un volume déjà conséquent.

L'enseignante de collège que nous avons vue en entretien nous explique ainsi que l'entretien du potager du collège représente « tout un investissement, tout un travail quand même en amont. [...] C'est comme les voyages scolaires. Il y a un travail monstre avant. » (entretien du 27/07/24). Outre les préparatifs et la planification de la mise en place, ces dispositifs demandent un entretien régulier et continu, de désherbage, d'arrosage, etc., notamment sur les vacances scolaires et pendant l'été. L'école de l'enseignante de maternelle vue en entretien a fait installer un poulailler, en faisant appel à un intervenant extérieur dont la prestation a été coûteuse, mais c'est au personnel enseignant de s'en occuper. Cela demande un entretien quotidien complexe, notamment lors des vacances d'été durant lesquelles l'école est fermée pendant deux mois.

Il nous semble que la difficulté présente ici ne relève pas uniquement d'un manque d'encadrement institutionnel de ces démarches. Le jardin, le poulailler, l'étable, le verger, tous ces éléments trouvent leur place dans un lieu qui n'est pas seulement un lieu de travail, mais aussi un lieu de vie. L'exemple

paradigmatique de ce type d'agencement se trouve au sein de la ferme traditionnelle, dont les systèmes de polyculture élevage locaux et à petite échelle ont été remplacés par des systèmes de monoculture extensive depuis la seconde moitié du XXe siècle. Pour que ce type de dispositif soit viable, il nous semble donc que le lieu scolaire doive devenir un lieu de vie collectif entretenu en commun. Ce ne sont pas seulement ces dispositifs qui sont nécessaires à la construction du lieu scolaire sous la forme d'un tiers-lieu écologique, mais l'organisation scolaire sous la forme du tiers-lieu qui est nécessaire à la viabilité de ces dispositifs.

b) Le problème de la sécurité

Seulement, les difficultés liées à la mise en place de ce type de démarches ne sont pas seulement d'ordre pratique, mais il existe aussi un ensemble d'obstacles administratifs et réglementaires, notamment liés à la question de la dangerosité de certaines activités et à la sécurité des enfants. Par exemple, concernant les produits du poulailler installé en école maternelle que nous avons évoqué plus haut, l'absence de traçabilité des œufs engendre un risque lié à l'hygiène empêchant la consommation des œufs par les élèves, et donc une impossibilité de les utiliser pour la cuisine, à moins de jeter le plat une fois préparé. L'enseignante que nous avons vue en entretien regrette alors : « c'était super dommage de ne pas pouvoir aller jusqu'au bout du processus » (entretien du 02/01/24). Dans la même veine, le directeur d'école primaire avec lequel nous nous sommes entretenus relevait un risque lié à la présence d'allergènes, notamment avec les animaux d'élevage (entretien du 05/07/24).

Cependant, il y a une autre difficulté importante liée à la sécurité que nous avons tenu à évoquer avec les personnels éducatifs. Un obstacle majeur à la mise en place d'exercices pratiques à l'école relevé par les personnels enseignants et éducatifs vus en entretien, concernant le jardinage et le bricolage, est celui concernant la sécurité liée aux travaux manuels. Lorsque nous évoquons avec les personnels éducatifs des activités de bricolage ou de construction, celles et ceux-ci ont fait référence à des normes de sécurité de plus en plus strictes limitant les possibilités d'activités pratiques. L'usage d'outils comme les marteaux et les clous ou des outils de jardinage a semblé poser problème, notamment en l'absence de supervision.

Lorsque nous demandons au directeur d'école primaire s'il existe dans son établissement des activités de travail manuel, celui-ci nous répond : « non. Alors qu'avant, ça existait, les ateliers bricolage dans les écoles. Maintenant, planter un clou, je vous dis, avec un marteau, ça peut poser un problème de sécurité, donc, on évite. Tout ce qui est construction, ce sera plutôt à base d'objets en plastique » (entretien du 05/07/24). Dans le cadre du jardinage, l'enseignante de collège nous explique qu'il est envisageable de faire faire des semis aux élèves, mais que l'utilisation d'outils peut poser des problèmes de sécurité, une blessure engageant la responsabilité de l'encadrant et de l'établissement (entretien du 27/07/24).

Lorsque nous évoquons les cours de technologie au collège, l'enseignante nous dit que ceux-ci semblent aujourd'hui incorporer une dimension beaucoup plus informatique, et moins pratique. Ces cours sont d'ailleurs peu valorisés et souvent menacés, l'heure de technologie obligatoire en sixième a par exemple été supprimée à la rentrée 2023 pour être remplacée par une heure de soutien aux savoirs fondamentaux (lecture et calcul) (Dréan, 2023, 09 mai). L'enseignante de primaire vue en entretien nous indiquait dans cet esprit que les activités manuelles étaient plus présentes dans les petites classes, avec les élèves plus jeunes, et que ce type d'activité tendait à diminuer au fur et à mesure de l'avancée dans l'âge, avec une intellectualisation du cursus (entretien du 31/05/24). Par ailleurs, celle-ci nous a indiqué que dans son école, toutes les nouvelles installations étaient mises en place par la mairie, et que par conséquent cette charge devait entièrement être assurée par les employés de la municipalité, ce qui empêche d'envisager une participation des élèves à des activités manuelles d'installation de matériel comme un poulailler ou un compost.

Pourtant, les Jardineurs ont mis en place des ateliers de travaux manuels avec les élèves, notamment les collégiennes et collégiens, comme un atelier de construction de nichoirs pour oiseaux, ainsi qu'un atelier de construction d'épouvantail, sous supervision, ce qui montre que les activités manuelles ne sont pas entièrement prohibées. Les élèves ont d'ailleurs semblé apprécier cette activité, « ils ont trouvé ça super » nous confie le président de l'association (entretien du 17/05/24). Les activités de jardinage que nous avons pu observer ont aussi impliqué l'usage d'outils comme la bêche, qui s'ils sont facilement manipulables par des adolescentes et des adolescents, ne sont pas entièrement sans risque. À ce titre, les Jardineurs sont tout de même précautionneux quant aux activités qu'ils et elles proposent, comme nous le dit le président de l'association : « On n'a pas attaqué le démontage de palettes parce qu'on a un peu peur qu'ils se fassent mal. Tout ce qui est outils, là, c'est un peu compliqué » (entretien du 17/05/24).

Ces considérations nous amènent à nous interroger sur notre rapport contemporain au risque. Celui-ci semble occuper une place importante, notamment dans le domaine éducatif, et revêt un aspect tout à fait spécifique. Il semble prendre la forme d'un rapport de délégation à des personnes expertes, structuré par des considérations en premier lieu légales. En effet, ce n'est pas seulement que la personne experte soit plus apte à éviter les risques, ces derniers n'étant jamais entièrement absents, mais que celle-ci soit accréditée et couverte légalement en cas d'accident. L'absence d'accréditation ayant pour but de limiter les risques pour le reste de la population. Or, l'idée de risque et le rapport que l'on entretient avec elle n'est pas neutre, celle-ci est elle aussi construite socialement dans le cadre de représentations spécifiques, qui peuvent être interrogées. En effet, comme le montre le sociologue Patrick Peretti-Watel : « la diversité des points de vue relatifs à un risque donné ne dépend pas seulement du niveau de compétence technique de chacun et ne se limite donc pas à une opposition entre l'expert et le profane. Les opinions et les attitudes à l'égard des risques dépendent aussi des valeurs auxquelles nous croyons, de la culture à laquelle nous

adhérons. Ce « biais culturel » rend souvent inopérants les arguments scientifiques, car il situe le débat à un autre niveau » (2010, p. 64).

Si le désir de sécurité est compréhensible et légitime, il est important que les activités des enfants soient correctement encadrées de manière à prévenir les accidents, il nous semble que celui-ci ne doive pas pour autant nuire au développement de l'enfant et de l'adolescent, le couper du monde qu'il habite en tant qu'être incarné et sensible. L'idée de la promotion d'une « culture du risque » mettant en avant la conscience et la prise en compte des risques (Blesius, 2013), ne doit pas non plus sombrer dans une culture de la peur du risque. Il nous semble important de souligner l'aspect subjectif du rapport au risque dans notre société, et la manière dont celui-ci pourrait être mis en débat, interrogé et discuté dans le cadre des activités scolaires, notamment pratiques et manuelles.

c) Des écoles d'ores et déjà en voie de végétalisation

Si des difficultés ont pu ainsi être soulignées, en partie car nous avons interrogé à ce sujet les personnels de l'éducation nationale vus en entretiens, tous nous ont pourtant semblé enthousiastes à l'idée d'incorporer des activités pratiques inspirées du travail des Jardineurs dans le cadre scolaire, considérant l'activité de l'association comme « un modèle qui devrait être transposé à toutes les écoles » (entretien du 05/07/24), une seule enseignante de primaire considérant cependant que ce modèle serait « compliqué » à appliquer dans des écoles se situant en milieu urbain (entretien du 31/05/24). Or, ce modèle peut très bien s'intégrer aux divers dispositifs de « verdissement » des établissements scolaires, comme l'installation de matériel de compost, etc., ou la végétalisation des cours d'école. L'enseignante de maternelle que nous avons vu en entretien nous confie ainsi :

« Tu vois là, par exemple, cette année, notre école, elle a été choisie pour faire une oasis. Je ne sais pas si tu as entendu parler. Alors en fait, les architectes, quand ils construisent les écoles, des fois, ils ne voient pas très loin. C'est un peu à court terme. Et donc là, ils se sont aperçus que tout était bétonné, que... Enfin, tu vois, quand il fait chaud, il n'y a pas d'arbres. Donc là, en fait, ils vont... Justement, là, cette semaine, ils commencent les travaux. Ils vont débétonner un peu tout ça. Et puis, ils vont faire des espaces comme des petits jardins aménagés dans la cour. Donc, c'est ce qu'ils appellent une oasis pour qu'en fait, le vert reprenne un peu sa place quoi. [...] ils vont aménager un peu des parcours, un peu des passages verts, un peu, tu vois, comme une tonnelle. Les enfants vont pouvoir aller s'asseoir sur des troncs d'arbres, des choses comme ça, tu vois c'est... Voilà, ils vont replanter des choses. »

(entretien du 02/01/24)

Beaucoup d'écoles sont en ce moment en train de mettre en place des démarches de végétalisation des cours d'école, c'est aussi le cas de l'établissement du directeur d'école primaire avec lequel nous nous sommes entretenus, qui nous explique :

« L'année prochaine, en fait, toute la cour va être refaite. Avec la mairie, ils ont déterminé des zones de végétalisation dans la cour. Le principe c'est que quand on met de la végétalisation autour des arbres, les racines ne s'étendent pas trop. [...] Et aussi parce que je crois que ça permet d'avoir plus de zones de... ça régule les températures il me semble, il y a quelque chose comme ça par rapport à la végétalisation, il y a une régulation qui s'effectue... Il fait moins chaud dans une cour qui est végétalisée. Donc ça, ça va être mis en place l'année prochaine. [...] Il y a déjà des écoles qui ont été végétalisées, je pense à Jules Ferry, et je pense que c'est l'objectif de la mairie, c'est de faire en sorte que toutes les écoles soient végétalisées à terme. »

(entretien du 05/07/24)

Seule l'enseignante de primaire nous a expliqué que son école n'envisageait pas de mettre en place ce genre d'aménagement, bien qu'un mouvement dans ce sens soit présent aujourd'hui dans les écoles, car la cour avait récemment été refaite :

« Alors, je sais que c'est très en vogue dans les écoles, et même à Sartrouville, il y a des écoles qui ont réussi... Enfin, qui ont réussi, non, qui végétalisent leurs cours. Mais nous, non. [...] la cour, elle a été refaite il y a 2-3 ans. Donc nous, on est passés juste après, quoi. Enfin, le projet est passé juste après, parce que... Je crois que dans les nouvelles écoles, les réfections maintenant, ça rentre dans le processus. »

(entretien du 31/05/24)

Il semble donc exister un fort mouvement de végétalisation des cours d'école, profondément ancré dans les politiques d'EDD. De plus, toutes les écoles dont nous avons rencontré des personnels mettaient en place des dispositifs écologiques comme des composteurs et des récupérateurs d'eau, ou d'éducation à la nature comme des jardins potagers et des poulaillers. Cependant, comme les pratiques d'EDD dépendent principalement de la sensibilité personnelle des membres des établissements éducatifs aux questions environnementales, notamment de la direction de l'établissement, mais aussi du personnel enseignant, ces démarches environnementales relèvent d'un investissement facultatif et local.

Il semble logique que les écoles amenant leurs classes sur des sorties dans des jardins partagés

mettent aussi en place des démarches écologiques internes à l'établissement. L'enseignante de collège que nous avons vue en entretien nous confie par exemple qu'un changement de principale dans son établissement leur a fait perdre leur labellisation E3D, celle-ci nous dit : « On a eu le premier [niveau] il y a trois ans parce que la principale adjointe était ancienne prof de SVT donc elle se donnait à fond. Et puis après, je crois qu'on l'a perdu ce niveau un. Oui, il me semble » (entretien du 27/07/24). Au même titre, celle-ci nous dit que la possibilité de mener des projets dépend beaucoup de la manière dont la direction de l'établissement les accueillera : « ça dépend des principaux qu'on a, s'ils sont ouverts à ça, pas ouverts » (entretien du 27/07/24).

Si les projets d'aménagements et d'activités écologiques dans les établissements scolaires ne font donc pas l'objet d'une réelle incitation institutionnelle au niveau de l'éducation nationale française, cela n'empêche pas que de nombreux projets dans cette voie sont mis en place, de manière plus ou moins ambitieuse. Le développement d'adaptations mettant la forme scolaire sur les rails d'une transformation s'inspirant de la forme du tiers-lieu écologique pourrait s'y greffer et s'y intégrer, même si celle-ci dépasse la seule réfection technique des écoles, et touche à leur organisation et à leur fonctionnement global.

Cependant, nous pouvons remarquer, dans une optique de pédagogie comparée, qu'il semble exister des pays européens dans lesquels l'organisation scolaire implique des dispositifs plus communautaires, offrant aux élèves des espaces d'autonomie dans lesquels peuvent se développer une vie en collectivité, s'orientant vers des dispositions démocratiques plus participatives. Il semble que cela soit par exemple le cas au Danemark. Le modèle scolaire scandinave possède en effet, selon Frédéric Rauser, « une forte tradition communautaire, garante d'une grande cohésion sociale. [C]e système met plus particulièrement l'accent sur l'adhésion à une démocratie participative locale, plutôt que sur l'initiative personnelle. Dès lors, le système éducatif est bien souvent perçu comme une famille, un foyer » (2004, p. 178). Si les réalités culturelles et démographiques de la France sont très différentes des pays scandinaves⁵⁸⁵, cela n'empêcherait pas le système scolaire français d'évoluer vers une organisation plus axée sur la vie citoyenne, démocratique et collective, et moins sur les apprentissages théoriques et l'éducation comprise comme une période d'acquisition de compétences en vue de l'insertion des individus sur le marché du travail.

585 Dans une étude sur les différences culturelles dans le management de 1987, Daniel Bollinger et Geert Hofstede soulignaient le fait que les pays latins (comme dans les pays africains et asiatiques) tendaient à faire reposer leur organisation managériale sur une forme de distance hiérarchique, une inégalité dans la répartition des pouvoirs, contrairement aux pays scandinaves (et anglo-saxons) où les formes d'autorité sont plus faibles et les processus de décisions plus consultatifs.

3) Conclusion de l'étude de terrain

a) Recoupage avec la littérature étudiée

Il nous semble avoir pu repérer dans notre enquête des caractéristiques similaires à celles repérées par Delesque et Paddeu dans leurs travaux respectifs. Nous avons en effet pu constater la présence des différentes fonctions anthropologiques décrites par Delesque, à savoir premièrement une fonction xénologique, d'inclusion et d'accueil, bien que nous ayons constaté que les prétentions et objectifs des membres de l'association en termes d'inclusion ne sont pas forcément atteints, se heurtant aux structures sociales hiérarchisées et marquées par des relations de domination sociales et raciales. En deuxième lieu, la fonction dorologique, celle de don et de partage, nous a semblé particulièrement forte dans cette association basée autour de l'entretien d'un jardin partagé (contrairement aux jardins familiaux basés sur le fractionnement en parcelles individuelles). Troisièmement, la fonction pharmakologique, de soin, nous a semblé elle aussi très présente, que ce soit un soin physiologique, avec la culture de plantes médicinales, ou psychologique, le jardin étant présenté comme un lieu permettant à la fois de pallier les difficultés quotidiennes liées au stress et à la pression, tout comme les pathologies mentales plus graves, comme la dépression liée au travail ou les troubles neurodivergents. Finalement, la fonction pédagogique a été fortement mise en avant, au sein du jardin comme lieu de partage des savoirs, et dans le cadre des visites scolaires comme lieu d'éducation relative à l'environnement. Delesque conclut ainsi, au sujet de l'école jardin, conclusion que nous pourrions reprendre à notre compte :

« Il paraît intéressant pour notre approche de l'école jardin d'examiner ce que les tiers-lieux peuvent apporter en termes de savoirs et de pratiques collaboratives sur la connaissance de la biodiversité et la prise en main écocitoyenne du problème écologique. Il convient de réfléchir à cette médiation pour tenter de remplacer l'attitude actuelle du citoyen occidental "prédateur de la nature" en attitude de "citoyen-jardinier" véritable écocitoyen. »

(Delesque, 2021, p. 204)

À ces quatre fonctions, nous avons souhaité ajouter une cinquième, une fonction politique, que nous pensons avoir constaté dans notre étude de terrain, et que Paddeu (2021) a pu souligner avant nous, à travers la fonction de réappropriation citoyenne de l'espace urbain et de laboratoire d'innovation sociale, dans une posture de contestation de l'ordre social industrialo-capitaliste dominant, des jardins partagés. Paddeu soutient en effet que :

« La revégétalisation et l'agriculture urbaine deviennent de nouveaux usages écologiques et productifs locaux des friches, permis en contexte urbain. L'action collective de groupes et d'individus qui ont bataillé pour se réapproprier ces espaces vacants et en faire des lieux propices à l'agriculture offre des perspectives pour penser des métropoles qui accueillent des formes d'appropriation non extractivistes, porteuses de bénéfices écologiques et sociaux. »

(Paddeu, 2021, p. 222)

Ainsi :

« À la suite des reprises de terres, l'agriculture urbaine permet de maintenir, d'organiser et de gouverner collectivement les espaces reconquis, à travers les pratiques d'entretien et de gestion qu'elle implique. Créer un potager, installer un poulailler, planter un verger : autant d'usages nouveaux qui viennent prendre place sur la terre réappropriée. Parce que l'agriculture a littéralement besoin de s'enraciner, qu'elle soutient des modes de subsistance et qu'elle favorise une prise en charge régulière, elle apparaît comme l'agent parfait pour s'ancrer sur la terre et dans le territoire. »

(Paddeu, 2021, p. 35)

Le fonctionnement de l'écolieu que nous avons observé nous a paru similaire à ceux étudiés par Paddeu en région parisienne, avec cependant ses particularités. Cette fonction politique nous a semblé présente dans l'action locale de l'association ainsi que dans son organisation et la socialisation qu'elle offre aux membres, bien que la dimension de politisation possible nous ait semblé bridée.

b) Un milieu particulièrement propice à l'éducation environnementale et un adoubement douteux de la part du développement durable

D'après l'analyse de nos données de terrain, il nous semble donc pouvoir établir plusieurs constats. Dans un premier temps, le type de tiers-lieu écologique que représente le jardin Sol Majeur constitue de manière évidente un espace que les individus qui y évoluent s'approprient comme outil pédagogique d'éducation au *sujet de* la nature, et *par et dans* la nature. Le contact avec la nature ordinaire y est mobilisé pour transmettre des connaissances scientifiques et pratiques sur les différentes espèces végétales et animales présentes dans le jardin, et l'immersion au sein de ce lieu est mobilisée pour construire un lien d'affinité avec la nature fondé sur le principe de respect.

Nous retrouvons dans les pratiques pédagogiques qui ont lieu à Sol Majeur des discours issus des

courants environnementalistes conservationnistes (préserver les ressources), tout comme des discours issus du courant préservationniste (préserver la nature pour sa beauté et sa valeur intrinsèque), ce qui est en cohérence avec la cohabitation de ces deux types de pensée écologique, pourtant parfois antagonistes, dans les milieux environnementalistes en général, notamment au sein du développement durable (Bergandi & Galangau-Quérat, 2008).

Ce lieu correspond par là aux attentes de l'EDD mise en place par le système scolaire actuel, comme le soutient le président de l'association qui y voit une « mise en pratique » : « ici, on met en pratique, concrètement, plein de choses, plein de valeurs qu'ils essaient d'inculquer à la génération à venir sur, justement, l'économie des ressources, sur l'attention au vivant, se reconnecter à la nature, passer du temps en dehors » (Entretien du 06/12/23). Cela nous a été confirmé par la suite par le directeur d'école primaire avec lequel nous nous sommes entretenus. Ainsi, la correspondance affichée avec les objectifs de l'EDD semble pointer vers une possibilité d'adaptation de ce modèle à la forme scolaire, même si nous avons pu constater l'existence d'un ensemble d'obstacles importants.

Cette apparente adéquation relève pourtant d'un rapport paradoxal entre ce type de lieu et les pratiques du développement durable. Si ce dernier mobilise les premiers comme des objets pédagogiques ayant une fonction d'exemplarité, les modèles sociaux organisationnels qui y sont développés se placent aux antipodes du modèle croissantiste du développement durable, à contre courant du développement capitaliste, vers des modes d'organisation basés sur le don, la solidarité et des modes d'échanges hors de l'économie de marché. Nous pouvons en effet nous demander si les pratiques de ce lieu ont réellement une fonction d'objectif régulateur pour les politiques écologiques dominantes, ou bien s'il n'est attribué à celui-ci qu'une fonction symbolique faible dédouanant d'une réelle action politique, d'un bouleversement social radical, qui semble pourtant nécessaire à une partie des membres de l'association. Il s'agirait de rester vigilant face à la neutralisation du pouvoir de contestation politique de ces lieux par une appropriation consensuelle masquant et confisquant la dimension improbatrice et innovante de ces activités, notamment dans le cadre d'une pédagogie critique.

c) Un espace de soin envers la nature ordinaire

Nous pouvons noter en deuxième lieu que l'importance pédagogique de cet espace est permise par la forte mise en valeur de la nature ordinaire et la visibilité qu'apporte l'entretien de cette ancienne friche industrielle par l'association. Nous l'avons dit, cet espace relève à la fois de la friche, car les espèces végétales présentes ont en majorité poussé d'elles-mêmes alors que le terrain avait été laissé à l'abandon pendant plusieurs décennies, et que les Jardineurs n'ont fait qu'aménager l'espace en conservant une majorité des espèces présentes, et à la fois du jardin. Il s'agit donc là d'une mise en valeur du tiers paysage

telle que le définit Gilles Clément (2004), et de la nature ordinaire telle que l'a défini Beau (2017). C'est bien dans ces espaces intermédiaires où s'épanouit la nature ordinaire et sa part de *wildness* que se développent les jardins partagés (Paddeu, 2021).

La proximité de la ville et de ses pollutions néfastes (de l'air, sonore, lumineuse) s'y fait moins sentir, alors que la proximité de l'altérité de la nature non humaine s'y déploie, permettant la prise en compte et la conscience de son existence dans un espace partagé. Cette visibilité étant permise dans un espace urbain où la vigueur du vivant est ordinairement cloisonnée et limitée dans des parcs et des espaces verts où les espèces sont domestiquées, où leur développement naturel est atténué, bayonné et invisibilisé.

d) Foyer de l'émergence d'une action collective, locale et écologique

Mais ce type de tiers-lieu ne constitue pas qu'un espace écologique où le non-humain reprend sa voix, il est aussi un espace d'expression sociale et communautaire. En effet, en troisième lieu, nous avons pu constater que l'activité de l'association permet l'investissement local des citoyennes et citoyens, dans le cadre d'une action collective directe sur leur environnement, détachée des prérogatives de la représentation à l'échelle municipale⁵⁸⁶. Les habitantes et habitants de la ville ont en effet pris en main l'entretien d'un espace urbain commun, et en sont devenus les gardiennes et gardiens pour reprendre les termes de Zask (2019, 2022a).

Cet investissement s'est fait sur la base d'un fonctionnement organisationnel inclusif, hors des logiques de marché et de l'opposition public/privé, autour d'un usage foncier et matériel fondé sur le commun, ainsi que des valeurs de solidarité, de convivialité, de don et de partage. Le jardin partagé de Sol Majeur est devenu un lieu de socialisation local, à l'échelle du quartier et de la ville, dans lequel des liens sociaux ont pu être tissés et entretenus autour de pratiques communautaires écologiques. En tant que modèle pour la forme scolaire, ce type de tiers-lieu offre donc un espace de socialisation fort pour mener au développement des habitudes d'action collective et d'organisation démocratique chez les élèves, dans une optique de formation citoyenne libre et critique.

e) Des possibilités démocratiques d'action dans une continuité concrète et quotidienne

À ce titre, et cela constituera notre quatrième point, nous avons pu constater que, bien que non exempt d'une certaine hiérarchisation structurelle, formelle et informelle, et de rapports de pouvoirs tacites, l'association des Jardineurs fondée autour du jardin partagé de Sol Majeur nous a semblé

⁵⁸⁶L'association ayant refusé de payer un loyer à la mairie, arguant que l'activité de l'association allait revaloriser le terrain municipal sur lequel elle s'installait, les pouvoirs publics municipaux n'ont pas même viabilisé le terrain. C'est-à-dire que ces derniers n'ont pas raccordé le terrain au réseau hydraulique ou épandu une couche de terre saine au sol.

fonctionner sur la base d'un modèle organisationnel horizontal, peu hiérarchisé et démocratique. Ce mode d'organisation se déploie autour d'un projet commun considéré d'utilité publique, à la fois sur la construction des diverses entreprises concrètes et dans le cadre du fonctionnement quotidien du lieu, notamment l'entretien des espaces et du jardin.

C'est donc bien dans cette optique que nous pouvons dire que le modèle du tiers-lieu écologique représente pour la forme scolaire une opportunité d'éducation démocratique, fondé sur l'entretien collectif de l'espace commun, en relation avec la nature non humaine comme cohabitante d'un espace géographique partagé, autour de processus de socialisation mettant en avant l'organisation autonome et autogouvernée des groupes d'élèves responsables du jardin considéré comme un lieu de vie communautaire. L'école jardin constituant ainsi, plus qu'un lieu d'éducation à l'écocitoyenneté, un lieu d'éducation à une citoyenneté démocratique souveraine et participative, ouvrant la voie à la création d'organisations sociales collectives pérennes et résilientes, égalitaires et équitables, fondées sur l'épanouissement libre et autonome des individualités citoyennes, en Anthropocène.

Conclusion

Démocratie créative

Sommaire de la conclusion

I Un appel à un nouveau politico-éthique en Anthropocène	p. 686
1) L'Anthropocène contre l'humain, l'humain contre l'Anthropocène	p. 687
a) L'antidémocratique entrée en Anthropocène	p. 687
b) Saisir l'opportunité de nouveau, le kairós de l'Anthropocène	p. 688
c) Liberté et créativité comme maîtres mots de l'Anthropocène	p. 689
2) Organisation globale et persistance de la représentation, l'exemple des modèles communalistes	p. 691
a) Possibilité d'investissement dans le monde commun	p. 691
b) L'exemple suisse, communalisme et État fédéral	p. 692
c) L'exemple du Rojava, communalisme et anarchie	p. 694
II L'éducation au cœur du nouveau	p. 695
1) L'éducation au cœur du nouveau	p. 695
a) Permettre l'autonomie	p. 695
b) Une éducation en congruence avec le besoin social d'émancipation	p. 697
2) Comment intégrer nos réflexions au paradigme scolaire actuel ?	p. 698
a) L'ambiguïté de l'EDD comme opportunité d'innovation	p. 698
b) Intégrer les pratiques dominantes en vue de leur transformation	p. 699
3) Le développement des ethos de l'Anthropocène et le travail réflexif individuel sur nos propres pratiques	p. 700
a) Cultiver activement notre manière d'être au monde	p. 700
b) Transformation et métamorphose éducative	p. 701
c) Une transformation sociale est possible : elle repose sur l'avènement d'une culture réellement démocratique	p. 702

« We live in a world where all sides are bound together. All studies grow out of relations in the one great common world. »

John Dewey, *The school and society*, p. 55

L'objet de notre réflexion a donc initialement été d'envisager une forme d'organisation politique possible offrant une voie salubre permettant de pallier les impensés et les dysfonctionnements des régimes représentatifs, ainsi que sa construction et sa diffusion, que nous avons situés au cœur du paradigme éducatif. Dans une lecture critique des modèles actuels (les systèmes représentatifs, le développement durable, l'EDD), nous avons tenté de démontrer que l'action écologique semble dépendre d'une mobilisation démocratique fondée autour de la réappropriation des enjeux politiques liés à l'organisation du monde commun. Cette mobilisation repose sur l'idée selon laquelle la démocratie et nos possibilités politiques en général s'ancrent dans une culture, un mode de vie, dans nos comportements ordinaires, triviaux, habituels, et implique de repenser la structure même de notre organisation sociale quotidienne.

La possibilité même de cet investissement politique collectif repose donc sur l'émergence de manières d'être, de faire, de penser et d'agir acquises, articulant notre action dans le monde. Une telle culture démocratique se développe dans une relation politico-éthique au collectif, dans lequel le non-humain occupe une place légitime et nécessaire. Il s'agit donc de penser la composition de ce que nous avons nommé nos *ethos*, des façons d'être au monde globales et entières, organisant à la fois notre univers mental, nos représentations et nos comportements sociaux, nos interactions habituelles avec les autres et le monde.

Ces *ethos*, et les dispositions intimes et totales qui les composent, se développent donc au cours du processus constant et continu de croissance des individus, et leur acquisition est influencée par les possibilités d'expérience offertes par l'environnement. Pendant notre enfance et jusqu'à notre vie d'adolescente ou d'adolescent, voire notre vie de jeune adulte, celles-ci se font dans le cadre de l'école, d'une institution éducative aujourd'hui fondamentale et extrêmement présente, où nous passons jusqu'à un quart de notre vie. Nous l'avons dit dès l'introduction de ce travail, la question de nos pratiques politiques, particulièrement lorsqu'elles sont comprises comme ancrées dans nos activités quotidiennes, est une question profondément éducative.

Lorsque nous nous interrogeons sur les habitudes développées au cours de notre vie scolaire comprise dans son intégralité et sa continuité, ces habitudes dépendant de nos possibilités d'expérience dans notre environnement, nous questionnons par là la forme scolaire en elle-même, sa manière de s'organiser, d'un point de vue structurel comme d'un point de vue curriculaire. La réflexion sur l'éducation démocratique à l'école porte sur la vie quotidienne des élèves au sein de cette institution, sur leur possibilité d'action collective, sur la place des enseignements disciplinaires au sein de cet espace compris comme un lieu de vie que la communauté des élèves habite. Nous avons donc tenté de montrer la position métadisciplinaire de notre analyse, se plaçant au-delà de la question des disciplines et des curriculums eux-mêmes pour penser la forme scolaire dans son ensemble.

Cette réflexion a pu s'avérer difficile, notamment dans l'articulation des différents niveaux et champs d'étude entrant en compte dans notre travail. En effet, nous avons tenté de mettre en lien de manière dynamique les domaines éducatifs, éthiques et politiques pour penser notre sujet. Nous nous sommes situés dans une perspective holiste qui prend en compte l'enchevêtrement et la diversité des paramètres présents dans la problématique environnementale, dans une démarche entrant en résonance avec la « pensée complexe » de Morin (2017 [1982]). La plus grande difficulté que nous avons rencontrée se situe cependant selon nous dans la tension entre la nécessité de rupture soulevée par l'entrée en Anthropocène, ce changement profond de paradigme environnemental supposant des adaptations tout aussi substantielles dans nos modes de vie, et la faisabilité concrète de nos propositions de réforme en matière d'éducation. Si nous tendons vers l'idée d'une modification fondamentale de nos modes d'organisation collective, nous ne nous plaçons pas pour autant dans une optique révolutionnaire, au sens politique du terme. Un changement réel dans les pratiques politiques et les modes de vie, pour être pérenne et légitime, doit se faire à l'initiative des individus eux-mêmes, dans une restructuration sur le long terme des habitudes de penser et d'agir, ce qui demande un intense travail sur soi, ainsi qu'une réflexion collective continue et approfondie. Par conséquent, de telles transformations de nos manières d'être au monde ne peuvent se développer que dans le temps long, à travers la réforme progressive de nos dispositions, dans une démarche basée sur l'évolution autonome de ces habitudes individuelles et collectives. Alors, deux choses ressortent particulièrement selon nous de notre travail : l'Anthropocène représente une fabuleuse occasion de renouveau démocratique, et l'école a un rôle primordial à jouer dans cette émancipation collective.

I Un appel à un renouveau politico-éthique en Anthropocène

L'enjeu est donc selon nous de repenser la démocratie comme alternative à un avenir délétère. Cela implique tout d'abord une grande créativité, un mouvement socialement innovant et inventif, pour fonder ce recommencement, ce renouvellement de l'agir humain en Anthropocène. Ensuite, cela implique que ce renouveau se fasse à l'initiative des individus, dans et par le collectif. Cette émergence se fera à rebours et contre un système social extrêmement rigide, que nos imagination fertiles devront dépasser.

1) L'Anthropocène contre l'humain, l'humain contre l'Anthropocène

a) L'antidémocratique entrée en Anthropocène

Nous l'avons remarqué, le fait que la perturbation des écosystèmes terrestres, jusqu'aux grands cycles biogéochimiques eux-mêmes, et la destruction systématique du vivant qui compose la biosphère se soient faites sans qu'aucune concertation collective n'ait eu lieu, alors même que naissaient les régimes démocratiques modernes, est profondément déroutant. Comment un tel choc planétaire, quasi inconnu de l'histoire géologique⁵⁸⁷, a pu advenir sans que nous nous demandions collectivement : est-ce bien ce que nous voulons ?

Nous avons vu dans notre étude que les phénomènes qui ont mené à l'avènement de l'Anthropocène ont majoritairement été invisibilisés, qu'un fort travail de construction de l'ignorance a été fait (Bonneuil & Fressoz, 2016 [2013]). D'un autre côté, ces perturbations et ces destructions n'ont pas été faites sans un certain gain en termes d'efficacité et de confort, qui semblaient correspondre à des valeurs partagées par le plus grand nombre à un moment donné. Cependant ces bénéfices relatifs, faits au profit d'une petite partie de la population globale, présentent aujourd'hui un prix faramineux, qui nous semble impossible à supporter collectivement. Ces faux-fuyants du système politico-économique en place ont été permis par un rapport spécifique, par des représentations et une absence de réflexion éthique sur toute une partie de la communauté des habitantes et habitants de la planète, tout le non-humain, vivant et non vivant, ontologiquement catégorisé comme seul objet de l'action de la rationalité instrumentale humaine.

L'entrée en Anthropocène s'est donc faite par un défaut de démocratie, tout un ensemble de développements a eu lieu sans discernement, sans délibération démocratique claire, sans réflexion collective sur l'évolution de nos sociétés. Les grands projets macro-techniques qui ont été mis en place au cours de la révolution industrielle n'ont pas fait l'objet d'une concertation sociale (Wallenhorst, 2019), et ils se sont faits au profit d'une petite élite fortunée et d'organismes privés (Weber, 2021 [2019]), comme la Standard Oil à la fin du XIXe siècle (Gras, 2015). Cela s'est déroulé dans le cadre d'un système politico-économique capitaliste profondément anti-démocratique au sens où nous l'entendons ici, qui entrave même aujourd'hui les formes libérales représentatives (Bouillaud, 2020). Ces "progrès" nous ont verrouillé dans des modes d'action hétéronomes, limités par des systèmes qui nous dépassent, un système économique, imbriqué au système juridique, et aux grands macro-systèmes techniques dont nous ne pouvons nous défaire.

Face à cela, toutes les avancées qui ont pu être faites pour amoindrir les dommages causés à

⁵⁸⁷ Les seules occurrences de perturbations aussi rapides sont dues à l'entrée d'un corps étranger dans le système fermé d'échange de matière de la planète, comme l'impact de la météorite qui engendra la cinquième extinction de masse des espèces il y a 65 millions d'années.

l'environnement ont été le produit de souffles démocratiques, de contestations locales et globales, de mobilisations collectives et citoyennes pour bloquer la machine politico-économique dévorante mettant à bas l'intégrité de la vie sur Terre telle que nous la connaissons. Ce n'est que lorsque des groupes, des publics en termes deweyens, se sont formés pour contester les actions privées des industriels que ces derniers ont été contraints d'y répondre et de modifier leur activité pour en diminuer la nocivité. Sans éclats de voix démocratiques, pas d'écologie possible aujourd'hui. Dans un système orienté vers la rentabilité et le profit économique, la tempérance et la retenue dans l'action dirigée vers une harmonie abstraite et complexe sont tout simplement impensables. Alors, si l'entrée en Anthropocène fut marquée du sceau de l'impensé antidémocratique (ou adémocratique, la question de l'influence de nos actions sur l'environnement étant passée sous silence), l'existence en Anthropocène, pour être viable et pérenne, devra se faire à travers la démocratie, et notamment en faisant appel à une culture démocratique profonde et repensée.

b) Saisir l'opportunité de renouveau, le kairos de l'Anthropocène

Si la période actuelle s'accompagne d'une grande détresse psychologique et émotionnelle entraînée par les dérèglements environnementaux systémiques et catastrophiques qu'implique l'Anthropocène, la façon dont ceux-ci soulignent la non viabilité des modèles économiques et politiques modernes, à condition de dépasser les discours lénifiants et conciliants faisant miroiter la possibilité d'un « business as usual » à la manière du développement durable, pourrait se révéler être une opportunité extrêmement mobilisatrice vers de profonds renouvellements politiques et démocratiques, vers une sortie de la mégamachine politico-économique broyant les individus tout autant que la nature.

En effet, comme le montre Jean-Baptiste Comby, les enjeux écologiques ont un « potentiel politisant, structurellement transformateur [...] remarquable » (Comby, 2016a) ainsi qu'un « fort potentiel systémique » (Comby 2017). Pour revenir vers Dewey, un tel « problème » pourrait donner lieu à la naissance de différents publics se reconnaissant comme étant diversement affectés par ses conséquences. Nous l'avons vu, Dewey soulignait la difficulté liée à la naissance de publics dans la société industrielle mondialisée, et le problème « Anthropocène » rencontre les mêmes obstacles. Nous l'avons vu, il s'agit tout d'abord de favoriser une identification et un investissement local, celui-ci pouvant s'ouvrir et se développer vers une reconnaissance plus élargie des publics démocratiques. Qu'il s'agisse d'agriculteurs et d'agricultrices se reconnaissant comme affectés par la difficulté grandissante de mettre en œuvre leur activité face aux dérèglements climatiques et aux entraves du système de production/distribution agroalimentaire mondial, de riverains et de riveraines victimes d'inondations, des populations les plus précaires frappées le plus durement par les vagues de chaleur estivales, des populations rurales devant le

manque de transports alternatifs à l'automobile individuelle, tous ces groupes peuvent se reconnaître comme publics démocratiques. Une fois ces publics locaux reconnus et des processus d'enquête initiés, ils pourront entrer en lien avec d'autres groupes, et construire un tissu démocratique et actif orienté vers la résolution des problèmes de l'Anthropocène.

Seulement, comme nous l'avons longuement développé, de tels engagements partagés ne peuvent se faire sans une culture de l'action démocratique reposant sur des dispositions acquises particulières. La simple connaissance des dérèglements environnementaux et de la manière dont ceux-ci nous affectent est insuffisante pour mobiliser l'action en commun. L'entrée en Anthropocène souligne le fait qu'il s'agit de toute une nouvelle manière de vivre notre expérience politique au sein du groupe social qui est à réinventer. Face à l'incohérence de notre action collective présente, il nous faut prendre des mesures significatives pour dépasser cette incurie vers un avenir indéterminé mais pouvant être porteur de promesses foisonnantes de revivification de la vie en société. Ce saut vers une recomposition de nos manières d'être et de nos représentations suppose une réévaluation et une refondation en profondeur de nos valeurs et de nos normes collectives, de notre grille de lecture du monde social et naturel. Comme le montre encore une fois Jean-Baptiste Comby :

« l'urgence écologique suppose d'inverser la plupart des critères d'appréciation communément, mais variablement admis. Ce qui semblait désirable devient problématique : la vitesse, l'abondance technologique et l'enrichissement matériel, la productivité à des fins de rentabilité, ou la concurrence supposée stimulatrice. Autrement dit, l'écologie est puissamment politique en ce qu'elle interroge frontalement et aux racines toute la matrice de l'ordre social capitaliste. »

(Comby, 2019)

L'ensemble de notre organisation sociale et des fondements idéologiques sur lesquels elle repose sont à repenser. Nous sommes en présence d'une nécessité vitale, existentielle, de renouveau social, écologique et démocratique, qui devra passer par une critique du capitalisme et de son pendant idéologique néo-libéral, essentielle à une compréhension des enjeux politiques contemporains.

c) Liberté et créativité comme maîtres mots de l'Anthropocène

Le temps de l'Anthropocène semble alors être celui de la créativité, de l'invention, de l'innovation sociale (bien que ce terme soit aujourd'hui galvaudé par l'idéologie du progrès comme efficacité technique et source de profits). Cette créativité politique ne pourra être mise en place que si les individus possèdent

les outils en termes de capacités, c'est-à-dire de possibilité de pouvoir choisir des modes opératoires individuels de manière autonome (Nussbaum, 2012 [2011]). L'enjeu relève autant de la capacité de ces capacités à pouvoir contextuellement s'exprimer, c'est-à-dire de ne pas être entravées par un système social contraignant, que de l'acquisition première des dispositions de pensée et d'action qui composent structurellement ces capacités.

La créativité sociale suppose la maîtrise indépendante de sa propre action, au niveau individuel comme collectif, émancipée des barrières technico-économiques. Il s'agit là d'une liberté et d'une autonomie politique permise par un investissement hors des clous du système représentatif procédural (vote, consultation, etc.) vers une prise en main locale des processus de décision relatifs à l'organisation sociale et à notre influence sur notre environnement direct. Cette participation locale doit s'articuler à une action plus globale, passant notamment par la représentation, mais aussi par des possibilités d'expression et de communication démocratique entre les publics.

Cette émulsion socialement créative ne peut passer que par des processus mobilisant librement le collectif et les individus, vers la co-construction émergente de fonctionnements alternatifs et innovants, adaptatifs et protéiformes, pour fonder une résilience des sociétés de l'Anthropocène à travers leur diversité. Sans cette optique libérale et démocratique, l'imagination et l'inventivité nécessaires ne pourraient voir le jour, elles seraient bridées par un système rigide de régulation sociale. Un système autoritaire ne ferait que reproduire les rapports de domination passés, ou en créerait de nouveaux, rapports qui confinerait la créativité sociale à de rares entreprises individuelles ou localement extrêmement restreintes. L'Anthropocène est une crise de la domination, domination des êtres humains sur la nature, domination des groupes humains sur les autres groupes humains.

Un travail sur la citoyenneté ne peut venir que des citoyennes et des citoyens eux-mêmes, la démarche active et intégrée comme membre de la communauté sociale ne peut être que volontaire et individuellement motivée. Sans cela, nous ne serions pas en présence d'une citoyenneté mais d'une adéquation forcée à un rôle social prédéterminé et hétéronome. Celle-ci ne saurait être imposée de l'extérieur, même avec les meilleures intentions possibles. Nous pensons l'avoir montré, des modes de vie écologiques en Anthropocène ne pourront naître qu'à travers l'investissement actif des communautés dans l'entretien du monde commun, et donc par l'émergence d'une citoyenneté démocratique et écologique dans le sens fort des termes. L'entrée en Anthropocène appelle à une réappropriation créative de l'avenir politique. Ainsi, comme le note avec justesse Jean-Baptiste Comby : « La question est alors de faire adhérer un nombre suffisant d'individus non pas tant à une autre organisation sociale livrée clefs en main, qu'à une dynamique de réagencement structurel des sociétés » (2016a). Il s'agit bien de permettre collectivement l'émergence d'un mouvement allant vers un renouveau intelligent et inventif de nos manières d'être au monde. Intelligent, au sens de Dewey, c'est-à-dire fondé sur une attitude réflexive qui

permet de confronter les problèmes que nous rencontrons à notre entendement à travers le processus d'enquête, l'expérimentation active dans le monde pour résoudre les difficultés que nous y rencontrons, individuellement et collectivement.

Ainsi, il ne s'agit pas de se tourner vers un choix rationnel évident qu'il faudrait suivre comme si l'écologie était une question purement technique, comme certains discours semblent le suggérer, à commencer par ceux du développement durable. Les décisions des leaders politiques et économiques en matière d'écologie ne sont pas absurdes, mais servent des intérêts spécifiques restreints, en mettant de côté la question de la concertation démocratique et de l'engagement citoyen (au-delà des écogestes diffusés de manière verticale). Comme le montre Dominique Desjeux :

« Le fait de dire qu'une décision est absurde relève autant sinon plus d'un effet d'observation que d'un effet d'irrationalité. L'explication par l'absurdité est souvent un moyen de nommer un problème qui va à l'encontre de nos intérêts ou de notre vision du monde pour le rendre plus supportable. La rationalité n'existe pas en soi. Elle est relative à un point de vue. Il existe toujours plusieurs solutions sur les plans humain, économique et technique. »

(Desjeux, 2004, p. 17).

L'enjeu contemporain repose sur la réappropriation commune des questions écologiques autour d'une articulation saine des intérêts collectifs et individuels dans une optique démocratique tournée vers une écologie non culpabilisante et pratique, locale et stimulante, comme le proposent les habitants des jardins partagés.

2) Organisation globale et persistance de la représentation, l'exemple des modèles communalistes

a) Possibilité d'investissement dans le monde commun

Un tel modèle de société, cependant, s'il met en avant la participation active des citoyennes et des citoyens dans l'organisation politique locale et les enjeux environnementaux globaux, ne se construit pas en opposition directe à la représentation, comme nous l'avons évoqué au chapitre 6. Ces modes de vie démocratique, cette démocratie participative vécue peut se développer en parallèle des institutions représentatives, en entreprenant une réforme globale du système institutionnel permettant leur articulation complémentaire. Il est cependant capital que ces institutions représentatives ne bloquent pas le développement d'une réelle culture démocratique fondée sur l'autogouvernement.

Il est par exemple nécessaire que les pouvoirs publics locaux n'entravent pas les démarches

relatives à l'organisation de l'environnement proche et de la ville, d'une action directe et concertée des citoyennes et citoyens sur leur lieu de vie. Comme le montre Zask (2022a), l'entretien de notre habitat, de notre environnement public, est aujourd'hui entièrement délégué aux personnels municipaux, suivant les décisions des élus et des élues. Les habitantes et les habitants ne peuvent que difficilement se substituer à ce rôle, au prix de lourdes démarches auprès des pouvoirs publics locaux. Il est ainsi très difficile pour les communautés de s'investir dans la réparation, le soin et l'entretien direct de leur espace de vie. Dans notre entretien avec une enseignante de primaire, celle-ci soulignait le fait que toutes les installations dans l'école (zones de compost, etc.) devaient être faites par les employés municipaux, les élèves ne pouvant donc pas s'investir dans la mise en place de dispositifs au sein de l'établissement (entretien du 31/05/2024). Les institutions politiques devraient au contraire permettre d'encourager les formes d'investissement démocratique dans l'entretien du monde commun.

b) L'exemple suisse, communalisme et État fédéral

Il ne s'agit donc pas d'une remise en cause directe du système représentatif, mais d'une atténuation de la prépondérance de la représentation vers une prise en main plus directe et citoyenne des orientations locales. Une réforme institutionnelle des systèmes représentatifs est donc nécessaire à la mise en place d'une action citoyenne de proximité. Dans cette optique, il serait possible de s'inspirer des systèmes confédéralistes ayant pour unité de base la commune autonome, comme c'est le cas en Suisse. La Suisse est une confédération composée de 2000 communes, regroupées dans 26 cantons, eux-mêmes sous la tutelle de la confédération. Il existe donc trois niveaux politiques, chacun possédant des compétences politiques, législatives et exécutives, y compris à l'échelle communale. Le pouvoir judiciaire, lui, est exercé par les cantons et la confédération. La Suisse est donc reconnue pour sa démocratie directe, dans laquelle les citoyennes et citoyens accèdent directement au pouvoir décisionnel. Son système politique est organisé de manière à favoriser l'autonomie à l'échelle communale et vise l'autodétermination des citoyennes et des citoyens, comme le suppose la communication de la confédération Suisse elle-même :

« la plus petite unité politique, la commune, bénéficie d'un maximum d'autonomie, ce qui lui permet de réaliser elle-même un maximum de tâches. Ces dernières ne sont déléguées au niveau supérieur, c'est-à-dire aux cantons, que lorsque cela se justifie. Il en va de même pour l'échelon le plus élevé, le gouvernement fédéral. »

(Confédération Suisse, n. d.).

Il est à noter cependant que, malgré ce système politique, la Suisse peine encore à réduire son

empreinte écologique (Monnet, 2015), de la même manière que les autres pays européens (dont une grande partie bénéficie, il faut le souligner, de l'Union européenne comme un moteur régulateur du point de vue écologique). La Suisse était classée comme « médiocre » par le rapport 2025 du Climate Change Performance Index de l'ONG Germanwatch (Germanwatch, 2024), au même niveau que la France ou l'Allemagne. Si elle figurait en 2018 en tête du classement mondial de l'Environmental Performance Index, publié par des centres de recherches des universités de Yale et de Columbia, elle a chuté à la neuvième place, bien qu'elle soit toujours en haut du classement⁵⁸⁸ (Environmental Performance Index, n. d.). Les pays nordiques (Suède, Finlande, Danemark, Norvège), reconnus pour la vitalité de leurs démocraties (Aucante, 2010), sont bien placés, mais nous pouvons aussi trouver en haut du classement des grandes démocraties représentatives parlementaires comme l'Allemagne (3e), le Royaume-Uni (5e) ou encore la France (12e).

Comment expliquer une performance environnementale Suisse se situant au niveau des autres États européens malgré un système favorisant des formes de démocraties participatives et un investissement politique des citoyennes et des citoyens ? Premièrement, nous avons vu que les populations riches ont un plus fort impact environnemental que les populations pauvres, à un niveau international autant qu'à un niveau intranational. Il semblerait que le poids écologique d'un foyer dépende plus de ses revenus que de sa sensibilisation aux questions environnementales. Or, la population suisse étant une des plus riches d'Europe⁵⁸⁹, cela pourrait expliquer des modes de vie plus dispendieux avec un impact environnemental plus grand en contexte consumériste. Du reste, la Suisse, au même titre que les autres pays occidentaux, repose sur une organisation sociale intimement mêlée au mode de production capitaliste qui, en plus d'être écologiquement néfaste, restreint les possibilités démocratiques (voir chapitre 6).

Mais, au-delà de l'emprise de ce mode de production sur la société suisse, nous nous sommes efforcés de démontrer tout au long de ce travail qu'un système institutionnel seul est insuffisant pour initier une démarche de transition, écologique ou démocratique, et que celle-ci repose tout d'abord sur une culture, sur des manières d'être, de penser et d'agir spécifiques qui conditionnent les capacités politiques des individus et des communautés. Cette culture est acquise, particulièrement dans le cadre de l'école. Concernant l'école suisse, Daniel Curnier montre dans son travail de thèse se basant sur l'étude des politiques éducatives en Suisse romande dans le canton de Vaud⁵⁹⁰, travail que nous avons amplement mobilisé au chapitre 4, que l'école se fonde sur le paradigme de la modernité, dont elle est « à la fois le

588 Cet indice se base sur la prise en compte de l'environnement dans les politiques publiques, et non sur l'impact réel du pays sur l'environnement, c'est pourquoi les pays européens figurent en haut du classement et les pays du Sud se situent en bas, alors que leur impact environnemental proportionnel à leur population est moindre. L'Inde étant par exemple ainsi en bas du classement, alors que son impact par habitant est bien moindre que celui des pays du Nord.

589 Le salaire brut moyen suisse est de 6788 francs suisses par mois (Office fédérale de la statistique, n. d.), soit 7283 euros, contre 3466 euros dans le secteur privé en France (Insee, 2023, 08 novembre), 3104 livres au Royaume-Uni (Office for National Statistics, n. d.), soit 3730 euros, et 4323 euros en Allemagne (Destatis, n. d.).

590 En Suisse, les politiques éducatives dépendent des Cantons.

produit et le lieu de la reproduction » (2017a, p. 24), ce paradigme représentant « un obstacle à l'émergence d'une organisation sociale répondant aux contraintes imposées par les défis de l'Anthropocène » (*ibid*, p. 23). De plus, les politiques éducatives étudiées par Curnier, se plaçant dans le giron du développement durable, portent selon lui un projet contradictoire, dans le sens où « les finalités de formation professionnelle et de développement de compétences utiles à l'économie productiviste concurrencent le projet d'EDD » (*ibid*, p. 24). Il existe donc un blocage politico-idéologique s'opposant à la réappropriation collective de l'entretien du monde commun.

c) L'exemple du Rojava, communalisme et anarchie

La suisse n'est cependant pas le seul des modèles confédérationalistes que nous pouvons citer en exemple, ceux-ci pouvant aller jusqu'à se passer d'État-nation centralisé, dans un contexte non capitaliste et dans une démarche fondée sur un communalisme anarchiste, comme c'est le cas de la Fédération Démocratique de la Syrie du Nord (communément appelée Rojava). Depuis 2012, le Parti de libération du peuple Kurde (PKK) y a mis en place un « confédéralisme démocratique » à grande échelle. Ce système ne repose pas sur un État centralisé, mais sur un modèle démocratique autonome fondé autour de la structure de base de la commune. Cette dernière est complétée par une structure administrative composée d'assemblées à plus grande échelle (ville, canton, région, fédération). Celle-ci comprend une représentation élue, avec une institution relative à l'organisation de la société civile en complément de l'administration autonome et un conseil chargé des relations diplomatiques. Ce nouveau paradigme politique, tiré des réflexions du leader du PKK Abdullah Öcalan, s'est construit dans une optique participative d'auto-gouvernement, où chacune et chacun participe « à la discussion, à la décision et à la gestion collective » (contrat social de la fédération démocratique de Syrie du Nord, cité par Loez, 2021). Dès sa fondation, la Fédération Démocratique de la Syrie du Nord s'est inscrite dans une démarche écosocialiste considérant la question environnementale et écologique comme primordiale.

Cependant, les conditions économiquement très difficiles (la majeure partie de l'économie étant dédiée à l'effort de guerre) et la présence de gisements de pétrole dans la région font que la population se résigne à l'utilisation de cette ressource en vue de l'autonomie énergétique. Comme le montre Loez : « les difficultés auxquelles l'AANES a dû faire face impliquent que certains aspects du projet politique, comme sa dimension écologique, n'ont pas pu être réellement mis en œuvre, hormis quelques initiatives locales et le projet internationaliste « Make Rojava green again » » (2021, §52). Plus généralement, la mise en place du modèle politique promu est rendue laborieuse par des conditions de vie difficile et les conservatismes locaux (notamment en ce qui concerne le droit des femmes). Encore une fois, le changement des institutions demande une adaptation de la culture politique des populations, ainsi que de leur ethos plus

généralement, de leurs manières d'agir et de penser. Loez souligne en effet que « on ne passe pas en un clin d'œil de dizaines d'années d'un régime brutal et autoritaire, qui décourageait la population à s'investir dans le champ politique, à un système où celle-ci est au contraire poussée à s'autogérer localement. Le besoin de formation est énorme » (*ibid*, §45).

Il est difficile de dire ce que deviendra cette région autonome dans l'avenir, compte tenu de la forte instabilité politique de la région. Sa fondation constitue cependant un exemple de mise en place d'un paradigme politique fondé sur l'autonomie démocratique participative à l'échelle locale, axé notamment en théorie sur l'entretien de l'environnement. Ces systèmes basés sur l'unité politique de la commune s'inscrivent dans une démarche similaire aux systèmes politiques nord-américains décrits par Tocqueville, dans la tradition desquels s'inscrit la vision deweyenne de la démocratie. Il existe aussi des expérimentations locales à plus petite échelle de dynamiques démocratiques d'autogouvernement, notamment en contexte représentatif néo-libéral, comme c'est le cas à Buenos Aires depuis 2001, où des assemblées populaires de quartiers ont émergé pour répondre à la crise économique et politique qui touche l'Argentine, dans une optique de redéfinition de la citoyenneté et des normes politiques (Ferey, 2021). Ces exemples nous montrent que les pouvoirs démocratiques locaux peuvent être enrichis et valorisés sans pour autant se passer de la représentation. Un réenracinement à l'échelle locale du pouvoir politique participatif et délibératif offrirait une souplesse et un espace propice à la créativité démocratique, à condition que puissent émerger des manières d'être collectives et individuelles fondées sur des dispositions permettant de telles capacités politiques.

II L'éducation au cœur du nouveau

1) L'école génératrice d'un souffle démocratique innovant et créateur

a) Permettre l'autonomie

La génération d'une citoyenneté créative dépend alors dans une large mesure du rôle que jouera l'éducation dans les années à venir, notamment à travers l'école. Nous avons tenté de le démontrer tout au long de ce travail, nos possibilités d'action et de pensée dépendent des expériences formatrices que nous avons l'occasion de faire au cours de notre croissance, notamment dans le cadre scolaire. Les expériences que nous faisons dans l'enfance sont fondamentales pour le développement de ces capacités, étant donné notre plus grande capacité à y adopter des dispositions pratiques et intellectuelles. Plus une habitude est investie, plus il est difficile de s'en défaire. Plus nous nous y installons et plus celle-ci devient pour nous

comme une nature, une manière ancrée et organique de se projeter dans le monde. Les habitudes que nous prenons dans notre enfance sont donc particulièrement structurantes dans la construction de nos manières d'être au monde tout au long de notre vie, soit dans l'émergence de notre ethos individuel.

Ce sont donc ces dispositions prises au cours de notre parcours éducatif qui détermineront la présence en nous de capacités politiques qui permettent un investissement écologique actif au sein du monde commun. Il ne s'agit pas ici de dire ce que nous devrions faire ou ce que nous n'aurions pas le choix de faire, mais au contraire de nous rendre maîtres des choix collectifs d'orientation sociale. L'école a la responsabilité, en tant que cadre d'expérience, de permettre à chacune et à chacun de se développer librement, en tant qu'individu, et en tant que membre de la communauté politique. C'est cette même liberté fondamentale qui permettra l'auto-gouvernement écologique en Anthropocène.

Nous l'avons vu, le curriculum caché conditionne l'émergence de ces ethos, de ces manières d'être au monde et de le comprendre spécifiques, et le fait de dévoiler ce curriculum permet un recul réflexif essentiel au développement des ethos de l'Anthropocène. Ces derniers, qu'il nous semble désirable de voir se développer, sont critiques, adaptatifs, et basés sur l'autonomie intellectuelle et politique des individus. Le dévoilement du curriculum, pour les professionnels de l'éducation autant que pour les élèves eux-mêmes, est un prérequis à leur jaillissement et à leur épanouissement. Leur dimension fondamentalement analytique et réflexive rend nécessaire cette prise de distance, ce recul face à l'assise idéologique des démarches éducatives. Il est capital de prendre conscience des valeurs qui les sous-tendent, notamment en sortant de l'illusion d'une école neutre, socialement et politiquement impartiale et objective.

Nous avons aujourd'hui l'opportunité de penser une éducation collective qui ne soit pas technique et concurrentielle, mais ancrée dans les fondements humanistes et libéraux d'une éducation qui est sa propre fin⁵⁹¹, qui vise l'autonomie des individus, dans une vision encore majoritairement présente dans le corps des éducatrices et éducateurs ainsi que dans les textes officiels (Couteaux, 2018 ; Mokaddem, 2015). Depuis les Lumières, cette vision libérale de l'éducation s'est notamment couplée à un impératif démocratique de formation intellectuelle des citoyennes et des citoyens (Baillargeon, 2011). Cette vision de l'éducation suppose de penser une école qui permette aux individus d'imaginer et de mettre en œuvre l'émancipation collective. L'école démocratique de l'Anthropocène pourrait être tournée vers le développement de ces capacités politiques indispensables à l'investissement créatif des individus dans l'entretien du monde commun. Elle pourrait offrir les capacités nécessaires à la prise en main directe des enjeux collectifs locaux, et à l'investissement délibératif et décisionnel dans les problématiques globales.

⁵⁹¹Didier Moreau définit ainsi l'éducation humaniste : « la formation humaniste, [consiste] à permettre au progressant de construire, progressivement, par exercices, des aptitudes (vertus) pour se diriger dans le cours des choses » (2022).

b) Une éducation en congruence avec le besoin social d'émancipation

L'éducation n'est bien sûr pas la seule clé pour l'existence de sociétés viables et pérennes en Anthropocène. Cela dépend aussi de ce que feront les citoyennes et citoyens dans leur ensemble, de leur engagement et de leur constitution comme publics. Les citoyennes et les citoyens adultes devront aussi s'engager dans un travail sur eux-mêmes et sur le collectif qui permettra l'évolution sociale. Cette évolution possible de l'organisation des communautés n'est pour autant pas inespérée ou utopique.

Il existe une réelle volonté présente d'engagement dans l'organisation politique du monde commun, et il y a eu de nombreux exemples ces dernières années de mouvements sociaux ambitieux et innovants, plus ou moins unifiés et organisés. Nous pouvons penser au mouvement nuit debout en France (Guichoux, 2016), au mouvement des indignés (*indignados*) en Espagne (*ibid*), à *occupy wall street* aux États-Unis (Emeran, 2013), ou encore au mouvement des gilets jaunes, bien que celui-ci se soit heurté à une forte coercition de la part de l'État, tout en aboutissant à des dispositifs consultatifs peu ambitieux, n'arrivant pas à sortir de la gangue représentative, et laissant le sentiment que les représentantes et les représentants n'ont pas pris au sérieux ce mouvement, qu'ils et elles n'en ont pas pris la juste mesure et la portée démocratique (voir chapitre 5). D'un point de vue local, le mouvement des ZAD, et notamment celle de Notre-Dame-des-Landes, ont aussi connu une forte pression policière, tout en étant un lieu d'innovation politique, centré autour de l'auto-détermination et de l'opposition aux pouvoirs régionaux et aux puissances de la globalisation (Coutant, 2014 ; Lindgaard, 2018). Dans une optique de transition plus douce, nous pouvons citer le mouvement des villes en transition et des processus expérimentaux d'innovation sociale comme les monnaies locales qui sont aussi en développement, et rencontrent un accueil enthousiaste de la part des populations (Hopkins, 2010, 2014). Les démarches que l'on trouve dans les jardins partagés, et notamment dans celui de Sol Majeur, relèvent de ce type d'investissement local et d'entretien écologique des espaces de vie communs, bien que l'engagement des membres en faveur de l'expérimentation sociale soit variable.

Toutes ces démarches, et tout particulièrement les processus d'innovation locale, peuvent se faire en entretenant une relation pédagogique avec l'école, dans une optique d'ouverture de cette dernière sur son environnement et la société dans son ensemble, comme le suggère la philosophie deweyenne. L'organisation démocratique à l'école peut être mise en lien avec l'organisation démocratique dans la société, de manière bénéfique pour toutes les parties prenantes. C'est justement ce qui est mis en place dans les espaces d'agriculture urbaine et à Sol Majeur, non seulement les classes viennent visiter le jardin, parfois sur une demi-journée avec un repas sur place (cela souligne la dimension conviviale du lieu), mais les Jardineurs se déplacent aussi dans les écoles pour participer à la mise en place d'équipements ou de transformations de l'espace scolaire.

2) Comment intégrer nos réflexions au paradigme scolaire actuel ?

Dans quelle mesure ces réflexions éducatives subversives sont-elles alors compatibles avec les démarches écologiques contemporaines dans le cadre scolaire ? Nous l'avons vu, la tension entre la nécessité de rupture et la crédibilité de la prise en compte de nos réflexions théoriques a été l'un des points de tension majeurs de nos réflexions. Il s'agit pour nous de soumettre une réelle proposition d'aménagements pédagogiques porteuse d'applications concrètes (sans pour autant pour l'instant soumettre de projets précis), et d'éviter de discourir dans le vide du haut d'une tour d'ivoire.

a) L'ambiguïté de l'EDD comme opportunité d'innovation

Premièrement, si nous avons constaté que les démarches d'EDD entraînent en conflit avec la vision politique de l'EeA, notamment en raison du poids idéologique du curriculum caché structuré par les injonctions normatives de développement durable, nous avons aussi montré qu'il existait des contradictions dans les pratiques pédagogiques environnementales contemporaines, tout comme au sein du concept onusien lui-même. Nous avons fortement critiqué cette équivocité, cette ambiguïté de la notion, en ce que cela permettait à chacune et chacun d'y trouver son compte, y compris pour les milieux industriels et capitalistes. Cependant, ce flottement peut aussi permettre à des démarches plus ambitieuses et radicales de faire leur place dans la pédagogie dominante, en apportant un point de vue innovant dans une dynamique de rupture. Il existe une réelle demande d'amplification de la dynamique écologique à l'école, bien que celle-ci soit encore fortement dépendante des investissements personnels des éducateurs et des éducatrices.

Cependant, dans un deuxième temps et dans la continuation de cette idée, si cette dépendance des projets écologiques à la sensibilité environnementale individuelle des personnels éducatifs fait qu'il manque une action globale et de grande ampleur sur ces sujets, cela laisse aussi une marge de manœuvre assez large. Bien que les démarches éducatives soient, en théorie, soumises aux injonctions de l'EDD, le peu de standardisation des pratiques en elles-mêmes permet une certaine liberté. Nous pouvons penser au cas de l'enseignante de collège que nous avons rencontré au cours de notre étude, qui entretient un jardin potager dans son établissement avec une réelle volonté tournée vers l'investissement autonome des élèves. Malgré les difficultés rencontrées, à la fois au niveau du manque de facilitation de ces démarches de la part de l'établissement (la direction étant peu en soutien) et au niveau de l'exigence d'investissement personnel, la mise en place de telles actions est possible. Il existe une opportunité pour des éducations plus radicales de s'insérer dans le cadre des éducations environnementales en milieu scolaire.

b) Intégrer les pratiques dominantes en vue de leur transformation

Il ne s'agit pas cependant de fonder un mouvement alternatif en confrontation avec les démarches d'EDD, mais bien de composer avec l'existant, de manière à intégrer de façon complémentaire les processus déjà mis en place. Dans une optique pragmatique de diffusion et d'appropriation des réflexions de l'EeA, celle-ci devra entrer en pourparler avec les éducations dominantes, et se faire une place au sein de ces pratiques pour avoir une portée concrète sur le terrain. Pour prendre l'exemple des éco-délégués évoqués au chapitre 4, où nous avons vu que les élèves investis dans ce programme étaient frustrés par rapport à leur possibilité d'action et se trouvaient coincés dans un rôle de diffusion des bonnes pratiques, Céline Chauvigné nous montre que la proposition des éco-délégués peut aussi être mobilisée comme un outil d'engagement actif des élèves dans leur environnement. En effet, Chauvigné nous montre que ce dispositif pourrait permettre la mise en place d'une réflexivité critique et de pratique d'enquête dans la communauté des élèves (ces derniers pouvant identifier des problèmes et expérimenter pour les résoudre). L'autrice soutient que « Par rapport aux débats qui peuvent avoir lieu en classe concernant les questions socialement vives, la réflexivité est ici clairement orientée vers l'action. Il s'agit d'une réflexion en vue de l'action, dans l'action et après l'action » (Chauvigné, 2024, p. 125). Il s'agit par conséquent ici d'un espace d'investissement pédagogique mis en œuvre dans le cadre des politiques d'EDD qui pourrait permettre un engagement du collectif des élèves dans une démarche démocratique d'organisation et d'entretien du monde commun (bien que la notion de délégué l'ancre dans le système représentatif). Il existe donc une possibilité de promotion d'une éducation démocratique radicale en Anthropocène au sein des dispositifs aujourd'hui en place dans le cadre scolaire.

Nous l'avons dit, la mise en place de dispositifs écologiques innovants dans le cadre scolaire correspond aussi à une demande de la part d'une partie des personnels éducatifs, et ces derniers peuvent être mobilisés dans leur ensemble sur ces questions. Une réflexion métadisciplinaire (non curriculaire) sur les possibilités d'expériences offertes par l'école et sur les fondements culturels et idéologiques qui façonnent nos habitudes d'action et de pensée peut être mise en place. Ces fondements sont présents dans le curriculum caché, qui peut être mis en lumière pour faire l'objet d'un travail réflexif commun, à travers ce que nous avons nommé le curriculum dévoilé. Ce travail réflexif commun peut se faire au niveau des sphères décisionnelles et des politiques publiques qui façonnent le curriculum prescrit, au niveau des personnels éducatifs qui gèrent les établissements, et au niveau des élèves eux-mêmes dans une optique libérale d'autonomie intellectuelle critique.

3) Le développement des ethos de l'anthropocène et le travail réflexif individuel sur nos propres pratiques

a) Cultiver activement notre manière d'être au monde

Nous nous rendons cependant compte de la difficulté relative à la mise en place d'une éducation politique et éthique ambitieuse permettant d'aborder sainement l'époque de l'Anthropocène en tant que société. La politique des bonnes pratiques, la *nudge politics*⁵⁹² et les politiques incitatives nous semblent grandement insuffisantes, tout en se reposant sur la passivité des individus plutôt que sur leur autonomie. La prise en main commune de notre avenir suppose un travail de réflexion collective et individuelle sur nos valeurs, notre vision de la vie bonne et nos manières d'être au monde avec le reste du vivant. Elle demande donc un intense travail sur soi, sur nos pratiques et sur nos représentations. Une telle vision politique de l'Anthropocène demande donc un lourd travail éthique de la part de l'intégralité des membres de nos sociétés, vers le développement d'une citoyenneté écologique comprise sous le prisme de la vie vertueuse. Comme le souligne Corine Pelluchon en introduction de son ouvrage sur l'existentialisme écologique : « Les traditions, les normes et les conventions sociales n'offrent pas de réponse définitive à la question de savoir comment vivre » (2024, p. 12), l'enjeu est en réalité de penser l'écologie « dans sa profondeur » (*ibid*, p. 140). La démocratie écologique demande un travail d'individuation qui permette aux citoyennes et citoyens de transformer de manière autonome leurs habitudes et leurs pratiques individuelles et collectives (Pelluchon, 2020, 2022).

Nous l'avons vu, nous retrouvons dans l'éthique des vertus cette idée de travail sur soi. Dans ce contexte, le vertueux ou la vertueuse n'agit pas par obligation morale, selon son devoir ou selon des principes moraux abstraits, mais parce qu'il ou elle veut agir ainsi, en fonction des dispositions acquises que sont les vertus. C'est sur cette acquisition d'habitudes désirables que porte cet auto-examen, ce retour réflexif continu sur ses propres pratiques et attitudes. Celui-ci contribue au développement de notre individualité. L'acte vertueux est une fin en lui-même, il contribue au bonheur de l'acteur ou de l'actrice et suit son désir. On est vertueux ou vertueuse car on aime la vertu, non pas par obligation, l'éthique des vertus nous montre que l'action bonne dépend d'une volonté autonome issue d'une progression dans la perfection de soi. Nous avons vu en quoi cette acquisition de dispositions désirables peut être considérée comme dépassant le cadre délimité de l'éthique dans une approche holiste de nos manières d'être au monde.

Ce travail doit être mis en place par toutes et tous, chacun doit se comprendre comme un individu perfectible à l'action et à la pensée structurées par des dispositions spécifiques acquises. Cette dynamique

⁵⁹² La théorie du « *nudge* » (ou « coup de coude » en français) porte sur la modification des architectures de choix individuelles via la mise en place de mécanismes incitatifs subtils, et peut être utilisée comme un instrument de politique publique (Kenedi, 2018).

commence donc à l'école, dont le cadre va profondément influencer la construction de notre architecture mentale, et qui doit se poursuivre tout au long de la vie. Dewey démontre clairement ce dernier point : la croissance (l'éducation) de l'individu ne s'arrête pas avec l'âge adulte, c'est un processus continu de reconstruction des expériences qui constitue l'essence de la vie elle-même. Nous continuons à faire de nouvelles expériences durant toute notre vie, ce qui, si cette expérience est en relation avec la pensée intelligente, nous permet de reconstruire nos expériences passées en vue d'aborder nos expériences futures. Cette reconstruction doit être réflexive, sans quoi nous sombrons dans la routine, plutôt que dans le perfectionnement de nos habitudes en interaction avec notre environnement. Il s'agit donc bien de penser des manières d'être globales centrées autour de la perfectibilité sociale et morale de chacune et chacun, de façon à s'auto-construire et à se développer de façon autonome, en relation avec les autres.

b) Transformation et métamorphose éducative

Nous nous sommes inscrits dans une vision transformatrice (créative) de l'éducation, et non dans une vision transmissive (passive) (Jickling & Wals, 2008). L'éducation ne consiste pas pour nous à former un individu en référence à un modèle normatif ou à la simple transmission d'information, mais à la co-construction autonome des individualités de chacune et chacun. Cette optique est donc, comme nous l'avons vu, tournée vers une éducation continue à l'échelle de l'existence. L'éducation consiste en une transformation continue de soi avec pour objectif l'action autonome dans le monde et la perfection de son être orientée vers la vie bonne. Il nous semble que cette vision aille dans le sens de ce que Didier Moreau nomme la métamorphose éducative, qu'il reprend à la tradition stoïcienne, une aptitude d'amélioration de soi, de formation de soi-même tout au long de la vie. L'éducation comme métamorphose n'est pas un simple perfectionnement mais un changement toujours inachevé et aporétique, ce n'est pas une découverte de soi mais un réel « mode d'action sur soi-même et le monde » (Moreau, 2022, p. 80). Il y a un mouvement vers soi et vers le monde qui devient rationnellement saisissable, dans le cadre de l'action individuelle au sein du collectif, « en vue du perfectionnement commun » (*ibid*). Il ne s'agit donc pas d'un « sujet à former », mais il s'agit « d'insister dans l'éducation sur une politique de soi dans laquelle les enseignements retirés des expériences et épreuves sont transformés en authentiques savoirs grâce auxquels se constitue une gnômé [un esprit/jugement] qui donne le courage d'agir pour une émancipation personnelle et collective » (*ibid*, p.84).

Ce perfectionnement auto-réflexif se fait dans l'optique d'un contrôle individuel sur nos propres vies et notre propre avenir, dans un échange et un contact sain avec les autres individualités, soit vers le développement d'individus et d'une société autonome. Comme le supposaient les penseurs de l'écologie politique de la fin du XXe siècle comme André Gorz ou Ivan Illitch, l'émergence d'une société

véritablement écologique exige que ses membres puissent faire reposer leurs comportements sur une forte autonomie. Celle-ci est politique mais aussi intellectuelle, en ne se réduisant pas à l'assentiment aux experts, mais « qui revendique l'accès à la délibération politique collective », et repose sur une aptitude « du public à s'engager dans une réflexion collective rationnellement argumentée » (*ibid*, 2022, p. 75). Les institutions éducatives sont garantes de ces capacités d'accès à la réflexion et à l'action autonome. Le développement durable et l'éducation qui y correspond sont profondément hétéronomiques, elles se basent sur l'imposition de normes d'action venant de l'extérieur, plutôt que d'être issues des individus eux-mêmes et des délibérations du groupe. C'est donc bien l'avènement d'une société autonome, à travers la généralisation d'une auto-réflexion éthique sur nos dispositions, que pourrait viser l'école de l'Anthropocène.

c) Une transformation sociale est possible : elle repose sur l'avènement d'une culture réellement démocratique

Nous nous trouvons en face d'une climatérique politico-éthique cruciale, devant un ensemble d'avenirs possibles profondément différents, qui dépendront d'une alternative entre notre enfoncement dans des modes d'être au monde délétères et autodestructeurs et une émancipation existentielle collective vers une dynamique sociale créatrice et libérée en Anthropocène. La culture n'est pas une chose monolithique et immuable, elle est certes issue d'une reproduction sociale, mais elle est aussi en constante évolution, comme le montre Dominique Desjeux :

« La culture est à la fois une structure et une dynamique, c'est ce qui rend son analyse et son observation si difficile. Comme structure, elle comprend des éléments stables sur la longue durée historique qui peuvent donner l'impression d'une essence éternelle. Mais comme dynamique elle est soumise au changement, à la variabilité et à la diversité »

(Desjeux, 2004, p. 56).

Une éducation en Anthropocène démocratique, au sein de l'école pensée comme un lieu de vie dans lequel les élèves peuvent enquêter, faire des expériences en communauté et acquérir des habitudes d'organisation collective du monde commun, est la clé de l'émergence d'une société culturellement dynamique, créative et résiliente. L'école est le reflet de la société que l'on souhaite voir advenir, tout comme celui de la société présente. Les mouvements sociaux écologiques contemporains, s'ils continuent de se politiser, peuvent être le lieu de jaillissement de pratiques autonomes et démocratiques qui nous permettront de vivre en société en Anthropocène, et l'école peut en être l'écho dynamique, dans le cadre

d'une effervescence sociale globale. L'Anthropocène est une catastrophe, et les catastrophes sont foyers de renouveau, dont la nature ne dépendra que de nous.

Bibliographie

- Abis, S., Blanc, P. (2020). *Géopolitique de l'agriculture*. Eyrolles.
- Achin, C., Lévêque, S. (2018). *Mind the gap ! De la variable sexe au genre des comportements électoraux*. *Travail, genre et société*, 2018/2 (N°40), 33-50.
- Afeissa, H.S. (2007). *Éthique de l'environnement : Nature, valeur, respect*. Vrin.
- Afeissa, H.S. (2009). *Écosophies : la Philosophie à l'épreuve de l'Écologie*. Éditions MF
- Aigron, L., Manuel, L. (2018). La Coopérative Tiers-Lieux : peut-on faire école des tiers-lieux ? *L'Observatoire*, 2018/2 (N° 52), 65-67.
- Alahyane, S. (2017). La souveraineté alimentaire ou le droit des peuples à se nourrir eux-mêmes. *Politique étrangère*, 2017/3, 167-177.
- Alami, S., Desjeux, D. & Garabua-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives*. PUF.
- Albe, V. (2008). Pour une éducation aux sciences citoyennes. Une analyse sociale et épistémologique des controverses sur les changements climatiques. *Aster*, 2008 (N°46), 46-70.
- Albero, B. (2022). Chapitre 2. Problématiser, questionner, formuler des hypothèses : la construction de l'objet de recherche. In Albero, B., Thievenaz, J. (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome I* (pp. 45-59). Raisons et passions.
- Albero, B. & Las Vergnas, O. (2022). Chapitre 4. La revue de la littérature scientifique : préalable à toute démarche d'enquête méthodologique. In Albero, B. & Thievenaz, J. (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome I* (pp.79-98). Raisons et passions.
- Alex, B. & Detges, A. (2022). Chapitre 7. Changements climatiques au Sahel De la problématique sécuritaire au défi global. In Regaud, N., Alex, B. & Gemenne, F. (Eds.), *La guerre chaude. Enjeux stratégiques du changement climatique* (pp.127-138). Presses de Sciences Po.
- Allègre, C. & Noël, E. (1987). *Douze clés pour la géologie : entretiens avec Émile Noël*. Belin.
- Alpe, Y. (2011). Le "curriculum sournois" du développement durable. In Bader, B. & Sauvé, L. (Eds.), *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp.103-122). Presses de l'Université de Laval.
- Alpe, Y. & Legardez, A. (2013). Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques. *Revue Francophone du Développement Durable*, mars 2013 (n°1), 91-108.
- Alpe, Y. (2017a). Éducation à la biodiversité. In Barthes A., Lange J.M. & Tutiaux-Guillon N. (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* (pp.24-27). L'Harmattan.
- Alpe Y. (2017b). Légitimité. In Barthes A., Lange J.M. & Tutiaux-Guillon N. (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* (pp.381-385). L'Harmattan.
- Ambrosino, C. & Guillon, V. (2018). Œuvrer en commun. Le « nouveau monde » des politiques culturelles et urbaines. *L'Observatoire*, 2018/2 (N° 52), 13-16.

- Anscombe, G.E.M. (1958). Modern Moral Philosophy. *Philosophy, the journal of the royal society of philosophy*, Vol.33 (N°124), 1-19.
- Aristote, (2004). *Éthique à Nicomaque*. GF Flammarion.
- Aristote. (2014). *Œuvres complètes*. DF Flammarion.
- Arnsperger, C. (2019). Chapitre 7. “Serons nous un jour, enfin, indigènes ? Permaculture et éducation des profondeurs. In Wallenhorst, N. & Pierron, J.P. (Eds.), *Éduquer en Anthropocène* (pp.89-100). Le Bord de l’Eau.
- Arrhenius, S.A. (1896). On the influence of Carbonic Acid in the Air upon the Temperature of the Ground. *The London, Edimburgh and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science*, vol.41, 5th serie, 237-276.
- Aubenque, P. (1976 [1963]). *La prudence chez Aristote*. PUF
- Aubert, N. (2006). L’individu hypermoderne et ses pathologies. *L’information psychiatrique*, vol. 82 (N°7), 605-610.
- Aucante, Y. (2010). Chapitre 20. Les démocraties scandinaves sont-elles exemplaires ? In Holeindre, J.V. & Richard, B. (Eds.), *La démocratie* (213-219). Éditions Sciences Humaines.
- Autin, W.J. & Holbrook, J.M. (2012). Is the Anthropocene an issue of stratigraphy or pop culture? In *GSA Today*, vol.22 (n°7), 61-62.
- Azam, G. (2010). *Le temps du monde fini*. Les Liens qui Libèrent.
- Bachelard, G. (1970 [1938]). *La formation de l’esprit scientifique*. Vrin.
- Bader, B. & Sauvé, L. (2011). *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des “éducations à”*. Presses de l’Université de Laval.
- Bader, J., Jungclaus, J., Krivova, N., Lorenz, S., Maycock, A., Raddatz, T., Schmidt, H., Toohey, M., Wu, C.J. & Claussen, M. (2020). Global temperature modes shed light on the Holocene temperature conundrum. *Nature Communications*, vol.11. DOI:[10.1038/s41467-020-18478-6](https://doi.org/10.1038/s41467-020-18478-6)
- Baillargeon, N. (2011). *L’éducation*. GF Flammarion.
- Baillat, A. & Tasse, J. (2022). Chapitre 9. L’Asie du Sud et du Sud-Est face aux défis climatiques. In Regaud, N., Alex, B. & Gemenne, F. (Eds.), *La guerre chaude. Enjeux stratégiques du changement climatique* (pp.149-162), Presses de Sciences Po.
- Bantman, P. (2020). Quelles conséquences du Covid-19 sur notre vie psychique ? Métamorphose et transformations liées au coronavirus. *L’information psychiatrique*, Vol.96 (N°5), 317-319.
- Barbot, J. (2012). Chapitre 6. Mener un entretien de face à face. In Paugam, S. (Ed), *L’enquête sociologique* (pp.115-141). PUF.
- Bardon, P. & Libaert, T. (2012). *Le Lobbying*. Dunod.
- Barnosky et al. (2011). Has the Earth’s sixth mass extinction already arrived ? *Nature*, vol 471 (N°7336), 51-57.
- Barthes, A. (2017a). Quels outils curriculaires pour des « éducations à » vers une citoyenneté politique ? *Éducatrices*, 17-1 (N°1), 25-40.
- Barthes, A. (2017b). Éducation au développement durable. In Barthes, A., Lange, J.M. & Tutiaux-Guillon, N. (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des “éducations à”*. L’Harmattan.

- Barthes, A., Lange, J.M. & Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducations à"*. L'Harmattan.
- Barthes, A. (2018). The Hidden Curriculum of Sustainable Development: The Case of Curriculum Analysis in France. *The Journal of Sustainability Education* mars 2018.
<https://hal.science/hal-01788266v1>
- Barthes, A. & Alpe, Y. (2018). Les éducations à, une remise en cause de la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 2018/1 (n°45), 32-37.
- Barthes, A. & Lange, J.M. (2018). Développement durable, postures et responsabilité sociale des chercheurs en éducation. *Recherches en éducation*, (N°31), 92-109.
- Barthes, A. (2022a). Quels enjeux des éducations environnementales et de développement durable entre transition écologique, urgence climatique et Anthropocène ?. *Éducation relative à l'environnement*, vol.17 (n°2). DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.9419>
- Barthes, A. (2022b). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation*, (n°63). DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.18744>
- Baudet, E. (2021). Dictature verte, la tentation. *Revue Projet*, 2021/3 (N°382), 46-49.
- Beau, R. (2017). *Éthique de la nature ordinaire*. Publications de la Sorbonne.
- Beau, R. & Larrère, C. (2018). *Penser l'Anthropocène*. SciencesPo les presses.
- Beau., R. (2019) Une perspective philosophique sur la durabilité forte. Pour un écocentrisme relationnel. *Développement durable et territoires*, Vol. 10 (N°1), DOI : 10.4000/developpementdurable.13613
- Bedock, C., Bonin, L., Liochon, P. & Schnatterer, T. (2020). Une représentation sous contrôle : visions du système politique et réformes institutionnelles dans le mouvement des Gilets jaunes. *Participations*, 2020/3 (N°28), 221-246.
- Benoist-Méchin, J. (1975). *L'homme et ses jardins*. Albin Michel.
- Bentham, J. (2011 [1789]). *Introduction aux principes de morale et de législation*. Vrin.
- Bergandi, D. & Blandin, P. (2012). De la protection de la nature au développement durable : Genèse d'un oxymore éthique et politique. *Revue d'histoire des sciences*, 2012/1 (n°65), 103-142.?
- Bergandi, D. & Galangau-Quérat, F. (2008). Le développement durable, Les racines environnementalistes d'un paradigme. *Revue Aster*, 2008 (N°46), 31-44.
- Berque, A. (2009)/ *Écoumène : Introduction à l'étude des milieux humains*. Belin.
- Berthelot, J.M. (2005 [1991]). *La construction de la sociologie*. PUF.
- Beyer, R.M., Manica, A. & Mora, C. (2021). Shifts in global bat diversity suggest a possible role of climate change in the emergence of SARS-CoV-1 and SARS-CoV-2. *Science of the Total Environment*, vol. 767. DOI: 10.1016/j.scitotenv.2021.145413.
- Bidet, E. (2019). L'économie sociale et solidaire en France, un secteur en expansion. *Informations sociales*, 2019/1 (N°199), 10-13.
- Bihouix, P. (2014). *L'Âge des low tech : Vers une civilisation techniquement soutenable*. Seuil.

- Bihouix, P. (2021). Chapitre 4. Matérialité du productivisme. In Sinaï, A. & Szuba, M. (Eds.), *Politiques de l'Anthropocène* (pp.83-101). Presses de Science Po.
- Birnbaum, J. (2010). *Qui sont les animaux ?* Gallimard.
- Blanc, N. (2000). *Les animaux et la ville*. Odile Jacob.
- Blanc, N., Granchamp, L. (2022). Engagements et processus de politisations au sein de la Convention citoyenne pour le climat. *Participations*, 2022/3 (N° 334), 81-106.
- Blavier, P. (2021). *Gilets jaunes. La révolte des budgets contraints*. PUF.
- Blesius, J.C. (2013). Discours sur la culture du risque, entre approches négative et positive. Vers une éducation au risque ? *Géographie et Cultures*, Vol.88, 249-265. doi : <https://doi.org/10.4000/gc.3141>
- Blesson, M. (2014). Aux origines du transcendantalisme américain : un autre regard sur l'écologie d'aujourd'hui. *L'Homme & la Société*, 2014/2 (n° 192), 207-214.
- Blondiaux, L. (2008). *Le nouvel Esprit de la Démocratie*. Seuil.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmasure, A. & Demeuse, M. (2022). Chapitre 1. Construire un grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. In Alberio, B. & Thievenaz, J. (Ed.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome I* (pp.495-509). Raisons et passions.
- Bois, E., Glomeron, F. & Hugon, M. (2016). Évaluer les comportements liés à l'ÉDD : cas de l'éducation aux économies d'énergie. In A. Jorro & Y. Mercier-Brunel (Eds.), *Activité évaluative et accompagnement professionnel* (pp.161-182), PUFR.
- Bois, E., Hugon, M., Glomeron, F. & Feinard-Duranceau, M. (2021). Engagement des éco-délégués en collège et lycée : quel pouvoir d'agir ? *Revue Tréma* (N°56). DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6756>
- Bois, E., Zwang, A. & Hugon, M. (2023). Être éco-délégués au collège et au lycée : quels moyens d'action ? *The Conversation*.
<https://theconversation.com/etre-eco-delegues-au-college-ou-au-lycee-quels-moyens-daction-195979>
- Bollinger, D., & Hofstede, G. (1987). *Les différences culturelles dans le management*. Éditions d'Organisation.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bongiraud, F.A., (à paraître). *Il faut que tu respirez*. La respiration dans l'expérience de vie lycéenne par le prisme des théories de l'accélération sociale et de la résonance de Hartmut Rosa. *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, vol.4.
- Bonnafoos-Boucher, M. & Dahl Rendtorff, J. (2014). *La théorie des parties prenantes*. La Découverte.
- Bonneuil, C. & Fressoz, J.B. (2016 [2013]). *L'événement Anthropocène : La Terre, l'histoire et nous*. Seuil.
- Bordes, M. (2014). *Elenchos et Pithanon, aporie et vraisemblance chez Socrate et les néo-académiciens* [Mémoire de Master non publié]. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Bordes, M. (2021). Penser l'éducation démocratique en Anthropocène. *Recherches & Éductions*, (N°23). DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.11728>

- Bordes, M. (2024). Construire les ethos de l'Anthropocène. Quelle place pour l'éthique dans les démarches pédagogiques relatives aux questions environnementales ? *Revue française d'éthique appliquée*, 2024/1 (N° 15), 194-200.
- Bouillaud, C. (2020). Chapitre 11. Le capitalisme, menace pour la démocratie ? In Holeindre, J.V. (Ed.), *La démocratie : entre défis et menaces* (pp.131-136). Petite bibliothèque.
- Bouleau, N., Grandjean, A., Rosanvallon, P., Gauchet, M. & Hermitte, M.A. (2010). Chapitre 2. Économie, démocratie et long terme. In Bourg, D. & Papaux, A. (Eds.), *Vers une société sobre et désirable* (pp.99-196). PUF.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les temps modernes*, (N°318), 1292-1309.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.30, 3-6.
- Bourdieu, P. (2016). *Sociologie générale (cours du Collège de France, années 1983-1986)*, (vol. 2). Seuil.
- Bourg, D. (1996). *Les scénarios de l'écologie*. Hachette.
- Bourg, D. (2011). *Pour une 6e République écologique*. Odile Jacob.
- Bourg, D. (Ed.) (2017). *Inventer la démocratie au XXIème siècle : l'assemblée citoyenne du futur*. Les liens qui libèrent.
- Bourg, D. & Arnsperger, C. (2017). Êtes-vous Terriens ou Martiens ? Plaidoyer pour une économie permacirculaire. *The Conversation*.
- Bourg, D. (2018). Chapitre 4. Anthropocène, questions d'interprétation. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.63-76). SciencesPo les presses.
- Bourg, D. (2019). L'écologie est-elle autoritaire, voire fasciste ? Ou bien résolument démocratique ? *La Pensée écologique*, 2019/2 (N° 4), 1-13.
- Bourg, D. & Whiteside, K. (2010). *Vers une Démocratie Écologique*. Seuil.
- Boyce, M.S. (2018). Wolves for Yellowstone: dynamics in time and space. *Journal of Mammalogy*, Vol 99 (N°5), 1021-1031.
- Brochard, V. (1887). *Les sceptiques grecs*. Paris Imprimerie Nationale.
- Brun, J. (1997 [1959]). *L'épicurisme*. PUF.
- Brunel, S. (2012 [2004]). *Le développement durable*. PUF.
- Brunel, S. (2008). *À qui profite le développement durable ?* Larousse.
- Brunon, H. (2018). Éduquer. *Vacarme*, (N°82), 129-133.
- Buffon, G.L.L. (1999 [1780]). *Des époques de la nature*. Pergame.
- Bugeja-Bloch, F. & Couto, M.P. (2021). *Les méthodes quantitatives*. PUF.
- Burbage, F. (2013). *Philosophie du développement durable*. PUF.
- Caldwell, I. et al. (2017). Global risk of deadly heat. *Nature Climate Change*, vol.7 (N°7), 501-506. DOI:[10.1038/nclimate3322](https://doi.org/10.1038/nclimate3322)

- Callaway, E. (2017). Oldest *Homo sapiens* fossil claim rewrites our species' history. *Nature*. Doi : <https://doi.org/10.1038/nature.2017.22114>
- Callicott, J.B. (1989). *In Defense of the Land Ethic: Essays in Environmental Philosophy*. State University of New York Press
- Callicott, J.B. (1991). The wilderness idea revisited : the sustainable development alternative. In *The Environmental Professional*, (N°13), 235-247.
- Callicott, J.B. (2009). De la *land ethic* à l'éthique de la Terre. Aldo Leopold à l'époque du changement climatique global. In Afeissa, H.S. (Ed.), *Écosophies, la philosophie à l'épreuve de l'écologie* (pp.55-79). Éditions MF.
- Callicott, J.B. & Nelson, M.P. (Eds.) (1998). *The Great New Wilderness Debate*. University of Georgia Press.
- Campagne, A. (2017). *Le Capitalocène*. Éditions divergences.
- Campagne, A. (2021). Aux racines historiques du Patriarcapitalocène : Genre et accumulation du capital fossile en Angleterre (XVIème - XIXème siècle). In *Nouvelles Questions Féministes*, (N°40), 84-98.
- Camus, A. (1999 [1942]). *Le mythe de Sisyphe*. Folio Essais.
- Canto-Sperber, M. & Ogien, R. (2017 [2004]). *La philosophie morale*. PUF.
- Capron, M. & Quairel-Lanoizelée, F. (2016 [2007]). *La responsabilité sociale des entreprises*. La découverte.
- Carson, R. (2020 [1962]). *Silent Spring*. Wildproject.
- Catta, G. (2018). Hartmut Rosa, RÉSONANCE : Une sociologie de la relation au monde. *Revue Projet*, 2018/6 (N° 367), 90-92.
- Ceballos, G., Dirzo, R. & Ehrlich, P.R., (2017). Biological annihilation via the ongoing sixth mass extinction signaled by vertebrate population losses and decline. In *PNAS*, vol 114 (N°30), 1-8.
- Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: Four theses. In *Critical Inquiry*, 2009, vol. 35 (N°2), 197-222.
- Chazaud, A.S. (2019). Les Gilets Jaunes, moment critique de la représentation. *L'ENA hors les murs*, 2019/2 (N°494), 22-23.
- Champy, F. (2015). Pourquoi le soin n'est pas qu'une question de technique ? La « sagesse pratique » dans les activités médicales et paramédicales. In Georges-Tarragano, C. (Ed.), *Soigner (l')humain* (pp.165-179). Presses de l'EHESP.
- Charbonneau, S. (2000). Hygiénisme, santé publique et aménagement du territoire. In *Courrier de l'environnement de l'INRA*, (N°41), 79-80.
- Charbonnier, P. (2018). Chapitre 27. L'ambition démocratique à l'âge de l'Anthropocène. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.453-465). SciencesPo les presses.
- Charbonnier, P. (2020). *Abondance et liberté*. La Découverte.
- Charbonnier, P. (2022). *Culture écologique*. Presses de Sciences Po.
- Charmetant, E. (2010). Darwin et l'éthique. Une rencontre précoce, un chantier toujours ouvert. In *Archives de Philosophie*, Vol.73 (N°1), 93-118.
- Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? In *Éducation*

& *Socialisation*, (N°48). DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.2980>

Chauvigné, C. & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? In *Carrefours de l'éducation*, (N°52), 15-31.

Chauvigné, C. & Fabre, M. (2023). Des “éducations à” aux problèmes pernicioeux : repères pour une éducation au politique à l'école. In *Travail et Apprentissages* (N°26), 140-159.

Chauvigné, C. (2024). Les éco-délégués ou comment éduquer le citoyen en milieu scolaire ? In *Phronesis*, vol.17 (N°3), 117-127.

Chauvigné, C., Schmehl-Postaï, A. & Fabre, M. (2024). Penser l'éducation à un monde incertain : perspectives pour l'École. In *Phronesis*, vol.17 (N°3), 11-16.

Chauvin, S. & Jounin, N. (2012). Chapitre 7. L'observation directe. In Paugam, S. (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp.143-165). PUF.

Cheng, A. (1997). *Histoire de la pensée chinoise*. Seuil.

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Seuil.

Clément, G. (2004). *Manifeste du Tiers paysage*. Sujet-objet (l'autre fable).

Clément, G. (2007). *Le jardin en mouvement. De la vallée au champ via le parc André Citroën et le jardin planétaire*. Sens & Tonka.

Cohen, L. (2022). *800 jours au ministère de l'impossible. L'écologie à l'épreuve du pouvoir*. Les petits malins.

Cohendet, M.A. (2004). Une crise de la représentation politique ? In *Cités*, (N°18), 41-61.

Combessie, J.C. (2007). *La méthode en sociologie*. La découverte.

Comby, J.B. (2015). *La question climatique : genèse et dépolitisation d'un problème public*. Raisons d'Agir.

Comby, J.B. (2016a). La dépolitisation de la question climatique. *Revue Contretemps*.

<https://www.contretemps.eu/la-depolitisation-de-la-question-climatique/>

Comby, J.B. (2016b). L'écologie dans le brouillard néolibéral. *Culture et démocratie*, (N°44). <https://www.cultureetdemocratie.be/articles/lecologie-dans-le-brouillard-neoliberal/>

Comby, J.B. (2017). Dépolitisation du problème climatique : Réformisme et rapports de classe. In *Idées économiques et sociales*, (N°190), 20-27.

Comby, J.B. (2019). Retour sur la dépolitisation des enjeux écologiques. In Fondation Copernic. (Ed.), *Manuel indocile de sciences sociales* (pp.470-480). La découverte.

Comte, A. (2007 [1830]). *Premiers cours de philosophie positive*. PUF.

Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. PUF.

Constant, B. (2010 [1819]). *De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*. Milles et unes nuits.

Constant, B. (1815). *Principes de politique, applicables à tous les gouvernements représentatifs, et particulièrement à la Constitution actuelle de la France*. British Library General Historical Collections.

Coquide, M., Lange, J.M. & Pincemin, J.M. (2009). *Éducation à l'environnement en France : éléments de situation et questions curriculaires*. Ministry of environment in Korea.

- Coulet J.-C. (2017). Compétences. In Barthes A., Lange J.M. & Tutiaux-Guillon N. (Eds.), *Dictionnaire critique des enjeux et des concepts des "éducations à"* (pp.307-316). L'Harmattan.
- Coutant, P. (2014). Réinventer le politique : autour de la ZAD de Notre-Dame-des-Landes. *Chimères*, 2014/2 (N°83), 149-158.
- Couteaux, C. (2018). Valeurs humanistes et républicaines dans l'enseignement du français depuis 2005 : regards sur deux réseaux non institutionnels d'enseignants sur Internet. In Rouvières, N. (Ed.) *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs* (41-54). Peter Lang.
- Cossart, P., Felicetti, A. & Kloppenberg, J. (2016). Introduction. Les *town meetings*, mythe fondateur de la démocratie américaine. In *Participations*, (N°15), 5-47.
- Cova, F. & Jacquet, F. (2012). Qu'est-ce que l'utilitarisme. In Journet, N. (Ed.), *La morale* (pp.76-84). Éditions sciences humaines.
- Cova, F., (2012). Emmanuel Kant et l'éthique des principes. In Journet, N. (Ed.), *La morale* (pp.85-95). Éditions sciences humaines.
- Crawford, M.B. (2016 [2009]). *Éloge du carburateur : essai sur le sens et la valeur du travail*. La découverte.
- Crawford, M.B. (2019 [2015]). *Contact : pourquoi nous avons perdu le monde et comment le retrouver*. La découverte.
- Cronon, W. (1996). The trouble with wilderness, or getting back to the wrong nature. In William Cronon (Ed.), *Uncommon Ground. Rethinking the Human Place in Nature* (pp.69-90). Norton & Company.
- Cros, S. (2011). De l'influence de l'acide carbonique de l'air sur la température terrestre. *Bibnum Sciences de la Terre*, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4000/bibnum.468>
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Seuil.
- Crutzen, P.J. & Stoermer, E.F. (2000). The "Anthropocene". In *Global Change Newsletter*, (N°41), 17-18.
- Crutzen, P.J. (2002) "geology of Mankind" dans *Nature* vol 415 p.23
- Curnier, D. (2017a). *Quel rôle pour l'école dans la transition écologique? Esquisse d'une sociologie politique, environnementale et prospective du curriculum prescrit* [Thèse de doctorat, Université de Lausanne].
- Curnier, D. (2017b). Éducation et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. In *La pensée écologique*, (N°1), 252-271.
- Curnier, D. (2019). Chapitre 6 : Politiques éducatives, développement durable et Anthropocène : visions, limites et opportunités. In Wallenhorst, N. & Pierron, J.P. (Eds.), *Éduquer en Anthropocène* (pp.89-100). Le Bord de l'Eau.
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le bord de l'eau.
- Dacheux, É. & Goujon, D. (2020). *Défaire le capitalisme, refaire la démocratie : Les enjeux du délibéralisme*. Érès.
- Dam, H.Y. & Scotto di Vettimo, S. (2018). Chapitre 8. Entre réconciliation avec la nature et "civilisation écologique". Comment penser l'Anthropocène en Chine ?. In Beau R. & Larrère C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.125-140). SciencesPo les presses.
- Damamme, A. & Paperman, P. (2009). Chapitre 5. *Care* domestique : délimitations et transformations. In Molinier,

- P., Laugier, S. & Paperman, P., (Eds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (133-155). Payot.
- Darwin, C. (2008 [1859]). *L'origine des espèces*. GF Flammarion.
- Darwin, C. (2013 [1871]). *La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe*. Honoré Champion.
- David, M., Cantat, O., Gérard, E. (2022, juillet). *L'îlot de fraîcheur du Cotentin (Normandie) : un eldorado de l'adaptation aux canicules ?* 35ème colloque annuel de l'Association Internationale de Climatologie.
- Davis, D., DiNapoli, R.J., Pakarati, G., Hunt, T.L & Lipo, C.P. (2024). Island-wide characterization of agricultural production challenges the demographic collapse hypothesis for Rapa Nui (Easter Island). *Science Advances*, Vol 10 (N°25). DOI : <https://doi.org/10.1126/sciadv.ado1459>
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Éditions Quae.
- Delas, J.P. (2008). *Economie contemporaine*. Ellipses.
- Deléage, J.P. (1994 [1991]). *Une histoire de l'écologie*. La Découverte.
- Deléage, J.P. & Luzzi, J. (2020). Covid-19 : une catastrophe industrielle. *Écologie et Politique*, 2020/2 (N°61), 5-10.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de Dewey*. PUF.
- Deledalle, G. (1998). *La philosophie américaine*. De Boeck supérieur.
- Delesque, G., (2021). *L'École Jardin : anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux* [Thèse de doctorat, Université de Rouen Normandie]. Hal thèses . <https://theses.hal.science/tel-03506286>
- Delesque, G. & Martinez, M.L. (2022). Pour éduquer en anthropocène, le modèle de l'école jardin : repenser les savoirs, les valeurs et le sujet en relation. *Annuel de la recherche en philosophie de l'éducation*, (N°2). <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2021/dossier-partie-2-ecole-et-anthropocene/article/pour-eduquer-en-anthropocene-le-modele-de-l-ecole-jardin-repenser-les-savoirs>
- Della Sudda, M. & Paoletti, M. (2022). Excluante, l'écriture inclusive ? *Travail, genre et société*, 2022/1 (N°47), 149-152.
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin digital : Les dangers des écrans pour nos enfants*. Seuil.
- De Perthuis, C. (2022). *Climat : 30 mots pour comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Descartes, R. (1990 [1657]). *Discours de la méthode*. Pocket.
- Descola, P. (2014 [1993]). *Les lances du crépuscule*. Plon.
- Descola, P. (2015 [2005]). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. PUF.
- Tocqueville, A. de, (1990 [1835]). *De la démocratie en Amérique*. Vrin.
- Desrosières, A. & Kott, S. (2005). Quantifier. *Genèses*, 2005/1 (N°58), 2-3.
- Develay, M. (2000). Le collège ou la résistance au changement. In *Perspectives documentaires en éducation*, (N° 50-51), 49-52.

- Dewey, J. (1910b). *The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought*. Henry Holt and company New York.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Swallow Press.
- Dewey, J. (1939) Creative democracy the task before us. In Dewey, J. *John Dewey and the Promise of America, Progressive Education Booklet No. 14*. American Education Press.
- Dewey, J. (1972). *The Early Works, 1882-1898: 1895-1898. Early essays*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1976). *The Middle Works, 1899-1924*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1981). *The Later Works, 1925-1953*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1977 [1911]) *the problem of truth* dans Boydson, J.A. *John Dewey Middle Work* Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (1995, [1938]). *Logique, la théorie de l'enquête*. PUF.
- Dewey, J. (1997 [1910a]). *How we think*. Dover Publications.
- Dewey, J. (2001 [1915] [1901]). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. Dover Publications.
- Dewey, J. (2003 [1920]). *Reconstruction en philosophie*. Publications de l'Université Pau.
- Dewey, J. (2005, [1927]). *Le public et ses problèmes*. Gallimard.
- Dewey, J. (2014 [1934]). *L'art comme expérience*. Gallimard.
- Dewey, J. (2018, [1916, 1938]). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Armand.
- Diamond, J. (2009 [2004]). *Effondrement*. Gallimard.
- Diaz, R.J. & Rosenberg, R. (2008). Spreading Dead Zones and Consequences for Marine Ecosystems. *Science*, vol.321 (N°5891), 926-929.
- Diemer. A. (2013). L'éducation au développement durable : une affaire de représentation. *Revue Francophone du Développement Durable*, (N°1), 30-58.
- Dormagen, J.Y., Michel, L. & Reungoat, E. (2021). Quand le vert divise le jaune. Comment les clivages de l'écologie opèrent au sein des gilets jaunes. *Écologie & Politique*, 2021/1 (N°62), 25-47.
- Dortier, J.F. (2012). *Une histoire des sciences humaines*. Éditions Sciences Humaines.
- Dortier, J.F. (2015). *Les sciences humaines*. Éditions Sciences Humaines.
- Douzou, M. (2022). Du Tea Party à Donald Trump : la radicalisation du Parti républicain aux États-Unis. In *Cahiers d'histoire*, (N°152), 107-125.
- Dumont, R. (1973). *l'utopie ou la mort*. Seuil.
- Dutreuil, S. (2018). Chapitre 21 l'Anthropocène est-il un concept d'histoire de la Terre ? Le nom qui ne dit pas son épistémologie. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.355-374). SciencesPo les presses.
- Durkheim, E. (2013 [1897]). *Le Suicide*. PUF.
- Durkheim, E. (1999 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.
- Durkheim, E. (2003 [1922]). *Éducation et sociologie*. PUF.

- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.32 (N°4), 571-594.
- Eckersley, R. (2017). La démocratie à l'ère de l'Anthropocène. *La pensée écologique*, 2017/1 (N°1), b.
- Ellis, E.C. (2011). Anthropogenic transformation of the terrestrial biosphere. *Philosophical transaction of the royal society*, vol. 369 (N°1938), 1010-1035.
- Emeran, C. (2013). Occupy, un mouvement social au XXIe siècle. *Cités*, 2013/2 (N°54), 101-112.
- Emerson, R.W. (2009 [1836]). *La Nature*. Allia.
- Épicure. (1994). *Lettres, maximes, sentences*. LGF.
- Erhlich, P.R. (1968). *The population bomb*. Ballantines Books.
- Erwin, D.H. (2001). Lessons from the past : biotic recoveries from mass extinctions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 98 (N°10), 5399-5403. DOI : <https://doi.org/10.1073/pnas.091092698>
- Étienne, R. (2022). Chapitre 5. L'approche exploratoire : techniques, finalités, exploitation de données. In Albero, B. & Thievenaz, J. (Ed.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome I* (pp.99-108). Raisons et passions.
- Ezvan, C. & Renouard, C. (2023). Les écolieux, laboratoires pour une démocratie écologique. *Études* 2023/6, 55-66.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. PUF.
- Fabre, M. (2014a). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, (N°36). DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.875>
- Fabre, M. (2014b). Minimalisme moral et maximalisme éthique chez John Dewey. *Recherches en éducation*, HS6. <https://doi.org/10.4000/rec.9239>
- Faburel, G., Giard, M., Girault, M. & Chuecos, E. (2021). L'imaginaire écologique des gilets jaunes. Entre écologie populaire et écologie relationnelle. *Écologie & Politique*, 2021/1 (N°62), 127-142.
- Falkenmark & M., Rockström, J. (2006). The New Blue and Green Water Paradigm: Breaking New Ground for Water Resources Planning and Management. *Journal of Water Resources Planning and Management*, Volume 132 (N°3), 129-132. DOI : [https://doi.org/10.1061/\(ASCE\)0733-9496\(2006\)132:3\(129\)](https://doi.org/10.1061/(ASCE)0733-9496(2006)132:3(129))
- Federau, A. (2017). *Pour une philosophie de l'Anthropocène*. PUF.
- Felli, R. (2005). Développement durable et participation : la démocratie introuvable. *Belgeo*, 2005/4, 425-434.
- Felli, R. (2008). *Les deux âmes de l'écologie*. L'Harmattan.
- Felouzis, G. (2020 [2014]). *Les inégalités scolaires*. PUF.
- Ferey, C. (2021). La démocratie par l'enquête sociale : La contribution des assemblées municipalistes de Buenos Aires à l'approfondissement de la démocratie. *Terrain/Théorie*, (N°13). DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.3403>
- Ferrand, M. (2004). *Féminin Masculin I*. La découverte.
- Ferry, L. (2002 [1992]). *Le nouvel ordre écologique*. Le livre de poche.
- Finney, S.C. & Edwards, L.E. (2016). The "Anthropocene" epoch : scientific decision or political statement ? *GSA Today*, vol.27 (N°3-4), 4-10.

- Fisher B. & Tronto, J.C. (1991). Toward a feminist theory of care. In Abel E. & Nelson, M. (Eds.), *Circles of Care : Work and Identity in Women's Lives*. State University of New York Press.
- Flipo, F. (2021). Gilets jaunes et écologie : vers un écologisme des pauvres ? *Écologie & Politique*, 2021/1 (N°62), 13-24.
- Folliet, L. (2010 [2009]). *Nauru, l'île dévastée*. La Découverte.
- Foot, P. (1972). Reasons for Actions and Desires. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volume*, Vol. 46, 132-156.
- Fontenay, E. de, (2008). *Sans offenser le genre humain : Réflexions sur la cause animale*. Albin Michel.
- Forster, P.M. et al. (2024). Indicators of Global Climate Change 2023: annual update of key indicators of the state of the climate system and human influence. *Earth System Science Data*, vol. 16 (N°6). DOI : <https://doi.org/10.5194/essd-16-2625-2024>
- Fortin-Debart, C. & Girault, Y. (2007). Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire – recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches – Réflexions*, (N°6), 97-117.
- Fortin-Debart, C. (2008). Analyse des actions d'ÉEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire. In F. Grumiaux & P. Matagne (Eds.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire : de la réflexion aux pratiques éducatives et de formation*, vol. 1, *Éducation et formation* (pp.69-86). L'Harmattan.
- Foucart, S. (2012a). *Le populisme climatique*. Claude Allègre et Cie, enquête sur les ennemis de la science. Denoël.
- Foucart, S. (2012b). Aux sources du populisme climatique. *Critique*, 2012/1-2, 178-191.
- Foucart., S. (2013). *La Fabrique du mensonge : comment les industriels manipulent la science et nous mettent en danger*. Seuil.
- Foucault, Martial. (2018). La Constitution de la Ve République va dans le sens du Président. *Titre VII*, 2018/1 (N°1), 18-24.
- Foucault, Michel. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, Michel. (2004). *La naissance de la biopolitique*. Gallimard.
- Foulquié, P. & Saint-Jean, R. (1969 [1962]). *Dictionnaire de la langue philosophique*. PUF.
- Fourrez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. DeBoeck Université.
- Fourniau, J.M. (2022a). Partie 4, Chapitre 2. La légitimité du « grand débat national ». In Fourniau, J.M., Blondiaux, L., Bourg, D. & Cohendet, M.A. *La démocratie écologique : une pensée indisciplinée* (pp.271-291). Hermann.
- Fourniau, J.M. (2022b). Gouverner une assemblée citoyenne : le rôle du Comité de gouvernance de la Convention citoyenne pour le climat. *Participations*, 2022/3 (N° 34), 139-171.
- Fournier, P. (2019). Boues, fumiers et déchets entre villes et campagnes dans la France moderne : les enjeux économiques de l'insalubrité. In Conesa, M. & Poirier, N. (Eds.), *Fumiers ! Ordures ! Gestion des déchets dans les campagnes de l'Occident médiéval et moderne, Actes des XXXVIIIes Journées internationales d'histoire de l'abbaye de Flaran, 14-15 octobre 2016*. Presses Universitaires du Mirail.
- François, S. (2007). Le néo-paganisme et la politique : Une tentative de compréhension. *Raisons politiques*, 2007/1

(N°25), 127-142.

Freeman, R.E. & Reed, D. (1983). Stockholders and stakeholders : a new perspective on corporate governance. In Huizinga, C. (Ed.), *Corporate Governance. A Definitive Exploration of the Issues*. UCLA Extension Press.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management : A Stakeholder Approach*. Pitman Publishing.

Ferjou, C. & Fauchier-Delavigne, M. (2020). *Emmenez les enfants dehors !* Babelio.

Fresso, J.B. (2012). *L'apocalypse joyeuse : une histoire du risque technologique*. Seuil.

Gaille, M. (2012). Chapitre VII. De la "crise écologique" au stade du miroir moral. In Laugier, S. (Ed.) *Tous vulnérables ? Le care, les animaux, et l'environnement* (205-232). Payot & Rivages.

Gerbier, L. (2012). Éthique. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (p.387). Larousse, CNRS Éditions.

Gilligan, C. (1993 [1982]). *In a Different Voice*. Harvard University Press.

Gingras, Y. (2021). *Histoire des sciences*. PUF.

Giordan, A. (1999 [1978]). *Une didactique pour les sciences expérimentales*. Belin.

Giraud, C. (2004 [1997]). *Histoire de la sociologie*. PUF.

Giraud, C. (2016). Chapitre 3. Les techniques d'enquête en sociologie. In Singly, F., de, Giraud, C. & Martin, O. (Eds.), *Apprendre la sociologie par l'exemple* (pp.44-58). Armand Colin.

Girault, E. (2010). Un monde vulnérable. Pour une politique du care, de Joan Tronto. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, (N°9). <http://journals.openedition.org/sejed/6724>

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). L'éducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : croisements, enjeux et mouvances. *Revue Aster*, (N°46), 7-30.

Girault, Y., Lange, J.M., Fortin-Debart, C., Simonneaux, L. & Lebeaume, J. (2007). La formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à l'environnement pour un développement durable : problèmes didactiques. *Éducation relative à l'environnement : Regards - Recherches – Réflexions*, Vol. 6. DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.3906>

Glomeron, F., Bois, E., Hugon, M. & Maguin, F. (2017). Citoyenneté et développement durable : pratiques familiales et scolaires chez les adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 2017/1 (N° 41), 69-94.

Glomeron, F. & Bois, E. (2015, 28-30 janvier). *Éducation aux économies d'énergie : Évaluer des gestes efficaces, entre dynamique d'engagement et contextualisation*. Colloque ADMEE, Liège.

Go, H.L. (2012). La normativité dans l'éducation. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45 (N°1-2), 77-94.

Godard, O. (1994). Le développement durable : paysage intellectuel. *Natures - Sciences - Sociétés*, Vol. 2 (N°4), 309-322.

Gohau, G. (1989). *Histoire de la géologie*. La Découverte.

Gómez-Baggethun, E., de Groot, R., Lomas, P.L. & Manotes, C. (2010). The history of ecosystem services in economic theory and practice: From early notions to markets and payment schemes. *Ecological Economics*, (n°69), 1209-1218.

- Gonthier, F. (2021). Bilan raisonné de la sociologie électorale en France (1951-2021). *Revue française de sciences politiques*, Vol. 71 (N°5-6), pp.789-807.
- Goodpaster, K.E. (1978). On Being Morally Considerable. *Journal of Philosophy*, vol. 75 (N°6), 308-325.
- Gorz, A. (1991). *Capitalisme Socialisme Écologie*. Galilée.
- Gorz, A. (1992). L'écologie politique entre expertocratie et autolimitation. *Actuel Marx*, (N°12), 15-29.
- Gorz, A. (2004). Économie de la connaissance, exploitation des savoirs. Entretien avec Carlo Vercellone et Yann Moulier Boutang. *Multitudes*, (N°15), 205-216.
- Gorz, A. (2020). *Leur écologie et la nôtre*. Seuil.
- Gourarier, M. (2017). *Alpha mâle*. Le Seuil.
- Gourarier, M. (2019). Masculinisme. In Origgi, G. (Ed.) *Passions sociales* (pp.381-384). PUF.
- Granovetter, M. (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of sociology*, Vol. 91 (N°3), 481-510.
- Gras, A. (1997). *Les Macro-systèmes techniques*. PUF.
- Gras, A. (2003). *Fragilité de la puissance*. Fayard.
- Gras, A. (2007). *Le Choix du Feu*. Fayard.
- Gras, A. (2015). *Oil*. Éditions B2.
- Grunberg, G. (2019). Les « gilets jaunes » et la crise de la démocratie représentative. *Le Débat*, 2019/2 (N°204), 95-103.
- Guérin, J (2022). Chapitre 3. Rendre compte de l'organisation et de la signification de l'activité collective in situ. In Alberio, B. & Thievenaz, J. (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation Tome I* (pp.527-543). Raisons et passions.
- Guichoux, A. (2016). Nuit debout et les « mouvements des places » désenchantement et ensauvagement de la démocratie. *Les Temps Modernes*, 2016/5 (N°691), 30-60.
- Guillaud, F. (2005). La modernité : crise d'adolescence de l'humanité ? *Le Philosophoire*, 2005/2 (N°25), 77-88.
- Guiot, J. (2017). Limiter l'augmentation des températures bien en dessous de 2°C : est-ce un objectif atteignable ? *Revue juridique de l'environnement*, 2017/HS17 (N°spécial), 23-32.
- Hache, E. (2018). Chapitre 7. Tremblez, tremblez, les sorcières sont de retour. Écrivaines, philosophes, activistes et sorcières écoféministes face au dérèglement climatique. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.113-123). SciencesPo les presses.
- Hadot, P., (2004). *Le voile d'Isis*. Gallimard.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen : Allgemeine Grundzüge der organischen Formen-Wissenschaft, mechanischbegründet durch die von Charles Darwin reformirte Descendenz-Theorie*. Georg Reimer.
- Haitiwaji, G. & Morgat, R. (2021). *Rescapée du Goulag Chinois*. Équateurs.
- Hall, J.W., Lenton, T.M., Held, H., Kriegler, E., Lucht, W. Rahmstorf, S., & Schellnhuber, H.J. (2008). Tipping elements in the Earth's climate system. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 105 (N°6), 1786-

1793.

- Hallam, A. & Wignall, P.B. (1997). *Mass Extinctions and Their Aftermath*. Oxford University Press.
- Halpern, C. (2012). Les philosophies de la morale. In Journet, N. (Ed.) *La morale* (pp.61-75). Éditions sciences humaines.
- Hanley, N. & Perrings, C. (2019). The Economic Value of Biodiversity. *Annual Review Of Resource Economics*, Vol. 11, 355-375.
- Hésiode. (1892). *La Théogonie*. In Pantin, H.J.G (Ed.), *Poètes moralistes de la Grèce* (pp.49-82). Garnier.
- Hétier, R. (2019). Apprendre à faire vivre en Anthropocène. In Wallenhorst, N. & Pierron, J.P. (Eds.), *Éduquer en anthropocène* (pp.127-135). Le Bord de l'eau.
- Hétier, R. (2021). *L'humanité contre l'Anthropocène : résister aux effondrements*. PUF.
- Hétier, R. & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'Anthropocène*. Le Bord de l'eau.
- Hobbes, T. (2000 [1651]). *Léviathan*. Folio.
- Hobbs, N.T., Johnston, D.B., Marshall, K.N., Wolf, E.C. & Cooper, D.J. (2024) Does restoring apex predators to food webs restore ecosystems? Large carnivores in Yellowstone as a model system. *Ecological Monographs*, Vol. 94 (N°2). DOI : <https://doi.org/10.1002/ecm.1598>
- Hobsbawm, E.J. (2006). Faire une « révolution bourgeoise ». *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 2006/5 (N°53-4bis), 51-68.
- Hopkins, R. (2010 [2008]). *Manuel de transition : de la dépendance au pétrole à la résilience locale*. Écosociété.
- Hopkins, R. (2014 [2013]). *Ils changent le monde ! 1001 initiatives de transition écologique*. Seuil.
- Illich, I. (1973). *La convivialité*. Seuil.
- Jackson, T. (2017). *Prospérité sans croissance. Les fondations pour l'économie de demain*. Deboeck.
- Jacqué, M. (2016). L'éducation à l'environnement : entre engagements utopistes et intégration idéologique. *Cahiers de l'action*, (N°47), 13-19.
- Jamieson, D. (1994). Global Environmental Justice. In Attfiel, R. & Belsey, A. *Philosophy and the Natural Environment* (pp.199-210). Cambridge university Press.
- Jamieson, D., (2009). Changement climatique, responsabilité et justice. In Afeissa, H.S. (Ed.), *Écosophies, la philosophie à l'épreuve de l'écologie* (pp.81-104). Éditions MF.
- Jeangène Vilmer, J.B. (2008). *Éthique animale*. PUF.
- Jickling, B. & Wals, J.A. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Curriculum studies*, Vol. 40, (N°1), 1-21.
- Jickling, B. and Wals, J.A. (2012). Debating education for sustainable development 20 years after Rio. *Journal of education for sustainable development*, Vol. 6 (N°1), 49-57.
- Jonas, H. (2013 [1979]). *Le Principe de Responsabilité*. Gallimard.
- Jonas, H. (1998, [1990]). *Pour une éthique du futur*. Rivages.

- Jones, D.O.B, Yool, A., Wei, C.L., Henson, S.A., Ruhl, H.A., Watson, R.A. & Gehlen, M. (2014). Global reductions in seafloor biomass in response to climate change. *Global Change Biology*, Vol. 20 (N°6), 1861-1872. DOI : 10.1111/gcb.12480
- Jouvancourt, P. de, (2024). Qui a tué l'Anthropocène ? *Terrestres*.
<https://www.terrestres.org/2024/04/08/qui-a-tue-lanthropocene/>
- Julien, V. (2012). Preuve. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp.849-850). Larousse, CNRS Éditions.
- Jumel, B. (2014). *Les troubles de l'attention chez l'enfant*. Dunod.
- Kant, E. (1993 [1785]). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. LGF.
- Kant, E. (2003 [1788]). *Critique de la raison pratique*. GF Flammarion.
- Kant, E. (2011 [1797]). *Métaphysique des mœurs Première partie Doctrine du droit*. Vrin.
- Kambouchner, D. (2015). *Descartes n'a pas dit [...] Un répertoire des fausses idées sur l'auteur du Discours de la méthode, avec les éléments utiles et une esquisse d'apologie*. Les Belles Lettres.
- Kenedi, G. (2018). Nudge : justifications et applications. *Regards croisés sur l'économie*, 2018/1 (N°22), 81-85.
- Keucheyan, R. (2017). Alain de Benoist, du néofascisme à l'extrême droite « respectable » : Enquête sur une *success story* intellectuelle. *Revue du crieur*, 2017/1 N°6, 128-143.
- Keucheyan, R. (2019). *Les besoins artificiels : Comment sortir du consumérisme*. La découverte.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*. Harper and Rose.
- Kolbert, E., (2017 [2014]). *La sixième extinction : comment l'homme détruit la vie*. Le livre de poche.
- Kropotkine, P. (2020 [1906]). *L'entraide. Un facteur de l'évolution*. Nada.
- Kuhn, T. (2008 [1962]). *La structure des révolutions scientifiques*. Seuil.
- L'Huillier, H., Argoud, F., Ezvan, C., Renouard, C., Cottalorda, P.J. & Raynal, J. (2022). *Construction d'un indicateur de capacité relationnelle dans les écolieux et application à 10 lieux*. Ademe.
- Ladage, C., Redondo, C. (2018, janvier). *Tensions entre projet didactique et injonctions pédagogiques: analyses praxéologiques en Éducation au développement durable*. VIe congrès international de la Théorie Anthropologique du Didactique, Autrans, France.
- Lalande, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. PUF.
- Lallement, M. (2015). *L'âge du faire : hacking, travail, anarchie*. Seuil.
- Landemore, H., Fourniau, J.M. (2022). Les assemblées citoyennes, une nouvelle forme de représentation démocratique ? *Participations*, 2022/3 (N° 34), 5-36.
- Landon, A. (2022). Le tiers-lieu à l'épreuve de son succès. Vers la formation d'un compromis civico-marchand dans la fabrique de la ville en France. *Participations*, 2022/2 (N° 33), 181-207.
- Lange, J.M., Trouvé, A. & Victor, P. (2007, 31 août-1er septembre). *Expression d'une opinion raisonnée dans les éducations à... : quels indicateurs ?* Colloque de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation AECSE. Strasbourg.
- Lange, J.M. (2011). Éducation au développement durable : éléments pour une problématisation de la formation des

enseignants. *Carrefours de l'éducation*, HS (N°1), 71-85.

Lange J.M. (2014). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux. *Éducation Relative à l'Environnement*, Vol. 11. <https://doi.org/10.4000/ere.691>

Lange, J.M., Barthes, A. (2021) « Éducation à » et « Questions socialement vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 2021/2 (N°52), 133-147.

Larmore, C. (2011). L'éthique matérialiste d'André Comte-Sponville. *Revue internationale de philosophie*, 2011/4 (N°258), 37 -55.

Larrère, C. (1997). *Les éthiques de l'environnement*. PUF.

Larrère, C. & Larrère, R. (2009 [1997]). *Du bon Usage de la Nature*. GF Flammarion.

Larrère, C. (2009a). Actualité de l'éthique environnementale : du local au global, la question de la justice environnementale. In Afeissa, H.S. (Ed.), *Écosophies, la philosophie à l'épreuve de l'écologie* (pp.105-119). Éditions MF.

Larrère, C. (2009b). La justice environnementale. *Multitudes*, 2009/1 (N°36), 156-162.

Larrère, C. (2012). Chapitre 8. *Care* et environnement : la montagne ou le jardin ? In Laugier, S. (Ed.) *Tous vulnérables ? Le care, les animaux, et l'environnement* (pp.233-261). Payot & Rivages.

Larrère, C. & Larrère, R. (2015). *Penser et agir avec la nature*. La découverte.

Larrère, C. (2018). Anthropocène : le nouveau grand récit. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.487-496). SciencesPo les presses.

Larrère, C. & Larrère, R. (2020). *Le pire n'est pas certain*. Premiers Parallèles.

Latour, B. (1997 [1991]). *Nous n'avons jamais été modernes : Essai d'anthropologie symétrique*. La Découverte.

Latour, B. (1999). *Politiques de la nature*. La découverte.

Latour, B. (2015). *Face à Gaïa : Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. La Découverte.

Latour, B. (2018). Esquisse d'un parlement des choses. *Écologie & politique*, 2018/1 (N°56), 47-64.

Laugier, S. (2009a). Chapitre 6. Le sujet du *care* : vulnérabilité et expression ordinaire. In Molinier, P., Laugier, S., Paperman, P. (Eds.) *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp.159-200). Payot.

Laugier, S. (2009b). L'éthique comme politique de l'ordinaire. *Multitudes*, (N°37-38), 80-88.

Laugier, S. (Ed.) (2010). *La voix et la vertu : variétés du perfectionnisme moral*. PUF.

Laugier, S. (Ed.) (2012). *Tous vulnérables ? Le care, les animaux et l'environnement*. Payot & Rivages.

Laugier, S. (2014). Chapitre 16. L'éthique comme attention à ce qui compte. In Citton, Y. (Ed.) *L'économie de l'attention* (pp.252-266). La Découverte.

Laugier, S. (2020). Chapitre 8. Éthique du *care* élargie à l'environnement. In Senn, N., Gaille, M., del Rio, M., Gonzalez Holguera, J. (Eds.) *Santé et environnement. Vers une nouvelle approche globale* (pp.97-104). Médecine et Hygiène.

Laurand, V. (2012). Morale. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp.688-689). Larousse,

CNRS Éditions.

Lechêne, A. (2022). Ecolieux et Communs. Quelles contributions des ecolieux au mouvement émergent des communs au service de la transition écologique et sociale ? Une recherche-action en 2022. *Coopérative Oasis*.

Le Goff, A. (2012). Chapitre 1. Le *care*, le juste rapport à l'animal sans voix. In Laugier, S. (Ed.) *Tous vulnérables ? Le care, les animaux, et l'environnement* (pp.33-64). Payot & Rivages.

Legrand, B. (2019). Regards sur les gilets jaunes : une "crise de la représentation ?" *L'ENA hors les murs*, 2019/2 (N°494), 2-4.

Legrand, G. (1972). *Dictionnaire de philosophie*. Bordas.

Legras, B., Mestre, O., Bard, E. & Yiou, P. (2010). On misleading solar-climate relationship. *Climate of the Past Discussions*, Vol. 6, 767-800. DOI : 10.5194/cpd-6-767-2010

Leininger-Frezal, C. (2010). Éducation à l'environnement vers le développement durable : enseignant en difficulté. In Zélem, M.C., Blanchard, O., & Lecomte, D. (Eds.), *L'éducation au développement durable de l'école au campus* (pp.123-129). L'Harmattan.

Lemasson, L. (2008). La démocratie radicale de Jürgen Habermas. Entre socialisme et anarchie. *Revue française de science politique*, Vol. 58 (N°1), 39-67.

Lemoine-Schonne, M. (2016). La flexibilité dans l'accord de Paris sur les changements climatiques. *Revue juridique de l'environnement*, Vol. 41 (N°1), 37-55.

Lenoir, Y. (2003). *La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement : pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences*. Centre de recherche sur l'intervention éducative, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Leopold, A. (2000 [1949]) *Almanach d'un comté des sables*. GF Flammarion.

Leroi-Gourhan, A. (1943). *L'Homme et la Matière. Évolution et Techniques*. Albin Michel.

Leroi-Gourhan, A. (1964). *Technique et langage. Le Geste et la Parole I*. Albin Michel.

Leroi-Gourhan, A. (1965). *La Mémoire et les Rythmes. Le Geste et la Parole II*. Albin Michel.

Leroy, G. (2022). *Sociologie des pédagogies alternatives*. La Découverte.

Le Ru, V. (2012). Science. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp.949-950). Larousse, CNRS Éditions.

Lestel, D. (2009 [2001]). *Les origines animales de la culture*. GF Flammarion.

Lévi-Strauss, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*. Mouton & co.

Lévi-Strauss, C. (2014 [1968]). *Les mythologiques tome 3 : l'origine des manières de table*. Plon.

Lévy, C. (2008). *Les scepticismes*. PUF.

Lewis, S. & Maslin, M.A., (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, (N°519), 171-180.

Light, A. (2009) Pragmatisme méthodologique, pluralisme et éthique de l'environnement. Afeissa, H.S. (Ed.) *Écosophies, la philosophie à l'épreuve de l'écologie* (pp.207-228). éditions MF.

Lindgaard, J. (2016). Pierre Rabhi, chantre d'une écologie inoffensive ? Dans la galaxie de la « sobriété heureuse ».

- Revue du Crieur*, 2016/3 (N° 5), 104-119.
- Lindgaard, J. (dir.) (2018). *Éloge des mauvaises herbes : ce que nous devons à la ZAD*. Les Liens qui Libèrent.
- Livet, P. (2012). Deuxième partie Chapitre 1. Action et cognition en sciences sociales. In Berthelot, J.M. (Ed.) *Épistémologie des sciences sociales* (pp.267-316). PUF.
- Lobell, D.B., Schlenker, W. & Costa-Roberts, J., (2011). Climate trends and global crops production since 1980. *Science*, Vol. 333 (N°6042), 616-620.
- Loez. (2021). Le Rojava : une alternative communaliste à l'État-nation. *Terrain/Théorie*, (N°13). DOI : <https://doi.org/10.4000/teth.3463>
- Long, A.A. & Sedley, D.N. (2001 [1987]). *Les philosophes hellénistiques I Pyrrhon - L'épicurisme*. GF Flammarion.
- Lovelock, J. (2010 [1990]). *La Terre est un être vivant : L'hypothèse Gaïa*. GF Flammarion.
- Löwy, M., Sayre, R. (1992). *Révolte et mélancolie : Le romantisme à contre-courant de la modernité*. Payot.
- Lucas, A.M. (1980). The Role of Science Education in Education for the Environment. *The Journal of Environmental Education*, Vol. 12 (N°2), 33-37. DOI : <https://doi.org/10.1080/00958964.1981.10801898>
- Luo, M. et al. (2024). Anthropogenic forcing has increased the risk of longer-traveling and slower-moving large contiguous heatwaves. *Sciences Advances*, Vol. 10 (N°13). DOI: 10.1126/sciadv.adl1598
- Lussault, M. (2018). Chapitre 12. Porter attention aux espaces de vie en Anthropocène. Vers une théorie spatiale du *care*. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.201-218). SciencesPo les presses.
- Lussier, F., Chevrier, E. & Gascon, L. (2018). Chapitre 4. Attention et mémoire, deux autres voies d'accès à l'apprentissage. In Lussier, F., Chevrier, E. & Gascon, L. (Eds.) *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent* (pp.209-246). Dunod.
- Lyons, S.K., Smith F.A. & Brown, J.H. (2004). Of mice, mastodons and men: human-mediated extinctions on four continents. *Evolutionary Ecology Research*, Vol. 6, 339–358.
- Machiavel, N. (2000 [1532]). *Le Prince*. Le Livre de Poche.
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. Notre Dame University Press.
- Malaurie, J., (1989 [1953]). *Les derniers rois de Thulé*. Plon.
- Malm, A. (2017). *L'anthropocène contre l'histoire*. La Fabrique éditions.
- Malm, A. (2020). *La chauve-souris et le capital*. La Fabrique éditions.
- Malthus, T.R. (2018 [1803]). *An Essay on the Principle of Population: The 1803 Edition*. Yale University Press.
- Manonellas, S. (2020). *La science*. Atlante.
- Manzini, F. (2014). La valeur de joie chez Spinoza. *Les Études philosophiques*. 2014/2 (N°109), 237-251.
- Marcelli, D. (2008). Regard asolescent, le regard qui tue ! *Enfances & Psy*, 2008/4 (N°41), 50-55.
- Marechal, A. (2022). Quelles sont les émissions de GES de l'agriculture ? *Polytechnique insights*, (N°4). <https://www.polytechnique-insights.com/dossiers/planete/quelles-sont-les-pistes-pour-reduire-les-emissions-de-lagriculture/comment-reduire-les-emissions-de-ges-dans-lagriculture/>
- Marquer, E. (2012). Crise. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp.221-222). Larousse, CNRS

Éditions.

- Marris, V. (2009). Protection de la biodiversité et pragmatisme, pour une philosophie de terrain. In Afeissa, H.S. (Ed.), *Écosophies, la philosophie à l'épreuve de l'écologie* (pp.167-181). Éditions MF.
- Marsh, G.P. (1864). *Man and nature. Or, Physical Geography as Modified by Human Action*. Scribner.
- Martela, F. (2015). Fallible inquiry with ethical ends-in-view: A pragmatist philosophy of science for organizational research. *Organization Studies*, Vol.36 (N°4), 537-563.
- Martin, C. (2017). *L'esprit des Lumières*. Armand Colin.
- Martin, E. (1991). The Egg and the Sperm: How Science Has Constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles. *Signs*, Vol. 16 (N°3), 485-501.
- Martin, P. & Steadman, D. (1999). Chapter 2. Prehistoric Extinctions on Islands and Continents. In MacPhee, R.D.E. (Ed.) *Extinctions in Near Time* (pp.17-55). Springer.
- Matagne, P. (2003). Aux origines de l'écologie. *Innovations*, 2003/2 (N°18), 27-42.
- Maulini, O. (2017). *Que penser... de la pédagogie Sudbury ?* Université de Genève.
- Maurel, C. (2013). L'Unesco, un pionnier de l'écologie ? Une préoccupation globale pour l'environnement 1945-1970. *Monde(s)*, (N°3), 171-192.
- Mauss, M. (2010 [1950]). *Sociologie et anthropologie*. PUF.
- Mayer, N. (2015). The closing of the radical right gender gap in France ?. *French Politics*, Vol. 13 (N°4), 391-414.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L. Randers, J. & Behrens W.W.III. (1972). *The Limits of Growth*. Potomac Associates.
- Méda, D. (2013). *La mystique de la croissance*. GF Flammarion.
- Mélenchon, J.L. (2021). *L'avenir en commun: le programme pour l'union populaire*. Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *L'œil et l'esprit*. Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (2015). *L'institution, la passivité. Notes de cours au collège de France (1954-1955)*. Belin.
- Meyer, M. (2011). L'éthique selon la vertu : d'Aristote à Comte-Sponville. *Revue internationale de philosophie*, 2011/4 (N° 258), 57-66.
- Michelet, J. (1983 [1861]). *La Mer*. Gallimard.
- Michelet, J. (1987 [1868]) *La Montagne*. In *Œuvres complètes*, t.XX. GF Flammarion.
- Mies, M. (2014 [1986]). *Patriarchy and Accumulation on a World Scale. Women in the international division of labour*. Zed Books.
- Mieyaa, Y & Rouyer, V. (2013). Genre et socialisation de l'enfant : pour une approche plurifactorielle de la construction de l'identité sexuée. *Psychologie Française*, Vol. 58 (N°2), 135-147.
- Mill, J.S. (1866 [1843]). *Système de logique déductive et inductive*. Ladrance.
- Mill, J.S. (1996 [1859]). *On Liberty*. Didier Erudition.
- Mill, J.S. (1988 [1861]). *L'utilitarisme*. GF Flammarion.
- Mill, J.S. (1994). *The logic of moral sciences*. Open Court Classics.

- Minot, D. (2013). *Des associations citoyennes pour demain*. Charles Léopold Mayer.
- Mitchell, T. (2013 [2011]). *Carbon Democracy : Le pouvoir politique à l'ère du pétrole*. La découverte.
- Mokaddem, S. (2015). La culture humaniste à l'École. Remarques sur la notion de « culture humaniste » et sur la formation au sein des ESPE dans le processus d'accompagnement des enseignant-e-s. *Revue Tréma*, (N°43), 101-111. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.3339>
- Molinier.P., Laugier.S. & Paperman.P. (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivage.
- Monnet, V. (2015). La Suisse pollue (encore) trop. Surtout ailleurs. *Campus - Le magazine scientifique de l'UNIGE*, (N°122).
<https://www.unige.ch/campus/numeros/122/recherche3/>
- Moore, J.W. (2017). Metabolic rift or metabolic shift ? Dialectics, nature, and the world-historical method. *Theory and Society*, Vol. 46 (N°4), 285-318.
- Montaigne, M. (2009 [1580]). *Essais Livre premier*. Gallimard.
- Moreau, D. (2018). Foucault et la métamorphose éducative. *Materiali Foucaultiani*, Vol. 7 (N°13-14), *The final Foucault and Education*, 93-112.
- Moreau, D. (2022). L'éducation métamorphique comme formation de soi-même : enquête sur un courant philosophique « tellurique ». *Phronesis*, Vol. 11 (N°3), 74-85.
- Morel, P.M (2017). Vertu éthique et rationalité pratique chez Aristote : Note sur la notion d'*hexis proairetikê*. *Philonsorbonne*, (N°11), 141-153.
- Morin, E. (1976). Pour une Crisologie. *Communications*, (N°25), 149-163.
- Morin, E. (2017 [1982]). *Science avec conscience*. Points.
- Morin, E. (1990). Sur l'interdisciplinarité. *Carrefour des sciences*, Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique *Interdisciplinarité*, Introduction par François Kourilsky, Éditions du CNRS.
- Morizot, B. (2014). Les diplomates : cohabiter avec un grand prédateur à l'anthropocène. *Revue semestrielle de droit animalier*, 2014/1, 295-333.
- Morizot, B. (2018). Chapitre 15. Le devenir du sauvage en Anthropocène. In Beau, R. & Larrère, C. (Eds.), *Penser l'Anthropocène* (pp.249-264). SciencesPo les presses.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant*. Actes Sud.
- Morvillers, J.M. (2015). Le care, le caring, le cure et le soignant. *Recherche en soins infirmiers*, 2015/3 (N°122), 77-81.
- Mougniotte A. (1994). *Éduquer à la démocratie*. Éditions du Cerf.
- Mougniotte, A. (1997). L'École de la République. *Revue française de pédagogie*, (N°118), 71-79.
- Mougniotte, A. (1998). Peut-on et à quelles conditions faire des valeurs un objet de savoir. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (N°21), 103-108.
- Muths, S. (2017). La honte du regard chez l'adolescente. *Enfances & Psy*, 2017/4 (N°76), 157-166.

- Muxel, A. (2007). L'abstention : déficit démocratique ou vitalité politique ? *Pouvoirs*, 2007/1 (N°120), 43-55.
- Muxel, A. (2015). La politisation par l'intime : parler politique avec ses proches. *Revue française de sciences politiques*, Vol. 65 (N°4), 541-562.
- Muxel, A. (2017). Chapitre 7. L'expérience déocratique au prisme de l'intime. In Perrineau, P. & Rouban, L. (Eds.), *La démocratie de l'entre-soi* (pp.103-118). SciencesPo les presses.
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement. A summary. *Inquiry* (N°16), 95-100.
- Naquet, E. & Tellenne, C. (2021). Chapitre 11. Géopolitique du développement durable et du réchauffement climatique. In Delamotte, G. & Tellenne, C. (Eds.), *Géopolitique et géoéconomie du monde contemporain: Puissance et conflits* (pp.243-256). La Découverte.
- Nicolescu, B. (2008). *Transdisciplinarity : Theory and Practice*. Hampton Press.
- Nussbaum, M.C. (2012 [2011]). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste*. GF Flammarion.
- Obadia, C. (2005). Éditorial. *Le Philosophoire*, 2005/2 (N°25), 3-5.
- Oldenburg, R. (1989). *The Great Good Place : Cafés, Coffee Shops, Book stores, Bars, Hair Salons and Other Hangouts at the Heart of a Community*. Marlowe & Company.
- Oreskes, N. & Conway, E.M. (2012) *Les marchands de doute*. Le Pommier.
- Ovide. (1992). *Les Métamorphoses*. Gallimard.
- Pachod, A. (2015). Chapitre II. L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? In Gohier C. & Fabre, M. (Eds.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme* (pp.27-46). Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherche en éducation*, Vol.28, 137-148. DOI : 10.4000/ree.6103
- Pachod, A. (2019). De l'école-sanctuaire à l'école sans murs. *Recherche en éducation*, Vol.36, 16-28. DOI : 10.4000/ree.946
- Paddeu, F. (2021). *Sous les pavés, la terre : agricultures urbaines et résistances dans les métropoles*. Seuil.
- Paintendre, A., Schirrer, M. & Sève, C. (2020). Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques : analyse de pratique et pistes professionnelles. *eJournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, (N° spécial 3), 114-139.
- Paperman, P. (2010). Éthique du *care*. Un changement de regard sur la vulnérabilité. *Gérontologie et société*, Vol. 33 (N°133), 51-61.
- Paquot, T., Lussault, M. & Younès, C. (2007). *Habiter, le propre de l'humain*. La Découverte.
- Paquot, T. (2021). Vous avez dit « tiers-lieu » ? *Esprit*, 2021/11, 18 -19.
- Parizot, I. (2012). Chapitre 5. L'enquête par questionnaire. In Paugam, S. (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp.93-113). PUF.
- Parrique, T. (2022). *Ralentir ou périr*. Seuil.
- Pasquier, F. (2020). Les nouveaux paradigmes éducatifs : quelles nécessités et quelles possibilités ? Mise en œuvre et évaluation d'une pédagogie intégrative et implicative (P2i). *Phronesis*, Vol. 9, 70-79.
- Patel, R. & Moore, J.W. (2019 [2017]). *Comment notre monde est devenu cheap*. GF Flammarion.

- Pavis, P. (2019). *Dictionnaire du théâtre*. Armand Colin.
- Pearce, D. & Moran, D. (1994). *The economic value of biodiversity*. Earthscan.
- Peirce, C. (1877). How to make our ideas clear. *Popular science monthly*, Vol. 12, 286-302.
- Peker, J. (2012). L'apprentissage de la propreté : du mauvais goût au dégoût. In Bouffard, M., Perras, J.A. & Wicky, E. (Eds.), *Le corps dans l'histoire et les histoires du corps* (pp.95-105). Hermann.
- Sève, C. (2020). Prendre en compte le corps sensible à l'école. *Administration & Éducation*, 2020/3 (N°167), 75-81.
- Pelluchon, C. (2010). *Éléments pour une éthique de la vulnérabilité*. Cerf.
- Pelluchon, C. (2017). L'éthique des vertus : une condition pour opérer la transition environnementale. *La pensée écologique*, 2017/1 (N°1), e.
- Pelluchon, C. (2018). *Éthique de la considération*. Le Seuil.
- Pelluchon, C. (2020). *Réparons le monde : les humains, les animaux, la nature*. Payot & Rivages
- Pelluchon, C. (2022). Chapitre 2. La démocratie écologique au-delà des normes et des procédures. In Fourniau, J.M., Blondiaux, L., Bourg, D. & Cohendet, M.A. *La démocratie écologique : une pensée indisciplinée* (pp.35-47). Hermann.
- Pelluchon, C. (2024). *L'être et la mer*. PUF.
- Peretti-Watel, P. (2010). *La société du risque*. La découverte.
- Perrenoud, P. (1990). Curriculum caché : deux paradigmes possibles. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève*.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1990/1990_10.html
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp.61-76.). ESF.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Perrineau, P. (2020). Le grand débat national : la démocratie participative à grande échelle. *Pouvoirs*, 2020/4 (N°175), 113-129.
- Perrings, C. (1995). Economic values of biodiversity. In Heywood, V.H. & Watson, R.T. (Eds.), *Global Biodiversity Assessment* (pp.823- 914.). UNEP and Cambridge University Press.
- Persson, L., Carney Almroth, B.M., Collins, C.D., Cornell, S., de Wit, C. et al. (2022). Outside the Safe Operating Space of the Planetary Boundary for Novel Entities. *Environmental Science and Technology*, Vol. 56 (N°3), 1510–1521.
- Petit, A. (1999). *Production de l'École - Production de la société : Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Librairie Droz.
- Peters, B.G. (2014). Nouveau management public (*new public management*). In Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp.398-404). SciencesPo les presses.
- Piecuch, C.G. & Beal, L.M. (2023). Robust weakening of the Gulf Stream during the past four decades observed in the Florida Straits. *Geophysical Research Letters*. DOI : 10.1029/2023GL105170
- Pierron, J.P. (2019). Chapitre 5. L'Anthropocène, un cadre interprétatif pour le geste d'éduquer ? In Wallenhorst, N.

- & Pierron, J.P. (Eds.), *Éduquer en Anthropocène* (pp.75-85). Le Bord de l'Eau.
- Pierru, F. (2013). Impératifs gestionnaires et phronesis médicale : esquisse sociologique d'un engagement éthique dans un grand hôpital parisien. *Quaderni*, (N°82), 67-82.
- Piketty, T., Landais, C. & Saez, E. (2011). *Pour une révolution fiscale : Un impôt sur le revenu pour le XXI^e siècle*. Seuil.
- Pitkin, H.F. (1967). *The Concept of Representation*. University of California Press.
- Pimouguet-Pédarros, I. (2013). La guerre dans le monde grec antique : spécificité et continuités historiques. In Saupin, G. & Schnakenbourg, E. (Eds.) *Expériences de la guerre, pratiques de la paix. De l'Antiquité au XV^e siècle* (pp. 311-324). Presses universitaires de Rennes.
- Pissaloux, J.L. (2011). La démocratie participative dans le domaine environnemental. *Revue française d'administration publique*, 2011/1 (N°137-138). 123-137.
- Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation*. La découverte.
- Plas, E. (2020). « Je n'accuse que l'homme » : responsabilité humaine et plaintes du vivant dans l'œuvre de Jules Michelet. *Romantisme*, 2020/3 (N°189), 74-84.
- Platon (1969). *Sophiste, Politique, Philèbe, Timée, Critias*. GF Flammarion.
- Platon (1993). *La République*. Gallimard.
- Platon (1997). *Protagoras*. GF Flammarion.
- Platon (2004). *Charmide - Lysis*. GF Flammarion.
- Platon (2007 [1987]). *Gorgias*. GF Flammarion.
- Platon (2011). *Œuvres complètes*. GF Flammarion.
- Pline l'Ancien (2016 [vers l'an 77]). *Histoire naturelle*. Les Belles Lettres.
- Plumwood, V. (1998). Wilderness Skepticism and Wilderness Dualism. In Callicott, J.B. & Nelson, M.P. (Eds.), *The Great New Wilderness Debate*. University of Georgia Press.
- Plumwood, V. (2003 [1993]). *Feminism and the mastery of nature*. Routledge.
- Polcar, A. (2022). De woke au wokisme : anatomie d'un anathème. *Raison Présente*, 2022/1 (N°118), 115-118.
- Popescu, C.A. (2022). Entretenir l'espoir entre écoanxiété et solastalgie. *Rhizome*, 2022/1 (N°82), 11-12.
- Popper, K. (1985 [1953]). *Conjectures et réfutations : La croissance du savoir scientifique*. Payot.
- Popper, K. (2017 [1934]). *La logique de la découverte scientifique*. Payot.
- Porchon, D. & Villalba, B. (2023). Jusqu'où assumer la contre-violence en Anthropocène ? *Revue AOC*. <https://aoc.media/analyse/2023/05/21/jusquou-assumer-la-contre-violence-en-anthropocene/>
- Poussin, C. (2017). *La pédagogie Montessori*. PUF.
- Prieto, M. & Slim, A. (2010). *Consommer moins pour vivre mieux : Idées reçues sur la décroissance*. Le cavalier bleu.
- Pringuey, D. & Pringuey-Criou, F. (2015). Le jardin de soins, recours thérapeutique : aspects psychopathologiques et phénoménologiques, implications thérapeutiques. *L'Encéphale*, (N°41), 197-201.

- Pringuey, D., Pommier, R., Pringuey-Criou, F., Massoubre, C. (2018). Le Jardin de Soins en psychiatrie de l'adulte : une médiation thérapeutique écologique. *French Journal of Psychiatry, Vol. 1*, 172.
- Prouteau, F. (2021). *Odyssée pour une Terre habitable*. Le Pommier.
- Prouteau, F., Bordes, M., Popo-E-Popo, B., Hétier, R. & Wallenhorst, N. (2023). Quelle épistémologie de l'Anthropocène ? Les sciences de l'éducation et de la formation face à l'avenir. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (N°48), 57-71.
- Prud'homme, J. & Gingras, Y. (2015). Les collaborations interdisciplinaires : raisons et obstacles. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2015/5 (N°210), 40-49.
- Quentel, J.C. (2007). *Les fondements des sciences humaines*. Érès.
- Rabelais, F. (1998 [1532]). *Pantagruel*. Pocket.
- Rabelais, F. (1996 [1534-1535]). *Gargantua*. Seuil.
- Räid, L. (2009). Chapitre 2. *Care et politique chez Joan Tronto* In Molinier, P., Laugier, S., Paperman, P. (Eds.) *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp.57-87). Payot.
- Räid, L. (2012). Chapitre 6. De la land ethic aux éthiques du *care*. In Laugier, S. (Ed.) *Tous vulnérables ? Le care, les animaux, et l'environnement* (pp.173-203). Payot & Rivages.
- Randall, A. (1988). What mainstream economists have to say about the value of biodiversity. In Wilson E.O. (Ed.), *Biodiversity* (pp.217-223). The National Academies Press.
- Rausser, F. (2004). L'éducation au Danemark. *Revue internationale d'éducation*, (N°36), 175-182.
- Rayou, P. (2017). *Sociologie de l'éducation*. PUF.
- Rawls, J. (2009 [1971]). *Théorie de la justice*. Points.
- Reboul, O. (2018 [1989]). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Regan, T. (2013 [1983]). *Les droits des animaux*. Hermann.
- Rehfeld, A. (2017). What is representation? On being and becoming a representative. In Brito Vieira, M. (Ed.), *Reclaiming Representation* (pp.50-74). Routledge,
- Rehfeld, A. (2018). On representing. *Journal of Political Philosophy, Vol. 26* (N°2), 216-239. DOI : 10.1111/jopp.12137.
- Reix, J. (2022). *La poudre aux yeux : Enquête sur le ministère de l'écologie*. JC Lattès.
- Rémond, R. (1994). Préface. In Mougniotte, A. *Éduquer à la démocratie* (pp.9-12). Cerf.
- Renouard, C. (2019) Chapitre 13. Une éducation supérieure radicale et non marginale ? L'expérience du campus de la transition. In Wallenhorst, N. & Pierron, J.P. (Eds.), *Éduquer en Anthropocène* (pp.175-191). Le Bord de l'Eau.
- Revue historique (2023). Conflits de l'ethos : entre représentation sociale et pratiques du pouvoir (I). *Revue historique*, 2023/1 (N°705), 91-92.
- Ricardo, D. (1992 [1817]). *Des principes de l'économie politique et de l'impôt*. GF Flammarion.
- Richardson, K. et Al. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science Advances, Vol. 9* (N°37). DOI : 10.1126/sciadv.adh2458

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robert, J. (2022). Le wokisme, la nouvelle panique morale à la mode. *La Revue Nouvelle*, (N°8), 5-7.
- Robottom, I., Hart P. (1993). *Research in environmental education*. Deaking University Press.
- Roché, S. (2023). Chapitre 13. Les relations entre la police et les citoyens. Concepts, mesures, évolutions (1975-2021). In Maillard, J. de, Skogan, W. (Eds.) *Police et société en France* (pp.283-306). SciencesPo les presses.
- Rockström, J, et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, Vol. 461 (N°7263), 472-475.
- Rockström, S., Gaffney, O., Rogelj, J., Meinshausen, M., Nakicenovic, N. & Schellnhuber, H.J. (2017). A roadmap for rapid decarbonization. *Science*, Vol. 355 (N°6331), 1269-1271.
- Rolston III, H. (1994). Value in Nature and the Nature of Value. In Attfield, R. & Belsey, A. (Eds.) *Philosophy and Natural Environment* (pp.13-30). Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1982). *Conséquences du pragmatisme. Essais 1972-1980*. Seuil.
- Rosa, H. (2013 [2011]). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La découverte.
- Rosa, H. (2014 [2012]). *Aliénation et accélération*. La découverte.
- Rosa, H. & Vettraino, J. (2016). La logique d'accélération s'empare de notre esprit et de notre corps. *Revue Projet*, 2016/6 (N°355), 6-16.
- Rosanvallon, P., (2014). La démocratie et la gestion du long terme. In Rosanvallon P. (Ed.), *Science et démocratie : [Colloque annuel 2013]* (pp.299-314). Odile Jacob. DOI : [10.3917/oj.haroc.2014.01.0299](https://doi.org/10.3917/oj.haroc.2014.01.0299)
- Rosanvallon, P. (2010). La myopie démocratique. *Commentaire*, 2010/3 (N°131), 599-604.
- Rosanvallon, P. (2006). *La contre-démocratie. La politique à l'âge de la défiance*. Seuil.
- Rousseau, J.J. (2009 [1762]). *Emile ou de l'éducation*. GF Flammarion.
- Rousseau, E. (2012 [1762]). *Du contrat social*. GF Flammarion.
- Roussellier, N. (2019). Chapitre 1. Un pouvoir présidentiel encombré de sa force. In Duhamel, O., Foucault, Martial., Fulla, M. & Lazar, M. (Eds.) *La Ve démystifiée* (pp.9-26). SciencesPo les presses.
- Rozier, E. (2010). John Dewey, une pédagogie de l'expérience. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, (N°80-81), 23-30.
- Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking : Towards a Politics of Peace*. Beacon Press.
- Ruddiman, W.F. (2003). The Anthropogenic Greenhouse Era Began Thousands of Years Ago. *Climatic Change*, (N°3), 261-293.
- Ruddiman, W.F. (2007). The early anthropogenic hypothesis a year later: challenges and responses. *Reviews of Geophysics*, (N°45), 1-37.
- Sachs, I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*. Éditions de l'Atelier.
- Sacquet, A.M. (2002). *Atlas mondial du développement durable. Nouvelle édition*. Autrement.
- Safran Foer, J. (2011 [2009]). *Faut-il manger des animaux ?* Éditions de l'olivier.
- Sagnac, P. (1945). *La formation de la société moderne française. Tome I la société et la monarchie absolue (1661-*

1715). PUF.

Sagnac, P. (1946). *La formation de la société moderne française. Tome II la révolution des idées et des mœurs et le déclin de l'ancien régime (1715-1788)*. PUF.

Saint Augustin (1993 [397-401]). *Confessions*. Gallimard.

Salva, C. (2020). *L'utilitarisme*. La découverte.

Salembier-Trichard, A. (2019). Épuisement professionnel, burn out. *L'information psychiatrique*, Vol. 95, 311-315.

Sartre, J.P. (1996 [1946]). *L'existentialisme est un humanisme*. Gallimard.

Sattouf, R. (2017). *Les cahiers d'Esther : histoires de mes douze ans*. Allary Éditions.

Sauvé, L. (1997). *Pour une éducation relative à l'environnement*. Guérin.

Sauvé, L., (2000). L'éducation relative à l'environnement entre modernité et post-modernité les propositions du développement durable et de l'avenir viable. In A.Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals & P. Clarkin (Eds.), *The Futur of Environmental Education in a Post Modern World ?* (pp.57-71). Whithehorse : Canadian journal of environmental education.

Sauvé, L. (2009). Le rapport entre éthique et politique : un enjeu pour l' éducation relative à l'environnement. *Éducation relative à l'environnement*, (N°8), 147-162.

Sauvé, L. (2011). Chapitre 1. La prescription du développement durable en éducation : la troublante histoire d'une invasion barbare. In Bader, B. & Sauvé (Eds.) *Éducation, environnement et développement durable : vers une écocitoyenneté critique* (pp.17-43). Presses de l'Université de Laval.

Sauvé, L. (2014). Chapitre 5. Quels fondements pour une éducation écocitoyenne : Développement durable et *Vivir bien* : des propositions contrastées. In A.Diemer (Ed.), *Education au développement durable: Enjeux et controverses* (pp. 119-136). De Boeck Supérieur.

Sauvé, L., Orellana, I., Villemagne, C. & Bader, B. (2017). *Éducation / Environnement / Écocitoyenneté*. Presses de l'Université de Quebec.

Sénèque (2005 [entre l'an 62 et l'an 64]). *Les bienfaits*. Arléa.

Sénèque (2002 [an 63-64]). *Lettres à Lucilius*. Mille et une nuits.

Serres, M. (2020 [1990]). *Le contrat naturel*. GF Flammarion.

Servigne.P. & Stevens.R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer*. Seuil.

Servigne, P. & Chapelle, G. (2019). *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. Les Liens qui Libèrent.

Sève, C. (2020). Prendre en compte le corps sensible à l'école. *Administration & Éducation*, 2020/3 (N°167), 75-81.

Sévérac, P. (2012). Spinoza. Une éthique de la joie. In Bedin, V. (Ed.) *Philosophie. Auteurs et thèmes* (pp.50-52). Éditions Sciences Humaines.

Schuur, E.A.G. et al. (2022). Permafrost and Climate Change: Carbon Cycle Feedbacks From the Warming Arctic. *Annual Review of Environment and Resources*, Vol.47, 343-371.

Simon, A. & Boyer, E.G. (1974). *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instruments*. Wyncotte, Pennsylvanie : Communication Materials Center.

- Singer., P. (2012 [1975]); *La Libération Animale*. Payot.
- Slimani, M., Barthes A. & Lange J.-M. (2020). Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative. *Le Télémaque*, (N°58), 75-88.
- Slimani, M., Lange, J.M. & Håkansson, M. (2021). The political dimension in environmental education curricula: Towards an integrative conceptual and analytical framework. *Environmental Education Research* Vol 27 (N°3), 354-365. DOI : 10.1080/13504622.2021.1879023
- Slimani M., Barthes A. & Lange J.-M. (2022). La problématisation critique des questions environnementales et de développement. Balises curriculaires pour une éducation possible au temps de l'anthropocène. *Spirale*, 2022/2 (N°70), 55-65.
- Smil, V. (2002). *The Earth's biosphere. Evolution, dynamic and change*. MIT press.
- Smith, A. (1991 [1776]). *La richesse des nations I*. GF Flammarion.
- Smith, G. (2022). "La Convention citoyenne pour le climat : un dispositif hors norme parmi les assemblées citoyennes sur le climat ? *Participations*, 2022/3 (N° 34), 261-281.
- Soichot, M. (2008) Quelle éducation à la citoyenneté dans les expositions sciences et société ? L'exemple du changement climatique. *Revue Aster*, (N°46), 71-95.
- Solère-Queval, S. (2012). Éducation. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (p.320). Larousse, CNRS Éditions.
- Spinoza, B. (1956, [1677]). *Éthique*. GF Flammarion.
- Spinoza, B. (1966, [1677]). *Traité politique - Lettres*. GF Flammarion.
- Steffen W., Crutzen P. & McNeill, J.R. (2007). The Anthropocene : are humans now overwhelming the great forces of nature ? *AMBIO : A journal of the Human Environment*, Vol. 36, 614-621.
- Steffen, W., et al. (2011). The Anthropocene: Conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A. Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, Vol. 369 (N°1938), 842-867.
- Steffen, W., et al. (2015). Planetary boundaries : guiding human development on a changing planet. *Science*, Vol. 347 (N°6223), 736-746. DOI: 10.1126/science.1259855
- Sterling, S. (2010-11). Transformative learning and sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, (N°5), 17-33.
- Sylvan/Routley, R. (1973). Is There a Need for a New, an Environmental Ethic ? Dans *Philosophy and Science : Modernity and Culture : Technology and Man, proceedings of the XVth congress of philosophy* (pp.205-210). Sophia press.
- Terrel, J. (2012). Contractualisme. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp.191-192). Larousse, CNRS Éditions.
- Taylor, P.W. (1981). The Ethics of Respect of Nature. *Environmental Ethics*, Vol. 3 (N°3), 197-218
- Taylor, P.W. (1986). *Respect for Nature: A Theory of Environmental Ethics*. Princeton University Press.
- Testot, L. & Wallenhorst, N. (2023). *Vortex : faire face à l'Anthropocène*. Payot.

- Tiercelin, C. (2012a). Pragmatisme. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (pp.841-842). Larousse, CNRS Éditions.
- Tiercelin, C. (2012b). Enquête. In Blaye, M. (Ed.) *Grand Dictionnaire de la Philosophie* (p.341). Larousse, CNRS Éditions.
- Thoreau, H.D. (2020 [1847 & 1863]). *La désobéissance civile. Suivi de La vie sans principe*. Librio.
- Thoreau, H.D. (2017 [1854]). *Walden ou la vie dans les bois*. Gallimard.
- Tordjman, H. (2024). *La croissance verte contre la nature*. La découverte.
- Tronto, J. (2008). Du care. *Revue du MAUSS*, 2008/2 (N°38), 243-265.
- Tronto, J. (2009a [1993]). *Un monde vulnérable*. La découverte.
- Tronto, J. (2009b). Chapitre 1. care démocratique et démocratie du care. In Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P., (Eds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (35-55). Payot.
- Tsayem Demaze, M. (2009). Les conventions internationales sur l'environnement : état des ratifications et des engagements des pays développés et des pays en développement. *L'Information géographique*, Vol. 73, 84-99.
- Ulrich, R.S. (1993). Chapter 3. Biophilia, Biophobia, & Natural Landscapes. In Kellert, S.R. & Wilson, E.O. (Eds.), *The Biophilia Hypothesis* (pp.73-137). Island Press.
- Vaillancourt, J.G. (1992). Le développement durable ou le "compromis" de la Commission Brundtland. In Collectif. *L'avenir d'un monde fini, Cahiers de la Recherche Éthique*. (pp.17-44). Fides.
- Valiorgue, B. (2020). *Refonder l'agriculture en Anthropocène*. Le bord de l'eau.
- Vancappel, A., Jansen, E. & El-Hage, W. (2022). Le Covid-19 et ses impacts psychologiques. *Annales des Mines - Responsabilité & environnement*, 2022/4 (N°108), 75-77.
- Vernant, J.P. (1996 [1965]). *Mythe et pensée chez les grecs : Étude de psychologie historique*. La découverte.
- Vernant, J.P. (2004 [1974]). *Mythe et société en Grèce ancienne*. La découverte.
- Veyret, Y. & Arnould, P. (2008). *Atlas des développements durables*. Autrement.
- Veyret, Y. & Arnould, P. (2019). *Atlas du développement durable*. Autrement/
- Veyret, Y. & Arnould, P. (2022). *Atlas du développement durable: Un monde en transition*. Autrement.
- Veyret, Y. & Jalta, J. (2010). *Développements durables. Tous les enjeux en 12 leçons*. Autrement.
- Villalba, B. (2010). L'écologie politique face au délai et la contraction démocratique. *Écologie & politique*, 2010/2 (N°40), 95-113.
- Villette, M. (1995) Phronésis. Une alternative à la gestion comme science et aux affaires comme pur opportunisme. *Gérer et Comprendre. Annales des Mines*, (N° 43), 85-98.
- Viveiros de Castro, E. (2009). *Métaphysiques cannibales : Lignes d'anthropologie post-structurale*. PUF.
- Viveiros de Castro, E. (2006). Une figure humaine peut cacher une affection-jaguar. *Multitudes*, (N°24), 41-52.
- Vincent, J. (2020). Les écologies du XIXe siècle : un diorama (Spitzberg, 1841). *Romantisme*, 2020/3 (N°189), 5-18.

- Vivien, F.D. (2003). Jalons pour une histoire de la notion de développement durable. *Mondes en développement*, 2003/1 (N°121), 1-21.
- Vorms, M. (2013). Qu'est-ce qu'une théorie scientifique. In Lepeltier, T. (Ed.), *Histoire et philosophie des sciences* (pp.170-180). [Éditions Sciences Humaines](#).
- Vuillerod, J.B. (2021). l'Anthropocène est un Androcène : trois perspectives écoféministes. *Nouvelles questions féministes*, (N°40), 18-34.
- Wackernagel, M. & Rees, W. (2017 [1996]). *Notre empreinte écologique - Comment réduire les conséquences de l'activité humaine sur Terre*. Écosociété.
- Wagner, D.L., Grames E.M. & Forister, M.L. (2020). Insect Declines in the Anthropocene. *Annual Review of Entomology*, (N°65), 457-480. DOI : [10.1146/annurev-ento-011019-025151](https://doi.org/10.1146/annurev-ento-011019-025151)
- Wake, D.B. & Vredenburg, V.T. (2008). Are we in the midst of the sixth mass extinction ? A view from the world of amphibians. *Proceedings of the National Academy of Science*, Vol. 105 (N°1), 11466-11473. DOI : <https://doi.org/10.1073/pnas.0801921105>
- Wallenhorst, N. & Pierron J.P. (Eds.) (2019). *Éduquer en Anthropocène*. Le Bord de l'Eau.
- Wallenhorst, N. (2019). *L'Anthropocène décodé pour les humains*. Le pommier.
- Wallenhorst, N. (2020a). Quel paradigme pour éduquer en Anthropocène ? In Pierron J.P, Pelluchon C. & Hess G (Eds.), *Humains, animaux, nature* (pp.253-265). Hermann.
- Wallenhorst, N. (2020b). *La vérité sur l'Anthropocène*. Le pommier.
- Wallenhorst N. (2020c). Quel type de citoyenneté en Anthropocène ? *Le Télémaque*, 2020/2 (N°58), 45-58.
- Wallenhorst, N. & Theviot, A. (2020). Articulation du politique en Anthropocène et de l'Anthropocène politique. *Raisons politiques*, (N°77), 5-34.
- Wallenhorst, N. (2021). *Mutation*. Le pommier.
- Wallenhorst, N. (2022). *Qui sauvera la planète ? Les technocrates, les autocrates ou les démocrates...* Actes sud.
- Wang-Erlandsson, L., Tobian, A., van der Ent, R.J. et al. (2022). A planetary boundary for green water. *Nature Reviews Earth and Environment*, (N°3), 380-392. DOI : <https://doi.org/10.1038/s43017-022-00287-8>
- Warin, I. (2021). La notion de *Technè* en grèce ancienne. *Artefact*, (N°15), 43-60.
- Watson, R.A, Cheung, W.W.L., Anticamara, J.A., Sumaila, R.U., Zeller, D. & Pauly, D. (2013). Global marine yield halved as fishing intensity redoubles. *Fish and Fisheries*, Vol. 14 (N°4), 493-503.
- Weber, M. (1904) L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales. In Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Plon.
- Weber, M. (2003 [1922]). *Économie et société I*. Pocket.
- Weber, J. (2002). Enjeux économiques et sociaux du développement durable. In Barbault, R., Cornet, A., Jouzel, J., Mégie, G., Sachs, I. & Weber, J. (Eds.) *Johannesburg 2002. Sommet mondial du développement durable. Quels enjeux ? Quelle contribution des scientifiques ?* (pp. 13-29). MAE.

- Weber, A. (2021 [2019]). *Invitation au vivant. Repenser les lumières à l'âge de l'Anthropocène*. Seuil.
- Weil, E. (1996). Morale. *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 15, 743.
- Weisman, A. (2007). *Homo Disparitus*. GF Flammarion.
- Werth, N (2023). *Le communisme au village. La vie quotidienne des paysans russes de la Révolution à la Collectivisation*. Les Belles Lettres.
- Westman, W. (1977). How much are nature's services worth? *Science*, Vol. 197 (N°4307), 960-964.
- Williams, B. (1990 [1985]). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Gallimard.
- Wilson, E.O. (2016). *Half-Earth: Our Planet's Fight for Life*. Liveright Publishing.
- White, L.Jr. (2019 [1967]). Les racines historiques de notre crise écologique. PUF.
- Wolff, E.W. (2013). Ice Sheets and the Anthropocene. *Geological Society London Special Publications*, Vol. 395, 255-263. DOI : <https://doi.org/10.1144/SP395.10>
- Worster, D. (1992). *Les pionniers de l'écologie, Une histoire des idées écologiques*. Sang de la terre.
- Xénophon (2015 [vers -390 av.J.C.]). *Mémorables*. Les Belles Lettres.
- Yousfi, L. (2012). L'éthique des vertus selon Aristote. In Journet, N. (Ed.), *La morale* (pp.96-99). Éditions sciences humaines.
- Zaccai, E. (2019). *Deux Degrés*. SciencesPo les presses.
- Zalasiewicz, J., Williams, M. & Waters, C. (2014). Can an Anthropocene Series be defined and recognized ? *Geological Society London Special Publications*, Vol. 395 (N°1), 39-53. DOI : 10.1144/SP395.16
- Zhang, W., Wu, H., Chang, J., Geng, J., Li, Q., Sun, Y., Yu, Y., Lu, H. & Guo, Z. (2022). Holocene seasonal temperature evolution and spatial variability over the Northern Hemisphere landmass. dans *Nature Communications*, Vol. 13, 5334.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. La Découverte.
- Zask, J. (2016). *La démocratie aux champs*. La Découverte.
- Zask, J. (2018). *Quand la place devient publique*. Le bord de l'eau.
- Zask, J. (2019). *Quand la forêt brûle*. Premier Parallèle.
- Zask, J. (2022a). *Écologie et Démocratie*. Premier Parallèle.
- Zask, J. (2022b). Chapitre 3. La démocratie est écologique ou elle n'est pas. In Fourniau, J.M., Blondiaux, L., Bourg, D. & Cohendet, M.A. *La démocratie écologique. une pensée indisciplinée* (pp.49-67). Hermann.
- Zask, J. (2022c). De la démocratie à l'écologie et vice versa. *Cités*, 2022/4 (N°92), 101-108.
- Zask, J. (2022d). La nature et ses gardiens. *Critique*, 2022/8-9 (N°903-904), 757-767.
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du *care* : une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, Vol. 413, 631-641.
- Zola, E. (1971 [1876]). *Son excellence Eugène Rougon*. Le Livre de Poche.
- Zola, E. (2006 [1887]). *La terre*. Le Livre de Poche.
- Zuboff, S. (2020 [2019]). *L'âge du capitalisme de surveillance*. Zulma.

Zwang, A., Girault, Y. (2012). Quelle(s) spécificité(s) pour l'Éducation au Développement Durable (ÉDD) ? *Spirale*, (N°50), 181-195.

Zwang, A., Spanu, A. & Le Ster, G. (2023) Souvenir de l'école au jardin. *Éducation relative à l'environnement*, Vol. 18-1. DOI : <https://doi.org/10.4000/ere.10049>

Articles de journaux :

Allens, G. d' (2022, 1er février). Enquête sur l'écofascisme : comment l'extrême droite veut récupérer l'écologie. *Reporterre*.

<https://reporterre.net/Enquete-sur-l-ecofascisme-comment-l-extreme-droite-veut-recuperer-l-ecologie>

Antoni, C., de (2024, 16 septembre). Manque de neige en station, les premières alertes. *INA*.

<https://www.ina.fr/ina-eclaire-actu/neige-ski-station-rechauffement-climatique-fonte>

Audureau, W., Miliani, A., Romain, M., Maad, A., Geoffroy, R. (2024, 10 mai). Européennes 2024 : les pays où l'extrême droite l'emporte, ceux où elle plafonne. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2024/06/10/europeennes-2024-les-pays-ou-l-extreme-droite-l-emporte-ceux-ou-elle-plafonne_6238532_4355770.html

Bastin, C. (2024, 23 avril). En Inde, une pollution historique et des élections sans écologie. *Reporterre*.

<https://reporterre.net/En-Inde-une-pollution-historique-et-des-elections-sans-ecologie>

Babusiaux, C. & Blatrix, C (2023, 28 septembre). Il faut une gouvernance à la hauteur des défis écologiques. *Le Monde*, 79ème année, (N°24489).

Briard, C. (2022, 22 mars). Les Français prennent plus de temps pour déjeuner et dépensent plus. *Les Échos*.

<https://www.lesechos.fr/industrie-services/tourisme-transport/les-francais-prennent-plus-de-temps-pour-dejeuner-et-depensent-plus-1395285#:~:text=Les%20gens%20s'accordent%20en,moyen%20est%20aussi%20en%20progression>

Bringault, A. (2023, 28 septembre) Les contradictions d'Emmanuel Macron risquent de nous mener à l'échec. *Le Monde*, 79ème année, (N°24489).

Brunel, S. (2019, 25 juillet). Le changement climatique n'est pas forcément une mauvaise nouvelle. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/festival/article/2019/07/25/sylvie-brunel-le-changement-climatique-n-est-pas-forcement-une-mauvaise-nouvelle_5493113_4415198.html

Canfin, P. (2023, 28 Septembre). L'État est vraiment au rendez-vous du financement public de la transition écologique. *Le Monde*, 79ème année, (N°24489).

Caramel, L. (2020, 02 juin). L'Union européenne réduit son soutien au WWF, accusé de bafouer les droits des Pygmées au Congo. *Le Monde Afrique*.

[https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/06/02/l-union-europeenne-reduit-son-soutien-au-wwf-accuse-de-bafouer-les-droits-des-pygmees-au-congo_6041555_3212.html#:~:text=L'Union%20europ%C3%A9enne%20\(UE\),Dja%2C%20au%20Congo%2DBrazzaville](https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/06/02/l-union-europeenne-reduit-son-soutien-au-wwf-accuse-de-bafouer-les-droits-des-pygmees-au-congo_6041555_3212.html#:~:text=L'Union%20europ%C3%A9enne%20(UE),Dja%2C%20au%20Congo%2DBrazzaville)

Clinkemaillié, T. (2024, 9 janvier). Inondations, ouragans... : le réchauffement climatique amplifie les phénomènes

météorologiques extrêmes. *Les Echos*.

<https://www.lesechos.fr/monde/enjeux-internationaux/inondations-ouragans-le-rechauffement-climatique-amplifie-les-phenomenes-meteorologiques-extremes-2045298>

Collectif (2020, 11 septembre). Urgence climatique : « L'écologie ne fait toujours pas partie du logiciel de la haute administration ». *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/09/11/urgence-climatique-l-ecologie-ne-fait-toujours-pas-partie-du-logiciel-de-la-haute-administration_6051824_3232.html

Collectif (2024, 8 février). Pesticides. Les connaissances scientifiques sont mises au placard. *Le Monde*, 80ème année, (N°24603).

Cour des Comptes (2024, 06 septembre). Les stations de ski face au changement climatique. *Cour des comptes*.

<https://www.ccomptes.fr/fr/publications/les-stations-de-montagne-face-au-changement-climatique>

Courrier international (2024a, 8-14 février). Qui revendique quoi ? *Courrier international*, (N°1736).

Courrier international (2024b, 8-14 février). Dossier. *Courrier international*, (N°1736).

Courrier International (2024, 6 juin) "La vague verte est terminée" : Pourquoi les écologistes risquent de s'effondrer aux européennes. *Courrier International*.

<https://www.courrierinternational.com/article/politique-la-vague-verte-est-terminee-pourquoi-les-ecologistes-risquent-ils-de-s-effondrer-aux-europeennes>

Courrier International (2024, 3 novembre) "Idées. Donald Trump est-il fasciste ? Comment l'historien américain Robert Paxton a changé d'avis" dans *Courrier International*, depuis le *New York Times Magazine* 3 novembre 2024

https://www.courrierinternational.com/long-format/idees-donald-trump-est-il-fasciste-comment-l-historien-americain-robert-paxton-a-change-d-avis_223924

Davies, A., Doherty, B. (2018, 02 septembre). Nauru: a nation in democratic freefall propped up by Australia. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/world/2018/sep/03/nauru-a-nation-on-the-cusp-of-democratic-calamity>

Doherty, B. (2016, 09 août). A short history of Nauru, Australia's dumping ground for refugees. *The Guardian*.

<https://www.theguardian.com/world/2016/aug/10/a-short-history-of-nauru-australias-dumping-ground-for-refugees>

Dréan, M. (2023, 09 mai) Les profs de technologie indignés et inquiets après la suppression de leur matière en 6^e. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/05/09/les-profs-de-technologie-indignes-et-inquiets-apres-la-suppression-de-leur-matiere-en-6_6172572_3224.html#:~:text=A%20partir%20de%20la%20rentr%C3%A9e,en%20fran%C3%A7ais%20et%20en%20math%C3%A9matiques.

Dufourcq-Boutin, A. (2024, 12 mars) États-Unis : en Floride, une loi «anti-woke» rejetée par une Cour d'appel américaine. *Le Figaro*.

<https://www.lefigaro.fr/international/etats-unis-en-floride-une-loi-anti-woke-rejetee-par-une-cour-d-appel-americaine-20240312>

Dupont, M. (2019, 23 octobre) « Mâle alpha », une notion répandue mais très contestée en zoologie. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/idees/article/2019/10/23/male-alpha-de-l-animal-a-l-homme_6016536_3232.html

Epstein, A-S., Aït Ahmed & I., Kerisit, S. (2024, 8 février). Céder aux exigences anti-écologistes de la FNSEA est irresponsable. *Le Monde*, 80ème année, (N°24603).

Faujour, M. (2017, octobre). Les colibris n'éteindront pas l'incendie. *Le Monde diplomatique*, (N°763).

<https://www.monde-diplomatique.fr/2017/10/FAUJOUR/57981>

Finger, S. (2019, 29 septembre). Peste porcine : la Chine accusée d'enterrer vivants des cochons infectés. *Libération*.

https://www.liberation.fr/france/2019/09/29/peste-porcine-la-chine-accusee-d-enterrer-vivants-des-cochons-infectes_1754177/

Foucart, S. (2024, 3 avril). Officiellement, la Terre n'est pas entrée dans l'anthropocène, conclut la communauté des géologues. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/sciences/article/2024/04/03/officiellement-la-terre-n-est-pas-entree-dans-l-anthropocene_6225827_1650684.html#:~:text=Au%20terme%20d'un%20travail,est%20loin%20de%20faire%20consensus

Foucart, S. (2024, 3 février). Plan Ecophyto à l'arrêt : les ONG environnementales abasourdies. *Le Monde*.

Franceinfo (2021, 18 février). WWF : quand une ONG de protection de la nature est accusée de violer les droits de l'homme en Afrique centrale. *France info*.

https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/video-wwf-quand-une-ong-de-protection-de-la-nature-est-accusee-de-violer-les-droits-de-l-homme-en-afrique-centrale_4299031.html

Gabriel, B., Bougon, F. (2024, 03 novembre). En Floride, les étudiants résistent à la pression «anti-woke». *Médiapart*.

<https://www.mediapart.fr/journal/international/031124/en-floride-les-etudiants-resistent-la-repression-antiwoke>

Gatinois, C. (2024, 3 février) Agriculteurs : la sortie de crise s'amorce. *Le Monde*, 80ème année, (N°24599).

Garric, A. (2015, 14 décembre) L'accord obtenu à la COP21 est-il vraiment juridiquement contraignant ? *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/cop21/article/2015/12/14/l-accord-de-paris-sur-le-climat-est-il-vraiment-juridiquement-contraignant_4831255_4527432.html

Garric, A. (2024, 13 novembre). Climat : 2024, nouvelle année record. *Le Monde*, 80ème année, (N°24841), 6.

Garric, A., Gérard, M., Barroux, R., Mandard, S., Mouterde, P., Rey-Lefebvre, I., Valo, M., Lasjaunias, A. & Auffret, S. (2021, 10 février). Que sont devenues les propositions de la convention pour le climat, qu'Emmanuel Macron s'était engagé à reprendre « sans filtre » ? *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/planete/article/2021/02/10/climat-les-propositions-de-la-convention-citoyenne-ont-elles-ete-reprises-par-le-gouvernement_6069467_3244.html

Girard, L. (2024, 26 mars). La loi va conforter l'agriculture productiviste. Le texte, remanié à la suite de la colère agricole, inscrit désormais en préambule la souveraineté alimentaire. *Le Monde*, 80ème année, (N°24643).

Girard, L. (2024, 30 mars). La FNSEA se félicite d'imposer sa vision de l'agriculture à l'Etat. *Le Monde*, 80ème année, (N°24647).

Gollier, C. (2023, 28 septembre). Contrairement à ce que dit la parole publique, la transition sera inflationniste. *Le*

Monde, 79ème année, (N°24489).

Hinry, M. (2022, 07 avril). Présidentielle 2022 : les candidats, l'environnement et la biodiversité. *National Geographic*.

<https://www.nationalgeographic.fr/environnement/presidentielle-2022-les-candidats-lenvironnement-et-la-biodiversite>

Jacqué, P. & Stroobants, J.P. (2024, 28 mars). Les vingt-sept valident la révision de la PAC. Bruxelles soutient la mise en œuvre d'une politique agricole commune moins ambitieuse. *Le Monde*, 80ème année, (N°24645).

Kempf, H. (2021, 06 décembre). Pierre Rabhi, une conscience écologique contestée. *Reporterre*.
<https://reporterre.net/Pierre-Rabhi-une-conscience-ecologique-contestee>

Kokabi, A.R. (2019, 26 septembre). Entretien avec Jean-Paul Deléage. Jacques Chirac : l'histoire de sa phrase culte « Notre maison brûle et nous regardons ailleurs ». *Reporterre*.

<https://reporterre.net/Jacques-Chirac-l-histoire-de-sa-phrase-culte-Notre-maison-brule-et-nous-regardons-ailleurs>

Landais-Barrau, P. (2014, 15 septembre). L'île de Nauru : du rêve au cauchemar. *Franceinfo*.

https://www.francetvinfo.fr/monde/asie/lile-de-nauru-du-reve-au-cauchemar_3068375.html

Le Monde (2017, 02 juin). Le Nicaragua et la Syrie, les deux seuls pays qui n'avaient pas signé l'accord de Paris sur le climat. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/climat/article/2017/06/02/le-nicaragua-et-la-syrie-les-deux-seuls-pays-qui-n-avaient-pas-signe-l-accord-de-paris-sur-le-climat_5138116_1652612.html

Le Monde (2018, 08 octobre). Jean Jouzel : « Il nous reste de dix à quinze ans pour agir sur le réchauffement climatique ». *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/festival/video/2018/10/08/jean-jouzel-il-nous-reste-de-dix-a-quinze-ans-pour-agir-sur-le-rechauffement-climatique_5366339_4415198.html

Le Monde (2019, 05 mars). Le WWF accusé de financer des factions paramilitaires violentes en Asie et en Afrique. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/international/article/2019/03/05/le-wwf-accuse-de-financer-des-factions-paramilitaires-violentes_5431837_3210.html

Le Monde (2020, 02 juin). L'Union européenne réduit son soutien au WWF, accusé de bafouer les droits des Pygmées au Congo. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/afrique/article/2020/06/02/l-union-europeenne-reduit-son-soutien-au-wwf-accuse-de-bafouer-les-droits-des-pygmees-au-congo_6041555_3212.html

Le Monde avec AFP (2020, 14 septembre). Emmanuel Macron défend « le tournant de la 5G » face au « retour à la lampe à huile ». *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/economie/article/2020/09/14/emmanuel-macron-defend-le-tournant-de-la-5g-face-au-retour-a-la-lampe-a-huile_6052176_3234.html

Le Monde avec AFP. (2021, 28 février). La convention citoyenne pour le climat juge sévèrement la prise en compte de ses propositions par le gouvernement. *Le Monde.fr*.

https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/02/28/la-convention-citoyenne-pour-le-climat-juge-severement-la-prise-en-compte-de-ses-propositions-par-le-gouvernement_6071474_823448.html

Le Monde avec AFP (2024, 02 juin). En Inde, trente-trois agents électoraux sont morts de la canicule. *Le Monde*.

Le Monde avec AFP (2023, 15 décembre) *Éducation : tous les collèges en zone prioritaire seront ouverts de 8 heures à 18 heures à partir de la rentrée 2024*. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/12/15/education-tous-les-colleges-en-zone-prioritaire-seront-ouverts-de-8-heures-a-18-heures-a-partir-de-la-rentree-2024_6206070_3224.html#:~:text=Ce%20dispositif%20d'accueil%20avant,le%20ministre%20de%20l'%C3%A9ducation.

Leussier, H. (2022, 21 février). Pour l'écologie, en finir avec la « maison avec jardin ». *Reporterre*.

<https://reporterre.net/Pour-l-ecologie-en-finir-avec-la-maison-avec-jardin>

Lordon (2021, 29 septembre). «Pleurnicher le vivant» *Blog du monde diplomatique*.

<https://blog.mondediplo.net/pleurnicher-le-vivant>

Malet, J.B. (2018, août). Le système Pierre Rabhi. *Le Monde diplomatique*, (N°773), 65ème année.

Malet, J.B. (2018, novembre). « Le système Pierre Rabhi » : suite et fin. Retour sur « Le système Pierre Rabhi ». *Le Monde diplomatique*, (N°776), 65ème année.

Malingre, V. (2024, 08 février). Climat : de nouveaux objectifs pour l'Europe. Dans un contexte politique inflammable, l'exécutif minimise l'ambition du cap fixé pour 2040. *Le Monde*, 80ème année, (N°24603).

Malingre, V. (2024, 16 mars). Bruxelles détricote le volet vert de la PAC. *Le Monde*, 80ème année, (N°24635).

Malingre, V. (2024, 26 septembre). L'avenir incertain du pacte vert européen, attaqué sur plusieurs fronts. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/planete/article/2024/09/26/l-avenir-incertain-du-pacte-vert-europeen-attaque-sur-plusieurs-fronts_6334306_3244.html

Malingre, V. et al. (2023, 30 septembre). Europe : la mécanique du pacte vert se grippe. Des chefs d'État et de gouvernement de l'UE appellent à une «pause réglementaire» sur l'environnement. *Le Monde*, 79ème année, (N°24491).

Malingre, V. & Jacqué, P. (2024, 10 juin). Élections européennes : malgré leur piètre performance, les Verts espèrent influencer l'agenda de l'UE. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/elections-europeennes/article/2024/06/10/elections-europeennes-malgre-leur-pietre-performance-les-verts-esperent-influencer-l-agenda-de-l-ue_6238385_1168667.html

Parker, L. (2021, 06 juillet). En Floride, l'urgence de surélever le littoral avant que l'eau ne monte. *National Geographic*.

<https://www.nationalgeographic.fr/environnement/en-floride-lurgence-de-surelever-le-littoral-avant-que-leau-ne-monte>)

Raim, L. (2020, mai) En Floride, les riches n'auront pas les pieds dans l'eau. *Le Monde diplomatique*, 67ème année, (N°794), 4-5.

<https://www.monde-diplomatique.fr/2020/05/RAIM/61762#:~:text=L'eau%20pourrait%20monter%20jusqu,ont%20pas%20%C3%A0%20l'abri.>

The Economist (2022, 5-11 novembre). Briefing. *The Economist*.

Tribune (2021, 21 juin). Nous, élèves de la haute fonction publique, demandons à être formés à la transition écologique. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/06/21/nous-eleves-de-la-haute-fonction-publique-demandons-a-etre-formes-a-la-transition-ecologique_6085085_3232.html#:~:text=Les%20objectifs%20environnementaux%20exigent%20une,de%20la%20haute%20fonction%20publique

Truong, N. (2023, 17 mai). L'« écoterrorisme », une arme politique pour discréditer la radicalité écologiste. *Le Monde*.

https://www.lemonde.fr/idees/article/2023/05/17/l-ecoterrorisme-une-arme-politique-pour-discrediter-la-radicalite-ecologiste_6173782_3232.html#:~:text=Lanc%C3%A9%20par%20le%20ministre%20de,mobilisation%20environnementale%20par%20leur%20criminalisation

Vallet, C. (2024, 12 novembre). Le Pacte vert européen menacé par la pression des droites. *Alternatives économiques*.

<https://www.alternatives-economiques.fr/pacte-vert-europeen-menace-pression-droites/00112808>

Vasseur, V. (2022, 28 juillet). Jour du dépassement : quatre infographies pour mesurer à quel point notre "dette écologique" se creuse. *AFP*.

<https://www.radiofrance.fr/franceinter/jour-du-depassement-quatre-infographies-pour-mesurer-a-quel-point-notre-dette-ecologique-se-creuse-6321181>

Articles sites internets :

Confédération Suisse (n. d.). *Le fédéralisme*. eda.admin.ch, consulté le 04 novembre 2024.

<https://www.eda.admin.ch/aboutswitzerland/fr/home/politik-geschichte/politisches-system/foederalismus.html>

Copernicus (2024, 06 septembre) *Copernicus: Summer 2024 – Hottest on record globally and for Europe*. climate.copernicus.eu

<https://climate.copernicus.eu/copernicus-summer-2024-hottest-record-globally-and-europe#:~:text=Global%20Temperatures,1991%2D2020%20average%20for%20August>

data.gouv.fr (n. d.) *Commune de Sartrouville*. www.data.gouv.fr

<https://www.data.gouv.fr/fr/organizations/5bd3012d634f4136fdd17bd1/>

Dico Latin (n. d.). Mores. www.dicolatin.com

<https://www.dicolatin.com/Latin/Lemme/0/MORES/index.html>

Environmental Performance Index (n. d.). *Environmental Performance Index 2024*. epi.yale.edu, consulté le 04 novembre 2024.

<https://epi.yale.edu/measure/2024/EPI>

Evans, S. (2021). *Analysis: Which countries are historically responsible for climate change ?* www.carbonbrief.org

<https://www.carbonbrief.org/analysis-which-countries-are-historically-responsible-for-climate-change/>

France Tiers-lieu (n. d.). *Qu'est-ce qu'un tiers-lieu ?* francetierslieu.fr

<https://francetierslieux.fr/quest-ce-quun-tiers-lieu/>

Gouty, F. (2024, 06 juin). *Réchauffement climatique : tous les indicateurs sont en hausse*. Actuenvironnement.com

<https://www.actu-environnement.com/ae/news/rechauffement-climatique-indicateurs-giec-44188.php4>

Gouvernement Français (n. d.). *Reconquérir notre souveraineté alimentaire*. info.gouv.fr, consulté le 13 janvier 2024.

<https://www.gouvernement.fr/politiques-prioritaires/planifier-et-acceler-la-transition-ecologique/reconquerir-notre-souverainete-alimentaire>

Juvin, H. (2019). *L'homme doit défendre son biotope*. <https://hervejuvin.com>

<https://hervejuvin.com/lhomme-doit-defendre-son-biotope/>

la-viande.fr (n. d.) *L'organisation de l'élevage porcin en France*. www.la-viande.fr

<https://www.la-viande.fr/animal-elevage/porc/organisation-elevage-porcin-france>

leporc.com (n. d.) *Consommation*. www.leporc.com

<https://www.leporc.com/le-porc-en-france/l-engagement-de-la-filiere/economie/consommation>

Les décodeurs (2023, 08 mai). *Le guide critique des arguments et intox climatosceptiques*. Lemonde.fr

https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2023/05/08/le-guide-critique-des-arguments-et-intox-climatosceptiques_6172472_4355770.html

Les Jardineurs (n. d.). *Écolieu et permaculture urbaine*. www.lesjardineurs.fr

<https://www.lesjardineurs.fr/>

Les petites cantines (n. d.) *Mais au fait, c'est quoi le réseau des Petites Cantines ?* www.lespetitescantines.org

<https://www.lespetitescantines.org/>

Ministère de l'Éducation nationale (n. d.). *Les parcours éducatifs au collège et au lycée*. eduscol.fr, consultée en janvier 2023 et modifiée en février 2024

<https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>

National Oceanic and Atmospheric Administration (2021). *Despite pandemic shutdowns, carbon dioxide and methane surged in 2020*. <https://research.noaa.gov>

<https://research.noaa.gov/2021/04/07/despite-pandemic-shutdowns-carbon-dioxide-and-methane-surged-in-2020/>

National Oceanic and Atmospheric Administration (2022). *Carbon dioxide now more than 50% higher than pre-industrial levels*. <https://research.noaa.gov>

<https://www.noaa.gov/news-release/carbon-dioxide-now-more-than-50-higher-than-pre-industrial-levels>

notre-environnement (n. d.). *Climat : quelle évolution des émissions mondiales de CO2 depuis 30 ans ?*

<http://www.notre-environnement.gouv.fr>

<https://www.notre-environnement.gouv.fr/actualites/breves/article/climat-quelle-evolution-des-emissions-mondiales-de-co2-depuis-30-ans>

Openeat (2024). *Les Français, leurs collègues et la pause déjeuner : enquête sur le repas du midi en entreprise*. www.stayopen.io

<https://www.stayopen.io/post/les-francais-leurs-collegues-et-la-pause-dejeuner-enquete-sur-le-repas-du-midi-en->

entreprise

Quellec, J.L., le (2021). *Le vrai faux mythe du colibri*. <https://tempspresents.com>

<https://tempspresents.com/2021/12/15/le-vrai-faux-mythe-du-colibri/>

Statista (n. d.). *Montée de l'extrême droite en Europe - Faits et chiffres*. Statista.com

<https://fr.statista.com/themes/10062/la-montee-de-l-extreme-droite-en-europe/>

Tous bénévoles (n. d.). *Les Jardineurs Sartrouillois*. www.tousbenevoles.org

<https://www.tousbenevoles.org/trouver-une-association-benevole/78/sartrouville/les-Jardineurs-sartrouillois-14933>

Tobelem, B. (n. d.). [Carte] *Quels sont les pays d'Europe gouvernés par l'extrême droite ?* www.touteleurope.eu

<https://www.touteleurope.eu/vie-politique-des-etats-membres/carte-quels-sont-les-pays-d-europe-gouvernes-par-l-extreme-droite/>

Vie publique (2020, 31 décembre). *Téléphonie mobile : l'impact carbone de la 5G*. www.vie-publique.fr

<https://www.vie-publique.fr/en-bref/277869-telephonie-mobile-maitriser-limpact-carbone-de-la-5g#:~:text=La%205G%20pourrait%20alourdir%20de,15%20Mt%20%C3%A9qCO2%20en%202020.>

Vie publique (2023, 23 octobre). *La santé mentale des Français se dégrade en 2023*. www.vie-publique.fr

<https://www.vie-publique.fr/en-bref/291481-la-sante-mentale-des-francais-se-degrade-en-2023>

World Meteorological Organisation (2022). *Eight warmest years on record witness upsurge in climate change impacts*. <https://wmo.int>

<https://wmo.int/news/media-centre/eight-warmest-years-record-witness-upsurge-climate-change-impacts>

Rapports / communications Organismes internationaux et ONG :

ADEME (2022). *Construction d'un indicateur de capacité relationnelle dans les écolieux et application à 10 lieux*.

<https://librairie.ademe.fr/societe-et-politiques-publiques/6238-rci-e-une-mesure-du-bien-vivre-dans-les-ecolieux.html>

Agence Nationale de Sécurité du Médicament et des produits de santé (ANSM) (2017). *État des lieux de la consommation des benzodiazépines en France*.

<https://archive.ansm.sante.fr/S-informer/Points-d-information-Points-d-information/Etat-des-lieux-de-la-consommation-des-benzodiazepines-Point-d-Information#:~:text=Une%20diminution%20mod%C3%A9r%C3%A9e%20de%20la,les%20plus%20de%2065%20ans.>

Agreste (2023). *La consommation de viande en France en 2022*.

<https://agreste.agriculture.gouv.fr/agreste-web/disaron/SynCsm23412/detail/>

ARCEP (2024). *L'empreinte environnementale du numérique*.

<https://www.arcep.fr/la-regulation/grands-dossiers-thematiques-transverses/lempreinte-environnementale-du-numerique.html>

Carbon 4 (2019). *Faire sa part. Pouvoir et responsabilité des individus, des entreprises et de l'État face à l'urgence climatique*.

<https://www.carbone4.com/publication-faire-sa-part>

Commission européenne (2011). *Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen, et au comité des régions. Responsabilité sociale des entreprises: une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014.*

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:52011DC0681>

Commission mondiale sur l'Environnement et le Développement (1987) *Notre avenir à tous.*

Germanwatch. (2024). *Climate Change Performance Index 2025.*

<https://www.germanwatch.org/en/91776>

GIEC. (2023) *AR6 Synthesis Report: Climate Change 2023.*

Le Cercle de la Réforme de l'État (2022, 23 avril). *Gouvernance de l'écologie : alerter et construire.*

<https://cerclereformmeetat.eu/publications/gouvernance-de-lecologie-alerter-et-construire-2/>

Ministère de la Transition écologique (2021). *Production de déchets et recyclage.*

<https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/edition-numerique/bilan-environnemental/16-production-de-dechets-et-recyclage>

Mission d'information et d'évaluation du conseil de Paris (2023). *Paris à 50° : s'adapter aux vagues de chaleur.*

<https://www.paris.fr/pages/paris-50-c-un-exercice-grandeur-nature-pour-se-preparer-aux-chaleurs-extremes-24322>

OCDE (2001). *Développement durable, Quelles politiques.*

https://www.oecd.org/fr/publications/developpement-durable_9789264292680-fr.html

ONU (1992). *Déclaration de Rio sur l'environnement et le développement.*

ONU (2002). *Rapport de la Commission du développement durable constituée en Comité préparatoire du Sommet mondial pour le développement durable.*

[https://www.google.com/url?](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.un.org/french/events/wssd/docs/aconf199pc2f.pdf&ved=2ahUKEwjuu-rF0sCKAxXgUaQEHS_ECfIQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw3GPIPPEx6yPJ_cCtT9BNig)

[sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.un.org/french/events/wssd/docs/aconf199pc2f.pdf&ved=2ahUKEwjuu-rF0sCKAxXgUaQEHS_ECfIQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw3GPIPPEx6yPJ_cCtT9BNig](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.un.org/french/events/wssd/docs/aconf199pc2f.pdf&ved=2ahUKEwjuu-rF0sCKAxXgUaQEHS_ECfIQFnoECA4QAQ&usg=AOvVaw3GPIPPEx6yPJ_cCtT9BNig)

ONU (2003). *Millenium Ecosystems Assesment.*

<https://www.millenniumassessment.org/fr/>

ONU (2015). *Accord de Paris.*

<https://unfccc.int/fr/a-propos-des-ndcs/l-accord-de-paris>

ONU (2024). *World Population Prospects 2024.*

<https://www.un.org/development/desa/pd/world-population-prospects-2024>

Oxfam (2024). *Carbon Inequality Kills: Why curbing the excessive emissions of an elite few can create a sustainable planet for all.*

<https://policy-practice.oxfam.org/resources/carbon-inequality-kills-why-curbing-the-excessive-emissions-of-an-elite-few-can-621656/>

UICN (1994). *The Economic Value of Biodiversity.*

<https://portals.iucn.org/library/node/6796>

UNESCO (2003). *L'UNESCO et la Décennie internationale nationale pour l'éducation pour l'éducation en vue du*

développement durable en vue du développement durable (2005-2015).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130632_fre

UNESCO (2005). *Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014): plan international de mise en œuvre.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654_fre

Via Campesina (1996). *Déclaration pour la souveraineté alimentaire.*

<https://viacampesina.org/fr/1996-declaration-de-rome-de-la-via-campesina-qui-definit-la-souverainete-alimentaire-pour-la-premiere-fois/>

World Inequality Lab (2022). *Rapport sur les inégalités mondiales 2022.*

<https://wid.world/fr/news-article/rapport-sur-les-inegalites-mondiales-2022-version-francaise/>

WWF (2024) *Rapport Planète Vivante 2024 - Un système en péril.*

<https://www.wwf.fr/vous-informer/actualites/rapport-planete-vivante-2024-les-populations-de-vertebres-sauvages-ont-decline-de-73-depuis-1970#:~:text=Communiqu%C3%A9%20de%20presse-,Rapport%20Plan%C3%A8te%20Vivante%202024%20%3A%20les%20populations%20de%20vert%C3%A9br%C3%A9s%20sauvages%20ont,sauvages%20a%20chut%C3%A9%20de%2073%20%25.>

Décisions de justice :

Conseil d'État (2021, 1er juillet). *Émissions de gaz à effet de serre : le Conseil d'État enjoint au Gouvernement de prendre des mesures supplémentaires avant le 31 mars 2022.*

<https://www.conseil-etat.fr/actualites/emissions-de-gaz-a-effet-de-serre-le-conseil-d-etat-enjoint-au-gouvernement-de-prendre-des-mesures-supplementaires-avant-le-31-mars-2022>

Conseil d'État (2021, 04 août) *Pollution de l'air : le Conseil d'État condamne l'État à payer 10 millions d'euros.*

<https://www.conseil-etat.fr/actualites/pollution-de-l-air-le-conseil-d-etat-condamne-l-etat-a-payer-10-millions-d-euros>

Conseil d'État (2022, 17 octobre). *Pollution de l'air : le Conseil d'État condamne l'État à payer deux astreintes de 10 millions d'euros.*

<https://www.conseil-etat.fr/actualites/pollution-de-l-air-le-conseil-d-etat-condamne-l-etat-a-payer-deux-astreintes-de-10-millions-d-euros>

Conseil d'État (2023, 03 mai). *Néonicotinoïdes : pas de dérogation possible à l'interdiction européenne.*

<https://www.conseil-etat.fr/actualites/neonicotinoides-pas-de-derogation-possible-a-l-interdiction-europeenne>

Conseil d'État (2023, 10 mai). *Émissions de gaz à effet de serre : le Gouvernement doit prendre de nouvelles mesures et transmettre un premier bilan dès cette fin d'année.*

<https://www.conseil-etat.fr/actualites/emissions-de-gaz-a-effet-de-serre-le-gouvernement-doit-prendre-de-nouvelles-mesures-et-transmettre-un-premier-bilan-des-cette-fin-d-annee>

International court of justice (1989, 19 mai). *Certain Phosphate Lands in Nauru (Nauru v. Australia)*

<https://www.icj-cij.org/case/80>

Tribunal administratif de Paris (2023, 29 juin). Préjudice écologique lié à l'utilisation des produits phytopharmaceutiques : l'Etat est condamné.

<https://paris.tribunal-administratif.fr/decisions-de-justice/dernieres-decisions/prejudice-ecologique-lie-a-l-utilisation-des-produits-phytopharmaceutiques-l-etat-est-condamne>

Sondages :

ADEME (2020). *Le rapport des jeunes à l'environnement- 3 questions à Valérie Martin*.

<https://presse.ademe.fr/2020/01/le-rapport-des-jeunes-a-lenvironnement-3-questions-a-valerie-martin.html>

ADEME (2021). *Des Français prêts à des changements en faveur de l'environnement*.

<https://infos.ademe.fr/lettre-strategie-mars-2021/des-francais-prets-a-des-changements-en-faveur-de-lenvironnement/>

Credoc (2019). *Environnement: les jeunes ont de fortes inquiétudes mais leurs comportements restent consuméristes*.

<https://www.credoc.fr/publications/environnement-les-jeunes-ont-de-fortes-inquietudes-mais-leurs-comportements-restent-consumeristes>

Drees (2023, 06 juillet). *Baromètre d'opinion de la DREES : les français restent préoccupés par le niveau des salaires et du pouvoir d'achat en 2022*. drees.solidarites-sante.gouv.fr

<https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/communiqu-de-presse-jeux-de-donnees/barometre-dopinion-de-la-drees-les-francais-restent-preoccupes>

FranceAgriMer & OCHA (2018). *Combien de végétariens en Europe ? Synthèse des résultats à partir de l'étude « Panorama de la consommation végétarienne en Europe »*.

Ifop (2023, 12 mai). *L'état d'esprit des Français : les thèmes prioritaires pour les mois qui viennent*. ifop.com

<https://www.ifop.com/publication/letat-desprit-des-francais-les-themes-prioritaires-pour-les-mois-qui-viennent-2/>

Ipsos (2021). *79% des jeunes se disent intéressés par la thématique du réchauffement climatique*.

<https://www.ipsos.com/fr-fr/79-des-jeunes-se-disent-interesses-par-la-thematique-du-rechauffement-climatique>

Ipsos (2023, septembre). *Enquête « état de la France » première édition*.

<https://www.ipsos.com/fr-fr/70-des-francais-se-declarent-pessimistes-quant-lavenir-de-la-france>

Ipsos (2024, septembre). *What worries the world ?* Ipsos.com

<https://www.ipsos.com/fr-fr/ce-qui-preoccupe-les-francais>

Ministère Territoire écologie logement (2023, 23 février) *Opinions des Français sur l'environnement en 2022*. [statistiques.developpement-durable.gouv](https://statistiques.developpement-durable.gouv.fr), consulté les 26 août 2024.

<https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/opinions-des-francais-sur-lenvironnement-en-2022>

Statistiques :

Destatis (n. d.) *Verdienste nach Branchen und Berufen*. [destatis.de](https://www.destatis.de), consulté le 18 octobre 2024

https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-Branche-Berufe/_inhalt.html

Insee (2021, 29 avril). *La France et ses territoires : édition 2021*.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5039883?sommaire=5040030>

Insee (2022). Vingt ans de participation électorale : en 2022, les écarts selon l'âge et le diplôme continuent de se creuser. *Insee première*, (N°1929).

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/6658143>

Insee (2022, 17 novembre). *Participation aux élections présidentielles selon l'âge en 2022*.

https://www.insee.fr/fr/outil-interactif/5367857/details/40_SOC/41_SVE/41C_Figure3

Insee (2022, 30 juin). *Emploi, chômage, revenus du travail : édition 2022*.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/6453692?sommaire=6453776>

Insee (2023, 08 Novembre). *Les salaires dans le secteur privé en 2022*. Insee.fr

[https://www.insee.fr/fr/statistiques/7707884#:~:text=euros%20par%20b%C3%A9n%C3%A9ficiaire-,En%202022%2C%20dans%20le%20secteur%20priv%C3%A9%2C%20le%20salaire%20net%20en,contributions%20sociales%20\(figure%201\)](https://www.insee.fr/fr/statistiques/7707884#:~:text=euros%20par%20b%C3%A9n%C3%A9ficiaire-,En%202022%2C%20dans%20le%20secteur%20priv%C3%A9%2C%20le%20salaire%20net%20en,contributions%20sociales%20(figure%201))

Insee (n. d. a). *La grille communale de densité*. Insee.fr, consulté le 24 juin 2024

<https://www.insee.fr/fr/information/6439600>

Insee (n. d. b). *Dossier complet : Commune de Sartrouville (78586)*. Insee.fr, consulté le 24 juin 2024

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-78586>

Insee (n. d. c). *Dossier complet : Région d'Île-de-France (11)*. Insee.fr, consulté le 24 juin 2024.

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=REG-11>

Insee (n. d. d). *Revenus - Pouvoirs d'achat - Consommation*. Insee.fr, consulté le 24 juin 2024.

https://www.insee.fr/fr/outil-interactif/5367857/tableau/30_RPC/31_RNP

Insee (n. d. e). *Dossier complet : Commune de Carrières-sur-Seine (78124)*. Insee.fr, consulté le 03 juillet 2024

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-78124>

Insee (n. d. f). *Comparateur de territoire - Commune de Carrières-sur-Seine (78124)*. Insee.fr consulté le 03 juillet 2024

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=COM-78124>

Ministère de la Transition écologique et de la transition des territoires (n. d.). *La France face aux neuf limites planétaires*. statistiques.developpement-durable.gouv, consulté les 28 août 2024.

[https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/edition-numerique/la-france-face-aux-neuf-limites-planetaires/5-erosion-de-la-biodiversite#:~:text=%C3%80%20l'%C3%A9chelle%20du%20territoire,%2C30\)%20pour%20les%20plantes](https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/edition-numerique/la-france-face-aux-neuf-limites-planetaires/5-erosion-de-la-biodiversite#:~:text=%C3%80%20l'%C3%A9chelle%20du%20territoire,%2C30)%20pour%20les%20plantes)

Ministère de la Transition énergétique (n. d.). *Chiffres clés du climat France, Europe et Monde - Édition 2023*. statistiques.developpement-durable.gouv, consulté les 28 août 2024.

[https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/edition-numerique/chiffres-cles-du-climat-2023/6-repartition-geographique-et-evolution-des#:~:text=En%202021%2C%20la%20Chine%20reste,3%20Gt%20CO2%20%C3%A9q\).](https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/edition-numerique/chiffres-cles-du-climat-2023/6-repartition-geographique-et-evolution-des#:~:text=En%202021%2C%20la%20Chine%20reste,3%20Gt%20CO2%20%C3%A9q).)

Office fédérale de la statistique (n. d.) *Distribution des revenus*. bfs.admin.ch, consulté le 18 octobre 2024.

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/bien-etre-pauvrete/inegalites-de-repartition-des-revenus/distribution-des-revenus.html#:~:text=En%202022%2C%2010%25%20des%20personnes,95'767%20francs%20par%20an>

Office for National Statistics (n. d.). *Employee earnings in the UK: 2024*. ons.gov.uk, consulté le 18 octobre 2024.

<https://www.ons.gov.uk/employmentandlabourmarket/peopleinwork/earningsandworkinghours/bulletins/annualsurveyofhoursandearnings/2024#:~:text=Median%20gross%20annual%20earnings%20for,%2C%20an%20increase%20of%206.9%25>

Avis ministériels :

Ministère de l'Éducation nationale (2007). *Circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 Éducation au développement durable*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>

Commission européenne (n. d.). *Le pacte vert pour l'Europe*. commissions.europa.eu, Consulté le 02 octobre 2023

https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_fr

Ministère de l'Environnement (2024, 18 octobre). *Opinions des Français sur l'environnement en 2023*.

<https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/opinions-des-francais-sur-lenvironnement-en-2023>

Ministère de l'Environnement (2023, 23 février). *Opinions des Français sur l'environnement en 2022*.

<https://www.statistiques.developpement-durable.gouv.fr/opinions-des-francais-sur-lenvironnement-en-2022>

Ministère des Éducation nationale (2011) *Circulaire n° 2011-131 du 25 août 2011 Instruction morale à l'école primaire*.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2011/Hebdo31/MENE1120471C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale (n. d.). *La labellisation E3D*. eduscol.education.fr, consulté les 23 juillet 2024.

<https://eduscol.education.fr/1118/la-labellisation-e3d>

Cartes :

Cartoviz (n. d. a) *Sartrouville - Saint-Germain Boucles de Seine*. cartoviz.institutparisregion.fr, consulté les 24 juin 2024.

[https://cartoviz.institutparisregion.fr/?](https://cartoviz.institutparisregion.fr/?id_appli=monographie&x=642444.7972994187&y=6867372.51479511&zoom=6&insee=78586)

[id_appli=monographie&x=642444.7972994187&y=6867372.51479511&zoom=6&insee=78586](https://cartoviz.institutparisregion.fr/?id_appli=monographie&x=642444.7972994187&y=6867372.51479511&zoom=6&insee=78586)

Cartoviz (n. d. b) *Carrières-sur-Seine - Saint-Germain Boucles de Seine*. cartoviz.institutparisregion.fr, consulté les 24 juin 2024.

https://cartoviz.institutparisregion.fr/?id_appli=monographie&x=639954&y=6868411&zoom=9&insee=78124

Table des matières

Introduction – Rupture politique et éducative	p. 9
I La question environnementale : gestion technique ou choix politique ?	p. 13
1) Destruction environnementale dans un système fermé, l'exemple insulaire	p. 13
a) La fièvre de l'or blanc	p. 13
b) Une fois la poussière retombée, la désolation environnementale et sociale	p. 14
c) Des solutions politiques face à l'extractivisme ?	p. 15
2) L'enjeu écologique comme enjeu de long terme face à nos capacités de décision collective	p. 16
a) Réaction des systèmes politiques représentatifs face aux enjeux environnementaux	p. 16
b) De la prévention à l'adaptation	p. 17
c) Des mesures environnementales trop peu ambitieuses	p. 20
II La question environnementale : une problématique politique et éducative	p. 21
1) Une tension autour des possibilités d'action collective	p. 21
a) Conscience écologique et inaction politique	p. 21
b) Inadaptation des systèmes politiques modernes au paradigme de l'Anthropocène	p. 22
c) Quelle réforme politique en Anthropocène ?	p. 23
2) La problématique éducative	p. 24
a) Démocratie et éducation libérale	p. 24
b) La question éducative face à l'urgence environnementale	p. 26
c) L'Anthropocène comme point de bascule éducatif	p. 26
III Méthodologie du travail de thèse	p. 28
1) Articulation entre les sciences sociales et la philosophie	p. 28
a) Proximité et ruptures	p. 28
b) Valeurs et éducation	p. 30
2) Présentation des méthodologies spécifiques employées	p. 31
a) La méthodologie philosophique	p. 31
b) La méthodologie en sciences de l'éducation	p. 32
IV Plan et déroulement de la thèse	p. 33
1) Première partie : Éduquer dans un monde perturbé (éducation)	p. 34
a) Premier chapitre : L'Entrée en Anthropocène	p. 34
b) Deuxième chapitre : Le développement durable	p. 34
c) Troisième chapitre : Les éducations relatives à l'environnement	p. 35
d) Quatrième chapitre : L'éducation en Anthropocène	p. 35
2) Deuxième partie : Impasse des systèmes représentatifs et issue démocratique (politique)	p. 36
a) Cinquième chapitre : La politique écologique dans le cadre du système représentatif français	p. 36
b) Sixième chapitre : Les démocraties représentatives et la gestion du long terme	p. 36
c) Septième chapitre : Vers une éducation démocratique vécue et participative, l'apport de la philosophie de John Dewey	p. 37
3) Troisième partie : Étude de terrain au sein d'un jardin partagé (pratique)	p. 37
a) Huitième chapitre : La rencontre entre politique et éthique du quotidien	p. 38
b) Neuvième chapitre : Des éthiques environnementales aux ethos de l'Anthropocène	p. 38
c) Dixième chapitre : L'école comme tiers-lieu démocratique et écologique en Anthropocène	p. 39
4) Quatrième partie : Ethos de l'Anthropocène (éthique)	p. 39

a) Onzième chapitre : Méthodologie de l'enquête de terrain	p. 40
b) Douzième chapitre : Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Organisation du tiers-lieu écologique	p. 40
c) Treizième chapitre : Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Le jardin comme outil pédagogique	p. 40

Partie I

Éduquer dans un monde perturbé (éducation)

Chapitre I – L'Entrée en Anthropocène	p. 43
I Un environnement dégradé et déstabilisé	p. 47
1) Les deux grandes perturbations environnementales médiatisées	p. 47
a) Le réchauffement climatique	p. 47
b) L'érosion de la biodiversité	p. 48
2) Des perturbations globales d'une grande diversité	p. 49
a) Autres perturbations du système Terre	p. 49
b) Des transformations d'une rapidité inédite	p. 50
II L'Anthropocène, une proposition géo-chronologique	p. 51
1) Histoire des concepts précurseurs	p. 52
a) Critique des destructions environnementales à l'Antiquité	p. 52
b) Un impact anthropique sur les climats dans les écrits de Buffon	p. 53
c) Premières propositions d'une "époque de l'Homme" au XIXe siècle	p. 55
d) La théorie de la biosphère de Vernadsky	p. 56
e) Émergence des sciences du système Terre à la fin du XXe siècle	p. 56
2) Fondement et justification du concept scientifique d'Anthropocène	p. 57
a) Définition : qu'est-ce que l'Anthropocène ?	p. 58
b) Quand commence l'Anthropocène ?	p. 59
c) Tension entre temps court et temps long	p. 60
d) Une proposition extra-disciplinaire	p. 61
e) Une proposition jugée trop politique	p. 63
f) Quel avenir pour le concept scientifique d'Anthropocène ?	p. 64
3) Conséquences de l'entrée en Anthropocène et état actuel du système Terre	p. 66
a) Un nouveau paradigme pour l'habitabilité de la Terre	p. 66
b) Les limites planétaires	p. 67
c) Les <i>tipping points</i> ou « points de basculement »	p. 69
III Les limites du concept d'Anthropocène : récits et significations	p. 70
1) Différentes interprétation de l'entrée en Anthropocène	p. 70
a) L'Anthropocène vers un au-delà de l'humain	p. 71
b) Le bon Anthropocène, du point de vue néolibéral	p. 71
c) Le bon Anthropocène, du point de vue néo-marxiste	p. 72
d) Le mauvais Anthropocène, du point de vue de l'écologie politique	p. 73
2) « Humain » désincarné vs responsabilité distincte	p. 74
a) L'humanité comme un tout homogène	p. 74
b) Anthropocène et responsabilité, question de justice	p. 75
c) Responsabilité politique et collective	p. 76
d) Responsabilité morale	p. 77
e) Problématique éthique globale et marché carbone	p. 78
3) Qui (ou qu'est-ce qui) se cache derrière l' <i>anthropos</i> de l'Anthropocène ?	p. 80
a) Le Capitalocène	p. 80
b) La destruction environnementale, un privilège capitaliste ?	p. 82

c) La matière et les idées	p. 82
d) L'Androcène et la domination patriarcale sur la nature et les femmes	p. 84
e) Le feu et la guerre : Thermocène et Thanatocène	p. 86
f) Anthropocène, question de sagesse ? Agnocène et Phronocène	p. 87
g) Diversité et unité des récits	p. 89
IV Une forte puissance conceptuelle	p. 91
1) Mettre un mot sur les réalités environnementales	p.92
a) Dépasser les dualismes	p. 92
b) Une compréhension transdisciplinaire de la complexité du monde	p. 93
2) La portée politico-sociale de l'Anthropocène	p. 95
a) Un concept scientifique <i>et</i> politique	p. 95
b) La démocratie contre la dépolitisation technocratique	p. 95
Chapitre II – Le développement durable	p. 97
I Naissance de la question environnementale moderne	p. 101
1) Installation de la problématique écologique dans le débat public	p. 101
a) Premiers lanceurs d'alerte au début de la deuxième moitié du XXe siècle	p. 101
b) Les racines scientifiques de la question environnementale	p. 102
c) Développement des préoccupations environnementales internationales	p. 104
d) Arrivée de l'Organisation des Nations Unies sur la scène internationale	p. 105
e) Les sommets de la Terre et l'émergence du développement durable	p. 107
2) Approfondissement des racines onusiennes du développement durable	p. 109
a) Le développement de l'après-guerre	p. 109
b) Le développement durable : un changement de stratégie ?	p. 110
II Qu'est-ce que le développement durable ?	p. 111
1) Les principes fondateurs du développement durable	p. 112
a) Développement économique + limites environnementales = développement durable	p. 112
b) Tripartition et conflits internes	p. 113
c) Durabilité forte et durabilité faible, une équivocité non définie	p. 114
d) Un concept à prétention aporétique	p. 115
2) Fonctionnement et applications du concept de développement durable	p. 117
a) Un concept universel mais une mise en œuvre contextuelle	p. 117
b) Appropriation et application du concept en France et en Europe	p. 118
c) Le développement durable et le secteur privé	p. 120
III Resituer le développement durable dans l'histoire de la réflexion écologique	p. 122
1) Racines historiques de la question socio-environnementale	p. 123
a) L'environnementalisme nord-américain du XIXe siècle	p. 123
b) L'invisibilisation historique des critiques environnementalistes de la société industrielle ..	p. 125
2) Contestations littéraires, politiques et scientifiques	p. 126
a) La critique de la société industrielle dans le mouvement romantique	p. 126
b) L'écologie dans la pensée socialiste	p. 127
c) La critique du modèle industriel au sein de l'écologie scientifique	p. 127
d) Contemporanéité des destructions environnementales industrielles et de sa critique	p. 128
IV Lecture critique du développement durable	p. 130
1) Le développement durable : une notion équivoque	p. 131
a) Une grande variété de sources et de définitions	p. 131
b) Un choix consensuel car indéterminé	p. 132
c) Une grande diversité de pratiques face à l'injonction de développement durable	p. 134
2) Le développement durable et l'écologie politique	p. 134
a) Continuité ou antagonisme ?	p. 135

b) L'autonomie au centre du projet écologique : Ivan Illich et André Gorz	p. 137
c) L'absence de concertation démocratique dans l'émergence du développement durable ...	p. 140
3) Économie néo-classique et croissantisme, des fondements qui ne sont jamais remis en question ...	p. 142
a) Les trois piliers du développement durable et l'autonomie ontologique de la sphère économique	p. 143
b) La croissance économique comme unique horizon	p. 143
c) Décroissance et passéisme : la défense du modèle croissantiste	p. 145
d) Répondre aux besoins : oui, mais auxquels ?	p. 146
e) L'amalgame entre misère et pauvreté	p. 148
4) Idéologie et valeurs du développement durable	p. 149
a) Chant du cygne de la cosmologie moderne	p. 149
b) Une vision instrumentale de la nature	p. 151
c) La métaphysique du développement durable	p. 154
d) Le développement durable, et après ?	p. 156

Chapitre III – Les éducations relatives à l'environnement

I Développement historique des éducations relatives à l'environnement

1) Panorama des éducations relatives à l'environnement	p. 166
a) Évolution des années 1960 aux années 2010	p. 166
b) Typologie des ERE	p. 167
2) Les ERE en France	p. 168
a) Émergence et évolution sur la période 1970-2000	p. 168
b) Remise en cause des démarches d'ERE au début du XXI ^e siècle	p. 169

II L'éducation au développement durable

1) Développement historique et application de l'EDD	p. 171
a) Émergence et évolution au sein des institutions internationales	p. 171
b) Quelle articulation entre EDD et ERE ?	p. 173
c) Divergences dans la réception de l'EDD	p. 175
d) L'EDD comme éducation pluri-thématique	p. 176
2) Les « éducation à »	p. 176
a) Présentation et contextualisation des « éducation à »	p. 176
b) Quelle forme prennent les « éducation à » dans le cadre scolaire ?	p. 177
c) Quels sont les objets des « éducation à » ?	p. 178
d) Quels sont les risques des « éducations à » ?	p. 180

III Lecture critique de l'EDD

1) Émergences de points de tension problématiques au sein du double héritage entre « éducation à » et développement durable	p. 182
a) Résurgence des travers des « éducation à »	p. 182
b) La problématique du curriculum caché	p. 183
c) Le poids important de l'idéologie du développement durable	p. 185
d) Conséquences de l'équivoque du développement durable	p. 186
2) Quelles alternatives à l'hégémonie de l'EDD : Éducation et autonomie	p. 188
a) Dichotomie éducative entre transmission et transformation	p. 188
b) Où est passée la plasticité du développement durable ?	p. 189
c) Les mouvements éducatifs internationaux alternatifs à l'EDD	p. 192
3) Au-delà ou avec l'EDD ?	p. 193
a) Quels enjeux pour une <i>éducation</i> environnementale ?	p. 193
b) Composer avec l'existant	p. 194
c) Dépasser les cloisonnements	p. 195

Chapitre IV – L'éducation en Anthropocène	p. 197
I Quels résultats pour l'EDD ?	p. 201
1) État des lieux des connaissances et des pratiques chez les jeunes	p. 202
a) Quel impact de l'EDD sur les connaissances scientifiques ?	p. 202
b) Quel impact de l'EDD sur les comportements ?	p. 203
2) État des lieux des pratiques en milieu scolaire	p. 204
a) Les enseignantes et les enseignants face aux injonctions de l'EDD	p. 204
b) Les élèves face aux dispositifs d'EDD à leur attention	p. 205
c) La question environnementale de l'Anthropocène : problématique transversale ou problématique fondamentale ?	p. 207
d) Envisager l'un impact global de l'Anthropocène	p. 208
II L'éducation en Anthropocène	p. 209
1) Présentation et mise en contexte de l'EeA	p. 209
a) Quels rapports entretient l'EeA avec les formes éducatives qui l'ont précédées et lui sont contemporaines ?	p. 209
b) De quelle rupture parle-t-on ?	p. 211
2) Définition et conceptualisation de l'EeA	p. 213
a) Quelle forme et quelle justification pour l'EeA ?	p. 213
b) L'Anthropocène comme structure de sens	p. 214
c) L'Anthropocène : fait social total	p. 216
3) Quel lien entre l'EeA et les pédagogies alternatives ?	p. 217
a) Qu'est-ce que les pédagogies alternatives ?	p. 217
b) La pédagogie de John Dewey au sein des pédagogies nouvelles	p. 218
c) Les pédagogies subversives et critiques	p. 219
d) Ambition et portée de l'EeA	p. 221
III La construction de l'école de la modernité	p. 222
1) Présentation de l'école moderne	p. 222
a) Genèse et évolution de la forme scolaire	p. 222
b) La forme scolaire aujourd'hui	p. 224
c) Fonctionnalisme vs libéralisme	p. 225
d) Quelles évolutions possibles pour la forme scolaire ?	p. 227
2) Une affaire de curricula	p. 228
a) Le curriculum caché	p. 228
b) Les valeurs cachées du curriculum	p. 230
c) Le curriculum dévoilé	p. 231
d) Penser le curriculum au-delà des disciplines	p. 232
e) Penser l'EeA comme un enjeu métadisciplinaire	p. 235
III Une éducation politique en Anthropocène	p. 236
1) Quelle citoyenneté pour l'Anthropocène ?	p. 236
a) Penser la citoyenneté au centre du processus éducatif	p. 236
b) L'EeA comme forme d'éducation transformative	p. 238
2) Permettre l'Autonomie citoyenne en Anthropocène	p. 239
a) Une citoyenneté critique pour faire face à l'hégémonie du néolibéralisme économique	p. 238
b) Une citoyenneté ouverte au-delà de la nation et de l'humain	p. 240
c) Vers une éducation démocratique en Anthropocène	p. 240

Partie II

Impasse des systèmes représentatifs et issue démocratique (politique)

Chapitre V – La politique écologique dans le cadre du système représentatif français	p. 245
I Un constat mitigé face aux engagements internationaux	p. 251
1) Panorama et retombées des grandes conventions internationales	p. 251
a) La convention cadre des Nations Unies sur les changements climatiques	p. 251
b) Le protocole de Kyoto	p. 252
c) L'accord de Paris	p. 253
2) Les objectifs actuels face à l'évolution de la situation environnementale	p. 254
a) Le mirage de 1,5 °C	p. 254
b) Évolution des limites planétaires	p. 255
II Inaptitude des États à tenir leurs engagements	p. 256
1) Condamnations de l'État français pour « inaction climatique » et environnementale	p. 256
a) De multiples condamnations du Conseil d'État	p. 256
b) Effets de ces condamnations	p. 258
2) Critique de la stratégie de l'État	p. 260
a) Opinion politicienne	p. 260
b) Opinion associative	p. 261
c) Opinion d'économiste	p. 261
d) Opinion des sciences politiques	p. 262
e) L'État et le gouvernement face à l'action écologique	p. 262
III Rapport entre le public et les représentantes et représentants autour des questions environnementales	p. 263
1) Quelle est la place de la question environnementale dans les représentations communes ?	p. 264
a) Les sondages d'opinion	p. 264
b) Opinion, contestation et activisme	p. 265
2) Le mouvement des gilets jaunes	p. 265
a) Genèse et nature du mouvement	p. 265
b) Un mouvement anti-écologique ?	p. 266
c) Un contre discours écologique ?	p. 267
d) Critique du système représentatif	p. 268
e) La réponse du « grand débat »	p. 269
3) Le mouvement de contestation des agriculteurs et des agricultrices	p. 270
a) Origine de la contestation	p. 270
b) Aménagement du gouvernement français en réponse à la contestation	p. 271
c) Contestation au niveau européen	p. 272
d) En réponse, un affaiblissement du Pacte vert européen	p. 273
e) Ampleur de l'enjeu pour l'agriculture en Anthropocène, à contre courant des discours anti-écologiques	p. 274
4) La convention citoyenne pour le climat	p. 276
a) Une alternative participative pour pallier les difficultés du modèle représentatif	p. 276
b) Qu'est-ce qu'une assemblée citoyenne ?	p. 277
c) Résultats de la CCC, entre déception et amertume	p. 278
d) La convention comme vecteur d'engagement politique	p. 279

Chapitre VI – Les démocraties représentatives et la gestion du long terme	p. 281
I Les difficultés structurelles des régimes représentatifs	p. 285
1) Qu'est-ce que la représentation et à quels obstacles se heurte-t-elle ?	p. 286
a) Définition de la représentation	p. 289
b) Les impasses de la gouvernance des régimes représentatifs : l'exemple du ministère de l'environnement français	p. 287
c) Un ensemble de difficultés concrètes	p. 288
2) Les fondements ontologiques et philosophiques spécifiques des régimes représentatifs	p. 291
a) Métaphysique et cosmologie moderne : rupture de paradigme	p. 291
b) Une discontinuité avec les représentations des Anciens	p. 292
c) Une construction renouvelée de la temporalité	p. 293
3) Une nouvelle conception de la liberté politique	p. 294
a) Les démocraties représentatives et la liberté des Modernes	p. 294
b) Les fondements du régime représentatif chez Benjamin Constant	p. 296
c) Place du commerce et de la propriété dans les régimes représentatifs chez Benjamin Constant	p. 298
4) Co-construction de la liberté et du fondement matériel des sociétés modernes	p. 300
a) L'exploitation du monde-ressource comme socle à la liberté des Modernes	p. 300
b) Évolution et expansion du socle matériel	p. 301
c) Lien entre l'exploitation des énergies fossiles et le développement des modèles politiques	p. 302
5) Incompatibilité spatio-temporelle des régimes représentatifs modernes avec le paradigme anthropocénique	p. 304
a) Le problème de la temporalité	p. 304
b) Le problème de la spatialité	p. 305
c) Incompatibilité du paradigme politique moderne avec la vie collective en Anthropocène	p. 307
II Démocratie et capitalisme néolibéral	p. 308
1) Intimité et chevauchement entre système économique et système politique	p. 309
a) Le pacte entre croissance économique et prospérité sociale	p. 309
b) La surreprésentation politique des intérêts économiques	p. 310
2) L'interférence des intérêts économiques privés avec la décision politique	p. 311
a) Le lobbying	p. 311
b) Les lobbies contre la science	p. 313
3) Une entrave économique systémique à l'autonomie politique	p. 315
a) L'économie capitaliste comme force anti-démocratique	p. 315
b) La manipulation des comportements par le système capitaliste	p. 317
c) Verrouillage économique de la décision	p. 318
4) Une dépendance fondamentale vis-à-vis d'infrastructures techniques totalisantes	p. 319
a) Les macro-systèmes techniques	p. 319
b) L'exploitation des énergies fossile comme source de l'expansion technologique	p. 320
c) Une structure dont nos modes de vie et de gouvernance politique sont indétachables	p. 321
d) Un développement pourtant indépendant de la décision politique	p. 322
e) Le poids de l'idéologie du progrès	p. 323
f) Invisibilisation des choix collectifs	p. 325
III La politisation et la participation démocratique pour pallier les limites des systèmes représentatifs	p. 327

1) Des dangers contemporains pour les démocraties libérales	p. 327
a) Extrême droite, fascisme et écologie	p. 327
b) Une dictature verte ? Le modèle autocratique chinois	p. 329
2) Face aux blocage des systèmes représentatifs : la solution participative	p. 332
a) Une solution institutionnelle aux dysfonctionnement du régime de gouvernance actuel	p. 332
b) L'exigence de participation	p. 334
c) La démocratie radicale	p. 335
3) Une démocratie participative et écologique	p. 339
a) Unité des modes de vie démocratiques et écologiques	p. 339
b) La démocratie comme politique du quotidien	p. 340
c) La démocratie selon John Dewey : un mode de vie avant un mode de gouvernance	p. 342
d) L'autogouvernement	p. 343
f) Le mode de vie démocratique comme enjeu éducatif	p. 344
g) Vers l'éducation démocratique en Anthropocène	p. 345

Chapitre VII – Vers une éducation démocratique vécue et participative, l'apport de la philosophie de John Dewey

I L'éducation comme croissance	p. 352
1) Principes fondamentaux de la philosophie de Dewey	p. 353
a) Le concept central d'expérience	p. 353
b) Importance de l'épistémologie pragmatiste	p. 354
c) La psychologie de Dewey	p. 355
2) Théorisation de l'éducation dans la philosophie de Dewey	p. 357
a) Préserver et nourrir les possibilités de croissance	p. 357
b) L'acquisition des habitudes	p. 361
3) Construction de la pédagogie Deweyenne	p. 362
a) L'apprentissage à travers l'expérience	p. 362
b) La pédagogie de projet	p. 364
4) Quelle école pour la pédagogie de Dewey ?	p. 367
a) La forme scolaire	p. 367
b) L'école comme lieu de vie de l'enfant	p. 368
c) Quelle place pour le curriculum dans la pédagogie de Dewey ?	p. 370
II La démocratie comme mode de vie	p. 372
1) Qu'est-ce que Dewey entend par « démocratie » ?	p. 372
a) Le modèle communaliste participatif du nord-est des États-Unis	p. 372
b) La démocratie vécue	p. 374
c) Un mode de vie plus désirable que les autres	p. 375
2) Fonctionnement de la démocratie chez Dewey	p. 377
a) Les publics et l'enquête sociale	p. 377
b) La grande société et le public dispersé	p. 379
c) L'enquête sociale : la méthode de la démocratie	p. 382
d) Quand intervient la représentation ?	p. 384
e) Acquisition des habitudes démocratiques	p. 385
3) L'éducation dans la société démocratique	p. 388
a) La démocratie et l'éducation : des méthodes de l'expérience	p. 388
b) La socialisation démocratique à travers la pédagogie de projet	p. 389
c) L'école comme lieu de vie démocratique	p. 391
III Construire l'éducation démocratique en Anthropocène avec Dewey	p. 392

1) Conceptualisation des modes de vie démocratiques	p. 392
a) La démocratie comme organisation politique quotidienne et vécue	p. 392
b) Culture démocratique et institutions démocratiques	p. 393
c) Interroger la construction de nos habitudes de penser et d'agir quotidiennes	p. 395
d) Éthique et politique : congruence et porosité	p. 395
2) La construction des publics et la grande société de l'Anthropocène	p. 396
a) Les publics de l'Anthropocène	p. 396
b) Grande communauté et échelle locale	p. 397
c) La place des sciences dans la construction du publique	p. 398
3) Construire l'école démocratique de l'Anthropocène	p. 399
a) Repenser la forme scolaire	p. 399
b) Une conception métadisciplinaire de l'éducation	p. 399

Partie III Ethos de l'Anthropocène (éthique)

Chapitre VIII – La rencontre entre politique et éthique du quotidien	p. 403

I Définition de l'éthique	p. 407

1) Qu'entend-on par « éthique » ?	p. 407
a) Le Bien et le Mal	p. 407
b) La réflexion philosophique sur la morale : la métaéthique	p. 409
c) Éthique et morale : quelles distinctions conceptuelles ?	p. 410
2) Approfondissement de la distinction conceptuelle entre morale et éthique : le devoir et la pratique	p. 411
a) La loi morale et transcendance	p. 411
b) l'éthique comme pratique contextuelle	p. 414

II Les grands principes moraux de la modernité : déontologisme et conséquentialisme	p. 415

1) Le déontologisme	p. 416
a) Cartographie de la philosophie morale contemporaine	p. 416
b) Une morale de l'obligation (devoir)	p. 416
c) La morale kantienne	p. 417
d) Les limites du déontologisme	p. 418
2) Le conséquentialisme	p. 419
a) Les conséquences de l'action comme critère de la moralité	p. 419
b) L'utilitarisme de Bentham : fondement du conséquentialisme moderne	p. 420
c) Limites et approfondissement de la doctrine utilitariste	p. 421

III L'éthique des vertus	p. 422

1) L'éthique Aristotelicienne : fondement historique de l'éthique des vertus	p. 423
a) Une éthique orientée vers la vie bonne	p. 423
b) Les vertus comme guides de l'action morale	p. 423
c) La prudence, ou sagesse pratique : clef de l'action juste	p. 424
2) L'actualisation contemporaine des éthiques des vertus	p. 425
a) L'éthique des vertus médiévale et renouveau dans la philosophie anglo-saxonne	p. 425
b) Fondements conceptuels des éthiques des vertus	p. 426
c) Résurgence de l'éthique des vertus dans le milieu académique anglo-saxon	p. 427
d) L'éthique des vertus dans les milieux francophones : l'éthique d'André Comte-Sponville	p. 428
e) Objections aux éthiques des vertus	p. 430

f) Quelles vertus spécifiques faut-il mettre en avant ?	p. 431
3) Quels liens avec l'éthique de John Dewey ?	p. 432
a) La philosophie morale chez Dewey	p. 432
b) Minimalisme moral et maximalisme éthique	p. 433
c) Une éthique pratique	p. 434
d) Éthique et dispositions vertueuses chez Dewey	p. 434
IV Les éthiques du <i>care</i>	p. 435
1) Qu'est-ce que le <i>care</i> ?	p. 436
a) Définition générale	p. 436
b) Une activité pratique	p. 437
c) <i>Care</i> et autonomie	p. 438
2) L'éthique du <i>care</i>	p. 439
a) Une voix différente	p. 439
b) Une éthique de l'intervulnérabilité	p. 442
c) Critique des morales classiques universalistes	p. 443
d) Éthique du <i>care</i> et éthique des vertus	p. 444
3) Le <i>care</i> : entre éthique et politique	p. 445
a) Une éthique mobilisant l'attention au politique	p. 445
b) Dépassement des frontières classiques entre éthique et politique	p. 446
c) Dépassement de la dichotomie public/privé	p. 447
Chapitre IX – Des éthiques environnementales aux ethos de l'Anthropocène	p. 449
I Développement des éthiques environnementales modernes	p. 453
1) Vers une nouvelle éthique	p. 453
a) Genèse de la réflexion éthique au sujet de l'environnement	p. 453
b) La proposition de la <i>land ethic</i>	p. 455
c) Refonder l'éthique pour y inclure le non-humain	p. 457
d) La <i>deep ecology</i> , ou l'écologie profonde	p. 458
2) Biocentrisme et écocentrisme	p. 460
a) Le biocentrisme	p. 460
b) L'écocentrisme	p. 460
c) Difficultés des éthiques environnementales : universalisme et <i>wilderness</i>	p. 462
II Penser une éthique environnementale contextuelle et quotidienne	p. 464
1) L'éthique de la nature ordinaire, entre <i>land ethic</i> et éthique du <i>care</i>	p. 464
a) Penser la nature proche de nous	p. 464
b) Raviver le lien éthique à la nature ordinaire : de la <i>wilderness</i> à la <i>wildness</i>	p. 465
c) Une éthique relationnelle et contextuelle entre <i>land ethic</i> et éthiques du <i>care</i>	p. 466
2) Éthique environnementale et éthique des vertus	p. 469
a) Penser nos attitudes concrètes à l'égard du non-humain	p. 469
b) Penser l'agir dans le monde commun	p. 470
c) Construire un rapport vertueux à la nature à travers le rapport à soi	p. 471
d) La considération comme attitude structurante chez Corine Pelluchon	p. 473
e) Bien agir parce que nous le voulons, pas parce que nous le devons	p. 475
f) Éthique des vertus environnementale et démocratie	p. 473
III Les ethos de l'Anthropocène	p. 478
1) Définition du concept	p. 478
a) Éthique du <i>care</i> , éthique des vertus et action politique collective	p. 478
b) Qu'entendons nous par « ethos » ?	p. 479
2) L'éducation comme matrice de nos modes d'existence au monde	p. 482
a) Ethos de l'Anthropocène et éducation en Anthropocène	p. 482

b) De quelles dispositions parle-t-on ?	p. 483

Chapitre X – L'école comme tiers-lieu démocratique et écologique en Anthropocène p. 487

I L'école comme lieu de vie communautaire p. 491

1) Penser la construction de la vie sociale des élèves dans le cadre scolaire	p. 492
a) L'influence du curriculum caché	p. 492
b) Dewey, la forme scolaire axée autour de l'expérience	p. 493
c) La centralité des travaux pratiques chez Dewey	p. 494
2) Les activités pratiques comme source de connaissance incarnée du monde	p. 497
a) Contemplation intellectuelle vs confrontation aux choses	p. 497
b) Critique de la vision de l'autonomie comme émancipation du monde	p. 497
c) La compréhension par l'action incarnée	p. 499
d) Revalorisation de l'activité manuelle	p. 501
e) Pédagogie et éthique de l'attention chez Crawford	p. 502
f) Impensés de la philosophie de Crawford : le non-humain et le <i>care</i>	p. 503
3) Concevoir l'école de l'Anthropocène comme un tiers-lieu	p. 505
a) Définition du concept de tiers-lieu	p. 505
b) Usages contemporains du concept de tiers-lieu	p. 508
c) S'inspirer de l'idée du tiers-lieu pour penser la forme scolaire	p. 510

II L'école jardin p. 511

1) La relation au monde au prisme du jardin	p. 511
a) Le lien à la nature ordinaire à travers la pratique du jardin	p. 511
b) Le rapport du jardinier et de la jardinière à la nature du jardin	p. 512
c) La nature non-humaine comme partie prenante de l'habitation commune du monde	p. 514
2) Qu'est-ce que l'école jardin ? Construire la forme scolaire comme un jardin	p. 514
a) Le jardin comme lieu éducatif	p. 514
b) Le jardin comme fondement structurel de la forme scolaire	p. 515
c) Les fonctions anthropologiques de l'école jardin	p. 517
d) Le jardin comme paradigme nodal des relations politiques en Anthropocène	p. 519
3) Le jardin comme lieu de la diplomatie avec le non-humain	p. 519
a) L'attention diplomatique à la cohabitation du monde chez Baptiste Morizot	p. 519
b) L'exemple de la cohabitation avec le loup	p. 522
c) Porter attention au vivant non humain	p. 524
d) La diplomatie dans le jardin	p. 526
4) Repenser le tissu du vivant et la place que l'on y occupe : l' <i>Enlivenment</i> et l'objectivité poétique d'Andreas Weber	p. 528
a) Reconstruire les Lumières en Anthropocène	p. 528
b) Une nouvelle conception du vivant	p. 529
c) Exprimer la subjectivité incarnée via « l'objectivité poétique »	p. 531
d) L'objectivité poétique à l'école	p. 534
5) Le numérique et le jardin : quelle place pour cet enjeu contemporain ?	p. 534
a) Numérique et perte de lien avec le monde	p. 534
b) Pratique du jardin et retour au temps du monde	p. 536
III Le Jardinage comme pratique démocratique p. 537	
1) Le jardin comme lieu propice aux modes d'organisation démocratique	p. 538
a) Les organisations paysannes comme exemple de vie démocratique	p. 538
b) Le travail collectif de la terre comme intrinsèquement démocratique	p. 539
c) Pratiques démocratique au sein des jardins partagés	p. 540

d) Les jardins partagés : lieux de résistance en Anthropocène	p. 542
2) Les communs agricoles des jardins partagés : organisation alternative de l'espace public	p. 544
a) Des lieux collectifs hors des logiques de propriété privée	p. 544
b) Les communs comme principe du vivant	p. 546
c) Une autonomie collective et locale ancrée dans le monde	p. 547
3) La pédagogie du jardin : organisation collective du monde commun	p. 549
a) Le jardin comme lieu de l'expérience collective à l'école	p. 549
b) Le jardin comme lieu de naissance de dispositions collectives tournées vers le monde	p. 550
c) Intégrer le projet de l'école jardin à l'école d'aujourd'hui	p. 551

Partie IV

Étude de terrain au sein d'un jardin partagé (pratique)

Chapitre XI – Méthodologie de l'enquête de terrain	p. 555
I Épistémologie	p. 559
1) Place de l'étude de terrain dans la méthodologie globale de la thèse	p. 559
a) Confrontation des réflexions théoriques aux réalités de terrain	p. 559
b) Mobilisation d'une méthodologie qualitative	p. 560
c) Rencontre entre théorie philosophique et données de terrain empiriques	p. 561
2) Fondements épistémologiques et méthodologiques	p. 562
a) Échelle d'observation	p. 562
b) Inscription dans une épistémologie constructiviste et pragmatiste	p. 563
c) Une méthodologie inductive et compréhensive	p. 564
d) Méthodologie inductive et influence structuraliste	p. 565
e) Une posture actionnaliste	p. 566
3) Problématique et outils de collecte de données	p. 567
a) Problématique de l'étude de terrain	p. 567
b) Outils de collecte de données	p. 567
II Méthodologie de recueil des données	p. 568
1) L'observation de terrain	p. 569
a) Observation directe des pratiques au sein du terrain d'étude	p. 569
b) Relation aux acteurs et actrices du terrain	p. 569
c) Présentation des observations directes : observation des membres de l'association et observation des visites scolaires	p. 570
d) Caractéristiques du mode d'observation mobilisé	p. 571
e) Lieu de l'observation et terrain associatif	p. 572
f) Matériel de recueil des données	p. 573
g) La grille d'observation	p. 574
2) Les entretiens qualitatifs	p. 576
a) Typologie des entretiens sociologiques	p. 576
b) Le guide d'entretien	p. 577
c) Caractéristiques et déroulement des entretiens	p. 578
d) Méthodes de prise de contact et attitude des personnes interviewées	p. 580
3) Le questionnaire	p. 582
a) Récolte de données démographiques	p. 582
b) Distribution du questionnaire	p. 583
c) Contenu du questionnaire	p. 585
d) Analyse des données	p. 585

Chapitre XII – Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Organisation du tiers-lieu

écologique	p. 587
I Présentation et description du terrain d'étude	p. 591
1) L'association des Jardineurs Sartrouillois	p. 591
a) Fondation de l'association et volonté initiale	p. 591
b) Objectifs de l'association	p. 592
2) La ville de Sartrouville : situation géographique urbaine du jardin partagé	p. 593
a) Situation géographique et urbanisme	p. 593
b) Démographie de la ville	p. 594
c) Accès aux espaces verts	p. 595
3) Le jardin de Sol Majeur	p. 596
a) Restauration d'une friche industrielle	p. 596
b) Cartographie du lieu	p. 598
c) Population et fréquentation	p. 600
II Structure et fonctionnement de l'association - rapport au lieu des membres de l'association	p. 602
1) Les valeurs mises en avant par les membres de l'association	p. 602
a) Écologie et convivialité	p. 602
b) Une question écologique en filigrane	p. 603
2) Rapport à la nature des adhérentes et adhérents de l'association	p. 605
a) Les connaissances scientifiques sur l'environnement	p. 605
b) Un rapport affectif et esthétique à la nature	p. 606
c) Un rapport ancré dans le vécu infantile	p. 607
3) Le jardin partagé comme lieu de guérison et de soin	p. 608
a) Un espace préservé du rythme de la modernité	p. 608
b) Un refuge pendant la pandémie de Covid-19	p. 609
c) Fonction thérapeutique du jardin	p. 610
III Structure et fonctionnement de l'association - Organisation et politisation	p. 612
1) Organisation horizontale et administration associative	p. 612
a) Organisation formelle de l'association	p. 612
b) Possibilité d'investissement et capacité de décision des membres de l'association	p. 614
c) Identification des difficultés par les membres	p. 617
d) Exportation de ce modèle d'organisation dans le cadre scolaire	p. 618
2) Rejet des formes d'organisation capitalistes et néolibérales	p. 618
a) Une organisation alternative en rupture avec les fonctionnements organisationnels dominants	p. 618
b) Un lieu d'activité hors du système de marché	p. 619
c) Une échappatoire au diptyque temps salarié/temps libre	p. 620
3) Un rapport conflictuel à la politisation	p. 622
a) Un fort rejet du militantisme couplé à une vision citoyenne de la politique locale	p. 622
b) Critiques de la politique partisane dans le cadre des systèmes représentatifs	p. 623
c) Critiques de la politique partisane comme source de clivage	p. 624
4) Problématique de l'écologie individuelle ou la dépolitisation du combat écologique	p. 625
a) « Faire sa part », les travers du colibrisme	p. 625
b) Désamorçage de la critique écologique par le système capitaliste	p. 326
c) Mobilisation du discours du colibrisme par les acteurs économiques et politiques	p. 628
d) Une opposition au mode de vie capitalisme pourtant prégnante dans l'association : une décroissance sans lutte des classes	p. 629
e) La difficile inscription des pratiques socialement innovantes dans un cadre politiquement critique	p. 631

f) Obstacles à la politisation des démarches pédagogiques	p. 634

Chapitre XIII – Étude de terrain chez les Jardineurs Sartrouillois — Le jardin comme outil pédagogique

p. 637

I Le jardin comme outil pédagogique

p. 641

1) Ce que veulent transmettre les Jardineurs	p. 642
a) Sensibilisation à la biodiversité et à l'économie circulaire	p. 642
b) Biophobie et biophilie	p. 643
c) Une éducation expérientielle et sensible	p. 643
d) Mise en avant de connaissances de base en biologie et zoologie, ainsi que des savoirs pratiques d'économie circulaire	p. 644
2) Les attentes du personnel enseignant et éducatif par rapport à l'écolieu	p. 645
a) Un lieu de nature en ville	p. 645
b) Une nature contenue et facilement accessible	p. 647
c) Un outil d'illustration des connaissances théorique	p. 648
3) Le jardin comme outil pédagogique approprié par les parents d'élèves	p. 649
a) Un espace de jeux et d'apprentissage	p. 649
b) Un outil de familiarisation à la connaissance de la nature	p. 650
c) Un outil de pédagogie pluridisciplinaire	p. 651

II Les enfants dans le jardin

p. 652

1) Le rapport des élèves à la nature	p. 652
a) Biophobie : la peur et le dégoût de la nature	p. 652
b) Le dégoût comme construction symbolique et sociale	p. 653
c) Évolution de la biophobie et des représentations de la nature : Exemple de cas particulier	p. 655
d) Rapport à la nature chez les adolescentes et adolescents et influence du genre	p. 656
e) Effacement progressif de la distanciation à l'environnement du jardin	p. 658
f) Présence résiduelle d'un rapport instrumental au non humain	p. 658
2) Interactions des élèves avec l'environnement du jardin	p. 659
a) Une attitude d'exploration chez les plus jeunes	p. 659
b) Progression dans l'âge et développement de l'attention	p. 661
c) Des formes éducatives tournées vers l'acquisition de capacités d'écoute passive	p. 661
3) Le jardin et la relation diplomatique au sein de la communauté biotique	p. 663
a) Rencontre avec l'altérité du vivant	p. 663
b) Mise en lumière de la cohabitation du monde	p. 664
c) Une familiarité avec la nature construite	p. 665

III Le tiers-lieu écologique comme modèle de la forme scolaire

p. 666

1) Le travail en groupe dans le jardin	p. 667
a) Un lieu propice à la pédagogie de projet	p. 667
b) Les jardins pédagogiques dans les écoles : témoignage d'une enseignante	p. 668
2) Difficultés et latitude relatives à l'adaptation du modèle de l'école jardin au cadre scolaire actuel	p. 669
a) Une charge de travail importante pour les personnels scolaires	p. 669
b) Le problème de la sécurité	p. 670
c) Des écoles d'ores et déjà en voie de végétalisation	p. 672
3) Conclusion de l'étude de terrain	p. 675
a) Recoupage avec la littérature étudiée	p. 675
b) Un milieu particulièrement propice à l'éducation environnementale et un adoubement douteux de la part du développement durable	p. 676

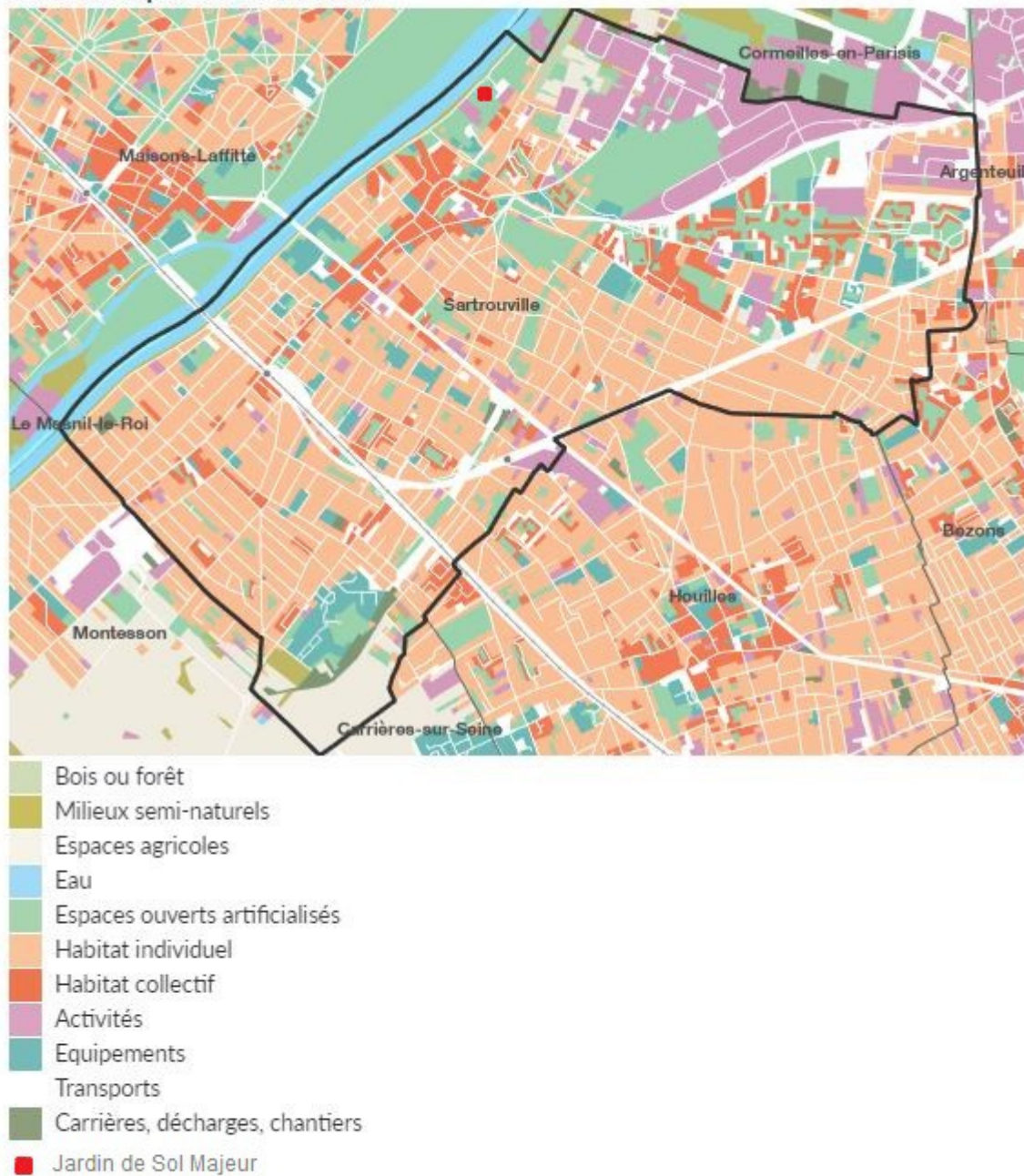
c) Un espace de soin envers la nature ordinaire	p. 677
d) Foyer de l'émergence d'une action collective, locale et écologique	p. 678
e) Des possibilités démocratiques d'action dans une continuité concrète et quotidienne	p. 678
Conclusion – Démocratie créative	p. 681
I Un appel à un renouveau politico-éthique en Anthropocène	p. 686
1) L'Anthropocène contre l'humain, l'humain contre l'Anthropocène	p. 687
a) L'antidémocratique entrée en Anthropocène	p. 687
b) Saisir l'opportunité de renouveau, le kairos de l'Anthropocène	p. 688
c) Liberté et créativité comme maîtres mots de l'Anthropocène	p. 689
2) Organisation globale et persistance de la représentation, l'exemple des modèles communalistes	p. 691
a) Possibilité d'investissement dans le monde commun	p. 691
b) L'exemple suisse, communalisme et État fédéral	p. 692
c) L'exemple du Rojava, communalisme et anarchie	p. 694
II L'éducation au cœur du renouveau	p. 695
1) L'éducation au cœur du renouveau	p. 695
a) Permettre l'autonomie	p. 695
b) Une éducation en congruence avec le besoin social d'émancipation	p. 697
2) Comment intégrer nos réflexions au paradigme scolaire actuel ?	p. 698
a) L'ambiguïté de l'EDD comme opportunité d'innovation	p. 698
b) Intégrer les pratiques dominantes en vue de leur transformation	p. 699
3) Le développement des ethos de l'Anthropocène et le travail réflexif individuel sur nos propres pratiques	p. 700
a) Cultiver activement notre manière d'être au monde	p. 700
b) Transformation et métamorphose éducative	p. 701
c) Une transformation sociale est possible : elle repose sur l'avènement d'une culture réellement démocratique	p. 702
Bibliographie	p.704
Table des matières	p. 748
Annexes	p. 763

Annexes

Cartes :

Carte de la ville de Sartrouville :

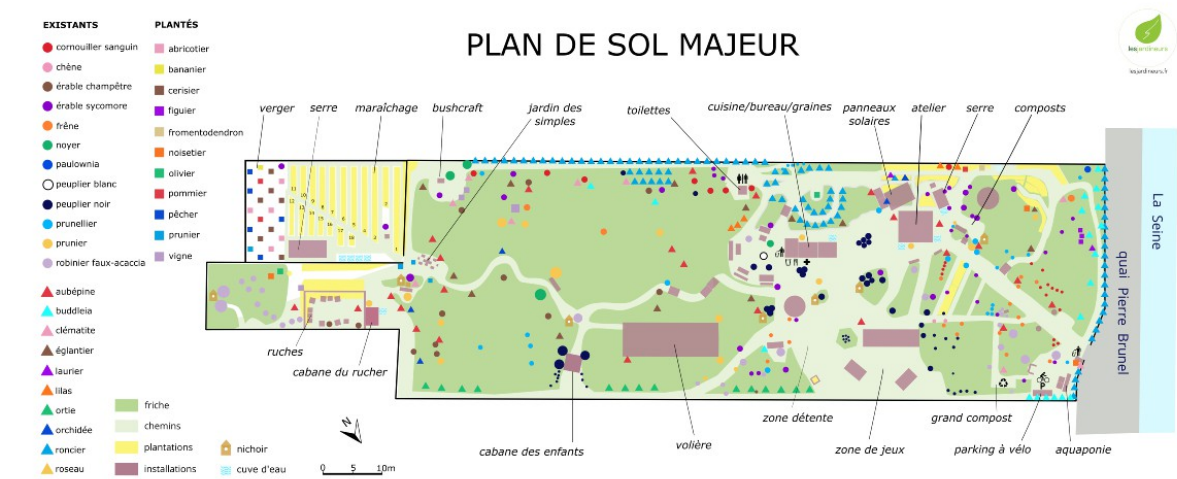
Mode d'occupation du sol en 2017



Source : © Institut Paris Région
Occupation du sol 2017

https://cartoviz.institutparisregion.fr/?id_appli=monographie&x=642444.7972994187&y=6867372.51479511&zoom=6&insee=78586
(la carte a été modifiée pour y faire apparaître le jardin de Sol Majeur)

Plan du jardin de Sol Majeur :



Retranscription des entretiens

Tableau récapitulatif :

	Nombre	Temps	Retranscription
Entretiens	23	17h10 (1027 min)	345 pages
Observations	6	16h00	-

L'enregistrement des deux premiers entretiens du 18/10/23 a échoué, c'est pourquoi il n'existe pas de transcription.

Entretien n°3 du 15/11/23 :

00:00:09 Maxime

Alors, ce qu'on peut commencer à faire, peut-être tu peux te présenter.

00:00:16 Céline⁵⁹³

Oui. Tu veux quoi comme information ?

00:00:20 Maxime

Bah, ton nom pour que je me rappelle de qui j'interview. Peut-être ton activité professionnelle, etc.

00:00:50 Céline

Ok. Donc moi je m'appelle [Céline], je suis... j'ai 51 ans, pour positionner dans le... je suis depuis 2 ans naturopathe et j'ai bossé pendant 20 ans dans l'éducation nationale en tant que prof des écoles et je faisais de la médiation scolaire les 5 dernières années. Et pour l'anecdote, il y a cinq ans, je suis retournée à la fac faire un Master science de l'éducation qui s'appelait cadre d'intervention en terrain sensible à Nanterre. Voilà, donc... Et sans savoir ce qui t'intéressait, moi à l'école, j'avais des projets de potager quasiment chaque année ou des projets autour de l'alimentation. On a monté.... voilà... soit que dans ma classe, soit avec les... Et là, aujourd'hui, avec la Naturopathie, je suis aussi... J'ai lancé l'association des Petites Cantines à Sartrouville, qui a un but de... recréer du lien social et de promouvoir une alimentation saine, locale, de qualité, et accessible à tous, parce que c'est sur une base de prix libre.

00:02:05 Céline

Donc voilà. Et dans le cadre de la naturo, je fais la partie la consultation normale d'un naturopathe qui fait donc une partie de réforme alimentaire d'accompagnement à la santé, et aussi des ateliers de sensibilisation grand public sur qu'est-ce que le bien manger et différents thèmes un peu au fil des saisons.

⁵⁹³ Tous les noms, prénoms et surnoms ont été changés.

Et dans un troisième temps, quand j'énumère je me dis c'est trop, avec mon mari on est sur un projet d'Oasis, donc d'un écolieu, qui... et on rejoint là un lieu qui se trouve dans le Jura qui s'appelle Lison des sources et qui organise une petite zone avec un jardin maraîcher mais comme à la, enfin... à taille tout à fait familiale et qui organise des stages autour... santé, développement personnel, bien-être et en résidentiel. Donc la question et environnement, et santé et alimentation et culture, ben voilà.

00:03:20 Maxime

Est-ce que je peux te demander ce qui a motivé ta conversion professionnelle ?

00:03:28 Céline

Ma santé. Prendre soin de ma santé sur... Ce qui m'a fait y aller, c'est... Ça a été en deux temps. Il y avait le projet avec mon mari de dire quel est le projet qu'on invente quand les enfants sont grands, à partir de 2020, et donc quel est le métier que j'ai envie de faire après.

00:03:50 Céline

Et en étant enseignante, j'étais souvent... En maternelle, j'étais souvent malade comme les gamins. Donc je me suis dit, OK, qu'est-ce que moi, je dois changer ? Et de fil en aiguille, j'ai découvert la naturopathie. Je me suis dit, ben voilà.

00:04:04 Céline

Et je vais prendre soin de moi. Et l'éducation nationale, c'est quand même un peu la merde. Donc l'action concrète est compliquée. Bon bah voilà. En fait, j'ai le métier d'après.

00:04:21 Maxime

Ça fait combien de temps que tu es membre des Jardineurs ?

00:04:26 Céline

À la toute création. J'étais... Donc ça doit faire 5 ans au moins maintenant. On était... J'étais à la séance de brainstorming sur la péniche. Et il y avait eu un projet au départ de... Enfin voilà, il y a eu différents types d'organisations de, on va dire, de la gouvernance d'ici.

00:04:53 Céline

Et donc on avait essayé, c'était au moment juste avant le Covid, des... moments Covid, de créer aussi les... des pôles, histoire de dynamiser, de donner des accès, un peu des entrées un peu particulières. Donc on était 5-6 à être investis sur ce... à essayer de driver un peu, enfin, driver. Ouais, de dynamiser, mais c'était vraiment une friche. Il y avait...

00:05:17 Céline

À cette époque, je pense qu'il y avait juste le micro-chalet. Et ensuite, il y a toute une autre dynamique qui a été mise en place, puisque quand ça a commencé, il y eu... il y avait un jeune qui était là, qui s'appelle Pierre, et dont la... Le projet c'était vraiment d'essayer de créer un lieu qui soit de vie, en touchant le moins possible au vivant et à la structure actuelle d'ici. Donc c'est parti au début sur juste, on coupe même pas les ronces, on les tresse pour... Et donc, et puis, après, de fil en aiguille, l'association a pris de

l'ampleur.

00:05:55 Céline

Il y a eu d'autres volontés aussi sur le lieu. De faire... C'était déjà de faire de la transformation, de l'upcycling d'objets. Mais voilà, le besoin était finalement d'être plus sur un lieu de convivialité. T'as peur que ce soit éteint ?

00:06:10 Maxime

Je regarde vers ici, maintenant je suis parano. C'est bon, ça marche.

00:06:17 Céline

Donc voilà, lieu de convivialité, lieu de faire ensemble. Et donc ça a vraiment évolué. Et moi, avec les.. bah avec toutes les activités dont je t'ai parlé depuis deux ans, j'y suis un peu moins, mais on organise encore... Voilà donc je viens, comme un après-midi comme aujourd'hui, il n'y a rien spécialement, mais c'est un lieu tranquille, ou alors pour organiser les Petites Cantines. Parce qu'on fait des partenariats encore, style une fois par trimestre.

00:06:50 Maxime

Qu'est-ce qui t'a motivé à t'engager dans le projet, enfin former le projet du coup, initialement ?

00:06:58 Céline

Alors je ne suis pas sur former le projet. C'est vraiment [Matthieu], qui est dessus, ça correspondait en local à ce qu'on avait envie de... en cherchant l'oasis, l'écolieu. Tu connais un petit peu ? Tu as suivi un petit peu ce que c'était ?

00:07:14 Maxime

Pas trop non.

00:07:15 Céline

Oasis, c'est le mouvement de pays d'Arabie au départ. Et heu, c'est, ça se... enfin ça s'est pas mal développé. En 2015, ils ont fait, 2015-2016, ils ont créé un MOOC qui s'appelait Créer son oasis. Et c'était vraiment sur tous les principes de créer des lieux de vie qui soient des lieux soit de vie, soit de ressources, mais accueillant les gens, faisant, voilà, vraiment dans la ligne de Pierre Rabhi, sur sobriété heureuse, finalement, on déborde de trucs, faisons avec. Et donc intégrer ce projet, c'était trouver ici, en local, bah l'envie de l'écolieu.

00:07:54 Céline

Finalement, là, on va faire dans le Jura, mais il y avait tout de suite une application concrète.

00:08:10 Maxime

Du coup, tu te considères comme sensibilisée à la question environnementale ? [Mhmm (oui)] Ça a toujours été le cas ?

00:08:22 Céline

Jusqu'à ado non, mais depuis le début d'adulte, oui. Avec une belle-mère qui était bio, la bio du premier temps, et du coup avec des causes... quand on est ado qui embête et qui en fait dit, ah oui, si, si, ça a du sens. Ça a du sens de prendre soin de cet environnement, de qu'est-ce qu'on met dans notre assiette, qu'est-ce qu'on met dans la terre pour avoir des choses qui sortent pour aller dans l'assiette. Oui.

00:08:56 Céline

Et puis enfin voilà. Là, dans les derniers mouvements qui se développent pas mal, il y a tout ce qui est les fresques. Enfin j'ai fait la fresque du climat, la fresque de l'alimentation. qui sont aussi des bonnes façons, je trouve, de comprendre ce qui se joue un peu au niveau environnemental, même si c'est un axe, mais...

00:09:23 Maxime

Donc tu as parlé de... des Petites Cantines, donc c'est une asso aussi. T'as d'autres engagements associatifs ?

00:09:34 Céline

C'est bien déjà. Bah ici, ici et des Petites Cantines.

00:09:40 Maxime

Et avant, tu avais des engagements associatifs ?

00:09:42 Céline

Non, j'avais trois enfants [rire] et j'étais ensuite en maternelle.

00:09:54 Maxime

Je vois. Comment est-ce que tu caractériserais les enjeux écologiques contemporains ?

00:10:06 Céline

Wow. Elle est trop vaste, ta question. Mais ça va exactement dans la réponse, quoi. Et l'impuissance, et la puissance individuelle. De... Ce qu'on fait ici, c'est ridicule. Ça ne change rien aux enjeux globaux et à ce qui se passe.

00:10:28 Céline

Et en même temps, ce qu'on fait ici, c'est essentiel pour faire bouger au niveau local des démarches individuelles. C'est un peu bizarre comme réponse, mais... En fait, quand je commence à me plonger un peu plus sur, tu vois, des... des études un peu plus macro, même en ayant fait la fresque du climat ou des choses comme ça, en général, moi, j'en sors, ou quand je prends le temps d'aller me renseigner un peu plus, j'en ressors plutôt en mode déprimé. De dire, de toute façon, Total ira toujours faire son gazoduc, Vinci ira toujours creuser son...

00:11:06 Céline

son autoroute A 69 au milieu des champs et sans aller si loin, au milieu de la plaine là, ils iront tout le temps grignoter des mètres carrés de terre agricole pour faire un rond-point plus... supplémentaire quoi. Donc il y a un côté un peu... Ça correspond à la question ? Ou sinon on repose là ?

00:11:33 Maxime

Pas de mauvaise réponse, c'est comme à l'école.

00:11:36 Céline

Non mais des fois je m'égare un peu.

00:11:45 Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

00:11:51 Céline

Pendant longtemps je trouvais ça génial. Et en même temps, je crois qu'on est arrivé à une limite qui dit que si "développement" c'est plus durable en fait. Enfin, ouais. comme croissance verte, comme croissance durable, enfin en fait on... on peut plus quoi.

00:12:16 Céline

Je préférerais qu'on arrive sur, alors j'ai pas le vocable, mais... sur une... une décroissance heureuse. Ou une, ouai... la fameuse sobriété heureuse, mais un truc qui dit c'est pas finalement retourner à l'âge de pierre, mais c'est réapprendre à faire avec des choses simples qui sont pas... Voilà, redévelopper des choses simples.

00:12:47 Maxime

Qu'est-ce que ça représente pour toi l'idée de développement durable ?

00:12:59 Céline

En fait, il y a un côté très croissance, d'aller retrouver par la technique, utiliser la technologie pour continuer à faire comme avant en impactant peut-être un peu moins, mais en fait que toujours ça... ça se développe quoi. Même si j'ai envie que mon activité professionnelle se développe, même si je me dis que... Et, ouais ya ...

00:13:37 Maxime

Et si je te parle d'anthropocène, est-ce que ça te parle ?

00:13:43 Céline

C'est quoi ? C'est la période de l'homme ? C'est que l'homme remaitrise tout, là ? Je ne sais pas après quoi ça va, mais non, je ne sais pas assez. J'ai entendu le terme, mais je ne l'ai pas creusé.

00:14:04 Céline

Oui, c'est ça. Pour moi c'est... enfin... c'est qualifié en auto-centré sur l'homme.

00:14:20 Maxime

Est-ce que tu pourrais définir, selon ton point de vue, les valeurs portées par l'association, par les Jardineurs ?

00:14:32 Céline

Moi la part... La raison d'être qui était affichée au départ, "faire sa part localement, ensemble", ça reprend le... ces valeurs du collectif, d'action conjointe, et d'être là où on est. Enfin ouai, ce local, oui. C'est vraiment ça. D'ailleurs, je sais pas si elle a changé.

00:14:58 Céline

Elle a changé ou pas ?

00:15:02 Maxime

La... Le... Le mot d'ordre ? Je crois pas, je crois qu'à l'entrée, il y a toujours marqué "faire sa part collectivement ensemble". Il faudrait vérifier, mais je crois.

Comment est-ce que l'association s'organise ? Au niveau à la fois de l'action et de la gouvernance.

00:15:32 Céline

J'ai un peu décroché là-dessus. De ce que j'en vois aujourd'hui, bah il y a toujours le système président, vice-président, un conseil d'administration et des bénévoles. Et puis, bah le... quelque part en gouvernance, il y a un peu des responsables de pôle qui restent... Enfin... Du coup, je ne sais plus s'il y a des responsables de pôle vraiment. J'ai l'impression qu'il y a plus, notamment via Discord, des canaux où un peu chacun, c'est en mode très très horizontal, en théorie et en même temps il y a quand même le rôle très fort de [Matthieu] qui reste là et de Sébastien qui est quand même ultra investi, présent en termes d'heures de façon impressionnante quoi.

00:16:36 Céline

Donc oui, mais la gouvernance se veut assez horizontale. Même si ça passe par ces deux personnes-là, il y a quand même une mise.. de oai... une mise de la décision, une remise de la décision collective. Mais on parle ni de décision par consentement, ni par... rien. Enfin, je pense qu'il y a un truc un peu organique. Et quelque part, celui qui arrive avec une idée, bah s'il a les moyens de mettre en place son idée, c'est l'idéal. Vas-y, teste.

00:17:21 Céline

C'est très expérimental.

00:17:40 Maxime

Du coup, tu as dit que l'Organisation était plutôt horizontale. Est-ce que tu la considérais comme démocratique ?

00:17:48 Céline

Ça dépend. Ça dépend parce que rien passe au vote. Mais la démocratie, c'est peut-être pas que de voter. Je pense que les oppositions peuvent être entendues. Donc oui, plutôt démocratique.

00:18:11 Céline

Et en même temps... Et en même temps, il y a certains... Je sens quand même le plus présent, plus de voix. Et ce qui est normal. Enfin, ce qui est normal.

00:18:32 Céline

Non, je sais pas si c'est normal, mais... Ce qui est tout à fait compréhensible, parce que sur des actions comme ici, quelqu'un qui vient jamais ne peut pas dire « moi je ne veux pas qu'il y ait trois barbecues », bah [rire]. C'est hyper adapté, démocratique, dans l'adaptation aux besoins exprimés par le lieu et des gens qui le fréquentent.

00:19:10 Maxime

Est-ce que c'est une organisation similaire à celle que tu peux connaître dans d'autres associations ou d'autres formes d'organisation ?

[pause]

00:19:43 Céline

Non. Je le vois pas... Mais encore une fois, je pense que je ne suis plus assez dans, tu vois, les dernières réunions, de ce qu'il y a de l'extérieur, et juste en suivant sur Discord, il y a... Non, est-ce que ça serait différent ailleurs ?

00:20:17 Céline

Ouais, c'est ici que ça se fait et en fait, si t'es pas là, bah... Alors que dans d'autres assos, il y a plein de décisions qui sont prises de façon théorique et donc remises à discussion. Alors que là, j'ai l'impression que c'est plus organique. Enfin, pratique.

00:20:57 Maxime

Du coup, qu'est-ce que tu dirais pour les... Quels sont les avantages de cette organisation et les défauts que ça pourrait avoir ?

00:21:07 Céline

L'avantage, c'est qu'il n'y a pas d'inertie. Puisqu'il y a une réaction assez... Enfin, Hop ! Un problème, une solution. Donc il y a une mobilité, enfin il y a une dynamique qui est réelle.

00:21:31 Céline

L'inconvénient c'est que peut-être ça peut ne pas être assez inclusif de certaines personnes qui souhaiteraient prendre part mais qui n'ont pas le même niveau de disponibilité. Et du coup, ben pas... moins d'implication stratégique, enfin, au niveau des choix ou des stratégies, des choses comme ça qui sont faites.

00:22:17 Maxime

Qu'est-ce que tu dirais de... Quelle place occupe le lieu dans la ville ? et quelle place aussi il pourrait occuper ?

00:22:31 Céline

C'est un lieu qui occupe pas encore beaucoup de places dans la ville, enfin au niveau de sa fréquentation. Mais qui... Moi, quand je le présente, je dis, il y a un petit coin de paradis au bord de la... T'as besoin de te vider la tête. Pousse la po... pousse la barrière.

00:22:51 Céline

vraiment qui est très préservé. Et j'ai entendu le côté maison de l'écologie, dont ils se... dit par Sébastien et Matth. Une fois là, je me suis dit... Et c'est chouette. Et...

00:23:20 Céline

J'ai peur de cette étiquette pour ce lieu. Et en même temps, c'est de l'écologie incarnée quelque part. Donc voilà, souvent les maisons de l'écologie, c'est un peu propre, un bâtiment qui a été construit... Alors que là, c'est vraiment dans l'émergence. Et ça correspond pas à tout le monde, mais c'est un... ouai

00:23:48 Céline

Ça pourrait avoir beaucoup plus de place dans la ville.

00:23:59 Maxime

Quand tu dis que ça ne correspond pas à tout le monde, qu'est-ce que tu entends par là ?

00:24:08 Céline

Ça a un côté très roots par rapport à certaines personnes qui veulent quelque chose d'aseptisé. Dans les personnes qui viennent pour les accueils des élèves, des scolaires ou des différents autres organismes, il y a une vraie ouverture culturelle, ethnique et tout ça. Dans la fréquentation régulière des dimanches, enfin, c'est... Ça reste quand même, je trouve, un peu... Alors, je ne vais pas dire un entre soi, parce qu'il y a quand même une mixité, mais voilà tous les quartiers de la ville ne viennent pas ici, alors que le quartier qui est juste à côté, qui est un quartier prioritaire de la ville, Je ne sais pas combien il y a d'adhérents aujourd'hui qui viennent de là-bas, mais très très peu en fait. Alors que ça pourrait vraiment être le jardin local.

00:25:33 Maxime

Est-ce que tu as une idée de comment on pourrait... comment ce lieu pourrait... pas plus s'ouvrir vers les autres mais plus faire appel aux diverses populations de la ville.

00:25:51 Céline

Ce qui se passe aujourd'hui en termes d'actions à aller mener dans les différents quartiers auprès des différentes structures, j'ai l'impression que c'est bien adapté à quelque chose de progressif aussi et qui permet de... bah de prendre le temps de ces rencontres sans créer de... Donc non, ce qui se passe aujourd'hui et l'ouverture aux autres en allant créer des ateliers et proposer des sessions, pour moi c'est un bon rythme. Alors peut-être qu'il pourrait y en avoir plus, mais c'est un bon rythme de mixité, de mixage. De mixage pour la mixité, on va le dire plutôt comme ça.

00:26:41 Maxime

Est-ce que tu penses que le jardin et l'association constituent une forme de modèle, de modèle social ?

00:26:51 Céline

Oui. Je trouve qu'il y a quelque chose au niveau de cet asso, au niveau de la mixité de l'association, qui est... qui est socialement hyper intéressant. Là, pour le coup, tu sens pas le... T'es femme, t'es homme, t'as

pas les mêmes tâches à faire là.

00:27:12 Céline

En fait, y a un truc à gérer, tu gères le truc, qui que tu sois. Et rien qu'à ce niveau-là, au niveau social, je trouve que c'est... c'est vachement précieux. Tu veux un carré de chocolat ?

00:27:32 Maxime

Non merci. Et du coup, comme tu disais tout à l'heure que... ça correspond pas à tout le monde... Est-ce que du coup ce modèle est en conflit avec d'autres modèles ? Est-ce qu'y a une... est-ce qu'on pourrait dépasser ce conflit-là ?

00:27:59 Céline

Aujourd'hui, il n'y a pas de conflit sur le lieu autour de ce modèle. Je vais prendre un exemple. un peu caricatural, mais la dernière fois, je suis passée... Où j'étais ? On s'en fiche.

00:28:13 Céline

Mais dans un café, il n'y avait que des hommes. Au café. Ah oui, bah là, ça retrouve. Que des hommes en terrasse du café, pas une femme à cet endroit-là. Et je me suis dit...

00:28:23 Céline

Tiens. Intéressant de... Alors, qu'est-ce qui se passe ici si, en fait, quand on arrive, bah il y a un gros squat que d'hommes. Comment se sentent les uns les autres dans le rôle ? Est-ce que c'est squatter ?

00:28:38 Céline

Est-ce qu'il faut être participant ? C'est pour ça que je te dis la vitesse à laquelle ça se fait cette... Donc est-ce qu'il peut y avoir conflit ? Oui, ça peut choquer quand tu emmènes ce modèle à l'extérieur, mais en fait... Là, l'entrée de tout autre modèle peut être tout à fait bienvenue si c'est pas conquérant, enfin en disant on vient squatter le lieu.

00:29:12 Céline

Si c'est quelque chose qui respecte la raison d'être du lieu bah, en fait, il n'y a pas de conflit.

00:29:20 Maxime

Et peut-être plutôt que "conflit", de, d'incompatibilité ?

00:29:33 Céline

Ben... Je sais pas. Enfin, caricatural, c'est des barbecues de saucisses de porc en buvant de la bière. Alors... Tu es musulman, bienvenue avec tes saucisses de dinde pour boire ton coca. Mais...

00:30:04 Céline

Et c'est ok, il y en a et ça marche et ça mixe. Mais il ne faut pas qu'ici il y en ait, il y aurait incompatibilité. Mais à partir du moment où l'entrée est dans l'histoire du lieu, enfin dans le... il n'y a pas d'incompatibilité. Mais c'est vrai que je me suis fait la réflexion la dernière fois en arrivant et en voyant tous les barbecues de saucisses, je me suis dit, c'est comment en termes d'ouverture là ? Après chacun apporte ce qu'il veut manger et c'est partagé ou pas.

00:30:40 Céline

Donc en fait c'est compatible avec tout le monde.

00:31:04 Maxime

Est-ce que tu dirais qu'il y a une dimension politique à l'activité de l'association ?

00:31:16 Céline

Oui. Dans le "On peut faire sans vous". Il y a quelque chose qui peut émerger de la base. Oui, il y a une solidarité qui est montrée à l'extérieur et une débrouillardise qui a une portée politique, je pense. Tu m'excuses une minute, je vais chauffer une petite goutte d'eau.

00:31:56 Maxime

Ça marche.

00:31:58 Céline

Tu veux ?

Maxime

Non, merci, ça ira.

Céline

Oh non, soleil, revient ! Ah Il descend déjà vachement vite. Vas-y.

00:32:25 Maxime

Du coup, on parlait de la dimension politique de l'association. Est-ce que ça aurait une portée politique plus grande que d'autres types de... de rassemblements associatifs ?

00:32:51 Céline

En fait, il y a une entrée par le faire, par le faire ensemble qui... Je ne sais pas si elle est plus grande, mais en tout cas, c'est un autre type d'entrée que "on vous met quelque chose à disposition", je trouve. où il y a vraiment une implication directe des personnes dans ben... Faites de ce lieu ce que vous souhaitez qu'il soit. Donc même là, au niveau politique en fait ça a de la, ça a de l'impact.

00:33:40 Céline

C'est être vraiment... À l'école, dans les programmes, faire des élèves des citoyens engagés, responsables et engagés. Enfin, non, des citoyens responsables, éclaires, n'importe quoi. Tu vois, j'ai oublié. Et moi, je me disais qu'en fait, qu'ils soient éclaires et responsables et engagés, c'est...

00:34:04 Céline

J'ai l'impression que dans l'asso là, il y a un engagement qui est attendu aussi. Quelle que soit l'échelle, mais en fait, il y a... Voilà. Il y a une portée directe.

00:34:22 Maxime

Tu parlais des... de l'engagement citoyen. Dans cette portée politique, est-ce que tu la qualifierais de

citoyenne ?

00:34:42 Céline

Oui, mais je... La portée politique serait citoyenne, c'est ça ? C'est ça la question ?

00:34:51 Maxime

Est-ce que tu définirais l'engagement dans l'association comme un engagement citoyen, ou est-ce que l'association relève d'une dimension qu'on pourrait qualifier de citoyenne ?

00:35:15 Céline

En fait, je lui vois une portée politique, mais l'engagement citoyen, il est plus... En adhérent lambda, il est plus à bénéfice uniquement personnel. Oui, c'est ça. Un adhérent, il y a différentes façons de l'être quoi. C'est essentiellement...

00:35:53 Céline

Il n'y a pas de revendication, c'est vraiment un... ouai. Viens découvrir ton petit coin de paradis, ce n'est pas un acte militant. Enfin, si, quelque part. C'est reprendre de la liberté et de l'autonomie et de la santé. Donc c'est hyper engagé, finalement.

00:36:09 Céline

Mais... Si, c'est hyper politique, citoyen engagé, finalement. de revenir, même pour son bénéfice personnel, revenir ici, faire du lien, re-rencontrer les gens et être dans cette même cité, simple.

00:36:37 Maxime

Est-ce que c'est quelque chose que tu te représentais comme un engagement citoyen, le fait de s'engager dans l'association, dans ton engagement personnel ?

00:36:55 Céline

Moi oui, quand justement l'idée c'était aussi de participer, à le faire connaître, à faire de l'ouverture aux écoles, à aller faire des visites, des choses comme ça, il y avait quelque chose de citoyen dans l'ouverture au, enfin dans l'action vers l'extérieur. Mais quand je dis pas nécessairement, c'est parce que c'est pas un attendu de chaque personne adhérente à l'association. Mais oui, les Jardineurs c'est un engagement citoyen aussi.

00:37:46 Maxime

Comment est-ce que tu envisagerais la citoyenneté écologique ? Si on devrait essayer de définir un peu...

00:38:05 Céline

De définir quelque chose de non-culpabilisant et sclérosant ? Un peu comme il y a dans la médecine. D'abord, ne pas nuire. Donc avoir le... Ouais, un peu en mesure d'impact, enfin tu vois de... mais pas culpabilisant parce qu'on part tous d'un point donné.

00:38:45 Céline

Ça m'avait amusé, tu sais, il y a eu à Sartrouville une mission zéro déchet, non, réduction des déchets menée par la ville avec les familles zéro déchet, tout ça. Et... Et en fait, dans la sélection des familles, t'avais des niveaux enfin, t'avais un objectif de réduction de 80%, je crois, de ces déchets. Et je me disais, merde, mais moi, si je vais dedans, là, sachant que j'ai déjà réduit quasi de tout ça depuis quelques années, aujourd'hui, quelle est ma marge de progression encore ? Et il y a le côté, ben voilà, d'où on part.

00:39:26 Céline

Dans ce citoyen écologique, c'est d'où part chacun. Mais une fois que t'as fait des progrès, ben t'es pas encore arrivé. Et en même temps chaque, comme les grands sportifs, chaque milliseconde gagnée, c'est un effort de dingue quoi. Alors qu'au début, c'est aussi un effort, mais les résultats sont très rapides. Donc je sais pas ce que ça pourrait être un citoyen écologique qui a un joli permis citoyen.

00:39:56 Céline

Est-ce qu'il faudrait lui mettre un permis citoyen ? Est-ce que tu perds des points de citoyenneté ? Ça fait pas envie non plus. Et en même temps, c'est quand même un modèle qui marche pour faire bouger les lignes au niveau collectives. Collectif.

00:40:29 Maxime

J'ai cru comprendre du coup que tu t'étais engagée au niveau des actions pédagogiques de l'association.

00:40:37 Céline

Oui, j'ai fait un peu l'année dernière.

Maxime

Un peu l'année dernière ?

Céline

Oui.

00:40:41 Maxime

Qu'est-ce que t'as fait du coup comme ?

00:40:44 Céline

J'ai juste fait une visite d'école, enfin visite du lieu, sensibilisation. Et passé aussi une fois, il y a une école qui faisait une semaine autour de découvrir les métiers. Et les... Les métiers et les engagements. Donc j'étais allée raconter l'histoire de ce lieu et de cette alimentati... enfin, qui s'ouvrait et qui ne coûtait rien et qui en même temps était, voilà, une façon de faire simple.

00:41:21 Céline

Si t'es petit...

00:41:25 Maxime

Dans ton activité professionnelle, dans tes ateliers etc., tu as des actions aussi pédagogiques avec des jeunes ou des...

00:41:37 Céline

Oui, l'année dernière j'ai fait avec des collègues, un école et un collège, une école et un collège, enfin une classe de collège, toute une séquence sur six séances où on s'est vu sur trois mois, de justement comment on prend soin de sa santé, et pour ça l'alimentation, et donc l'environnement, et donc il y a eu toute cette progression-là qui était pas... dont un qui était le collège, il était sur Nanterre, Donc aussi avec le centre de Nanterre, donc les tours Nuages, donc c'est pas spécialement des gamins qui ont des jardins. Donc c'était aussi intéressant de pas culpabiliser, pas dire ce que vos parents font, c'est de la merde. Pas dire que bah c'est mieux ailleurs, mais en fait donner des choses simples à faire, accessibles tout de suite. D'aller découvrir à côté de Nanterre, à côté d'où ils habitent, les Groues, la ferme du bonheur, enfin des lieux qui sont hyper accessibles et...

00:42:45 Céline
et ouverts en théorie.

00:42:55 Maxime
Qu'est-ce que tu... Est-ce que t'es familière du... Enfin, toi tu as été enseignante. Enfin... l'institutrice, c'est ça ?

00:43:07 Maxime
Qu'est-ce que tu penses de la place, aujourd'hui, de la question écologique à l'école ?

00:43:18 Céline
En théorie, dans les programmes et tout ça, c'est plutôt avec une place qui est... Enfin, une reconnaissance de cette question écologique, Maintenant, qui est pas adapté ni au public, ni au reste des contraintes des programmes et des attendus de l'école. Donc ça reste, je trouve, plus des engagements individuels d'enseignants ou d'équipes enseignantes pour donner une teinte ou une autre à un projet. Et donc, écologie ou pas écologie enfin, aller faire un cours sur l'écologie quand on se dit que, je vais dire une connerie, qu'on passe son temps à manger ou à prendre des trucs jetables et puis à les mettre à la poubelle devant les enfants. En fait, il y a un côté modélisant qui crée un peu de dissonance. [rire]

00:44:26 Céline
Mais il y a beaucoup, beaucoup d'écoles, je trouve, qui sont de plus en plus sensibilisées. mais avec des projets au niveau des circonscriptions, des choses comme ça qui peuvent être données sur... Mais développement durable, ça peut être voilà très "développement" aussi.

00:44:56 Maxime
Qu'est-ce que tu dirais du rôle pédagogique de l'Association des Jardineurs ?

00:45:04 Céline
Moi j'aime beaucoup le côté porte ouverte ici, à qui veut. Donc vraiment cette pédagogie par l'accueil et le faire ensemble. Et aussi l'ouverture qui est un "aller vers" certaines structures en extérieur. Dans les... dans la bulle de vie là qui a été installée à la résidence senior, il y a quelques années, où, comme ça, les seniors pouvaient aller rester dans leur jardin, mais aller cultiver leur petit bout de je ne sais pas quoi, ou là, dans la résidence juste à côté, où ils ont mis des bacs de culture en fait y a une... Et à chaque fois, on le fait ensemble aussi.

00:45:56 Céline

On va là-bas et on fait avec vous. On propose de. Oui, c'est pas du... service clé en main. C'est vraiment un truc très participatif.

00:46:39 Maxime

Finalement, pour, ptet pour finir, qu'est-ce que tu penses que l'association pourra devenir dans les prochaines années ? Quelle place elle pourra avoir ? Quel objectif ?

00:47:03 Céline

Pour moi qu'il y ait d'autres lieux comme ça, que ce ne soit pas nécessairement celui-ci qui devienne beaucoup plus gros, même s'il y a encore un peu de quoi faire, mais... Ouais, plus en mode essaimage.

00:47:30 Maxime

J'ai une autre question qui me vient à l'esprit. Est-ce que tu penses que le modèle de tiers-lieu des Jardineurs pourrait être une forme inspirante pour le modèle scolaire, pour les écoles ?

00:47:54 Céline

Ça dépend quel aspect. C'est une réponse qu'il n'en est pas une, mais je suis allée... Où est-ce qu'on était ? En Ardèche. On était dans une école et on est allé donner un coup de main pour finir de préparer une salle de classe d'une nouvelle école qui allait ouvrir et qui s'appelle l'école dans la forêt, où tous les matins ils sont dans la salle de classe et tous les après-midi ils sont uniquement en nature.

00:48:17 Céline

Et la salle de classe de la nature, c'est vraiment un coin de cinq rondins, une bâche au-dessus, vraiment quand il faut s'abriter et quand il fait froid, ils vont pas... ils vont pas dans les bâtiments scolaires. Ils restent dehors, ils font le feu, ils font des lianes, ils font machin, ils font bidule. Hola !

00:48:37 Matthieu

Salut, salut. Ça va bien ? Salut ! En forme ? Salut [Céline].

Maxime

Ça va.

00:48:41 Céline

Et toi ?

00:48:42 Matthieu

Ouais, ça va bien. Bieng bieng.

00:48:45 Céline

Bieng bieng.

00:48:45 Matthieu

En pleine interview.

00:48:47 Céline

Bah écoute.

00:48:47 Matthieu

Trop bien, je vous dérange pas. Je suis venu me poser, manger, prendre 2-3 photos et je repars.

00:48:51 Céline

Ouais, je suis venu manger aussi. Un petit carré de chocolat si tu veux après.

Matthieu

Non, bah écoute, je vais déjà attaquer ça.

00:48:56 Maxime

Donc on parlait de l'école dans la forêt.

00:49:07 Céline

Ouais. Donc, est-ce que ce lieu-là pourrait servir d'inspiration à l'école ? Ou alors en mode partenariat, de... avoir des temps... d'action concrète...

00:49:24 Céline

en jardin, et qui soeint pas... Enfin, moi, j'aime bien l'école qui sort de ces murs aussi. Parce que le jardin pédagogique au niveau de la cour, entre deux platanes et du béton, c'est déjà génial. Mais il n'y a pas assez d'ouverture et de mixité, je trouve. Donc oui, enfin ouais vraiment, côté partenarial, les écoles du quartier pourraient avoir une demi-après-midi par semaine.

00:49:57 Céline

C'est le projet. Une demi-après-midi, quelle que soit la saison, ils sont là et vivent la vie de qu'est-ce que... Qui est-ce qui m'a parlé de ça aussi ? Un endroit... Ah oui, non, c'est quand j'ai fait la fresque de l'alimentation. Un des challenges, c'était essayer d'inventer un projet pour donner l'envie à des gamins de troisième de choisir comme orientation de retourner dans l'agriculture.

00:50:29 Céline

d'être, voilà, de faire du maraîchage, d'aller se mettre sur du bio, d'être dans les... Et donc comment, au niveau de l'école, et à quel moment on agit, commence à agir dans l'école, à quel âge, pour que, en fait, ce soient des gamins qui... et des parents, pour qui retourner faire un métier à la terre ne soit pas quelque chose de réducteur et de régré... Enfin pas bien vu. Une régression par rapport à un statut, mais qui est vraiment une reconnaissance. Donc oui, ça pourrait avoir aussi ça comme intérêt.

00:51:01 Céline

Voilà.

00:51:07 Maxime

Okay. Je pense qu'on peut s'arrêter là.

00:51:09 Céline

Si ça te va, si ça a répondu à tes... Il n'y a pas de mauvaise réponse. [C'est ça.] C'est un bout de... Et t'as d'autres personnes là qui vont...

00:51:20 Maxime

Pour l'instant... houp Pardon, Pour l'instant, on n'avait pas fini avec Sébastien. [Ouais.] Il faut que je le revoie.

00:51:35 Maxime

Et après, je crois qu'il y a une autre personne qui s'était proposée, mais qui n'était pas revenue vers moi. Peut-être que je la relancerai. Après, je verrai en fonction de si...

00:51:57 Céline

Qu'est-ce qui t'a fait venir ici pour ton étude ?

00:52:02 Maxime

Déjà j'en ai entendu parler parce que du coup je suis Sartrouillois.

00:52:07 Céline

T'es adhérent du coup maintenant ?

00:52:08 Maxime

Je suis pas encore adhérent.

00:52:11 Céline

Remarque moi j'ai pas dû renouveler. Je pense que je vais me faire taper sur les doigts. Je devrais pas être là.

00:52:14 Maxime

En fait c'est juste très bien tombé par rapport à à mon projet. À la base, je voulais aussi aller voir des jardins, plus jardins ouvriers, jardins familiaux comme à côté. Parce que du coup, c'est plus des lectures que j'avais faites sur ce genre d'infrastructures. Je ne sais pas si tu as entendu parler du livre de Flaminia Paddeu, Sous les pavés, la terre.

00:52:48 Céline

Ah, j'en ai entendu parler, mais je ne l'ai pas ni vu ni lu.

00:52:52 Maxime

C'est un livre justement qui a... Flaminia Paddeu, c'est une géographe qui a travaillé dans les jardins partagés à Aubervilliers et aussi à Détroit et à New York.

00:53:04 Céline

Alors, si j'ai... Est-ce que j'ai... enfin bon peu importe.

00:53:07 Maxime

Du coup, je faisais ce genre de lecture-là aussi. J'avais lu aussi des trucs chez une philosophe que je lis beaucoup, qui s'appelle Joël Zask, qui est peut-être moins connue ou moins... moins médiatisé qu'a pu être l'autre livre dans les milieux écologiques, mais qui montrait qu'il y a un vrai lien entre les pratiques démocratiques et les pratiques paysannes, et les pratiques aussi dans les jardins partagés. Donc c'est pour ça que je me suis intéressé notamment à...

00:53:43 Céline

Oui, jardins partagés, pas jardins ouvriers. Ou si, pareil, tu fais pas de...

00:53:54 Maxime

Si, si. Du coup, on utilise des fois le vocable jardin partagé pour des jardins qui sont pas vraiment partagés. Mais il y a aussi une forme d'organisation intéressante quand chacun a sa parcelle. Étant donné qu'il y a aussi des ressources communes, qu'on s'organise autour des ressources communes et autour des règles qui régissent l'ensemble des parcelles, etc. En fait, il y a aussi des organisations démocratiques intéressantes.

00:54:23 Maxime

Et comme je m'intéresse à... à l'idée de l'éducation à l'environnement comme une éducation démocratique, parce que je prends l'axe de la participation démocratique comme solution à la problématique environnementale, notamment pour pallier les blocages du système représentatif.

00:54:49 Céline

C'est-à-dire ? Là t'es technique.

00:54:50 Maxime

En fait, le système représentatif, donc la démocratie représentative, où on élit des représentants qui ensuite vont assurer... [Notre représentation à l'Assemblée]. Voilà. En fait, c'est un modèle qui s'inscrit dans le court terme et qui a beaucoup de difficultés à aborder les questions de long terme, du fait des élections régulières des représentants, mais aussi du fait que en fait le modèle de la démocratie libérale moderne, se base sur la défense des intérêts des personnes privées à travers la représentation. Ce qui fait qu'on ne peut pas dire, enfin les représentants ne peuvent pas dire on va faire payer le carburant plus cher ou on va faire ceci, cela, parce que le modèle, ça va à l'encontre du modèle et ça va à l'encontre des pratiques aussi, etc.

00:55:46 Maxime

Donc c'est pour ça que je me suis intéressé... que je du coup que j'aborde la question de l'éducation environnementale comme une éducation démocratique et que je me suis intéressé au Jardin parce que le Jardin offre vraiment une pratique de la démocratie participative et pas de la démocratie procédurale telle qu'elle est présente dans les établissements scolaires où en fait la démocratie à l'école c'est voter pour les délégués, voter pour les éco-délégués maintenant Et donc c'est juste la procédure de vote...

00:56:24 Céline

On fait la même chose que pour les grands, mais...

00:56:27 Maxime

Voilà. Et si on part du principe que je présente à travers une lecture de la littérature en philosophie politique sur le sujet, que l'écologie, pour être efficace, on va dire, doit se baser sur le modèle démocratique, le modèle d'éducation doit être démocratique et comme il y a aussi une histoire de la pratique du jardin pédagogique, j'ai fait le lien entre la question démocratique et la question du jardin.

00:57:04 Céline

Comment tu définirais là une pratique démocratique ?

00:57:10 Maxime

En fait, la vision de la démocratie que je mobilise majoritairement dans mon travail, c'est la vision qu'on trouve chez John Dewey, qui est un auteur de la fin du 19e, début du 20e siècle américain, donc qui est un grand penseur de la démocratie participative à l'américaine, qui se différencie d'autres formes de démocratie, comme la démocratie délibérative, où on va délibérer des problématiques entre nous. Là, c'est par la participation, par l'action et l'entretien, en fait, du monde commun. Et là, la vision de la démocratie, déjà plus... comment dire, C'est pas seulement un mode de gouvernance, c'est un mode de vie. Le mode d'existence démocratique.

00:58:05 Maxime

Et il se base sur l'auto-gouvernement de chacun. C'est-à-dire que chacun participe, en principe, à son propre gouvernement, à travers...

00:58:14 Céline

Éclairé et responsable.

00:58:17 Maxime

Et notamment à travers l'enquête, c'est-à-dire l'identification des problèmes que l'on a en tant que groupe et donc l'identification aussi du groupe à qui se pose ce problème pour ensuite essayer de le résoudre en commun par l'expérimentation notamment et le gros problème qu'avait Dewey à son époque c'était le développement de la mondialisation et du fait qu'on avait des problématiques où on pouvait plus s'identifier en tant que groupe. Et en fait c'est le même problème qu'on a aujourd'hui avec la question écologique qui est complètement globalisée.

00:58:58 Céline

C'est ça. Je prends ma voiture électrique pour machin mais en fait j'ai asséché totalement un pays et pillé toutes les ressources de machin.

00:59:10 Maxime

Et c'est pas des problèmes du coup auxquels on s'identifie parce que c'est des problèmes qui sont à l'autre bout du monde, qui affectent d'autres populations. Et c'est la grande difficulté. Donc il faut à la fois une mobilisation globale et une relocalisation.

00:59:30 Céline

C'est le Think Global act Local ? C'est un bouquin aussi ça, non ?

00:59:39 Maxime

C'est possible, mais en tout cas je l'ai déjà entendu.

00:59:42 Céline

Ouais, de vraiment essayer d'avoir la compréhension heu... [fin de l'enregistrement]

Entretien n°4 du 29/11/23 :

00:00:01 Maxime

Hop.

00:00:02 Maxime

C'est parti, ça m'a l'air de marcher.

00:00:03 Matthieu

Super.

00:00:06 Maxime

Alors.

00:00:06 Matthieu

Alors, dis-moi.

00:00:08 Maxime

Pour commencer, ce serait bien que tu te présentes, du coup. Aussi, ton activité professionnelle, ton âge, etc, etc.

00:00:19 Matthieu

Alors, je suis [Matthieu]. J'ai 49 ans. J'ai trois enfants. J'ai... Plusieurs activités professionnelles.

00:00:32 Matthieu

On va dire que... Les principales sont compositeur et ingénieur du son. En gros. Je suis à Sartrouville depuis... Depuis 10 ans.

00:00:52 Matthieu

Un peu plus, même. Ouais, même un peu plus. Je suis à Sartrouville depuis 13 ans. Et... Et voilà, comme chaque être humain, j'essaie d'être heureux.

00:01:04 Matthieu

Faire que ma vie soit... Que ce passage sur Terre soit le plus... Profitable pour moi. Et... Sans faire de mal aux autres, évidemment.

00:01:17 Matthieu

Et je crois que j'y arrive pas mal, en fait. Jusque là. Et... Qu'est-ce que je peux te dire d'assez profond ? Une sorte de parole historique ? [rire]

00:01:31 Matthieu

Je cherche. C'est compliqué. Voilà, je... Je dis pas trop ce que je fais. Mais j'essaie de faire ce que je dis.

00:01:40 Matthieu

Ça, c'est une maxime qui me "drive" depuis des années. Voilà, ça sert à rien de la ramener. Mais par contre quand... ta parole a de la valeur. En tout cas, j'essaie de... J'essaie que ma parole ait de la valeur.

00:01:51 Matthieu

Et en inversement, la parole qui sort des autres a de la valeur à mes oreilles. C'est-à-dire quelqu'un qui me raconte des cracks tout de suite, "pew", il va perdre en crédibilité à mes oreilles. Et voilà, et rapidement, ces mots ne seront vite qu'un bourdonnement de mouches à mes oreilles. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Concernant l'asso, moi, j'ai lancé ce mouvement.

00:02:18 Matthieu

Donc je suis le fondateur de l'asso, des Jardineurs. Et en fait, c'est... cette idée m'est venue pour... pour "faire ma part". Voilà, c'était pour... Qu'est-ce que je peux faire à ma petite échelle ? Et cette idée est venue après m'être engagé un peu en politique.

00:02:42 Matthieu

Chose que j'avais jamais fait de ma vie. Ça me saoulait un peu. Puis là, j'ai eu l'occasion de m'engager, et ça m'a emmené... à suivre un candidat à la présidentielle en 2017 dans toute la France, dans ses réunions, machin, tout ça. Et là, j'ai découvert à quel point c'était verrouillé par le haut, mais verrouillé comme jamais.

00:03:04 Matthieu

Et ça m'a fait peur parce que j'ai trois enfants et je trouve que si on ne change pas de direction, leur avenir va être un peu plus compliqué que mon présent, enfin, que leur présent. Voilà, ils vont au-devant de plein de problèmes, on le voit bien. Et du coup, je me suis dit, c'est pas par la politique que ça va changer. En tout cas, ça va prendre énormément de temps, tellement c'est verrouillé. Et après cette aventure de 2017, je me suis dit, bah qu'est-ce que je peux faire, du coup, à ma petite échelle ?

00:03:39 Matthieu

Et j'ai passé quelques soirées un peu arrosées avec un de mes meilleurs amis, Cédric, qui est le propriétaire de la péniche L'Atalante, qui est là-bas la seule péniche à Sartrouville. Bref, on s'en fout qu'il soit propriétaire de cette péniche, mais voilà, on s'est retrouvés pas mal là-bas. Et on a refait le monde, et lui ayant l'expérience d'être consultant, de faire du coaching et tout ça, il m'a aidé. Il m'a dit, bah tiens, allez, moi je te fais un coaching et on voit où ça nous mène. Et ça a mené à cette idée de jardineur.

00:04:13 Matthieu

Où on met tout ce qu'il y a de bon et des choses réalisables en local. Et en plus, lui, il a un petit peu de réseau, dans la ville, politique, bien qu'il soit d'aucun bord, il s'affiche complètement apolitique, mais voilà, il a quand même pas mal de réseau. Et c'est lui qui m'a présenté l' élu à l'environn... l' élu aux associations, là-bas, sur la péniche, en me disant, bah tiens, parle-lui de... C'est à elle qu'il faut que tu parles de...

00:04:41 Matthieu

Et c'est là "tchak" que ça a commencé à matcher. Enfin, en tout cas, c'est là que l'asso est née. [petite

pause]Et, et voilà. Et depuis, il y a eu un an de séduction de la mairie, je veux dire, pour leur montrer que ce projet pouvait être intéressant, pour la ville. Et c'est eux qui nous ont proposé ce terrain.

00:05:12 Matthieu

Moi, j'étais parti, j'avais fait une veille de plusieurs terrains, des dossiers où je m'étais un peu renseigné, quels étaient les terrains municipaux libres. Et je savais pas que ça, c'était le municipal ici. Et donc, de voir qu'ils nous proposaient un si grand terrain, c'était top, ouais on s'est dit "waw". J'étais parti sur des trucs de 1000 mètres carrés, de 2000 mètres carrés maxi. Donc voilà, j'étais ravi de voir que non seulement la mairie avait compris, en tout cas, je pense, l'idée derrière tout ça.

00:05:47 Matthieu

Et en plus, bah, qu'on mettait un si beau terrain, un si bel emplacement pour le réaliser. Donc... Donc voilà, super. Voilà du coup, cette aventure d'est assez vite grandi. Un, parce que justement, la mairie a trouvé un beau terrain et nous l'a laissé à discrétion, en plus.

00:06:16 Matthieu

Tu vois alors qu'au départ, ils voulaient nous faire payer un loyer. Je leur disais, bah non, enfin... Non, on va valoriser, on va faire venir les trucs. Non, on va pas payer en plus un loyer. Donc ils ont dit, OK, on ne vous le viabilise pas, c'est-à-dire qu'on vous met pas l'eau, on ne vous met pas 40 centimètres de terre comme à côté supplémentaire, pour cacher un peu le désastre en dessous.

00:06:39 Matthieu

Mais du coup, c'est gratuit. Et voilà, on est parti là-dessus, sur ces termes. Et depuis, notre convention a été renouvelée d'ailleurs, une fois. Et puis, je ne vois pas pourquoi elle serait pas re-renouvelée, parce que ça se passe bien, ils voient qu'on dynamise la ville dans l'écologie, et dans l'environnement. Il n'y a pas grand-chose en fait sur Sartrouville.

00:07:03 Matthieu

C'est bien, tant mieux. Là justement, on est en train d'écrire un bouquin, un petit bouquin de la jeunesse de ce projet, dans lequel justement on va inclure dans ce bouquin la municipalité. J'aimerais bien que le maire nous fasse la préface, ce serait super. Voilà. Si ça peut servir de mode d'emploi, ou de guide à d'autres communautés, n'importe où en France, qui veulent, je sais pas, qui veulent créer des... qui veulent se retrouver collectivement autour d'actions positives.

00:07:34 Matthieu

Et je trouve que c'est hyper important aujourd'hui, surtout dans l'environnement et l'écologie, qui sont devenues, en fait, des choses très angoissantes pour la plupart des gens, parce que, justement, ils découvrent que là-haut, bah ça bouge pas, tout en haut... alors tout en haut, au niveau européen, alors là c'est une catastrophe. On en reprend dix ans de glyphosate. Enfin, c'est complètement absurde, en fait. Au niveau français, ils ont plus trop les manettes, d'ailleurs. C'est au niveau européen, en fait.

00:08:03 Matthieu

Et par contre, au niveau local, on peut faire des choses. Et ce qui est bien, c'est que plutôt que de rentrer dans un... Comment ça s'appelle ? De l'éco-anxiété. C'est le seul mot que je cherchais.

00:08:20 Matthieu

Plutôt que de se faire de l'éco-anxiété tout seul dans son coin, en se disant, qu'est-ce que je peux faire, c'est horrible, machin, tout ça, eh ben, on se met à plusieurs et on fait des choses positives. Et ça change tout. Ça change tout. Parce que, un, ça te libère, toi, de ton anxiété, parce que moi, j'ai été éco-anxieux pendant longtemps, quand même. Et, le fait de se retrouver à plusieurs, et je te dis, de faire des choses positives, ça change tout.

00:08:48 Matthieu

Ça change tout. Même si ce sont des petites choses, c'est pas grave. Au moins, on fait notre petite part. Voilà. C'est la fameuse légende du colibri, que tu connais, voilà, j'imagine.

00:09:02 Matthieu

Mais voilà, on est 8 milliards de colibris, en fait, sur cette planète. Chacun prend sa petite goutte d'eau. Voilà, chacun doit prendre, faire sa part. D'où... D'où la petite...

00:09:19 Matthieu

Comment on dit ? Le "claim". en dessous des Jardineurs, faire sa part localement, ensemble. Voilà, c'est vraiment ça. Faire sa part localement et ensemble.

00:09:31 Matthieu

Et le ensemble, il est hyper important. Il est vraiment important. Parce que... on voit que tu peux faire ta part localement et perso, c'est moins fun. Ça marche moins bien.

00:09:43 Matthieu

Franchement, c'est moins fun. Et il y a des gens ici dans l'assaut qui ont fait leur part localement, perso. Et il y a un moment, ça va pas. Et on leur dit mais oublie pas, c'est ensemble en fait. C'est ça qui fait que t'emmène le groupe et que voilà.

00:09:56 Matthieu

Mais si tu le fais perso dans ton coin, t'as pas compris en fait ce qu'il y avait écrit sur l'étiquette. Et... Et voilà. Et ce qui nous amène au fameux PFH. Le "putain de facteur humain". Qu'on essaie de transformer très difficilement en "précieux facteur humain".

00:10:14 Matthieu

Le PFH. Quel merdier. Quel merdier. Mais c'est aussi... C'est ça qui rend l'aventure passionnante, je trouve.

00:10:26 Matthieu

Le fait de... de jongler avec du vivant, quoi. Carrément. Parce que voilà, les humains sont ainsi faits que quand ils se mettent ensemble, bah ça frotte, quoi. Ça frotte, ça frotte, ça frotte.

00:10:40 Matthieu

Ça fait des étincelles. Et voilà. De l'étincelle jaillit le feu. Donc des fois, il en sort des trucs géniaux. Qui

ne seraient pas arrivés si on ne s'était pas frotté, quoi.

00:10:52 Matthieu

Donc... donc voilà c'est indispensable de se frotter, de se confronter. Mais c'est vrai que ce n'est pas facile à gérer, je trouve. Dans un collectif, c'est dur de faire avec les sensibilités de chacun. Je trouve que c'est important qu'on soit vraiment différents. Parce que c'est ça qui fait la richesse du groupe.

00:11:14 Matthieu

Si on est deux cent clones, ça n'a peu d'intérêt. Là, l'avantage, c'est que 200 personnes différentes, sensibilité différente, capacité différente, histoire différente, culture différente, enfin bon, tout ce que tu veux, eh ben ça crée un "nous" beaucoup plus riche. Et quand nous arrive un problème et qu'on cherche une solution, eh bah le fait d'être 200 personnes différentes, souvent, la solution, on l'a. Parce que dans ces 200 personnes, il y a quelqu'un qui l'a, la solution, ou plusieurs, ensemble, qui trouvent la solution. Ouai. Mmh voilà après, c'est tout nouveau pour moi, qui suis plutôt assez perso.

00:11:56 Matthieu

Dans mon... en tout cas, dans mon activité professionnelle, je suis plus un mercenaire. Même si je travaille en équipe parfois. Mais... voilà je suis indépendant. J'ai pas de patron, j'ai que des clients. Et j'aime bien travailler tout seul.

00:12:21 Matthieu

Enfin, voilà, je trouve que... On est bien servi par soi-même. Et voilà, peut-être que je suis exigeant, c'est possible. Mais voilà, du coup, j'ai du mal parfois à déléguer. Et cette aventure m'a mis des bons coups de pied au cul là-dessus.

00:12:41 Matthieu

Je pense que ça m'a fait grandir à ce côté-là. Et voilà, le discours de dire "Les autres sont essentiels à mon épanouissement", c'est un truc, jamais je t'aurais dit ça il y a dix ans, c'est impossible. Non, non, c'était fuck et je suis tout seul et je vous emmerde tous. Donc, tu vois, c'est bien, en fait.

00:13:01 Matthieu

Je pense que ça m'a apporté et ça m'apporte encore beaucoup cette aventure. Et les autres sont essentiels, c'est clair. Ça s'est beaucoup confirmé pendant le Covid. C'était une période très... Très crispante.

00:13:21 Matthieu

Très, très crispante. Une sorte de... Je parle même pas de la pandémie hein. Moi ce qui m'a assez terrifié sur le moment, ce qui m'a même traumatisé, on peut dire, puisque j'en ai encore de cicatrices, c'est cette espèce de déferlement totalitaire soudain qui te balance des injonctions contradictoires d'un jour sur l'autre. Enfin, qu'est-ce que c'est que ça ?

00:13:45 Matthieu

C'était hyper bizarre. Les auto-attestations, mais qu'est-ce que c'est que ça ? Non, les mecs, ça ne va pas. Il y a un truc qui ne va pas. Voilà et ça, moi, ça m'a vraiment angoissé.

00:13:53 Matthieu

Toute cette... Toute cette dérive, en fait. C'est ça, une dérive totalitaire. Et... Mais tout ce qui ne me tue pas me rend plus fort.

00:14:08 Matthieu

Et donc, je pense que... Je suis sorti assez grandi aussi de aussi de cette affaire. En me disant, mais en fait, pas si grave. Il y a des gens qui vivent dans plein de régimes totalitaires, ils trouvent toujours des moyens, il y a toujours des réseaux, des.... Ça va, on s'arrange en fait.

00:14:25 Matthieu

Il y a moyen. Donc pas de quoi stresser. Je dis ça aussi parce que mon corps a besoin de faire descendre la pression, quoi il y a un moment, il faut se convaincre que ça va aller quand même. Sinon, tu pètes un câble.

00:14:36 Matthieu

Enfin voilà, t'implores. Mais je trouve qu'avec le recul, c'était une excellente expérience, justement. Parce que ça permet de... Je sais pas comment dire, ça a permis un peu de... De lever le voile sur cette société...

00:14:56 Matthieu

Pfou.. Un peu malade, quoi. Voilà, malade, en fait. Carrément même. Complètement malade. Malade et...

00:15:07 Matthieu

Et en déclin. Et en déclin complet. Parce que... Parce que pas le choix. En fait, y a...

00:15:15 Matthieu

Parce que physiquement, on peut pas continuer à prendre autant de ressources. Physiquement, on peut pas continuer à autant polluer. Physiquement, on peut pas continuer à tuer autant de vivants sans nous mettre en danger, nous, êtres humains. Et voilà. Et souvent, les gens qui disent ça sont des astrophysiciens, sont des ethnologues, ce ne sont pas des politiciens.

00:15:39 Matthieu

C'est souvent des chercheurs, des gens qui ont une vision un peu plus globale des choses. Je pense à Hubert Reeves, je pense à... Je ne sais pas, il y en a plein. Enfin voilà, je pense à Hubert Reeves. Tu écoutes même un mec comme Thomas Pesquet, il est sage.

00:15:57 Matthieu

C'est un mec super sage, mais aussi parce qu'il a beaucoup de recul, qu'il a vu ce que c'était que la terre, il l'a vu entière de ses yeux quoi. Et je pense que quand tu vois ça, tu prends conscience que c'est quand même super fragile. Et toute l'humanité, en fait, tout ce que je connais de toutes les histoires, ça s'est passé là. Donc c'est pas rien, c'est précieux. Et voilà donc bon bref, en tout cas, tout ça pour dire que je pense que le Covid, je pense que ça a précipité aussi les choses.

00:16:25 Matthieu

Et au niveau de l'association, bah il y a eu beaucoup plus d'adhérents, en fait, après cette période. Parce

que je pense que beaucoup de personnes aussi ont pris conscience de... de ça. En fait, ils ont subi le même levé de voile, d'apocalypse, comme on dit. l'Apocalypse. Je pensais que c'était la destruction de tout l'Apocalypse, mais non.

00:16:43 Matthieu

Quand tu regardes ce que ça veut dire, Apo-calyptse, c'est le... le le la... C'est une... révéler une vérité cachée depuis longtemps, c'est un levé de voile, un levé de rideau. Et je trouve qu'il y a eu une espèce de levée de rideau, de, alors c'est pas une vérité cachée depuis longtemps c'est pas ça mais, il y eu je pense une prise de conscience de plein de gens, euh un qu'ils étaient malheureux dans leur vie, que ils prennent conscience que ouais que leur mère les a pas mis sur terre pour augmenter le PIB du pays. C'était pas ça son, c'était pas ça son projet quoi. C'était pour qu'ils aient un enfant qu'ils vivent heureux.

00:17:18 Matthieu

Et il y a plein de gens qui se sont dit mais en fait, j'ai une vie de merde, je ne suis pas heureux. Mais ils ont pu s'en rendre compte à partir du moment où ils étaient obligés de sortir de la, de la roue du hamster. Et là heu... Mais c'est bien, c'est super, belle prise de conscience, tant mieux. Il y en a qui sont retournés dans la roue en se disant bah j'ai pas le choix. Et puis, il y en a pas mal qui sont sortis de cette roue.

00:17:37 Matthieu

Et qui... Voilà. Et je trouve que c'est bien, en fait, de sortir de ça. de, surtout si t'en es malheureux. Si t'en es heureux, bah génial, vas-y, cours.

00:17:48 Matthieu

Mais si t'es malheureux, peut-être que t'as moyen de faire autrement. Même en prenant des risques, voilà. C'est pas grave. Et je connais pas mal de gens qui se sont reconvertis, qui ouais qui ont arrêté une activité qui les pourrissait, quelque part. Pour bah trouver des choses qui sont moins rémunérées, mais qui ont plus de sens pour eux.

00:18:09 Matthieu

Et du coup, bah ils vont mieux, souvent, ces gens-là. Carrément, ils vont mieux, même, c'est sûr. Et... Voilà. Non, je sais pas.

00:18:22 Matthieu

T'as des questions à me poser ? Parce que moi, je déroule, je déroule, je déroule, là, mais...

00:18:25 Maxime

Mais oui mais c'est... c'est très bien. Hum, j'aimerais que... c'est-à-dire dire que tu reviennes sur, du coup les, heu... que tu développes sur les raisons qui t'ont poussé à, à fonder l'association ?

00:18:49 Matthieu

Ouais. Hum plusieurs raisons. Ouais, plusieurs raisons. Ce que je disais, le blocage au niveau de la politique. Le blocage total.

00:19:04 Matthieu

Le blocage, plutôt même au niveau européen, le blocage pour moi, il est plutôt au niveau européen. En plus du blocage français. Donc il y a tellement de niveaux de blocage avant de les faire éclater tous. Ça semble tellement pfou, tellement, tellement trop à faire. Donc ça, ce blocage.

00:19:22 Matthieu

Deuxième chose, bah on entend le truc climatique, machin, tu sais pas trop si c'est vrai, tout ça. Mais quand même, toi, tu peux observer que ouais il fait de plus en plus chaud l'été. Il y a des jours où il y a quand même des sécheresses. Et puis tu vois aussi qu'il y a de plus en plus de pays qui sont en stress hydrique chaque année, et ça augmente, ça augmente, ça augmente. Voilà, moi je suis persuadé que l'humain est responsable, en fait, d'une grande partie...

00:19:47 Matthieu

Alors, il est pas responsable du changement climatique. Le changement climatique, c'est normal. La planète, on en a vu plein de changements climatiques, plein d'ères différentes. Sauf que là, je pense qu'on est responsable de l'accélération d'un phénomène naturel. Et que...

00:20:02 Matthieu

ça va plus vite. Enfin, tout va plus vite, quoi. et avec des boucles de rétroaction qui fait bah qu'on est dans une espèce d'exponentiel qui fait que ça monte et plus ça monte, plus ça accélère et plus ça accélère, plus ça monte, etc. Et donc ça, c'est pas très réjouissant. Même pas du tout.

00:20:24 Matthieu

J'adore la nature. Ça aussi, ça joue beaucoup. J'adore la nature. Je trouve que enfin tu vois je suis athée, par exemple. Et pour moi, la nature, c'est un dieu, ça suffit en fait.

00:20:34 Matthieu

Il n'y a pas besoin d'aller chercher un autre grand autre. La nature me suffit amplement, elle me grandit. Euh voilà, le côté spirituel, si j'en ai besoin, la nature, en fait, elle me remplit entièrement. Là-dessus, il suffit de regarder, prendre le soin de regarder l'intelligence, la capacité de création. Tout est dans la nature, c'est dingue.

00:20:55 Matthieu

Et tu te rends compte que plus tu cherches, plus tu regardes, plus c'est créatif. Tu prends, mais même au microscope, tu fais x10, x100, x1000, x10 000, x100 000. À chaque fois, t'as des trucs incroyables qui se passent. Donc voilà, donc ça me semble tellement infini au niveau... au niveau puissance de création, d'adaptation constante et tout ça.

00:21:14 Matthieu

Je suis persuadé qu'il y a de la vie partout dans l'univers. Voilà. C'est... Sinon, quel gâchis d'espace, quoi. Ça semble complètement...

00:21:22 Matthieu

Enfin, déraisonnable. Non, c'est sûr qu'il y a de la vie partout, sauf que, bah... on est tellement petit là-

dedans, on sait pas encore, mais... Je pense qu'on trouvera. Les gens qui essaient de trouver de la vie dans l'univers en pensant qu'on va aller voir des cousins, à nous, qui vont nous comprendre, là je me dis, ils planent total, parce qu'on va trouver de la vie, ça sera des champignons, ou des molécules, ou des trucs, ou une autre forme de vie que nous, mais...

00:21:45 Matthieu

Voilà. Et en plus penser qu'on va pouvoir communiquer avec eux, mais pour moi ça n'a pas de sens. Déjà qu'on apprend à communiquer avec un arbre ou un chat, avec déjà tous les autres êtres vivants qui sont là. Et comme on est incapables de communiquer avec eux, imagine une autre forme de vie d'autre part. Ça me semble fou.

00:22:00 Matthieu

Bon bref, voilà, mais je suis assez passionné par tout justement, tout ce qui est astrologie... Non, astronomie, pardon, astronomie. Non, non, astrologie, non, non, non. Non, non, je suis passionné par tout ça, par tout ce qui est astronomie. J'ai lu pas mal de bouquins là-dessus.

00:22:18 Matthieu

Et puis, dès qu'il y a une émission sur ce sujet, je, je kiffe. J'aime beaucoup ça. J'aime bien la science aussi. C'est quelque chose qui m'a toujours passionné. Comment les choses marchent. Ouai.

00:22:28 Matthieu

Essayer de comprendre les choses, j'aime bien ça. Et tout ça pour dire que la nature est belle, elle nous est indispensable, parce qu'elle nous donne à manger, elle nous donne tous nos médicaments, elle nous donne bah le bien-être, l'air, elle nous donne la beauté, elle nous donne tout, quoi. Et, et j'ai les boules de voir que certains humains considèrent cette nature comme un truc sale, dangereux et inutile. Et le problème, c'est qu'il y a de plus en plus de gens puissants qui pensent ça, et qui euh bah défoncent la nature. Et je trouve ça tellement triste.

00:23:09 Matthieu

Voilà j'adore... Les dessins animés de Miyazaki, par exemple. Parce que c'est toujours ça, c'est la nature qui... contre l'homme, et à la fin, la nature gagne. Bah oui, c'est quand même la nature. Hein, on va l'oublier.

00:23:21 Matthieu

C'est... Voilà. "Notre belle planète, qui nous a enfantés, on vit sur sa tête, il ne faut pas l'oublier. J'aimerais qu'on arrête de la déranger avant qu'il ne lui prenne l'envie de se gratter". Voilà, parce qu'elle fait "crac, crac, crac", il n'y a plus d'humain.

00:23:35 Matthieu

Donc voilà, remettons, revenons à notre place. Arrêtons de nous croire pour des dieux, machin. On est juste sur un être vivant qui nous dépasse total. Et donc voilà, si on veut que... Si on veut que... le...

00:23:48 Matthieu

Merde, comment on dit ? Qu'on puisse rester en tant que locataire, il ne faut pas tout défoncer quoi. parce

qu'on va se faire dégager rapide. Et toutes ces réflexions extrêmement angoissantes m'ont amené à me dire peut-être que je peux faire ma part, voilà. Comment je peux m'en sortir ?

00:24:09 Matthieu

M'en sortir déjà moi dans ma tête en étant mieux, en enlevant ce blocage, tu vois, tellement grand. Et en même temps, bah en emmenant avec moi d'autres personnes et que ça soit fun. Et heu... Donc voilà. Et je te dis, ouais, je crois que c'est... J'aurais pas eu d'enfant, ça aurait été différent.

00:24:31 Matthieu

C'est vraiment pour eux, parce que... Je trouve qu'on a une époque tellement angoissante, tellement glauque, tellement dure, que je me demande si c'est pas la première fois, une des premières fois, que un grand-père ne peut pas dire à son petit-fils, tu as de la chance, tu auras une meilleure vie que moi. Là, c'est pas sûr. Tu vois ? Alors que je pense que ça a toujours été le cas.

00:24:57 Matthieu

Enfin, tous les grands-pères ont tous dit à leurs petits-enfants, « Tu as de la chance, tu auras une meilleure vie que moi. » Ben là, c'est difficile. Je suis pas sûr de pouvoir tenir ce discours aux enfants de mes enfants. Je sais pas, je suis pas sûr. Je doute.

00:25:19 Matthieu

Ce qui est sûr, c'est qu'on vit un moment de l'humanité qui est absolument incroyable. parce qu'on est au climax de quelque chose, d'une civilisation assez dingue, quoi. Et c'est ça, je pense qu'on est vraiment arrivé tout en haut. Et que j'ai l'impression que ça va redescendre après. Parce que physiquement, en fait, déjà, les ressources, quoi.

00:25:46 Matthieu

À moins qu'on se mette tous à manger du carton, et qu'on se téléporte comme ça avec la pensée, je sais pas trop comment on va faire pour perdurer, quoi. Ah si, il y a eu plein de... Il y a quand même des projets, pour que ça perdure. Parce qu'il y a quand même des gens qui font un peu de prospection. Un peu de...

00:26:06 Matthieu

d'analyse, quoi. Et... C'est, ouais, faire que l'ensemble des Occidentaux, d'un seul coup, se mettent à consommer comme un Africain. Je sais pas trop comment on met ça en oeuvre, c'est compliqué, quand même. Il y a le fait de supprimer 90% des humains.

00:26:22 Matthieu

Ça, c'est voilà, c'est une bonne solution. C'est trash, attention, mais... Je pense que c'est eux qui auront les couilles de prendre ces décisions. Si on s'en sort dans 1000 ans, ce seront des héros, quoi. Parce que c'est eux qui auront eu les couilles de le faire.

00:26:35 Matthieu

Ce que je ne fais pas, bien évidemment, parce que c'est ignoble. Ce que certains ont pressenti avec le Covid et tout ça, parce que ça aussi, il y a pas mal de gens qui ont sorti ça. Moi, je ne crois pas qu'ils soient assez intelligents pour ça. Et ils n'ont pas les couilles de faire, les gars. Et heureusement.

00:26:52 Matthieu

Mais voilà, en tout cas, ça simplifierait d'enlever 90% des Occidentaux. Là, on pourrait tous rouler en 4x4 encore pendant un siècle, y'a pas de problème. Mais voilà, encore un sujet très angoissant. Non, après, qu'est-ce qu'il y a ? Bah, je crois que...

00:27:07 Matthieu

Y'a le fait que chacun fasse un peu gaffe aux ressources, quoi. Fasse attention aux ressources, fasse attention au vivant. Et ce que je disais, y'a 8 milliards de colibris, si chaque petit colibri fait attention autour de lui, juste autour de lui, bah normalement, ça devrait le faire. En tout cas, Oui, c'est un peu plus respectueux de ce qui t'entoure, et des gens, et du vivant, et des ressources, voilà. Maintenant qu'on a... maintenant qu'on a une vue globale, c'est nouveau quand même.

00:27:44 Matthieu

Bref, c'est nouveau dans l'humanité que n'importe quel pékin puisse avoir une vue globale un peu de la planète, le nombre de pays qu'il y a, les ressources, c'est où, il y en a combien, Et bah c'est super puissant. Internet, une invention complètement dingue. Complètement dingue. Une espèce de réseau de neurones à l'échelle planétaire, c'est dingue. Et c'est très... c'est...

00:28:08 Matthieu

Je kiffe. J'adore cet outil. Quelle puissance, t'imagines ? C'est un truc de fou. Moi, je fais partie encore de cette génération qui, pour faire un exposé, allait à la bibliothèque.

00:28:20 Matthieu

Voilà. Et qui réservait le livre quand il avait été pris et tu te mettais sur la liste. Et t'attendais qu'il revienne pour pouvoir bah faire ton exposé et avoir un bouquin qui parle de ça. Mais bon voilà, tout ça maintenant est multiplié par beaucoup. Voilà, la difficulté de faire le tri dans les infos aussi.

00:28:40 Matthieu

Là je m'écarte du sujet. Mais voilà... Non voilà, que dire... C'est un peu pour être le gardien du vivant, on va dire. et puis sensibiliser le plus possible autour de moi le fait qu'on peut réduire son empreinte carbone en tant qu'occidentale.

00:29:00 Matthieu

On peut, voilà. C'est possible. Et il vaut mieux le choisir que le subir, en fait. Parce que si on le choisit pas, eh bah il y a un moment où on va le subir. Parce que justement, il y aura moins de ressources et moins d'énergie.

00:29:14 Matthieu

Et là, si c'est... si c'est subi, c'est pas drôle quoi. Non, là, c'est même pas cool du tout. Alors que si c'est choisi, c'est ce que dit Jancovici. Moi, j'aime beaucoup ce mec-là. Je trouve qu'il est plein de bon sens, ce garçon, carrément.

00:29:30 Matthieu

Puis ça fait des années et des années et des années et des années qu'il parle, justement, au gouvernement, où il va à l'Assemblée nationale, il fait son speech, machin, et il revient dix ans après, il n'y a rien qui a changé, il refait le même speech. Et voilà, il revient encore dix ans après, c'est pareil. Donc tu te dis, mais ça sert à quoi, quoi ? Ça sert à quoi ? Et... Et voilà.

00:29:50 Matthieu

Et lui, ouais, c'est un mec plutôt cool parce que justement, ce que j'aime bien chez lui, un, c'est quelqu'un de très souriant, il balance des très mauvaises nouvelles, mais avec un sourire trop bien. Donc, mine de rien, il donne une certaine positivité. Enfin, je ne sais pas, il influe, je sais pas, il envoie du positif quoi, dans sa démarche, dans son action. Et puis... Et voilà, mais c'est lui qui dit ça, qui dit la décroissance, ce qu'on appelle la décroissance, qui est même une insulte absolue qui n'a même pas le droit d'exister aujourd'hui dans notre société, puisque la décroissance, le mot n'existe pas. On appelle ça de la croissance négative.

00:30:34 Matthieu

Tellement les mecs sont tarés, quoi. Il faut de la croissance. Le mot décroissance ne doit pas exister. On préfère faire de la croissance négative que même citer le mot décroissance. C'est fou quand même.

00:30:47 Matthieu

Et voilà, c'est là que tu vois l'importance des mots. Je te disais, les mots, c'est hyper important, les mots, c'est hyper important. Et tu vois que si ce mot décroissance n'est pas dit, et qu'on a inventé le mot croissance positive, ça veut vraiment dire quelque chose. Voilà. C'est-à-dire qu'on n'a pas passé le cap là, très loin de ça.

00:31:05 Matthieu

Et voilà ouai, et donc Jancovici, il te raconte que cette décroissance, de toute façon, elle va arriver, quoi qu'il arrive, que ce soit pour le pétrole, le gaz, les matières, les minéraux, les minerais, plutôt. et bah qu'il va falloir mieux, il vaut mieux l'accepter que de la subir. Et donc ici, bah on essaie de, ouais c'est ça de faire un lieu où c'est une société moins énergivore. Voilà on essaie de mettre concrètement en œuvre une société moins énergivore. Moins, ouais quand je dis énergie, c'est aussi les ressources.

00:31:45 Matthieu

Mais voilà, plus résiliente, où on consomme moins, où on réfléchit un petit peu à ce qu'on fait, on gâche moins. Voilà, on gâche moins. Parce que mine de rien, qu'est-ce qu'on gâche ! On n'arrête pas, c'est un truc de dingue comment on gâche dans cette société. On n'arrête pas.

00:32:06 Matthieu

On se dit qu'on a du... de l'énergie à foison de façon illimitée, et donc on gâche. Mais en fait, c'est pas du tout illimité quoi, c'est ça le truc. Et hum... Et j'ai l'impression qu'on y arrive et qu'on attire de plus en plus de gens qui se rendent compte que, pour certains, ce qu'ils appelaient être "plouc" avant, ben en fait c'est peut-être être visionnaire. Ou en tout cas, je ne suis pas visionnaire, mais en tout cas prendre de l'avance. Prendre de l'avance.

00:32:43 Matthieu

Et qu'être "plouc", je pense moi là, parce que c'est une petite réflexion, je m'appelle une dame, assez hautaine, qui avait visité ce truc-là, en disant, ben, j'ai dit, si vous voulez adhérer, il dit, non, moi, je suis pas une plouc. J'ai dit à putain le niveau quoi. Bon, bref, voilà. Mais tu vois, ça m'avait touché en me disant, mais c'est dingue, quoi. Et donc, voilà.

00:33:02 Matthieu

Donc, être plouc, c'est-à-dire être capable sur un trottoir, de fouiller ce qu'il y a sur le trottoir qui traîne, de ramasser des trucs, de les laver et de les ramasser. T'es peut-être pas forcément un clochard ou un idiot, justement. T'as peut-être pris un coup d'avance par rapport à ceux qui n'ont même pas compris que bah ce truc là, pouvoir avoir encore une vie, que c'était bien de le faire plutôt que d'en fabriquer d'autres, que ça allait remettre des camions, des bateaux, enfin voilà, stop. Stop, stop. Hum. Voilà, donc j'espère que de plus en plus de gens viendront et s'essayeront à ce mode de vie un peu plus rustre, mais tellement plus fun en fait.

00:33:53 Matthieu

Bon, après, j'ai rien inventé hein. Il suffit d'aller... Je sais pas, tu vois, aux Comores, par exemple. Ben, ils ont rien, les Comores. Donc, ils se démerdent.

00:34:04 Matthieu

Et puis, ben, ils font des baraques comme ça. Ils vivent très bien. Enfin, ils vivent très bien. Si, avec ce qu'ils ont, ils vivent très bien. Tu vas, en Centrafrique, c'est encore moins de trucs, quoi.

00:34:17 Matthieu

Et voilà, le fameux système D, ça fait... La plupart des peuples de... sur cette planète l'utilisent constamment. Voilà. Et donc, bah... C'est éprouvé, ça marche.

00:34:31 Matthieu

Voilà. Pourquoi pas par chez nous ? Donc voilà. Et le truc, c'est aussi de casser... Ça, je te parle de plouc et tout ça.

00:34:43 Matthieu

C'est aussi de casser un peu cette... Cette image... De... De gens pas sérieux, ou de... d'extrémistes, ou de clochards, ou je sais pas quoi.

00:34:58 Matthieu

Le fait que tu fasses les poubelles, tu vois, pour récupérer la merde des autres. ça... Il y a encore... Il y a encore... Cette a priori qui passe pas. Enfin, voilà, on est encore...

00:35:14 Matthieu

On est encore au stade ridicule. Voilà. Et je sais plus qui balançait ça, j'aimais bien cette... J'aimais bien ça de dire que chaque grand changement dans l'humanité, très souvent, c'est passé par trois stades. D'abord, c'est vu comme ridicule, puis après, c'est venu comme dangereux, puis après, c'est vu comme évident.

00:35:37 Matthieu

Et je sais pas, tu prends... Je sais pas, l'esclavagisme. Ridicule, on va pas... Les Noirs, les Blancs, on est pas pareil. Et puis après, dangereux.

00:35:47 Matthieu

Ah merde, merde, attention, ils vont prendre le pouvoir. Et puis après, maintenant, ça devient évident. On vote des femmes, même chose. Ridicule, dangereux, évident. Et je pense que...

00:35:58 Matthieu

On est en train d'arriver doucement au stade dangereux. Que tous ces écolieux là, qui... C'est ridicule, c'est quoi, ces pique-niques, là, qui fument des pets, qui vivent Flower Power, machin... Ils planent, etc. Donc, ridicule.

00:36:13 Matthieu

Et je pense que ça devient un peu dangereux. D'ailleurs, tu vois que... Notre-Dame-des-Landes, ils se sont fait défoncer tout ce qu'ils avaient mis en place par... bah par l'État, qui est venu avec des tractopelles tout foutre en l'air. Ils étaient devenu dangereux parce que, à partir du moment où tu montres que tu peux créer une autre société, différente, plus résiliente, et que bah ça marche, whaa ça devient dangereux pour le système en place parce qu'il se dit, merde, ça va faire tache d'huile, et ça serait bien que ça donne pas trop d'idées à d'autres quoi. Et voilà, mais je suis persuadé que ça va devenir évident.

00:36:50 Matthieu

Mais ça prendra le temps. Et ouais, ça sera évident. En tout cas, moi je le souhaite, que ça devienne évident.

00:37:05 Maxime

J'aimerais revenir sur quelque chose que t'as dit tout à l'heure.

00:37:06 Matthieu

Ouai.

00:37:07 Maxime

Tu disais que t'avais une... une appétence pour le savoir scientifique. Est-ce que, du coup, tu considères que tu t'es beaucoup renseigné sur la question environnementale, que tu as une... acquis un savoir scientifique sur ces questions-là ?

00:37:26 Matthieu

J'ai essayé, en tout cas, de me renseigner, de lire beaucoup, de... d'écouter des conférences. Ouais, j'essaie de... Ouais. Je me suis nourri de beaucoup de... de matières.

00:37:43 Matthieu

Et voilà, je me suis renseigné, j'ai écouté plein de choses. J'aime bien écouter les conférences. Je trouve ça même parfois plus agréable que lire, parce que tu peux le faire en voiture, n'importe où. J'aime bien lire aussi, mais c'est autre chose. Et les confs, j'aime bien, parce que tu me les poses, tu les reprends plus tard,

tac-tac, t'es en métro, super.

00:38:01 Matthieu

Et... Aurélien Barrau, j'aime beaucoup ce mec-là. Lui aussi, il est très militant. Etienne Klein aussi, j'aime beaucoup cet homme, qui... qui a fait plein de conférences. toutes top. Évidemment, Hubert Reeves, qui reste pour moi un sage, voilà. Qui est mort il n'y a pas longtemps d'ailleurs.

00:38:26 Matthieu

Ouais, donc je me suis renseigné comme j'ai pu. Après, c'est vrai que j'ai pas... j'ai pas été plus loin. J'ai pas fait de formation, voilà. Mais de mon petit côté, je me suis renseigné en prenant les bouquins que je pouvais lire, les confs que je pouvais écouter. Et puis...

00:38:48 Matthieu

Et puis... Et voilà, voilà. Après... Ouais, ça, c'est le côté écologique. L'énergie aussi.

00:38:56 Matthieu

L'énergie, c'est vraiment passionnant. C'est vraiment passionnant. Il y a une nana qui s'appelle Aurore Stéphant, elle est incroyable, cette femme. Elle fait plusieurs confs aussi, et elle te parle, elle, des minerais. Voilà, des minerais.

00:39:10 Matthieu

Où est-ce qu'il y en a ? Comment ? Quelle... Quelle force faut-il et quelle énergie il faut dépenser pour obtenir un gramme ou un milligramme de tungstène ? Comment tu récupères ça ? Et tu te rends compte qu'en fait, c'est...

00:39:26 Matthieu

Encore une fois, quand tu l'écoutes, elle, elle est assez désespérée, en fait, parce qu'elle voit que, justement, ce système d'extraction des minerais demande toujours plus. Et dans son prévisionnel prévoit des choses impossibles. Et en forçant les industriels à aller là, vers là, en disant il en faudra toujours plus, toujours plus, toujours plus. Et elle te dit mais c'est dingue, ça marche sur la tête, c'est pas possible. Voilà... et... Donc tous ces gens-là qui sont, je pense, assez experts dans leur domaine, en tout cas qui sont sur le coup depuis plusieurs dizaines d'années, certains, Voilà, sont... sont... ce sont des gens, en fait, qui alertent.

00:40:10 Matthieu

Depuis longtemps, ça fait longtemps que ça alerte. Dans les années... C'est en 1960, je crois, qu'il y a la première... Une des premières alertes dans les journaux des scientifiques, en disant, attention, réchauffement global, enfin, attention aux ressources, etc. Mais voilà, ça fait longtemps, longtemps, longtemps, longtemps que la science...

00:40:30 Matthieu

La science, quoi, via les scientifiques, disent, ben... Attention, peut-être qu'il y a des choses à changer, en fait, dans ce qu'on fait. Mais voilà, mais non, ils sont pas écoutés parce qu'en fait, ce ne sont pas des politiciens. Ce sont des scientifiques, justement. Et je crois qu'ils ont pas envie d'aller dans le panier de

crabes des politiciens, justement parce qu'ils sont des gens sensés.

00:40:53 Matthieu

Voilà. Et qu'eux ils veulent pas le pouvoir, au contraire, ils savent à quel point ça peut peut nuire.

00:41:01 Maxime

Et du coup, ce savoir scientifique, tu penses que... qu'il a une place dans... dans les Jardineurs ? Est-ce que c'est quelque chose qui est évoqué ? Est-ce que... Je pense que le fait de participer à l'association permet à certains membres d'avoir accès à ce savoir-là, alors qu'ils l'auraient pas forcément eu.

00:41:21 Matthieu

Pas vraiment. Pas vraiment, parce que... Même si sur le Discord, il y a des liens de conférence qui traînent, tu vois. Ou là, oui, effectivement, bah tiens, ils vont peut-être découvrir Aurélien Barrau, parce qu'ils ne le connaissaient pas, et voir ce qu'il raconte, ou Aurore Stéphant, tu vois. Mais...

00:41:40 Matthieu

Mais non, non, pas plus que ça. Non, non, c'est vrai, pas plus que ça. On a comme projet de diffuser ici des... de la vidéo, de se faire des séances en plein air. Et... J'ai plein de trucs à diffuser, là, justement.

00:41:57 Matthieu

Pfff... Le nombre de trucs qu'il y a à diffuser, c'est dingue. Mais voilà, justement, des trucs scientifiques sur bah les, sur les arbres, sur les abeilles... Sur tellement de choses. Enfin, voilà, sur l'univers...

00:42:11 Matthieu

Sur tout, quoi. La science, avec un grand S. Mais non, effectivement, aujourd'hui, l'asso, c'est pas... C'est pas un lieu où... Où...

00:42:24 Matthieu

où comment dire, c'est pas fait pour ça en fait. C'est... Je crois que ça découle... Effectivement, la création de l'asso, elle découle de ces faits scientifiques. Voilà. Et...

00:42:39 Matthieu

Voilà, ces faits scientifiques sont pas plus... On les expose pas plus que ça. Même si à la base, tout le monde sait très bien que pourquoi l'asso existe. Voilà. L'idée c'est, enfin si tu vas sur le site internet et que tu lis, tu vois bien que l'histoire du colibri, et de quel incendie on parle, ben c'est pas l'incendie de forêt là, c'est vraiment la destruction des ressources et la biodiversité.

00:43:04 Matthieu

Et que nous on essaie d'être le petit colibri pour éteindre cet incendie. Donc je pense qu'il y a quand même les gens qui s'engagent, euh se... comment dire, je sais pas s'ils croient que les théories scientifiques sont vraies, mais en tout cas ils s'engagent contre. Enfin voilà, contre les effets néfastes. Voilà.

00:43:25 Maxime

Vous êtes refuge LPO ?

00:43:27 Matthieu

Refusé, quoi.

00:43:28 Maxime

Refuge LPO ?

00:43:29 Matthieu

Ouais, on est refuge LPO. C'est facile, être refuge LPO.

00:43:31 Maxime

Du coup, est-ce que vous faites de... de... une fonction d'observatoire ?

00:43:38 Matthieu

Ouais, on a fait plusieurs comptages d'oiseaux. Ouais. On le fait tous les ans, en fait. Ouais, c'est ça, on le fait tous les ans. On compte les... on compte les oiseaux.

00:43:50 Matthieu

Alors c'est à l'oreille souvent, évidemment. Parce qu'à l'œil c'est compliqué. Mais ouais ouais, on a participé au comptage des oiseaux. C'est une fois par an, je ne sais plus comment c'est. Je pense que c'est au printemps, évidemment.

00:44:03 Matthieu

C'est là où pas mal. Mais ouais, on l'a fait depuis... Ça fait trois ans qu'on le fait. On a fait des nichoirs aussi, on fabrique pas mal de nichoirs. On leur donne à manger, il y a des petites choses dans les trucs, voilà, bon.

00:44:20 Matthieu

Bon, après, inversement, on ramène un chat. [Oui.] Qui est bon pour les oiseaux. Je pense qu'il y aura moins d'oiseaux dans notre comptage que quand il y avait pas de chat. On verra.

00:44:32 Matthieu

Mais ça ne me semblerait pas fou. C'est quand même un gros prédateur, là. On verra. Mais pour être réfugié LPO, c'est simple, en fait. Tu... tu envoies un chèque de 15 euros à LPO et tu reçois en échange un petit carton.

00:44:47 Matthieu

"Je suis refuge LPO". Terminé. Donc voilà, on aurait pu s'arrêter là, mais c'est pas drôle, voilà. Mais on a eu quand même des gens qui connaissent l'ornithologie, qui sont venus et qui ont compté, qui nous ont aidés. Parce que c'est encore une science pas... pas facile, quoi.

00:45:11 Matthieu

Oh, j'ai trop mangé. Oh J'avais faim. Ah j'ai des médocs à prendre, j'ai tapé une angine, là. Un mal de gorge, là ça va mieux, je suis sous anti-biotique depuis hier, j'en ai jusqu'à demain, là y avait pas trop le

choix. [C'est la période malheureusement.] J'avais des lames de... lames de couteau dans la gorge.

00:45:34 Matthieu

Chaque fois que je déglutissais, c'est limite. C'est désagréable. Bon voilà. Au passage. Hop.

00:45:48 Maxime

Il va être 14h, t'as encore un peu de temps ?

00:45:51 Matthieu

Ouais, j'ai du temps. Ouais, j'ai du temps. En fait, ma frangine devait se pointer à 14h. J pense qu'on va voir jusqu'à ce qu'elle arrive. On peut continuer si tu veux.

00:46:05 Maxime

Si je te parle d'Anthropocène, est-ce que ça te parle ?

00:46:08 Matthieu

Le fait qu'on est à la période des hommes ? Enfin, Anthropocène... Ouais, c'est ça. Le fait que c'est la période des humains sur cette... sur cette planète. Que c'est les, le...

00:46:19 Matthieu

Je ne sais pas si c'est comme ça qu'on appelle ça. Qu'il y a eu, je ne sais pas comment ça s'appelait à l'époque des dinosaures, dinosauro-sène, je ne sais pas. Et donc là, Anthropocène, ouais ce que je comprends, c'est ça, c'est que c'est les humains qui sont les mâles alpha sur cette terre. Et oui, bien sûr, l'Anthropocène, et peut-être que... que y aura autre chose "sène" derrière. Certainement, Et voilà.

00:46:50 Matthieu

Il y a eu beaucoup, beaucoup de changements donc.... Ça fait 4 milliards et demi d'années que la Terre est là, je crois. C'est pas mal. Et qu'on est une toute petite crotte de nez dans tout ça. Et que sur le calendrier cosmique, si le 1er janvier, c'est le Big Bang, et bien nous, on arrive le 31 décembre à 23h55, un truc comme ça.

00:47:12 Matthieu

Et que voilà, donc Anthropocène. OK, super. Globalement, Super, c'est un clin d'œil, c'est rien. J'ai bien répondu ? Non, je sais pas, mais...

00:47:26 Maxime

Y a pas de mauvaise réponse.

00:47:27 Matthieu

Non, non, mais je sais, y a pas de mauvaise réponse.

00:47:33 Maxime

Et le développement durable, qu'est-ce que tu... comment tu te places par rapport à ça ? Qu'est-ce que t'en penses ? Est-ce que tu penses que ça a quelque chose à faire dans l'association ?

00:47:44 Matthieu

Je pense, ouais. Ouais, le développement durable, alors déjà, Est-ce que je suis sûr de bien comprendre ce que ça veut dire ? Je suis pas sûr de ça. Je suis pas sûr de ça. Développement - durable.

00:47:58 Matthieu

Donc déjà je comprends que c'est quelque chose qui doit durer dans le temps. Donc quelque chose qui doit être pérenne quoi. C'est durable. C'est pas one shot. C'est quelque chose qui doit rester en place.

00:48:11 Matthieu

Développement, c'est là où c'est compliqué. Parce que développement, tu développes quoi ? Tu développes quoi en fait ? Je pense que... Ouais, c'est peut-être...

00:48:24 Matthieu

Comment je dirais le développement durable ? C'est une bonne question, ça. Est-ce que c'est... Est-ce que c'est pas plus un état d'esprit de se dire que quand on met quelque chose en oeuvre, quand on développe quelque chose, est-ce qu'on se dit pas... Je vais essayer de faire quelque chose qui soit durable. Mais durable, c'est-à-dire aussi soutenable.

00:48:53 Matthieu

soutenable pour l'environnement, soutenable pour la vie qui est autour, donc durable aussi pour eux. Voilà après on a à faire, on a à faire des engrais avec des orties. Pour moi ça me semble être du développement durable. Parce que tu développes tes légumes et puis tu le fais durablement. Ouais, c'est ça, tu courtises la terre, quoi.

00:49:26 Matthieu

T'arrêtes de la violer. Ça ne marche pas. C'est pas durable. C'est pas durable. Ouais.

00:49:33 Matthieu

Et puis même dans les... Je vois alors par contre, c'est étonnant, parce que regarde, tu vois là les constructions qu'on a mises en place, elles sont pas durables. Enfin, elles ne sont pas durables dans le fait où elles ne vont pas tenir des dizaines d'années. Il va... à un moment, ça va s'écrouler. C'est du bois, ça a été...

00:49:50 Matthieu

On est dehors, l'extérieur. Et en fait, peut-être que le durable, c'est sur le long terme. À mon avis, le durable, c'est sur plusieurs longueurs. Et je pense que sur le long terme, c'est pas durable. Enfin, ça va s'écrouler.

00:50:09 Matthieu

Par contre, sur le moyen terme, ça va tenir. Et puis surtout, il n'y a aucun matériau qui défonce la vie autour. Au contraire, les oiseaux viennent s'installer dans les trucs, ça marche très bien, enfin voilà. Donc peut-être en fait, c'est durable. sur le court terme.

00:50:24 Matthieu

Et puis, je sais pas, voilà. Je pense qu'au niveau des constructions, il y a un truc qu'on n'a pas essayé encore. C'est de faire des constructions en terre paille. Et là, tu refais des cloisons, des murs, mais comme faisaient les anciens. Et qu'avec des matériaux d'ici.

00:50:46 Matthieu

Enfin, la paille, c'est à Houilles pour la récupérer. Mais ici, il y a de l'argile, de la terre argileuse. Il y a moyen de se faire des choses un peu plus durables, ouais peut-être, pour nous, et toujours aussi respectueux de l'environnement quoi. Développement durable, qu'est-ce que ça veut dire d'autre ? ouais je sais pas.

00:51:07 Matthieu

Non, je sais pas trop ouais voilà. Mais ce dont je suis certain, c'est que ça va bien avec l'asso. Développement durable, Ouais, ça va bien parce que je pense que si tu appliques ça dans ta vie, bah tu vas être obligé de réfléchir justement aux ressources, réfléchir aux impacts de ce que tu fais quand tu fais un truc. Hum voilà... Jamais rien n'est neutre en fait. Donc ouais ouais, je trouve que ça marche plutôt bien avec ça.

00:51:54 Maxime

Si tu devais définir les valeurs de l'association.

00:52:01 Matthieu

Ouais... Hum... Alors, les valeurs. Les valeurs, bah c'est prendre soin du vivant, être le gardien du vivant. C'est ça. Prendre soin de la vie.

00:52:19 Matthieu

Végétale, animale, humaine. Ça, c'est la première chose. Deuxième chose, c'est économiser les ressources. Voilà deuxième valeur, économiser les ressources. Prendre conscience que les ressources ne sont pas infinies, qu'elles sont précieuses. Et hum... voilà.

00:52:43 Matthieu

C'est comme les pays d'Afrique où il y a beaucoup de sécheresse. Jamais tu ne fais couler de l'eau au sol. Tu as toujours un récipient pour récupérer l'eau. Jamais tu ne la laisses aller dans le sol, sauf si tu as décidé d'arroser le sol. Et si c'est pour te laver les mains, machin, comme ça, ben non, t'as un récipient en bas.

00:52:58 Matthieu

Parce que l'eau est précieuse. Bon voilà, bref, économiser les ressources. Et... Et puis je dirais aussi, ben, prendre... Enfin, créer du lien social.

00:53:08 Matthieu

Créer du lien social, c'est ça. Prendre soin, mais c'est aussi prendre soin des humains, tu vois, enfin... C'est ça, tiens, bah voilà Élodie. C'est créer du lien social. Entre nous.

00:53:19 Matthieu

Frères... Frères humains. Voilà. Non mais... Globalement, frères humains, justement, globalement. Quelle que soit la religion, la culture, la couleur de peau, l'orientation sexuelle, enfin on s'en fout ça, on s'en fout.

00:53:34 Matthieu

On est tous des humains sur cette planète. Et puis, en fait, on est tous dans le grand bateau, justement, que peut-être on est en train de cramer par le fond. Donc, bah c'est même plus le temps de se battre sur le reste. Donc voilà on met de différent tout ce qui nous divise. pour nous concentrer sur ce qui nous rassemble.

00:53:56 Matthieu

En fait. Et ce qui nous rassemble, c'est être les gardiens du vivant, et économiser les ressources. Voilà, et la boucle est bouclée. Paf ! Oh, j'ai vu passer un gros matou blanc et roux.

00:54:08 Matthieu

Là-bas. [Des concurrents] ouai, à Pépito [le petit chat].

00:54:16 Maxime

On a fait un tiers de mon questionnaire.

00:54:18 Matthieu

Pas mal.

00:54:19 Maxime

Si tu veux, on peut s'arrêter là.

00:54:21 Matthieu

Ouais, comme ça on a fait, enfin on s'arrête à un chapitre.

00:54:23 Maxime

Ouais, voilà.

00:54:24 Matthieu

Ben vas-y, arrêtons-le là. Et puis on se reprend rendez-vous pour la suite, voilà.

00:54:29 Maxime

Ça marche.

00:54:30 Matthieu

Quand tu veux. Quand tu veux.

00:54:36 Maxime

Ça serait peut-être... de faire ça assez rapidement pour qu'on garde un peu le fil.

00:54:50 Matthieu

Ouai. Là justement, j'ai sorti mon calendrier.

00:54:55 Maxime

Alors, hop, je vais arrêter l'enregistrement.

00:55:01 Matthieu

Oui, comme ça t'es sûr que tu l'as.

00:55:03 Maxime

Qu'est-ce qu'il me fait ?

00:55:04 Matthieu

Ça n'a pas marché. Oh non, c'est quoi ces plissements de sourcils ? Oh putain !

Entretien n°5 premier entretien du 06/12/23 :

00:00:00 Matthieu

Oui, c'est bon, j'enregistre.

Okay, alors sur l'organisation de l'asso, elle est organisée comme une asso conventionnelle, avec un conseil d'administration. Il est constitué de 7 personnes, majoritairement des femmes. 4 femmes, 3 hommes. Non, 5 femmes, 2 hommes, maintenant.

00:00:22 Matthieu

Et enfin, bientôt, là, on va changer un peu la constitution, parce qu'il y a des gens qui s'en vont, d'autres qui reviennent. C'est quelque chose qui bouge. On décide chaque année s'il y en a qui se retirent, d'autres qui rejoignent le groupe. On est un nombre impair pour faire que quand on vote, ça se démarque. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ?

00:00:47 Matthieu

Oui, on avait... Alors ça, c'est l'organisation administrative de l'association avec un président, un vice-président, une secrétaire et une comptable. Voilà. Et ce conseil d'administration est là pour décider collectivement des sujets liés aux finances, essentiellement. Est-ce qu'on...

00:01:10 Matthieu

Enfin, finances et projets, aussi. Quand tu... quand tu fais un nouveau projet, genre une nouvelle cabane, il faut quand même que ça passe par le CA, parce que c'est un truc qui impacte sur le terrain. Et à chaque fois que nous est proposé un projet, ça peut venir de n'importe quel adhérent, on se pose la question, est-ce que ça va dans les valeurs de l'asso ? Est-ce que ce projet est compatible avec nos actions ? Est-ce que ça voilà... Est-ce que ça marche avec notre raison d'être ?

00:01:35 Matthieu

Voilà, c'est ça. Voilà, notre raison d'être, justement, on a beaucoup travaillé notre raison d'être. Et on ne l'a pas définie très clairement, tu vois. C'est très compliqué, en fait. C'est vraiment... parce qu'elle change aussi.

00:01:50 Matthieu

Elle évolue, même si la base commune, c'est protéger le vivant, économiser les ressources et heu... et recréer du lien social. C'est ces trois choses-là, en fait, les piliers. En fait, c'est ça, notre... notre raison d'être. Et donc voilà, le Conseil d'administration se penche sur le truc, se dit si ça va avec notre raison d'être. Si c'est oui, est-ce qu'il y a besoin de finances pour le mettre en place ?

00:02:20 Matthieu

Et si oui, eh bah est-ce qu'on a les fonds ? Est-ce qu'on est prêt ? Voilà, tout ça. Il y a aussi le fait qu'il y a des gens qui veulent lancer des projets mais ils ne sont pas doués dans un domaine, mais ils ont une bonne idée mais... Ah oui, il y a un truc aussi.

00:02:33 Matthieu

Ce qu'on demande, tout adhérent peut apporter une idée. Et justement, comment dire on pousse les

adhérents à ne pas être que spectateurs et attendre que les ateliers soient organisés pour eux. S'ils ont des compétences, s'ils ont des choses qu'ils veulent transmettre, justement, Sol Majeur est à leur disposition. Pour organiser des événements, des ateliers, j'en sais rien, que sais-je. Et voilà, sur ce principe-là, du coup, c'est plutôt cool parce que ça permet à chacun de s'impliquer, s'il le veut.

00:03:03 Matthieu

Et du coup, l'idée, c'est que quelqu'un propose une idée, il faut qu'il soit porteur de projet. C'est-à-dire qu'il va pas juste balancer l'idée et puis c'est tout. Enfin, voilà, c'est pas... S'il a une idée qu'il veut concrétiser, par exemple, Chantal, qui fait de la vannerie, elle dit, ben tiens, je montrerais bien... J'organiserais bien un atelier.

00:03:20 Matthieu

Ouais, quoique là, il n'y a pas de finances en jeu, donc le CA il intervient même pas là-dessus. Mais en tout cas, voilà, elle peut organiser des trucs, des ateliers vanneries ici. Il y a Geneviève qui a organisé les transformations de confiture. Il y a David qui a organisé des repair vélos plusieurs fois. Pascal aussi, qui était venu présenter ses cochons, ses cochons ruches.

00:03:44 Matthieu

Enfin voilà, l'idée, c'est que ce lieu-là, ils appartiennent à l'ensemble des adhérents, c'est chez nous, et que tous les adhérents sont légitimes pour organiser des événements sur ce lieu, encadrés évidemment par le CA ou l'équipe, voilà, tout bêtement. On avait mis en place à un moment, ça y est toujours, mais c'est un peu latent, c'est un peu dormant là, c'est le fait d'avoir des référents par thème, par exemple un référent bricolage, un référent jardinage, un référent communication, un référent administratif, etc. Et alors on avait fait ça, et puis on s'est dit un référent, c'est pas bien, il faut qu'il y ait deux personnes. Donc on s'est dit, après, couple des référents. Voilà, en se disant, quand il y en a un qui n'est pas là et qui ne peut pas, bah c'est l'autre qui peut prendre, et puis c'est bien d'avoir deux personnes, sensibilité différente, si possible sexe différent, enfin, tu vois, des gens vraiment différents.

00:04:38 Matthieu

Et donc il y a eu... Ouais... Comment dire ? Eh mais ouais non pourquoi ce truc-là est un peu en désuétude ? C'est parce que ce terme de référent, il y a beaucoup de gens, en tout cas, notamment pour le référent jardinage, qui ont pris ça très à cœur et qui ont été assez vite dégoûtés par le fait que les autres adhérents n'écoutent pas leurs conseils.

00:04:59 Matthieu

Tu vois ? Et eux, ils prennent le soin d'expliquer, de dire, ben voilà, en fait, il faut faire comme ça. Et il est arrivé plusieurs fois que les gens disent, ben non, moi, en fait, c'est bon, tu ne vas pas m'apprendre. Moi, j'ai toujours fait comme ça, je fais comme ça. Et voilà.

00:05:12 Matthieu

Ça, c'est vrai que c'est une partie qui a bien frotté. Ha ha, carrément. Ça, ça a été source de tension, en fait. Cette place de référent. Et donc, du coup, après, tu vois, en référent jardinage, il y en a un qui est là, mais qui ne s'est jamais déclaré en tant que référent.

00:05:28 Matthieu

C'est un peu Jérôme, qui, donc, fait les composts, qui a ramené Piou-Piou, qui sait s'occuper de... Et puis, enfin, qui est dans l'asso depuis presque le début, en fait. C'est vraiment un pilier très important, Jérôme. Sauf que lui, il veut pas cette responsabilité, ni du référent, ni faire partie du conseil d'administration, ni tout ça. Et c'est un peu dommage, parce que c'est vraiment une personne qui aurait pu faire partie du... du groupe décisionnaire.

00:05:57 Matthieu

Plus. Parce qu'il est toujours de très très bons conseils. Et lui aussi a été dégoûté plusieurs fois de se dire « Fais chier, pourquoi je me fais chier à donner des conseils ? » quoi. En référent bricolage, moi j'ai été au tout départ, après, il y a eu Sylvain. Après, il y a eu...

00:06:16 Matthieu

Mais maintenant, c'est Sébastien. En fait, il est pas... Je sais pas comment dire. Lui, c'est... il prend un peu toutes les étiquettes. Il a une autre démarche que Jérôme.

00:06:26 Matthieu

C'est la démarche inverse. Jérôme, il veut aucune étiquette. Sébastien, il veut toutes les étiquettes. Il est référent bricolage, référent Bushcraft, vice-président, machin, tout ça. Tu sens que c'est important pour lui.

00:06:37 Matthieu

Après, c'est pas grave. Je l'apprécie grandement. Voilà. Mais j'ai remarqué ça. Lui, il a besoin de reconnaissance, en fait.

00:06:45 Matthieu

Et... Voilà. Et donc, dans l'organisation, il y a aussi cette place de président, que je tiens depuis le début, puisque fondateur, puis après président. Et j'ai très envie de lâcher cette place, parce que je trouve pas ça sain que ce soit toujours la même personne. Maintenant que le bébé est lancé, je trouve que c'est sain que ce soit une autre personne.

00:07:06 Matthieu

Et puis aussi, pour moi, ça me permettra de venir ici en tant qu'adhérent, de ne pas avoir de responsabilité, profiter, prendre un bouquin, me foutre sous un arbre, sans avoir quelqu'un qui vient me voir en me disant gna gna, lui, il a dit ça, et lui, il a fait ça. Et j'en ai un peu marre de cette place. D'un autre côté, je comprends bien que c'est mon bébé et que personne ne veut le reprendre, cette place-là. Donc j'essaie de moi de modifier un peu ma position en trouvant des gens en qui je fais confiance et je délègue de plus en plus, et notamment Sébastien, qui lui a pris toute sa place d'organisation de mille choses. J'aimerais bien maintenant laisser tout ce qu'administratif compta plus, parce que ça j'aime pas le faire.

00:07:44 Matthieu

Franchement, ça m'éclate pas. Et... et voilà. Et donc cette place de président, elle va être à remettre. De toute façon, chaque année, moi, je la remets en jeu. En fait, j'ai pas envie d'être resté ancré.

00:07:56 Matthieu

Puis je te dis, moi, j'ai envie de profiter de Sol Majeur autrement. D'en profiter pleinement, quoi. Voilà. Et voilà. Quoi d'autre ?

00:08:06 Matthieu

Ça, c'est l'organisation. Ouais, les référents, ok. Et puis non, mais après, l'organisation humaine, c'est ça, c'est ce dont je te parle, du fait que chaque personne est différente, qu'elle a des attentes différentes vis-à-vis de ce projet, qu'elle a besoin de reconnaissance ou pas, enfin tout ça. Et c'est important de voir un peu toutes les couleurs différentes des gens qui sont quand même très... très multiples ici. Je trouve que c'est un projet qui attire aussi beaucoup de gens un peu à la marge, tu vois, enfin des gens forcément un peu à la marge, puisque c'est associatif, donc c'est des gens, s'ils sont là en pleine semaine, ils n'ont pas de travail, ou alors ils sont en arrêt maladie, ou alors ils sont en burn-out, ou alors ils sont à la retraite, enfin c'est des gens qui sont un peu en marge de la société, tu vois, enfin de la société du travail cinq jours par semaine.

00:08:55 Matthieu

Donc il y a ça aussi, du coup ça ramène des gens hauts en couleur, j'ai parfois l'impression d'être un directeur de zoo, je te le cache pas, bon je force trop le trait, beaucoup le trait, mais c'est un peu l'idée, Et je suis hyper fier de ça aussi, de me dire qu'il y a tant de gens différents qui arrivent à se mettre ensemble pour faire des choses alors que, bah justement, ils sont vraiment différents. Et ça se trouve, c'est la force du groupe. Plus t'as de gens différents dans un grand groupe, plus tu peux résoudre n'importe quel problème parce qu'il y a toujours quelqu'un qui a été confronté à ce problème ou en tout cas qui a une astuce et qui connaît, enfin voilà. Mais pour ça, il faut que l'ensemble du groupe soit assez solidaire et hum et puisse communiquer facilement. Et là, on commence à être beaucoup.

00:09:40 Matthieu

Il y a pas loin de 200 adhérents. D'ailleurs, il faut que je refasse les relances. Ouai, et alors ça, le Discord, ça nous aide bien pour ça. Parce qu'effectivement, c'est un outil qui permet de réunir la communauté sans que physiquement ils soient ensemble. Et chacun est informé de ce qui se passe, ou en tout cas, il peut communiquer avec le reste de la communauté ouai.

00:10:01 Matthieu

Voilà. Et ouais l'organisation, bah Voilà, c'est le PFH. Le Putain de Facteur humain on est toujours on est vraiment dedans là, l'organisation humaine, ouai.

00:10:25 Maxime

Au niveau des projets qui ont été proposés, est-ce qu'il y en a qui ont été refusés, déjà ?

00:10:38 Matthieu

Heu... Ouais, y a des choses où, en tout cas, c'est pas forcément refusé, mais changé dans la forme pour que ça colle mieux ou... heum... ouais re... Ouais, c'est-à-dire, par exemple, le fait de planter un arbre à tel endroit, on disait, OK, il faut planter cet arbre, mais on va le mettre à un autre endroit, parce que celui que t'as choisi, c'est pas l'endroit... Enfin, c'est plus du conseil, en fait. Voilà. Mais non, y a pas eu de projet... y a pas eu de projet de...

00:11:05 Matthieu

de réunions nazies ou de chais pas, de faire une crèche échangiste ou des trucs complètement farfelus qui sortent de notre contexte. Non, les gens ont bien compris quand même. S'ils sont là, c'est parce que justement, ils... ils veulent faire des actions pour l'environnement, pour l'économie des ressources, comme on disait, pour faire du lien social, ouai. Non non, il n'y a pas eu de projet vraiment jeté. Il y a des projets mis en stand-by, enfin mais parce qu'on les met de côté.

00:11:36 Matthieu

En fait, ils ne sont pas forcément rejetés, mais ils sont plus mis de côté, on dira, on verra plus tard. C'est pas l'urgence. Par exemple, il y a le projet du four à pain. Faire un four à pain ici. On pourrait faire du pain, à pizza, tout ça.

00:11:49 Matthieu

C'est pas très compliqué à construire. Il y a le projet aussi de... Il y avait un fumoir aussi. Un rocket stove. Un poêle de masse, en fait.

00:12:00 Matthieu

Faire un poêle de masse ici. pour pouvoir monter très haut en température, fondre nos canettes en alu. euh voilà, Parce qu'on a gardé les canettes en alu, on s'est dit, on fondra l'aluminium et on fera des trucs des pièces en alu. Mais bon, ça, ça c'est pas fait, mais c'est vrai qu'au lieu d'être abandonné ou refusé, c'est plutôt mis de côté. C'est vrai.

00:12:22 Maxime

C'est parce que les projets sont trop complexes, ils n'arrivent pas au bon moment ?

00:12:29 Matthieu

Oui il y a des choses assez complexe. Et puis il y a aussi le pilotage du projet. Quand tu as une vision d'ensemble, tu te dis qu'il y a quand même des priorités. Et c'est vrai que le fait de gérer tout le stock, tout le matériel qu'on a, où là ça commence à déborder de partout, c'est quand même une priorité. Et donc le, agrandir la cuisine, c'est une priorité. Il y a aussi changer les...

00:12:54 Matthieu

les batteries solaires, les panneaux, tout l'électricité, ça c'est une priorité. Et une autre priorité, c'est se connecter à l'eau courante, au réseau de la ville à côté. Voilà, tu vois, et donc ça c'est plus là-dessus qu'on se concentre. En mettant, voilà, il y a toujours une priorité. Pour que le projet avance bien, quoi.

00:13:14 Matthieu

Et voilà.

00:13:18 Maxime

Et quand vous avez un projet qui est soit mis de côté, soit modifié, Comment se, se... se passent les discussions ? Est-ce que vous dites, on va faire autrement ou est-ce que vous attendez un retour ? Est-ce qu'il y a une délibération ?

00:13:36 Matthieu

Ouai, bah sou... pour les gros projets, pour ces projets-là par exemple, c'est passé par le CA. On s'est dit, bah non, c'est peut-être pas la priorité de faire ça. On le garde de côté, on verra l'année prochaine et tout ça. Mais oui, il y a une décision auprès du CA, puis il y a aussi une décision en parlant à la personne qui propose le truc. Tu vois ?

00:13:57 Matthieu

Là par exemple, pour le four à pain, bah c'est Yann qui était dessus. Il avait très envie de le faire. Et puis je lui ai dit, bah voilà je lui ai dit et puis en parlant au CA, on lui dit en fait. On lui dit, bah non, c'est pas tout à fait la priorité, mais t'inquiète, on a les pièces. On reste en veille, si on trouve d'autres pièces, on le met.

00:14:14 Matthieu

Bon, voilà. ouais ouain Mais il n'y a pas de refus écrit ou, évidemment. On n'est pas là.

00:14:25 Maxime

Du coup est-ce que tu considérerais cette organisation comme démocratique ?

00:14:30 Matthieu

Je pense, ouai. Enfin j'esp... je pense, ouai. Je pense, même si souvent, il y a énormément de personnes qui vont s'en remettre au président, c'est-à-dire à moi, pour heu... pour tout. Et ces gens-là, je leur ai dit, mais en fait, c'est ton projet tout autant que le mien maintenant. Donc, OK, demande-moi, tu m'en parles, tout ça, mais n'attends pas un accord de ma part uniquement.

00:14:55 Matthieu

Il y a un CA, justement, partageons-nous la décision. Et c'est vrai que je pousse là-dessus, moi, depuis un an et demi, quoi. Encore plus ces six derniers mois où j'ai lâché bien la bride, là, cet été. Du coup, ça a permis à des personnes d'émerger aussi. Je me suis rendu compte de ça.

00:15:13 Matthieu

Que quand je suis trop au taquet et que je réponde à tout en disant oui ou non, enfin, etc., il y en a, en fait, ils restent dans l'ombre, alors peut-être qu'ils auraient pu décider à ma place. Ouais. Mais ouais, on essaie de faire un truc un peu démocratique, je trouve que c'est bien. Mais y a toujours... y a toujours...

00:15:41 Matthieu

Bien qu'on essaie de faire un truc démocratique, moi, ce qui me plairait terriblement, c'est qu'il n'y ait plus de chef, quoi. Ou chef tournant, quoi. Ça, ça me semble bien. Chef tournant, c'est bien. Bah ouais.

00:15:57 Matthieu

Comme ça, c'est une responsabilité que t'as pas tout le temps. Et du coup, tu te comportes pas comme un salaud quand t'es chef parce que derrière, c'est toi qui... qui qui Voilà, tu seras plus le chef. Et hum... Cette histoire de chef, c'est dingue. Le nombre de personnes qui sont taquet là-dessus.

00:16:24 Matthieu

Elles ont appris à se soumettre toute leur vie. Elles ont eu les parents, le curé, le prof, le patron, le dirigeant. Et en fait, c'est marrant de voir que c'est beaucoup, beaucoup de gens qui sont comme ça. Beaucoup. Il y en a assez peu qui vont comprendre le projet et se l'approprier, tu vois, et prendre des décisions par eux-mêmes sans forcément en référer à quelqu'un de supérieur.

00:16:53 Matthieu

parce qu'ils ont bien compris, voilà, ils se mettent d'accord sur l'objectif. Je vois bah... Seb, par exemple, c'est exactement ça. Seb, lui, justement, l'idée de cette accroche-là⁵⁹⁴, il l'a fait sans venir me voir tout le temps en me disant, eh, Matth, machin, tout ça. Alors je sais que, par exemple, Pol, pour tout, en fait, il vient me voir, il me dit, est-ce que ça t'intéresse, ça, dans ton bureau ?

00:17:14 Matthieu

Et je lui dis, mais Pol, c'est pas mon bureau, arrête, tu vois. Et voilà, mais ça dépend des gens. Il y a des gens... Pol, il a besoin de... d'une validation.

00:17:23 Matthieu

Pour tout. Pour tout, tout, tout. Et ce... cette figure de chef, l'abolir, c'est compliqué chez l'humain. C'est compliqué, parce qu'on n'est pas construit comme ça, majoritairement. Pas du tout.

00:17:36 Matthieu

Ouais. Je sais pas si les fourmis ont des chefs, mais en tout cas, elles savent s'organiser collectivement, tu vois. Alors, on n'est pas des fourmis, mais... Voilà. C'est le... c'est la difficulté du collectif, en fait.

00:17:55 Matthieu

Et aussi l'intérêt. Voilà. C'est ce que je disais, les différentes couleurs, bah c'est des mixtes. Et tu fais de la permaculture humaine, c'est ça. C'est-à-dire que tu vois quand il y a des...

00:18:04 Matthieu

Tu fais de la permaculture humaine, c'est exactement ça. C'est-à-dire... Tu vas voir en fonction des différents liens qui vont se créer naturellement, envers les gens, et inversement, les animitiés qui vont se créer aussi. Tu vas t'appuyer là-dessus, et faire en sorte que... bah... d'aller dans le sens naturel des choses.

00:18:23 Matthieu

Pas forcer à deux personnes qui s'entendent pas à être ensemble et faire un binôme. C'est con. Enfin, non. Il vaut mieux prendre deux personnes qui s'entendent bien, ils vont le faire avec plaisir. Et...

00:18:34 Matthieu

Et c'est ça, en fait. Si j'ai bien compris ce que c'est que la permaculture, qui est beaucoup plus que de la culture ou de l'agriculture, c'est une philosophie, en fait. C'est... c'est un peu ça. C'est-à-dire pas aller contre les choses naturelles. Et même chose vis-à-vis des humains.

⁵⁹⁴ Pour suspendre des objets au dessus du feu de camp.

00:18:51 Matthieu

Ouais. Ouais, c'est ça. Mais ça, ça il y a beaucoup de travail là-dessus. Tu vois tous les collectifs, ils en arrivent tous à ce point-là de permaculture eux-mêmes, en disant comment on peut... C'est ça la difficulté, en fait.

00:19:11 Matthieu

C'est pas le côté physique de construire des choses, ou de faire un lieu, ou communiquer. Non, c'est vraiment comment on fait pour fonctionner ensemble, sans... sans trop d'anicroches. Ouai, et pour... Non mais voilà, je sais pas. Est-ce que...

00:19:51 Matthieu

Est-ce que t'as d'autres questions sur l'organisation ?

00:19:59 Maxime

J'en ai une, je pense que tu y as répondu. Je me rappelle plus, tu as déjà eu des engagements dans des projets associatifs, avant ?

00:20:10 Matthieu

Non, non absolument pas.

00:20:15 Maxime

Et est-ce que t'as pu faire partie d'organisations, avec des organisations, justement, similaires ?

00:20:23 Matthieu

Oui, enfin oui très brièvement, mais c'était pour préparer ce projet-là. Où là, j'ai adhéré à la Salamandre Verte, j'ai adhéré aux jardiniers partageurs à Argenteuil, j'ai adhéré à plein de petites structures comme ça, qui sont dans cet esprit de préservation de l'environnement. Maisons Laffitte développement durable aussi. Et c'est vrai que j'ai été prendre plein de conseils et voir tous ces gens-là, et souvent j'ai adhéré à leur structure. Et... et puis voilà, il y en a, j'ai été voir qu'une fois, et d'autres où je suis retourné.

00:20:59 Matthieu

La Salamandre Verte, j'ai pas mal passé les voir. J'aimais bien ce projet. C'est à Le Ménil le Roi. La Salamandre Verte. Et hum... Non mais non, pas d'expérience associative avant ça.

00:21:15 Matthieu

Ouais mais en fait, l'associative, c'était juste un moyen pour mettre en œuvre un truc, un projet. C'était ça, en fait. C'était obligé de faire une association avant d'aller voir la mairie. Parce que je n'allais pas y aller tout seul avec ma bite et mon couteau.

00:21:36 Matthieu

« Salut, je suis Matthieu Senard, je vais faire ça. » Alors qu'en créant une structure associative, là, j'allais au nom de l'association, même si j'étais tout seul dans l'asso. C'était pas la même étiquette pour eux. Et donc, ça passait. C'était indispensable pour leur présenter le truc.

00:21:51 Matthieu

Mais tant mieux, ça a marché. Donc c'est bien, c'était le bon choix, l'associatif. Puis c'est bien l'associatif, c'est sympa aussi. C'est heu... C'est le côté motivation de chacun. Il n'y a pas les rapports d'argent, de salaire qui peuvent vraiment pourrir les relations encore plus.

00:22:15 Matthieu

Mais voilà, mais ça, alors pour l'instant, c'est associatif. Si, dans quelques temps... ça marche très très bien. Imagine, ça marche super bien. C'est plein, 5 jours par semaine, les écoles de toute la ville, les villes autour. On fait des team building, on reçoit les gens de la défense pour qu'ils viennent faire du greenwashing ici.

00:22:38 Matthieu

Et du coup, on a suffisamment d'argent pour embaucher et créer deux postes. Un poste de tout ce qui est administratif en fait. le planning, l'administratif, toutes les déclarations, les factures, les devis, les relances. Et un poste accueil ici, des écoles. Ici, t'es le gardien du lieu, en fait.

00:22:58 Matthieu

Tu t'occupes du lieu, tu l'entretiens. Que les chiottes soient toujours clean, que les allées soient dégagées, qu'il n'y ait pas des ronces qui piquent partout quand les mêmes viennent. Voilà, si on arrive à créer ces deux postes sur l'asso. Peut-être que si ça monte encore, Là on est plus... enfin si on garde l'association, sauf qu'on crée par-dessus une autre structure qui s'appelle une "scic", SCIC. Une s... Une... une soc... une socie... C'est une coopérative, une société coopérative d'intérêts collectifs.

00:23:28 Matthieu

Et c'est une structure juridique qui existe depuis quelques années, qui est hyper bien adaptée aux écolieux, et elle permet de faire rentrer des intérêts privés, des intérêts publics, des intérêts des boîtes, tout ça. Mais tout le monde rentre à une part dans la SCIC. Donc la mairie, par exemple, pourrait être membre de cette SCIC. L'association Les Jardineurs serait membre de cette SCIC, à une part, d'autres personnes à titre individuel. Donc ça, c'est pour l'après.

00:23:58 Matthieu

En tout cas, il y a une façon juridique de faire le truc tout en gardant l'asso et d'avoir un truc plus sérieux encore vis-à-vis de la mairie, où là, on a une vraie structure, une coopérative. Et là, du coup, ta coopérative, tu peux faire des vraies... des vrais liens, quoi. Et je pense à la petite sœur, je pense aux Petites Cantines. Il y a pas mal d'assos comme ça, ou de structures qui seraient prêtes à se réunir en coopérative dans la ville.

00:24:21 Matthieu

Mais bon, ça c'est dans... Je pense c'est dans peut-être deux, trois ans si ça marche bien. Donc voilà. Associatif, mais voir plus. Voir plus.

00:24:36 Maxime

On va essayer d'avancer un peu parce que l'heure tourne.

00:24:42 Matthieu

Sur les projets pédagogiques, peut-être, non ?

00:24:44 Maxime

J'avais juste deux questions, encore sur... Sur un peu plus large que l'organisation. Est-ce que tu considères l'action ou les actions qui sont menées dans le cadre de l'association comme des actions à dimension politique ?

00:25:04 Matthieu

Bah oui, forcément. C'est très politique ici. Si le mot politique, ça veut dire s'intéresser à l'avis de la cité, bah ouais, c'est politique, évidemment. À fond. À fond, à fond.

00:25:16 Matthieu

Mais sauf que c'est pas étiqueté politique. Moi, je tiens à ce qu'on reste complètement apolitique. C'est hyper important. Alors, évidemment, on est forcément un peu politisé, parce que la mairie nous laisse le terrain, donc le terrain, la mairie venait de certains bords, etc. Mais en fait, on l'affiche pas, quoi.

00:25:37 Matthieu

Et... non, On n'est pas pour la mairie, on ne dit pas à nos adhérents de voter pour machin, surtout pas. C'est pas le sujet d'ici. Et puis il y a un truc aussi qui me fait peur vis-à-vis du monde politique, c'est que ce sont des personnes qui sont assez opportunistes et donc qui vont... qui vont s'afficher avec toi pour leur image. Il y en a beaucoup qui font ça. Pas pour tes convictions.

00:25:59 Matthieu

Et ça, ça me gêne parce que c'est une récupération quoi. Et donc du coup, apolitique, On peut parler politiques entre nous, évidemment, c'est ça, mais l'association ne porte pas de... ni d'un bord ni d'un autre, même si je pense que la plupart des gens ici sont plutôt dans la distribution, ils sont plutôt à gauche, ils sont pas trop là pour capitaliser, tu vois. Parce que, tu vois, on est dans le partage, quoi. On est plus sur un système communiste, dirons-nous, ici, que capitaliste.

00:26:27 Matthieu

Mais heu, mais voilà, après... Non, non, ça on l'affiche pas. Il y avait... Comment elle s'appelle ? C'est la nana de l'opposition par rapport à la mairie.

00:26:40 Matthieu

Je ne sais plus comment elle s'appelle. Ça me reviendra. Et elle m'avait proposé de... d'animer avec elle une émission de radio qu'elle anime sur Radio AXE, qui est la radio locale. Une émission de cuisine où elle fait des plats, elle présente le truc. Mais ça sentait la récup à plein nez.

00:27:00 Matthieu

Moi, qu'est-ce que je suis légitime ? Et en plus, je lui dis la cuisine, j'y connais rien. Donc elle cherchait un faire-valoir en fait, tu vois. Et donc j'en ai parlé au CA en leur disant « Qu'est-ce que vous en pensez ? » Tout le monde a dit « Bah non, là c'est politique, tu vois, elle va ramener le truc.

00:27:13 Matthieu

» J'ai dit « Bon, c'est bien ce que je pensais. » Et donc je lui avais répondu « Bah non. Non, non, c'est récupération politique. » Mais par contre je lui dit « Je veux bien faire une émission avec toi. Tu m'invites dans ton émission une fois, mais je suis pas à chaque émission.

00:27:26 Matthieu

» Enfin tu vois, voilà. Elle m'a dit, ah oui, mais non, il n'y aura pas de récupération politique, je lui dit "ah ouais c'est ça". Voilà, bon, bref. Et donc, même si... Et donc, politiquement, c'est vrai que nous, on a une action assez forte, en fait, dans la ville. Parce que ça y est, on a réussi à marquer un peu notre couleur, on va dire, dans ce coin de la ville.

00:27:50 Matthieu

Les gens commencent à savoir qu'on existe, on commence à être un peu référencés. Donc c'est bien. Du coup, on a... Voilà. On a peut-être plus l'écoute, maintenant qu'on est 200 adhérents, justement des décideurs, que quand on était 20, évidemment.

00:28:08 Matthieu

Parce qu'eux, ils sont pas cons, c'est des voix. Voilà. Tu vois là, Leïla Garbi, qui est l'élue à l'environnement, à Sartrouville, on la voit jamais. Elle est venue, elle est venue 10 minutes, elle a fait une photo en disant « je suis là ». Et c'est tout, et depuis, on l'a jamais vue.

00:28:29 Matthieu

Et elle, elle est vraiment dans l'image. Donc chaque fois que je la vois, je lui dis qu'il faut passer. Donc politiquement, même si on n'affiche pas politique, on fait de la politique vis-à-vis de la mairie. Parce qu'évidemment, on a... Alors c'est pas un rapport de force, mais un peu quand même.

00:28:50 Matthieu

C'est un peu un rapport de force. Parce que nous, on est toujours dans la position de les pousser plus loin, dans une direction dans laquelle ils n'ont pas trop l'habitude d'aller. Mais c'est de bonne guerre, c'est le jeu en fait. Faut qu'on soit un peu... un petit poil à gratter pour eux. C'est bien.

00:29:11 Matthieu

Surtout qu'au niveau de l'environnement et de l'écologie, Sartrouville, on peut pas dire que ce soit une ville vraiment concernée par le sujet. Ils le font parce que y a pas le choix. Mais non, Sartrouville c'est plutôt la famille, C'est l'ordre. Voilà. C'est Pierre Fond quoi, très à droite depuis longtemps. Après, c'est un bon maire.

00:29:37 Matthieu

C'est un bon maire, il tient bien les finances de la ville, ça c'est sûr. Il nous a pas mis de dettes. C'est pratiquement une des seules grandes villes de cette taille-là à pas être endettée en France. Donc il a géré ça en bon père de famille, la ville. Il le gère en bon père de famille.

00:29:52 Matthieu

Mais après, il est sur tellement de... tellement de mandats. Je sais pas, il avait eu un article dans le journal

disant que c'était le plus gros cumulard de France en nombre de mandats. Et c'est possible. Après, très bien, s'il arrive à tout gérer, super.

00:30:07 Matthieu

Mais du coup, c'est dur de... Tu vois, il est pas au courant qu'il y ait une maison de l'écologie dans sa ville, en fait. C'est dingue. Moi, je ne sais pas, je trouve ça dingue. Et le journal de Sartrouville, l'été dernier, ils ont fait un numéro spécial écologie.

00:30:23 Matthieu

On n'y était pas. Ah putain, ça m'a vexé, je me suis dit, oh putain, eh c'est nul. Enfin, c'est nul. C'est pas utile. Enfin voilà, c'est pas...

00:30:31 Matthieu

Je m'en fous, c'est pas grave. Mais quand même, c'est un peu blessant. Tu te dis, bah merde, pourquoi ? Surtout que depuis le départ, ce projet, moi, je l'ai toujours présenté à la mairie en disant, on est ensemble. Et l'idée, c'est qu'on soit ensemble, parce qu'ensemble, on ira plus loin que chacun de notre côté, tu vois.

00:30:51 Matthieu

Et au départ, je tombais sur une personne qui était... Je sais pas, elle m'aime pas en fait. Une personne qui m'aime pas. Elle m'aime pas. Je sais pas.

00:31:00 Matthieu

Elle dit que j'ai réponse à tout et tout ça, enfin... Donc du coup, moi j'y vais plus. Politiquement, vis-à-vis de l'asso, je pensais que c'était pas bien que moi je continue cette relation frontale avec la mairie alors qu'on n'arrivait plus à s'entendre, on n'échangeait plus. Et du coup, maintenant c'est mon pote Julian, enfin mon pote, qui est adhérent de l'asso et qui fait partie du... CA, maintenant, qui...

00:31:23 Matthieu

qui gère toutes les relations vis-à-vis de la mairie. C'est lui l'ambassadeur. Et ça se passe beaucoup mieux parce que lui, il est très à l'écoute, il est très patient. Dès le départ, la dernière réunion que j'ai faite avec la mairie, j'étais venu avec Julian et je l'avais présenté en disant, c'est lui qui va prendre le relais dans nos relations tout ça. Lui, il a dit, moi, j'aime bien.

00:31:43 Matthieu

Il leur a dit, j'aime bien dénouer les nœuds. J'aime bien ça, même si ça prend un peu de temps. Et donc, j'ai vu qu'il y avait des nœuds qui s'étaient un peu créés là. Et donc, si on peut prendre le temps de les dénouer tranquillement, moi, ça me va bien. et donc ils ont trouvé ça super.

00:31:55 Matthieu

Il y a d'autres gens de la mairie qui m'en ont parlé après, en me disant c'est bien, c'est une bonne chose. Donc voilà, donc là ça va mieux vis-à-vis de la mairie, mais il y a eu des tensions au départ, franchement. Des tensions du fait que peut-être nous on attendait trop d'attention de leur part, et je pensais qu'effectivement, ils allaient plus mettre à disposition du projet leurs moyens de communication, tu vois, entre autres quoi, parce qu'ils ont... Mais bon. Mais c'est pas grave, écoute, on avance bien.

00:32:24 Matthieu

Il y a France Inter qui est venu nous interviewer. Tu vois sans passer par la mairie. On a eu NRJ aussi. On a eu un truc sur TV je sais pas quoi. Pas écoloTV, Je sais plus quoi.

00:32:41 Matthieu

Enfin bon, bref, on a quelques petits passages médias. Et voilà. Non, mais politique, politique, politique, politique. Mais oui, c'est politique, ce qu'on fait.

00:32:54 Maxime

Est-ce que là, avec la mairie, il n'y aurait pas deux visions de l'écologie ? Le fait que vous ne soyez pas dans les [inaudible], qu'il n'y ait pas...

00:33:05 Matthieu

Si, il y a deux visions, mais aussi parce qu'eux, ils ont encore des a priori sur le fait que prendre des déchets... Ils trouvent ça sale quoi. Enfin, je ne sais pas comment dire, ils ont cet a priori, de trouver que ça se fait pas, de ramasser dans la rue un truc, de le nettoyer et d'en refaire un autre truc. Ça se fait pas, c'est pas bien. T'as l'air d'un clochard, tu vois. Ils ont un peu ça.

00:33:33 Matthieu

Pas tous, hein, loin de là. Il y a quand même plein de gens à la mairie qui sont jeunes, dynamiques, qui ont envie de changer les choses et qui le font avec intelligence. Mais il y a toujours quelques ténors pfff.

00:33:49 Maxime

C'est que pour recycler, il faut avoir un poste à la mairie avec marqué "recyclage" ?

00:33:54 Matthieu

Peut-être ouais, ouais. Et on fait beaucoup de trucs un peu à l'arrache pour eux, on rentre pas dans les cases. Et c'est vrai qu'il y a plein de cases qu'on n'a pas remplies. Par exemple, faire l'atelier, on n'avait pas le droit de faire une surface comme ça si on s'était renseigné. Et on l'a fait.

00:34:11 Matthieu

Et c'est vrai que la première fois où ils sont venus, enfin la... c'était à l'inauguration, où ils sont venus. Et il y avait le chef des services techniques de la mairie qui a dit, mais ouais là, vous n'avez pas fait de fondation. Non, ça, fondation, on savait qu'il n'en fallait pas. On n'en a pas fait. Y me dit mais là, c'est grand.

00:34:29 Matthieu

Vous aurez dû demander un permis et tout ça. On savait pas. Désolé machin. Y dit bah c'est bon pour cette fois et tout. Et en fait, ça a été comme ça.

00:34:38 Matthieu

La même discussion pour chaque nouveau bâtiment. Et jamais on n'a rempli de trucs. Parce qu'en fait, c'est en ça que je te dis, on les pousse. Tu vois, en ne n'étant pas dans leur case, mais une fois, on fait le

truc à côté. Comme pour les subventions, on n'a jamais demandé une seule subvention à la mairie, parce que c'est chiant, leur truc à remplir.

00:34:54 Matthieu

C'est casse-couilles. Et bah on fait autrement. Et je crois que, du coup, ça les gêne un peu qu'on fasse un peu autrement. C'est pas rassurant pour eux. Voilà.

00:35:15 Maxime

Du coup, on va peut-être passer à la question des activités pédagogiques de l'Asso. Donc toi, tu participes à ces actions-là ?

00:35:29 Matthieu

Ouai, ouais pas mal ouai.

00:35:30 Maxime

Est-ce que tu peux nous les présenter et du coup dire pour toi quel est le rôle éducatif de l'association ?

00:35:38 Matthieu

Oui, carrément. La première chose, c'est de faire un partenariat avec des écoles pour faire venir les enfants ici. qu'ils viennent sur le lieu. Et on essaie de le faire en proposant... Enfin, en tout cas, on propose deux visites par classe.

Deux visites ?

00:35:56 Matthieu

Deux visites dans l'année. Une en hiver, où on va leur montrer les bâtiments, on va leur montrer un peu la nature, mais moins qu'en été. Et là, on va leur montrer surtout les bâtiments, l'économie des ressources, le fait qu'on donne deux, trois vies aux objets. voilà sur l'économie des ressources.

00:36:17 Matthieu

Et ça, ils viennent pendant 4 heures, et on fait un feu de camp, parce que c'est l'hiver. Ils font griller quelques chamallows à la fin. Et l'idée, c'est de les sensibiliser au fait que... Ben ouais, c'est ça, les ressources, sur les ressources, sur les bâtiments, sur la construction, sur le bricolage, sur le fait de faire des choses avec ses mains, de fabriquer des objets. Donc, avec eux, on peut aussi...

00:36:46 Matthieu

On l'a fait, ouais, en plus, en hiver. On a fait un petit atelier pour construire des nichoirs. On avait pré-découpé, tu vois, il n'y avait plus qu'à clouter les trucs ensemble. Du coup, on a fait des nichoirs avec les enfants. Ça, c'est pour l'hiver, pour la visite d'été.

00:37:02 Matthieu

Là, c'est toute la journée. Ils viennent le matin, on fait une grande visite de Sol Majeur. Bon, on fait aussi une visite en hiver, mais plus courte. Mais là, on fait une grande visite, on prend bien soin de... On s'arrête sur les végétaux, qu'est-ce qu'on cultive.

00:37:14 Matthieu

Donc là, c'est plus la vie du sol. L'été, la vie du sol. Où bah ils apprennent que le sol est vivant, que c'est important de le garder vivant, voilà, que le végétal est vivant, qu'on leur montre que la nature est belle, est créative, et que elle nous nourrit, elle nous soigne. Voilà, c'est indispensable pour nous, cette nature. Et en plus, quand on sait bien l'observer, elle est très belle.

00:37:47 Matthieu

Parce que toujours surprenante, toujours créative, toujours assez incroyable. Et donc les enfants, en plus à cet âge là, ils ont toujours les yeux qui brillent quand ils regardent un cloporte qui se met en boule dans la main, j'en sais rien, enfin voilà. Ils sont, ils sont très ouverts encore. Et donc c'est bien que des enfants soient en contact avec ça dans leur ville. Surtout pas mal de mômes qui vivent dans le béton, Souvent, l'hiver, ici, quand on fait un feu, il y en a les deux tiers qui n'ont jamais été autour d'un feu de leur vie.

00:38:18 Matthieu

Donc on est super content de leur faire vivre ça. C'est des moments, je sais pas, c'est des moments agréables dans la vie d'un humain. Et ouais donc voilà, donc il y a toutes ces visites d'école. On fait venir les écoles et on fait des visites guidées, plus ateliers. Ça, c'est la première chose.

00:38:36 Matthieu

Après, les écoles, on leur propose de mettre en place des choses dans leur école. Souvent, s'ils ont un peu de place et un petit peu de verdure, des feuilles ramassées, de la tonte, etc., on leur propose de faire un compost collectif. Ça, c'est plutôt cool parce que ça, en plus, ça implique les élèves et donc les familles des élèves à ramener à l'école des épluchures de cuisine. Et donc, ils ramènent tout ça, plus les feuilles, plus la tonte de tout ça, et on fait un compost. Et l'idée, c'est que l'année d'après, ils aient suffisamment de... de terreau pour planter des graines.

00:39:16 Matthieu

Puisque quand ils viennent ici l'été, on leur file des... des graines ou on fait des ateliers de semis. Et soit ils repartent, parce qu'on a fait un atelier de semis avec les pots, dans la classe, où là ils continuent à faire pousser derrière la fenêtre si c'est trop froid dehors, ou dehors. Soit on leur file des graines et là ils font pousser en classe. Et... ouais donc on leur propose cet atelier de compost collectif.

00:39:45 Matthieu

On a fait des ateliers aussi sur l'apiculture, où là on y va avec une ruche vitrée, donc une ruche où il y a des abeilles, où tu les vois à travers la vitre, très... de façon complètement sécurisée, tu les vois évoluer de très près. Ça c'est vraiment cool. Et leur expliquer les abeilles. Qu'est-ce que c'est que l'abeille ? En quoi elle est importante pour nous ?

00:40:08 Matthieu

Qu'est-ce qu'elle fabrique ? Plein de choses qui sont très bonnes pour la santé, pour nous. Et voilà, comment on s'en occupe ? Combien de temps ça vit ? Pourquoi la reine vit 300 fois plus que les autres ?

00:40:21 Matthieu

1000 choses. La vie fantastique des abeilles. Donc ça, on l'a fait l'année dernière, dans deux écoles. Ils ont vraiment aimé, c'était vraiment cool. Qu'est-ce qu'on a fait d'autre ?

00:40:32 Matthieu

Là, cette année, il y a une école qui nous propose de venir construire un banc. le banc de l'amitié de la cour. Voilà c'est un banc qu'elle veut mettre en place avec les tout-petits. C'est un banc qui, dans la cour, est à disposition des enfants qui sont un peu timides ou un peu tristes. Ils peuvent se mettre ce banc... sur ce banc, et là, il signifie aux autres qu'ils aimeraient bien avoir un peu de compagnie, ou, voilà.

00:40:55 Matthieu

C'est le banc de l'amitié. J'aime bien l'idée, c'est super en fait de faire ça. L'idée, c'est qu'on aille construire un banc avec les enfants, qu'ils vont décorer avec des cœurs, s'ils veulent l'amitié, j'en sais rien. Ils font ce qu'ils veulent. Mais en tout cas, on leur propose ça.

00:41:10 Matthieu

On a mis aussi des potagers en place dans les écoles. Ou là, justement, l'idée, c'est d'accueillir les semis qu'on leur a donnés. Là, il y a carrément le potager. Si le compost est prêt, mais souvent, c'est l'année d'après. Souvent, on commence par la mise en place d'un compost et l'année d'après, bah là on peut mettre en place des potagers parce que là, on a fait de la terre.

00:41:29 Matthieu

Et le compost, il faut l'utiliser pour semer Mais les écoles sont super demandeuses de ça. Ils sont vraiment demandeurs, ouai. Et tous, ils sont ravis de voir qu'il y a ce lieu-là, parce que ça fait... Ici, on met en pratique, concrètement, plein de choses, plein de valeurs qu'ils essaient d'inculquer à la génération à venir sur, justement, l'économie des ressources, sur l'attention vivante, se reconnecter à la nature, passer du temps en dehors. savoir faire un hug à un arbre sans avoir honte.

00:42:05 Matthieu

C'est con, hein ? Mais voilà. Et parce qu'il y a beaucoup de... d'enfants, je trouve, qui... qui... Comment dire ? Qui se construisent en pensant que la nature est sale, dangereuse et pourquoi pas toxique, quoi.

00:42:28 Matthieu

Tu vois ? Où t'attrapes des maladies, en fait. Alors que non. Elle peut être comme ça, mais c'est pas... Non. Ha ha.

00:42:40 Matthieu

Non, non. Faut pas la considérer comme ça, au contraire. Et je crois qu'il y a beaucoup d'enfants chez qui ça fait beaucoup de bien d'arrêter de penser ça et de se dire qu'en fait la nature est accueillante. Et que quand t'en prend soin, ben... Faut pas en avoir peur, en fait.

00:42:57 Matthieu

Faut pas en avoir peur. Quand tu connais le niveau de dangerosité d'un ver de terre, pour un humain, comment, voilà, si tu t'enfuis en courant... Ou une mouche, le niveau de dangerosité d'une mouche. Voilà.

Donc essayer de combattre ça, et ici, tu peux le combattre pas mal.

00:43:19 Matthieu

Et ça va assez vite, parce que les enfants qui, au départ, je te dis, ont presque peur d'une mouche, à la fin de la visite et tout, il y en a qui se roulent dans le compost. Il y en a un qui faisait ça, là, c'était en hiver, on retourne un petit peu le gros compost, voilà, ça se met à fumer, parce que, tu vois, ça montait en température, il devait faire 60°C là-dedans, grosse fumée, y'en a un qui se roulait dedans en disant « C'est chaud, c'est chaud ! » Et c'était le même qui avait peur des vers de terre avant. Donc c'est drôle. Et tu te dis « Waouh, super, super.

00:43:47 Matthieu

» Donc ouais, je pense que ici, enfin ça c'est les visites ici en tout cas, elles ont ça de plus fort par rapport aux visites d'école, que c'est vraiment une mise en application concrète de... ce, ouai, des valeurs qu'on leur apprend au plus jeune âge maintenant dans les écoles. Il y a beaucoup d'écoles d'ailleurs qui veulent obtenir un label qui s'appelle E3D. Environnement, Développement, Durable, ED, je ne sais pas quoi. E3D.

00:44:22 Matthieu

Et ce label, en fait, ça leur ass... enfin ça assure, ça dit qu'en fait, elles font de l'enseignement à l'environnement quoi. Et bah là, il y a l'élémentaire Léo Lagrange. Je t'avais donné le contact du directeur John Durand. Et lui, bah en fait, il a obtenu le label E3D. Il a obtenu deux étoiles d'un coup, la première année de notre collaboration.

00:44:54 Matthieu

Il nous a fait une lettre dithyrambique à la fin de l'année, en disant c'est grâce à vous, à vos conseils, machin, aux ateliers. Deux étoiles d'un coup, c'est rare, merci. Donc non non, Il a été ravi, en tout cas. Donc ça, c'est les écoles. Les écoles.

00:45:17 Matthieu

C'est hyper important. On fait aussi des ateliers l'été. Ça, ça leur plaît bien. C'est faire du land art. On se met sur le terrain de boules, là-bas, en sable.

00:45:27 Matthieu

On passe un petit coup de râteau, que ça soit bien... bien propre. et on se sert du terrain pour faire des tableaux avec euh bah des feuilles, des branches, des cailloux, enfin tout ce qu'on trouve lors de la visite. On fait une sorte de petite chasse au trésor. Voilà, gardez vos plus belles feuilles, vos plus beaux bouts de bois, machin, et puis à la fin, on fera un dessin. Donc ça, ça, ils aiment bien les enfants de faire ça.

00:45:50 Matthieu

C'est assez rigolo, puis surtout pour les plus petits. Parce que tu te rends compte que... il y a un âge limite quand même. C'est compliqué quand ils sont vraiment petits, petits, petits. Il y a eu des maternelles qui sont passées ici. Alors, ça marche.

00:46:05 Matthieu

Mais en fait, on n'est pas encore prêt, je pense, parce que... on n'a pas encore le discours vraiment... adapté à ces enfants. Même si c'est de mieux en mieux hein. Mais ça, ça nous a vraiment surpris, le fait qu'il faille vraiment changer de discours et adapter ton discours à l'âge des enfants, évidemment.

00:46:26 Matthieu

Et que, du coup, tu vas aller beaucoup plus loin avec le collègue. qui ont souvent des questions hyper pertinentes et tout, carrément. Comment ils sont... Ouais. Il y en a, ils promettent hein.

00:46:38 Matthieu

Il y a des momes, mais ils ont des réflexions, waw. Ils sont hyper mûrs, en fait. Ils ont tout compris. Et ouais... Et ouais, donc au collège, bah tu vas expliquer un peu plus dans le détail, tout dans le détail, en fait.

00:46:51 Matthieu

Tout dans le détail, un peu plus. Voilà, l'idée, ouais c'est vraiment aussi de... d'avoir cette école du dehors. C'est ça aussi. Je leur présente comme ça les enfants.

00:47:01 Matthieu

Je leur dis, ici c'est l'école du dehors. Où il n'y a pas de plafond. C'est une école sans plafond. Leur dire on est dehors, on écoute les oiseaux. On a fait ça aussi avec eux.

00:47:17 Matthieu

D'essayer d'écouter les oiseaux, de les reconnaître. Reconnaître les arbres, les feuilles. Il y a mille choses à faire en fait. Un herbier, on avait fait un herbier aussi. On avait constitué un herbier aussi une fois.

00:47:28 Matthieu

Dans les ateliers, ça avait bien plu. On avait mis dedans orties et plantains, qui sont deux plantes complémentaires en fait, puisque l'ortie... Alors déjà, t'apprends que l'ortie, ça se mange, c'est plein de protéines, tu fais aussi bien de l'engrais que du pesticide avec, que tu peux faire des... des vêtements en orties, tu fais de la fibre super bonne, enfin... Et bah ça gratte, évidemment, quand ça se met dessus, ça pique. Et là, c'est là où il faut que tu reconnaisse le plantain, parce que le plantain, c'est un anti-urticaire.

00:47:57 Matthieu

Et donc quand tu prends une feuille de plantain et que tu te la frottes là où tu t'es fait piquer l'ortie, eh ben ça va soulager. Et ça, c'était une bonne idée, je trouve, de mixer juste les deux. C'est un voilà... herbier hyper simple. Deux feuilles, mais deux trucs qui marchent ensemble. Qu'est-ce qu'on a fait d'autre comme atelier ici et à côté ?

00:48:20 Matthieu

Non, alors oui, non il y a d'autres trucs qu'on a fait et qu'on compte refaire. C'est avec les bailleurs sociaux. ce qu'on a fait là à côté, à la résidence Guy de Maupassant, là où habite "Seb", euh Sébastien Bauer. On a mis en place la construction de bacs potagers surélevés et le remplissage, donc semis, des plantes, arrosages, etc. Et ça avec les mêmes de la résidence, plus ou moins âgés, enfin voilà, les mêmes.

00:48:51 Matthieu

Il y a les mamans aussi qui venaient aider, un peu. Et ça, on a mis ça en place avec le bailleur social et la mairie. Tu vois ? Et ça, ça s'est très bien passé, tellement bien que I3F, qui est donc le bailleur qui nous avait proposé de mettre ça en place, renouvelle l'année prochaine. Il dit, ah ouais, venez, on fait des trucs, machin.

00:49:15 Matthieu

Et donc, tu vois, on a ça aussi. Et c'est bien, on commence à créer des liens de partenariat, des choses d'une année sur l'autre. Donc, il y ouais a ce côté pédagogie, mais là, cette fois-ci, dans les... dans les résidences. On a été aussi mettre en place, qu'on a construit... Putain, il était beau celui-là.

00:49:37 Matthieu

Il est beau, d'ailleurs. Un potager banc hexagonal. Tu vois, un banc potager hexagonal qu'on a mis en place dans une résidence pour personnes âgées. Dans un Ehpad, en fait, à l'extérieur. Et c'était à...

00:49:59 Matthieu

Merde comment s'appelle cette résidence ? Les oiseaux ? Non, pas les oiseaux. Ah bah je sais plus. Bon, bref, on l'a mis en place.

00:50:07 Matthieu

Là, on s'était bien fait avoir par la mairie, d'ailleurs. Parce qu'on n'avait pas fait de facture, on n'était pas encore dans les clous, ni dans les temps, ni dans les dates. Et eux, ils se sont bien rappelés du fait qu'il fallait qu'on envoie un devis ou une facture quoi. Donc après, on leur dit, en fait, vous nous remboursez. En plus, il y avait marqué qu'on avait gagné une subvention dans le journal de la ville.

00:50:26 Matthieu

On n'a jamais vu la couleur de cet argent. Pff donc bref, ils ont emmerdé. Nous, on a merdé. Comme dit Julian, celui qui est maintenant en relation avec eux, il dit, écoute, on apprend à voir comment il marche. Et là, on a appris.

00:50:39 Matthieu

C'est bon, on sait comment ça marche maintenant. Bon bref, voilà. Mais donc ouais, le carré potager, on l'a mis en place. Qu'est-ce qu'on a mis d'autre en place ? Voilà, on répond un peu aux demandes des gens.

00:50:54 Matthieu

Tu vois on n'a jamais été force de communication. On n'a jamais fait de mailing en disant on attaque toutes les écoles. On est en train d'y réfléchir. Et là, c'est vrai que ça nous permettrait de remplir le planning. Mais pour ça, il faut aussi qu'il y ait quelqu'un pour gérer le planning.

00:51:12 Matthieu

C'est ça le fait qui est délicat. Il faut trouver le moment où... Bref. On avance là-dessus. Mais voilà, on répond aux demandes.

00:51:21 Matthieu

Donc si demain, on nous demande un autre projet, on va s'adapter et on va essayer de le faire, sachant qu'on a pas mal de... On commence à avoir beaucoup de compétences, mine de rien. Ouais, on a beaucoup de compétences. Tu vois, que ce soit en bricolage, en fabrication de choses, en tout ce qui est compost, plantation, mise en place de potagers... Voilà, donc non, c'est plutôt cool.

00:51:48 Matthieu

Donc toutes ces compétences, on essaie de les... Ouais, de les proposer, en fait. Toujours dans l'idée d'être... On est la maison de l'écologie de la ville, et comme si on était une MJC, et bah donc bah, on a un lieu, comme une MJC, et d'ailleurs, on pourrait, à terme, pour faire comme la MJC, proposer une partie de ce lieu en location à, je sais pas, des indépendants en ville qui ne trouvent pas de salle, des gens qui font des cours de yoga, des gens qui font des cours de boxe, des gens qui font des cours comme ça, collectifs, qui ne trouvent pas de salle. Et c'est vrai qu'ils ont du mal vis-à-vis de la mairie.

00:52:26 Matthieu

Soit ils ont un gymnase, mais c'est un peu pourri, ou c'est pas libre, ou c'est un peu insalubre parfois. Et on l'a fait déjà deux, trois fois ici. Et c'est vrai qu'on pourrait avoir... Ça aussi, c'est encore une possibilité de proposer à des gens indépendants. Je pense à Océane, par exemple.

00:52:43 Matthieu

qui, elle, est adhérente d'ici, qui propose des balades botaniques pour expliquer aux gens quelles herbes, quelles plantes tu peux manger, les trucs qui poussent sur les trottoirs ou dans les caniveaux, mais qui sont comestibles ou qui sont bonnes pour ta santé. Elle a écrit un petit bouquin, et l'idée, c'était de lui dire, bah tiens, organise des visites ici. Et puis toi, tu continues ton activité, c'est pas grave, c'est perso. Tu fais payer le truc, mais tu profites un peu du lieu. Tu payes une location à l'asso.

00:53:12 Matthieu

De... voilà. Symbolique, mais pour qu'il y ait une trace de location tu vois. Ça aussi, c'est autre chose. Il y a Nathalie aussi, des cours de yoga. Elle serait bien, ici l'été, à proposer des cours de yoga.

00:53:24 Matthieu

Il y a Christian qui proposerait des cours de boxe. Ici, boxe, étirement. Lui, il propose boxe, yoga, méditation. Une séance d'une heure et demie, t'as les trois. Tu ressorts de là, mais pff t'es vidé, t'es aligné, t'es hyper zen, t'es hyper calme.

00:53:40 Matthieu

Hyper agréable. Bon voilà, donc tout ça aussi, Mais c'est dans l'idée, pour rejoindre ce que je disais tout à l'heure par rapport aux adhérents, c'est qu'eux puissent s'approprier aussi ce lieu, en tant qu'adhérent du lieu, comme adhérent d'une MJC, pour pouvoir louer la salle de projection dans la MJC pour passer un film, parce que t'organises un truc, ben voilà, ils peuvent organiser des choses. Et du coup, ça apporterait aussi pas mal de choses pédagogiques, puisque là, tu ouvres encore à plus d'activités pédagogiques, des gens qui ont envie de transmettre des choses, en fait. Et donc là, mais là, ça serait ouvert... Alors, pas forcément, non, là, c'est pas aux écoles, mais...

00:54:22 Matthieu

quoi que, on pourrait mixer, hein. Tu vois, demander par exemple à... Ouais, on pourrait faire ça, on pourrait demander à Chantal, qui, elle, fait de la vannerie, de proposer un atelier vannerie, là, quand il y a une école qui vient ici. Où ils apprennent à faire une étoile pour Noël, avec... du cornouiller sanguin et de la glycine ou je sais pas quoi. Ouai.

00:54:43 Matthieu

Donc ouais ça, ce serait encore un truc possible, pédagogique. Et qu'est-ce que je peux te dire encore sur tous les ateliers ? Il y a plein d'idées d'ateliers ici qui ne se sont pas encore faites, mais qui sont aussi en stand-by. Genre faire un atelier pour allumer du feu par frottement. Où là, t'as déjà préparé tes bâtons, t'as un arc qui est déjà prêt, ta ficelle.

00:55:11 Matthieu

Voilà, mais que le même, un enfant puisse, en l'espace d'une minute, allumer un feu ou en tout cas faire de la fumée en frottant un bâton. Il y a un côté magique qui est super classe, je trouve. Et si tu peux mettre ça en place, c'est bien. Et de la même façon, et ça je l'avais fait par contre, c'est de faire de la gravure sur bois avec une loupe et le soleil. Trop bien !

00:55:34 Matthieu

La puissance que t'as quand t'es même, tu fais ça waaaaw, tu brûles le bois quoi. Donc ça on l'a fait par contre, ça c'était cool. Les enfants ils ont bien aimé. Alors par contre il faut les lunettes. On a les lunettes d'ailleurs spéciales parce que sinon tu te pètes la rétine.

00:55:50 Matthieu

Ce qui est pas cool. Il y a plein d'idées d'ateliers. Je t'ai dit les constructions de nichoirs, ça c'est fait. Le truc d'allumer du feu, ça on aimerait bien le faire. Le semi, ça on l'a fait.

00:56:04 Matthieu

Le land art, on l'a fait. Ah et si, mais ça c'est la MJC qui était venue ici, louer le lieu. Tu vois Ils l'ont fait d'ailleurs. Ils ont fait des chasses au trésor ici. Ils ont organisé des chasses au trésor ici, c'était vraiment bien. Avec Manu de la MJC qui venait le matin, il pose toutes ses énigmes, qui planquent, machin.

00:56:25 Matthieu

Une énigme emmène à l'autre, etc. Donc il prépare le terrain et il leur fait un jeu de piste. Ça, ça se passe pas bien. On a fait aussi veillée conte autour du feu. On a fait ça, ça c'était cool.

00:56:38 Matthieu

Carrément. T'as un conteur qui est là, et là t'as tous les enfants, t'as plein d'enfants de la cité qui viennent là, dehors, autour du feu. Et t'as un conteur qui raconte ses histoires. Ça c'était vraiment bien. Donc ça à faire l'été.

00:56:52 Matthieu

Et voilà. Et est-ce que ça c'est de la pédagogie ? Je sais pas. Est-ce que le fait de diffuser des documentaires c'est de la pédagogie ? Je sais pas.

00:57:02 Matthieu

Qu'est-ce qu'on appelle pédagogie ? C'est forcément lié aux enfants. Péda. Comme enfant. Parce qu'il y a l'idée prochainement, enfin en tout cas l'été prochain, au printemps prochain, on va pouvoir diffuser ici des choses.

00:57:19 Matthieu

Voilà. On tend un écran entre deux arbres, on a un vidéoprojecteur, on a un bon son, on se fait carrément une salle de cinéoché là-bas, en plein air, et... et on diffuse des trucs. Et l'idée c'est qu'on aille sur YouTube, qu'on diffuse des docus. Il y a tellement de docus sur l'environnement, enfin sur ce qu'on fait, tu vois. voir sur l'astronomie, la science, en général, voilà.

00:57:44 Matthieu

Mais ça, c'est... Il y a tellement de choses à voir qui sont qualitatives. Il y a des docus sur les arbres, sur les plantes, sur les abeilles, des trucs mais de dingue. Et là, je me dis, en plus, ce qui est bien, c'est que quand tu diffuses YouTube comme ça, t'as pas de droit à payer, genre tu prends un film. Voilà.

00:58:01 Matthieu

Et ça, ouais, ça, on le ferait bien. Quitte même, parce que j'ai vu que c'était possible et qu'il y en a qui étaient OK, à faire venir des Youtubers, ici, pour parler d'un truc qu'on diffuse, qu'ils ont fait, tu vois. Ça, ça se fait aussi. Comme ça, t'as un débat derrière avec la personne qui a fait le film. Organiser, ouais, c'est ça, des ciné-débats.

00:58:24 Matthieu

Ça aussi, c'était une bonne idée, et ça, si on peut le mettre en place sur l'été prochain, ce serait génial. Franchement, ce serait génial. Mais techniquement, ça va le faire. voilà, voilà... Quoi d'autre en pédagogie ?

00:58:38 Matthieu

les enfants, voilà. Après, en pédagogie, je pense qu'il y a beaucoup d'enfants d'adhérents, ici, qui se plaisent bien ici. Ils se plaisent bien. Et il y a pas mal d'enfants d'adhérents qu'ont convaincu leurs parents. Une fois que les parents sont...

00:58:56 Matthieu

Enfin, tu vois, il y a beaucoup d'enfants qui sont venus avec leur classe et qui ont convaincu leurs parents de venir un dimanche après-midi, parce qu'ils les ont saoulés en disant « Ouais, c'est trop bien, machin, les cabanes, l'aventure », enfin tout ça. Ils les ont saoulés suffisamment pour qu'ils viennent le dimanche, et il y a des parents qui ont adhéré via ce biais, tu vois. Mais c'est ce que je disais, c'est-à-dire que c'est l'enfant... Les parents, ils voient bien que l'enfant, il est bien ici. Qu'il y a une liberté qui est importante, en fait.

00:59:24 Matthieu

Le fait de pas avoir de mur. Pas de plafond. D'être en contact avec le réel, quoi. Carrement. Donc, ouais, y a ce que le... y a

00:59:38 Matthieu

Comment il s'appelle... Ah merde ! J'ai du mal avec les prénoms. D'ailleurs, je ne me souviens toujours pas du nom de la, de l'opposante politique. Je sais plus.

00:59:50 Matthieu

Bon, bref. Il y a un des enfants qui a un an et demi... Oui, c'est un an et demi, deux ans. Un enfant d'adhérents, un couple d'adhérents. Et lui, il est né ici, en fait.

01:00:05 Matthieu

Et depuis, il vient souvent, il sait qu'il a un tam-tam là-bas dans le bureau, il va le chercher tout seul et il vient près du feu pour faire son tam-tam parce qu'il kiffe faire du tam-tam. Il est trop mignon, c'est trop bien. Il est libre en fait ici, il est libre Max. Ah ouais ouai. On l'a vu voler. Il y en a pas mal.

01:00:27 Matthieu

Et c'est marrant ouai, il y a pas mal de couples avec jeunes enfants qui viennent ici depuis quelques années et les enfants sont très moteurs en fait. C'est eux qui les emmènent ici, parce qu'ils sont bien ici. C'est ça, mais moi, j'ai passé mon enfance beaucoup dehors, énormément dehors, dans un très grand jardin. Une maison d'enfance où il y avait un jardin qui devait faire 3, 4000 mètres carrés, avec des arbres centenaires. La première branche elle était à 5, 6 mètres.

01:01:04 Matthieu

des grands sapins, énormes. Et ouais, moi j'étais là-dedans tout le temps, une cabane et tout. Y avait une vieille caravane aussi, bien défoncée, en train de pourrir dans un fond du jardin, et ça c'était le QG. Ah c'était, mais ouais, c'était trop bien. Et moi j'ai passé des heures et des heures de jeu, avec mes frères et sœurs, mes potes, les voisins, dans, justement, à faire des cabanes dans les bois.

01:01:26 Matthieu

Peut-être que ça joue. Et que, en fait, c'était une période très heureuse, très insouciant, très... Et très saine, en fait, aussi, tu vois. Très physique, en fait, parce que t'es toujours à courir. Quand t'es même, t'es toujours assez physique.

01:01:41 Matthieu

T'es toujours... T'es rarement essoufflé, quoi. Donc... Et toujours en contact avec la nature. À observer les animaux.

01:01:50 Matthieu

Y avait des chiens, des chats, chez moi. Y avait un bassin avec des poissons. Y avait plein de beaux oiseaux qui venaient dans le jardin. Y avait un potager. auquel je venais bouffer la mâche.

01:02:06 Matthieu

Comme ça, elle arrivait jamais jusqu'à la cuisine. Je bouffais tout dans le potager, la mâche, j'aimais bien. Je pense que ça aussi, ça a ancré chez moi cette idée de retour à la nature. Parce que c'est important... parce qu'on y est bien, en fait. Quand j'ai commencé ce projet, j'avais 15 kilos en plus.

01:02:26 Matthieu

Et en l'espace de deux ans, j'ai perdu ces 15 kilos. Aussi parce que j'étais au taquet ici. Les deux premières années, j'étais au taquet. J'ai mis toute ma vie de côté, mais tout. Tout, tout, tout.

01:02:39 Matthieu

Travail, femme, enfant, tout. Et à fond, à fond ici. Trop, même. Bien, bien trop. C'est mon problème.

01:02:48 Matthieu

Quand je fais des trucs, je les fais trop, souvent. Mais bon, écoute hein, ça a plutôt bien profité au projet. En tout cas, ça a été impulsif moteur. Là je me suis un peu calmé, mais maintenant je me dis que je vais y remettre un peu plus, là, ouai. Justement là, je suis un peu bien motivé, je vais faire ce que j'appelle la tornade blanche.

01:03:14 Matthieu

C'est un truc que je fais normalement tous les ans et je ne l'ai pas fait l'année dernière. Donc je vais le faire cette année. Ça consiste à me mettre dans un endroit et là je range tout, mais je range tout quoi. Et j'enlève les trucs qui ne servent à rien, je fais des tours en décharge, tac, tac, vas-y. Et je range tout nickel, j'optimise, je fais des meubles, enfin au taquet.

01:03:33 Matthieu

Et là, il y a l'extension de la cuisine, et je pense que ça, ça va me motiver à faire la tornade blanche. Et à chaque fois, ça a bien profité au projet. Parce que ça permet de faire le tri, en fait. T'as vu, ici, on a accumulé énormément, en fait. Et comme je tiens, en plus, à ce que ce lieu...

01:03:49 Matthieu

Alors, au départ, il y a que moi qui tenais à ça, puis de plus en plus de gens maintenant y tiennent, c'est que ce lieu-là ne ressemble pas à un squat, ni à une ZAD. Et pour la mairie, c'est très important, parce qu'ils nous regardent comme des zadistes. Mais parce qu'on a une activité de zadistes, c'est clair.

[Sébastien arrive]

Salut. Ça va ?

01:04:07 Matthieu

On a une activité de zadistes. [Sébastien : Bien joué la carrière.] T'as vu ? Super. [Zoé : Il n'y a que vous deux ?]

01:04:15 Matthieu

Ouais, il n'y a que nous deux. [Sébastien : T'as juste percé en fait ?] C'est pas moi, non. Il a mis des câbles, c'est top. Il a mis des câbles plus le truc.

01:04:23 Matthieu

Et euh ouai. Et donc ça c'est très important dans ce projet. Et je pense que c'est aussi pour ça que ça marche. c'est qu'à chaque fois qu'il y a des élus qui sont venus ici, pas le maire parce qu'il est venu qu'une fois, mais même quand il est venu, on a fait un coup de rangement, mais fallait que ça soit nickel,

et moi j'étais tout le monde derrière le dos, tout le monde en disant vas-y on range là, tout ce qu'il y a en plastique, on planque le plastique, vas-y tac tac tac, etc. Et voilà, et donc je pense que c'est très important parce que c'est quand même beaucoup, c'est des gens qui sont beaucoup sur l'image, sur comment tu parais, et qui sont plus sur... plus sur le comment, que sur le pourquoi. Et alors qu'en fait, je crois que c'est le pourquoi le plus important.

01:05:03 Matthieu

Pourquoi on fait ça ici ? C'est ça le truc le plus important. C'est ça la raison d'être. Pourquoi on fait ça ? C'est pas comment en fait.

01:05:10 Matthieu

Mais pour eux, c'est très important. Du coup, on fait gaffe à policher ça, ce côté "comment", et ça marche bien. Tu vois, un petit coup de tornade blanche, et où tu te balades, c'est joli. C'est important aussi. C'est important.

01:05:28 Matthieu

Même très important. Mais pour tout le monde, on a pas mal de visites le dimanche. Les gens, ils trouvent ça beau. Et souvent, c'est ce qu'ils disent. Ils disent, ici, c'est un petit paradis, un petit havre de paix.

01:05:42 Matthieu

On y est bien, quoi. C'est zen. Côté feng shui, là, ou je sais pas. Voilà. Je vais remettre un peu de bois.

[En arrière fond, ouais chais pas on a fait le tour de la pédagogie tu crois ?]

01:06:08 Maxime

Oui bah je pense que...

01:06:13 Matthieu

On est à combien là ? On a du temps encore ?

01:06:14 Maxime

Il est presque 14h20.

01:06:16 Matthieu

Ah oui d'accord, ok. Putain j'ai pas eu Élodie encore, j'avais dit que je l'appellerai.

01:06:21 Maxime

Bah je pense que... qu'on a à peu près tout vu.

01:06:27 Matthieu

Ouais bah j'avais fait un feu là mais c'était un peu tard. [Zoé : Ah vous avez remis la bache, ça fait bizarre. Ouais. Ça fait bizarre.] ouais je l'ai remise, En plus avec les poulies et tout.

01:06:38 Matthieu

Nan là c'est nickel, tu peux la descendre toute seule. Elle ne va pas s'envoler loin celle-là. Vu le poids qu'elle fait.

Entretien n°6 second entretien du 06/12/23 :

00:00:05 Maxime

Alors, du coup, on continue notre entretien d'il y a un mois ?

00:00:13 Sébastien

Ouais, tout à fait.

00:00:17 Maxime

Donc là, les questions que je voulais poser, c'était par rapport aux projets pédagogiques que vous avez dans l'association. Donc toi, tu t'engages sur ce genre de projet ?

00:00:26 Sébastien

Ouais, tout à fait. [Ouais, tu participes à...] Bah j'ai... au niveau de... On a fait un partenariat avec l'immobilière 3F.

00:00:39 Sébastien

C'est une des immobilières locatives de Sartrouville. Et j'ai piloté les ateliers avec les habitants parce que bah je fais partie en plus de la résidence. Donc on a fait 9 ateliers de 3 heures. Des ateliers jardinage, bricolage avec les enfants et les mamans. Il y avait même dix dates parce qu'on leur a fait aussi visiter Sol Majeur.

00:01:11 Sébastien

Avec un goûter ici aussi pour leur montrer ce qu'on faisait sur place. Donc on a construit nous-mêmes deux bacs à légumes, des bacs pour faire pousser les légumes hors sol. Ici on les a emmenés avec du matériel de récup et on en a fabriqué aussi deux là-bas. Avec les enfants, pareil, avec du matériel de récup' mais avec eux quoi. Holala attends parce que là c'est une catastrophe... [Matth], t'es en train de nous tuer. [Matthieu a allumé un feu]

00:01:43 Sébastien

Je sais pas comment on va faire là mais. Faudrait un truc qui brûle bien. [Ça marche.] On ramène du vrai bois un truc qui fait du feu, mais pas, pas de la fumée. Il disparaît toujours ce truc là. Des flammes, là, pour pas avoir de fumée, s'il te plaît.

00:03:57 Sébastien

On devrait moins se prendre de fumée. Donc oui, on en a fabriqué deux avec les enfants, pareil, avec du matériel de récup' et tout, ils ont adoré ça. Vraiment, c'était... Et du coup, après, on a refait pousser des légumes dedans et ça a tellement plu que le bailleur social veut réitérer ça sur l'année prochaine. Et même peut-être faire de la...

00:04:55 Sébastien

culture en pleine terre. Parce qu'en fait, le problème... Le problème qui se pose, c'est qu'en fait, pour faire de la culture en pleine terre, ils sont obligés de faire des analyses. Donc c'est pour ça qu'on faisait tout en hors sol. Mais vu que ça a bien marché et que ça plaît aux habitants, ils sont prêts à faire des analyses de

sol, apparemment, pour continuer et faire quelque chose de plus...

00:05:24 Sébastien

Voilà. Parce qu'il faut dire qu'au départ, comme si t'étais en plein milieu de la résidence, Il y a pas mal de personnes qui nous disaient que ça allait pas marcher, que ça n'allait pas être respecté, etc. Et en fait, on a pas eu de soucis quoi. Tout s'est bien passé. En gros, on a 4 bacs qu'on a fabriqués nous et 4 bacs qu'ils ont mis à notre disposition au départ pour commencer le projet.

00:05:57 Sébastien

J'ai retrouvé moi une fois un papier dans un des bacs. Une fois. Et je crois qu'il y a eu un plan de tomate de cassé par un ballon. Parce qu'ils jouent au foot, enfin c'est une cour, quoi, donc les enfants, on peut pas les empêcher de jouer. Mais on peut pas dire qu'il y a eu de vandalisme sur les...

00:06:17 Sébastien

Bon, à côté de ça, on a quand même fait un travail de... Comment... On est allé voir les plus grands, les plus jeunes, [de sensibilisation ?] de sensibilisation pour leur dire voilà, on va faire des ateliers jardinage dans la résidence. Ça va être un truc pour les mamans et les enfants. Donc respectez, on est parti voir vraiment les plus grands, les moyens et les tout petits.

00:06:42 Sébastien

Du coup bah voilà, le fait de dialoguer, de parler avec les gens, ça les... ça sensibilise ouai. Et puis du coup, on a pas eu de soucis. Là où tout le monde disait que ça n'allait pas marcher, c'était une super expérience, quoi, en fait.

00:06:58 Maxime

Et quant aux enfants qui ont participé à ce projet-là, à ton avis qu'est-ce qu'ils ont appris ?

00:07:11 Sébastien

Alors, qu'est-ce qu'ils ont appris ? Il y en a qui avaient... Déjà, ils ont mis les mains dans la terre. Il y en a beaucoup qui avaient jamais touché... Enfin, pas touché la terre, touché la terre mais pas pour planter des choses, quoi.

00:07:24 Sébastien

Donc je me rappelle très bien une petite, une fille qui avait 14 ans, je crois, et qui a dit, ouais, mais c'est génial de planter. Moi, c'est la première fois que je plante un pied de tomate. Enfin, que je plante un truc dans ma vie, quoi. Et elle avait adoré. Et rien que ça, de voir son sourire et le fait qu'elle était contente d'avoir planté un truc, voilà.

00:07:48 Sébastien

Et puis on aussi... on leur a montré tous les insectes qu'il y avait dans notre terreau, les bêtes, on leur a montré qu'y avait de la vie et que justement c'est ça qui fait que la terre elle est bonne. Le fait de fabriquer des choses aussi, parce qu'on a fabriqué aussi des nichoirs en plus aussi, j'ai oublié, on avait fait un atelier de nichoirs, donc le fait de fabriquer les nichoirs, de fabriquer les bacs, ça, ça leur a beaucoup plu. On leur a pas fait faire les découpes, les trucs comme ça, mais le montage, tu vois, c'était pour eux très intéressant

quand même. Et voilà, quoi.

00:08:31 Sébastien

Après, la récolte des légumes, elle s'est fait, voilà, les gens prenaient ce qu'ils voulaient, ça se partage. Voilà ce qu'on peut dire pour cet atelier là. Après, sinon aussi, le changement notable que j'ai vu, c'est qu'il y a certains enfants qui ont participé aux ateliers, qui maintenant, de temps en temps, sans qu'on fasse quoi que ce soit, organisent des nettoyages dans la résidence. Alors, il n'y en a pas beaucoup, ils sont peut-être 4 ou 5 quoi tu vois. Mais ils me font rire parce que tu les vois avec des gants Mapa que leur mère leur prête, un masque chirurgical, un petit seau des sacs poubelle et puis ils ramassent les mégots, les canettes qui traînent.

00:09:28 Sébastien

Parce que bon, malgré les poubelles qui ont été rajoutées à ma demande dans la résidence, il y a toujours des gars qui jettent leurs canettes à 1m50 de la poubelle quoi. Ce serait trop simple si tout se réglait en une seule fois. Mais c'est mignon quoi de voir que certains gosses ont été touchés. Il y en a même certains qui viennent nous voir ici maintenant le dimanche après-midi. Et même en plein hiver, ils nous disent "qu'est-ce qu'on peut faire au jardinage ?"

00:10:00 Sébastien

On leur dit, là on peut rien planter, "moi je veux planter des trucs". [rire] C'est marrant. Ils veulent à tout prix planter des trucs, même en plein hiver. Il y a des choses qui se plantent, mais on ne peut pas... Tu vois. C'est gratifiant en tous cas. C'est gratifiant quand tu vois leur sourire, leur implication.

00:10:30 Maxime

Il y a d'autres projets auquel t'as...

00:10:32 Sébastien

Ouais, ben après on a fait les... Ici, là, quand on reçoit les classes, moi je fais beaucoup les visites avec Matth. Donc on leur fait des visites du terrain et puis un petit atelier... À la fin, on leur fait faire des ateliers Land Art. On leur fait planter des...

00:10:52 Sébastien

L'année dernière, on leur avait planté des radis dans des petits godets et après les maîtresses viennent les rechercher dans la semaine et comme ça ils voient le... Les radis pousser dans leur classe et après chacun a ses petits radis à manger. Deux ou trois radis quoi tu vois. Histoire de dire on a fait un petit truc et tout. Bah pareil les gosses ils adorent.

00:11:10 Sébastien

Et puis plus ça va, plus on voudrait se développer pour faire des ateliers un peu plus... Vraiment des ateliers que... que bricolage ou que jardinage avec les enfants. Mais ça, ça va être petit à petit quoi.

00:11:29 Maxime

A ton avis, c'est quoi la place de la pédagogie dans le travail de l'association ?

00:11:37 Sébastien

La place de la pédagogie, bah c'est beaucoup de pédagogie environnementale en fait. Les enfants sont pas mal étonnés quand on leur dit qu'on fait pousser des légumes via des engrais naturels tels le crottin. Et effectivement, quand tu leur dis que tu fais pousser des légumes dans du crottin, pour les plus jeunes, quand tu leur dis que le crottin, c'est du caca de cheval, ils sont un peu là baaaaaah... Et puis, à la finale, tu leur montres que c'est pas si dégueu que ça, parce qu'en fait, bah on leur montre notre pas de crottin et que ça sent pas mauvais. Et que une fois qu'il a pris l'eau et le soleil, tu peux même le toucher à pleine main.

00:12:24 Sébastien

Rien que là-dessus, déjà, c'est un...

00:12:28 Matthieu

Bon, moi, j'y vais. Salut, les gars.

00:12:30 Maxime

Salut.

00:12:30 Matthieu

Portez-vous bien. Je vais voir ma sœur. Salut, salut.

00:12:34 Sébastien

À demain soir.

00:12:35 Matthieu

Et après, on va chercher à Boulogne des affaires chez Bénédicte. Genre, table... Excusez-moi, oui. Salon de jardin, table, tout ça, machin.

00:12:44 Sébastien

Ah ouais, pour ici ?

00:12:45 Matthieu

Et qu'on ramène ici. Pour ça, je prends la voiture élec', là.

00:12:48 Sébastien

D'accord. Bon, allez. Et si on se recroise pas, bah à demain soir ?

Matthieu

Ouais, bah ouais, carrément. Oui, j'ai noté, ouais.

00:13:00 Sébastien

Donc, excuse-moi, parce que... J'en étais où, là ?

00:13:02 Maxime

On parlait de la... Le rôle éducatif de l'association.

00:13:07 Sébastien

Ah oui, le rôle éducatif.

00:13:10 Sébastien

Et en fait, après, c'est pareil bah dans le... Selon les âges, on se... On va dire qu'on s'adapte à l'âge. Parce que tu vas pas avoir le même discours... Avec une classe de maternelle et une classe de collège, quoi.

00:13:24 Sébastien

Donc pour les plus jeunes, ça va être plus un émerveillement par rapport à la nature. On va leur faire kiffer une jolie fleur, une plante qui se scratch sur les vêtements. On leur montre aussi les insectes, bien sûr. Ça va être plus ouais sur des choses comme ça, des jolies choses. Tu vas pas pouvoir avoir le même intérêt, tu vas pas pouvoir leur parler de...

00:13:52 Sébastien

Photovoltaïques, de panneaux solaires... de, tu vois, Ça leur passe au-dessus, les petits quoi. Donc on s'adapte en fonction des âges. Et puis après, pour les plus grands, par contre, on leur fait une visite comme on fait à des adultes. Où on leur explique...

00:14:08 Sébastien

Comment on fait le... Comment on fait le compost... Avec notre, Dans notre... Dans notre compost multicouches, on leur explique qu'on fait des couches, qu'on les laisse pourrir, qu'on mélange le tout, qu'on tamise, enfin tout le processus quoi. Et puis pareil, quand on fait la visite du Sol Majeur, on leur explique que tout ce qu'on a fabriqué c'est avec des matériaux de récup, donc bah pareil une cabane, tu vois le bois on l'a récupéré, mais qu'avant il y avait un certain travail avant de pouvoir construire la maison.

00:14:45 Sébastien

Bah le dépalettage, le décloutage, le tri des planches, tout ça enfin voilà. Ça met plus de temps, mais effectivement, c'est mieux pour la planète puisque ça économise les ressources quoi. Donc voilà, beaucoup sur ces choses-là, la sensibilisation aux bonnes pratiques environnementales et au recyclage quoi. Ce qui nous avait pas mal étonnés aussi c'est...

00:15:15 Sébastien

On avait reçu une classe de... Je sais plus si c'était fin de maternelle ou début de primaire. Je crois que c'était des primaires ouai, CE1, un truc comme ça. Ils étaient 16, je me rappelle le chiffre, parce qu'on avait un feu ici. Et en fait, sur les 16, il n'y en avait que un quart qui avait déjà vu un feu de camp.

00:15:43 Sébastien

Donc ils étaient super contents de voir un feu. Truc bête, hein. Mais... On est déconnectés de la nature, de nos jours. Et le fait d'avoir un lieu tel que Sol Majeur, où...

00:15:55 Sébastien

Bah, c'est la nature, justement, peut leur... leur montrer un feu de camp... Bah, des choses qu'ils ont pas

l'habitude de voir dans... Dans la ville, quoi. Pour la plaisanterie, souvent, on dit...

00:16:10 Sébastien

Ils connaissent les feux de voiture, mais pas les feux de camp, quoi. Non, mais... C'est un peu en mode running gag, mais bon, c'est... C'est vrai, quoi.

00:16:39 Maxime

Est-ce que tu penses que globalement, Sol Majeur et l'association, c'est un lieu d'apprentissage ?

00:16:47 Sébastien

Oui, aussi bien pour les adultes que pour les enfants, parce que... On a beaucoup de... Beaucoup de personnes qui nous rejoignent, qui disent, moi, j'adore, mais j'y connais rien. Et notre réponse, ben c'est pas grave, ça s'apprend. Que ce soit aussi bien en jardinage qu'en bricolage quoi.

00:17:06 Sébastien

Donc au début, tu vas leur faire commencer par des choses simples quoi tu vois. Tu leur montres comment s'en servir d'une bêche, si vraiment ils savent pas s'en servir. Enfin, si vraiment voilà il n'y a aucune base, tu leur montres le minimum. Et sinon, tu vas leur faire ouais retourner la terre, désherber avec d'autres qui connaissent un peu, des choses simples quoi. Pareil, quand on me dit, moi je ne sais pas jardiner, je leur dis ouai, désherber si on te montre, arroser les planches.

00:17:37 Sébastien

Puis même après, semer les graines dans des pots. Quand on fait des ateliers, il y a toujours des personnes qui savent faire, donc on encadre les autres quoi. Donc, que ce soit aussi bien pour les enfants que pour les adultes, ouais il y a de l'apprentissage, c'est clair. Même moi, j'ai beaucoup appris en jardinage. Moi, je suis plus au niveau bricolage.

00:18:02 Sébastien

Et à la base, Mais en fait, maintenant, je passe même limite plus de temps en jardinage. ouais j'ai passé beaucoup plus de temps en jardinage quoi et ça me plaît quoi. Puis j'ai appris plein de choses. Bah après, j'avais quand même des bases quoi voilà. On n'a pas eu à me montrer comment me servir d'une bêche, ni d'une hache, ces choses-là.

00:18:25 Sébastien

Moi, je le savais. je veux dire dans l'espacement, par exemple, des plants de légumes, dans la façon de travailler la terre. Même si j'avais quand même quelques connaissances, j'avais pas toutes les connaissances. Puis petit à petit, on apprend à reconnaître certains arbres, à reconnaître certains légumes. Même si je ne connais pas tout, je peux faire une visite en ayant une bonne connaissance de ce qui se fait quoi. Voilà.

00:19:01 Maxime

Ok. A moins que tu aies quelque chose à rajouter sur la question pédagogique, je ense que...

00:19:07 Sébastien

Sur la question pédagogique... Non, c'est déjà pas mal. On a parlé des ateliers dans la résidence, ce qu'on fait ici, avec aussi bien les jeunes que les anciens. ouais voilà après, de toute manière, en général, pas tous les samedis et dimanches, mais assez régulièrement, au moins deux par mois, on organise des ateliers bricolage ou jardinage quoi, encadrés.

00:19:46 Maxime

OK. Bah merci.

00:19:49 Sébastien

Bah je t'en prie.

00:19:50 Maxime

On avait déjà eu un bon entretien. On avait fait 1h10.

00:19:56 Sébastien

Ça va, t'as vu pas mal de monde quand même.

00:19:58 Maxime

Pour l'instant, des entretiens, j'en ai fait 4.

00:20:01 Sébastien

T'as vu Math, Céline, moi et... Geneviève ?

Maxime

Oui, c'est ça, ouai.

Entretien n°7 du 02/01/24 :

00:00:00 Maxime

[...] Revenir plus en détail sur notre entretien. Donc peut-être que tu peux commencer par te présenter.

00:00:09 Christine

D'accord.

00:00:10 Maxime

Voilà ton activité, ton rapport avec l'association.

00:00:13 Christine

Alors moi je suis donc enseignante en maternelle et donc dans le cadre de mes activités en maternelle, J'ai fait une visite des jardins, des Jardineurs, Sol Majeur, l'année dernière avec ma classe. Donc en fait ça s'est déroulé en deux temps. La première fois on y est allé en hiver. Le but du jeu c'était d'y aller à deux saisons différentes pour voir un peu comment l'environnement, comment il avait pu un peu évoluer quoi. Donc on y a été en hiver une première fois.

00:00:58 Christine

Donc on a visité les jardins et puis on a fait des groupes pour montrer un peu toutes les différentes parties du jardin. du jardin des Jardineurs, puisqu'il y a le côté potager, il y a le côté abeilles, il y a le côté compost, y a, enfin. Bon, en hiver, c'est vrai que tout ça, c'est un peu au ralenti. Mais bon, déjà, c'était une première approche. Et puis, sortir un peu les enfants aussi de l'école.

00:01:29 Christine

Parce que bon, moi, dans une, dans une idée vraiment disons de l'école, moi j'aimerais bien faire l'école du dehors mais vu là où on est c'est pas tellement possible mais bon en tous les cas c'est quelque chose qui me plaît beaucoup donc j'avais en début d'année fait quelque chose qui avait rien à voir justement avec les Jardineurs j'avais été ramasser les déchets autour de l'école. Donc ça, c'était une première, disons une première approche pour sensibiliser les enfants à l'environnement. Et voilà, donc ramasser les déchets. J'avais des pinces. Les enfants se passaient des pinces ou sinon ils ramassaient ça à main nue.

00:02:27 Christine

Et en une heure, on a ramassé énormément de déchets quoi. Donc ça, ça n'a rien à voir avec Sol Majeur, mais bon voilà, c'était une première approche pour moi avant de les emmener voir les Jardineurs. Donc les Jardineurs, donc on a découvert les jardins en hiver. On a fait un... C'était l'idée de [Matthieu], il voulait faire un feu de camp pour faire, pour montrer un peu, parce que les enfants, ils n'ont jamais vu de feu de camp.

00:02:59 Christine

Donc voilà, c'est une idée se rapprocher un peu plus de la nature de savoir qu'on peut faire des feux de camp sans forcément se blesser et en faisant attention et bon là on a fait griller des chamallows donc là ils étaient aux anges voilà et donc dans un deuxième temps on y retournait en été mais là on y retournait à la journée, c'est à dire que le matin on a fait découverte du... donc de Sol Majeur. Donc là, vraiment, on a vu

le potager en activité, surtout les abeilles bien sûr, le compostage, la partie où il y a aussi les poissons, je ne sais plus comment ça s'appelle, l'aquaponie. Bon enfin voilà donc découvrir le jardin sous un autre aspect, on va dire. Et puis après déjeuner sous les arbres, au milieu de, voilà, au milieu de tout ça, découvrir les toilettes sèches aussi. Donc ça, ça les a aussi pas mal impressionnés.

00:04:13 Christine

Le compostage, ils avaient ramené du crottin de cheval, donc il leur a fait toucher aussi le côté manipulation et puis aussi, bon voilà, toucher. Souvent, on n'a pas le droit de toucher aux choses. Là, dans la nature, on a le droit de toucher. Donc bon, c'est aussi important pour les enfants le toucher donc toucher le crottin de cheval alors là aussi c'était un peu c'était rigolo parce qu'on leur a toujours dit de pas toucher le crottin et là ils avaient le droit d'y aller donc voilà donc Donc voilà, découverte de la nature qui n'est pas loin de chez eux aussi. Donc quelque chose qui n'est pas loin de chez eux, quelque chose où ils peuvent revenir le dimanche avec leurs parents.

00:05:03 Christine

Je sais qu'il y a des enfants qui sont revenus avec les parents, donc bon bah ça c'était intéressant aussi de pouvoir... pouvoir voir jusqu'à quel point ça les intéressait aussi. et de transmettre, enfin, leur expérience aux parents et puis de ramener les parents jusque-là. Bon il n'y en a pas beaucoup qui l'ont fait, mais il y a des parents qui s'y sont intéressés. Donc, bon là, j'ai trouvé aussi que c'était intéressant ce côté-là; voilà. Donc après, moi, j'ai découvert les Jardineurs.

00:05:48 Christine

grâce à d'autres amis qui habitent Sartrouville et puis aussi grâce, je ne sais pas si tu connais, à l'association Les Petites Cantines.

00:05:59 Maxime

Oui, on en a parlé du coup avec les actions qui sont faites avec les Jardineurs.

00:06:05 Christine

Voilà c'est ça, donc c'est de la cuisine associative aussi. Et ils vont sur des sites bah quand ils s... en été, ils en font une en été, aux Jardineurs, parce que à cet endroit-là, ça... ça, enfin cet endroit là ça facilite les rencontres. Voilà donc j'avais connu les Jardineurs grâce à ça. Et puis, j'avais trouvé cette idée de jardin associatif partagé bon tellement, tellement bien que j'ai envie de faire partager cette découverte aussi. Autour de moi, j'ai ramené d'autres personnes qui ont ramené d'autres personnes donc voilà le but c'est les faire connaître de faire connaître leurs actions et voir ce qu'on peut faire aussi nous à notre petit niveau chez nous même si on n'a pas un jardin tu vois Par exemple le compost.

00:07:15 Christine

Bon, c'est vrai que c'est compliqué le compost parce que si t'as pas de maison, il faut que ta ville elle ait mis en place des bacs à compost. Et je sais que tu vois qu'à Montesson, ils ont mis ça en place, mais les peu de fois où j'ai voulu y aller, c'était... c'était plein. Mais je sais qu'il y a une étude qui est en train de se faire. Il y a une ville pilote qui fait ça, où ils vont faire justement des mini-composteurs, un peu comme des poubelles on va dire. Donc en fait, c'est des poubelles qui ne sont pas très profondes.

00:07:54 Christine

et pour que bah voilà ça ne se sente pas trop mauvais parce que bon, le problème des composteurs, donc moi j'étais dans une école avant Carrières-sur-Seine et on avait un composteur et un poulailler et on avait mis le composteur dans le poulailler et on a eu les rats quoi. Donc c'est un peu compliqué le composteur, il faut vraiment savoir ce qu'on y met, voilà. Je trouve que c'est très personnel. Donc c'est un peu compliqué. Voilà, il faut éduquer les gens à savoir ce qu'on met dans le composteur.

00:08:31 Christine

Et ça peut être compliqué, oui. Voilà. Donc j'ai un peu dérivé, là, je ne sais plus ce que je disais, mais bon, voilà. Donc moi, que je disais, j'étais aussi à l'école à Carrières, et donc dans cette école à Carrières, en 2018 il me semble, c'était en 2018, je ne sais plus, à peu près à cette époque-là, on a eu le label E3D. Donc je sais pas si tu sais, oui, ce que c'est, Oui ? hein voilà.

00:09:06 Christine

Donc on avait mis en place dans l'école, la mairie nous avait donné un récupérateur d'eau. On avait autour des arbres, La mairie nous avait fait des bacs pour qu'on puisse planter des fleurs l'été et l'hiver on faisait aussi des plantations. Tu vois on avait planté un peu genre potager, des tomates, des radis, des carottes, enfin bon des choses qui poussent assez facilement pour que en maternelle les enfants puissent voir rapidement les choses, puissent les déguster. Donc on avait ça, on avait donc les poules. le poulailler, donc le poulailler ça existe toujours d'ailleurs et bon ça c'est aussi très compliqué à mettre en place parce que donc il a fallu qu'on fasse venir un jeune qui habite Carrières, qui avait se monté sa société et qui en fait fournissait, alors bien sûr on a payé hain pour ça, c'était quand même assez cher, il nous a en fait... On avait un ancien bac à sable, il l'a tout couvert d'un filet.

00:10:24 Christine

Il y avait des barrières donc il avait juste à... les poules ne pouvaient pas s'échapper. Il a juste mis ce filet et puis il nous a mis un poulailler un peu en hauteur. Et puis nous on s'est occupé des poules. Donc s'occuper des poules c'est du travail. C'est-à-dire que, en fait, on a pu...

00:10:49 Christine

Toutes les semaines, chaque classe était responsable du poulailler et tous les vendredis, il fallait le nettoyer de fond en comble. Voilà. Donc, l'avantage, c'était que les enfants pouvaient aller chercher les œufs avec nous, bien sûr, les adultes. Le problème, c'est qu'ils ne pouvaient pas les manger. Il n'y avait que nous parce qu'ils n'étaient pas tracés.

00:11:11 Christine

Et donc ça, on a interdiction de les donner aux enfants. C'est... Bon, c'est super dommage. Mais bon, voilà, c'est comme ça. Donc on a...

00:11:22 Christine

On aurait pu les utiliser très bien parce qu'on faisait de la cuisine, tu vois, on aurait très bien pu les utiliser pour ça. Enfin bon, voilà, c'était super dommage de ne pas pouvoir aller jusqu'au bout du processus, on va dire. Mais bon, voilà, on a... Donc c'était quand même du boulot, tout ce poulailler, toutes les semaines.

00:11:42 Christine

En plus, moi, j'avais un peu un accord avec les... avec les commerçants de la ville. Donc j'allais, il y a une halle à Carrières, donc j'allais toutes les semaines chercher, il y en a qui me donnaient de la viande, il y en a qui me donnaient de la sala... enfin des légumes, tout ce que je pouvais récupérer pour les poules, surtout la salade, des trucs qu'ils ne consommaient pas et qui étaient... qui allait être jeté à la poubelle, quoi.

[une dame avec deux enfants s'installent à la table d'à côté]

00:12:26 Maxime

On va faire confiance au micro du téléphone pour capter les voix directement environnantes.

00:12:31 Christine

Sinon on change de place encore, mais c'est pas grave. Donc... on est encerclés. C'est les vacances scolaires. Donc, voilà. Donc, Label E3D, je te disais, on faisait aussi une action avec une association qui s'appelle Handicap Prévention, qui récupérait les bouchons.

00:13:06 Christine

et la récupération des bouchons, donc c'est une dame qui s'appelle Ségolène, je sais pas si tu la connais. Non. Je pourrais te mettre en contact avec elle, il n'y a pas de soucis. Qui, elle ramasse les bouchons et après elle les revend. Donc en fait, elle les revend sur la région lyonnaise.

00:13:31 Christine

Et ces bouchons, en fait, ils servent... Tu sais, ils sont broyés en tout petits bouts et ils servent, par exemple, pour les tableaux de bord des voitures. C'est, tu vois, enfin, bon, voilà. Donc, c'est une récupération. Et donc, elle, si tu veux, la vente de ces bouchons, ça lui permet d'offrir des fauteuils roulants... des...

00:13:57 Christine

Elle-même, elle est handicapée, Ségolène. et donc par le biais de cette association, ça lui permet de financer des projets pour handicap prévention. Donc voilà et donc j... De temps en temps, donc pas de chaque année mais une année sur deux, une année sur trois, elle venait à l'école pour expliquer à quoi servait la récupération des bouchons et on faisait un challenge à la fin de l'année... diplôme de la meilleure école enfin voilà. Donc ça c'était aussi une action, ramasser les bouchons et vraiment les enfants comprenaient vraiment et voyaient vraiment la finalité quoi. Qu'est-ce qu'on faisait encore ?

00:14:46 Christine

Bah les piles. Toutes les feutres, les feutres, tout ça c'était des actions que je pense un peu partout maintenant il y a. Et donc grâce à toutes ces actions, c'est-à-dire les bouchons, récupération d'eau conservée pour notre potager, le potager, le poulailler, la mise en place du composteur. Parce qu'en fait, tout ça, ça s'est fait au fur et à mesure. Chaque année, on a fait une action.

00:15:21 Christine

On avait commencé par le composteur, on avait... Voilà. Et donc, au fur et à mesure, l'Education nationale s'est toujours proposée de remplir un dossier pour avoir un label. Donc moi, j'ai rempli ce dossier. Je l'ai

envoyé à l'inspection académique.

00:15:38 Christine

et on a été retenu pour avoir ce label E3D. Et donc on est allé le récupérer avec ma directrice plus la maire adjointe chargée d'éducation à l'inspection académique. Avec toutes les villes du 78, on a été reçu pour... pour avoir ce diplôme, label E3D. Voilà. Donc ça, ça a été un gros travail, mais... voilà

00:16:10 Christine

Et donc du coup quand j'ai quitté cette école, je me suis dit que je vais continuer à faire des actions. Bon après l'année dern... L'année dernière, j'étais dans une autre école. Là, je suis dans une nouvelle école. Donc quand t'arrives tu attends un peu de voir ce qu'il se passe et de proposer des choses. Donc là, pour l'instant, je sais qu'il faut un peu de bouchons, mais bon voilà, c'est pas très...

00:16:33 Christine

Et l'année dernière, ça faisait du coup partie du projet d'école, ce qui était l'éducation à la... au développement durable. Donc bon, c'est vraiment dans l'air du temps, l'éducation au développement durable donc voilà. Donc moi j'essaye de mener des actions, mais cette année je n'ai pas fait grand-chose. Mais je pense qu'au fur et à mesure je vais reprendre des choses. Selon les communes, par exemple, je sais que l'histoire du récupérateur d'eau, je suis pas sûre que la ville de Sartrouville fournisse ce genre de choses, voilà.

00:17:16 Christine

Voilà après, ça demande des investissements. Voilà, il faut que ça vienne au fur et à mesure. Tu vois là, par exemple, cette année, notre école, elle a été choisie pour faire une oasis. Je ne sais pas si tu as entendu parler. Alors en fait, les architectes, quand ils construisent les écoles, des fois, ils ne voient pas très loin.

00:17:39 Christine

C'est un peu à court terme. Et donc là, ils se sont aperçus que tout était bétonné, que... Enfin, tu vois, quand il fait chaud, il n'y a pas d'arbres. Donc là, en fait, ils vont... Justement, là, cette semaine, ils commencent les travaux.

00:17:52 Christine

Ils vont débétonner un peu tout ça. Et puis, ils vont faire des espaces comme des petits jardins aménagés dans la cour, plus... Voilà. Donc, c'est ce qu'ils appellent une oasis pour qu'en fait, la... le vert reprenne un peu sa place quoi.

00:18:22 Christine

Après, je ne sais pas, moi j'aimerais bien que ça évolue en projet potager et tout ça. Mais pour l'instant, si tu veux, j'arrive, donc voilà. Et puis, de toute manière, déjà la première des choses, c'est d'abord qu'ils vont aménager un peu des parcours, un peu des passages verts, un peu, tu vois, comme une tonnelle. Les enfants vont pouvoir aller s'asseoir sur des troncs d'arbres, des choses comme ça, tu vois c'est... Voilà, ils vont replanter des choses.

00:18:54 Christine

Il y avait un arbre magnifique, ils l'ont enlevé. Ils en ont planté un tout petit. Ouais, tu te demandes quand même.

00:19:02 Maxime

Sur le projet d'Oasis ?

00:19:03 Christine

Non, avant. Donc bon, ils se sont aperçus que Effectivement, donc il y a déjà une école qui s'appelle Ferry qui est l'élémentaire qui va avec notre matérielle de Casanova et donc là ils ont déjà fait ça l'année dernière à Jules Ferry, ils ont déjà aménagé cette partie oasis et donc là il y a comme un potager au milieu de l'école et puis après là je crois qu'ils vont refaire des petits points aussi Voilà, on va voir ce que ça va devenir, je ne sais pas trop.

00:19:39 Maxime

L'école Jules Ferry, c'est celle qui est près du complexe sportif ?

00:19:45 Christine

Non, ça c'est Jean Jaurès. Ça c'est celle où j'étais l'année dernière. Jules Ferry, c'est là où il y a le conservatoire.

00:19:53 Maxime

Ah oui, oui, je retrouve. Ils ont fait un projet comme ça à Jules Ferry ?

00:19:57 Christine

Oui, alors au milieu de la cour, il y a un potager.

00:20:03 Maxime

C'est très récent ?

00:20:03 Christine

Oui, c'est l'année dernière.

00:20:05 Maxime

Ah oui, d'accord. Moi, j'étais allé au conservatoire, du coup je me rappelle très bien de la cour toute en béton.

00:20:10 Christine

Ouais, c'est ça. Donc là, ils ont fait l'année dernière un petit... C'est pas énorme, ça fait, tu vois, entre les deux banquettes là, celle-là et celle-là, et jusqu'à là, tu vois. Donc ça fait cet espace-là, tu vois. Donc...

00:20:25 Christine

Voilà. Et...

00:20:34 Maxime

Les élèves que tu as emmenés chez les Jardineurs, c'était quel âge ? C'était grande section ?

00:20:40 Christine

Alors j'avais des petits grands. Donc il y a que les grands qui sont allés au début d'année. Et après j'ai amené les petits et les grands tous ensemble à la fin de l'année.

00:20:53 Maxime

Donc en hiver, il n'y avait que les grands ?

00:20:55 Christine

Oui, en hiver, il n'y avait que les grands et j'ai amené les grands de l'autre classe parce qu'en fait, on avait deux classes où il y avait des petits grands. Donc j'ai amené les grands de l'autre classe. Et puis, tous les grands de l'école y sont allés en fait, on va dire. Et après, en été, toute l'école y est allée. Alors, voilà...

00:21:20 Christine

Et puis on a fait aussi une animation apiculteur. Il y a un des gars qui s'occupe des abeilles et qui est venu avec sa... tu sais son plexiglas avec sa... montrer les abeilles, à quoi elles servaient, pourquoi, comment. Tu vois ? voilà. Donc en fin de l'année, il est venu montrer les abeilles parce qu'en fait, c'est un endroit. Quand on va visiter les Jardineurs, je sais pas si tu vois où il y a les abeilles, les ruches, il y a un plexiglas aussi, tu ne peux pas y aller. Après, il y a les abeilles qui butinent partout, mais bon t'as pas le droit d'entrer. Donc là, il est venu pour nous faire une explication spécifique là-dessus.

00:22:09 Christine

Et aussi, quand j'étais, j'ai oublié, à Carrières, on avait aussi une action abeilles. et donc en fait il y avait un ancien père d'élèves qui... sa passion c'était l'apiculture donc en fait en dehors de son boulot il avait sur les bords de Seine un terrain avec des ruches et chaque fin d'année il venait, ben, pour parler des abeilles pour montrer effectivement la reine dans son petit rucher, nous montrer l'habit de celui qui soigne les ruches, enfin bon. Et à la fin, tous les enfants repartaient avec un petit pot de miel. Et puis à la fin, ils vendaient son miel à la sortie. Il y avait un côté un peu plus commercial, mais les parents adoraient parce qu'en fait, c'était du miel de Carrières.

00:23:11 Maxime

Du coup... C'est toi qui a fait la demande pour le label E3D à Carrières ?

00:23:18 Christine

Oui. C'est-à-dire que j'en avais entendu parler, donc quand je suis arrivée, j'avais dit à ma directrice bah, vu toutes les actions qu'on fait, ça serait... j'avais lu en gros le dossier, ça serait bien de demander le label. Et voilà, donc il suffit en fait de remplir un dossier, donc c'est long mais bon, auprès de là... comment ça s'appelle... de l'inspection académique. Et après, ils te délivrent des étoiles. Alors nous, on avait le label E3D, première étoile. Tu vois, t'as différents niveaux en fait, selon ce que tu fais, tu vois.

00:23:57 Christine

Donc, je sais qu'il y avait une autre école. Il y a une autre école à Sartrou qui l'a fait aussi, le label. Bon, je

sais que voilà il y a quelques écoles qui le font, mais bon, il faut remplir un dossier, ça demande du temps.

00:24:19 Maxime

Et du coup, quel est ton rapport ? QU'est-ce tu penses de la manière dont, en France, dans l'éducation nationale, on aborde la question environnementale ? Est-ce que tu suis beaucoup les injonctions de l'éducation au développement durable du ministère ? Ou est-ce que tu es plutôt... éloignée de ces questions là.

00:24:43 Christine

Alors moi perso je trouve que c'est important donc je fais si tu veux ce que je pense pouvoir faire à mon petit niveau. C'est-à-dire tu vois comme j'ai dit ramasser des déchets ben ça je trouve que c'est important alors après il faut pouvoir le faire de manière... tu sais c'est compliqué aujourd'hui de sortir de l'école même si on te parle de l'école du dehors c'est très compliqué faut que tu demandes 15 jours avant une autorisation enfin, bon moi l'avantage c'est que là où je suis maintenant à Casanova il y a une espèce de comment dire, mini stade juste à côté avec quelques arbres, un petit peu d'espace vert. Donc je suis allée ici en septembre. Tu vois, je n'ai pas demandé d'autorisation parce que c'est la porte qui s'ouvre directement de l'école.

00:25:34 Christine

Mais moi, j'aimerais bien faire un peu plus d'actions, mais je trouve que c'est... on ne nous facilite pas l'accès au dehors en fait. Tu vois, je pourrais très bien aller faire des actions sur les bords de Seine, on n'est pas très loin. Alors après, je ne dis pas que je ne le ferai pas cet été, mais bon, voilà, je trouve qu'on nous promet des belles choses, mais en fait, dans les faits, c'est pas toujours réalisable. Enfin, comme d'hab' d'ailleurs. Dans l'éducation nationale, c'est souvent comme ça.

00:26:10 Christine

On te dit de faire des choses, mais en fait, tu t'aperçois que c'est super compliqué. Et il faut vraiment être motivé. Donc, oui, je ne dis pas que je ne ferais pas une action, aller ramasser les déchets sur les bords de Seine, parce que sur les bords de Seine, il y en a beaucoup. Et ça peut faire, tu vois, tu pars pique-niquer à la journée, ça te coûte rien, tu pars à pied, tu vas pique-niquer sur les bords de scènes, et tu reviens, et tu as fait une action, ramasser les déchets, ce n'est pas très loin, et voilà. Donc ça, ça peut être facilement envisageable.

00:26:41 Christine

Maintenant, par exemple, chez les Jardineurs, bah tout est payant aussi. Après, tu peux faire juste une visite des Jardineurs, je crois que c'est 100 euros par classe la visite. Bon, après, bah il faut aussi qu'ils se financent, donc je comprends que... Mais bon, il faut aussi que ça soit dans le projet d'école. Enfin bon, tu vois, il y a plein de facteurs qui font que c'est pas que de mon bon vouloir.

00:27:17 Christine

Tu vois, je sais que je vais faire une sortie cet été, mais il faut que je fasse une sortie avec la personne qui a le même niveau de classe que moi, donc est-ce qu'elle va vouloir faire peut-être autre chose, tu vois ? C'est pas si évident que ça. L'année dernière, j'avais fait avec ma classe parce que ça faisait partie du projet d'école et j'étais arrivée au bon moment. Et puis en plus, quand on fait le conseil d'école, il y a

toujours un membre de la communauté, enfin de la mairie qui vient. Donc, elle, elle connaissait les Jardineurs aussi.

00:27:52 Christine

Et donc, il n'y a pas que ma parole, la sienne aussi a fait qu'on a pu aller découvrir les Jardineurs et que toute l'école y a été. Alors après, je sais que mes collègues, elles ont été moyennement emballées. Mais parce que peut-être, elles n'ont pas la même vision que moi, tu vois, la même approche.

00:28:16 Maxime

Est-ce qu'elles t'ont dit pourquoi ça ne leur semblait pas pertinent ?

00:28:21 Christine

Alors, elles ont bien aimé la visite, mais bon... Je sais pas si les enfants, enfin ce que ça a apporté vraiment aux enfants, si eux ils sont allés avec leurs parents, tu vois si par derrière il y a eu autre chose, bon parce que... Effectivement, ça fait une visite pas trop loin, on s'est organisé, on n'avait pas de bus, tu vois. On y a été avec le bus de la ville, donc c'est juste acheter des tickets, donc ça coûte beaucoup moins cher qu'une sortie classique, hein, tu vois. [où il faut prendre un car...] Donc là, on a juste pris le bus de ville, on a juste acheté des tickets avant.

00:29:00 Christine

Ça a été toute une organisation parce qu'il a fallu que j'aille acheter les tickets pour trouver des tickets ben. pour 200 élèves. Le guichetier il te regarde et il dit non madame c'est pas possible faut que vous alliez là je sais pas où enfin maintenant il n'y a plus de gare en plus donc tu peux plus trouver. Franchement tout ça devient très très compliqué, donc moi je pense qu'il faut aussi le faire avec les écoles de proximité tu vois il y a des écoles que... que... enfin je parle d'autres écoles de Sartrouville qui peuvent aussi découvrir ça et faire découvrir. Parce qu'en fait c'est, voilà, les gens ont découvert ces jardins partagés.

00:29:49 Christine

Mais je ne suis pas sûre qu'ils vont y retourner, qu'est-ce qu'ils vont y faire ou... Enfin je pense que c'est tellement une démarche personnelle. si tu fais découvrir ça aux gens. J'ai pas fait d'enquête, mais je suis pas sûre qu'il y ait beaucoup de gens qui soient revenus. Je sais qu'il y en a quelques-uns, mais je sais pas le pourcentage.

00:30:18 Maxime

Je vois. Du coup dans l'éducation à l'environnement, qu'est-ce qui te semble essentiel ?

00:30:28 Christine

Est-ce qu'il y a d'autres actions que. Je mène, par exemple ?

00:30:30 Maxime

Qu'est-ce que tu veux faire passer aux élèves ?

00:30:33 Christine

Par exemple, l'eau. Par exemple, je leur parle aussi, tu sais, à un moment de l'année, je fais un travail sur l'eau. Et donc là, je leur parle aussi de l'eau, du gaspillage. Tout ça un peu comme les pubs qu'on voit à la télé, quand tu te laves les mains, quand tu tires la chasse, quand tu... Voilà.

00:30:54 Christine

Ben tu gaspilles pas l'eau quand tu te laves les dents. Voilà, le gaspillage. Hein voilà. Alors même si aujourd'hui il y en a trop dans le nord, il n'y en a pas assez dans le sud. Voilà, leur faire... les faire réfléchir parce qu'en fait on peut très bien débattre de ça avec les enfants, même les moyennes sections que j'ai. tu vois parler de du gaspillage, parler de comment ne pas gaspiller l'eau, leur faire passer des messages, je pense qu'ils les entendent.

00:31:31 Christine

En tous les cas, moi je, chaque année je, l'eau c'est un sujet aussi qui est au cœur de mon travail. Donc, autre que les déchets, autre que... Voilà. Mais tiens, ce matin j'ai entendu parler d'une association, c'est marrant, à la radio. Et justement, je l'ai notée sur mon téléphone, il faut que je voie.

00:32:06 Christine

Ça s'appelle... les chaussettes... tu sais c'est une association qui est dans Paris et les "chaussettes orphelines". T'en as entendu parler ? J'ai entendu ce matin ça à la radio et justement, tu vois, j'ai regardé. Alors, je sais pas comment on fait pour regarder.

00:32:31 Christine

Alors, recherche, tu vois, voilà. Association Chaussettes Solidaires. Voilà, j'ai regardé, c'est dans le 18ème. Et en fait c'est, tu sais, c'est ces gens qui... C'est les chaussettes orphelines, tu sais.

00:32:47 Christine

Ce phénomène de chaussettes orphelines, tu connais ?

00:32:49 Maxime

Ça je vois oui, quand y en a qu'une seule qui sort du lave-linge.

00:32:54 Christine

Voilà. Donc, du coup, je ne sais pas ce qu'il font, mais j'ai noté ce matin et j'ai dit tiens, j'en ai... J'en ai un carton entier, tu sais. Au fur et à mesure, je les amasse, je les amasse, je les amasse. Même dans mon déménagement, je les ai prises et j'ai dit non, faut pas que je les jette, faut que je leur fasse un truc. Tu vois ?

00:33:16 Christine

Donc, voilà. Si tu veux, chaque sujet d'actualité, même peut... Tu vois, quand je vois quelque chose à la télé, et puis, bah je peux leur en parler. Enfin, voilà, j'essaye en fait de les sensibiliser. Voilà, les sensibiliser à tout ce qui est environnement durable.

00:33:44 Christine

À mon petit niveau, voilà, tu vois. Mais bon, c'est quelque chose que je fais depuis des années. Je pense que voilà, si tout le monde rajoute sa couche chaque année, tu vois, ça va finir par, voilà, avoir des gestes. Avoir des gestes concrets, prendre des douches plutôt que des bains. Par rapport à l'eau, je leur donne vraiment des exemples concrets.

00:34:17 Christine

Maintenant, tu vois, sur les plages, les gens ils disent plus bah tiens il n'y a pas de douches. Maintenant, il n'y a plus de douches. Ou alors elles existent, mais il n'y a plus d'eau. J'ai découvert ça cet été en Bretagne. il n'y avait plus d'eau dans les douches.

00:34:33 Christine

Et voilà, vraiment, bah je trouve que... Tu vois, c'est le moment où les parents peuvent faire découvrir ça aussi aux enfants, enfin, moi aussi, ce que j'aimerais bien, c'est que... Alors après, je sais que les parents, ils n'ont pas toujours le temps, mais que les enfants parlent de leur journée aux parents. Et tu sais, j'ai une application, moi, chaque semaine, j'envoie aux parents ce que je fais dans la classe.

00:35:00 Christine

Donc, ben quand on a fait le ramassage des déchets, tu vois, ils en parlent aussi avec les enfants. Donc c'est aussi un vecteur de communication pour montrer aux parents que... On peut aussi faire des choses à notre petit niveau, il y a aussi, tu sais, je leur parle, il y a des actions, ramasser des déchets autour de chez soi, à telle période et telle période, tu vois. Donc ça aussi, je leur en parle, je leur dis, tiens, ce week-end, c'est le ramassage des déchets autour de chez nous, à quoi ça va servir, pourquoi on le fait. Donc voilà, bah de toute manière, ils donnent plein d'idées, les enfants, ils ont déjà...

00:35:44 Christine

une conscience, voilà.

00:35:51 Maxime

Pour toi, qu'est-ce que c'est que le développement durable ? Comment tu définirais le développement ?

00:35:57 Christine

C'est des actions qui permettent, par exemple, de jeter moins. Par exemple, tout ce qui est les vêtements, d'aller chez des fripes. C'est vraiment des actions que tu peux mener au quotidien et qui permettent de protéger la planète. Donc, si on fait moins de déchets, bah ça protège la planète. Si on consomme moins d'eau, ça protège la planète. Moi, je fais beaucoup de blabla car.

00:36:28 Christine

Si j'utilise moins ma voiture et qu'on est plus à plusieurs, ben voilà c'est moins d'essence. Je fais aussi partie d'une association où je voyage beaucoup à travers le monde. J'accompagne des groupes de personnes plutôt à partir de 60 ans sur des voyages à travers le monde et on me demande, j'ai un rapport à faire et on me demande toujours Qu'est-ce que j'ai pu... Qu'est-ce que j'ai pu observer des hôtels ou des... Enfin, de ce que je traverse qui sont ouverts sur cette optique-là de développement durable.

00:37:17 Christine

Et ben, c'est compliqué. Alors bon, moi c'est vrai que je voyage beaucoup. Donc c'est vrai que ça fait du... C'est pas terrible l'avion. Bon ben voilà, je pense que je me rachète autrement.

00:37:37 Christine

C'est ma part... C'est ma part d'ombre, on va dire, d'utiliser l'avion, pas mal. Après, malheureusement, on n'est pas les plus pollués. Quand tu vois... la COP et tout ça, tout ce qu'ils essayent de mettre en place et que c'est compliqué et que... Bon, je me dis qu'on fait ce qu'on peut à notre petit niveau.

00:38:03 Christine

Voilà, c'est ça mon objectif à moi, qu'est-ce que j'entends par développement durable, c'est vraiment qu'est-ce que je peux faire moi à mon petit niveau pour essayer de préserver la planète. Voilà, j'ai plein de petits gestes. Je sais que ça ne suffit pas, mais j'ai plein de petits gestes que j'essaie de transmettre. Tu sais quoi ? Il faut que j'aille mettre un... des sous dans le parc-mètre je reviens.

00:38:39 Maxime

Okay. Tu as encore combien de temps ?

00:38:44 Christine

Oh bah moi [son téléphone sonne] Excuse-moi, j'ai pas de... Ah, excuse-moi. [pas de souci] Oui ? [...]

00:39:25 Maxime

On reprend ? Je me demandais est-ce que tu considères... Est-ce que tu penses qu'il y a une dimension de citoyenneté dans ces démarches éducatives relatives à l'environnement que tu mets en place ?

00:39:48 Christine

Oui, complètement. Ça fait partie... Oui. Tout à fait. Après, je ne sais pas quoi dire vraiment, mais oui, ça fait partie... ça fait partie des devoirs du citoyen. Je dirais aujourd'hui, oui. Ben oui, parce que... Bon, après, avec tout ce qu'on entend, tu te dis, si on ne fait pas un petit geste, voilà, il faut vraiment que ça devienne quelque chose...

00:40:22 Christine

Comment te dire ? Ça devrait faire partie des programmes, tu vois, exactement. Ça ne doit pas être qu'un projet d'école, tu vois. l'éducation à l'environnement, ça doit vraiment faire partie, voilà de l'éducation du citoyen.

00:40:48 Maxime

Donc comment est-ce que ça s'articule avec d'autres dimensions de l'éducation citoyenne ? dans la globalité de l'éducation citoyenne.

00:41:19 Christine

Bah c'est... Je sais pas, je pense que c'est de l'ordre du devoir quoi, tu vois ? Du devoir citoyen. C'est-à-dire que tu jettes pas tes papiers par terre, tu tries tes déchets. Aujourd'hui, tout le monde a plein de poubelles, donc voilà, ça fait partie des devoirs du citoyen. Si on veut protéger la planète, si on veut vivre

ensemble, ça fait partie du vivre ensemble, voilà, hein. Vivre ensemble comme dire bonjour, comme dire au revoir, comme la politesse si tu veux.

00:42:20 Christine

ça fait partie maintenant intégrante, enfin voilà, ça devrait faire partie de la vie intégrante de chacun. C'est plus quelque chose qu'on apprend, c'est, ça devrait être, voilà, unis je veux dire. Voilà.

00:42:42 Maxime

Est-ce que tu penses que la situation environnementale aujourd'hui pose aussi une question démocratique ?

00:42:50 Christine

Hola, là, ça devient un peu philosophique. Je suis pas très douée là-dedans. [rire]

00:42:59 Maxime

Si t'as pas de réponse à donner il t'a pas de souci.

00:43:00 Christine

Alors vas-y, re-dis-moi.

00:43:05 Maxime

Est-ce que, en tant que citoyen d'une démocratie, est-ce que la situation environnementale actuelle, c'est-à-dire la détérioration de l'habitabilité de la planète, c'est-à-dire de nos conditions d'habitabilité, est-ce que ça nous pose une question, en tant que citoyens d'une démocratie aussi, d'un point de vue politique ?

00:43:27 Christine

Oui, forcément. L'écologie, c'est quand même au cœur de nos... enfin des modèles politiques, donc... tous les partis en parlent donc forcément l'écologie, mais ça devrait pas être politique ça devrait être, comment te dire, ça devrait pas être politique en fait ça devrait être je te dis comme dire bonjour comme dire au revoir ça devrait être, faire partie de notre quotidien sans qu'on se pose la question de savoir si si ça fait enfin... pour moi c'est pas politique mais je sais pas si tu vois ce que je veux dire, c'est c'est une autre dimension ça fait partie de notre survie, voilà mais, mais en même temps bon c'est super compliqué à gérer, à mettre en place... Et c'est surtout... Bon, nous on essaie de faire, la France, on est quand même assez exemplaire on va dire, mais quand tu vois la Chine ou les Etats-Unis, avec les dirigeants qui y sont actuellement, ou qui vont peut-être arriver, la planète c'est pas leur...

Maxime

Leur priorité.

00:45:07 Christine

leur priorité, leur planète c'est l'argent, euh leur priorité c'est l'argent c'est... c'est vrai que bon tu dis comment arriver à... à tout mener de front quoi et je comprends que ça devienne politique parce que c'est super compliqué à gérer mais ça ne devrait pas être politique.

00:45:33 Maxime

Du coup au niveau de l'éducation de la petite enfance, est-ce que c'est une réflexion que tu as, c'est-à-dire le fait de dire "on éduque les futurs citoyens d'une démocratie", et est-ce que ça impacte ta manière d'éduquer, bah du coup le contexte politique dans lequel on vit ? Est-ce que c'est quelque chose que tu penses ? que tu réfléchis, dans ta pratique de, d'institutrice ?

00:46:07 Christine

La politique, non, moi ça me... Non, moi c'est... Alors, après, si tu veux, je suis sensible à des reportages, je suis sensible à des choses que je vois à la télé, je suis sensible à des discours, mais... mais c'est pas ça qui va me... j'étais déjà sensible à ça voilà en tant que personne parce que moi j'ai des enfants qui auront sûrement des enfants donc voilà je...

00:46:48 Christine

Je vois ça... Je sais plus ce que tu me demandais, en fait.

00:46:54 Maxime

— Non, ce que je me demandais juste, c'est du coup, t'avais, dans ta pratique d'éducatrice, une réflexion sur comment éduquer un citoyen qui va avoir un rôle politique à jouer.

00:47:06 Christine

— Ah non.

00:47:07 Maxime

— Ça rentre pas dans le... — Non, non. [rire]

00:47:10 Christine

Non, je ne vais pas aussi loin. Moi, ça reste basique. Mais bon, il y a des sensibilités. J'aimerais leur faire découvrir cette sensibilité qu'il y a autour d'eux, avec l'environnement. Pour moi, ça fait partie de leur vie.

00:47:31 Christine

Et voilà, j'ai envie de les éduquer à des petits gestes pour qu'ils soient conscients des choses et puis, et puis que ils puissent voilà par exemple voir quelqu'un qui est dans la rue qui jette un papier en disant ben non c'est pas bien moi c'est voilà moi ça reste très terre à terre et très basique et j'ai aucun j'ai aucun disons j'ai une vue à long terme parce que je voudrais que la planète se porte bien mais, mais voilà ça reste très, enfin je veux pas former des futurs politiciens. Non, ce n'est pas du tout mon... Je ne sais pas si c'était ça ta question, si j'ai compris. Oui, voilà. Moi, ce que je veux, c'est qu'ils... leur faire... leur donner une sensibilité quoi.

00:48:32 Maxime

Ça fait combien de temps que tu es institutrice ?

00:48:37 Christine

J'ai commencé en 2006.

00:48:40 Maxime

Est-ce que tu as vu des évolutions vis-à-vis de l'éducation relative à l'environnement depuis le début de ta carrière ?

00:48:48 Christine

C'est-à-dire qu'on en parle de plus en plus, Oui. Oui voilà. Et puis maintenant, ça fait partie des projets d'école, voilà. Et puis toi, quand je propose comme l'année dernière les Jardineurs, c'est quelque chose qui a plu. Parce que ben voilà, c'est dans l'air du temps.

00:49:21 Maxime

Et tes collègues, elles sont aussi investis sur ces questions-là ou toi, tu es plutôt en...

00:49:26 Christine

Plutôt... Non, je crois que... On n'est pas tous au même niveau, non. Après, moi, je suis la plus ancienne. Donc, voilà, peut-être que ça y fait, non.

00:49:39 Christine

Quoique l'année dernière, ma directrice était assez sensible, elle était plus jeune que moi. Donc... Mais bon, voilà, c'est... Ils sont pas hyper sensibles à ça mais je pense que pour l'instant je ne les connais pas trop puisque c'est de cette année donc je vais voir au fur et à mesure si je peux les amener à me suivre dans les projets. Bon je leur ai parlé des pinces parce que j'ai des pinces que je peux leur prêter des pinces et qu'ils puissent aller ramasser les déchets.

00:50:19 Christine

Déjà personne n'est venu me les demander hein. Voilà.

00:50:24 Maxime

Et sur tes anciens postes, c'était pareil ? Les collègues n'étaient pas trop sensibles sur ces questions-là ?

00:50:31 Christine

Non, il n'y que moi qui allait... ouai. Ramasser les déchets avec les pinces. C'est pour ça que je les ai prises en partant, parce que je personne s'en servaient. Je me suis dit, je pars avec. Ce n'est pas les miennes, c'est celles de l'inspection académique.

00:50:43 Christine

Mais je pars avec. Et puis, si vous en avez besoin, je vous les ramènerai. Après, les pinces, c'est peanuts. Mais voilà, c'est un premier geste et c'est un engrenage, tu vois. Voilà.

00:51:03 Maxime

Et au niveau des Jardineurs, tu es adhérente de l'association ?

00:51:07 Christine

Oui.

00:51:08 Maxime

Et tu participes aussi aux autres actions ou surtout avec ta classe ?

00:51:12 Christine

Alors non, c'est principalement ça. Je vais faire les déjeuners avec les Petites Cantines. Et puis, je vais à certaines animations, des fois enfin des petites animations, tu vois. Quant le... Je vais pas forcément... Des fois, je peux y passer comme ça le dimanche, mais moi, c'est rare.

00:51:35 Christine

Je fais plutôt, tu vois, par exemple, quand ils font la fête de la musique, des choses comme ça. C'est pas spécialement jardineur, mais bon, voilà. Non c'est plus... J'y vais pas énormément, voilà. J'ai trouvé que c'est...

00:51:52 Christine

Je les ai découverts, je me suis dit, tiens, j'aimerais bien faire une action avec l'école. Après, j'ai vu que ça avait été compliqué. Donc, je pense que je le referai. Peut-être que j'irai, comme c'est pas très loin, j'irai avec ma classe et si les autres veulent pas y aller, bon, je sais pas encore. J'ai pas... On n'a pas encore réfléchi à la question.

00:52:19 Christine

Et puis bon tu sais quand tu arrives dans une école, il faut un peu se fondre dans le moule. Je peux pas faire tout ce que je veux, voilà. Mais en tous les cas, j'en ai parlé beaucoup autour de moi. J'ai d'autres collègues qui y sont allés. Bah Marie-Christine.

00:52:42 Christine

Marie-Christine c'est une amie de [Matthieu] aussi. Elle, elle a sa classe à... Elle est où sa classe ? Elle est au Mesnil-le-Roi. Et elle, elle a des CM1.

00:52:56 Christine

Donc tu vois, c'est pas le même niveau. Donc éventuellement, si ça t'intéresse, je peux te donner ses coordonnées.

00:53:09 Maxime

Elle a emmené sa classe ? [Elle a emmené sa classe, oui.] Il m'a envoyé trois contacts, mais Marie-Christine, je ne suis pas sûr.

00:53:14 Christine

Marie-Christine Beneau ? Ou Marie-Christine Chaland ? Marie-Christine Chaland ?

00:53:19 Maxime

Je suis plus sûr, mais je veux bien.

00:53:23 Christine

Je vais te les donner, oui. Elle habite juste à côté, en plus.

00:53:31 Maxime

Je pense qu'on a pas mal fait le tour. Juste une dernière question, est-ce que tu es familière avec le terme d'Anthropocène ?

00:53:47 Christine

Pas du tout. Alors c'est quoi l'anthropocène ?

00:53:51 Maxime

L'Anthropocène c'est une proposition de période géologique, une proposition donc scientifique pour déterminer aujourd'hui une nouvelle époque des temps géologiques caractérisée par l'influence des activités de l'espèce humaine sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre. C'est-à-dire dire, dire que le fait qu'on ait modifié les cycles du carbone, les cycles de l'azote, les cycles biologiques, etc., etc., ce soit suffisamment important d'un point de vue géologique et stratigraphique, donc au niveau des différentes strates géologiques qui déterminent les différentes périodes géologiques, pour dire, cette période-là est une nouvelle période caractérisée donc par l'influence de l'espèce humaine, qui, donc qui justifie le passage de la période actuelle de l'holocène à une nouvelle période géologique. Ce qui a notamment un poids politique important et un poids au niveau des... de l'enjeu écologique très important. Comme c'est un concept que moi je mobilise dans ma thèse, dans les entretiens je demande aussi voir comment à quel... Point ce concept est... partagé etc.

00:55:18 Christine

C'est très scientifique. Moi, je ne suis pas du tout scientifique tu vois donc. Ce sont des mondes que je ne connais pas du tout. Du coup, comme je ne les ai pas fréquentés, le vocabulaire...

00:55:40 Maxime

Et du coup au niveau de tes pratiques, il n'y a pas de dimension scientifique à cet enseignement-là ? Je suppose, peut-être qu'en maternelle c'est un peu tôt aussi.

00:55:51 Christine

Alors par exemple quand on travaille autour de l'eau, mais ça reste des trucs très basiques, ça flotte, ça coule; c'est tu vois c'est. Mais par contre, quand je parle de l'eau, je parle toujours du gaspillage. Donc voilà, c'est vraiment le seul point qu'on pourrait rapprocher quoi.

00:56:21 Maxime

A part que si tu as quelque chose à ajouter...comme ça on aura fait le tour.

00:56:28 Christine

Non, non, non, j'ai... Après, voilà, j'espère que je t'ai un peu... Je sais pas, que ça a pu t'aider.

00:56:35 Maxime

Ah oui oui, beaucoup, mais surtout que...

00:56:36 Christine

D'accord. Parce que moi, tu sais, je suis très... Je suis pas une scientifique du tout, je ne suis pas une...
Donc ça reste très... très à mon niveau de maternelle.

00:56:48 Maxime

Ce qui m'intéresse dans ces entretiens, c'est surtout de connaître voilà la pratique des gens en général, leur représentations, etc. Donc ce n'est pas pour chercher des réponses en particulier.

00:57:02 Christine

Oui, oui. D'accord.

00:57:05 Maxime

Et justement, pour l'instant, j'ai pas fait de... C'est la première fois que je m'entretiens avec une personne qui fait partie du personnel éducatif justement. Donc ça, ça m'intéresse beaucoup.

00:57:16 Christine

Oui, d'accord. Je vais te donner ses coordonnées à Marie-Christine. Éventuellement, si tu veux, je l'appelle. Elle habite juste à côté. Tu as du temps là ou pas encore ?

00:57:29 Maxime

Oui, mais après...

00:57:31 Christine

Je l'appelle et je vais voir si elle est libre. Je vais dire, écoute, que tu as 2-3 questions à me poser.

00:57:37 Maxime

Je peux faire une prise de contact peut-être plus formelle ?

00:57:41 Christine

Non, mais je dis ça parce que Marie-Christine, elle est... C'est pas un problème.

00:57:47 Maxime

D'accord. Après je...

00:57:51 Christine

Comme tu veux, comme tu préfères. Tu préfères que je te donne ses contacts et que tu les contactes ou tu préfères que je la contacte maintenant ?

00:57:56 Maxime

Oui, je pense que je préférerais, oui...

00:57:57 Christine

D'accord.

00:58:00 Maxime

Histoire que je puisse présenter, voilà, mon travail, pourquoi je la sollicite, etc.

00:58:09 Christine

Ok. Alors, alors, Marie-Christine... Alors, Marie-Christine, elle est venue aussi avec une autre copine, enfin, tu vois, de son école. Alors, Marie-Christine... Je la vois demain, donc je vais lui dire que je... que je lui ai donné... que je t'ai donné ses coordonnées. J'arrive plus à parler.

00:58:34 Christine

Alors, messez. Alors, c'est quoi ? Elle s'appelle Marie-Christine Chaland C-H-A-L-A-N-D.

00:59:00 Maxime

Tu as son mail ?

00:59:05 Christine

Heu son mail, oui,. C'est ça.

00:59:14 Christine

Alors il t'a donné quoi comme... Stéphanie non ?

00:59:18 Maxime

Je peux regarder, je vais regarder. Parce que je sais qu'il m'a donné le contact de quelqu'un qui travaille au groupe, comment il s'appelle, Paul Langevin, je crois, dans l'administration de Paul Langevin.

Entretien n°8 du 30/01/24 :

00:00:02 Maxime

Ce qu'on peut commencer par faire c'est que tu peux commencer par te présenter ?

00:00:30 Élodie

Alors, Bah moi je m'appelle Élodie Senard, je suis la sœur de [Matthieu] qui a fondé cette association. J'ai 44 ans, je fais... je suis dans l'audiovisuel, je suis indépendante, je réalise des films, je suis dans la communication. Ça fait 5 ans que je suis ce projet. Je viens participer de temps en temps, quand je peux. Quand ma vie me permet d'avoir le temps de m'investir un peu plus, voilà.

00:01:10 Élodie

J'ai proposé mon aide sur plusieurs points. Là, j'ai proposé, en utilisant mes compétences, de créer un bouquin qui résume l'action sur les cinq ans, parce qu'on a une vision globale avec... avec toutes, toutes les vidéos que j'avais demandé à [Matthieu] de faire dès le début, en disant... Voilà, moi, je filme dans mon métier, et je lui dis, comme je serai pas tout le temps là, ce qui serait génial, c'est qu'il y ait une trace, une archive de l'action globale sur, voilà, sur les années. Et ça s'est poursuivi.

00:01:51 Élodie

Et qui je suis, sinon ? Je ne sais pas. Qu'est-ce que tu veux savoir ?

00:01:59 Maxime

Non mais c'est bien comme présentation. Donc, c'est toi qui as l'initiative des vidéos qu'on peut retrouver en ligne ?

00:02:08 Élodie

Plus ou moins. Disons, l'idée, elle est là. Après, j'en ai fait quelques-unes. J'ai donné un coup de main pour monter certaines vidéos. L'idée de faire, effectivement, une rétrospective, mois par mois, de savoir...

00:02:29 Élodie

J'ai dit ça à mon frère, que ce serait une super idée d'avoir une petite websérie. Donc je suis... Voilà je me suis dit que, vu les compétences que j'avais, je pouvais apporter, justement, cette compétence technique. Voilà. Et en fait, [Matthieu] a tout fait hein.

00:02:54 Élodie

Grande partie, 90% des vidéos, c'est lui qui les a montées. Je lui ai appris le logiciel. Parce que je ne pouvais pas être là, parce que ma vie ne permettait pas d'avoir quelque chose, d'apporter quelque chose régulièrement à l'association.

00:03:08 Maxime

Okay. Du coup, je suppose que tu t'intéresses à ce projet depuis le début ?

00:03:14 Élodie

J'y crois depuis le début, ouais. Je trouve ça génial. Bah j'y ai vu l'intérêt, un vrai intérêt concret de mettre

en place une idéologie d'action. Voilà, c'était de l'action. Voilà, une vraie...

00:03:36 Élodie

J'ai trouvé ça de bon sens. L'intérêt du projet... [Matthieu arrive] [Salut. Ça va Maxime ? Ouais. Et toi ?]

00:03:50 Élodie

Ouais, salut. [Je t'ai ramené à manger] Ah, trop bien, c'est trop gentil. [bah oui] Merci.

00:03:56 Élodie

Et si tu veux manger avec nous ? [Ah ben je vais manger, hein. Ah non, tu voulais dire... T'as mangé, toi ?]

00:04:01 Maxime

Ouais, j'ai mangé. [Ah bon. Pardon, je voulais pas vous interrompre.] Non, non, pas de soucis.

00:04:02 Élodie

Oui, ben oui, l'intérêt du projet me semble... C'est une goutte d'eau dans l'océan...

00:04:12 Élodie

Et pourtant, c'est... C'est d'un intérêt, de bien commun incroyable et... et aussi de mise en valeur de l'action citoyenne. C'est plus le fait de juste payer des impôts puis attendre d'avoir délégué notre pouvoir à tous les niveaux, à des tiers, mais plutôt reprendre le pouvoir d'action, le pouvoir local, le pouvoir d'agir, tout simplement, sur le bien-être, sur la bouffe, sur un peu tout, sur la culture aussi, sur le terrain, sur l'espace en fait. C'est vraiment... Et puis sur le temps on voit qu'effectivement l'action fédère et ça fait boule de neige, les gens se sentent légitimes aussi d'apporter leur propre vision, leur propre culture, leur propre croyance aussi dans un projet qui est au-dessus des intérêts personnels en fait.

00:05:18 Élodie

Ça a un intérêt personnel mais c'est pas le but. D'abord c'est un bien commun et ensuite on en tire effectivement des satisfactions personnelles.

00:05:33 Maxime

Comment tu conçois l'action citoyenne et la dimension de l'action citoyenne de l'asso ?

00:05:44 Élodie

Déjà, je la perçois locale. Il y a sur le territoire un espace bien dédié qui fait que ça permet d'avoir plusieurs points en fait. Attends je vais reprendre ma phrase mais... Comment je perçois l'action, c'est ça, locale, comment je perçois l'action globale de l'asso ?

00:06:11 Maxime

L'action citoyenne en soi.

00:06:14 Élodie

Bah alors déjà, c'est très positif, je trouve, que chacun ait un rôle à tenir, ou en tout cas, un rôle à prendre.

C'est plus à prendre, d'ailleurs. C'est pas défini, puisqu'on nous a enlevé, nous a dit qu'on pouvait rester chez nous et appeler Uber et qu'on s'occupait de tout. Là, ce que j'aime, c'est que les gens peuvent reprendre en main une action. et qu'on a bien besoin en fait de rééduquer les gens.

00:06:47 Élodie

C'est une sorte de rééducation positive. De dire, voilà, tu peux faire ça. Et je trouve que l'action, je le vois sur les gens, l'évolution de la légitimité, en fait. Des gens qui arrivent ici, qui disent, qu'est-ce que je peux faire ? Ou qu'est-ce que j'ai le droit de faire ?

00:07:06 Élodie

Et qui, au bout d'un certain temps, changent leur discours en disant, j'ai envie de faire ça. Et je peux faire ça, et je peux apporter ça. Et en fait, ça change tout. Parce que... Parce qu'ils sont une pièce du puzzle, où ils se rendent compte qu'eux-mêmes, ils peuvent apporter une pièce.

00:07:25 Élodie

Puis, à partir de 200 personnes, ça commence à créer effectivement une vraie action globale. Donc individuellement, je trouve que l'asso apporte énormément de choses. Et... Au niveau global, ça apporte quelque chose, une force en fait. Une mobilisation nouvelle, libre, et non assistée.

00:08:00 Élodie

Et ça, cette notion d'assistanat qu'on a depuis pas mal de temps, par tous les biais, j'aime beaucoup. que les gens aient un résultat de leur propre travail et de leur propre action et qu'il n'y ait pas un tiers qui va redistribuer cette récompense, enfin je ne sais pas. [Le chat de l'association, Pepito, monte sur la table pendant le repas] Chut, pfft ! casse-toi

00:08:22 Élodie

Je sais pas si je répond bien à tes questions.

00:08:32 Maxime

Si, si. Et du coup, comment tu définirais les valeurs de l'association ?

00:08:43 Élodie

Alors, les valeurs... Déjà, je les qualifierais comme altruistes. Il y a quelque chose de très... Comme je disais, c'est un ensemble, enfin c'est travailler ensemble sur un résultat commun. Je définirais les valeurs comme les valeurs humaines, social.

00:09:05 Élodie

Parce qu'ici, il n'y a pas que du jardinage ou du bricolage, il y a un réel contact humain, d'échange, de vision, avec de la bienveillance. Ce mot, il est à la mode et tout, mais il y a une vraie, un non-jugement en fait de d'où tu viens, qui tu es, mais t'es plus une pièce supplémentaire à cet engrenage. Donc il y a une sorte de... tu sors de l'individualisme, de l'ego.

00:09:39 Élodie

Voilà. En fait, je trouve que l'idée de l'association, c'est de mettre de côté l'ego pour essayer de regarder

tous dans la même direction et construire quelque chose qui nous appelle tous individuellement. Une liberté d'action, de création, de proposition. dans l'aide qu'on peut apporter à l'association. Donc les valeurs, elles sont avant tout humaines, je trouve.

00:10:14 Élodie

Et elle est aussi les valeurs de pouvoir, quelle est notre place dans ce monde, ce système, et qu'est-ce qu'on peut en faire. J'aime bien l'idée que là on ait le choix. On peut venir juste prendre un pot. On peut aussi proposer des choses dont on rêve, voilà. Et mettre en commun un idéal.

00:10:47 Élodie

Même s'il n'y a jamais, rien n'est idéal mais. Donc les valeurs, c'est ça, c'est les valeurs humaines. Je trouve que c'est vraiment l'image d'une graine que les gens ont mis en terre, et on voit pousser un arbre aux multiples branches, mais il y a un tronc commun. Et j'aime beaucoup cette idée, puis la valeur de la vie quoi, enfin, de préserver de vivants, de mettre en avant... J'aime pas ce mot écologie parce que...

00:11:23 Élodie

On fourre tout alors que c'est vital. On parle de la vie, du vivant et de la vie. Et de nous, de notre vie, de notre... voilà. Donc les valeurs, ce serait de mettre au-dessus de nous le vivant.

00:11:43 Maxime

Tu t'es toujours senti... Sensible à la question environnementale.

00:11:53 Élodie

Oui. Depuis que je suis toute jeune, je comprends pas. Je comprends pas ce qu'on est en train de faire. Je... Il y a vraiment une incompréhension sur le...

00:12:05 Élodie

sur la maîtrise du vivant, le fait d'intervenir partout, n'importe comment, pour le profit. Enfin, ça, je l'ai compris plus tard, évidemment, mais quand j'étais petite, je comprenais pas comment c'était possible, par exemple, que les humains aient pu dessécher la mer d'Aral, par exemple. je crois que c'était dans les années 90, ça m'avait choqué, l'information m'avait réellement choqué, en me disant, mais comment c'est possible qu'on en arrive là ? Et comment c'est possible, 20 ans plus tard, de me dire, ça continue. Et je comprends toujours pas ce système qui nous mène carrément à notre perte.

00:12:40 Élodie

Et je pense que c'est... par rapport à la destruction du vivant, ou en tout cas l'exploitation jusqu'à sa mort, J'ai compris que c'était que financier, pécunier et individuel. C'était une envie de se faire des thunes au plus haut placé où tu veux. Même si c'est pas qu'une seule personne, c'est toute une filière de gens qui ramassent des miettes jusqu'à... Mais, et d'un autre point de vue, l'esthétique aussi m'a toujours touché.

00:13:12 Élodie

Parce que c'est d'un point de vue esthétique que j'ai pu exprimer mon amour pour le vivant, pour cette chose parfaite sur notre monde qui arrive très bien à être dans le cycle alors que nous on est complètement à côté. Ça aussi c'était une question qui... de se demander pourquoi l'humain, l'homme, n'arrivait pas à

trouver une place dans ce cercle vertueux de la nature et pourquoi il a voulu casser ce cercle vertueux pour l'adapter à lui-même. Qu'est-ce qui fait qu'on n'est pas adapté à ce monde vivant ? Et pourquoi on le respecte pas ? Voilà.

00:13:52 Élodie

Donc ça remonte à très très loin. Une conscience aiguë de ce qui se passait.

00:14:03 Maxime

C'est quoi ta position par rapport au développement durable ?

00:14:06 Élodie

Alors... Si c'est d'un point de vue politique, je... Tous les mots fourre-tout comme ça, ça m'énerve. Qu'est-ce qu'on entend par développement durable ? C'est quoi le développement durable ?

00:14:21 Élodie

Ça veut dire trouver une solution pour rentrer dans ce cercle vertueux. Avoir une construction et un recyclage et une vie comme ça. Une sorte de... J'aime beaucoup l'idée. L'application, je...

00:14:39 Élodie

Elle est encore formatée dans des cas qui permettent pas un vrai développement durable. Quand on me parle par exemple d'éolienne et on me dit que c'est du développement durable, Je ne comprends pas. Parce que soit on se fout de notre gueule, quand on prend le rendement, la construction, enfin, il n'y a rien de durable en fait. Comme les voitures électriques, on nous parle de transition, je ne sais pas si elles rentrent dans le cadre du développement durable, mais pas du tout en fait. Donc j'aimerais bien savoir qui a défini le mot, enfin ce terme-là en fait.

00:15:18 Élodie

Et à partir du moment où c'est une institution avec des intérêts qui a défini ce que voulait dire le développement durable, l'écologie, dans quelle case il le mettait, pour moi, ça ne veut rien dire. Par contre, ce que fait l'association, dans un sens, c'est du développement durable, c'est de l'éducation durable, c'est un mode de gouvernance aussi durable, puisque tout le monde est interchangeable, il n'y a pas de blocage. Mais voilà, ce qui est... J'ai du mal à comprendre les mots qui ont été mis derrière l'idéologie du développement durable, en fait. Puisqu'elles correspondent pas...

00:16:04 Élodie

À moins que ça soit durable sur dix ans. Enfin, que ça soit pas...

00:16:15 Maxime

Tu parlais du mode de gouvernance dans l'association. Comment est-ce que tu le caractériserais, le mode de gouvernance, le mode d'organisation ?

00:16:27 Élodie

Il n'est pas pyramidal. Je trouve que c'est pas mal d'avoir, au lieu d'avoir une hiérarchie horizontale, d'avoir des bulles, c'est comme ça qu'il le représente physiquement. C'est des cercles et des bulles de

compétences, de... Voilà, que ce soit un cercle bricolage, un cercle jardinage, un cercle de communication, puis il y a des choses qui poussent au fur et à mesure aussi du projet, des choses qui s'ouvrent. J'aime beaucoup parce que c'est pas... Il n'y a pas une référente, il n'y a pas...

00:17:03 Élodie

On n'est pas dans ce modèle classique où il faut en référer à une seule pique, à un seul... Et je trouve ça pas mal d'avoir cette possibilité aussi qu'une bulle peut être remplacée par une autre. En fait, aucun membre de cette association n'est indispensable et ils sont interchangeables. Et ça veut dire que dans le temps aussi, les gens qui rentreront dans ces bulles-là n'ont pas... Voilà, il y a un cercle coeur, bien sûr, qui va...

00:17:39 Élodie

qui va peut-être voter, ou en tout cas... coordonner, voilà, qui va coordonner Tout ça. Mais il y a pas de chef. Il y a pas un chef. On n'est pas dans le système pyramidal.

00:17:52 Élodie

Je trouve que ça ouvre d'autres possibilités, même pour des gens, de s'investir autrement, sans être sous la tutelle de quelqu'un, mais de dire j'ai envie de prendre ça en main. Je me sens d'emmener des gens, voilà de faire un atelier, etc. C'est toujours du global, local, global. Quand on dézoome tout sur ce système-là, je trouve qu'il marche plutôt bien.

00:18:16 Élodie

Il est plutôt respectueux de chaque humain aussi qui participe.

00:18:34 Maxime

Du coup, est-ce que tu qualifierais l'organisation de démocratique ?

00:18:39 Élodie

Ouai. Ça me semble beaucoup plus démocratique que tout ce qui existe, effectivement. Parce qu'on demande à chacun. Après, on n'est pas nombreux, on serait deux millions. Ça serait peut-être plus compliqué.

00:18:52 Élodie

Il y a peut-être un moment où ce système ne pourrait pas marcher. Tu aurais obligatoirement d'autres entités qui seraient au-dessus de tout ça, tu vois. Là, le fait qu'on soit pas beaucoup et qu'il y ait une gestion locale de 200 ou à 300 personnes, je sais pas à quel moment ce système pourrait ne pas fonctionner. Parce que je suis sûr qu'il y a effectivement une limite. C'est quoi ta question ? C'est ça ?

00:19:28 Maxime

Je posais la question de la dimension démocratique de l'organisation.

00:19:32 Élodie

Oui, pour l'instant, formidable. Je trouve que chacun a son mot à dire et la liberté aussi de proposer quelque chose.

00:19:44 Maxime

Du coup, tu parlais tout à l'heure d'action citoyenne. Tu considères que l'activité de l'association a une dimension politique ?

00:19:58 Élodie

Encore une fois, c'est quoi la politique quoi ? C'est quoi la définition de la politique là ? Parce que j'ai l'impression que la politique aujourd'hui, c'est d'avoir justement donné à un tiers notre responsabilité. Donc... Oui, quelque part, ça fédère.

00:20:23 Élodie

Parce que c'est ça, la politique, on est là sur un dirigeant, on va dire, sur une sorte de gouvernance qui va t'emmenner dans une direction. et des gens qui sont d'accord avec ça, normalement. Est-ce qu'on peut appeler ça politique ? J'en sais rien parce que, encore une fois, ce sont que des mots. Et la définition qu'on en fait, la politique, elle était assez...

00:20:44 Élodie

Enfin, elle est nouvelle, je pense, dans la... Dans la pensée... Je sais pas s'il y avait de la politique il y a 2000 ans, tu vois, j'en sais rien, en fait. Je sais pas ce que ça veut dire. Je me demande à quoi ça sert.

00:20:57 Élodie

Si c'est pour pouvoir fédérer et rassembler toutes les idées en un seul point, C'est, pour moi, un acte, je dirais, hors politique. Mais du coup, ça en est. C'est un peu pour contrebalancer, justement, ce modèle. Donc, on peut penser que c'est politique, effectivement. Selon la définition qu'on en a donnée.

00:21:29 Matthieu

Pepito, bouge là. Allez, descends. Descends.

00:21:34 Maxime

Est-ce que t'es engagé dans d'autres associations ?

00:21:40 Élodie

Non. Je payais 10 balles à Greenpeace tous les mois. Jusqu'à ce que je me rende compte que Greenpeace était financé par des... des gens que j'avais pas envie de financer. Surtout aux États-Unis. Tout le groupe Rothschild et tout.

00:22:02 Élodie

C'est en ça que je disais qu'il y a une limite. Plus c'est gros, plus ça peut être corrompu. Donc j'ai arrêté et je me suis mis à proposer plutôt aux Jardineurs de leur faire leur bouquin, d'imprimer le bouquin par moi-même, d'être mécène par ma société et de faire du local. De voir les gens, de donner de l'argent à des gens que je... où je vois leur action. Parce que Greenpeace, ils mettent certainement beaucoup d'argent dans la publicité.

00:22:35 Élodie
Enfin voilà.

00:22:40 Maxime
Est-ce que t'as fait partie d'organisation, justement une gouvernance, une organisation similaire ?

00:22:49 Élodie
Pas que je sache, mais j'ai été bénévole quand j'étais sur Marseille dans une association qui recyclait des huiles de friture pour en faire du carburant. On a été confrontés à... Enfin, c'était une asso, hein. C'était une association. Je pouvais proposer aussi un peu ce que je voulais comme rôle, puisque j'étais bénévole et...

00:23:13 Élodie
Mais je crois pas, avoir... Non, je crois pas. Non. J'ai pas eu de... Non.

00:23:22 Élodie
Voilà. Non. Non. À ta question, je crois pas, non.

00:23:53 Maxime
Qu'est-ce que tu penses de la place de ce lieu dans la ville, dans Sartrouville ?

00:24:01 Élodie
Sa place est idéale. Idéale pour... Parce que c'est vraiment aux portes de la ville. C'est dans la ville. Je trouve que l'espace de 5000 mètres, 5600 mètres carrés, c'est super pour l'expérimentation qu'ils sont en train de faire.

00:24:24 Élodie
Sa place, je trouve qu'elle n'est pas assez mise en avant par rapport à la municipalité. On parle peu d'eux. Dans le journal de la ville, il n'y a pas d'article. Je trouve qu'il y a... Je comprends même pas, d'ailleurs, cette politique du silence vis-à-vis des associations qui font bouger la ville, qui font du bien aux gens.

00:24:47 Élodie
Je ne comprends pas qu'il n'y ait pas une mise en avant plus... [se mouche] Pardon. C'est hyper dur, je trouve. Alors, la place physique, je te dis, elle est parfaite. Elle est parfaite, près de la Seine.

00:25:03 Élodie
Il y a vraiment... Il y a mille possibilités de réaccorder quelque chose avec la Seine, avec des transports fluviaux, si tu veux, pour des légumes ou j'en sais rien, ou même... Enfin, voilà, il y a un accès, en tout cas, qui est très simple, et c'est ce qu'il faut. Parce que le côté rural, super loin de chez toi, c'est... c'est... Donc sa place, elle est géniale en ville, je trouve...

00:25:30 Élodie
Voilà, si tu parlais du physique, en tout cas, c'est plus que... J'ai parlé aussi de sa place dans l'environnement de la ville, mais... Enfin, dans... Dans la gratitude que pourrait avoir la mairie de dire,

putain, c'est cool, il y a quand même 200 personnes, citoyens, qui se bougent pour les enfants, pour les EHPAD, pour... enfin. Et je comprends pas pourquoi c'est pas récompensé.

00:25:53 Élodie

Ce genre de... Je suis pas... aligné avec ce monde-là, je ne comprends pas, qu'il n'y ait pas des récompenses plus significatives et une reconnaissance de la mairie. Est-ce que c'est de l'ego ? Est-ce que c'est...

00:26:08 Élodie

Qu'est-ce qui se passe chez eux pour ne pas reconnaître les bienfaits ? Et je parle pas que de cette association, il y en a 400 à Sartrouville. Qu'est-ce qui se passe ? Pourquoi on ne prend pas en compte ces actions ? Voilà.

00:26:29 Maxime

J'aimerais revenir encore une fois sur l'organisation, parce que j'ai une question qui m'est revenue. On a parlé des aspects positifs de l'organisation. Est-ce que tu en vois des plus négatifs ?

00:26:41 Élodie

Oui, il y en a sûrement. Bah je pense qu'à terme, le nombre, ça sera un problème. Voilà. Comme toutes les décisions... sont communes.

00:27:00 Élodie

À un moment donné, si on a quelqu'un qui n'est pas investi... Enfin, moi, tu vois, je fais partie de l'association, mais je prends pas de décision, parce que je me sens pas légitime d'en prendre une, vu que je suis pas là tous les jours, je sais pas le projet. Après, moi, je propose des petites choses comme ça, des actions, qui me semblent être bien. Maintenant, l'organisation, je pense que peut-être qu'à un moment donné, ils vont être confrontés à... à l'anonymation.

00:27:30 Élodie

Enfin, le fait que des gens anonymes... Je sais pas comment l'exprimer, mais j'ai peur qu'au plus c'est gros, au plus les gens s'en foutent, en fait. C'est pour ça que je pense que ce genre de structure, à un moment donné, il faudrait peut-être limiter et en construire une autre à côté. Et puis encore une autre. Et les relier ensemble pour faire de nouvelles bulles.

00:27:56 Élodie

Mais des petites bulles de direction de décision, que les gens soient sur place, et investir vraiment concrètement, tu vois, de savoir concrètement quels sont les problèmes, etc. Ça pourrait être ça, le problème.

00:28:13 Maxime

Du coup, comment est-ce que tu envisagerais l'avenir de l'association dans les prochaines années ?

00:28:18 Élodie

Ben ça, qu'elle se développe un peu partout, et qu'elle crée des liens entre chaque bulle, entre chaque

association qui monterait la même chose, comme une franchise, sur le même modèle, mais que chacun puisse gérer leur lieu, voilà. Et je l'imagine bien comme ça, comme une connexion. Mais c'est ce qui est déjà le cas avec... ce qui est déjà le cas avec les autres associations, puisqu'ils sont en partenariat avec les Petites Cantines. Il y a déjà des bulles. Et les Jardineurs ne vont pas interférer dans le fonctionnement des autres associations.

00:28:59 Élodie

Et je pense que voilà, c'est garder un nombre limité, mais multiplier ce genre de... de lieux un peu partout, et une connexion, et un partage, et une sorte de commerce en fait, tout simplement. Toi tu fais des poules, bah tiens nous on a des chèvres... Voilà, varier légèrement pour... pour être complémentaire.

00:29:21 Élodie

Créer des bulles complémentaires. Voilà.

00:29:23 Maxime

Okay.

00:29:25 Élodie

Et c'est plus difficile à... à défaire.

00:29:38 Maxime

Tu penses que le modèle de l'association pourrait inspirer d'autres types d'organisation ? Peut-être associatif ou non ?

00:29:48 Élodie

J'en suis sûr. Mais je suis aussi persuadé que ce modèle existe déjà dans des sociétés. comme je parlais de franchise, et c'est pour ça que du coup je voulais faire un bouquin pour montrer les étapes de fabrication, pour donner un mode d'emploi à la fabrication de ce lieu-là, mais de ce système aussi, pour donner envie à d'autres de fabriquer ça et de le prendre à cœur et de dire, voilà, ici, à Marly-le-Roi, on a décidé de faire pareil. On a fait les Jardineurs de Marly-le-Roi. Je suis persuadé ouais que ce système existe déjà autre part.

00:30:38 Élodie

Après, je ne suis pas une grande connaisseuse des systèmes qui existent autre que Pyramidal, parce que c'est le modèle dans lequel je suis né. Mais je le vois et j'aimerais bien, ouai, qui ait comme, par exemple, les regroupements d'agriculteurs qui ont acheté des magasins et qui eux-mêmes font la vente, ils viennent sur place, enfin, c'est... je sais pas si c'est un modèle... Je ne suis pas sûr que ce soit ce modèle-là.

00:31:14 Élodie

J'aime bien l'idée qu'il y ait un regroupement d'acteurs, justement, et que y ait un truc commun entre eux, comme pour un magasin. qu'ils unissent leurs forces pour créer un besoin qu'ils ont individuellement; voilà. Et je trouve que les Jardineurs, c'est un peu ça, c'est créer une structure, un lieu. C'est un besoin idéologique, un besoin aussi physique avec l'alimentaire. Pour l'instant, on n'en ressent pas vraiment le besoin.

00:31:48 Élodie

Mais voilà, tu vois, avec l'actualité, les tracteurs qui bloquent Rungis ou des choses comme ça, bah c'est une alternative, en fait. Je pense qu'on cherche des alternatives à un système où on est trop prisonnier. On est trop contraint à être rien, à servir à rien, à part voter, à acheter, à être des consommateurs. Voilà, je pense que depuis 30 ans, on nous apprenait à être des bons citoyens, certainement qu'il y a mille ans on nous apprenait à être des bons humains, avec plus de spiritualité ou je ne sais quoi. Aujourd'hui j'ai l'impression qu'on est en train de transformer tout ça pour devenir des bons consommateurs.

00:32:38 Maxime

Je vais finir par quelques questions sur l'aspect qui m'intéresse plus particulièrement, qui est l'aspect pédagogique de l'asso. Toi tu es engagée dans les actions...

00:32:49 Élodie

Non, avec les enfants, non. Après, oui, dans le sens où quand j'ai posé mes photos avec des insectes, j'avais très envie qu'un enfant puisse voir qu'il existe un autre monde sous lui, qu'il y avait pas que le monde des humains, qu'on avait des colocataires de terre et de les mettre en image en énorme comme ça, la diversité aussi de ce qui existe. J'avais bien envie quand même, bien sûr, que les gens soient touchés par l'esthétisme, mais surtout touchés par... Voilà, je voulais mettre un zoom sur un monde qui existe. Et si des enfants pouvaient être scotchés devant en disant « Waouh ! Ça existe, ça ? »

00:33:35 Élodie

Voilà, leur rappeler qu'on n'est pas tout seul, en fait. Donc l'aspect pédagogique dans ma démarche elle a été, j'y ai pensé. Le bouquin, c'est exactement ça aussi. Parce qu'il y a un aspect très enfantin dans la façon dont je suis en train de le monter, quelque chose de très coloré, pour que ça soit accessible, bien sûr, aux adultes, mais que ça soit accessible aux futurs adultes, en fait.

00:34:11 Élodie

Et... quand j'ai commencé, J'avais pas mal de recul parce que, comme je te dis, je suis pas souvent là, donc j'ai une vision objective des avancées, je trouve ça hallucinant. Mais le fait de le mettre dans le bouquin et de le montrer déjà à [Matthieu], il a halluciné. Et ça, l'impact que ça a sur lui, alors qu'il sait très bien ce qui se passe depuis 5 ans ici, de mettre un cumul d'actions, de voir la progression, de voir le nombre de kilos de légumes récoltés en 2022, en 2023, et que c'est exponentiel et... Je pense que ça peut donner aussi aux... aux Jardineurs, ou aux gens qui veulent adhérer à cette association, un espoir.

00:34:56 Élodie

De wow, y a une croissance, il y a une vraie croissance, mais ce n'est pas une croissance destructive, comme on a l'habitude d'avoir dans notre monde. C'est vraiment constructif, c'est vraiment positif. Il y a des oiseaux qui reviennent, etc. Et tout ça, j'avais envie de le noter pour leur dire, regardez l'action. Puisque la mairie ne va pas vous faire de papier, moi on va faire un bouquin.

00:35:18 Élodie

J'ai mis toutes les têtes de tout le monde, des gens qui s'y intéressent, pour aussi donner juste de l'espoir en disant bravo. Et une grande gratitude en disant c'est grâce à vous tout ça, grâce à nous tout ça. Et ça

peut être une forme de pédagogie positive. Et même pour voilà les parents qui vont pouvoir montrer ça à leurs enfants en disant “regarde ce que j’ai fait”. Bah c’est gratifiant en fait, d’être dans un bouquin.

00:35:49 Élodie

C’est hyper gratifiant d’être remercié pour tout ça. Et voilà donc essayer de... La notion pédagogique sur ce terrain-là est extraordinaire. Je ne me rendais pas compte à quel point certains enfants n’avaient jamais vu d’oiseau en vrai. Enfin c’est, c’est un truc de... C’était tellement loin de la façon dont je pensais, j’ai été hyper surprise qu’on me dise qu’il y a des enfants qui ne sont pas sortis de chez eux depuis qu’ils sont nés quoi. Ils sont devant leur écran et les brins d’herbe, ils ne savent pas à quoi ça sert.

00:36:25 Élodie

Donc c’est une urgence. C’est une urgence que la prochaine génération... d’avoir au moins certains enfants qui ont cette connexion. Parce que moi je l’ai eu très jeune. les fleurs, les animaux, la nature, tout ça. J’ai eu la chance de pouvoir sentir tout ça, d’en profiter en tout cas.

00:36:48 Élodie

[Café ?] Oui, avec plaisir.

00:36:51 Maxime

[Maxime, café ?] Je regarde le temps qu’il me reste. Oui, oui.

00:37:01 Élodie

Voilà, donc, bien sûr, le côté pédagogique ici, il est primordial, il est très bien fait, parce qu’aller prendre des gars de la cité où tout le monde s’en fout réellement de leur sort, à part que ce soit des bons consommateurs, si sur les 100 qui vont arriver là, il y en a un qui est touché par ce qui se passe ici, c’est gagné. C’est un déjà sorti de la consommation. Et surtout, prendre conscience de l’enjeu, de l’enjeu du futur, de l’avenir, de leur avenir, en fait. Donc oui, ici, je trouve qu’il y a... Il y a un vrai éveil, mais pas que pour les enfants.

00:37:45 Élodie

Il y a un éveil global sur du bon sens et de... et aussi une conscience d’à quel point on nous a élevés dans un modèle qui n’est pas du tout naturel.

00:38:05 Maxime

Bon, il ne nous reste plus énormément de temps. J’ai juste une dernière question un peu pratique. Moi, comme je te l’ai dit, je mobilise un concept central dans mon travail qui est celui d’Anthropocène. Est-ce que tu es familière avec ce concept-là ?

00:38:23 Élodie

Non. Enfin, c’est toi qui m’as appris et je t’avoue qu’Anthropocène, c’est l’homme. Il faut que tu me redises la définition. Non, je ne suis pas du tout... C’est quoi l’idée derrière ?

00:38:41 Élodie

Tu peux me le traduire comme si j’avais 12 ans ?

00:38:43 Maxime

L'Anthropocène, c'est une nouvelle proposition d'époque géologique. Donc après l'Holocène, qui est l'actuel, le Pléistocène... qui est composé par les enchaînements de périodes glaciaires avant le début de l'Holocène, il y a 2000 ans, et la proposition c'est de définir une nouvelle période géologique qui est marquée par l'impact des activités humaines sur les grands cycles bio-géochimiques, [Bah putain, on est complètement dedans] [l'ère de l'homme].

00:39:16 Maxime

Et qui du coup constitue un marqueur stratigraphique, C'est-à-dire en géologie on utilise des marqueurs stratigraphiques pour définir les différentes époques et la proposition dit que oui on peut définir un nouveau marqueur stratigraphique qui montre l'entrée dans une nouvelle époque.

00:39:33 Élodie

Alors je l'espère profondément, mais oui on va rentrer dans une autre époque mais je suis pas sûr ça va être peut-être axé plutôt sur le métaverse ou des choses comme ça, tu vois. Est-ce que ça va être axé sur ce qu'on a dit, l'action positive de l'humain sur la nature ? Il faudrait, et c'est le sujet actuel, tout le monde en parle, que l'impact de l'homme sur la nature, c'est terrible, tu vois. Les intérêts qui sont derrière, je m'en méfie beaucoup, parce que quand on nous met dans l'écologie, Il y a certaines choses que je ne comprends pas. Le bio, à tout va, alors que c'est faux.

00:40:11 Élodie

Le raisonné, en fait, tu balances moins de pesticides, mais ils sont plus puissants. Je comprends pas, en fait. Il y a un gros problème, c'est qu'il faudrait que l'homme puisse effectivement avoir une mission de vie. de faire au moins dans sa vie des choses positives pour la nature, planter un arbre, j'en sais rien. Je sais pas comment on pourrait responsabiliser l'homme sur son environnement.

00:40:39 Élodie

Mais comme tu disais la dernière fois, déjà ça passe dans les petites écoles quoi. Il faut que les enfants soient conscients de leur rôle. Mais c'est pas non plus le but des industriels de te faire comprendre que si t'achètes leur merde, ça accentue les problèmes. Donc la guerre elle est là. C'est que tant que ceux qui ont l'argent, le pouvoir et le pouvoir de créer des lois ne sont pas en accord avec ça, qu'est-ce qu'on fait ?

00:41:09 Élodie

Qu'est-ce qu'on fait ? On arrête d'acheter, on... voilà, on fait ça. On cultive nous-mêmes, localement, sans attendre de remerciements ni des industriels ni des politiques. Mais est-ce qu'on va nous laisser faire ? Si ça prend plus d'ampleur, Est-ce qu'il y a un moment donné...

00:41:31 Élodie

Je sais pas. C'est comme les petites fermes ou des choses comme ça qui ont été rachetées, les remembrements, pour pouvoir que le mec ait 100 hectares d'affilée et pas se faire chier à aller dans les... Enfin, il y a toujours une logique commerciale, donc c'est ce qui nous amène aussi à... à ce qui se passe, quoi. Donc, oui, je suis...

00:41:56 Élodie

Je suis pas du tout... Avec ton terme, Anthropocène, c'est quelque chose que j'utilise pas comme mot, effectivement. Par contre, je suis totalement consciente que si on change de paradigme, en fait, on change... Ça pourrait faire du bien, ouais. Ça pourrait créer un...

00:42:13 Élodie

un ralentissement de ce qu'on a fait, en tout cas, parce que... le changement climatique, je dis pas le réchauffement, parce qu'on sait pas, Le changement climatique n'est pas que dû à nous en fait. Il fait plus chaud sur Mercure, toutes les planètes se prennent plus de vent solaire. Donc il y a un réel truc qui a été prévu aussi depuis des siècles, que ça se réchauffait, ou en tout cas qu'il y avait des perturbations magnétiques, etc. Et on nous met ça sur le dos, on va rendre coupable le citoyen, on va rendre coupable le consommateur.

00:42:45 Élodie

de ces changements-là. Donc tant que c'est cette hypocrisie en fait qui plane et il n'y a pas de vérité, on est dans l'ère du mensonge, c'est hyper compliqué de pouvoir faire une action sans se sacrifier soi-même, parce que de toute façon tu n'auras aucune reconnaissance, on ne te donnera pas d'argent pour ça. Enfin la preuve ici, personne n'est payé quoi, tu vois, il n'y a pas de médaille, il y a des subventions pour le bien commun certes, mais il n'y a pas individuellement, personne ne s'en rend plus riche financièrement. Donc comment on met en place un système qui rapporte rien à ceux qui dirigent ? Et bien au contraire, qu'il en enlève du pouvoir de...

00:43:22 Élodie

Ben voilà, il y a moins de consommateurs, donc ça ne les arrange pas. Donc il y a une guerre là, une guerre à mener. C'est soit on plonge dans un... Dans une sorte d'esclavagisme voulu, en disant bon d'accord, bon bah je suis esclave, de toute façon c'est plus simple. Soit on se bat et on sacrifie notre seule chance de vie sur cette planète pour... pour quoi ?

00:43:48 Élodie

C'est compliqué à faire rentrer dans la tête des gens que c'est un sacrifice d'être écologique. C'est terrible. Alors que ça devrait être mais la valeur numéro un. D'être pour le vivant et faire attention à son impact. mais je suis assez pessimiste hein, je vois bien qu'il y a des choses locales qui sont, mais je suis assez pessimiste quand je vois la globalité.

00:44:17 Élodie

C'est peut-être pour ça qu'il faut se concentrer uniquement sur le local et essayer de développer ces petites bulles qui existent déjà, il y en a terriblement, il y a plein d'éco-villages, d'éco-lieux, des tiers-lieux, des gens qui ont mis leur vie au service du bon sens tu vois, Maintenant, peut-être ce qui manque, c'est ce lien, ce raccordement entre tous ces acteurs. En tout cas, l'information et l'éducation à propos de ça.

00:44:51 Maxime

Je pense qu'on va devoir s'arrêter, parce que moi, je vais devoir y aller. Juste une toute petite question que tu peux répondre en une phrase. Est-ce que toi, tu t'intéresses ou tu te sens sensibilisé vis-à-vis des savoirs scientifiques, vis-à-vis des questions environnementales ?

00:45:13 Élodie

Oui, bah oui, parce que tout va ensemble. C'est clair... en une phrase, oui, je me sens concerné. En tout cas, je m'intéresse beaucoup à ce que fait la science parce que la science pourrait certainement, c'est toujours la même chose. C'est qui l'écrit, dans quel sens, et qu'est-ce qu'ils vont chercher pour pouvoir améliorer. Par exemple, tu veux remplacer du glyphosate, c'est possible.

00:45:38 Élodie

Il y a un agriculteur breton qui a trouvé un truc hyper naturel. Ce qui bloque, comme d'habitude, c'est qu'il n'y a pas un industriel derrière qui met sa taxe. Et ça, c'est dramatique en fait, parce que la science, ok, mais dans quel sens ? Et pour qui ? Pour l'humain ou pour le mec qui...

00:46:08 Élodie

Celui qui veut vendre encore plus ? Ou voilà, c'est ça. Parce que la science, ça en fait partie avec les robots, la robotique, l'intelligence artificielle. Qui va coder l'intelligence artificielle ? Est-ce qu'elle aura une éthique pour l'homme ?

00:46:22 Élodie

Ou est-ce que ça sera un outil, comme on nous a promis pour l'ère industrielle en disant que les machines aideraient l'homme ? Elles remplacent l'homme. L'AI va faire quoi ? Ça va être la même chose ou est-ce que l'AI va être vraiment pour nous libérer le cerveau et d'être que des créateurs ou des... Voilà, c'est quoi le but ?

00:46:40 Élodie

Donc moi c'est la question que je pose, c'est d'accord, mais qui ? C'est pour qui, pourquoi ?

00:46:48 Maxime

Okay. Merci beaucoup.

00:46:49 Élodie

Bah je t'en prie.

00:46:50 Maxime

À moins que tu aies peut-être quelque chose encore à rajouter, sinon on peut s'arrêter là.

00:46:54 Élodie

Ben écoute, non, je pense que tes questions, elles sont... Moi je te dis, l'action individuelle de chacun, c'est ça qui pourrait faire bouger les choses. Mais il faut que chaque personne change à l'intérieur avant de changer à l'extérieur. C'est... Voilà.

00:47:15 Élodie

Il faut trouver des valeurs communes. et individuellement se les approprier et créer sa place, en fait. Il faut créer sa place. Il faut arrêter de nous dire où on doit se mettre. Et ça pour ça, il faut de la créativité, il faut du temps, il faut de la liberté, pour pouvoir savoir quel rôle on a envie de tenir.

00:47:37 Élodie

L'école, actuellement, ne forge pas à ça. Elle te définit déjà si tu dois être un scientifique, un littéraire, ou quelqu'un qui va comprendre plus les langues, ou qui va faire du business. T'es catégorisé, quoi. Il faut arrêter ça, mais bon. On verra dans mille ans. [rire]

00:47:56 Maxime

Oui, merci beaucoup.

00:48:00 Élodie

Je t'en prie, puis merci aussi pour ce que tu fais. Je trouve que tu fais ta part aussi.

00:48:08 Maxime

Oui, c'est vrai que ça permet aussi d'avoir du sens dans ce qu'on fait aussi. C'est vrai qu'au début de mes études de philo j'avais un peu l'impression de faire des trucs pour moi et de ne pas avoir de place justement.

00:48:23 Élodie

Bah voilà, et du coup t'as choisi, t'as trouvé, et ça c'est génial. Parce qu'on est bien meilleur quand on se sent profondément, enfin quand t'as une croyance en une idée.

Entretien n°9 du 20/03/24 :

00:00:01 Maxime

Et c'est parti.

00:00:01 Laure

C'est parti.

00:00:06 Maxime

On est le 20.

00:00:06 Laure

C'est aujourd'hui, printemps ou demain, je ne sais jamais.

00:00:12 Maxime

C'est demain, je crois que c'est le vingt et... Je ne suis pas sûr [Il y en a qui disent que c'est le 20]. C'est les solstices qui sont le 21, les équinoxes, peut-être aujourd'hui.

00:00:22 Laure

C'est peut-être bien aujourd'hui.

00:00:25 Maxime

Alors, bah du coup tu peux peut-être commencer par te présenter.

00:00:29 Laure

Oui, donc Catherine Ajoux, je préfère qu'on m'appelle Laure, je donne mon âge tout ? [C'est ce que tu veux] Je suis née le 24 mars 1950, je suis de formation infirmière et ensuite j'ai fait mes études de cadre de santé. Et de ce fait, dans le domaine en tout cas de la santé, j'ai vu à quel point il fallait savoir se prendre en charge sur un plan santé, sur un plan physique, activité, et c'est ce que j'essaie de faire. Je pense que pour m'aider à mieux vieillir, hein, puisque comme vous le voyez, je ne suis pas toute jeune, j'ai deux enfants de 51 et de 45 ans et une petite fille.

00:01:21 Laure

Donc, je suis retraitée depuis l'âge de 60 ans. J'ai eu cette chance. Et bah j'arrête pas. Je fais plein de choses. J'arrête pas.

00:01:31 Laure

Voilà. Et j'ai découvert ce jardin par l'intermédiaire d'un ami avec lequel je faisais du théâtre d'improvisation. J'ai connu [Matthieu], le président, grâce à cet ami, et ça m'a beaucoup plu. Et je viens le plus souvent possible dans notre association, les Jardineurs Sartrouillois, et nous avons baptisé notre terrain Sol Majeur.

00:01:59 Maxime

Du coup, tu connais l'association avant sa création ?

00:02:03 Laure

Au début de sa création. Il avait déjà, je pense, [Matthieu], déposé ce qu'il fallait pour que ce soit une assos, mais c'est vraiment au tout début.

00:02:16 Maxime

Est-ce que tu étais investie, du coup, dans... Elle était déjà créée, l'association ?

00:02:22 Laure

C'était le début, je pourrais pas te dire exactement. Je pourrais pas te dire exactement. J'ai vu le terrain, sans rien du tout hein.

00:02:30 Maxime

Quand c'était encore une friche industrielle.

00:02:32 Laure

C'était... Presque, oui, presque. Oui, j'ai vraiment vu le terrain, y avait rien.

00:02:40 Maxime

Qu'est-ce qui t'a poussé à t'investir, du coup, dans l'association ? Qu'est-ce qui t'a intéressé particulièrement vis-à-vis du projet ?

00:02:46 Laure

Alors ce qui m'a intéressé, d'abord j'avais pensé à côté il y a des parcelles de terrain où chacun loue à l'année des parcelles de 100 ou 200 m² à la ville. Ça m'avait plu ça. Et puis j'ai dit non j'ai horreur d'être contrainte, d'être là pour arroser, pour ramasser les légumes. Vraiment, ça ne me plaisait pas. Et juste après, j'étais allée à une journée porte ouverte sur les terrains d'à côté, les jardins partagés.

00:03:18 Laure

Et c'est juste après que j'ai fait la connaissance de [Matthieu] et de son projet. Et puis bon, j'aimais bien acheter des bons produits, des bonnes choses. J'essaye de ne pas acheter des produits tout faits, de les faire moi-même, dans la mesure... Et même quand je travaillais, j'essayais de faire tout ça. Donc c'est pour ça, c'est parti comme ça.

00:03:42 Laure

Et puis même quand je travaillais, quand je faisais des soins à domicile, je disais à mes patients, vous n'avez pas envie d'arrêter que je vous fasse des injections. Vous n'avez pas envie de trouver une solution par vous-même. Vous n'avez pas envie de ça, je leur disais. Et donc depuis très très longtemps, je suis intéressée par ce côté-là. Tout à fait.

00:04:07 Maxime

[Nous regardons le chat Pepito] Au soleil, il est bien.

00:04:08 Laure

Il est adorable ce chat. Donc voilà, c'est vieux hein finalement. C'est très très vieux. Je fais du yoga depuis que j'ai l'âge de 25 ans.

00:04:20 Laure

Je fais de la randonnée, heux de la randonnée, maintenant moins quand même. Maintenant, bah oui il faut accepter, il faut accepter de prendre des années.

00:04:30 Maxime

D'un point de vue environnemental, est-ce que tu te sens sensibilisé à ces questions-là ?

00:04:38 Laure

Complètement. Complètement. Longtemps, j'ai été un peu sceptique, et je le suis encore un peu, donc toi tu vas peut-être me dire, par rapport à la faute de l'activité humaine s'il y a un tel réchauffement. Je me disais il y a toujours eu des périodes de froid, de chaleur, de tout ça, mais je ne suis pas assez instruite pour avoir la réponse par moi-même. Et toi, tu en penses quoi ?

00:05:13 Maxime

Pour le coup, vis-à-vis des connaissances scientifiques actuelles, il y a un consensus sur un réchauffement d'origine anthropique. En fait, là, on devrait être dans une période de refroidissement parce que la période de l'entrée dans l'époque qui fait suite au Pleistocène, donc l'Holocène, En fait, c'est une période de réchauffement qui fait suite à une période glaciaire. Donc le Pleistocène, en fait, c'est un enchaînement de périodes glaciaires et de périodes de réchauffement. Et là, l'Holocène, ça a été une période de réchauffement et de stabilité globale, qui a permis notamment de développer l'agriculture et ce genre de choses, etc. Mais normalement, c'est des cycles de réchauffement, de glaciation.

00:06:06 Maxime

Et aujourd'hui, on a une élévation de la température qui est due majoritairement au rejet de gaz à effet de serre dans l'atmosphère.

00:06:17 Laure

D'accord, dans les quarante, cinquante dernières années. [Depuis...] En fait c'était en 60, j'étais petite en 1960, j'avais dix ans, qu'on aurait commencé à... on aurait dû dire, attends, stop, faisons quelque chose. Ou 70.

00:06:32 Maxime

C'est là qu'on s'est... En fait, l'impact du gaz carbonique dans l'effet de serre, c'est connu depuis la fin du 19e siècle à peu près. Après, les effets sur le système Terre, en fait ce qu'on appelle les sciences du système Terre, c'est-à-dire des diverses activités scientifiques qui essaient de comprendre le fonctionnement de la Terre en tant que système, c'est-à-dire tous les échanges de matières, de flux, etc., ça se développe surtout dans les années 80. C'est là où on s'est rendu compte, et le GIEC...

00:07:16 Laure

Oui, qu'est-ce que tu en penses de ça ? C'est même pas un truc de... enfin, le GIEC ?

00:07:20 Maxime

Pour le coup, le GIEC, c'est un ensemble de scientifiques qui font un recensement de toutes les activités toutes heu... toutes les activités scientifiques sur ces questions-là, et qui sont... c'est intergouvernemental, il n'y a pas que des scientifiques, il y a aussi des membres des gouvernements, etc. Ils sont arrivés sur une probabilité très forte de réchauffement d'origine anthropique au début des années 2000. Mais la décision de stopper, la décision au niveau des instances internationales de stopper, de mettre un frein au réchauffement d'origine anthropique, ça date mettons des années 90 avec le sommet de Rio en 92 où il y a eu le début de tout ce qui est développement durable.

00:08:23 Laure

D'accord. Ouai.

00:08:26 Maxime

Et du coup, alors on va revenir sur nos questions. Tu me disais être sensibilisée aux questions environnementales. Est-ce que c'est depuis toujours, ou ?

00:08:46 Laure

Difficile à dire. Ça vient petit à petit. Je dirais 1980, 1985. Oui j'avais 35 ans, 1985. Oui.

00:08:59 Laure

Oui.

00:09:02 Maxime

Il y a un événement particulier qui t'a fait...

00:09:10 Laure

Je sais pas. J'ai oublié. Je me souviens, c'est peut-être un détail, je fais toujours attention à l'eau. à la faire couler doucement, parce que c'est aussi bien, on en consomme dix fois moins. Et je me souviens, à l'époque, être avec un compagnon qui ouvrait ouvrait à fond, tout ça pour remplir.

00:09:29 Laure

Mais il me dit, c'est pas grave, on partage. Mais je lui dis, je m'en fous. La question n'est pas là. Si tu ouvres à fond... tu uses... Donc déjà...

00:09:40 Laure

Et ça, en quelle année c'était ? Peut-être 90. Il y a longtemps, que je fais attention. Par contre, les... faire atten... maintenant j'achète en vrac, pas tout, loin de là. Ça, ça a été beaucoup plus tardif, mais je ne sais plus en quelle année.

00:09:59 Laure

Mais c'est quelque chose qui vient de plus en plus. C'est difficile à dire, à dater.

00:10:07 Maxime

Tu disais que tu aimais bien les animaux aussi.

00:10:12 Laure

Oui, j'adore les animaux. J'adore, regarde ça.

00:10:21 Maxime

Tu considères que tu as une sensibilité particulière à la nature ?

00:10:25 Laure

Oui, alors j'adore les animaux, mais je mange quand même de la viande. Mais peu. Mais j'en mange, donc c'est contradictoire. J'en mange. Moi je me dis, je suis désolée, l'homme il est quand même, évidemment je voudrais ne manger des animaux qui ont pu vivre normalement, qui ont été tués proprement, mais l'homme il est carnivore hein.

00:10:48 Laure

Selon moi, selon tout ce que j'ai pu apprendre, il est carnivore. Et si, à mon avis, dans tout ce que j'ai pu lire et entendre, s'il a évolué comme il a évolué, c'est parce qu'il a mangé des protéines animales. Qu'est-ce que t'en penses ?

00:11:06 Maxime

Moi, pour le coup, de la viande, j'en mange pas.

00:11:08 Laure

T'en manges pas, toi ? Oui.

00:11:09 Laure

Moi, je mange peu, mais j'en mange.

00:11:12 Maxime

Pour le coup, l'homme est omnivore. C'est pas pareil que carnivore.

00:11:14 Laure

Il est omnivore. Mais il est carnivore aussi. Il mange de tout quoi.

00:11:19 Maxime

Un carnivore, ça veut dire qu'il ne peut manger que de la viande. Par exemple, le chat est carnivore. Le chat, il ne peut pas manger autre chose. L'homme, en l'occurrence, peut se nourrir exclusivement de... Enfin, ne pas manger de viande.

00:11:37 Maxime

C'est une possibilité. Après c'est un choix.

00:11:40 Laure

C'est un choix. Faut remplacer. C'est des tas de trucs pour avoir des protéines végétales qui ne t'apportent pas de carence.

00:11:49 Maxime

Pour le coup, les protéines végétales, c'est pas si compliqué que ça qu'on va obtenir. Enfin, faut faire attention quand même.

00:11:55 Laure

Oui, faut faire attention.

00:11:56 Maxime

C'est surtout que ça demande de... une nouvelle... En fait, de s'adapter à une nouvelle manière de manger et de cuisiner qui n'est pas la... la manière dominante.

00:12:13 Laure

Il faut prendre un entraînement. Un entraînement pour acheter, pour cuisiner. Oui oui c'est... Moi, toute seule, je sais le faire. Mais si j'ai des invités, plus qu'un, je ne sais pas bien faire. Parce que j'ai envie que ce soit un peu mieux que d'habitude, j'ai horreur de cuisiner d'ailleurs.

00:12:32 Laure

Donc je ne sais pas faire. Mais bon, on s'éloigne.

00:12:35 Maxime

Est-ce que tu as d'autres engagements associatifs que avec les Jardineurs ?

00:12:49 Laure

Oui, parce que grâce aux Jardineurs, J'ai connu l'association... Je me suis fait des amis, plein. J'en avais déjà plein, mais j'en ai encore plus. J'ai fait la connaissance de la présidente de l'association Les Petites Cantines de Sartrouville. Tu as déjà entendu parler. [oui]

00:13:07 Laure

Donc je suis investie là-dedans, je suis bénévole dans les Petites Cantines de Sartrouville. Quand je peux hein, quand je ne suis pas partie... Donc je suis investie là-dedans. Quand ils demandent le plus... Le plus que je peux, j'y vais.

00:13:26 Laure

Je fais les courses, je fais à manger avec les autres. Je n'aime pas faire à manger, mais ce qui me plaît dans les Petites Cantines, c'est le principe de la petite cantine solidaire, mais c'est aussi le côté sympathique avec tous les gens qui sont ensemble et qui parlent et qui échangent. C'est ça qui me plaît. C'est pas de faire la cuisine, pas du tout. Donc, question Assos, ouais non c'est tout.

00:13:55 Maxime

Et avant, quand tu étais en activité, tu avais des...

00:14:00 Laure

J'avais tellement de travail. J'avais le nez dans le guidon. On ne trouve plus de personnes. Déjà, à l'époque, je ne trouvais pas d'aide-soignante, pas d'infirmière. C'était déjà une galère de ouf hein, à ouai.

00:14:16 Laure

Et maintenant ? C'est pour ça que quand j'entends Macron qui veut augmenter les soins palliatifs, il n'y a même pas de personnel. Enfin bon, ça va m'énervé, donc vaut mieux pas que je rentre là-dedans.

00:14:28 Maxime

Pour revenir sur les enjeux écologiques, comment est-ce que tu caractériserais les enjeux écologiques actuels ?

00:14:45 Laure

Explique-moi mieux ce que tu attends de ma réponse.

00:14:49 Maxime

Disons, là, la question écologique, de notre rapport à la nature, de notre manière de produire, de consommer, etc. Quels sont les problèmes auxquels on a à faire face ? Ceux que toi, tu identifies ?

00:15:08 Laure

Moi, j'ai de l'espoir, mais je suis plutôt pessimiste hein. Je vois pas comment on peut mettre la pédale douce sur tout ce qu'on a généré depuis 20 ans, 30 ans. Mais ça vaut le coup d'essayer. Je préfère avoir l'âge que j'ai, tu vois. Mais je fais ce que je peux.

00:15:33 Laure

Je prends le train plutôt que l'avion. D'abord, je prends le moyen hein. C'est pas ma retraite d'infirmière qui me fait rouler sur l'or hein. Je prends le train plutôt que l'avion. Je pense qu'il faut planter.

00:15:46 Laure

Planter des arbres, je pense qu'il faut faire attention à ce qu'on fait. Mais quand je vois que j'habite dans une résidence, quand même, où c'est pas le tiers monde, quand je vois ce que font les gens, ça m'énervé. Non, mais c'est des jeunes. Je vois pas, je sens pas tellement que les gens sont concernés par ça, autant que moi. Et ce sont, et même des jeunes, ils sont autrement plus concernés que moi.

00:16:12 Laure

Donc... je sais pas. Faut planter, faut faire attention, faut essayer de faire le moins d'ordures possible. Faut essayer de mieux manger, faut pas bouffer des saloperies. Moi, j'ai eu un cancer hein, et le cancer, il est dû autant à ce qu'on bouffe et ce qu'on boit qu'au tabac, à ce qu'on respire, surtout, qu'au tabac et à l'alcool. Je picole un peu.

00:16:39 Laure

Moi, j'aime bien le vin. C'est bon. Mais un peu. Mais je suis capable d'excès aussi. Je suis capable, après un excès, de faire une harmonie et d'arrêter. Voilà.

00:16:56 Laure

Donc, je ne sais pas si je réponds à ta question [si bien sûr]. Je suis pas pessimiste.

00:17:03 Maxime

D'accord. Et le développement durable, qu'est-ce que tu en penses ?

00:17:10 Laure

Bah c'est super bien. C'est bien. Mais il y a le... Je ne sais pas si dans tout ce qui est écrit sur les paquets, tout ce qu'on achète, est-ce que c'est, comme on dit, du greenwashing, enfin du faux développement durable, tout ça pour faire acheter les gens. Tout ça, c'est encore des choses que je ne suis peut-être pas apte à définir correctement moi-même.

00:17:37 Maxime

Comment tu le définirais globalement, toi, le développement durable ?

00:17:41 Laure

Bah faire durer les choses, faire que les gens qui produisent, tu vas me dire si je me trompe, soient payés correctement. C'est pour ça que je suis apte à acheter bien plus cher, malgré mes moyens... mes moyens moyens, quand le cultivateur, l'artisan, est payé correctement. Et tout ça, je me renseigne à ce sujet. Mais est-ce qu'on me dit la vérité ? Je ne suis pas apte moi-même à le vérifier hein.

00:18:10 Laure

Non je suis vraiment concernée par tout ça. Je me sens concernée. Mais les gens dans l'ensemble, moi maintenant je ne travaille plus. Et qu'est-ce que je suis contente. Parce que j'ai vraiment eu, les dix dernières années, une horreur hein.

00:18:25 Laure

Une horreur, dans le cadre de mon métier. On a vu ce que ça a donné après. Mais quand on bosse, quand on a des mômes, bah on devrait être encore plus concerné. mais faire à manger correctement et tout. La femme, parce qu'il ne faut pas rêver, c'est elle qui fait tout ça hein.

00:18:44 Laure

Je suis très féministe quand même. Les mecs ne sont plus concernés. Mais l'homme, il a une qualité, c'est que lui, quand il est dans son boulot, il ne pense à rien d'autre. Et c'est bien dans un sens. On a tout qui nous passe dans la tête en même temps.

00:19:04 Laure

Mais tout ! La réunion avec le prof, le gnignin, le même qu'il faut aller chercher, là... On est faite comme ça. Alors que l'homme... Ah ouais, c'est sale ?

00:19:14 Laure

Dans la maison ? Bah ouais, moi je trouve pas. Ça me va. Tu l'as peut-être expérimenté. [Je vois de quoi tu parles].

00:19:24 Laure

Tu vois de quoi je parle ? Ah bah non, c'est sale ! Ah bon ? C'est fou, quoi ! [rire] Tu vois de que je parle, c'est bien alors.

00:19:35 Laure

C'est un nom ça, d'un... [La charge mentale.] La charge mentale, voilà. Mais je sais pas si ça me serait venu. Il est beaucoup moins chargé, l'homme.

00:19:45 Laure

C'est comme ça, hein. C'est comme ça, mais... Et c'est pour ça que les femmes sont des chieuses, des râleuses, et tout ce qu'on veut. Voilà.

00:19:56 Maxime

— Tu me disais que tu avais entendu parler du concept d'Anthropocène ? Ça te dit quelque chose ?

00:20:00 Laure

Ça me dit quelque chose, mais je ne saurais pas te l'expliquer. Et ça, ça m'intéresse que tu me... Non, je ne saurais pas. Il y a toutes les périodes.

00:20:10 Laure

C'est les périodes depuis la création de la Terre qui datent de je ne sais plus combien de temps, c'est épouvantable. C'est des périodes, des périodes de vie de la Terre, c'est ça ?

00:20:21 Maxime

Oui, c'est une époque géologique.

00:20:24 Laure

Une époque géologique, d'accord.

00:20:27 Maxime

En géologie, on divise l'histoire de la Terre en différentes périodes. Et donc là, l'Anthropocène, c'est une proposition de définir une nouvelle subdivision de l'échelle des temps géologiques, qui serait caractérisée par une rencontre entre l'histoire humaine et l'histoire de la Terre, étant donné que les activités des êtres humains vont influencer les grands cycles bio-géochimiques du système Terre, par exemple le cycle du carbone mais aussi le cycle de l'azote avec les engrais azotés, l'introduction de produits de synthèse dans l'environnement comme le plastique, par exemple, perturbation du cycle de l'eau, etc. Et la proposition de l'anthropocène, elle a tendance à dire que l'homme perturbe tellement à une grande échelle les cycles du système Terre que on peut caractériser la période actuelle d'une nouvelle époque géologique.

00:21:32 Laure

Donc depuis quelle année ?

00:21:35 Maxime

Alors il y a débat sur ces questions-là. En gros ça tourne autour de la révolution industrielle et la grande accélération à partir des années 50. La grande accélération, c'est la montée de toutes les courbes de production d'émissions de gaz à effet de serre, etc.

00:21:50 Laure

Donc ça c'est 80.

00:21:53 Maxime

Aujourd'hui, après ça devient un peu technique, la date privilégiée c'est 1945 avec les premiers essais nucléaires.

00:22:04 Laure

D'accord.

00:22:04 Maxime

Parce qu'en fait les essais nucléaires font tomber des radionucléides.

00:22:08 Laure

Oui.

00:22:10 Maxime

Partout sur la Terre. Et en fait ça c'est des points d'identification qui permettent d'un point de vue stratigraphique, c'est-à-dire la stratigraphie, la science des strates géologiques, de dire là on a une strate où il y a un changement qui permet de pointer un changement d'époque. Donc ça c'est des considérations...

00:22:37 Laure

Le début du papy-boom. C'est un moyen mnémotechnique... [Juste avant.] C'est plutôt 40, le papy boom ?

00:22:47 Maxime

Oui, c'est après la guerre.

00:22:49 Laure

Oui, après la guerre. Après 1945. D'accord.

00:22:50 Maxime

Et au niveau des connaissances scientifiques sur l'écologie, est-ce que c'est quelque chose qui t'intéresse ou sur lequel tu te renseignes ?

00:23:08 Laure

Ça m'intéresse, mais si c'est hyper technique, ça me fait suer, hein, bon. Je réponds. Il faut que ce soit simple, pratico-pratique, concret.

00:23:31 Maxime

Au niveau des valeurs portées par l'association, comment tu les définirais ?

00:23:39 Laure

Faire durer les choses, les fabriquer soi-même, leur donner une seconde, voire une troisième vie, planter, ne pas utiliser de produits chimiques, fonctionner à l'huile de coude, oui, j'aime bien, être ensemble, discuter, échanger, faire se retrouver tous les gens de la société. Il y a de tout ici. Il y a de tout, mais pas de tout en même temps. Il faut au moins ce point commun d'aimer la nature et de jardiner. Donc il n'y a pas vraiment de tout quand même.

00:24:21 Laure

Tous ceux qui balancent leur clope dans la rue, je pense pas qu'ils soient ici. Je pense pas. Voilà ce qui me plaît ici. Et puis on est tellement bien dans notre jardin. Quand on était enfermés, quand ils nous ont enfermés, là, il y a quatre ans, eh bien, on venait ici, c'est tout, on se planquait.

00:24:43 Laure

Les flics, ils pouvaient pas venir. Puis on trafiquait, on traficotait nos trucs.

00:24:49 Maxime

L'association a commencé en 2020 ?

00:24:53 Laure

Ça a vraiment commencé il y a quatre ans, un peu avant le confinement. Mais sa date de création est antérieure à cela. Oui, on a été enfermés, c'était le 17 avril, je crois. [Mars] Je me souviens, mes 70 ans, je les ai fêtés enfermés. Donc, c'était le 17 mars 2020.

00:25:22 Laure

Bah oui, voilà, c'est ça. Donc, ici, on venait, en plus il faisait beau. Enfin, moi, j'étais géniale.

00:25:28 Maxime

C'est vrai qu'il faisait très beau pendant le confinement.

00:25:29 Laure

Ah oui, oui, oui. On ne pouvait pas être... avoir d'amende ici. Ça aussi, tiens on pourrait en parler. Et je suis infirmière.

00:25:42 Laure

Tu vois ce que je veux dire ? Une honte. Ce qu'ils ont fait aux vieux, nous, c'est une chose. Mon travail, c'était particulièrement, au fait, avec les personnes âgées. Je contribuais au maintien à domicile.

00:25:54 Laure

Ce qu'ils ont fait aux vieux... Oh ! Innommable ! Mais ça, malheureusement, je serai morte quand tout ça va ressortir hein. Certainement, ça ressort des années après.

00:26:05 Laure

Une honte. Bon, enfin, c'est pas le sujet. Mais quoique... Quoique...

00:26:16 Maxime

C'est vrai que la pandémie, c'était en rapport avec l'élevage industriel aussi, la mondialisation. C'est des questions qui sont liées.

00:26:26 Laure

Oui, la pandémie, c'est parce qu'on a... Ah oui, tu vas me dire, c'est un peu parce qu'on a piqué l'habitat des animaux. On est d'accord.

00:26:33 Maxime

C'est lié à la destruction d'habitat aussi.

00:26:35 Laure

Donc tu vois, je ne suis pas... si nul que ça. Oui, je suis concernée. Bon, OK, les Chinois, Ils sont un peu dégueux quand même hein. Mais le pangolin, tout le merdier, est-ce que c'est ça ? Est-ce que c'est une fuite du labo ?

00:26:48 Laure

Je suis une complotiste. Mais si être complotiste, c'est réfléchir, OK, je suis complotiste. Comment je peux définir ça ? Si être complotiste, c'est réfléchir. Je me suis fait vacciner parce que je suis allée voir ma fille à La Réunion.

00:27:07 Laure

et que je l'avais pas vu depuis je ne sais pas combien de temps. Mais ce n'est pas pour aller au ciné ou au resto. Mais je me suis faite vacciner. Presque honteuse de me faire vacciner. Les gens me disaient bah je suis obligée.

00:27:24 Laure

Non, tu n'es pas obligée, t'es pas obligé d'aller au ciné ou au resto. Non, ce n'est pas vrai. C'est une honte ce qu'ils ont fait. Je te jure, ça me hérise les poils. Rien que d'y repenser. Bon, ça y est.

00:27:40 Maxime

On peut aller sur un autre sujet. Du coup, moi, comme je t'ai dit, je travaille sur les éducations à l'environnement. Et ce qui m'intéresse, c'est la dimension politique aussi de ces éducations-là. Et du coup, je m'intéresse à l'organisation que vous avez ici chez les Jardineurs.

00:28:06 Maxime

Comment vous vous organisez entre vous pour faire vos activités, travailler, etc.

00:28:11 Laure

Alors, moi, je fais pas partie du conseil d'administration qui s'appelle ici le Cercle-Cœur. C'est beau, hein ? J'en fais pas partie parce que je ne suis pas assez présente hein. Je viens, je fais partie de ceux qui

viennent quand même Je ne sais plus si on est 120 ou 140 adhérents maintenant, mais vraiment des personnes qui viennent beaucoup, il y en a peut-être 20, 25, c'est pas énorme hein.

00:28:40 Laure

Donc l'organisation, le Cercle-Cœur, N'importe qui peut émettre son idée, elle va être prise ou pas en considération. Moi je m'en fous, je ne suis pas là pour ça. Il y a quand même des petits trucs dans n'importe quelle société, y a des ptits... Moi je m'en fous, je suis bien avec tout le monde, j'entends, j'analyse, je garde pour moi. Si je vois qu'en disant quelque chose, je peux améliorer la situation, je le fais.

00:29:07 Laure

Mais donc, ça s'organise avec le cercle-cœur. Il y a... Bon, et puis... Voilà, les deux Sébastien vont me dire, bon, tu fais ça. Je dis, qu'est-ce que je peux faire ?

00:29:18 Laure

Je m'en fous, moi, même bouger la merde. Je l'ai assez fait dans ma vie. Je peux le faire, je fais n'importe quoi. Mais il y a des gens, non... ils... Moi, je m'en fous.

00:29:30 Laure

Il y a des idées, il y a plein d'idées, chacun peut émettre son idée, bon. Il y a des fêtes, alors là il y a du monde pour les teufs. Organisées ou pas, il y en a qui sont vraiment organisées, il y a un petit truc dans le Discord, il y a une teuf ce soir, bon vienne qui veut. Bon je suis pas tout le temps disponible. Voilà, je ne peux pas te dire, ça il faut que tu demandes au Cercle Coeur, à Christine, à Monique, à Jeannette, dont le nom est Jeanne, à Sébastien, tu les as vus ceux-là ?

00:30:06 Maxime

Alors j'ai vu Sébastien et...

00:30:09 Laure

Il y a deux Sébastien.

00:30:10 Maxime

Alors j'ai vu les deux Sébastien.

00:30:11 Laure

Voilà.

00:30:12 Maxime

Et j'ai vu Geneviève aussi, je crois qu'elle est au...

00:30:13 Laure

Ah Geneviève ! Est-ce qu'elle y est encore ? Elle y était ! [Elle y est peut-être plus.]

00:30:17 Laure

Elle y est peut-être plus. Alors elle, c'est une personne ressource. Elle sait plein de choses sur le

fonctionnement associatif-administratif. Donc elle est intéressante elle.

00:30:31 Maxime

Oui, parce qu'elle est aussi engagée dans l'association de la Plaine.

00:30:34 Laure

Oui, Plaine d'Avenir. Elle est intéressante, Geneviève, pour ça. Mais par contre, il y a des trucs où, je vois bien, on ne pense pas du tout pareil. Pas du tout. Mais bon, on pense pareil...

00:30:47 Laure

Il y a tout. C'est comme... C'est la vie, quoi.

00:30:56 Maxime

Au niveau de l'organisation, est-ce que tu dirais que vous avez une organisation démocratique ?

00:31:01 Laure

Je ne crois plus du tout en la démocratie, quand j'ai vu ce qui s'est passé récemment. Évidemment, on est plus en démocratie qu'avec Poutine, il ne faut pas déconner aussi. Mais oui.

00:31:19 Maxime

Au sein de l'association ?

00:31:19 Laure

Au sein de l'association, oui. Mais il y en a qui vont te dire le contraire, qui te diront le contraire. Mais moi je dis que oui, oui. À un moment, il n'est plus là. Il y avait un gars que j'aimais beaucoup, d'ailleurs, qui s'occupait du jardinage, mais avec sa compagne, ils avaient dit que c'était macho, ici. Moi, je suis féministe, j'ai jamais trouvé que c'était macho.

00:31:48 Laure

Évidemment, quand j'appelle un mec, parce que je n'ai pas la force, c'est clair que les hommes sont plus forts que nous, en général, il y a des exceptions. Moi, je n'ai jamais... Bon, c'est ça. Jamais. Et pourtant...

00:32:02 Laure

Tu veux, tu retires une épaisseur ?

00:32:04 Maxime

Il commence à faire chaud, là, au soleil.

00:32:05 Laure

T'as vu ? Moi, je suis en tee-shirt. Donc, j'ai jamais pensé... Mais ça avait été évoqué par un couple. Et je me souviens que Sébastien, le vice-président, m'avait dit, « Toi, qu'est-ce que t'en penses, Laure ? »

00:32:16 Laure

Je dis, non, moi, je pense que c'est bien, ici. Je me sens bien, je ne me sens pas commandée par les mecs,

pas du tout. D'ailleurs, il n'y a jamais un mec qui m'a commandée. Ça ne va pas commencer à mon âge. Oui, je trouve que c'est démocratique.

00:32:36 Laure

Mais il y a des râleurs toujours, partout pareil.

00:32:45 Maxime

Est-ce que c'est une organisation que tu trouves similaire à d'autres organisations dans lesquelles tu es engagé, par exemple les Petites Cantines ? Est-ce que tu qualifierais l'organisation ici plus ou moins ... ?

00:32:58 Laure

Ce n'est pas du tout pareil. Les Petites Cantines, il y a les adhérents. Tu connais le fonctionnement ? Tu avais interviewé Céline, [oui] donc c'est la présidente des Petites Cantines. Elle t'a expliqué un peu ?

00:33:12 Maxime

J'en ai pas trop le souvenir peut-être.

00:33:14 Laure

Pas trop ? Alors je sais pas si ça t'intéresse que je t'en parle là [oui]. Donc le concept existe depuis 2016. Il a été créé par un couple, quand je dis couple, ce n'était pas un couple d'hommes et de femmes ensemble, deux amis, qui avaient remarqué que les Français étaient seuls et les Français mangeaient mal. Hein, ça c'est vrai. Donc, c'est sur cette idée-là qu'ils ont créé ça.

00:33:40 Laure

En 2016, ça a commencé à Lyon. Après, il y en a eu à Strasbourg, dans différentes villes de Sartrouilles. Donc, ça évolue lentement. Donc, c'est parti de ce principe-là. et tu es obligé d'adhérer, le paiement est libre.

00:33:55 Laure

C'est-à-dire que si t'as pas les moyens, si tu payes qu'un euro d'adhésion annuelle, tu peux le faire. Evidemment, si tout le monde paye un euro, on se casse la gueule. Le repas, pareil. Le repas, actuellement, D'ailleurs, on recherche, on recherche un lieu, on n'a toujours pas de lieu, puisqu'on ne peut pas payer plus de 1 000 euros de loyer mensuel. On ne trouve pas.

00:34:20 Laure

À Sartrou, c'est du style 3 000 euros. Donc on n'arrête pas de faire des Petites Cantines éphémères. Et c'est du boulot hein. C'est du boulot pour nous, pour ce qu'on appelle les "convives en or" dont je fais partie. Donc, tant qu'on n'a pas trouvé de lieu, le repas ne dépasse pas 6 euros.

00:34:39 Laure

avec du bio, du local et du... du saison. Tu vois, ça va aussi avec ici. Bio, local et de saison. Il y a pas d'alcool, mais il y a entrée-plat-dessert. Mais quand on aura un local, ça sera plutôt 12-13 euros hein.

00:35:00 Laure

pour payer le local et la personne qui organisera. Ça se fait sur Internet, alors il y a plein de gens qui sont exclus de ce fait. Moi, je m'y suis mise de force depuis longtemps, de par mon travail, mais ça m'emmerde hein. Mais t'as pas le choix. Et ça, c'est dommage.

00:35:18 Laure

Ça, c'est un truc, pareil, on parle de pollution numérique, on parle de tout ça aussi. Quand on dit « je t'imprime pas ton ticket de caisse, je te l'envoie par e-mail », je leur dis « mais arrêtez vos conneries ! ». Ça pollue autant de l'imprimer pour faire ses comptes que... moi je fais mes comptes, je suis obligée, que de l'envoyer par Internet. C'est comme la voiture électrique, c'est encore une vaste connerie.

00:35:43 Laure

Je suis sûre que tu vas pas me démentir. Je suis un petit peu au courant quand même. Je suis un petit peu au courant. Voilà. Donc les Petites Cantines, j'en fais partie. Donc, on se réunit en tant "convives en or". "Convives en or", tu choisis.

00:35:58 Laure

Tu choisis d'être contacté pour la prochaine petite cantine qui va avoir lieu à tel endroit, chez Élodie, chez machin, n'importe où. Et automatiquement, tu participes au choix du menu, de là où on va acheter, de... Donc, ouais, c'est démocratique. Mais c'est peut-être plus simple qu'ici, par contre. Voilà, c'est plus simple.

00:36:24 Laure

Donc voilà, c'est les deux associations, qui... Mais moi, c'est tout ce que je fais, parce que j'ai tellement de trucs dans ma vie, d'amis, de tout ça, je peux pas en faire plus hein. Je peux pas en faire plus. Puis ici, j'ai connu du monde, donc j'ai encore connu des gens supplémentaires. Donc je m'ennuie pas.

00:36:42 Laure

J'aimerais bien m'ennuyer un peu pour lire, parce que je lis plus. Quand je dis je lis plus, il ne faut pas exagérer. Mais un bouquin, il me dure peut-être deux mois. Alors ça ne s'appelle pas lire. Voilà.

00:36:53 Maxime

Voilà. Est-ce que tu dirais que Ce que vous faites ici avec les Jardineurs, ça a une dimension politique ?

00:37:08 Laure

Oui, bien sûr. Tout est politique, oh oui. Tout est politique. Ce qu'il y a dans ton caddie, ton fonctionnement, moi je m'empêche totalement de prendre ma voiture pour venir ici. J'habite tout près, à vol d'oiseau, je suis la plus proche.

00:37:26 Laure

Mais n'empêche que j'ai un kilomètre 2 pour faire le tour. [vers la route de Corneilles ?] Les terrasses de Seine, vers la route de Corneille. Non, le plus proche à pied, c'est Sébastien. Mais la plus proche en voie d'oiseau, c'est moi. Donc, tout est politique.

00:37:46 Laure

Je n'ai pas de vélo, je m'en suis fait piqué deux, ras-le-bol. Donc, j'essaie de prendre le moins possible la voiture. Je vais à pied, je marche d'abord, c'est bon pour la santé. Pour le porte-monnaie, et puis on dit toujours pour la planète, mais la planète, elle n'en a rien à foutre. La planète, elle survivra toujours.

00:38:06 Laure

Sauf si, je ne sais pas, s'il y avait un connard comme Poutine qui fasse tout exploser, il ferait pas exploser la planète, il ferait exploser un petit bout. C'est même pas un connard. C'est un fou, je ne sais pas ce que c'est. Un psychopathe. On ne peut tout lui donner hein.

00:38:29 Laure

Mais c'est grave. Très grave.

00:38:31 Maxime

Dans l'engagement politique que vous avez, comment tu le caractériserais concrètement ? Qu'est-ce que vous essayez de changer, ou ... ?

00:38:44 Laure

Alors, l'engagement politique... Est-ce que tu veux parler droite, gauche, milieu ?

00:38:48 Maxime

Non, là, dans, vraiment dans le... dans l'activité du...

00:38:53 Laure

Du... Oui, l'engagement politique, c'est ça, c'est changer, modifier, faire évoluer notre façon de fonctionner pour que les choses soient moins pires. T'as vu ? Je dis moins pire, c'est exprès. C'est pas français, d'ailleurs, mais...

00:39:14 Laure

Je dis même... Oui, meilleur, c'est plus français que moins pire, mais c'est exprès que je dis moins pire. De toutes façons c'est pire, on est encore dans une situation... On est encore dans des endroits comme celui-ci où là on touche pas du doigt quand même. Parce qu'on est bien là. C'est pour ça qu'on aime être ici aussi, parce qu'on est bien.

00:39:39 Laure

J'ai un petit appartement de 61 mètres carrés, mais j'ai une terrasse. J'ai un petit jardin de 23 mètres carrés. où je vois la Seine. Je ne vois pas ici parce qu'il y a le lycée qui me cache, mais je pourrais presque le voir. Voilà, on est bien ici.

00:39:58 Laure

Alors, oui, c'est politique. Oui, parce qu'il y a de plus en plus d'endroits comme ça qui se créent en France et dans le monde, j'imagine. [Matthieu], il en a expérimenté plusieurs. Il a dû t'en parler.

00:40:21 Maxime

Et du coup, comment tu définirais la place dans la ville que prend ce lieu ?

00:40:27 Laure

Je pense qu'elle a une petite place. Ça commence parce que tous les gens qui viennent se balader par là, le dimanche, ah tiens, qu'est-ce que c'est que ça ? On rentre. Et ça, tu ne le sais peut-être pas, T'as entendu parler de... le quartier qui va se construire à Corneille, par exemple, Seine-Parisïe, voilà [La marina, là ?]. Ça s'appelle Seine-Parisïe, avec deux points sur le i, parce qu'avant, du temps des Gaulois, c'était le Parisie, etc.

00:40:56 Laure

Quand Seine-Parisïe va être construite, il va y avoir un petit chemin, que seul pourront emprunter les vélos et les piétons, donc il y aura encore plus de monde qui va passer devant. Donc oui, oui, c'est connu maintenant. Je pense que c'est connu. Puis moi je connais énormément de monde, j'ai travaillé entre autres sur Sartrouville puisque quand j'étais directrice du service de soins à domicile pour personnes âgées etc, j'ai connu tellement de monde, tellement qu'à une époque je n'allais même plus au marché, parce que j'avais plus ni à Sartrouville ni à Maisons Laffitte, et moi j'en parle, il y en a même qui me disent bon, tu étais dans ton kibbutz l'autre jour ? [rire] Donc oui, le téléphone arabe fonctionne bien.

00:41:42 Laure

Je pense que ça prend de la place. Mais le maire, et le maire de Sartrouville, il est bien gentil, il est bien dans la com', en gros, il est un peu obligé maintenant de s'occuper d'écologie. Mais à mon avis, il n'en a pas grand-chose à foutre. Mais ça, ça ne concerne que moi. Il faut pas l'écrire, il faut pas le dire.

00:41:58 Laure

Mais il est gentil. Il a un salaire de ouf, le maire de Sartrouville. Tu le sais ?

00:42:09 Laure

C'est impensable, tout ce qui touche. Mais il est fort sympathique, cet homme. Il est très accessible. Mais bon, il va planter des arbres dans Sartrouville, il va... Il va faire un nouveau petit jardin du côté de l'avenue Ronce.

00:42:23 Laure

Je connais bien parce que j'ai vécu, moi, à Avenue Ronce assez longtemps, quand j'étais petite. Du côté du Stade Nungesser. T'as vécu, toi, à Sartrouville aussi ?

00:42:33 Maxime

Oui, oui, pendant 30 ans, 33 ans.

00:42:34 Laure

Ben alors, du côté du Stade Nungesser. Et moi, quand j'étais petite, on partait de l'Avenue Ronce, on marchait, et avant, on pouvait passer par là. Puis après, ça a été bouché avec Thomson, après LaFarge, après tout ça. Et maintenant, c'est Seine-Parisïe. Voilà.

00:42:54 Laure

Je suis née à Sartrouville, mais j'en suis partie. Mais j'y, j'en suis revenue pourtant, c'est pas terrible, mais ce n'est pas si mal. J'aime bien parce qu'il y a toutes les couches de la société. Moi, ah oui je vais te parler de mon petit-neveu après. Mon petit-neveu, il a habité Boulogne et après Saint-Cloud.

00:43:14 Laure

Bah là-bas, tu croises que des riches. Moi, ça m'intéresse pas. Dans mon travail, c'est pareil, je veillais à faire des prises en charge de différents milieux. Pas que des pauvres non plus, parce que je voulais pas que mes filles, mes aides-soignantes, elles aient tout le temps, entre guillemets, les mains dans la merde. Je voulais aussi que ça puisse être beau de temps en temps.

00:43:35 Laure

Et pas que... Tu comprends ? Je faisais étaler. Mon petit-neveu, qui a 9 ans et demi, Il était là. Il y a même une photo.

00:43:48 Laure

Je ne sais pas si tu as regardé les photos. Au début, il y a [Matthieu] avec un panneau et il y a un petit enfant à côté de lui. C'est Augustin, mon petit-neveu.

00:43:57 Maxime

– Sur le site ?

00:43:58 Laure

– Sur les photos, oui, du site. Tu verras, si tu vas... c'est mon petit-neveu. C'est Augustin. Alors lui, être ici ! Il était là dès le départ.

00:44:07 Laure

Il avait 3 ans. Ben oui, tu vois, il a 9 ans. Il a 9 ans. Donc, il a adoré ça, il était fou. Et les gosses qui viennent ici, ils pleurent en partant, parce qu'ils ne veulent pas partir.

00:44:21 Laure

Donc voilà. Augustin, enfin il est déjà branché là-dedans, peut-être en partie grâce à moi. Parce que par contre, ma petite-fille, ça a pas donné. Qui est plus vieille, qui a 13 ans. Elle elle s'en fout.

00:44:42 Laure

Elle elle est dans... elle fait des vidéos, elle fait tout ça, elle n'est pas du tout là-dedans. Mais lui, il en fera peut-être aussi plus tard, je ne sais pas. Donc, question enfant, oui. Là, j'ai eu ma part éducative.

00:44:54 Maxime

– Du coup, tu penses qu'il y a une dimension éducative dans l'association ?

00:44:58 Laure

– Tout à fait, ah oui il y a une dimension éducative, oui oui oui. Mais éducative, formative, qu'est-ce qu'on pourrait dire encore ? Ce que je faisais aussi dans mon travail, d'ailleurs. Y a une prise... oui, une

conscientisation, ou prise de conscience, je préfère. C'est moins...

00:45:20 Laure

De ce qui est bon. Oui, tout à fait. Et tu vas partir, toi tu déménages, tu m'as dit.

00:45:32 Maxime

J'ai déménagé le week-end dernier.

00:45:34 Laure

Ah oui ? Donc tu ne viendras plus ici ?

00:45:36 Maxime

Si.

00:45:37 Laure

Ah si ? T'es parti où ?

00:45:39 Maxime

À Alfortville.

00:45:40 Laure

C'est loin.

00:45:40 Maxime

Oui, je suis un peu loin. Mais comme mes parents habitent à côté, j'ai toujours un point de chute.

00:45:45 Laure

Et tes parents doivent être plus jeunes que moi ?

00:45:49 Maxime

Un petit peu, oui.

00:45:51 Laure

Parce que toi t'as quel âge ?

00:45:52 Maxime

Moi j'ai 33.

00:45:53 Laure

Ah oui, tu te rends compte. Ils sont forcément beaucoup plus jeunes que moi.

00:45:59 Maxime

Ils sont dans la soixantaine.

00:46:01 Laure

Oui.

00:46:07 Maxime

Mais de toute façon, moi j'ai encore tous mes amis qui sont dans le coin, donc j'ai encore pas mal d'attaches.

00:46:14 Laure

C'est ça, tu reviendras.

00:46:17 Maxime

Et puis je pense que quand il fera vraiment beau, je pourrai venir le week-end et puis discuter un peu, voir. Comment tout le monde s'organise.

00:46:27 Laure

Tu pourrais même, en tant qu'adhérent, tu pourrais même dormir ici. Il y en a qui l'ont fait.

00:46:36 Maxime

Ça, ça doit être agréable.

00:46:37 Laure

Il y a les scouts qui viennent.

00:46:40 Maxime

L'été, il y a un peu de moustiques.

00:46:41 Laure

Ah, les moustiques. Alors là, moi, je fonctionne avec les huiles essentielles. Tu prends, rappelle-toi, eucalyptus, citronnier et géranium en huile essentielle, à diluer avec un petit peu d'huile végétale. Bon, toujours faire un essai quand même au creux du coude, on ne sait jamais.

00:47:04 Maxime

Si jamais on est allergique ?

00:47:05 Laure

Oui, on ne sait jamais. Moi je pars à la Réunion au mois de juin, je vais me... parce que tout est plus cher à la Réunion. [je note] Oui, pour ça je te le dis. Parce que les saloperies de produits qu'ils nous vendent, pareil, anti-moustiques c'est des merdes, je n'utilise pas ça, je prends autre chose. Et moi j'attire les moustiques.

00:47:26 Laure

J leur plais. Et puis ça me rend folle, les moustiques. Ça me rend dingue. Je cloque, je fais des trucs... Ah oui.

00:47:46 Maxime

Est-ce que toi, tu as participé aux activités avec les écoles de l'association ?

00:47:51 Laure

Une fois, non, avec les écoles, non une fois j'ai été planter, installer une sorte de petite préparation pour que les personnes âgées puissent planter, avoir leur teint, leurs ciboulettes, leurs basiliques, dans un foyer logement, d'ailleurs, où j'avais déjà travaillé, à Sartrouilles, le foyer de l'Union.

00:48:14 Maxime

Oui, je vois.

00:48:15 Laure

Voilà. Et une fois, j'ai été là où habite Sébastien, le vice-président, au 3F, pareil, installer des choses. Une seule fois. Ça m'intéresse de faire ça, mais c'est une question de temps. Et puis, j'ai plus... je suis énergique, mais quand même, des fois, je ne bosse plus.

00:48:33 Laure

Je prends jamais de rendez-vous avant, tu peux t'en rendre compte, 11h ou 11h30. Non, je prends mon temps. Toute ma vie, je me suis levée à 5h30, 6h moins le quart, hein bon, repos.

00:48:51 Maxime

Je pense qu'on commence à avoir fait le tour un peu.

00:48:55 Laure

Je t'aurais servi à quelque chose ?

00:48:58 Maxime

Ah bah oui, bien sûr. Justement, j'essaie de recueillir un peu les impressions, la volonté d'engagement de chacun et de chacune. comment le lieu fonctionne avec leurs membres, etc. Parce que concrètement, là, dans mon travail, ce qui m'intéresse dans les Jardineurs, c'est que déjà, je m'intéressais aux jardins pédagogiques, c'est-à-dire au fait de faire des jardins à l'école, et je me suis rendu compte, en fait, que c'est intéressant d'élargir la question du jardin vers tout un tiers lieu et de penser la forme scolaire comme un endroit où, en fait, on vit. Où on commence à avoir des expériences sociales, à s'organiser en commun, et que c'est à travers ça qu'on va pouvoir essayer de faire une éducation à des manières de vivre écologiques.

00:49:51 Laure

Je crois que ça se fait quand même dans l'école primaire, actuellement. Je ne sais pas trop, mais c'est une question.

00:49:56 Maxime

Il y a des jardins. Le jardin, c'est une tradition de jardin pédagogique dans l'école. Après ça reste un lieu, il y a vraiment une séparation entre la classe, la cour, Ce n'est pas un lieu de vie pour les enfants. C'est plus un lieu de travail pour les enfants.

00:50:15 Laure

— Mais par exemple, je te parlais de la loi, j'en ai entendu parlé qui est passée comme quoi on ne pouvait plus jeter des restes de repas à la poubelle. Pourquoi ils n'ont pas installé de compost dans la rue ? Évidemment, ça veut dire qu'il faut quelqu'un... Il faut qu'il y ait quelqu'un qui récupère ce qu'il y a dans le compost pour le mettre là où il faut que ce soit. Mais pourquoi ? Qu'est-ce que c'est que ces ...?

00:50:41 Laure

Tout ça, c'est du... C'est de la poudre de perlimpinpin pour dire on fait quelque chose, on fait des lois, mais les lois, encore faut-il qu'elles soient... Ça, ça m'intéresse. J'en ai parlé un jour avec [Matthieu], et on m'a dit, de toute façon, il pense comme moi. Et en plus dans les composts, le problème, moi j'ai plusieurs amis qui ont installé des composts dans leur jardin, ils ont tout retiré à cause des rats !

00:51:07 Laure

Et qu'est-ce qu'on peut faire contre ça ? Alors les rats c'est quand même... Moi j'aime beaucoup les rats hein, les rats, les souris, j'adore ça. La plupart des gens en ont peur, moi j'aime bien, il n'y a que la queue qui est pas.... Mais j'aime bien, c'est des bêtes hyper intelligentes, qui nous survivront.

00:51:24 Laure

J'aime bien, mais comment on peut éviter les rats autour des composts ? Il y en a sûrement ici, mais on s'en fout. Tu vois ? Il y en a ici sûrement, mais on s'en fout.

00:51:33 Maxime

De toute façon, ici, il y en a sur les quais.

00:51:35 Laure

Il y en a forcément autour de notre compost. Et ça, c'est une question que tu vois je te la pose à toi. Ces gens qui avaient installé un compost dans leur jardin et qui l'ont supprimé à cause des rats, c'est emmerdant quand même.

00:51:47 Maxime

— Je sais pas si normalement, quand on fait son compost, si on le fait de la bonne manière, ça attire pas les... Moi, mes parents en ont dans leur jardin, ils m'ont jamais dit.

00:51:58 Laure

Qu'Il y avait... — Oui, ils ont pas de rats. Ah bah alors ! Parce qu'ils doivent être sur de la terre, hein. C'est pour ça que moi, je peux pas en mettre un sur ma terrasse, puisque c'est du béton, hein.

00:52:06 Maxime

— Après, sur la terrasse, il y a des lombri-composteurs, mais je sais pas...

00:52:09 Laure

— Oui, sauf qu'il faut... Je me suis renseignée. Toi, je suis concernée. Faut que ce soit dans la cuisine.

00:52:14 Maxime

— Ah oui ?

00:52:15 Laure

— Eh oui, parce qu'il faut pas que ça aille froid, les petites bêtes. Alors non, je n'ai pas envie d'avoir ça en décoration. Si j'ai une cuisine américaine, non. Moi je suis sensible à l'esthétique.

00:52:27 Maxime

Je pensais que ça se mettait sur le balcon.

00:52:29 Laure

Non, non non non, autrement je n'en aurais rien.

00:52:34 Maxime

Comme dernière question, comment est-ce que toi tu définirais une... Un mode de vie écologique, une citoyenneté écologique... Pour toi, comment est-ce qu'il faudrait qu'on vive pour pouvoir avoir une société écologique ?

00:52:58 Laure

Mais c'est tellement vaste !

00:53:00 Maxime

Oui, c'est vaste, oui.

00:53:03 Laure

Ça commence par l'école. Ça commence par l'école. Bon, je ne suis pas instit'. J'ai fait de la formation, mais pour des... des jeunes femmes et jeunes hommes en institut de soins infirmiers, puisque j'avais des étudiants et des élèves aide-soignantes.

00:53:27 Laure

Je pense que je les faisais passer à ma manière. Mais comment ? Soyez pas toujours sur cette machine. J'y suis moi-même. Beaucoup.

00:53:36 Laure

Beaucoup trop. Parce que maintenant, on est obligé de se servir de ce truc-là. On est d'accord ? Alors, comment on fait ? Alors, on supprime les smartphones, les...

00:53:50 Laure

Je sais pas, j'en sais rien. Non, il faudrait aller sur... Doucement. Plus doucement. Mais ça ne se légifère pas, ça.

00:54:03 Laure

C'est pas légiférable. Il faut que ce soit une prise de conscience personnelle. Donc ça, oui, le jardin, acheter en vrac, arrêter les plastiques. Il y en a encore, depuis que la loi est passée. Comment tu comprends

ça, toi ?

00:54:25 Laure

Bon moi, je leur donne une seconde vie puisque je m'en sers de poubelle. Mais quand même, il ne devrait plus y en avoir. Quand je fais mes courses, maintenant, j'essaye de ne plus acheter de contenant. Mais j'en achète encore, je vais pas rêver. Parce que acheter...

00:54:45 Laure

Faudrait que tu ailles voir Élise. [Élise ?] Élise. Élise elle a le commerce, day by day. Sur l'avenue Jean-Jaurès. Pas loin d'ici.

00:54:57 Laure

Elle est très concernée. Elle a fait le truc du plastique. T'as interviewé Olivier Roland ?

00:55:02 Maxime

Non.

00:55:03 Laure

Alors Olivier... Céline, elle est à l'initiative des Petites Cantines de Sartrouville. Puis après, elle a embauché Stéphanie, qui est la secrétaire, qui elle habite Maisons Laffitte, et Olivier, qui est le trésorier. Et Olivier, il a fait, je ne vais pas dire la saga, mais il a fait chez Elie, chez Day by Day, tout un truc sur le plastique. Moi, j'y ai assisté, ça me fout le moral à zéro.

00:55:36 Laure

Quand tu vois tout le peu C'est pour ça, je pense que... Je lui ai dit à Olivier, tu sais, depuis que j'ai vu ton truc, que j'ai assisté à ton truc, moi j'ai le moral au bas des chaussettes. Donc Olivier, Olivier, je peux pas m'autoriser à te donner son numéro de téléphone, ou peut-être... Alors Olivier, il serait intéressant, alors attends...

00:56:00 Maxime

Mais il a un engagement dans l'association.

00:56:02 Laure

Ah oui, mais il fait tellement de... Il en fait trop. Attends, je vais demander. Bon. Je n'y vois rien du tout.

00:56:11 Laure

Je vais l'appeler pour lui demander. Et je n'y vois rien. Ah voilà, là je vois. Alors, lui, pour toi, c'est intéressant. Olivier.

00:56:36 Laure

Je vais l'appeler. Tu vois sa photo, là ? Il a une moustache, comme tous les mecs ont de la moustache maintenant. Alors Olivier, moi j'ai pas ta photo, mais... Alors je l'appelle, je doute qu'il me réponde.

00:56:51 Laure

J'ai mis le son. Tu me rappelles ton nom de famille ?

00:56:53 Maxime

Maxime Bordes, B.O.R.D.E.S.

00:56:54 Laure

Parce qu'on donne pas les numéros sans demander ? Il ne va pas répondre. [Bonjour, vous êtes sur la messagerie de Olivier Leruste. Merci de laisser votre message.] Salut Olivier, c'est Laure.

00:57:20 Laure

Je me doutais que tu répondrais pas. Je voulais te demander si je peux donner tes coordonnées téléphoniques à un homme jeune qui s'appelle Maxime Bordes, B-O-R-D-E-S, le nom, et qui... Ah, ça y est, oui, il me répond. Comment faire ? je sais jamais faire, allô ? Bah non.

00:57:43 Maxime

J'ai pas appuyé sur ce qui... Hop, comme ça.

00:57:44 Laure

Je sais jamais faire. Je sais jamais faire, ça.

00:57:48 Maxime

Ah bah, peut-être juste appuyer comme ça.

00:57:51 Laure

J'ai jamais réussi.

00:57:52 Maxime

J'y arrive pas non plus, dis donc. Ah si, c'est bon, là.

00:57:55 Laure

Olivier ? Non.

00:57:58 Maxime

Ah, c'est peut-être toujours la messagerie.

00:57:59 Laure

Bon. Allô, allô ?

00:58:07 Maxime

Bon, bah alors... Essayez de raccrocher, de le rappeler, peut-être.

00:58:09 Laure

Je raccroche. Je rappelle. Il va peut-être décrocher, là. Quand ça fait ce bruit-là, c'est qu'il m'appelle en

même temps que... souvent...

00:58:31 Maxime

C'est possible, oui.

00:58:37 Laure

[Bonjour, vous êtes sur la messagerie de Olivier Leruste. Merci de laisser votre message.] Olivier, c'est Laure. Je voulais savoir si je peux laisser tes coordonnées téléphoniques à un étudiant qui fait une thèse sur l'environnement, l'écologie, c'est vaste, tout ce qu'il fait. Il a besoin d'interviews.

00:58:56 Laure

Il s'appelle Maxime Bordes. Est-ce que je peux lui donner tes coordonnées téléphoniques ? Je te remercie. Salut, salut. Alors je sais pas.

00:59:11 Laure

Parce que lui là, comment il a le truc sur le plastique ? Il a fait des... Enfin, il y a un autre nom avant, c'est très connu.

00:59:21 Laure

Le machin du plastique, le machin de la biodiversité. C'est le mot saga qui vient en premier, mais c'est pas du tout ça. Là, bon, c'est pas grave, ça me revient pas. Je cherche beaucoup mes mots et ça m'énerve. Voilà, bon.

00:59:40 Laure

Donc, on continue. Tout fermé. Ça y est ?

00:59:45 Maxime

Bah à moins que tu aies des choses à rajouter ?

00:59:53 Laure

Non, ça commence par l'éducation, tout ça. Ça commence à l'école, même avant l'école. Parce que ça dépend, à moins que l'enfant aille à l'école très tôt, mais on sait bien que l'éducation est dans l'exemple. Moi-même, je n'ai jamais vu mes parents balancer un mégot, un papier par terre. Née en 1950.

01:00:15 Laure

Donc j'ai jamais vu ça. Et moi je suis vraiment, à l'âge que j'ai, même pour les femmes, je suis vraiment au virage d'un tas de choses. De la femme dépendante de son homme et de ma maman qui me disait tu dois toujours être indépendante financièrement ma fille. Tu vois. Toi t'es très jeune donc tu sais pas ça. Même tes parents ils sont nés après.

01:00:40 Laure

Ta maman, Ta femme elle est née après. après moi. Oui, je suis vraiment dans une sorte de charnière. Voilà, voilà.

01:00:55 Maxime

Bon, on peut s'arrêter là.

01:00:56 Laure

Bon, on s'arrête là.

01:00:57 Maxime

Merci beaucoup.

01:00:58 Laure

Écoute, je t'en prie, si ça peut t'aider. Par contre, je préfère sortir avec toi pour pas rester enfermé.

01:01:05 Maxime

Ça marche.

01:01:06 Laure

Donc attends, je vais me prendre... Tu prends pas des pommes ? Quelque chose ? Ben alors, viens, prends-en, c'est fait pour. Alors...

Entretien n°10 premier entretien du 11/05/24 :

00:00:00 Maxime

Hop, c'est parti ! Alors peut-être que tu pourrais commencer par te présenter. Dis-nous ton nom...

00:00:08 Manon

Okay, moi je suis Manon Bezac. J'ai 41 ans. Je suis maman d'un petit garçon de 10 ans qui doit être dans le coin. Et je suis adhérente aux Jardineurs depuis octobre dernier.

00:00:34 Maxime

Okay. Qu'est-ce que tu fais dans la vie ?

00:00:37 Manon

Je suis chargée de communication dans une ludothèque.

00:00:49 Maxime

Okay. Tu m'as dit que du coup c'était via ton fils que tu as découvert l'association ?

00:00:54 Manon

Ouais, donc en fait il fait partie des éclaireurs à Sartrouville et donc avec son groupe l'an dernier ils étaient venus une journée découvrir Sol Majeur et moi j'en avais jamais entendu parler donc il m'a raconté comment c'était, j'ai trouvé l'idée très chouette et puis... et puis du coup quelques mois après un week-end où il n'était pas avec moi parce qu'il est en garde alternée, je rentrais de course et je me suis dit, tiens, comme je savais, j'avais vu qu'en fait il était revenu avec un petit flyer de l'association. Du coup, j'avais vu qu'ils étaient ouverts, que c'était ouvert le dimanche après-midi au public. Il faisait super beau ce jour-là, donc je me suis dit qu'en rentrant de course, je vais passer voir où c'est. Et puis, et en fait en arrivant, j'ai été accueillie par des gens que je connaissais qui sont des voisins. Je ne savais pas qu'ils étaient adhérents ici.

00:01:56 Manon

Dès que je suis rentrée, j'ai vu Jeanne et Hugo. Et donc bah du coup, ils m'ont fait visiter Ils m'ont fait visiter le lieu, ils m'ont expliqué. Et puis, je suis restée papoter avec les gens. Et puis, du coup, la semaine d'après, je suis revenue avec mon fils. Et là, j'ai pris l'adhésion.

00:02:23 Maxime

Qu'est-ce qui t'a intéressé dans l'association, dans l'organisation, etc. ?

00:02:28 Manon

Alors déjà en fait je trouve ça vraiment sympa au niveau social dans le sens où on va rencontrer plein de gens qu'on connaissait pas, enfin qu'on connaît pas. Donc ça fait rencontrer de nouvelles personnes en plus autour de ce projet commun du jardin. Premièrement. Deuxièmement, ça m'intéresse beaucoup parce que je trouve ça très cool en fait notamment pour mon fils qu'il puisse découvrir bah la vie dans le jardin et puis même voilà tout ce qu'il peut y avoir tout ce qu'on peut avoir dans la nature sachant que moi j'ai grandi pas à la campagne mais dans une petite ville avec mes parents qui avaient un jardin donc dès que

j'étais petite en fait je traînais dans le jardin de mes parents je pouvais passer tout l'après-midi dans le jardin et même explorer parce qu'il n'y avait aucun souci en fait quand j'étais plus jeune là où j'étais dans la petite ville pour aller explorer les champs autour il n'y avait pas de problème et ça je sais que j'ai fait ça et je trouve ça génial d'avoir pu faire ça quand j'étais gamine là où maintenant en fait le territoire accessible aux enfants est de plus en plus réduit C'est-à-dire que mon fils de 10 ans, je commence tout juste à le laisser jouer un peu tout seul dans le jardin de notre résidence. Là où moi, à 10 ans, je courais dans les champs autour de chez mes parents.

[Son fils arrive : "je vais à l'atelier avec Sébastien (2)"]

00:04:00 Manon

Parfait ! Et donc, donc voilà, je trouvais ça aussi très cool parce que du coup, Léo peut découvrir la vie dans le jardin, le jardinage, les animaux... J'ai jamais eu de poule chez moi, là il est... Enfin quand j'étais petite, j'allais dans le jardin de mon grand-père où il y avait des poules, et je trouvais ça aussi super sympa que Léo puisse aussi... Tout à l'heure, par exemple, ils ont dit, faites attention, il y a des faux œufs, parce qu'il y a des œufs en bois qui poussent les poules à pondre.

00:04:38 Manon

Et moi j'avais l'habitude parce que dans le jardin de mon grand-père il y avait ça et je trouve ça génial en fait que mon fils qui a quasiment jamais vu de poule de sa vie puisse découvrir ça. Et puis après plus généralement ça me permet moi aussi d'acquérir de l'autonomie tout bêtement pour apprendre un peu à bricoler, pour apprendre à jardiner, pour apprendre à... Et c'est ça que je trouve génial ici c'est qu'en fait on arrive et Et il y a toujours quelqu'un qui peut nous apprendre quelque chose de bricolage, de jardinage, de s'occuper des poules, de qu'est-ce que c'est comme type d'arbres ou choses comme ça. Et effectivement, un autre truc aussi qui est chouette ici, c'est notamment parce que quand je viens avec Léo, il est en autonomie ici et je n'ai pas à m'inquiéter. Je sais qu'il ne fait pas des choses dangereuses, mais par contre, il peut aller explorer et faire sa petite vie.

00:05:41 Maxime

OK. Est-ce que t'as d'autres engagements associatifs ?

00:05:47 Manon

— En fait, je travaille déjà dans une association. Du coup, du coup, de fait... Enfin voilà, je suis pas bénévole puisque je suis salariée de l'association. Mais par contre, je travaille, moi, avec les bénévoles de l'Asso.

00:06:09 Maxime

Et avant, tu as pu adhérer à d'autres associations ?

00:06:18 Manon

Beh pas trop, en fait. Pourtant, j'ai toujours été habituée à être dans des assos, mais... Si, j'ai été plutôt, quand j'étais plus jeune, dans mon asso de théâtre. Mais pas... Ouais, sans plus, en fait.

00:06:42 Maxime

Est-ce que tu te sens sensibilisé par rapport à la question environnementale ? Est-ce que c'est quelque chose qui est rentré en compte pour l'adhésion à l'association ?

00:06:53 Manon

Oui, parce que du coup c'est vrai que sans m'obliger beaucoup à faire des choses, J'essaie d'inclure de plus en plus des petits gestes au quotidien. Et en fait, c'est complètement lié aussi à la parentalité. C'est-à-dire que c'est vraiment des choses que je veux transmettre à mon fils. Et du coup, pour que lui, ce soit naturel, en fait. Et mine de rien, il y a eu beaucoup de moments où c'est même lui, en fait, qui me pousse sur des trucs.

00:07:29 Manon

parce que lui, il a pu être sensibilisé à l'école avec les scouts. Et du coup, voilà, je me suis dit que... Bien trier, je sais qu'à l'école, ils ont eu des trucs, des sensibilisations par rapport au tri. Donc oui, c'est surtout qu'en fait, je pense que ça sert à rien de faire des choses si on connaît pas le vivant. Enfin, ça fait vraiment partie de...

00:07:59 Manon

Pour moi, ça fait partie des deux, c'est-à-dire que quelqu'un qui va faire des choses mais qui, d'un autre côté, ne connaît pas le vivant, ne connaît pas du tout comment fonctionne un jardin... Il manquerait quelque chose, en fait, même si c'est pas... C'est pas une ques... c'est pas sine qua non, mais il manquerait quelque chose, on passerait vraiment à côté de tout un pan. Et malheureusement, en habitant en ville, on n'a pas forcément facilement ce pan-là à disposition. Et c'est ça qui est génial ici, en fait.

00:08:28 Manon

c'est que moi j'habite un appart alors que j'ai toujours, que j'ai grandi dans une maison avec un jardin et il y avait cette frustration de ne pas avoir accès et en fait là c'est génial parce que c'est vraiment un jardin associatif c'est un petit peu mon jardin, c'est un petit peu le jardin de mon fils, c'est un petit peu le jardin de tous les adhérents et en plus je pense que c'est aussi l'idée de l'asso, de faire que tout le monde y voit aussi un petit peu une partie de chez soi pour justement pouvoir vraiment l'investir et se dire qu'on travaille tous pour cette entreprise.

00:09:14 Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

00:09:23 Manon

Eh ben, c'est complètement nécessaire. Autant c'est dur de faire marche arrière et vraiment d'être dans la décroissance. Ce qu'il faudrait, clairement. Mais on sait que c'est compliqué vraiment d'être dans la décroissance. Donc si déjà on peut effectivement arriver à allier le plus le respect du vivant à la vie quotidienne, déjà, c'est énorme, en fait.

00:10:04 Manon

Un truc tout bête, mais par exemple, bah, enfin je suis consciente de l'importance, par exemple, de manger végété. Mais pour moi, pour le moment, je pense pas que j'y arriverais. Mais par contre, ne serait-ce que...

Déjà, se dire qu'il peut y avoir plein de façons de faire des repas végés sans être végétarien, en fait. Et ça, pareil, c'est un truc qui était assez marrant, c'est aussi venu par mon fils, qui lui-même m'a demandé des plats végétariens. Là où je pense que quand on était petit, c'était la norme qu'il y ait de la viande à chaque repas.

00:10:54 Manon

Donc c'est ça qui est chouette en fait. Et puis vraiment, ouais c'est dans l'accompagnement aussi. Je pense que j'accompagne autant mon fils que lui m'accompagne vers un mode de vie plus respectueux. Mais par contre, je sais que je ne pourrais pas changer radicalement ma façon de vivre. Je préfère y aller pas à pas et que les choses deviennent naturelles plutôt que m'obliger à quelque chose que j'arrivais pas, que j'arriverais pas forcément à tenir en fait.

00:11:37 Maxime

D'accord. Est-ce que tu t'intéresses au savoir scientifique relatif à la question environnementale. Est-ce que tu, de toi-même...

00:11:48 Manon

Un peu. Après je ne suis pas très scientifique à la base, du coup je suis très littéraire, donc du coup je pense qu'il me manque pas mal de connaissances théoriques de base pour vraiment bien comprendre. Par contre, je pense que j'ai une certaine curiosité qui fait que je vais m'intéresser aux choses qui sont... que je connais pas.

00:12:16 Maxime

D'accord. Est-ce que t'es familière avec le concept d'Anthropocène ?

00:12:21 Manon

Pas du tout. [D'accord]. C'est quoi ?

00:12:24 Maxime

Alors, je pose la question parce que c'est un concept que je mobilise dans mon travail donc j'essaie de voir si... si voilà les gens que je vois en entretien sont familiers de ce concept-là. En fait, c'est une... proposition de définition d'une nouvelle période géologique, nouvelle époque géologique, qui est caractérisée par la perturbation de, de, par les activités humaines des grands cycles bio-géochimiques du système Terre. Donc le cycle du carbone, les cycles biologiques, le cycle de l'azote, etc. L'introduction de de matières de synthèse comme le plastique dans les environnements, etc.

00:13:10 Maxime

C'est une proposition qui a une potentialité assez forte au niveau de la manière dont on comprend notre époque, etc.

00:13:28 Manon

Mais du coup, ce serait les premières fois où c'est fait consciemment ? [pas forcément] Parce que jusqu'à maintenant, les ères n'étaient pas forcément... On les a étudiés a posteriori, et là on les étudierait en cours

de...

00:13:46 Maxime

Oui, c'est une critique qui est faite par rapport à cette proposition de la part de la société des géologues, qui est que c'est trop tôt pour décider d'une nouvelle période. Mais en même temps, c'est peut-être nécessaire, de décider d'une nouvelle période. C'est quelque chose d'assez complexe par rapport à cette notion, c'est que c'est proposé par des scientifiques qui travaillent plus dans ce qu'on appelle les sciences du système Terre, donc la chimie de l'atmosphère, la climatologie, etc. Pas forcément des géologues, donc il y a aussi un conflit de traditions, de cultures de travail, etc. entre... Mais ça remet en cause aussi la séparation des sciences.

00:14:38 Maxime

Peut-être que finalement, séparer les sciences par des barrières, comment on dit, imperméables, ce serait peut-être pas forcément le plus pertinent. [D'accord]

Qu'est-ce que tu dirais que... Comment tu définirais les valeurs portées par l'association ?

00:15:05 Manon

Le partage. Parce qu'on partage un bout de terre. On partage des moments et on partage aussi des savoirs. C'est ça qui est génial en fait. Ici on va apprendre des uns et des autres.

00:15:27 Manon

C'est aussi quelque chose qui m'a beaucoup touchée et que j'ai beaucoup appréciée, c'est que ne connaissant pas grand chose, on s'est pointé des dimanches ou des samedis en se disant, bon, qu'est-ce qu'on peut faire ? À quoi on peut aider ? En plus, c'était l'hiver, donc du coup, c'était moins visible de savoir qu'est-ce qu'on faisait plutôt que de dire, là, on va aller prendre... couper les œufs, enfin couper les trucs au jardin et tout ça, ou désherber. Donc du coup en fait c'était chouette parce que vraiment c'est le côté bon bah on dit bonjour et puis qu'est-ce que je peux faire aujourd'hui et on nous apprenait à faire quelque chose. On nous a appris à nettoyer l'enclos des poules, on nous a appris à tresser les ronces, on nous a...

00:16:10 Manon

Le 24 décembre on était en train de faire un trou pour la nouvelle cuisine et donc à 17h on était en train de faire un trou. Alors quand je vois maintenant la cuisine, je dis que c'est chouette. Il y a un petit bout, on a participé à un petit bout de trou. Et non voilà du coup, c'est vraiment le partage. Pour moi, le mot clé, ce serait vraiment le partage.

00:16:39 Maxime

Comment est-ce que tu définirais l'organisation de l'association ? La manière de vous organiser entre vous pour faire des choses, etc.

00:16:52 Manon

Comment est-ce que je décrirais ? J'aurais du mal à mettre des mots-clés, mais de toute façon... D'ailleurs, comment il s'appelle ça, le noyau-cœur ?

00:17:08 Maxime

Le cercle-cœur.

00:17:09 Manon

Le cercle-cœur, voilà. Donc de toute façon... Mais ça, c'est vrai dans beaucoup d'associations, c'est qu'il y a toujours un noyau dur des gens qui vont être hyper investis dans un projet. Et ça, c'est nécessaire dans chaque asso, sinon... En tout cas, de ce que moi j'ai pu voir, il y a voilà ce noyau dur.

00:17:37 Manon

Et puis après, du coup, bah voilà il y a pas mal de gens qui gravitent. Je pense qu'il y a des gens qui vont venir très souvent. Il y en a d'autres qui vont venir beaucoup moins quand ils ont l'occasion. D'autres qui vont peut-être venir une fois ou deux à l'occasion d'une fête ou d'un barbecue. Et en fait, ce qui est bien, c'est que du coup, je n'ai pas l'impression qu'il y ait une grosse hiérarchie par rapport à ça, c'est-à-dire que si toi, tu veux juste venir profiter du jardin avec ton enfant, tant que tu le fais dans le respect des gens et du lieu, bah ce sera OK.

00:18:11 Manon

Si tu veux venir donner un coup de main en désherbant pendant quelques minutes et que tu veux te poser à côté, ce sera OK aussi. Si tu veux t'investir et y venir souvent et prendre vraiment en responsabilité certains trucs, ce sera OK aussi. Et de ce côté-là, je trouve ça chouette parce qu'on ne peut pas avoir tous le même investissement, on n'a pas forcément tous le même temps, on n'a pas forcément, enfin, même les mêmes possibilités. Puis ça peut être aussi hyper impressionnant d'arriver de ne pas savoir et d'avoir l'impression de gêner un petit peu parce que tu es tout le temps en train de demander qu'est-ce que je peux faire, qu'est-ce que je dois faire. Donc je trouve que c'est...

00:18:53 Manon

Alors après, je connais pas depuis longtemps. Et en plus, je suis arrivée vraiment à un moment où c'était pas le moment où il y avait le plus d'activités. Et même là, il y a eu quatre mois où je suis quasiment pas venue parce qu'ils faisaient mauvais tous les week-ends et que.... Mais du coup, je pense que je vais encore découvrir toute cette saison estivale.

00:19:20 Maxime

D'accord. Et comment est-ce que tu décrirais, toi, ton investissement à toi ?

00:19:24 Manon

Pour l'instant, il est tout petit. Je suis encore dans la découverte. Aujourd'hui, j'ai fait mon premier barbecue. J'ai fait le premier barbecue. Ce qui est assez génial à côté, c'est qu'effectivement, il y a des gens de ce noyau-là que...

00:19:40 Manon

Sébastien, Toph, des gens qu'on croise à chaque fois qu'on vient. Et en fait, bah c'est génial parce que du coup, ça devient un peu des repères. et que au fur et à mesure ils nous apprennent des choses et qu'on va pouvoir être plus autonome sur certains trucs. Et... mais j'avais trouvé ça génial par exemple que la première fois que je suis venue, Sébastien m'avait demandé mon prénom, j'avais dit bah voilà je m'appelle

Alex et tout. Et que dès la semaine d'après, quand je suis revenue, j'ai été accueillie par un « Hey, salut Alex ».

00:20:11 Manon

Et ça c'est génial en fait, c'est quelque chose qui se perd tellement aujourd'hui dans nos vies quotidiennes que du coup c'est hyper appréciable en fait. Donc j'espère que je vais pouvoir m'investir un peu plus à venir plus régulièrement, justement notamment là parce qu'on va commencer à pas mal travailler sur le potager, là tout à l'heure je vais aller désherber un petit peu et ce sera cool et puis en plus on va voir le jardin évoluer en fait, ne serait-ce que les plantations, que tout ça qui vont..

00:20:44 Maxime

Et si tu veux t'investir plus, tu sens que là il y a une possibilité, ça te...

00:20:54 Manon

Ouais. Ouais ouais, ouais ouai, je sais que si, alors... Pour l'instant, si je suis pas venue aussi pendant 4 mois, c'est que non seulement il faisait pas beau, et en plus, même moi, au boulot, c'était super compliqué. Du coup, j'ai pris des responsabilités, justement, au niveau de la direction de mon travail, qui elle-même est une asso. Donc, donc voilà, il y avait des moments où j'avais juste envie d'être tranquille chez moi. Mais, par exemple, je crois que c'était en janvier...

00:21:27 Manon

En janvier, il y a eu un jour où j'étais pas super bien et j'étais venue juste désherber un peu là-bas. Et en fait, ça m'a apaisée. Et j'étais hyper contente du résultat sur moi. D'un point de vue un peu égoïste, mais de me dire, ah bah tiens, en fait, je suis allée désherber et ça m'a fait du bien. C'est pas plus mal.

00:21:50 Manon

Maintenant, je sais aussi que quand je suis stressée, je peux aussi venir là et ça m'apaise.

00:22:01 Maxime

Et du coup, si tu voulais je sais pas être plus... Proposer des projets, etc. Tu as l'impression que la, la... les portes sont ouvertes.

00:22:17 Manon

Oui, après, je pense qu'il ne faut pas attendre qu'on te le demande. Il faut se lancer il faut hésiter, enfin il faut pas hésiter. Il faut se dire, tiens, je propose ça et on le fait. Et c'est tout bête parce qu'en fait, par exemple, barbecue de ce midi là.

00:22:34 Manon

Moi, ça fait quelques jours que je me dis que ce serait bien qu'on puisse faire ça, il va faire beau a priori, ça va être chouette. Et jusqu'à hier, en fait, je regardais les messages, s'il y a des gens qui proposaient des barbecues et il n'y avait rien. Et du coup, j'ai envoyé un petit message genre "est-ce que quelqu'un a prévu d'aller manger sur place ? Il va faire beau." Et en fait, Sébastien a dit non, c'est pas ça qu'il faut dire.

00:22:53 Manon

Il faut dire barbecue improvisé demain et tu verras, il y aura des gens qui viendront. Et effectivement, il y a des gens qui viendront. Donc voilà, maintenant, je sais que je mets “barbecue improvisé”. Le seul risque, c’est que je sois toute seule et que je ne sache pas encore allumer le barbecue. C’est la prochaine étape, il faut que j’apprenne.

00:23:09 Manon

Et par contre là par exemple, moi j’aimerais bien faire, peut-être cet été, maintenant qu’il va faire beau, proposer une après-midi-jeu. Comme je bosse dans une ludothèque, j’ai pas mal l’habitude. Et par exemple, un dimanche, quand c’est ouvert au public, je proposerais bien, je vais ramener des jeux et installer un petit peu, voilà. Un petit truc avec un molki, des jeux de société, et puis qu’on puisse apprendre aux gens à jouer. Un petit bout de ludothèque ici.

00:23:42 Manon

Et ça je crois que j’en ai déjà discuté avec Sébastien, justement, dès que je suis arrivée. Parce que je pense que c’est un truc que je ferais facilement.

00:23:48 Maxime

Est-ce que tu considères qu’il y a une dimension... politique à l’investissement dans l’association ?

00:24:10 Manon

Ah oui. Oui, parce que déjà au niveau local, plus une association comme celle-là prend de l’importance, et moins la mairie ou en tout cas les pouvoirs politiques locaux peuvent faire sans, en fait, nier son importance. C’est-à-dire que si c’est des citoyens qui eux-mêmes ont mis en place quelque chose sans forcément en plus un... alors je ne sais pas s’il y a eu un appui initial puisque le terrain était municipal je crois initialement. Mais voilà, s’il y a eu un élan citoyen pour en faire quelque chose, du coup ils ne peuvent pas dire que ça n’existe pas, que ça n’intéresserait pas les gens, parce que il y a quand même toujours le côté un peu, il faut que ça intéresse les gens, il faut que le plus de monde y trouve son intérêt, parce qu’après il y a aussi des vues politiques, il y a des vues électorales, il y a tout ça.

00:25:14 Manon

Non je trouve ça très bien au niveau local. Et après, même au niveau plus global, oui, comme je le répète là, en plus pour moi, il y a vraiment une responsabilité en tant que maman de transmettre des valeurs à mon fils. Et ça, ça fait complètement... Enfin voilà, ce sera l’éco-citoyen, le citoyen de demain. Et donc, si, voilà si c’est des valeurs qu’il a acquis lui, du coup, ce sera toujours bien, en fait.

00:25:57 Manon

C’est quelque chose que je veux vraiment transmettre. Parce que moi, en plus, voilà, ayant eu la chance de pouvoir vivre dans un jardin, avec un contact direct, et encore, c’est un jardin de ville, donc c’est pas non plus... Mais... Et pour l’instant, ça marche plutôt pas mal. Il est sensible, donc c’est chouette.

00:26:21 Manon

Et puis après, mine de rien, c’est pareil, en fait, du coup, il va en parler à des copains, et puis on invitera aussi des copains à venir ici pour leur montrer ce qui est possible et ça, et c’est comme ça, en fait, qu’on

essaime un peu partout.

00:26:34 Maxime

Est-ce que c'est quelque chose qu'il te demande de venir ici ?.

00:26:35 Manon

Ouais. Ouais, ouais. Ouais, ouais.

00:26:48 Manon

Ouais, et puis il est vraiment content. En plus, ce qui est génial, c'est que c'est le côté... Je crois que c'est la deuxième fois qu'on venait. Et donc j'étais en train de parler avec des gens, et il est arrivé à moi, il fait « Maman, maman, est-ce que je peux aller aider à désherber ? » « Mais vas-y. » « Vas-y. »

00:27:02 Manon

En plus du coup, ton grand-père me remerciera parce que du coup, maintenant, tu sauras très bien comment on désherbe. Donc quand tu iras en vacances chez tes grands-parents, ils seront contents. Et voilà, c'est pareil, tout à l'heure, il a voulu aller s'occuper des poules. Il est allé s'occuper des poules.

00:27:16 Manon

Il a eu l'air passé. Je vais aller regarder du bricolage. Vas-y, vas-y. C'est parfait.

00:27:23 Maxime

Des fois, vous venez... pour participer à des activités de désherbage, ou uniquement pour ça, ou quand tu viens avec ton fils, il n'y a pas de programme.

00:27:38 Manon

Pour l'instant, comme il n'y avait pas grand chose, en tout cas des trucs, non, pour l'instant on venait, on demandait ce qu'on pouvait faire, ou effectivement si sur le Discord j'avais vu que, je crois qu'il y a À un moment, je suis venue parce qu'y avait, on a récupéré tous les bouts de... Voilà, les copeaux et tout. Non, c'était pas les copeaux, c'était tous les trucs de sapin qui restaient. Et donc, on en a mis sur tous les chemins et tout. Mais oui, je pense qu'effectivement, après, peut-être même que ça pourrait venir vraiment une habitude de venir, je sais pas, tous les dimanches, ou...

00:28:18 Manon

Je sais pas encore comment ça va se caler, mais en tout cas, il y a une vraie envie de venir. Mais parce que, parce que comme je disais tout à l'heure, en fait, on peut autant venir et se poser dans un coin que... que après, aller apprendre à faire des choses ou alors aller désherber ou planter ou tout ça. Il y a les deux. On peut tout faire. C'est ça qui est chouette.

00:28:49 Maxime

Je regarde un peu mes questions.

00:29:02 Manon

Oui, je t'en prie.

00:29:03 Maxime

Du coup, je pense que t'as bien répondu sur le rôle éducatif de l'association.

00:29:10 Manon

Oui, complètement. Non, et en plus, effectivement, c'est un truc qui va se transmettre, c'est-à-dire que lui va en parler à ses potes, et c'est ça qui est chouette aussi. C'est que ça en fait une belle expérience pour lui, et donc il partage.

00:29:24 Maxime

Il est scolarisé à Sartrouville ?

00:29:25 Manon

Ouais, ouais, ouais. Mais pas du tout dans un des groupes scolaires qui fait des trucs ici, en fait. On est à l'autre bout.

00:29:33 Maxime

Dans quelle école ?

00:29:34 Manon

Il est à Langevin. Qui est vers le marché. Mais par contre, à son collège, parce que là, il va rentrer au collège à la rentrée, et à son collège, ils ont fait, ils ont un petit poulailler, ils ont une mini mare, il y a un mini Sol Majeur dans le collège. Je crois que c'est la CPE qui a monté ça.

00:29:57 Maxime

C'est lequel, le collège ?

00:29:59 Manon

Darius Milot. Ils ont créé un petit lieu comme ça, dans un coin, avec des plantations, un petit poulailler, ils ont fait la petite mare et tout. Et en fait je sais par exemple que Léo, bah là il disait, quand on est allé visiter, il a fait mais je pourrais y aller là et tout ? Bah oui. Donc je crois que voilà, ça l'a sensibilisé, il se dit tiens bah je vais peut-être faire ça aussi à l'école.

00:30:25 Manon

Ça c'est chouette.

00:30:26 Maxime

Moi c'est là où j'ai été scolarisé, à Darius Milot du coup. Et il y avait un peu d'herbe et des arbres.

00:30:32 Manon

Oui, mais là, ils ont vraiment fait un truc derrière. C'est assez marrant.

00:30:37 Maxime

Derrière, d'accord. Pas dans la cour centrale ?

00:30:38 Manon

Non, pas dans la cour centrale. En fait, vraiment derrière. C'était un coin, en fait.

00:30:45 Maxime

C'était un parking derrière ?

00:30:52 Manon

Alors après, j'avoue que vu qu'on a tourné dans tous les sens à l'intérieur, mais derrière le bâtiment, il n'y avait... Ce n'est pas bien grand en plus, je ne sais pas, il y avait peut-être 5-6 mètres grand maximum.

C'est un petit bout, mais vraiment, ils ont fait un truc là. Et en plus, la CPE, donc c'est a priori la CPE qui avait monté ça, et elles ne connaissaient pas justement le Sol Majeur.

00:31:16 Maxime

Oui, du coup, c'est étonnant qu'ils n'aient pas de... d'activité en commun.

00:31:21 Manon

Bah ouais ouais c'est ça ouais. Donc non mais du coup c'est très bien je me dis que Léole va en parler, va lui en parler et que peut-être qu'il y aura quelque chose.

00:31:30 Maxime

Je sais pas s'ils accueillent des collèves.

00:31:32 Manon

Je sais pas du tout.

00:31:33 Maxime

Je sais qu'ils accueillent des primaires, des maternelles, des centres aérés.

00:31:37 Manon

Ah des centres de loisir aussi.

00:31:37 Maxime

Ouais.

00:31:39 Manon

Mais plutôt du coin je pense effectivement.

00:31:41 Maxime

Bah pour le coup c'est Joliot Curie qui doit venir donc sur le plateau.

00:31:44 Manon

Ouais.

00:31:45 Maxime

Et le centre aéré, c'est le centre Jacqueline Auriol, je ne sais pas si ce n'est pas celui qui est près du parc Youri Gagarine.

00:31:50 Manon

Si, c'est ça. Après peut-être, parce que je sais que là Léo l'an prochain, normalement, il va arriver au collège, donc il n'y a plus vraiment de centre de loisirs, mais Jacqueline Auriol fait le club ado, un truc comme ça. Et je pense que là, comme il n'a que 10 ans, il va quand même y aller au début, après il sera plus grand et il sera... Mais à 10 ans, je trouve que c'est quand même un peu chaud pour passer tout un mercredi tout seul à la maison. Donc, donc je sais qu'il y a là-bas, peut-être qu'il viendra avec Auriol.

00:32:21 Manon

Il pourra se la péter.

00:32:23 Maxime

“Je connais”.

00:32:26 Manon

Il revient avec les éclairs et il a fait “je vous montre”.

00:32:31 Manon

Je pense que ça va être ça. Je sais où c'est. Je vais vous montrer les poules.

00:32:35 Maxime

C'est ça. OK. Au moins que tu penses à quelque chose que tu pourrais rajouter. Je pense qu'on a fait le tour.

00:32:54 Manon

Hum bah non.

Maxime

Bah merci beaucoup.

Manon

Mais de rien. Avec plaisir.

Entretien n°11 deuxième entretien du 11/05/24 :

00:00:02 Maxime

Du coup je veux bien que tu commences par te présenter ?

00:00:07 Sébastien

Donc moi c'est Sébastien, le énième Sébastien, mais je suis Sébastien, Sébastien de Pépitophe, on m'appelle Pépitien parce que j'ai ramené le petit Pépito, le petit chat. Donc voilà, c'est Pépitien, et c'est Toph, et sur le réseau c'est Seb, trois petits points Astien, et c'est avec le petit colibri sur le réseau social. Voilà, et puis donc moi je suis ici depuis un an, depuis mars 2023, et j'ai adhéré à l'association une semaine après avoir découvert le lieu, avec [Matthieu] directement, je ne suis pas passé tu vois... j'habite pas très loin, il y a longtemps que, si j'avais connu cet endroit-là depuis, beaucoup plus longtemps, je pense que j'aurais été depuis le début. Et donc voilà. Et là, quand je suis arrivé, je suis un peu immergé, voir ce qu'ils faisaient, ce qui était en cours, ce qu'ils avaient besoin, enfin ce qu'ils avaient besoin, là où était ma place, ce qui me ferait plaisir, moi, d'apporter sur le lieu. Et puis, ils étaient en train de construire le poulailler.

00:01:16 Sébastien

Donc, les fondations avaient été faites, enfin le tracé du terrain, les poteaux avaient été faits et j'ai commencé à continuer à faire avec eux les piliers du poulailler, le grillage, et après ils ont vu que je maîtrisais les outils, tout ça, ils étaient en confiance par rapport, voilà, à ce que j'étais, comment je manœuvrais les outils pour pas qu'il y ait d'accidents, etc. Donc ça a commencé à faire, après j'ai construit les portes du poulailler, c'est moi qui ai un peu construit tout ça. Voilà, avec qu'on suis mes... avec d'abord les idées de base des personnes présentes, et puis ensuite par rapport à ce que, entre guillemets, le cahier des charges, quelques obligations et puis ce qu'ils aimeraient. Voilà, j'ai effectué ces travaux. Et puis ensuite, ben ici, ben les bricolages qui m'intéressent, divers et variés, ça peut être réparation de chaises, ça peut être, là j'ai, il y a quelques mois, 6 mois, j'ai entrepris de ranger un peu l'atelier pour classer les outils, voir ce qu'on avait, ce qu'on n'avait pas, la quincaillerie, éviter d'acheter, donc tout ce qu'on pouvait recycler, tout ce qu'on pouvait récupérer, le ranger correctement pour pouvoir s'y retrouver.

00:02:35 Sébastien

Retrouver au moment où on en a vraiment besoin. Donc ça c'est quand même important parce qu'on en amène, il y a beaucoup de gens qui amènent beaucoup de choses ici et puis faire un peu le tri. Donc avec [Matthieu] aussi, de temps en temps, on fait des sessions de tri. De dire ça on s'en servira jamais, ça c'est inutile. Ça on stock, ça on peut brûler, ça non.

00:02:53 Sébastien

Et voilà. Je suis un petit peu maintenant, je connais un petit peu le truc. Je suis beaucoup ici. Je n'habite pas très loin, je bosse pas depuis un an. Je suis pas mal ici.

00:03:06 Sébastien

J'étais là jusqu'à un peu tard le soir avec Jacques là, avec qui on fait la cuisine. pour avancer un peu sur la cuisine que l'on est en train de faire actuellement, ça c'est le sujet du jour, c'est la cuisine depuis trois mois, mais bon, on avance par palier, par vague. Voilà.

00:03:26 Maxime

Comment tu as découvert l'association, par hasard, ou c'est quelqu'un qui t'en a parlé ?

00:03:31 Sébastien

Par hasard. Par hasard, à l'issue d'une soirée, j'ai rencontré [Matthieu] et sa sœur, qui m'ont dit, tiens, qu'est-ce que vous faites avec ma copine ? Et ils m'ont dit, bah tiens, bah... Viens, on va faire un petit after, une fin de soirée ensemble et puis on va discuter. Tu verras l'endroit, tu connais pas, welcome.

00:03:54 Sébastien

Et puis voilà. Donc directement, tu vas avec le "Dieu". Qui a ouvert une porte.

00:04:01 Maxime

Et qu'est-ce qui t'a intéressé dans l'association pour t'y investir ?

00:04:04 Sébastien

Alors déjà la proximité. Ensuite, le lieu arboré, que ce soit un lieu collectif, un lieu où on t'impose pas les choses, le lieu où t'as envie de rester assis, à être sur ton portable, c'est pas bien, mais on peut le faire, avoir un bouquin, faire une sieste. Et puis, moi, je peux pas faire tout ça, donc moi, je bricole. Et donc, eh ben, C'est ce qui m'attire dans le lieu, c'est que je suis très très manuel donc. Le bois c'est pas mon ADN à la base, c'est plutôt dans la mécanique.

00:04:49 Sébastien

Mais le bois c'est très, très, c'est beaucoup plus souple à travailler. Il y a beaucoup de choses intéressantes. moins de matériel que de la mécanique pour faire des belles choses, ça c'est intéressant. Comme c'est assez basé sur le bois ici, c'est parfait. Et puis il y a plein de domaines quoi, de la réparation, de la création, de la réfection.

00:05:17 Sébastien

Parfois on répare des choses aussi, pour rendre service. J'ai fabriqué deux barbecues là aussi, cet hiver, que j'ai remis sur pied. C'est l'ouverture d'esprit. Si tu veux des choses beaucoup plus... La philosophie du lieu.

00:05:42 Sébastien

[Matthieu] étant aussi le président, donc il a un esprit très artistique. Moi, je ne fais pas de musique, je suis mélomane, je ne fais pas de musique, mais à côté de ça, mis à part ça, il y a un esprit artistique qui me plaît bien, que j'aime beaucoup. Et puis, ça peut partir sur aussi bien une soirée dansante qu'une soirée de projection, qu'une soirée cinéma, débat cinéma. Donc voilà, avec la logistique autour, pour préparer le matériel, être autour pour organiser les événements. J'aime bien.

00:06:20 Sébastien

Je suis plus en arrière, moi. Organiser les choses, préparer, plutôt que devant la scène.

00:06:32 Maxime

C'est l'aspect du travail manuel qui t'a beaucoup intéressé.

00:06:37 Sébastien

Moi, je suis pas venu là pour travailler. Je suis pas venu là apporter...

00:06:41 Maxime

Enfin activité.

00:06:42 Sébastien

Voilà, activité, puis être avec les autres, faire des choses ensemble. Voilà il y a des choses qu'on fait individuellement, parce qu'on ne peut pas être à 15 pour faire des morceaux de bois, mais à 2, 3, quand on s'entend bien, on voit où on fait les choses. Il y a une bonne communication. C'est bien une équipe de trois pour discuter. Quand on est trop nombreux, après on se disperse.

00:07:10 Maxime

Tu dirais que tu es plus bricoleur que jardinier ?

00:07:18 Sébastien

Oui. Oui. La seule belle chose que j'ai fait, c'est planter un olivier. Voilà j'ai planté un olivier il y a six mois, il est juste derrière. Non, je ne suis pas trop jardinage. Après, je vais couper quelques petites choses, arranger, donner un coup de main. Arranger les allées, faire du nettoyage.

00:07:40 Sébastien

La végétation pousse, quand on a besoin de faire retrouver nos espaces, parce que la végétation a horreur du vide. Voilà.

00:07:53 Maxime

Est-ce que la question écologique, ça a été quelque chose qui est entré en compte pour toi quand t'as voulu t'investir dans cette association ?

00:07:58 Sébastien

Ah oui oui, oui oui, depuis longtemps. J'ai une appétence, j'ai un goût pour l'écologie, pour le respect de la nature. Voilà. Ne serait-ce qu'un arbre, on coupe pas un arbre, on est censé se poser la question pourquoi on coupe et qu'est-ce qu'on va faire à la place et qu'est-ce qui va rester, sans cet arbre, par exemple.

00:08:20 Sébastien

Et voilà c'est un sujet, bien sûr, tout, le vivant. Le vivant, le respect de la terre.

00:08:39 Maxime

Tu parlais tout à l'heure de la philosophie de l'association. Comment est-ce que tu la définirais ? Qu'est-ce que tu lui donnerais... si tu lui définissais les valeurs de l'association ?

00:08:52 Sébastien

Les valeurs de l'association, c'est les trois mots qu'il y a sur le logo qui l'accompagnent hein. C'est ensemble, c'est créer du lien ensemble, faire les choses dans le bon état d'esprit et puis aller dans la bonne direction, dans la même direction, que ce soit avec concertation.

Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

Sébastien

C'est une chose qu'il faut... à laquelle on aurait dû penser déjà il y a 50 ans.

00:09:32 Sébastien

Donc il est temps qu'on y pense. Il est temps qu'on y pense à tout ça. Donc développement durable, il y a beaucoup de sujets dans le développement durable. Je parle de recyclage, aussi du recyclage des produits industriels, par exemple. Moi je suis plus là dessus... Là-dessus, c'est intéressant, c'est préoccupant.

00:10:03 Sébastien

Je me pose toujours des questions quand j'ai besoin de quelque chose, même l'alimentaire, pas... or alimentaire. Est-ce que j'en ai besoin ? Est-ce que c'est utile ou indispensable ? Je pose trois questions avant d'acheter une boîte en plastique, par exemple. Voilà.

00:10:24 Sébastien

Et c'est des questions que voilà... des gens sensés un peu sensibilisés à cette question devraient se poser plus souvent.

00:10:38 Maxime

Est-ce que tu t'intéresses au savoir scientifique sur l'environnement ?

00:10:44 Sébastien

Oui, bien sûr. Bah ouai, beaucoup de choses, bien sûr. Après, j'ai envie de te dire la science au niveau environnement et nature va plutôt... va plutôt déformer leur savoir-faire ou les acquis déjà existant. On les a depuis des siècles, des milliers d'années. Ils vont le déformer à titre commercial, pour faire du business derrière.

00:11:29 Sébastien

Je cite le CNRS, l'INRA, toutes ces institutions publiques ont travaillé sur ce qu'on connaît déjà, mais après, ils ont des contrats derrière pour pouvoir en faire des brevets ou autre. Est-ce que ça va vraiment nous apporter dans l'écologie, dans notre écologie, dans celle dont on a besoin ? Ça va être plutôt être porteur pour le côté industriel, je pense. Donc la science, après, oui, l'étude du vivant, oui. Pourquoi un insecte, un batracien, un reptile, va changer de couleur lorsqu'il est...

00:12:10 Sébastien

et comment il en procède pour changer de couleur. Voilà, c'est une situation intéressante, qu'ils sens ils ont pour se déplacer, pour s'orienter, etc.

[Sébastien 1 : Non, parce que ces questions, il y en a qu'on voit, et puis il y en a que des fois on nous ramène, un gars nous ramène, et je vous dérange pas.]

00:12:30 Maxime

Et au niveau des... des recherches par exemple en climatologie ou en écologie, justement sur la problématique environnementale.

00:12:40 Sébastien

Ah ça d'accord, sur la climatologie, bien sûr, ça c'est intéressant. Forcément, ils vont prendre des relevés, des choses intéressantes, des calculs, des relevés faits depuis des dizaines d'années, et ces cinq dernières années qui font que on va justement donner des preuves qu'il y a un réel problème sur le réchauffement climatique, sur notre vie à tous sur la Terre. Forcément qu'il y a des choses à... par rapport à ces calculs, par rapport à ces preuves et par rapport à ces chiffres, qui vont être apportées à des gens qui ne sont pas regardants, forcément, les Greenpeace, les toutes les organisations environnementales, Extinction Rebellion, etc. Je suis allé pas mal en manif, donc je les ai vu tous ces groupes qui s'intéressent vivement à ça, là, oui, qui s'appuient justement sur la recherche scientifique pour apporter des preuves.

00:13:54 Maxime

C'est quelque chose où tu as tendance à chercher l'information, peut-être à aller lire un peu des articles sur ce sujet-là, ou tu te contentes d'écouter les résultats ?

00:14:05 Sébastien

Non non, je cherche. Il y a un sujet qui m'intéresse, je creuse. Je peux rester des heures à creuser sur un sujet, sur une soirée, une nuit, voire plusieurs jours. Après, je tourne la page Et ouais, non, je cherche, je suis un gars qui cherche les informations.

00:14:31 Maxime

Est-ce que tu es familier de la notion d'Anthropocène ?

00:14:34 Sébastien

Anthropocène ?

00:14:35 Maxime

Anthropocène, oui.

00:14:35 Sébastien

Je ne connais pas le terme. [D'accord]. Anthro, c'est l'homme. Ouais. Et ?

00:14:41 Maxime

Cène, littéralement en grec, ça veut dire nouveau. En fait, c'est... C'est un suffixe qu'on donne à des temps géologiques.

00:14:53 Sébastien

D'accord, okay, d'accord.

00:14:53 Maxime

Aujourd'hui on est dans l'Holocène, avant c'était le Pléistocène, et ça fait partie d'un ordre plus grand, c'est l'échelle des temps géologiques, tu sais.

00:15:00 Sébastien

D'accord.

00:15:01 Maxime

Je te pose cette question parce que c'est un concept que j'utilise dans mon travail, donc j'essaie de voir si les personnes que je vois en entretien sont familiers ou pas de ce concept-là. En gros, c'est une proposition pour déclarer l'entrée dans une nouvelle... dans un nouveau temps géologique qui serait caractérisé par l'influence des activités d'origine humaine sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre. Par exemple, le cycle du carbone qui est dérégulé par les activités humaines selon les scientifiques qui proposent cette époque-là. Ce serait une... un marqueur suffisant pour dire qu'on a changé d'époque, on est dans une nouvelle époque où la géologie de la Terre est marquée par les actions d'origine...

00:15:47 Sébastien

Oui, d'accord. Ce qui, effectivement, est marqué dans le monde depuis 100 ou 200 ans, là, il y a vraiment une fracture et une destruction par rapport à cette ère industrielle à chercher dans la Terre. des mines, des métaux précieux, des ceux-ci, des ceux-là, et d'aller... le pétrole.

00:16:08 Maxime

Toutes les raisons de la biodiversité aussi, Il y a aussi les cycles biologiques qui sont perturbés.

00:16:11 Sébastien

L'érosion ouai, d'accord.

00:16:16 Maxime

C'est une proposition qui a aussi une portée symbolique très forte au niveau de la conscience écologique des gens, etc. Si les scientifiques portaient... Dernièrement, il y a eu un vote qui a rejeté cette proposition, mais des fois ça met très très longtemps pour qu'une nouvelle époque soit déclarée, donc c'est toujours en débat.

00:16:38 Sébastien

Interessant.

00:16:47 Maxime

J'aurais bien aimé te poser quelques questions sur l'organisation entre vous, comment est-ce que tu décrirais l'organisation de l'association ?

00:16:57 Sébastien

L'organisation ? [Sur les sujets, les projets] Elle est faite de deux personnes, président, vice-président, et puis ensuite il y a un cercle d'administration, qui s'appelle le cercle coeur. À partir de là, l'organisation est surtout faite avec les personnes qui sont régulièrement présentes ici. Moi, j'ai aucun titre dans

l'association.

00:17:32 Sébastien

Et puis c'est très bien comme ça, je cherche pas à en avoir. Et par contre, comme je suis souvent là, je fais partie des personnes référentes.

00:17:44 Maxime

D'accord, du coup, tu investis beaucoup sur les projets. Est-ce que, toi, tu portes des projets ou est-ce que t'as plus tendance à t'investir dans ceux qui t'intéressent ?

00:17:56 Sébastien

Oui, de temps en temps, je pioche dans quelques petites choses qui sont nouvelles. Il y a eu un truc chamanique, je ne connaissais pas trop. Ben je me suis concentré 2-3 heures à cette soirée, à ce moment. Oui, oui, de temps en temps, quand mon esprit est disponible et que pourquoi pas. Oui, oui, bien sûr.

00:18:16 Sébastien

Bien sûr, je ne fais pas uniquement... Oui, je vais chercher un peu plus loin. Il y a d'autres sujets qui peuvent m'apporter du plaisir.

00:18:26 Maxime

Et par exemple, pour la construction de la cuisine, j'en parlais avec Sébastien tout à l'heure, donc c'était une demande de certains membres ?

00:18:36 Sébastien

Ça s'est pas passé comme ça, vraiment. Ce n'est pas une demande. Ça s'est passé que c'est un besoin collectif, déjà, sans être demandé forcément. Et qu'avec [Matthieu], je me souviens, je vais me mettre en avant là-dessus, mais [Matthieu], lors de soirées, à discuter, on s'est projetés tous les deux, et puis moi je lui ai dit, écoute là, quand il y a du monde, et quand il pleut, quand il fait froid, on est tous serrés dans cet espace, qui est vide sans issue, Et ce serait bien qu'on ouvre cet espace. Ce serait bien, regarde imagine, qu'on enlève cette partie-là et qu'on fasse une extension vers l'arrière.

00:19:15 Sébastien

On ouvre vers le soleil, vers l'ouest, et on fait rentrer la lumière, et on fait un point de circulation ici, et puis on en fera un autre là-bas. Et je crois que l'idée est partie de là, en fait. C'était un besoin collectif qui n'avait pas vraiment été formulé, et voilà.

Maxime

Donc tu étais plutôt à l'initiative de ce projet-là ?

00:19:37 Sébastien

Je pense. Je pense. C'est comme je suis référent. Je pense être référent. À moins que quelqu'un d'autre t'ait dit autrement sur comment est venue l'idée, comment elle est germée. Je pense que c'est [Matthieu] et moi.

00:19:53 Sébastien

Après Sébastien, si on en parle deux secondes avec lui, forcément faut qu'il soit plus dans le truc. Mais je pense que à la base, c'était pas ça.

00:20:10 Maxime

Cette organisation, est-ce que tu la qualifierais de démocratique, ou hiérarchique, ou ...?

00:20:17 Sébastien

Avec les personnes qui sont là, il y a une certaine hiérarchie. C'est pas horizontal. On est dans la pyramidal là, un peu. Mais bon, une petite pyramide. Après, il n'y a pas de grosse strates, heureusement.

00:20:38 Sébastien

De toute façon, après, on ne peut pas prendre des décisions qui peuvent ici marquer le lieu ou porter atteinte à des personnes, d'autres personnes, sans se concerter. Moi, je suis comme ça à la base. Je préfère avoir... être rassuré par rapport à d'autres. Si ce que je vais faire est correct et bien. et puis comment ils le voient et comment on fait pour le mieux ensemble.

00:21:08 Sébastien

Ouais, c'est un peu... C'est mieux, tu vois.

00:21:13 Maxime

Et donc si quelqu'un veut porter un projet, il en discute avec les autres aussi ? C'est une validation collective en plus de la validation officielle du cercle de cœur ? C'est plutôt une validation collective ou...

00:21:25 Sébastien

Ici, il n'y a pas eu de validation du cercle de coeur ou du centre. Ça a été plutôt... En gros, comment ça peut démarrer un projet comme la cuisine, c'est... Comment on voit les choses ? On peut faire un plan, on fait un plan, on est 2-3, on n'est pas 36 à faire le plan, on est 2-3.

00:21:47 Sébastien

On voit, pour optimiser le lieu sans le déstructurer, on va plutôt lui donner de la valeur plutôt qu'autre chose. Forcément, on va enlever des ronces, on va enlever quelques branches, on va faire de la place, mais on va s'assurer de ne pas couper un arbre déjà avant de faire une extension ou une nouvelle chose ici. Rare les arbres ont été coupés. On prend l'espace libre. Et puis ensuite, est-ce que c'est réalisable ?

00:22:16 Sébastien

Avec quels moyens ? Est-ce qu'on a les compétences pour le faire ? Et puis, à la suite de ça, si on sent que... ce qu'on veut faire est viable, et bien là on en parle un peu plus parce qu'on au moins on a soit des arguments, soit des choses ont été proposées et on peut plus en discuter. On ne va pas dire "on va faire une cuisine !".

00:22:45 Sébastien

Ah bon on fera quoi ? Bah on sait pas on va faire une cuisine. — Ah bon, vous êtes d'accord ? Bah non, ça marche pas comme ça. Vous êtes d'accord de quoi ?

00:22:51 Sébastien

Voilà. À partir du moment où on a posé les choses, on peut en parler.

00:22:54 Maxime

— Une fois qu’il y a un projet un peu contruit... — Voilà.

00:22:57 Sébastien

Et après, Le projet n’est pas finalisé, là, il y a eu quelques plans, et puis... Tiens, bah, ça a été envoyé sur le réseau social, sur le Discord. Et puis il y a un plan qui a été fait, que Matthieu a fait. Et puis en parlant avec les uns aux autres, comme aujourd’hui, “ouais c’est bien”, ceux qui sont le plus ici, “qu’est-ce que vous en pensez ? Ce serait chouette”.

00:23:21 Sébastien

Et après, quand... c’est chouette, et après il faut les personnes pour le faire. Et voilà entre... voilà. Et c’est pas... voilà. Oui, on va dire il faut, ce sont pas les gens qui vont être d’accord, qui vont faire les choses, parce qu’en général, ils sont pas là, ils sont pas là. Après, c’est pas délirant. À partir du moment où c’est pas délirant, on ne pense pas à construire un building.

00:23:56 Sébastien

Il n’y a pas grand-chose à, tu vois, à négocier ou à convaincre derrière.

00:24:09 Maxime

Est-ce que tu as d’autres engagements associatifs ?

00:24:13 Sébastien

Ici, non, j’ai eu un mouvement plus politique, avec les gilets jaunes, nuit debout, j’ai suivi un peu les lois travail, etc. Maintenant, je suis encarté à aucun parti et au niveau associatif. Sinon, j’étais dans le... J’étais cinq ans bénévole dans le football. J’étais dirigeant.

00:24:40 Sébastien

Pas entraîneur hein, dirigeant. Je m’occupais des enfants et de les emmener en déplacement, je m’occupais, les feuilles de matchs et faire des match, la logistique. Et puis les emmener en déplacement pour faire les matchs, etc., pendant 5 ans. Voilà.

00:24:57 Maxime

Ce que vous faites dans l’association, est-ce que vous le qualifieriez, ça, de politique ?

00:25:01 Sébastien

Mmmh... ouais quelque part c’est un peu politique, quelque part. En fait, ici, on retrouve ce qu’on ne nous donne pas à l’extérieur, quelque part. C’est une certaine quiétude. Un espace qui est disponible pour des gens ouverts d’esprit, Mais il n’y a pas de polémique, c’est rare qu’on discute de politique ici.

00:25:42 Sébastien

Il faut vraiment être en milieu fermé à 2, 3, 4, 5 personnes. Mais voilà, c'est pas le lieu. C'est pas le lieu, on est plus ici à... soit bricoler, jardiner, discuter, faire un barbecue et faire une... faire comment dire une activité extérieure avec une classe d'école, aller construire des nichoirs, des choses ludiques pour les enfants. Voilà on en revient, c'est poétique dans la chose philosophique.

00:26:20 Sébastien

C'est ce genre de lieu qu'il n'y avait pas il y a 50 ans. Pourquoi il existe ? Il existe parce que on est... on est, bah on nous enlève quelques libertés, en fait, je pense.

00:26:57 Maxime

Tu parlais des actions avec les enfants. Est-ce que t'investis avec l'encadrement, pour l'encadrement des classes, pour l'accueil des classes ?

00:27:07 Sébastien

Peu. Peu parce que... Alors d'une part, je ne suis pas salarié ici, je suis uniquement bénévole. D'autre part... Ce que je fais ici, c'est un peu pour le plaisir, pour moi, pour les autres, pour le plaisir.

00:27:26 Sébastien

Mais si tu veux un moment donné, je ne vais pas me mettre un pied dans l'étrier ou mettre la main sur un truc ou soit on va me happer parce qu'il manquait quelqu'un, ça tombe bien, tu étais là, tu étais là la semaine dernière, tu seras là la semaine prochaine. Donc je vais piano là-dessus. Je vais piano parce que je n'ai pas de temps là en ce moment, il va falloir que je trouve du travail également. Je pense à moi. Donc de temps en temps, quand ils sont vraiment dans le besoin, je vais, j'y vais, j'y suis allé 2 ou 3 fois, faire des petits jardins dans la résidence, et puis construire des nichoirs dans les écoles.

00:28:05 Sébastien

Je l'ai fait, je le fais. Mais je ne veux pas être un référent là-dedans, être un habitué à ça. Le jour où on proposera un salaire et j'aurais une activité ici, je pourrais en faire beaucoup plus. Il faudra des responsabilités, je me placerais différemment.

00:28:30 Maxime

Tu penses qu'il y a une... Comment tu qualifies la dimension éducative du milieu ?

00:28:36 Sébastien

Bah super, super bien puisque les classes, les écoles sont demandeuses, c'est pas vraiment je crois la commune je crois qui demande à ce qu'on fasse ça, c'est plutôt les écoles directement. Je crois que c'est à l'initiative des instituteurs, des maîtres d'école et des directrices ou directeurs d'école. qui sont plutôt dans, à la demande. Et bien, plus ça va, plus il y a de classes qui viennent. Donc il y a des espaces quand il fait beau, c'est super parce que voilà, y a des espaces pour...

00:29:13 Sébastien

Si l'instituteur est très ouvert à l'écologie et... Mais il y a beaucoup de choses à expliquer ici. Il y a beaucoup de domaines, il y a beaucoup de sujets. entre le compost, les abeilles, les arbres, les oiseaux...

Voilà, il y a beaucoup de sujets à aborder.

00:29:32 Sébastien

Surtout qu'en région parisienne, il y a beaucoup d'enfants qui n'ont pas de connaissances de la nature. Aucune connaissance. Il y en a qui n'ont jamais vu un feu. Avant ici, ils n'avaient jamais vu un feu. Tu vois, ne serait-ce que ça.

00:29:48 Sébastien

Donc, bah ouais, là ça demande à ouvrir les consciences sur les enfants c'est sûr. Et plus tôt on le fera mieux ça sera, pour justement l'écologie durable. Donc voilà, bien sûr, c'est extrêmement bénéfique pour les enfants. Après même, il y aura des classes vertes de 2-3 jours. Il y a même des scouts qui viennent ici, pour une nuit ou deux, il pourrait y avoir une classe verte. Maintenant, ils ne le font plus trop, ça, les classes vertes, mais c'est vrai que là, ils sont un minimum équipés, ils peuvent dormir ici.

00:30:34 Sébastien

Deux-trois jours, quand on dort à l'extérieur de chez soi, ça change tout. Là, les enfants peuvent avoir une comment dire, une vision d'un endroit où on peut être sans être dans quatre murs. Enfin, changer les repères.

00:31:03 Maxime

Je vais pas te garder trop longtemps.

00:31:06 Sébastien

23 et demi.

00:31:06 Maxime

31. À moins que tu aies quelque chose à rajouter qui te vienne à l'esprit...

00:31:20 Sébastien

Rien de particulier, j'espère que le lieu va grandir gentiment, dans cet esprit-là, avec des évolutions collectives, type mare, pour accueillir des grenouilles, des belles plantes aquatiques, un dôme géodésique pour avoir des espaces, une superficie, un volume plus important, pour mettre à l'abri lorsqu'il pleut, pour faire des choses ensemble pendant le mauvais temps, l'hiver. Voilà. Des choses comme ça. Après on n'est que dans un demi hectare donc ça va être limité quand même. Après on pourra augmenter le nombre d'animaux aussi, ça peut être sympa. Mais bon après c'est une histoire de surface, de personnes aussi ensuite susceptibles de s'en occuper tous les jours. Ça c'est journalier, c'est pas une fois de par semaine.

00:32:21 Sébastien

Donc après ça demande des moyens.

00:32:24 Maxime

Tu sais si le terrain à côté il est à la municipalité ?

00:32:25 Sébastien

Il est à la municipalité, oui. Oui.

00:32:29 Maxime

Tu penses qu'il y aurait des possibilités d'ouverture ?

00:32:31 Sébastien

Ça a été demandé. Ça a été demandé, ça a pas été accepté. En tout cas, la demande, elle a pas été validée... ouais ça a pas été refusé, mais elle a pas été accepté.

00:32:42 Maxime

Bah Merci beaucoup.

00:32:49 Sébastien

De rien, je t'en prie. Ça va ? Ça a été ?

00:32:53 Maxime

Parfait. Si mon enregistrement fonctionne... C'est pour ça que j'essaie de prendre des notes quand même assez...

Entretien n°12 troisième entretien du 11/05/24 :

00:00:01 David

C'est pour ton doctorat, c'est ça ?

00:00:05 Maxime

C'est ça.

00:00:05 Maxime

En fait moi je fais une thèse en sciences de l'éducation. Et je m'intéresse aux éducations relatives à l'environnement. Et donc j'essaie de voir en quoi le modèle du tiers-lieu, comme ici, peut inspirer la forme scolaire.

00:00:25 David

D'accord.

00:00:27 Maxime

C'est-à-dire d'essayer de voir comment penser une école écologique en partant de la question des jardins, des jardins pédagogiques pour, voilà, une école où on serait plus en contact avec la nature, etc. [D'accord.] Donc c'est pour ça que je viens chez les Jardineurs. Comment ça peut constituer un modèle. Est-ce que tu peux commencer par te présenter ?

00:01:04 David

Et bah écoute je m'appelle David, j'ai 20 ans. Je suis arrivé ici il y a déjà de cela je crois 3 ans, à peu près, directement, comme ça, lors d'un barbecue. Je suis dans le commerce, en apprentissage. J'ai pas encore fini mes études. Je suis en partie BTS.

00:01:26 David

en dernière année de BTS et après en parallèle j'ai deux entreprises visées sur le vélo, soit de la customisation, soit de l'achat revente de pièces, euh voilà, directement, et après je mets ma contribution sur ce domaine sur la mobilité douce, la mobilité écologique surtout au sein des Jardineurs, donc pour développer une petite partie déplacement écologique vu que c'est un peu le nerf de la guerre en ce moment Voilà. Directement.

00:01:58 Maxime

Ok.

00:01:58 David

Et je vis à Sartrouville.

00:02:02 Maxime

Ça marche. Comment est-ce que tu as découvert du coup... Pourquoi tu... Enfin, tu m'as dit lors d'un barbecue...

00:02:08 David

Bah c'était ça en fait... En fait un ami, ses parents ils sont adhérents en fait de l'asso. Il m'a dit ouais, tiens, et tout... Mes parents ils organisent un barbecue', je sais pas quoi, dans un terrain privé... Bah je vais en fait et je découvre...

00:02:21 David

Je découvre en fait le terrain, je fais c'est génial et tout. Je croyais que c'était à eux, c'était privé, mais en fait non. C'était en fait à une asso et donc après je me suis prêté l'attention sur Matth. Et en fait Matth m'a expliqué, m'a montré et j'ai kiffé. J'ai adhéré direct.

00:02:35 David

Je crois que le lendemain je suis revenu et j'ai adhéré, paf.

00:02:40 Maxime

C'est quoi du coup qui t'a poussé à adhérer à la sauveté, qu'est-ce qui t'a intéressé ?

00:02:44 David

C'est surtout le côté en fait nature, vu que moi je viens, je suis portugais, je viens surtout du nord où en fait c'est vraiment une partie plus sauvage que le centre ou le sud. Vraiment je viens de la campagne, vraiment de la Cambrousse et donc avoir ce petit côté nature, moi ça me rappelait un peu le côté posé, tu peux venir et tout, tu peux être posé. Ouais, vraiment, en fait, c'est juste se rapprocher de la nature. C'est quand même mieux que d'aller avec des amis, se poser dans des endroits tout bétonnés. Là, au moins, on est un côté, voilà, naturel.

00:03:21 David

Comme hier, on était une dizaine, on s'est posés ici avec un petit feu, et puis voilà.

00:03:25 Maxime

OK.

00:03:27 David

Vraiment en milieu sauvage. C'était sympa.

00:03:33 Maxime

Du coup, toi, tu te sens sensibilisé par rapport à la cause, la question écologique ?

00:03:39 David

Moi, oui. Alors, je mentirais de dire que je ne me déplace que en écologique. Non j'ai quand même une voiture, j'ai une moto. Ça pollue. Mais j'essaie quand même de limiter ce genre de choses.

00:03:56 David

J'essaie de limiter. C'est aussi que moi, j'aime beaucoup le vélo. Après, c'est aussi parce que c'est ma passion pour tout plein de choses. Mais oui, je reste quand même assez sensibilisé à ça. Si par exemple, demain, je voulais avoir une maison ce serait avec des panneaux solaires...

00:04:12 David

Voilà, de recycler, ce genre de choses. Tout ce qui est économie circulaire aussi, j'essaie de le mettre en place, que ce soit ici, même quand c'était à mon boulot, même chez moi. Je mets ça en place. Je trouve que c'est quand même plus intelligent que de produire, produire, produire. Voilà.

00:04:28 David

Directement.

00:04:31 Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

00:04:36 David

En ce moment, je veux dire moi je ne m'intéresse pas trop à la chose, je ne suis pas trop porté sur m'intéresser aux infos, aux actualités. J'aime bien le concret, ma vie de tous les genres. Mais de ce que j'entends, mes collègues ou même ce que j'étudie à l'école en commerce, je trouve que là pour l'instant il y a des choses concrètes qui se font mais ce n'est pas encore assez quoi. Même sur... Je vais reparler de la mobilité vu que c'est la chose que je connais le plus.

00:05:05 David

Par exemple sur la mobilité, c'est quelque chose qui essaie de se pousser, mettez vous à l'électrique, etc. Mais même en se mettant à l'électrique en fait, c'est même plus parfois plus polluant que se mettre en fait à une voiture à essence. Ne serait-ce que de passer du diesel aux essences, déjà ça pollue bien moins. Mais parfois se mettre à l'électrique, ça peut polluer même encore plus. Ne serait-ce qu'avec les accumulations par exemple de batteries, etc.

00:05:30 David

ou les productions de batterie, bah il faut une usine et cette usine va polluer 10 000 fois plus que 10 ans d'existence d'une voiture, en fait, essence. Après, en fait, le mieux, c'est surtout, en fait, vraiment de sensibiliser les gens. Mettez-vous à la marche, en fait, aux transports, etc. Ou alors au vélo, par exemple, c'est ce que j'essaie de faire.

00:05:52 David

Même dans le travail où je suis, c'est délaissé votre voiture, mettez-vous au vélo, vous allez voir. Après, bon, on fait encore du vélo électrique. Et quand les gens me demandent, vous vous en pensez quoi du électrique ? Moi je leur dis, c'est bien. Si vous avez des choses à transporter ou des enfants, c'est bien, c'est pas mal.

00:06:08 David

Ça vous évite d'être crevés. Mais de vous à moi, si vous êtes jeunes, vous avez votre pêche et tout, essayez de vous mettre, vous avez des jambes, c'est un bon moteur, c'est écologique, ça pour le coup. Mettez-vous au vélo, classique, très bien. Puis vous avez des aides en ce moment, ça c'est bien, en plus des aides qui se mettent en place, ça c'est cool. Que ce soit dans le vélo ou dans la voiture hein.

00:06:29 David

Sur ça, au moins, il y a des efforts. Moi, je sais qu'en France, là, il y a des efforts qui sont faits. Ça, c'est pas mal. Après, on pourrait faire plus. Je trouve qu'on pourrait faire plus pour pas trop d'efforts, quand même.

00:06:44 David

Que ça soit les petits gestes au quotidien, ne serait-ce ce qu'on essaie d'apprendre ici, en fait, aux gens, c'est... vos déchets, vous les amenez, vous essayez et vous déplacez à pied, mais pas en voiture, ou alors même les petits qui viennent, les petits leur dire, ah faites-ci ça, déjà ça peut être un petit geste qui peut quand même faire, qui peut jouer un petit peu au quotidien.

00:07:12 Maxime

Quand on s'était vu à l'automne, je crois que [Matthieu] m'avait dit que toi tu fais des ateliers réparation vélo.

00:07:18 David

Ouais, tout à fait.

00:07:19 Maxime

Tu peux me parler un peu de ça ?

00:07:22 David

Bah les ateliers... Alors en fait c'était une idée que j'ai eue avec Matth. En fait Matth me parlait d'un atelier un peu solidaire qui se passait à Maisons Laffitte. En fait les gens venaient consommer en fait des boissons, etc. Ils consommaient des boissons et en fait ils faisaient réparer leur vélo.

00:07:39 David

Après moi qui suis en fait dans le domaine, je dis bah moi ça me dérange pas, on le met en place, moi je ramène mes outils, y'a pas de soucis vu qu'on a pas d'outils ici. J'ai un atelier bien rempli à Sartrouville, ça me dérange pas. Après, voilà on annonce ça à nos adhérents, et après nos adhérents viennent, etc. Mon premier repair vélo s'est bien passé. Après les autres, à mon avis, je pense que c'est parce que je suis habitué à avoir beaucoup de clientèles qui viennent en magasin.

00:08:04 David

Après, ça stagne un peu. Ça reste 5-6 personnes qui viennent, mais c'est déjà ça. 5-6 personnes qui ressortent leur petit biclou de la cave et qui les font réparer, ça peut déjà être ça. Voilà et après le principe c'est juste qu'on vient. Des annonces qui sont faites sur Discord ou même de bouche à oreille.

00:08:25 David

Et après les gens viennent, je leur répare leur vélo. Ou alors ils prennent rendez-vous quand c'est des réparations un peu plus sérieuses, comme ce qui s'est passé. J'ai dû en réparer 1 sur les 7 personnes qui sont venues, 2, 3 ont été réparées ici, le reste vont venir à mon atelier pour les faire réparer.

00:08:40 Maxime

D'accord.

00:08:40 David

C'est des trucs un peu plus concrets. Et le principe, ce qui est bien, c'est qu'on paye vraiment que la pièce et en fait on ne paye pas la main d'œuvre. Voilà, directement.

00:08:51 Maxime

Vous en avez fait combien ?

00:08:54 David

Là, le dernier en date, c'était la cinquième édition. Cinquième édition. Y en a pas eu beaucoup, parce qu'après c'est comme là pour l'instant, il n'y a que moi, qui a le matériel, même les connaissances, bah les moyens en fait de le faire, ça doit être vraiment avancé sur mon emploi du temps. L'école, l'alternance, le boulot, les deux entreprises, mon asso à gérer, et juste après les trucs à faire ici, ça fait des devoirs.

00:09:27 Maxime

Tu as une association en plus de tes entreprises ?

00:09:29 David

Ouais, une association sportive. Ça s'appelle la Blackhawks Team. Et c'est en fait de l'airsoft directement. En fait, le principe c'est pareil, c'est la même chose. Même comme ça, si en premier abord c'est...

00:09:44 David

Je comprends un peu l'esprit de mon père. Il aime bien me dire ça. Je pense qu'il n'y a pas assez de guerre en ce monde. Le principe de l'airsoft c'est juste en fait d'être habillé comme des soldats. et se tirer dessus avec des armes, on va dire plutôt des répliques que des armes, qui tirent des billes.

00:09:59 David

Si en fait les choses sont faites dans les bonnes conditions, c'est un sport comme un autre. Certes ça peut être un peu violent, un peu tirer, un peu de la guerre, voilà. Et c'est mieux de proposer une activité comme ça que vraiment de se faire la guerre, moi je pense. Tu vois. Ça permet à les gens qui...

00:10:19 David

Aiment bien ce type d'univers, au lieu de se mettre à tirer au baltra ou au genre de choses, des choses qui sont pas très ouf, de détenir vraiment une arme concrète dans les mains, là en fait, ça reste que des jouets. Ça peut faire mal, certes hein. Je me suis déjà cassé une dent, j'ai une cicatrice, tout ça. J'ai cassé une chemise aussi en courant, mais c'est un sport, c'est comme un autre. Je trouve que c'est sympa.

00:10:43 David

Donc ça y a aussi de sensibiliser les gens à ça. C'est pas juste... Voilà on fait la guéguerre comme les enfants, Non, on fait quelque chose d'assez concret. Après, les gens voilà, quand ils sont passionnés, c'est de l'investissement, ça coûte cher l'équipement. C'est tout, c'est comme ça.

00:10:59 Maxime

Tu as quel rôle dans l'association ?

00:11:01 David

Là alors je suis le compta, c'est mon ami avec qui on a créé l'asso, est en fait le président. Là, on ne peut pas mettre encore de vice-président parce qu'on n'a pas encore beaucoup de membres. Et après, sinon, moi, je suis chef de l'équipe. Je suis chef de l'équipe, l'équipe qui est aujourd'hui championne de France 2023 [Bravo]. Voilà.

00:11:23 David

Merci. En nocturne. En opération nocturne.

00:11:30 Maxime

Et t'as d'autres engagements associatifs ou avant peut-être ?

00:11:35 David

Avant, j'avais fait un peu de la croix-rouge, ce genre de chose, après plus en... pas du concret, mais plus dans l'aide, etc. [D'accord.] J'ai aidé, moi j'ai aidé beaucoup, après dans l'événementiel, etc. Je trouve que rapprocher les gens, c'est bien quand même.

00:11:50 David

Pas que tout le monde soit dans son coin. C'est quand même bien de discuter avec des gens. C'est comme ça qu'on fait de bonnes trouvailles. Enfin, je pense.

00:12:03 Maxime

Comment est-ce que tu définirais les valeurs de l'association ?

00:12:07 David

C'est quand même des bonnes valeurs, parce que en fait le fait de tous se retrouver, de tout partager en fait, voilà et d'apporter sa contribution, c'est bien. Après, ça peut sembler en premier abord en fait un peu anarchique, quand même. pour certaines personnes, parce que quand il y a trop de liberté après, certes, ça peut mener à des conflits. Moi, j'ai fait ça, je veux après mon droit de veto, ce genre de choses, il y en a déjà eu. On ne va pas se fendre la poire, il y en a déjà eu.

00:12:39 David

Mais c'est mieux quand même que d'être bridé. Avoir une association bridée avec une hiérarchie, en fait, c'est un peu ce que Raph essaie de délaissier. Il n'y a pas de hiérarchie, tout le monde vient. Et même, ce qu'il aime bien, c'est les gens un peu comme moi qui ont leur idée. Ils font du concret direct en fait, voilà.

00:12:59 David

Et pour l'instant, je pense que l'asso s'en tire bien. Enfin voilà.

00:13:03 Maxime

Comment tu catégoriserais l'organisation de l'association ? Vu qu'il n'y a pas de hiérarchie...

00:13:11 David

Une organisation un peu... Je ne sais pas si je peux dire ça, libérale ou un truc comme ça genre. Libre. Il y a quand même des gens. Il y a des gens à se référer quand même.

00:13:21 David

Si... pour y que ce soit avec raison. Que ce soit au niveau... administratif, ou financier, il faut se référencer quand même, c'est normal. Ça reste quand même une structure, une association. Mais là, si demain, je sais que je vais venir avec des potes, je n'ai pas besoin de demander.

00:13:39 David

On m'a déjà dit, j'ai demandé. Il m'a dit, tu ne demandes pas, tu viens. Du moment que c'est fait dans les règles. Il y a des règles qui sont impliquées, c'est normal quand même faut pas. Sinon, c'est la base même du constitution quand même d'avoir une règle.

00:13:55 David

C'est vraiment quelque chose de libre. Les gens viennent, portent à contribution et puis voilà. C'est ça aussi qui m'a plu. Je sais que moi par exemple, c'est pas trop mon profil de répondre aux règles de quelqu'un, aux attentes de quelqu'un. Je préfère être plus dans ma bulle quoi, venir...

00:14:17 David

Voilà.

00:14:22 Maxime

Est-ce que tu t'es engagé sur d'autres activités que la réparation ? le jardinage, le bricolage ?

00:14:32 David

Après, ça va rester toujours dans le vélo, développement d'un projet un peu concret, fabrication d'un vélo en fait artisanal, peut-être après dans le futur. Peut-être le commercialiser si ça vient être un peu plus concret. quand même après tout ce qui est de la compétition etc ou alors ou alors possibilité d'ouvrir une entreprise vraiment concrète une boutique tu vois ce genre de choses.

00:15:10 Maxime

Okay, tu me disais tout à l'heure que t'as pas trop tendance à quand on parlait du développement durable, à aller chercher sur les infos, les actualités, etc. Au niveau environnemental, est-ce que tu t'intéresses aux connaissances scientifiques sur l'environnement ?

00:15:33 David

Ça, par contre, oui. En fait, quand je dis ça, c'est surtout vraiment, en fait, on va dire dans l'aspect politique, en fait. Les gens qui vont être là à dire, Faudrait faire ci, ou ça. Moi je sais que j'ai... Je m'intéresse aux scientifiques, parce que le scientifique m'apporte la connaissance et m'apporte en fait le...

00:15:53 David

le "qu'est-ce qu'on devrait faire". Et en fait, écouter des gens qui eux-mêmes ne font pas les choses, moi je

trouve ça un peu... un peu fait de manière malsaine, quoi. Moi j'écoute pas ça. Ça m'intéresse pas en fait, cette façon de voir.

00:16:04 David

Enfin même la politique, ça m'intéresse pas. Moi je... Je peux voter, mais je ne vote pas. Je m'en fiche, notamment. Je suis plutôt quelqu'un en fait dans ma bulle.

00:16:13 David

Et moi je pense que contribuer... Je préfère agir en fait que d'écouter, je préfère directement, voilà, les connaissances, elles viennent à moi, j'aime bien, moi je suis quelqu'un qui aime bien avoir des... aller voir sur internet, sur les trucs scientifiques, etc. Et je préfère après faire du concret comme ici, où on va avoir toute une classe qui va venir, voir des personnes et leur dire, ben là, faites des gestes comme ça, moi j'ai entendu ça. Voilà, ou même discuter, débattre. En fait, voilà, c'est plus concret.

00:16:43 David

Je préfère la pratique que le théorique. On va dire ça comme ça.

00:16:49 Maxime

Et là, est-ce que l'action de l'association, tu ne qualifierais pas ça de politique ?

00:16:57 David

Ben non. Ici, je pense que beaucoup de personnes, je pense, on va dire comme ça, elles s'en fichent un peu de la politique. Complètement. Complètement. Je pense qu'ici tout le monde est un peu dans...

00:17:11 David

Beaucoup de gens en tout cas sont un peu dans mon cas en fait de faire du concret que d'écouter de simples personnes. De simples personnes, enfin des gens qui sont... Des personnes... Qui vont dire ouais voilà là on va mettre ça en place, etc. Voilà.

00:17:25 Maxime

Est-ce que tu es familier du concept d'Anthropocène ? [De ?] D'Anthropocène.

00:17:39 David

D'Anthropocène ?

00:17:40 Maxime

D'Anthropocène.

00:17:41 David

Alors, c'est-à-dire ?

00:17:43 Maxime

Je te demande si tu connais le concept, juste.

00:17:45 David

Non, pas du tout, pas du tout.

00:17:49 Maxime

Je pose la question parce que du coup c'est un concept que je mobilise dans mes recherches, donc j'essaie de voir si c'est un concept qui est assez démocratisé, si les personnes que je vois en entretien sont familiers, familières de ce concept ou pas.

00:18:05 David

De nom, après, moi, ça ne me parle pas. Peut-être que le concept me parle.

00:18:08 Maxime

Alors, le concept, c'est... En fait, l'Anthropocène, c'est une proposition de période géologique. C'est-à-dire que, tu sais, en géologie, il y a l'échelle des temps géologiques, donc un classement de l'histoire de la Terre en fonction de différentes périodes qui ont différentes caractéristiques. Par exemple, là, en ce moment, on est dans la période de l'Holocène. qui est une période de réchauffement qui succède à la période du pléistocène, qui s'est arrêtée il y a à peu près 12 000 ans, et qui était une période de refroidissement et de réchauffement successifs, donc des périodes glaciaires, etc.

00:18:51 Maxime

Et la proposition de l'Anthropocène, c'est de dire qu'aujourd'hui, les grands cycles bio-géochimiques du système Terre sont perturbés par les activités d'origine anthropique, donc humaines, et que ça justifierait l'entrée dans une nouvelle époque. Donc, par exemple, la perturbation du cycle du carbone, du cycle de l'azote avec les endroits azotés, des cycles biologiques, etc. Cette période dit que l'impact des activités humaines est suffisamment important... Pour pouvoir ...déclarer une... l'entrée dans une nouvelle période.

00:19:29 David

Non, bah... le nom, je connaissais pas, mais oui, ça, oui. Ça, oui, je suis plutôt familier, quand même. [D'accord.] Ça, c'est...

00:19:36 David

Ça se voit, hein, même... Ça se voit... Moi, quand j'étais plutôt... bah, petit, c'était déjà, je pense... Je me souviens encore, même quand j'avais mes 6 ans, c'était des saisons qui étaient...

00:19:49 David

qui restaient quand même... plus cool. En fait, voilà, il faisait chaud en septembre jusqu'à octobre et après il commençait petit à petit et après voilà, on reprenait avec un printemps et tout, etc. Et voilà. Et là, vraiment, on dirait que c'est vraiment déréglé. Parce que, il y a un peu plus d'une semaine, il faisait quand même froid.

00:20:08 David

C'est-à-dire qu'on devait mettre nos polaires, quoi. Et là, tout le monde est en short. Va comprendre. Et là, franchement, je mets ma main à couper que, en fait, dans une semaine, il va faire froid. Ça, c'est vraiment...

00:20:21 David

Non, ça se voit. Et quand on sait, ne serait-ce que même au niveau médical, etc., les cas d'allergies, etc., dues à la pollution, etc., notamment sur Paris, etc., et même moi, je le ressens.

00:20:37 David

Je, bah je suis à Sartrouville, on est quand même près de Paris. Quand moi, je vais au Portugal, dans la montagne, à 20 kilomètres d'une ville, et que là, on est vraiment... en symbiose avec la nature, l'air c'est pas la même chose. C'est là où on se rend compte que vraiment il y a un gros impact, que ça soit environnemental, pollution, sonore, même pollution... l'éclairage, etc. [Lumineuse, oui]

00:21:02 David

Ça n'a rien à voir. L'humain est vraiment en fait... L'humain déconne beaucoup avec ça. Il y a beaucoup de gens qui ne se rendent pas compte qu'il y a un réel impact là-dessus. Faudrait, je pense... Moi je sais pas à quel point la Terre est forte pour assumer ça, mais je pense qu'il faudrait se dire qu'il y a plus fort que nous.

00:21:27 David

Et je pense que si la Terre a envie de merder, elle va tous nous dire... Bon, je vais vous calmer tous et puis voilà quoi. Faudrait qu'on se calme là-dessus sur des choses qui pour moi en plus sont même pas de première nécessité quoi. Encore sur de l'agriculture, etc. Mais je dirais encore sur ce point-là, quand moi je vois dans mon bled, tout le monde est là en train de faire son potager et pourtant personne n'utilise de l'engrais.

00:21:52 David

Voilà, en fait on fait notre plante et c'est notre main qui cultive. Pas besoin de machine, y'a rien du tout. Comme à l'ancienne. Et moi je trouve ça sain. Et pourtant les gens vivent très bien là-bas.

00:22:04 David

Ils vivent même mieux que certains parisiens qui font 10 km chaque jour pour aller au boulot et qui reviennent et qui ont une mentalité de merde, pour moi. Je trouve que ça marche mieux. Donc moi je trouve qu'il y a des choses qui pourraient être vraiment limitées. Les déplacements, les productions, etc. Ça pourrait être vraiment très limité.

00:22:21 David

Mais si vraiment il y a besoin de la nécessité de se déplacer bah, il y a des moyens plus écologiques. Il n'y a de sens que le simple fait que d'aller à pied.

00:22:32 Maxime

Tu as évoqué tout à l'heure l'accueil des classes dans... des écoles. Comment est-ce que tu qualifierais la dimension pédagogique du lieu ?

00:22:54 David

Bah, sur l'accueil des écoles, ça se fait assez facilement. On accueille des écoles sans trop de problèmes. Mais après, c'est plutôt je pense que la question devrait plus se poser sur comment ça se passe au niveau des écoles. Les écoles, je pense que c'est pas encore assez concret sur le niveau éducatif, ce genre de choses. Pour ici non le lieu c'est, enfin je pense ils attendent quand même que ça vienne à eux.

00:23:22 David

Je pense qu'on pourrait faire un peu de... un peu démarcher. Je pense ça pourrait se faire. Je pense que c'est un peu dans les cartons. Ça pourrait se développer peut-être à l'avenir. J'avais déjà parlé de ça avec Matthieu.

00:23:33 David

Et ouais il voulait à des moments aller démarcher. Ça pourrait être une bonne chose. Vu que déjà les écoles ne le feront pas, peut-être que nous on pourrait le faire. Un peu pousser la chose.

00:23:58 Maxime

Je regarde mes questions. S'il y a un truc qu'on n'a pas évoqué que j'aimerais bien, sur lequel on pourrait revenir. Tu disais tout à l'heure qu'il n'y avait pas de dimension politique à l'association. Est-ce que tu y verrais une dimension citoyenne ?

00:24:26 David

Ça par contre, je dirais que oui. Je dirais que oui parce qu'on est pas mal impliqués déjà au niveau de la commune. Que ce soit associatif ou même en fait que les gens bah viennent directement à nous et qu'on est assez impliqués en fait dans la société quoi. En tout cas, au niveau de la commune, on essaie de s'étendre. En tout cas de ce que je vois, on essaie de s'étendre.

00:24:53 David

Et oui, là, par contre, ça, c'est plus le concret même de l'asso, je dirais. Parmi le fait que ben, après, le principal, c'est quand même de développer cet éco-lieu qui nous a été donné par la mairie.

00:25:18 Maxime

Tu viens à quelle fréquence, à peu près ?

00:25:23 David

Alors là, un peu moins que ce que je venais avant. Avant, ça pourrait m'arriver que je venais tous les jours, vraiment tous les jours. Et voilà, comme je le disais, j'avais, maintenant j'ai mes obligations, etc. Des contraintes. Je viens un peu moins, mais ça... au minimum une fois dans la semaine.

00:25:40 David

Le dimanche. Des jours qui sont un peu plus... un peu plus sur la détente.

00:25:59 Maxime

Est-ce que si tu avais plus de temps, il y a des projets que tu aimerais porter dans l'association ?

00:26:04 David

Il y a des projets, oui. Il pourrait y avoir des projets. Je sais qu'il y avait un projet à un moment, même deux projets. Il y en avait un, c'était même une construction d'une cabane. C'est un projet un peu enfantin, mais l'autre, un peu plus concret, c'était bah vraiment de faire un truc concret, c'est vraiment un repair vélo, mais au sens strict, vraiment au sens...

00:26:24 David

C'est une entreprise, quoi. C'est-à-dire que là, c'est vraiment avec un référencement, etc., sur Internet, pour dire, il y a un repair vélo ici, avec l'asso. Et ça, depuis en fait le jour où en fait on a eu l'association d'à côté, c'est en principe d'une [?] qui a pris feu malencontreusement. Et là, aujourd'hui, même quand on y passe de loin, le terrain est laissé à l'abandon. Et en fait j'avais un projet comme ça, un peu farfelu qui m'est venu comme ça en tête.

00:26:56 David

Je voyais beaucoup d'entreprises qui se développaient un peu dans d'autres pays, où en fait les gens venaient mettre des conteneurs et en fait, aménager les conteneurs pour faire quelque chose. Toujours sur le principe d'une économie circulaire, pas construire un bâtiment, mais de récupérer quelque chose qui pourrait nous servir pour le faire. Sur un principe aussi de récupération de pièces, pour réparer des vélos de personnes, le principe même d'un repair vélo, en fait la seule consommation, ça serait en fait la consommation de boissons. Peut-être au début de la consommation de canettes, etc. vraiment de marques connues, mais peut-être après, des choses qui deviennent un peu plus locaux, du local et comme par exemple là ce qu'on commence à faire avec les bières par exemple et après le recyclage voilà de toute façon après commencer petit et concrétiser plus la chose quoi voilà ça c'était un projet qui me tentait un moment et sauf que bon tout seul à faire ce projet c'est un peu compliqué mais ça mais voilà c'est dans les cartons on sait jamais ça peut être ressorti du jour au lendemain comme ça je suis quelqu'un assez, là si je me dis demain je me lance sur l'idée, je pense que je vais au bout.

00:28:07 David

Je vais aller au bout.

00:28:09 Maxime

Tu verrais un atelier vraiment centré sur la réparation de vélo ou plus un genre de fab lab un peu plus large ?

00:28:17 David

Là, pour l'instant, le vélo. Parce que pour moi c'est, il y a le gros sujet et même ce qui fait, bah le comme on parle de l'environnement, ce qui fait vraiment impact sur l'environnement, c'est vraiment le déplacement des gens. la pollution à cause des voitures. Là, c'est encore une fois de dire, venez, sortez votre vélo, réparez-le. Et là, pour le réparer, je sais qu'aujourd'hui, c'est quelque chose qui fait beaucoup.

00:28:44 David

C'est vrai que moi, j'étais porté beaucoup sur ce projet. C'est quand j'étais, par exemple, à Cyclable, à la Garenne Colombe ou à Rueil, qui sont vraiment des entreprises qui dépotent sur la vente de vélos

électriques. En fait, ils vendent le vélo. il y a trois mois, d'attente pour réparer son vélo. Donc en fait, les gens, on leur a vendu du rêve, c'est-à-dire qu'on leur vendait un vélo, et en fait, ils venaient, ils avaient besoin de faire réparer leur vélo tout de suite maintenant, parce que voilà c'est leur moyen de déplacement, ils veulent pas ressortir leur voiture parce que ça coûte cher, et en plus ça pollue, c'est des gens qui se portent un peu pour l'écologie, mais en fin de compte, ils avaient l'obligation derrière, parce qu'ils devaient payer leur pain, comme on dit.

00:29:25 David

Et après, ils ressortaient leur voiture parce qu'il y avait 3 mois d'attente. Donc après, c'est quelque chose qui peut être fait. Et le concept même d'un répar vélo, c'est vous venez et votre vélo est réparé sur le moment en fait. Donc voilà, vous attendez, vous prenez une petite boisson pour faire passer le temps, avec des petites tables si vous avez besoin de travailler, etc. paf paf, le vélo est réparé et vous repartez avec.

00:29:44 David

Donc ça, il n'y a pas en fait comme les entreprises qui existent aujourd'hui, un retournement de cycle en fait. Je trouve ça quand même un peu plus intéressant.

00:30:00 Maxime

Ok, à moins que tu aies quelque chose à rajouter, peut-être qu'il te vienne à l'esprit pour conclure notre entretien.

00:30:08 David

Ouais, on a parlé de beaucoup de choses.

00:30:12 Maxime

Je te remercie.

00:30:14 David

Y'a pas de soucis. C'était un plaisir en tout cas. N'hésite pas en plus si t'as un vélo à réparer.

00:30:25 Maxime

Ouais bah moi du coup maintenant mon vélo est un peu loin mais. [Tu es en campagne c'est ça ?] Non mais j'ai déménagé récemment. Enfin remarque je viens toujours ici donc je pourrais prendre mon vélo dans le RER.

Entretien n°13 quatrième entretien du 11/05/24 :

00:00:00 Maxime

J'ai quelques questions et puis c'est plus une discussion. C'est surtout pour que tu me présentes un peu, voilà, ton...

00:00:15 Zoé

Comment tu... [Mon image de Sol Majeur.]

00:00:17 Maxime

Voilà, et puis ta pratique de l'association, comment tu as rencontré... Enfin, j'ai un peu d'informations comme j'ai déjà fait un entretien avec ton père, mais voilà. Ce qui t'intéresse, pourquoi tu viens, etc. Peut-être que tu peux commencer par te présenter.

00:00:32 Zoé

Oui, bah je m'appelle Zoé, je suis la fille de Sébastien et Sandra. J'ai 23 ans. Mon surnom c'est Lily, avec un Y. [rire] Ça fait 3 ou 4 ans qu'on vient maintenant. On a connu au tout début l'asso, ça faisait 6 ou 9 mois que c'était lancé et nous on est arrivés après.

00:00:53 Zoé

Et à la base, pour l'anecdote, c'est ma mère qui l'a vue dans le Sartrou Mag et elle a dit à mon père, va là-bas, va t'occuper, fais des trucs. Puis il est revenu à la maison tout sourire en mode, waouh, ça va trop bien et tout. Et à force de le venir le voir toujours joyeux, bah il nous a inscrit toute la famille et du coup, on est allé voir ce que c'était pour qu'il soit aussi joyeux tout le temps. Et on a tout de suite accroché, le lieu est magnifique. On se croirait à la campagne, t'entends pas une voiture, pas machin.

00:01:18 Zoé

Bon, il y a des fois, il y a le lycée ou le collège, mais sinon, t'entends rien, tu te croiras à la campagne. Donc voilà pour me présenter. Après j'ai quelques troubles de la personnalité. Donc des fois mes émotions c'est dur à gérer quand il y a trop de bruit, quand il y a des bruits insolites ou des choses comme ça. Donc l'atelier je ne m'en approche pas trop ou sinon c'est vraiment accompagné.

00:01:40 Zoé

Sinon, pareil, on trouve toujours un truc à faire, que ce soit le jardinage, bouger des bûches, étaler un truc... On trouve toujours quelque chose à faire de simple. Donc c'est vrai que moi, ça m'a beaucoup aidée quand j'étais bah à l'hôpital. Je venais les week-ends et je plantais des salades, je mettais les mains dans la terre, je me sentais aimée ou du moins acceptée par les autres. Donc c'est vrai que ça a été un grand réconfort pour moi, ce jardin.

00:02:03 Zoé

C'est pas la question de se présenter, mais j'ai raconté plein de choses.

00:02:05 Maxime

Non, c'est très bien. Je veux bien que tu développes du coup comment ce lieu...

00:02:13 Zoé

A pu m'aider ? [ouais t'aide, ce que tu ressens] Bah ça m'aide parce que déjà ça me sociabilise et excuse moi s'il n'y a pas des mots français, je suis dyslexique donc les mots vont n'importe comment. [Sociabilise c'est très bien]. Surtout c'est Christine qui m'a beaucoup aidée. Elle m'a prise un peu sous son aile, elle a été très gentille avec moi tout de suite et elle m'aide à me dire non, je dis ouais je vais pas réussir à faire ça, elle me fait mais si t'essayes et tu vas y arriver.

00:02:35 Zoé

Et c'est des trucs tout bêtes des fois mais j'essaye, j'y arrive et du coup je suis contente. Je me sens soutenue. Quand ma mère était dans le Sud, bah c'était Christine qui était là avec moi pour... pour pas la remplacer, mais faire un petit touche féminine quelque part. Je pouvais me confier à elle. Je pouvais...

00:02:52 Zoé

Je suis très proche de Christine. Monique, c'est ma tata. Enfin, ma tata, ma marraine de baptême. Donc voilà. Après, bah ouais mon père est vice-président.

00:03:02 Zoé

Moi, j'ai fait partie du Cercle Coeur. Mais j'ai arrêté parce que j'étais trop jeune. J'avais quoi, 18 ou 19 ans. Donc j'avais pas la maturité pour comprendre ce qui se passait, donc j'ai laissé ma place à quelqu'un de plus... comment dire de plus...

00:03:18 Zoé

compétent. Mais sinon, ouais, je me suis investie, ça m'a aidée, c'est vrai, ça fait du bien. L'été, on peut s'asseoir, prendre un petit verre et discuter, ou entendre le chant des oiseaux. L'hiver, il y a moins de monde, mais j'aime bien voir le... la neige sur le sol ou les verglas.

00:03:38 Zoé

J'aime toutes les saisons ici. Mais c'est vrai que le printemps-été, c'est encore mieux avec les barbecues. Pareil, on a lancé ce qui s'appelle un barbecue improvisé. À la base, on était trois. Il y avait Pol, mon père et moi.

00:03:50 Zoé

À la fin de la saison, on a fini littéralement à 50 personnes. T'avais les deux tables là, les gens là-bas, les barbecues. On a compté, on était 50. Et c'était trop bien ! Les gens ici ils sont tous de bonne humeur et dès qu'il y a un truc qui va pas, on en parle.

00:04:04 Zoé

On a un médiateur, Mike, qui tout de suite parle avec les gens, tout de suite on établit des règles de vie commune. Mais j'ai eu rarement des problèmes avec des gens. Même voir pas. Ils sont tous très gentils, très accueillants, très bienveillants. Il y a comme une seconde famille tu vois.

00:04:23 Zoé

On est tous ensemble dans le même truc. On est liés avec la nature. On aime la nature et ça se voit. On a

des points communs. Et ça fait que du coup, on forme des amitiés extraordinaires.

00:04:37 Zoé

Et ça, ça m'a beaucoup aidée. Quand je sortais les week-ends de l'hôpital, je venais ici mettre les mains dans la terre, parler avec d'autres gens et voir que j'étais acceptée. que j'étais pas forcément rejetée parce qu'à l'école j'ai eu 10 ans de harcèlement. Donc ça fait beaucoup. Au début tu peux te dire ouais c'est les autres mais au bout de 6 écoles différentes bon bah tu te dis c'est toi qui as un problème quoi.

00:04:56 Zoé

Donc j'avais pas beaucoup de confiance en moi, j'en ai toujours pas beaucoup aujourd'hui mais ça va déjà beaucoup mieux. Et ouais Sol Majeur m'a beaucoup aidée à ça. J'ai vu que j'étais aimée, que je pouvais être dans un groupe. Même si c'est pas de mon âge bah au moins j'étais acceptée et on me disait rien donc c'est que ça allait. Donc c'est vrai que c'était très...

00:05:15 Zoé

C'était très... Enfin, comment dire, confortable comme situation. C'était un peu comme un cocon. Ici, pour moi, je venais là, j'étais à l'air, je pouvais sortir de l'hôpital. Parce que bon, ça dépend les unités, mais il y en a où t'es enfermée et que tu restes...

00:05:29 Zoé

Tu vois pas dehors. Donc forcément, ça fait un peu mal. Ça laisse des traumatismes. Le noir, j'en ai peur. Les gens qui parlent trop fort ou qui viennent d'un coup, ça me fait peur aussi.

00:05:40 Zoé

J'ai pas mal de petits détails comme ça qui me font peur, que ma famille connaît, que les autres autour de moi savent aussi, les plus proches. Et du coup, tout le monde essaie de m'aider à aller mieux, à essayer de faire les premiers pas pour être adulte, pas adulte mais pour être plus confiante en moi. Et c'est vrai que c'est un grand soutien. C'est un grand soutien, ouais. Même les enfants, je fais des visites avec les classes.

00:06:05 Zoé

Quand les classes d'enfants viennent, je fais les visites des enfants. J'aime bien parce que des fois, je dis les enfants, les papis partaient à vous ramasser et tout. Je dis "Oh c'est vrai, je peux dire ça, je suis une adulte". Et j'étais contente de donner, pas des ordres, mais de diriger des enfants. Parce que t'es adulte et que là, tu vois que t'as le respect.

00:06:22 Zoé

Et ça, je trouve ça génial. C'est vrai que ça aide à, voilà que c'est des gens qui t'écoutent et te suivent et te suivent du regard, te posent des questions et qui sont intéressés sont, ou qui te suivent dans la discussion et qui sont là, oui madame, machin et tout, c'est vrai que ça fait un peu d'estime de soi, t'es là, "c'est moi le boss !" Mais ouais, les visites des gens, le dimanche je faisais les visites, au début je suivais mon père, Je suivais beaucoup mon père, puis après, petit à petit, bah il disait plus rien, mais il suivait le truc. Et puis, petit à petit, je me suis sortie toute seule, je faisais mes visites toute seule. J'ai même aidé d'autres personnes à faire leurs visites, où là, c'était moi qui restais en retrait, eux qui faisaient la visite et moi qui ajoutais des choses.

00:07:02 Zoé

Et du coup, là, c'est moi qui fais les visites. Donc, quand il y a des écoles, des classes qui viennent, bah je vais prendre un groupe de 10-15 élèves, mon père 10-15, Math 10-15, et on se répartit comme ça, ou Christine ou comme ça. On se répartit la classe en petits groupes, parce que généralement, ils viennent par deux classes. Donc on se répartit les gens et je fais des visites. Voilà, je fais des petits trucs, j'aide à enlever les mauvaises herbes ou des trucs simples parce que je suis pas une grande bricoleuse ni une grande jardinière.

00:07:28 Zoé

Donc... Ouais, c'est... On se sent soutenus, en fait. Quoique, on n'est jamais seuls. Voilà, c'est ça.

00:07:36 Zoé

On n'est jamais seuls. Il y a toujours quelqu'un qui peut nous aiguiller, toujours quelqu'un avec qui on pourra parler, avec qui on pourra s'entendre, avec qui tu pourras demander de l'aide. On n'est jamais seuls ici, il y a toujours quelqu'un. Et ça, je trouve ça très rassurant de savoir qu'il y a des gens bien proches de chez moi, parce que moi, j'habite juste à côté. Donc, c'est vrai que ça fait du bien d'avoir un lieu proche de chez soi.

00:07:56 Zoé

Cet été, on rentrait, on venait le soir. Dans l'après-midi, on se posait à l'ombre dans des transats avec papa. Et le soir, on faisait barbecue. Et après, on rentrait chez nous, comme un bungalow dans un camping. C'était marrant.

00:08:08 Zoé

C'était très marrant.

00:08:11 Maxime

Okay. Est-ce qu'on peut revenir un peu sur les visites avec les classes ?

00:08:16 Zoé

Oui, tu voudrais savoir quoi ? On peut se tutoyer hein ? [Bien sûr.] D'accord.

00:08:20 Maxime

Est-ce que... me dire déjà pourquoi toi tu t'y investis, qu'est-ce qui t'intéresse ? Ensuite, commençons par ça, pourquoi toi tu t'y investis, comment ça t'intéresse ?

00:08:35 Zoé

Parce que j'aime énormément cette association et la nature. J'ai été végétarienne pendant deux ans. Je ne voulais plus manger de viande parce que je ne pouvais plus, la souffrance animale me faisait trop de peine. Et puis j'étais dans une ambiance un peu comme ça. Et puis après, le lieu est tellement beau et il m'a tellement aidée que du coup, j'y prends cœur.

00:08:54 Zoé

Dès que j'aide des gens à visiter, ils me disent ça, ça se voit que vous aimez cet endroit. Eh ben oui, j'aime cet endroit, il est beau, il y a la verdure partout, du vert, il y a des arbres, il y a des gens sympas, il y a de la terre, c'est un endroit calme. on n'entend pas les voitures, on n'entend pas le brouhaha, on sent des gens dans les rues ou des gens qui marchent quand on n'a rien à faire de la nature. Il y a le sens de l'écologie ici. Et du coup, bah les enfants, quand on m'a proposé, au début, j'ai été animatrice chez les Éclaireurs de France pendant un an.

00:09:24 Zoé

Et je voulais travailler avec les enfants, mais après, il y a ma phonophobie qui est venue, donc j'ai peur de bruits trop aigus ou trop insolites. Donc les enfants, ben c'est pas ça. Mais pourtant les classes, vu qu'ils sont un peu assez grands en fait, on arrive à leur dire "chut" ou essayer de baisser le ton. Vu que je suis adulte, je peux essayer de monter le ton et de me faire respecter. Alors que dans la cité ou dans la rue, les gens mais y vont me dire mais tu veux quoi ?

00:09:46 Zoé

Alors que là, en classe, il y a les autres professeurs, les autres élèves, donc c'est plus groupé. Et pareil, encore une fois, je ne suis pas seule. Donc au début, pareil, je suivais mon père avec les classes. Puis après, il disait, tu veux prendre un peu la parole ? Et je prenais la parole sur quelques points.

00:10:01 Zoé

Et puis après, ils m'ont dit, bah là, on te laisse une classe avec d'autres professeurs. Ouais, vas-y, on verra bien. Les enfants, ils posent des questions. Moi, j'en dis plein de choses. J'apprends des anecdotes tout le temps entre mon père, Raph, les autres et tout ça.

00:10:17 Zoé

Et ça va. En fait, tant que je suis pas seule, j'ai pas peur. Si j'étais vraiment seule à tout gérer, là, j'aurais peur. Mais vu que je suis soutenue, ça va, en vrai. Le mot, ouais le mot clé ici, c'est que je suis pas seule.

00:10:29 Zoé

Et ça m'aide vraiment. C'est vraiment ce que je voudrais retenir de la conversation, c'est qu'on n'est jamais seul. On a toujours quelqu'un qui pourra nous guider, nous aider, à ne serait-ce que d'enlever les cailloux, ou désherber les plantes, marcher sur le tas de compost sauter pour les enfants, on les fait sauter sur le compost pour le tasser. Des fois, il y a écrit sur un tableau même les choses qu'on peut faire, les poules. Enfin, il y a toujours un petit truc.

00:10:56 Zoé

un tout petit machin mais qui aide beaucoup. Du coup, bah ouais, je m'investis dans ce lieu parce que tout simplement, je l'aime. Ce lieu m'a tellement apporté que je veux lui rendre, pas hommage, mais lui rendre... pas sa gloire, mais comment on dit ? Lui rendre...

00:11:13 Zoé

Pas la pareille non plus, mais on va dire, lui rendre l'aide qu'il m'a apportée. Je voudrais l'apporter à d'autres, en fait. Voilà, c'est ça. J'aimerais aider comme j'aurais voulu être aidée. ça aussi c'est une phrase

importante pour moi en fait j'apporte aux autres l'aide que j'aurais aimé recevoir quand moi j'étais mal comme m'a aidé le jardin les autres des Jardineurs ils m'ont tout de suite accepté ils m'ont pas dit "ah t'es malade t'es à l'hôpital qu'est ce que t'as et tout t'es folle" non ils m'ont dit "bah écoute si t'as besoin de parler on est là parle pas de ta vie à tout le monde mais un petit peu pour qu'on sache d'où tu viens" ici ils m'ont connu sous plusieurs prénoms parce qu'au début j'aimais pas Zoé on m'appelait Asile à l'école Donc à l'envers, on me disait, t'es folle, tu finiras à l'hôpital.

00:11:51 Zoé

Quand à 16 ans, j'ai vraiment fini à l'hôpital, j'ai pété un câble et je ne voulais plus qu'on m'appelle Zoé. Et au début, c'était Zozo, puis après, c'était Zoéline, puis d'autres noms dérivants du prénom. J'ai voulu même mettre mon deuxième prénom sur ma carte d'identité, qui est Louise. Je m'appelle Zoé Louise Bauer. Mais on sait pas pourquoi ça n'a pas marché.

00:12:08 Zoé

Ils l'ont pas fait. Et aujourd'hui, je me dis que c'est une bonne raison, vu que j'ai repris le prénom Zoé et que je me présente maintenant. Il n'y a plus de soucis. J'ai passé ce niveau-là. Donc finalement, heureusement que ça s'est fait comme ça.

00:12:23 Zoé

Je suis bavarde, pardon. [Ah non, mais je t'en prie, moi ça me va parfaitement.] Bah c'est ça, voilà.

00:12:30 Maxime

Est-ce que tu pourrais me dire comment tu considères la dimension éducative du lieu ?

00:12:37 Zoé

C'est-à-dire ? Comment ça peut aider les gens à grandir ?

00:12:40 Maxime

C'est-à-dire pour les classes qui viennent, par exemple, qu'est-ce qu'ils y apprennent ?

00:12:44 Zoé

Ils y apprennent à respecter la nature, à être bienveillants en fait. Ici, on leur apprend les bonnes pratiques environnementales, qu'il ne faut pas jeter les papiers par terre, qu'il faut les ramasser, qu'il faut prendre soin des arbres, qu'il faut prendre soin des arbres, des plantes, selon les saisons, seon, parce qu'il y a des visites en hiver aussi. Donc les fruits ou légumes de saison, les abeilles, parce qu'il y a une vitre en plexiglas le long de la cabane des abeilles, donc ils peuvent voir les ruches, voir les apiculteurs agir sans être... Le mur est étanche donc les abeilles ne viendront pas et ne pourront pas les piquer. En toute sécurité, ils peuvent voir des abeilles, des ruches, les apiculteurs et tout.

00:13:28 Zoé

Ça fait rêver quand t'es gamin ! Pareil, une fois on avait une classe de maternelle qui est venue donc bon, tu prends pas le discours écologique, donc tu prends une plante, on appelle ça du... du grattien, parce que c'est une plante qui a plein de petits crochets comme un scratch, et qui se scratch sur les vêtements. Donc on était là, tu veux faire de la magie ? Regarde, hop, tu poses sur toi, ça se tient tout seul. Après ils sont

tous là pendant un quart d'heure en train de se dire, "je fais de la magie !"

00:13:50 Zoé

Et ils mettent les uns sur les autres. Les petites fleurs, là, les petits trucs de platanes qui font hélicoptère, là, qui tournent tout seuls. Tu veux, regarde, ça vole tout seul, tu le jettes, hop, ça tourne dans l'hélicoptère, ils sont tous là pendant un quart d'heure à jeter les trucs pour faire l'hélicoptère. Tu changes ton truc, mais tu leur apprends, quand même. Selon, pareil, les saisons, bon, ils viennent plus à la belle saison, c'est plutôt les grands qui viennent, qui viennent à la saison un peu froide ou comme ça, mais on fait aussi avec les Ehpad.

00:14:15 Zoé

Les Ehpad de l'Union, on leur a construit un espace de mini potager avec un banc autour. dans un espèce de, comment on dit, un hexagone où il y avait un banc et de la terre au milieu et ils pouvaient cultiver en étant assis et pas se faire mal. On fait énormément de choses, c'est ça le truc.

00:14:41 Maxime

Du coup, toi tu te considères comme sensibilisée à la cause environnementale ?

00:14:45 Zoé

Oui. Oui, énormément. Comme je l'ai dit, j'ai été végétarienne. Maintenant, bon j'adore trop le jambon donc.... Le jambon de Bayonne M'aura.

00:14:53 Zoé

Mais sinon, j'avais vraiment fait un blocage. Je mangeais pas de viande. Et là, maintenant, je suis une vraie viandarde. Mais je ne regarde plus trop les trucs d'abattage parce que sinon, ça va me faire mal au cœur. Tous les ans, j'ai le même dilemme de ce que je mange du foie gras ou pas.

00:15:08 Zoé

Mais la cause environnementale, pour moi, c'est quelque chose de... qui me tient à cœur, parce que des fois, on voit sur les bords de Seine tous les déchets qu'il y a. Une fois, il y avait même eu un dépôt sauvage de carrelage. T'avais au moins un mètre cube, voire une dizaine de mètres cube de carrelage jeté comme ça sur les bords de Seine, avec des morceaux dans les arbres, d'autres par terre, d'autres... Comment on peut faire ça ? Comment tu peux te dire, je vais me lever le matin, te dire c'est une bonne idée, je vais jeter mon carrelage dans la nature ?

00:15:34 Zoé

Comment ? Même les canettes que tu retrouves par terre, ou les crottes de chien sur les... J'ai vu une fois, un jour, quelqu'un a ramassé la crotte de chien dans un paquet, l'a laissé dans un caniveau, et deux mètres plus loin, il passait devant une poubelle. J'ai jamais compris. Tu fais l'effort de ramasser, mais tu jettes par terre.

00:15:51 Zoé

Donc j'ai pas compris. Mais sinon, oui, les animaux, la nature, la nature il faut en prendre soin. C'est notre avenir, c'est grâce à elle qu'on respire, qu'on vit. On a beau être la race la plus évoluée de la planète, si le

temps n'est pas avec nous, on est mal barré hein. Sans électricité, on fait quoi ?

00:16:07 Zoé

Alors que c'est le vent qui crée les éoliennes, les centrales. Mais c'est vrai que la nature, c'est notre lieu primaire de vie. Donc c'est censé être important. Puis avec le changement climatique, les espèces disparaissent, alors il faut les sauver. Moi, les animaux, j'adore ça.

00:16:22 Zoé

La nature, moi, quand je vois des forêts, je trouve ça rassurant parce que je me dis, il y a encore des arbres sur terre. Avec la forêt amazonienne qui se vide, tous les bois, les trucs, les consommations, le plastique et tout le bazar. Bah quand tu vois des forêts, moi, je trouve ça très rassurant. Donc ouais, dans la résidence, il y en a même des petits, après les interventions des Jardineurs, ils sont avec leurs petites pelles et leurs petits seaux à ramasser les déchets dans la na... dans la cour. On trouve ça trop mignon.

00:16:49 Zoé

C'est ça qu'ils devraient faire, les gosses. Des fois, tu leur demandes à quoi ça ressemble un maïs, ils te disent une tomate. Ou l'inverse, on leur a montré une tomate, ils ont dit que c'était du maïs. Il y en a un, il n'avait jamais vu de concombre de sa vie. Enfin, il y a plein de trucs comme ça, des gens du plateau, des gamins qui sont au plateau à Sartrouville, qui n'avaient jamais vu de légumes.

00:17:07 Zoé

Tout est dans les supermarchés maintenant, alors qu'ici on peut goûter à plein de... comment dire, à plein de choses. On peut apprendre tellement de la nature. On peut faire pause, deux secondes, que j'aie prendre mes médicaments ?

00:17:21 Maxime

Oui, bien sûr.

00:17:21 Zoé

J'en ai pas pas pour longtemps, mais il faut que je les prenne.

[arrêt et reprise de l'enregistrement]

00:00:00 Maxime

Pour être sûr de ne pas perdre parce que Les deux premiers entretiens que j'ai fait, j'ai perdu les enregistrements, j'étais bien... bien malheureux.

00:00:11 Zoé

Donc oui voilà, l'environnement, c'est important.

00:00:22 Maxime

Les activités auxquelles tu participes dans l'association, est-ce que tu t'investis dans certains projets particuliers ? Est-ce que tu portes des projets ?

00:00:30 Zoé

Moi, j'ai porté un projet, j'ai été un peu comme l'ambassadrice entre le GEM, le groupe d'entraide mutuelle, et Sol Majeur. Enfin, les Jardineurs. C'est... le groupe d'entraide mutuelle, c'est pour les personnes qui ont des problèmes, qui sortent d'hôpitaux mais qui sont stables, où on peut se retrouver, faire plein d'activités, donc c'est vraiment super. Bon là, c'est parti un peu en cacahuètes maternelle depuis un moment, donc j'y vais plus, mais sinon, j'ai fait la passerelle entre les deux pour que les personnes puissent venir jardiner. faire du jardinage ou bricolage avec des ateliers et tout ça quoi.

00:01:01 Zoé

Donc j'ai porté ce projet là. Et quoi d'autre ? Bah je m'investis dans les visites ou les choses du genre, les choses assez simples en fait que je comprends à peu près. Donc voilà, sinon des fois je bricole un petit peu, j'aide à tenir une planche ou deux. La cabane au fond je l'ai aidée, j'ai fait tout un pan de mur.

00:01:21 Zoé

Donc je m'investis dans les choses assez simples mais qui aident. Dès qu'on a besoin de moi pour désherber ou mettre de l'eau sur les feuilles ou, enfin sur les plantes, tout le plaquage, la plaquette, c'est moi qui l'ai étalée. Il y avait 2 ou 3 tonnes à l'entrée, il a fallu tout étaler. Donc moi, j'étais là avec ma pelle en train de remplir les brouettes. On était, mon père, Christine et moi, les trois, pour tout étaler.

00:01:43 Zoé

Super. Donc je m'investis dans ce que je peux, dans ce qui est à ma portée, vu que j'ai des troubles cognitifs aussi, je comprends pas toujours tout. Donc des fois, il faut m'expliquer les choses autrement, un peu comme un enfant, avec des mots assez simples, ou des fois avec une autre façon, plus pédagogique. Même si j'ai 23 ans, je reste avec un... un fonctionnement, je parle très bien, je parais très bien, mais j'ai des troubles cognitifs.

00:02:10 Zoé

Donc c'est vrai que des fois, je ne comprends pas toujours tout ce qui se passe, d'où le cercle cœur que j'ai laisser tomber. Mais j'aimerais bien m'y remettre, ou trouver un travail, mais je ne sais pas trop.

00:02:20 Maxime

À ce moment-là, au niveau de la question environnementale, est-ce que... Toi, tu as tendance à essayer de... Est-ce que tu t'intéresses au savoir scientifique, sur les questions environnementales ?

00:02:38 Zoé

Alors là, je lis pas beaucoup d'articles ou de journaux pour m'investir là-dedans. mais dès que je vois plus sur mon téléphone des notifs ou avec Hugo Décrypte sur Insta, des fois je vois ce qu'il se passe mais sinon je suis pas trop à lire les trucs magazine comme ça, ça me déprime plus qu'autre chose vu tout ce qu'il se passe, je, vau mieux pas savoir.

00:02:58 Maxime

Mais sur les réseaux sociaux, ça t'intéresse ?

00:03:01 Zoé

Je vois des petits trucs, mais pas beaucoup. Je ne suis pas assez informée, mais de ma part, je fais attention aux lumières, à l'eau, dès que je vois un plastique par terre, bah là à la gare, quand je suis partie dans le sud, il y avait un gros sac plastique par terre, je l'ai pris, je l'ai jeté. Mes parents m'ont dit c'est bien ma loute, mais t'as pas fini ? Non, mais au moins celui-là, il était énorme comme ça, le truc, bon. tu vas le jeter, quoi.

00:03:24 Zoé

Donc j'essaie de faire ma petite part, comme on dit avec Sol Majeur, "faire sa part localement, ensemble". Le slogan est bien trouvé. Je fais ma part.

00:03:35 Maxime

Est-ce que tu as déjà entendu le mot d'Anthropocène ?

00:03:41 Zoé

Non, je connais pas. C'est quoi ?

00:03:45 Maxime

En fait, l'anthropocène, c'est un concept scientifique qui est une proposition de nouvelle époque géologique. En géologie, on établit une classification des différentes époques que la Terre a connues.

00:04:00 Zoé

D'accord.

00:04:01 Maxime

Et aujourd'hui, il y a une partie des scientifiques qui proposent de définir l'entrée dans une nouvelle époque qui est caractérisée par l'influence des activités humaines sur les grands cycles bio-géochimiques du système Terre, c'est-à-dire sur la Terre, sur le cycle du carbone...

00:04:20 Zoé

Faire un peu comme il y a eu l'ère des dinosaures ou de la Pangée, et tout ça, mais là, on est dans une nouvelle ère, celle des humains.

00:04:27 Maxime

En gros, jusqu'à maintenant, on était dans une époque qui s'appelle l'Holocène, et caractérisée par un réchauffement... [un bébé pleure] T'inquiète pas, je pense qu'on devrait à peu près entendre. par une période de réchauffement. Mais jusqu'à maintenant, les changements géologiques qui justifiaient l'entrée dans une nouvelle période...

00:04:55 Zoé

Dans une nouvelle ère ou période ? C'est la même chose ?

00:04:59 Maxime

Il y a différentes classifications. En fait, c'est des sous-classifications.

00:05:03 Zoé

D'accord.

00:05:04 Maxime

Si tu veux t'as par exemple, tu as les éons, les ères, les époques, etc. Et en gros, dans une ère, il y a plusieurs époques, dans un néon, il y a plusieurs ères, etc., etc. Donc voilà, c'est une proposition. Et moi, c'est un concept que je mobilise dans mon travail. C'est pour ça que je demande aux gens que je vois en entretien s'ils le connaissent ou pas, pour voir si c'est un concept très connu ou peu connu, etc.

00:05:31 Zoé

Non, je ne pense pas que ce soit très très connu jusque-là, non.

00:05:34 Maxime

Alors pour l'instant, il n'y en a pas beaucoup qui m'ont répondu "oui".

00:05:36 Zoé

Après, moi, je me renseigne pas beaucoup, c'est vrai. J'entends plus mon père qui raconte des choses, je l'appelle Wikipapa, parce qu'il connaît beaucoup de choses. Donc, c'est vrai que je ne me documente pas assez sur l'environnement, mais ça me tient quand même à cœur, quoi. Je fais ma petite part, j'aime bien penser qu'on peut tous faire un changement quelque part, quoi. En se mettant tous à notre petite personne, à notre petite échelle, on peut faire de grandes choses.

00:06:01 Zoé

Donc c'est vrai que je connais pas vraiment les nouvelles pratiques, les scientifiques, les trucs comme ça, mais j'y suis sensibilisée par, quand même quoi, par ne serait-ce que le tri, le recyclage, le tri sélectif, le verre, le plastique, la nourriture, le compost qu'on amène ici tout simplement, aussi il y a le compost, que je trouve ça très bien. Mais c'est plus par mon père que je vais avoir des échos écologiques en fait, c'est plus par lui. Avec la permaculture, où lui il a plein de livres où il se renseigne beaucoup, il regardait des vidéos, il regardait beaucoup de choses comme ça, donc j'ai été plus sensibilisée par lui, et ensuite par les jardinières Sartrouillois. Ça m'a plus sensibilisée, à force de venir j'ai pris conscience des choses, j'ai vu comment on pousse une plante, comment on fait des trucs, tout ça, mais ne serait-ce que semer une graine. Il y en a, ils ont pris un pot, ils ont mis la graine au fond, ils ont mis la terre par-dessus.

00:06:52 Zoé

Tout le monde sait, du moins un peu, qu'il faut mettre un peu de terre, la graine, un peu de terre et là t'arroses. Il y en a qui ont mis la graine au fond du truc, comment tu veux. On va pas aller très loin comme ça. Donc si ne serait-ce que tout le monde savait faire ça, on aurait des jardins beaucoup plus beaux. Si ça se trouve, les gens plantent des trucs mais tellement mal qu'elles ne bougent jamais.

00:07:12 Zoé

Donc si on montre aux enfants à l'avenir comment faire ça, bah ça pourrait lancer toute une génération d'écologie. Ça pourrait lancer un mouvement écologique si tous les enfants, dès leur plus jeune âge, en âge de comprendre les choses, par exemple, pareil, voilà les primaires. Parce qu'en maternelle, bon, t'apprends

les feuilles, les arbres, il faut les respecter, mais bon, t'as 3 ans, qu'est-ce que tu vas faire de l'écologie ? Mais vers 6, 7, 8 ans, tu commences à comprendre les choses, les animaux, les cycles, on t'apprend déjà un peu plus. Et si, pour moi hein, si on devait éduquer les enfants dès leur plus jeune âge, ça serait pour ça, l'écologie au plus jeune âge, pour être un avenir meilleur de nos enfants et de ce qu'on va laisser aux enfants, comme l'avait dit Matth, c'est pas ce qu'il veut laisser à ses enfants, donc, il a fait sa majeure.

00:08:07 Zoé

Donc, c'est ça que je voudrais passer comme un peu message aussi. Je sais pas si j'ai bien répondu à la question.

00:08:12 Maxime

Très bien. Il y a pas de mauvaise réponse.

00:08:15 Zoé

Il y a pas de mauvaise réponse, mais je m'étale un peu, je me perds un peu.

00:08:21 Maxime

Au niveau de l'organisation de l'association et sur le terrain, dans la pratique, comment tu catégoriserais cette organisation ? Est-ce que tu dirais qu'elle est plutôt... plutôt libre, hiérarchique ?

00:08:35 Zoé

Je pense que c'est plutôt libre. Tout le monde a ses idées. Il y a le cercle au cœur, bien sûr, qui nous dirige, entre guillemets, pour prendre les grandes décisions. Mais sinon tout le monde a son petit mot à dire, on en discute avec les responsables Jardineurs, bricolage ou comme ça. Mais dès qu'il y a une idée, elle est prise en compte et on essaie de voir si financièrement c'est possible, si physiquement aussi c'est possible, avec le matériel, les revenus, avec tout ce qu'il y a à prendre en considération.

00:09:04 Zoé

Toute idée est bonne à prendre. Donc on voit un peu ce qu'on fait ou pas. Et on essaye, donc je dirais plutôt que c'est... C'est plutôt cool. Comme...

00:09:15 Zoé

On va pas engueuler quelqu'un dès qu'il fait un truc de travers. On va plutôt essayer de discuter avec lui. Les électrons libres, bien sûr qu'il y en a. On a déjà eu des disputes, évidemment, mais comme je l'ai dit, il y a Mike qui fait partie du Cercle Coeur, qui est médiateur, qui gère les soucis. Dès qu'il y a des disputes ou comme ça, on l'appelle et on essaie de régler ça sainement.

00:09:34 Zoé

On n'a jamais eu de cas de violence ou comme ça, mais c'est vrai qu'il y a déjà eu des cas d'alcoolisme ou des trucs du genre, donc on avait dû exclure une personne parce qu'elle était vraiment... Même les jours où les gens venaient, elle était totalement bourrée, donc forcément, ça présente mal, quoi. Donc il y a des limites, mais elles sont très... On prévient d'abord. Voilà, on te dit en tant qu'amie.

00:09:56 Zoé

Puis après, s'il faut jouer du galon, en tant que cercle-cœur. Et après, il y a ensemble le, au-dessus, mais c'est très rare qu'on joue là-dessus, il y a le cercle-cœur qui prend les décisions vraiment franches. Mais sinon, c'est plutôt libre. Chacun a ses idées, ses petits... Je vais faire ci par là-bas, est-ce que je peux ?

00:10:13 Zoé

Et ça, machin, on essaie toujours de voir entre nous tous. Mais généralement, les idées sont acceptées. Je trouve que c'est plutôt pas mal.

00:10:24 Maxime

Est-ce que tu penses qu'il y a une dimension politique à ce qu'on fait dans l'association ?

00:10:31 Zoé

Politique, pareil, je m'y intéresse pas vraiment. Parce que tout c'est n'importe quoi, les écouter, c'est le bordel partout. Donc je m'intéresse très très peu, encore moins que l'écologie à la politique. Mais... Comment dire ?

00:10:46 Zoé

Est-ce qu'il y a une histoire po... Je ne saurais pas dire.

00:10:50 Maxime

Ou citoyenne, par exemple, d'une dimension citoyenne.

00:10:53 Zoé

Bah citoyenne, oui. Comme les dimanches à quai qu'ils font, il y a l'environnement aussi. C'est trop mis de côté l'environnement parce qu'on s'y intéresse peu, je pense. Il n'y a pas beaucoup de gens qui s'y intéressent parce qu'ils sont tellement habitués à ce qu'ils aient la lumière, à ce qu'ils aient l'eau, à ce qu'ils aient tout, qu'ils ne se rendent pas compte de ce que certaines personnes n'ont pas. Comme par exemple, on en parlait chais plus quand, mais par exemple, les personnes qui ont immigré, les parents ou les grands-parents, savent d'où ils viennent et d'où leur manque a été créé.

00:11:25 Zoé

Alors que les enfants qui sont nés en France, bah ils ont pas cette dimension-là, ils ont pas le manque. Ils ont tout, ils ont la sécurité sociale, l'eau, la bouffe, dans les supermarchés, tout conditionné. Pour eux, ils savent pas où poussent les plantes, qu'est-ce qu'il faut faire ou quoi. Donc une politique, j'en sais rien, mais au moins un petit... Ouais, pour être citoyen, il faudrait au moins faire sa petite part, un peu de tri, au moins, pour avoir une...

00:11:51 Zoé

Ce serait bien d'avoir un élan, comme je disais, avec les enfants, à leur apprendre les bonnes pratiques, pour avoir ce fameux élan... Ce fameux élan... Comment dire ? Écologique. Qui pourrait prendre de l'ampleur au niveau politique, comme le parti animaliste, ou les partis...

00:12:10 Zoé

Après je m'y connais pas assez en politique pour faire tout ça, mais pour moi si on apprend dès le plus jeune âge, ça pourrait avoir des impacts plus tard. En gros.

00:12:17 Maxime

[...]

00:12:27 Zoé

Je parle plus vite que tu peux écrire.

00:12:29 Maxime

Non mais des fois il faut... Je prends un peu le temps de prendre des notes précises.

00:12:33 Zoé

Bah bien sûr.

00:12:35 Maxime

Depuis que mes enregistrements n'ont pas marché. J'ai peur maintenant, donc je vais me prendre le temps de...

00:12:36 Zoé

Vas-y, vas-y, je t'en prie.

00:12:39 Maxime

... de prendre des notes. Après, je pense qu'on a...

00:12:43 Zoé

On a fait le tour ?

00:12:43 Maxime

On a à peu près fait le tour. Regarde un peu si j'ai pas des questions peut-être qui pourraient être intéressantes.

00:12:48 Zoé

Oui, oui, toute question est bonne à prendre.

00:12:51 Maxime

Oui, je crois que je t'ai pas demandé ce que tu pensais du développement durable.

00:12:55 Zoé

Le développement durable, c'est-à-dire ? les énergies solaires, ou comme ça ? Non, comment ?

00:13:02 Maxime

Est-ce que c'est quelque chose avec lequel tu es familière ?

00:13:04 Zoé

Bah je sais pas trop ça veut dire quoi exactement, en fait. Le développement durable, c'est quand les énergies... Ce mot-là, je le connais, mais je sais pas trop la définition. Tu pourrais me donner un autre sens ou une explication vague ?

00:13:21 Maxime

Après, c'était surtout pour savoir si t'étais familière de ce concept-là. En gros, le développement durable, c'est une politique internationale qui a été lancée dans les années 90, qui est de continuer à développer nos sociétés, économiquement, etc., mais sans... sans détruire les ressources environnementales, donc que ce soit durable sur le... enfin, que le développement soit possible sur la durée. Après c'est un concept qui a été réapproprié pendant... de nombreux acteurs très différents, notamment associatifs, etc.

00:14:02 Maxime

Sachant qu'il y a aussi des acteurs associatifs comme Greenpeace, les ONG, etc.

00:14:06 Zoé

Ouais c'est au Sea Shepherd, des choses comme ça.

00:14:08 Maxime

Voilà, qui se sont investis sur ce concept-là, donc c'est un concept un peu large. Et en même temps, c'est parce qu'il est très large qu'il est souvent accepté, etc. Voilà, mais la plupart du temps, les gens mettent un peu ce qu'ils veulent derrière le concept de développement durable.

00:14:26 Zoé

Oui, prendre soin des ressources primaires, c'est ça ?

00:14:29 Maxime

Oui, la conservation des ressources, c'est quelque chose d'assez important.

00:14:32 Zoé

Oui, la conservation des ressources, oui. Les panneaux solaires, c'est bien beau, mais il y a le coût de la fabrication, du transport et tout le bazar, donc c'est pas si écologique que ça. Par contre, un truc qui est bien dans le développement durable, je trouve, c'est la permaculture. ou sinon ne serait-ce que pailler la terre pour avoir l'humidité gardée, garder l'humidité ou utiliser les ressources locales. Là, par exemple, nous, on va prendre du fumier à Maisons Laffitte.

00:14:58 Zoé

On va prendre de la paille à Houilles ou dans les haras à Maisons Laffitte. On essaie de faire travailler les petits endroits pour essayer de faire... On va pas prendre en industrie parce que ça pollue trop. On essaie de faire vraiment au plus naturel possible. Donc pour moi, préserver les arbres, l'eau et tout ça, pour moi, oui, c'est important.

00:15:22 Zoé

Le charbon, le pétrole, on n'en aura pas pour toujours et après, on va se retrouver bien embêtés quand ça n'aura plus. Donc les ressources durables ou comme ça, oui, il faut les favoriser, je pense. Après, mon avis ne sera pas très large vu que je ne connais pas trop trop le thème. C'est tout ce que j'ai à dire pour l'instant.

00:15:45 Maxime

Alors, j'ai l'impression qu'on a à peu près fait le tour. Ok bah, à moins que tu aies quelque chose à rajouter sur l'association...

00:16:07 Zoé

J'ai déjà un peu tout dit, que ça m'avait aidé, que c'est un bon endroit pour se ressourcer. On y trouve des gens très agréables. Non franchement, je pense que j'ai tout dit.

00:16:23 Maxime

Rapidement, si tu devais définir les valeurs de l'association, qu'est-ce que tu dirais ?

00:16:28 Zoé

Les valeurs ? bah un peu comme le slogan hein. Comme je disais, "faire sa part localement et ensemble", c'est un bon slogan pour moi je trouve.

00:16:36 Maxime

Je t'ai déjà posé la question ?

00:16:37 Zoé

Je pense oui.

00:16:38 Maxime

Oui, parce que comme j'ai fait 4 entretiens, je me rappelle plus quelles questions j'ai posées à qui.

00:16:42 Zoé

Oui, non mais c'est pas grave, je comprends. Mais ouais, les valeurs de l'association c'est un peu comme la maison de l'écologie de Sartrouville, c'est comme on se définirait. on se définirait comme la maison, comme il y a la maison de la famille ou la maison de la santé ou je sais trop quoi, nous on aimerait bien être la maison de l'écologie, pour justement donner les bonnes pratiques dès les, au plus jeunes et avoir encore plus de, pas de partenariats, mais encore plus de personnes qui viennent. Donc c'est vrai que c'est important quand même, les valeurs qu'elles défendent contre l'avenir, contre, pour l'avenir des enfants ou l'avenir des plus jeunes. Et si on pouvait le répandre, je pense que ça serait une bonne chose.

00:17:26 Maxime

Bah merci beaucoup.

00:17:26 Zoé

Bah de rien. J'espère que ça t'aura aidé dans tes recherches. C'est répétitif peut-être toutes les réponses ou.

00:17:36 Maxime

Pas du tout ? Non, mais justement, j'essaie de voir comment chacun et chacune se...

Entretien n°14 cinquième entretien du 11/05/24 :

00:00:00 Maxime

Comme ça après je peux retravailler dessus.

00:00:02 Monique

Je m'enregistre aussi quand je vais sur les ruches. Après je réécoute et je prends des notes.

00:00:07 Maxime

Qu'est-ce que tu enregistres quand tu travailles sur les ruches ?

00:00:09 Monique

Mes actions, ce que je vois sur les ruches.

00:00:11 Maxime

D'accord.

00:00:12 Monique

Ce que je vois, ce que je fais. Et ça me permet après d'avoir une réflexion sur ce que je vois et sur ce que j'ai fait pour la prochaine fois.

00:00:22 Maxime

D'accord. Est-ce que tu peux commencer par te présenter ?

00:00:29 Monique

Je m'appelle Monique. Je suis arrivée ici en juin 2022. À la base, j'avais fait la demande après le Covid. J'avais fait la demande parce que j'habite à Sartrouville en appartement. Et j'avais fait la demande pour avoir un jardin familial près de la mairie.

00:00:52 Monique

Et puis, j'avais pas de réponse. Et je cherchais sur internet des jardins, j'avais vraiment cette envie-là. Et c'est comme ça que j'ai découvert Sol Majeur. Et en parallèle, j'ai eu la passion des abeilles, et j'étais allée en Grèce chez un apiculteur, parce que je suis passionnée par la Grèce aussi, pour mieux connaître le monde des abeilles. J'étais fascinée par ce milieu-là, donc j'avais envie de mieux connaître.

00:01:26 Monique

Et donc j'avais vu aussi que ici, à Sol Majeur, il y avait des ruches. Et en plus des jardins, je me suis dit, je vais y voir, pour combiner les deux, en fait. Et puis, au début, il était un petit peu fermé, l'apiculteur, puis après, finalement, il... Après, vas-y.

00:01:46 Maxime

Je vérifiais si j'étais bien en train de... J'ai perdu mes deux premiers enregistrements maintenant je stresse.

00:01:53 Monique

Ah oui, tu m'étonnes. Et donc après, finalement j'ai fait partie de l'équipe apiculture avec l'apiculteur et je m'étais inscrite pour faire une formation au syndicat national de l'apiculture. J'ai fait ma formation l'année dernière. En 2023, sur l'année apicole 2023, donc de mars à... on a fait jusqu'en janvier 2024, pour voir toutes les étapes...

00:02:20 Monique

Donc c'est une formation théorique et pratique aussi. Au début, c'est les trois premiers cours, c'est sur la théorie, donc la biologie de l'abeille. les maladies, enfin voilà, tout ce qu'il faut déjà savoir en théorie. Et après c'était sur le rucher-école, tous les 15 jours, tous les samedis, enfin un samedi sur deux, après-midi, à l'arborétum du Bois de Vincennes. [D'accord.]

00:02:47 Monique

— Et donc... Et en parallèle, je suivais les rues ici. Et puis après, il y a eu une petite scission entre l'apiculteur qui était ici, qui était censé s'occuper des ruches de l'association et des siennes en même temps, il y avait eu un petit accord, mais ça n'a pas été trop respecté. Après, il voulait plus s'en occuper.

00:03:06 Monique

Donc, j'étais la personne la plus à même, même si j'étais pas encore formée et avoir assez d'expérience. Il ne voulait plus s'en occuper, donc j'étais la plus à même de m'en occuper. Je passe beaucoup de temps à me documenter et je m'entoure de plus en plus d'apiculteurs autour de moi donc avec qui j'échange. Je continue à apprendre, apprendre, apprendre. par les bouquins, les tutos et puis les expériences d'autres apiculteurs.

00:03:34 Monique

Et puis on apprend surtout en s'en occupant, en observant.

00:03:38 Maxime

C'est ce que je me disais, le fait d'être obligé de s'occuper de ruches, ça a dû être très formateur.

00:03:43 Monique

Ah oui, oui, ça l'est, oui. J'avais les cours en même temps. Donc souvent j'avais le cours et puis après je venais voir ici. Quand j'ai récupéré les ruches ici, c'était pas du tout la même configuration qu'au rucher-école parce que bon elles étaient un peu laissées à l'abandon.

00:04:01 Monique

Il y a Christine qui fait partie de l'équipe avec moi. Elle est en train de commencer sa formation. Et voilà on fait surtout toutes les deux, et Sébastien, il est dans l'équipe aussi. Et en support. [Lequel Sébastien ?] Sébastien, celui qui est torse nu.

00:04:18 Monique

Il fait partie de l'équipe, mais il ne va pas trop sur les ruches avec nous. Il est plus en soutien pour des actions ponctuelles. Par exemple, on a acheté deux nouveaux essaims. Eh bah j'ai dû aller les chercher à l'autre bout de Paris, lever 5h du mat, les ramener dans la voiture. Eh ben Sébastien est venu avec moi

parce que Christine n'était pas là.

00:04:38 Monique

Voilà, il est en soutien.

00:04:41 Maxime

D'accord.

00:04:41 Monique

Si il y a besoin, si on a vraiment besoin d'un coup de main.

00:04:50 Maxime

Okay. Qu'est-ce qui t'a intéressé dans l'association pour t'y engager ?

00:04:57 Monique

À la base, c'était surtout pour les ruches. Et après, j'ai vraiment eu le coup de cœur, dès que j'ai fait mes premiers pas dans Sol Majeur, cette bulle de nature un peu sauvage, ça me rappelait mon enfance que j'ai vécu à la campagne. Et vraiment, ça me rappelait quand j'allais dans les bois avec les copains et les copines à faire des cabanes. J'avais vraiment l'impression de retourner en province, parce que j'ai été élevée en province. Et donc c'était vraiment une bouffée d'oxygène incroyable.

00:05:33 Monique

Donc ouais, j'ai tout de suite eu le coup de cœur. Et puis les gens aussi, j'ai eu un super accueil. Super accueil. Des gens très sympas. Donc une sorte de deuxième famille en fait.

00:05:48 Monique

Vraiment. Et puis moi j'y connaissais pas trop grand chose en jardinage parce qu'au début j'allais pas sur les ruches, au début j'allais surtout au jardin. Après le travail ça faisait du bien. J'allais arroser ou désherber. Chacun a sa place en fait.

00:06:08 Monique

Après si on est trop timide c'est pas toujours évident de trouver sa place parce faut, il y a pas forcément quelqu'un qui va te dire tu fais ci, tu fais ça. Donc c'est à nous aussi de trouver un peu notre place. Moi je venais et puis Sébastien, super sympa, je lui disais, j'y connais rien, il me disait parfois tu tresses les ronces, au lieu de les couper, tu les tresses, tu les remets à l'intérieur, donc on arrive toujours à se trouver une utilité en fait, à se rendre utile pour l'association. Et puis, et puis ce qui est bien aussi, c'est qu'il n'y a pas de contraintes. On a tellement de contraintes de par notre travail ou autre.

00:06:54 Monique

Quand on vient ici, soit on veut se rendre utile et on travaille, soit on peut juste prendre un bouquin et se mettre dans un coin où se reposer. À une époque où j'apprenais le grec, je me disais, je vais prendre mon bouquin, je vais venir réviser mon grec ici. Mais en fait, comme il y a du monde et tout, on fait toujours autre chose et... Et voilà, et moi, à chaque fois, parfois, je viens ici après le travail, donc un peu stressée, je me dis, bon, parce que j'ai aussi un jardin, j'ai aussi une famille, donc je me dis, bon, allez, je viens,

mais je reste pas longtemps. Mais j'y arrive pas.

00:07:33 Monique

J'y arrive pas. Salut, à bientôt. Ciao, ciao. Bisous. Bisous.

00:07:39 Monique

A demain ?

00:07:42 Zoé

Demain il y a l'église c'est ça ? C'est où ?

00:07:43 Monique

A l'église. Oui.

00:07:45 Zoé

C'est à l'église ? D'accord bah à demain alors.

00:07:46 Monique

Les travaux c'est à partir du 19 mai. [D'accord.] Donc pour l'instant il y a encore l'église là.

00:07:52 Zoé

Bah je pense que ce sera la dernière fois. Parce qu'après avec les changements je sais pas si je pourrais y aller tout le temps hein.

00:07:57 Monique

Bah je sais pas tu t'es inscrite ou pas ?

00:07:59 Zoé

J'ai rempli le papier ouais mais je sais pas si je pourrais y aller tout le temps. Vu que je sais pas comment on y va ailleurs. Ça dépendra.

00:08:06 Monique

Après, moi, si j'ai ma voiture... Oui.

00:08:08 Zoé

On peut demander à être dans le même groupe et tu me prends une journée où on y va toutes les deux.

00:08:12 Monique

On verra. [Sébastien : Bon, Maïa ?]

00:08:13 Zoé

Oui, pardon.

00:08:14 Monique
Salut ! Au revoir.

00:08:15 Zoé
Ravie d'avoir fait l'entretien.

00:08:16 Maxime
Merci à toi.

00:08:17 Zoé
J'espère que je t'ai aidée. [Sébastien : Bon, Maxime, à bientôt. Merci d'être passé, c'est cool.]

00:08:21 Maxime
A bientôt.

00:08:23 Monique
Bonne soirée.

00:08:33 Maxime
Oui, tu disais que des fois tu passais après le travail.

00:08:36 Monique
Oui, et même parfois le week-end, et je me dis bon, il faudrait que je fasse autre chose après. Mais en fait, j'arrive pas à rester peu de temps en fait. Quand je viens, le temps s'arrête.

00:08:48 Maxime
Qu'est-ce que tu fais comme travail ?

00:08:49 Monique
Je suis assistante commerciale dans l'aéronautique.

00:09:02 Maxime
Est-ce que... La dimension écologique du lieu a été importante dans ton investissement ?

00:09:08 Monique
Heu oui, aussi. Aussi. Parce que j'ai... J'ai encore beaucoup de progrès à faire, mais oui, j'ai cette... envie de préserver au maximum l'environnement, de faire attention à notre environnement.

00:09:26 Maxime
Tu dirais que tu es particulièrement sensibilisée à la question environnementale ?

00:09:31 Monique
Alors particulièrement, oui et non. Disons que je suis pas active au sein d'une association ou autre. Mais oui, et puis le fait aussi de m'occuper des abeilles. Les abeilles sont directement impactées par les

problèmes environnementaux. Donc oui.

00:09:55 Monique

Quand il y a des Jardineurs ou jardineuses ça arrivent et qui disent J'ai des sortes de petites bêtes qu'ils font chez moi, dans mes jardinières, alors j'ai mis des produits. J'ai dit, mais non, il ne faut pas mettre de produits. Ah bah si sinon j'ai pas de fleurs, bah oui mais bon... Faut penser global quoi, si on pense que à son petit confort ou à son petit jardin... Bah oui mais il y a des escargots, moi je mets plein de produits, bah oui mais...

00:10:26 Monique

Moi aussi j'ai un jardin et les escargots ça m'embête mais bon... Après on risque de faire pire que... Faut penser global en fait, faut pas être égoïste. Donc oui, je suis sensibilisée. Après, je ne suis pas militante.

00:10:45 Monique

J'essaie de faire à mon niveau.

00:10:47 Maxime

Est-ce que tu... Peut-être aussi dans le cadre de l'activité Apicole, tu t'intéresses aux connaissances scientifiques sur l'environnement ?

00:11:03 Monique

C'est-à-dire ?

00:11:04 Maxime

Est-ce que, par exemple, tu vas voir les articles importants qui sortent sur l'environnement, sur les sciences du système Terre, ce genre de choses ? Ou quand ça passe dans la presse, est-ce que c'est quelque chose qui t'intéresse ?

00:11:19 Monique

Pas spécialement, parce que je suis pas scientifique, non plus. Non, pas spécialement.

00:11:25 Maxime

Est-ce que tu connais le concept d'anthropocène ?

00:11:32 Monique

Anthropo ?

00:11:33 Maxime

Anthropocène.

00:11:34 Monique

Cène ? Anthropocène ? Non.

00:11:36 Maxime

D'accord. Je pose la question parce que c'est du coup un concept que je mobilise dans mon travail.

00:11:43 Monique

Anthropo, c'est l'homme, Anthropos.

00:11:44 Maxime

Anthropocène, c'est parce que ça désigne une époque géologique. [D'accord.] C'est une proposition de... En fait, c'est une partie de la communauté scientifique qui propose de définir l'entrée dans une nouvelle époque géologique de l'histoire de la Terre caractérisée par l'impact des activités d'origine humaine sur les grands cycles bio-géochimiques du système Terre. Par exemple le cycle carbone qui est dérégulé avec l'acidification des océans et l'augmentation de la concentration en CO₂ dans l'atmosphère, ce qui justifierait l'entrée dans une nouvelle époque géologique parce que la géologie de la Terre est perturbée par ces activités.

00:12:32 Maxime

Du coup, c'est un concept qui est important et qui est aussi un concept fort en sciences sociales en fait. C'est pour ça que je le mobilise dans mon travail. Donc là j'essaye de voir si les personnes que je vois en entretien connaissent un petit peu...

00:12:49 Monique

Non, pas du tout.

00:13:01 Maxime

Ok. J'aimerais parler un petit peu de l'organisation de l'association. [Oui.] Comment... Comment les membres s'organisent entre elles et eux ?

00:13:14 Maxime

Comment les projets se font ? Comment toi tu caractériserais l'organisation ?

00:13:23 Monique

Moi je ne suis pas dedans. Je suis pas dans l'organisation sauf pour l'apiculture, c'est moi qui gère. Mais c'est particulier l'apiculture. Il faut que ce soit géré par quelqu'un en particulier. Ça ne peut pas être partagé.

00:13:38 Monique

comme ça. Ça ne peut pas être partagé comme on partage des cultures ou la gestion des poules. Donc l'organisation, moi je suis ça de loin, je sais qu'il y a le Cercle-Cœur qui se réunit, le conseil d'administration en fait. Après, je vois ça un peu de loin.

00:14:10 Maxime

D'accord. Et ça t'a l'air d'une organisation qui est plutôt centralisée, hiérarchisée, horizontale ?

00:14:20 Monique

Bah je sais pas trop. Je pense que c'est plutôt collectif, avec les idées de tout le monde, plus ou moins, parce qu'on a le réseau social Discord, et il y a souvent des gens qui mettent des idées, etc. Après, c'est tellement vaste que toutes les idées ne peuvent pas être approfondies. Moi je suis ça de loin, c'est vrai que je suis déjà bien occupée autrement.

00:15:02 Maxime

Tu disais que à la base tu voulais avoir une parcelle dans un jardin familial ? Est-ce que rétrospectivement, tu préfères t'investir dans Sol Majeur ? Est-ce que tu es du coup contente de plutôt...

00:15:23 Monique

Je m'étais posé la question parce que j'avais lancé cette demande de jardin familial. Je m'étais posé la question, si j'avais un jardin familial, est-ce que j'accepterais finalement ou pas ? Est-ce que j'ai toujours cette envie ? Et en fin de compte, au mois d'octobre, j'ai eu la réponse comme quoi j'avais un jardin familial. Et en fait, je suis contente d'avoir mon jardin aussi à moi.

00:15:44 Monique

Parce que ce qui est compliqué ici, c'est de s'organiser, par exemple, au niveau du jardin, savoir quand il y a des choses ou pas. C'est un petit peu, un peu l'anarchie. Parfois, il y a des gens qui plantent des choses. L'année dernière, on avait planté de la phacélie, des plantes mellifères sur une planche. Et puis, quelques temps après, on voit quelqu'un qui était en train de tout arracher.

00:16:11 Monique

Donc c'est un peu dur. L'organisation, ce n'est pas toujours évident d'être organisé ici, moi je trouve. C'est un peu, je fais ci, je fais ça, parfois on... Moi j'y touche plus trop au jardin maintenant, parce que le temps que je passe ici, je le passe presque entièrement pour les abeilles. J'essaie d'avoir du temps aussi pour moi, pour mon jardin.

00:16:36 Monique

Donc maintenant je m'occupe plus trop du jardin ici. Plus de temps ! Mais j'aime bien avoir les deux.

00:16:46 Maxime

Du coup au niveau des activités dans lesquelles tu t'engages chez les Jardineurs, tu t'occupes des abeilles ? Et au niveau de l'entretien du terrain, c'est la seule activité dans laquelle tu t'engages ?

00:17:00 Monique

Oui, alors je te dis, avant, c'était plus jardinage. Et depuis que je m'occupe des abeilles, alors parfois, quand j'ai le temps, je viens aider au jardinage aussi, parce que j'aime bien faire aussi ensemble, ça permet de discuter avec les gens, c'est convivial, quoi. Donc j'essaie de maintenir ça, mais j'ai du mal hein, j'ai pas assez de temps.

00:17:22 Maxime

Est-ce que tu penses qu'il y a une dimension politique à l'activité de l'association ?

00:17:38 Monique

Alors, le vœu n'y est pas. Mais parfois, oui, il y a des discussions qui tournent autour de la politique. Bon moi j'essaie de pas, pas trop... parler de ça, parce qu'on n'est pas forcément tous d'accord. Pour moi, c'est plus un endroit convivial, de partage, de bulle de nature. Voilà.

00:18:12 Maxime

Et une dimension citoyenne ? tu dirais ?

00:18:21 Monique

C'est-à-dire pour aider, c'est ça que tu veux dire ?

00:18:27 Maxime

Au niveau de l'activité en tant que citoyen, est-ce que ça a une importance de s'investir dans le lieu ? Est-ce que ça fait partie de notre activité citoyenne, pour les membres ?

00:18:43 Monique

Bah oui, je pense. Je pense que c'est important de... de défendre ça parce qu'il y a de plus en plus d'initiatives comme ça dans la plupart des villes, ça commence à naître un peu partout et donc c'est aussi ouais une responsabilité de faire prospérer un petit peu ce lieu de par ses petites actions individuelles et d'en parler aussi autour de nous. Moi j'ai des amis, j'ai fait venir des amis ici. avoir des... un éveil un peu de l'importance d'avoir ce genre de lieu, de me sentir concernée.

00:19:30 Monique

Et puis, comme je disais, une sorte de retour aux sources, d'être dans la nature, écouter les oiseaux là, entendre les feuilles chanter. Enfin, c'est...

00:19:49 Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

00:19:58 Monique

C'est la clé, je pense, du futur. Tiens, voilà Christine ! Salut ! C'est la clé du futur, parce que si on passe à côté... Rien ne sera plus durable.

00:20:12 Monique

Donc, je le disais, de par les abeilles, on se rend compte que les abeilles sont menacées, et si elles sont menacées, nous sommes menacés. Donc... Si on essaye pas de s'orienter vers ça... Après, est-ce que c'est pas déjà trop tard ? J'espère pas, mais...

00:20:38 Maxime

Tu m'as dit que tu avais fait une activité dans une école ? [Oui.] Est-ce que tu peux m'en parler un peu ?

00:20:51 Monique

Oui, c'était dans une école de quartier, sur le plateau de Sartrouville. Je ne me rappelle plus du nom de l'école. J'étais avec [Matthieu].

00:21:00 Maxime

C'était un collège ou un...?

00:21:02 Monique

Non, c'était une école, c'était des enfants de 6-7 ans.

00:21:07 Maxime

Sur le plateau ?

00:21:08 Monique

Oui.

00:21:08 Maxime

Joliot-Curie, peut-être ?

00:21:09 Monique

Peut-être, c'était en face de Carrefour-Sartrouville.

00:21:12 Maxime

En face de Carrefour-Sartrouville ?

00:21:15 Monique

Dans un côté du parc... [Gagarine ?] Non, pas Gagarine. Juste à côté de Carrefour-Sartrouville.

00:21:25 Maxime

D'accord.

00:21:28 Monique

Je ne me rappelle plus du nom. Et... C'était un petit peu improvisé, je l'ai su peut être la veille. J'ai quand même préparé de quoi parler des abeilles aux enfants, c'est pas toujours évident. Moi, je ne suis pas du tout dans la pédagogie donc, mais ils étaient très très très intéressés, très intéressés, les enfants. Ils écoutaient, ils posaient plein de questions.

00:21:58 Monique

Même après, une fois que c'était fini, ils venaient me voir, ils avaient encore plein de questions. Ils étaient très fascinés par les abeilles. Et certains connaissaient très bien. Je pense que les maîtresses avaient peut-être dû aborder le sujet avant. Mais certains étaient vraiment très très, très intéressés.

00:22:23 Maxime

Tu penses que le lieu de Sol Majeur a une dimension éducative ?

00:22:30 Monique

Oui, parce qu'il reçoit beaucoup d'enfants, et il y a des enfants qui ne savent pas comment pousser les

tomates, le fait de retourner à la base, une graine qui pousse avec des feuilles, des fruits, des fleurs... Il y a plein d'enfants qui savent pas comment poussent les légumes. Et puis je pense que les végétaux, les arbres, tout ça, ça apaise. Ça apaise les tensions. C'est pour ça que les gens, quand j'arrive, après, j'ai du mal à repartir, parce qu'on se sent tellement différents.

00:23:12 Monique

On n'est plus dans la... dans la course. On n'est plus dans la course du temps. Le temps s'arrête pour moi ici, quand je suis là. On a besoin de se poser de temps en temps.

00:23:34 Monique

Je pense que les enfants, ça les apaise aussi quand ils sont là. Ils ne sont plus dans leur cité. On a besoin de verdure, de nature. De toutes façons c'est prouvé scientifiquement hein que ça apaise. Dans les villes, ils essayent de végétaliser.

00:24:02 Maxime

J'ai juste, j'ai une petite grille d'entretien, je vais juste regarder s'il n'y a pas un truc qu'on n'aurait survolé, qu'on n'aurait pas évoqué. Est-ce que tu es engagée dans d'autres associations ? Du coup, tu m'as dit que le jardin partagé, c'est associatif.

00:24:17 Monique

Non, c'est individuel. Oui, je fais partie d'une église, une église protestante. Je suis monitrice pour les enfants, pour évangéliser les enfants.

00:24:50 Maxime

À ton avis, quelle place occupe ce lieu dans la ville ?

00:24:55 Monique

Quand je suis arrivée ici, je m'attendais à ce qu'il y ait beaucoup de monde. Et je suis surprise qu'il y ait si peu de monde. Il y a quand même 170 inscrits, je crois, cette année. Enfin, il y a quand même pas mal de gens inscrits, mais de gens qui viennent régulièrement. Vraiment, le cercle, il y en a très peu hein.

00:25:28 Monique

Et je suis étonnée qu'il n'y ait pas plus de gens motivés. Parfois, il y a des petits événements, tout ça. Bon quand il y a des événements, des fêtes, là, ça mobilise plus. Mais sinon, des gens qui viennent régulièrement, vraiment, je suis étonnée. Une grande ville comme ça, et si peu de gens.

00:25:51 Monique

Après, c'est bien aussi que ce soit pas non plus l'usine. Elle monte pas un peu trop haut, les flammes, là, Christine ? Ça va pas foutre le feu aux arbres ? T'inquiètes ? Ça va !

00:26:11 Monique

OK. Bon. On va pas faire ça au mois de juillet.

00:26:21 Maxime

À moins que tu penses à quelque chose que tu pourrais rajouter sur l'association ?

00:26:26 Monique

Bah je sais pas. Je sais pas.

00:26:35 Maxime

On a déjà vu pas mal de choses.

00:26:40 Monique

Après, c'est vrai que parfois, je me dis... Ça manque d'organisation. Après, c'est peut-être par mon travail aussi que j'ai besoin d'avoir des choses organisées. Mais après... C'est la volonté...

00:26:55 Monique

Enfin, voilà, c'est le dynamisme d'ici qui est comme ça. Parfois, moi, ça... Ouais, parfois, ça me gêne un peu, mais... Il faut savoir suivre aussi le flot. Il faut savoir oser aussi, parce que moi je sais que parfois bah j'ose pas trop.

00:27:16 Monique

Il y a des gens qui arrivent et puis qui naturellement orientent, etc. Et on les suit. Donc il faut savoir aussi partager ses idées. Après, forcément, ça brasse des gens différents. Parfois, il peut y avoir des conflits, il peut y avoir de l'incompréhension.

00:27:46 Monique

Je crois que ça, c'est partout. C'est la société.

00:28:04 Maxime

OK. Merci beaucoup.

00:28:04 Monique

Ben de rien. Donc toi tu fais un doctorat en écolo... en environnement ?

00:28:09 Maxime

En sciences de l'éducation.

00:28:11 Monique

En sciences de l'éducation, d'accord.

00:28:13 Maxime

Mais à la base j'ai fait des études de philo.

00:28:16 Monique

D'accord.

00:28:17 Maxime

Et là, en fait comme je me pose la question de l'éducation relative à l'environnement, je suis en sciences de l'éducation mais je fais une thèse qui est quand même assez axée philosophie.

00:28:32 Monique

D'accord, ok.

00:28:37 Maxime

En fait j'essaye de... Je me pose surtout la question de la dimension politique des éducations relatives à l'environnement et de la question démocratique dans ce contexte-là. C'est-à-dire est-ce qu'on va réussir à avoir une société écologique sans que ce soit un mouvement démocratique où chacun prenne en main les choses en fait ? Est-ce qu'on va arriver à le faire avec juste des mesures qui sont prises par des représentants ? En l'occurrence, de par mes recherches, j'ai tendance à dire que non, parce que la représentation est inscrite dans le court terme et ne peut pas prendre des actions de long terme qui permettent la société écologique. Et par conséquent, il faut développer des dispositions démocratiques Et c'est pour ça que j'essaie de montrer que l'éducation relative à l'environnement doit être démocratique pour faire naître chez les gens des dispositions d'entretien du monde commun.

00:29:43 Maxime

Et je m'intéresse à Sol Majeur pour voir si justement, dans un lieu comme ça, un jardin partagé, est-ce qu'on a ce genre de dispositions qui naissent. Est-ce que les gens s'auto... s'organisent entre eux pour entretenir l'espace et pour avoir un certain rapport à la nature. Donc j'essaye de voir si les jardins partagés et les tiers-lieux écologiques de ce type-là peuvent inspirer la forme scolaire.

00:30:19 Monique

Après, naturellement, chacun porte sa pierre en fonction de ses connaissances, de son temps aussi, du temps dont on dispose, de ce qu'on sait faire. Par exemple, moi, je ne connais pas trop grand-chose en jardinage. J'apprends parce que j'ai un jardin maintenant, mais voilà bah je m'occupe des abeilles parce que j'ai appris, parce que j'aime ça. Ce qui est bien aussi, c'est que ça brasse des gens tellement différents C'est riche aussi des différences qu'on est tous. Il y a des gens qui ont peut-être plus la connaissance de vie associative ou de la loi, ils apportent leurs pierres à l'édifice de ce côté-là.

00:31:00 Monique

D'autres qui sont plus dans le bricolage, d'autres plus dans le jardinage. Bon, ça fait un beau mélange quand même. La sauce prend. Après, oui, c'est pas forcément très bien... Comment dire ?

00:31:18 Monique

Articulé ? Enfin, je sais pas. Ça s'articule un peu en allant, quoi, en fait. Il n'y a pas, je pense, un projet bien défini. Si ce n'est que de promouvoir, oui, la protection de l'environnement et puis...

00:31:39 Monique

et d'essayer d'avoir les bonnes pratiques, mais c'est pas un projet, comme tu dis, à long terme, on veut viser ça, ça, c'est pas une construction. Ouais, je pense. Il faut voir avec Matthieu, lui, ce qu'il a en tête, sûrement que lui, c'est construit pour lui, dans sa tête, je sais pas.

00:32:03 Maxime

Après, ce qu'il me disait, c'est que lui, il a aussi envie que les autres prennent, s'approprient le lieu et qu'il soit plus à la tête, en fait.

00:32:11 Monique

Oui, oui. Oui, il aimerait bien. Mais bon, c'est pas toujours évident. Parce que je pense que c'est quand même important qu'il y ait quelqu'un à la tête du navire. Déjà pour donner une orientation de ce qu'on peut faire ou pas.

00:32:30 Monique

En plus, c'est vraiment son ADN. Donc, c'est lui qui a créé ça.

00:32:34 Maxime

En tant que fondateur, oui.

00:32:35 Monique

À un moment donné, il voulait laisser un peu la place et tout. Et moi, je lui ai déconseillé parce que je lui dis, c'est ton ADN, c'est ton bébé. C'est toi qui sais où tu veux le porter. Après, ça sera... Si t'es quelqu'un de différent.

00:32:50 Monique

D'autres, c'est pas forcément mieux ou moins bien, mais ça sera différent. Donc, je pense que... S'il tient à ce que ses rêves, à ce qu'il s'est projeté lui dans sa tête, se concrétisent, il faut qu'il reste à la tête, je pense. Après, c'est sûr que ça peut être lourd parce que ça prend de l'ampleur, parce qu'il veut plus se développer au niveau des écoles, etc. Mais après, comme je dis, il n'y a pas assez de monde non plus d'investis au quotidien.

00:33:26 Monique

Alors c'est bien de ne pas avoir de contraintes, mais en même temps, quand il n'y a pas de cadre, c'est compliqué. Il y a des fois, il y a des écoles qui viennent et puis il n'y a pas assez de monde pour les accueillir. Donc parfois, il se fait un peu dépasser par le monde d'organisation.

00:33:42 Maxime

Oui, c'est vrai qu'il a mis un message récemment pour voir s'il y avait du monde pour...

00:33:46 Monique

Oui, mais parfois, c'est un peu au dernier moment.

00:33:50 Maxime

C'est vrai qu'il y a beaucoup de visites qui sont prévues.

00:33:53 Monique

Oui. C'est comme quand il y a eu la fête de la salade. Il a pris un stand, mais il n'y avait que Christine et

puis moi. Mais moi, je n'étais même pas prévue que j'y aille. Christine, c'était la veille, pareil, c'était pas...

00:34:07 Monique

Parfois, c'est un manque d'organisation, d'anticipation, un petit peu. Après, ce n'est pas pour dire du mal, mais c'est ce que je ressens. Parce que moi, c'est pareil, dans mon boulot, il faut être carré. Et c'est vrai que moi, parfois, c'est... Parfois c'est...

00:34:25 Monique

voilà, mais ça me fait du bien aussi de sortir des choses carrées aussi. Voilà. [Bah merci.] Et donc, tu fais plusieurs... plusieurs sites comme ça ?

00:34:41 Maxime

Non. En fait, j'aimerais bien passer les entretiens à côté, pour voir comment eux ils s'organisent, faire un truc comparatif. Après, Moi, en fait, je...

Entretien n°15 du 17/05/24 :

00:00:02 Maxime

ouais du coup, je voulais qu'on refasse un entretien vraiment sur les visites scolaires.

00:00:07 Matthieu

Sur les enfants, ouai.

00:00:10 Maxime

Déjà que tu me présentes le type de classe que vous avez, que tu me fasses une présentation de toi, comment tu comprends le déroulement... le déroulement de... des... des visites, ce que vous essayez de transmettre [ouai]. Et heu... Et puis heu, le ressenti que tu as par rapport à ces visites, les retours. Ce que t'as, ce qui t'a marqué, etc.

00:00:33 Matthieu

D'accord. Alors effectivement, auprès des écoles, au niveau des âges, c'est assez varié puisque c'est de la maternelle au collège. On a même reçu une classe de lycée une fois. Mais voilà, en tout cas, on se dit, peu importe l'âge... Sachant qu'il y a des âges, c'est plus facile quand même.

00:00:59 Matthieu

Là, tout ce qui est maternel, CP, c'est limite, limite, ils sont vraiment petits. Ils sont très... Ils s'éparpillent très vite, ils ont un temps d'attention vraiment très limité. Donc du coup, là, on est plus... Enfin moi, j'essaie d'axer mes visites plus sur... des choses tactiles, c'est-à-dire leur faire sentir une fleur, qu'ils puissent toucher, goûter une fleur d'acacia.

00:01:27 Matthieu

J'essaie de trouver une larve dans le compost pour leur montrer la larve. À chaque fois, ça fait le truc. Aaaaah, qu'est-ce que c'est ? Ça, c'est pour les plus petits. Après, quand on monte en âge, eh ben c'est plus des questions techniques sur le fonctionnement de la nature, Et après au collège, là, là il y a du niveau.

00:01:54 Matthieu

C'est-à-dire que là... là avec les petits, par exemple, la visite qu'on a faite avec les CP, CE1, j'ai pas trop parlé de recyclage, par exemple. Je suis resté axé compost, sol, nature, végétaux. Ça ne sert à rien de trop leur en mettre, de toute façon, il y en a 80% qui leur passent au-dessus. Mais hum... Et donc l'idée là c'est, pour les plus petits, c'est bien de se concentrer, sur la vie du sol, ce qui explique pourquoi on s'appelle Sol Majeur, et pourquoi garder les sols vivants, leur expliquer que la plante... Salut Hugo !

00:02:26 Matthieu

Leur expliquer que la plante a besoin de vie dans le sol pour s'épanouir, que la plante nous fournit notre nourriture et nos médicaments. Déjà, s'ils comprennent ça, c'est déjà énorme. C'est juste énorme. Et après, pour les niveaux au-dessus, effectivement, là, on parle plus des ressources. Quand on parle du compost, on peut même leur expliquer qu'il y a un rapport azote-carbone, quand on a le collège, les quatrièmes, là, du collège, eux, ils peuvent comprendre ça.

00:02:58 Matthieu

Que, en fait, c'est de la chimie, quelque part. On pousse un peu plus loin, en fait, le concept. On rentre plus dans le détail sur quels types d'animaux, donc la composition chimique des sols. On rentre plus dans le détail sur... sur plein de choses, sur la façon de conserver les graines, et puis surtout sur le recyclage, c'est-à-dire sur l'importance d'économiser les matériaux, qui est aussi le deuxième pilier en fait. Les... Les deux piliers qu'on essaie de transmettre, c'est protéger le vivant et économiser les ressources.

00:03:38 Matthieu

Voilà, c'est vraiment les deux piliers. Protéger le vivant, ça marche avec les tout-petits. économiser les ressources, c'est moins évident pour eux. Enfin, en tout cas, j'ai pas trouvé l'angle pour les amener sur ce sujet-là. Après, les retours...

00:03:59 Matthieu

Les retours, ils sont super, parce qu'on voit qu'assez rapidement, les enfants peuvent trouver intéressant, en fait, la nature. De voir... Parce que c'est ça, moi, j'essaie de transmettre. C'est de leur montrer que la nature est... Mais je t'en avais déjà raconté tout ça, qu'elle est beaucoup plus high-tech que nous, en fait. Que...

00:04:20 Matthieu

ouais, elle est beaucoup plus high-tech, puisque... elle a beaucoup plus de temps d'évolution que nous, que c'est quelque chose d'équilibré, et qui surtout ne produit pas de déchets. Et donc à partir de là, hop, on enquille, pour les plus grands, sur "déchets". Qu'est-ce que c'est que "déchets" ? Qu'est-ce que c'est une ressource ?

00:04:37 Matthieu

Qu'est-ce que c'est un déchet ? Et... en quoi c'est bénéfique ? d'utiliser un déchet comme ressource. Tout est là, en fait.

00:04:45 Matthieu

C'est le principe de l'économie circulaire, au bout du compte. Après, on voit le retour aussi sur les... du corps enseignant. Ils sont tous ravis. Ils trouvent ça très pertinent, en fait, d'avoir un lieu comme ça dans la ville.

00:05:07 Matthieu

Enfin, à chaque fois, ça nous conforte vraiment dans l'idée qu'il faut qu'on continue à pousser, pousser, pousser, pour que la maison d'écologie de la ville existe, de façon officielle, la plus officielle possible. Et on en est à un cap, là, j'espère, je sais pas... Je sens que... Comment dire ? Je sens que la mairie est en train de céder, si je peux dire.

00:05:33 Matthieu

Je te donne un exemple. La mairie a fait des... Ils ont un journal de la ville, Et ils parlent d'écologie, là ils parlent de grandeur nature, qui est un événement qu'ils organisent. Et franchement, ils nous citent à peine. Et surtout, ils n'ont jamais utilisé le mot « maison de l'écologie ».

00:05:51 Matthieu

Non, ça, je sais pas pourquoi ils veulent pas, nous identifient à ça. Peut-être qu'ils veulent se garder l'idée maison de l'écologie, tu vois, comme maison de la famille qui appartient à la mairie. Je sais pas, j'ai pas bien compris. Je pense que humainement, il y a un truc qui bloque.

00:06:05 Matthieu

Alors que, voilà, on fait pas un concours, en fait. C'est... Dès le départ, c'était pas une histoire de concours. C'était, il faut qu'on soit ensemble, et la collectivité, et nous, par le bas, citoyens. Et je sais pas, il y a un truc, la maison de l'écologie, mais on y travaille, on est de plus en plus présents, les instits trouvent que c'est très pertinent, ce qu'on fait. que effectivement il y a toute sa place dans une ville pour une maison d'écologie quand on est enseignant et qu'on enseigne à des enfants la nature dans des classes et que bas ils ont besoin de travaux pratiques et que bah là les travaux pratiques c'est parfait pour eux.

00:06:38 Matthieu

Que ça soit le... bah compost sur lequel ils travaillent beaucoup de plus en plus, que ça soit sur le cycle alimentaire, qui mange qui, sur le fait que la nature reprend ses droits assez vite, et que quand il y a des... des micro-bactéries, puis des insectes, puis des oiseaux, puis enc... enfin voilà, toute la chaîne alimentaire se remet en place. Ouais, ça enregistre, tu voulais dire une phrase historique ? Non ? Et...

00:07:11 Matthieu

Donc ouais, vraiment un retour très très positif de la part du corps enseignant. Vraiment.

00:07:17 Maxime

On...

00:07:21 Matthieu

Retour de la part des parents, ils sont souvent étonnés, ils ne savaient pas que ça existait. Mais les profs aussi, ils ne savaient pas trop que ça existait. Donc, je te dis, je pense qu'on n'est pas loin de cette... C'est un grand mot que je vais utiliser, mais ça va de... Enfin, moi, c'est comme ça que je le ressens, un peu de censure médiatique quoi.

00:07:43 Matthieu

Et... Je sais pas, je sais pas si c'est de la censure exprès, mais c'est quand même fou, quoi. À chaque fois, ils nous oublient. On a l'impression d'être dans le... dans le dessin animé, Monstres et compagnie.

00:07:54 Matthieu

Je sais pas si tu vois, y a un grand bleu et un petit vert avec un, un seul œil. À un moment ils passent à la télé, puis le petit vert, il essaie de parler, il a toujours un logo sur la tête. [Ah oui] il essaie de parler. Enfin voilà.

00:08:03 Matthieu

Et donc, on se sent un peu, on se dit bah... OK, super, ils parlent de nous en journal, mais ils ont mis deux lignes ! Ils parlent jamais du mot, le mot maison de l'écologie... Ils expliquent à peine ce qu'on fait, enfin voilà. On verra.

00:08:13 Matthieu

Ça n'en sera que mieux. Ça, c'est sûr, ça n'en sera que mieux. Mais bon, peu importe ça. Ça, je pense que c'est aujourd'hui, c'est ce qui nous réduit un peu dans l'expansion aussi du projet. Et ceci dit, c'est peut-être pas plus mal parce que si ça va trop vite, est-ce qu'on saura gérer ?

00:08:28 Matthieu

Voilà donc, il y a du bon et du pour dans... dans cette vitesse en tout cas. Et après, bah surtout le retour des enfants. C'est ça le plus important. On voit que bah ça les intéresse, que il y en a vraiment qui sont flippés par la nature, qui ont peur, ils veulent pas toucher une feuille. Et rapidement, ils se retrouvent à avoir du fumier dans les mains, de sentir des plantes, de goûter une fleur d'acacia, de jouer avec le graton, de essayer de faire voler un petit hélicoptère d'érable.

00:09:03 Matthieu

Et heu... j'ai l'impression, en tout cas, qu'ils trouvent ça plutôt fun. Et bah ça, c'est gagné. Parce que l'idée, c'est de les débloquent là-dessus. De les débloquent et leur montrer que la nature n'est ni sale, ni dangereuse. Elle est juste indispensable.

00:09:23 Matthieu

Et elle peut être tellement belle et tellement inspirante. Enfin voilà, on le voit bien dans l'humanité, la nature a toujours inspiré enfin tous les hommes. Tout est là. Et bah si on a réussi à planter une toute petite graine d'intérêt pour la nature, c'est ça en fait. C'est gagné. C'est gagné.

00:09:49 Maxime

Dans les adhérents, il y en a qui viennent avec leurs enfants. [ouai] J'ai vu une adhérente le week-end dernier qui était là avec son fils, qui était venu avec les scouts. Quand il y a des enfants, un groupe d'enfants qui est là, dans le jardin, qui viennent avec leur famille, qu'est-ce qu'ils font en général dans le jardin ?

00:10:11 Matthieu

Alors, soit les parents filent un coup de main au potager, par exemple, et les enfants suivent. C'est arrivé. Sinon, bah ils sont en pleine, ils sont en mode aventure quoi. Ils sont en mode aventure, c'est un coup de cache-cache, de jouer alors comme le terrain est grand, avec plein de petits chemins sinueux. C'est assez sympa.

00:10:35 Matthieu

Souvent ils jouent en fait. Voilà. Ils jouent et moi j'espère qu'ils en profitent pour observer aussi beaucoup ce qui les entoure. On essaie de... mais même les parents je vois, ils sont là et ils disent aux enfants, tiens écoute les oiseaux, ou tiens regarde la perruche, oh t'as vu la mésange là-bas ? Tiens on va aller voir les poules et on va chercher les œufs. Voilà. Et... C'est vrai que nous on essaie d'organiser des trucs pour les enfants, des événements un peu spéciaux, genre on a fait les œufs de Pâques, ou on a fait une recherche dans tout le terrain, donc ça c'était plutôt sympa.

00:11:15 Matthieu

Mais sinon c'est vrai que c'est plutôt les... les parents qui soit emmènent les enfants dans les activités qu'ils peuvent exercer, soit ils les laissent jouer en fait. Souvent... souvent ils passent pas mal de temps à jouer ici. Il y a le ping-pong, la balançoire. Et il y a un jeu qui consiste à aller, effectivement à aller observer le poulailler. C'est un jeu aussi pour les enfants.

00:11:41 Sébastien

Et c'est plutôt bien. [Sébastien : Maxime, à plus tard. [à plus] Merci encore d'être passé, c'est cool].

00:11:50 Maxime

Bah je t'en prie, merci à vous.

00:11:53 Matthieu

Bah... à demain ?

00:11:55 Sébastien

Ouais Christine vient de me faire, juste je vous interromps deux secondes Christine vient de me faire une bonne suggestion il faudrait qu'on voit avec Camille s'il y aurait moyen de nous imprimer une vingtaine de photos de Sol Majeur qu'on sélectionne pour quand on fait les expos pour mettre sur notre stand .

00:12:07 Matthieu

Bah ouais Bonne idée.

00:12:10 Sébastien

Ça parle vachement la photo.

00:12:11 Matthieu

Ouais ouais je suis d'accord bien sûr. Ouais. Allez, ciao ciao Qu'est-ce que je disais ? Je sais plus.

00:12:22 Maxime

On parlait des enfants qui...

00:12:24 Matthieu

On parlait des enfants des adhérents, effectivement. Et puis... Non, quand ils accompagnent leurs parents, quand on fait un événement ici, par exemple, on se retrouve pour manger ou on fait un barbecue... Bah les enfants suivent. Il y a un couple d'adhérents mais qu'ont déménagé il n'y a pas longtemps.

00:12:42 Matthieu

Ils ont un petit gars qui est né ici presque et qui avait ses habitudes. Il savait qu'il y avait un djembé dans la pièce et comme... il aimait frapper et tout, à chaque fois qu'il vient là, il vient chercher le djembé et jouer. C'est plutôt sympa. Et... ouais non en fait c'est ça. C'est de façon... de façon subtile, en tout cas pas en force, les amener à être bien. De se rendre compte qu'on peut être bien dans la nature et que ça peut faire du bien. Voilà.

00:13:21 Matthieu

Et que des fois, juste se poser là et observer, je sais pas essayer d'écouter les perruches. Là, par exemple, il y a une perruche, je l'entends. Hop je la vois, elle est là-bas, je l'observe un peu. C'est plutôt fun, ça vaut la télé en fait.

00:13:42 Maxime

Quand il y a des groupes qui viennent, est-ce que des fois vous organisez des activités particulières ou vous faites que des visites ? Est-ce qu'il y a des classes qui reviennent aussi ?

00:13:53 Matthieu

Oui, alors les classes, quand elles reviennent souvent, il y a deux visites dans l'année. Il y en a une l'hiver et une l'été. Celle d'hiver c'est assez court comme aujourd'hui. Tu vois, ils mangent pas. Ils passent, on fait juste une visite.

00:14:05 Matthieu

et celle d'été, souvent il y a un pique-nique. Ils viennent le matin, on fait une visite le matin, et pique-nique, et puis du coup on fait des ateliers. On propose soit de faire des semis, soit de faire du land art aussi. On leur propose de faire un peu de... Ça c'est pour les plus petits, ça marche très bien ça.

00:14:30 Matthieu

D'aller chercher... que sais-je, ici une plaquette, ici une belle feuille, ici un fruit, et puis de dessiner en fait, sur le sable avec, ça ils aiment bien. Il y a l'atelier semi, il y a l'atelier aussi où on les emmène dans les planches de culture et puis on se dit, bah tiens, cette planche-là, il faut la désherber, donc on enlève toutes les planches, enfin on enlève tous les végétaux qui gênent, on retourne la terre, on enlève les cailloux, après on met de la paille dessus. Voilà, en tout cas, ça c'est faisable même avec les petits. Et on se rend compte que les enfants, bah je crois qu'ils aiment bien foutre les mains dans la terre.

00:15:07 Matthieu

C'est plutôt agréable, en fait, comme sensation.

00:15:10 Maxime

Les collégiens aussi ?

00:15:12 Matthieu

Alors... moins, t'as raison. En fait, quand ils sont plus vieux, ça y est, ils sont déjà passés par des filtres, qui sont pas forcément toujours ceux qu'on pense être les bons. Mais ouais, donc du coup, ils ont déjà construit les... Voilà, leur personnalité qui fait que des fois ils aiment pas toucher, ils trouvent ça sale.

00:15:36 Matthieu

Et c'est vrai que le discours de, ben on utilise du caca pour faire une ressource qui permet de faire bien pousser les plantes, ça passe bien auprès des petits. Au départ ils font... aaaaaah c'est tout sale, mais en 5 minutes, ils ont aucune certitude quoi, c'est... Les plus... ouais les collégiens, c'est compliqué de leur faire toucher du crotin. Ils ont déjà des quelques a priori en fait.

00:16:03 Matthieu

Et alors sinon, qu'est-ce qu'on a organisé comme événement ? Si on avait fait une fabrication d'épouvantail avec le collège Les Amandiers, on leur a fait même graver à la loupe et avec le soleil le nom Les Amandiers sur un bout de bois, enfin voilà, plein de trucs un peu rigolos comme ça. Qu'est-ce qu'on a fait d'autre comme atelier ? Ah si, on a un nouvel atelier, mais c'est pour les grands. C'est l'adjoint au maire, David Carmier, qui m'a proposé ça, et on va inaugurer ça bientôt.

00:16:38 Matthieu

Il propose de faire 20 minutes d'éducation civique. Il vient, lui, en tant qu'adjoint au maire, il explique ce que c'est qu'une mairie, à quoi ça sert de s'impliquer en tant que citoyen dans sa ville. Mais bon, évidemment, on est loin des maternelles, là, c'est à partir de CM1, CM2 peut-être, 5e, 4e, là, ça marche très bien. Et donc bah, il nous a proposé de venir, comme ça, faire un petit speech. On va voir.

00:17:04 Matthieu

Moi, je trouve que c'est une bonne idée. J'ai proposé aux instits qui ont dit OK, ouais, bonne idée, très bien. Et hum voilà, c'est un petit plus... Voilà, qui montre déjà... Enfin, je trouve que c'est, de la part de David, c'est super parce que...

00:17:19 Matthieu

Lui étant adjoint au maire, bah il montre son intérêt pour ce projet et il s'implique même. Il va même plus loin que des paroles, il fait des actes, je trouve que c'est hyper important. Et c'est en ça que je te dis que, avec la mairie, c'est en train de se détendre, ça va de mieux en mieux et du coup ils sont en train d'intégrer le fait que bah qu'on existe et qu'on peut avoir une utilité dans la ville en tout cas. Tant mieux. Bon, je te raconte tout ça.

00:17:45 Matthieu

Evidemment, moi, je ne leur dis pas hein tout ça. Je garde ça pour moi, mais... Voilà. Qu'est-ce qu'il y a d'autre comme atelier ? C'est à peu près tout ce qu'on a proposé.

00:17:59 Matthieu

On n'a pas attaqué le démontage de palettes parce qu'on a un peu peur qu'il se fasse mal. Tout ce qui est outils, là, c'est un peu compliqué. Ah si, on a fait des constructions de nichoirs. Aussi au collège. Construction de nichoirs.

00:18:13 Matthieu

Ils ont trouvé ça super.

00:18:25 Maxime

Au niveau du nombre de visites à l'année, du nombre d'élèves, vous avez gardé des statistiques de fréquentation ?

00:18:33 Matthieu

À peu près ouai. On reçoit à peu près 500 élèves dans l'année. C'est ça, à peu près 500 élèves dans l'année.

00:18:43 Maxime

En comptant les deux visites hiver-été ?

00:18:48 Matthieu

Non, je parle que en nombre d'élèves. Non, non. Je fais pas... Ils font deux visites, je fais fois deux. Non, non.

00:18:54 Matthieu

Je parle d'élèves, pas de visites. Ouais, c'est ça, à peu près 500 élèves dans l'année. Là, par exemple, la classe qui vient de passer, c'est Joliot-Curie, c'est une primaire. Et là, la directrice nous suit vraiment, puisque, elle, elle a voulu faire un partenariat avec nous pour l'année. où ça comprend les visites de toutes ces classes, donc 300 et quelques élèves, qui viennent à coup de deux classes, donc deux classes par deux classes.

00:19:19 Matthieu

Et on ira aussi faire une journée apiculture à l'école. Donc là, on ira avec une ruche vitrée et une ruche témoin pour leur montrer comment ça fonctionne, puis leur montrer les abeilles en vrai. Et là, plus dans le détail. Donc dans ce cas-là, c'est Monique ou Christine qui interviennent dans les écoles à ce titre. Puisqu'elles maîtrisent l'apiculture.

00:19:43 Matthieu

Puisque moi, je maîtrise pas du tout. Je m'aventurerais pas dans n'importe quoi. Et... ouais on a peu près 500 élèves. Après...

00:19:55 Maxime

Dans les élèves, tu comptes aussi les centres aérés ?

00:19:59 Matthieu

Non. Les centres aérés, on a eu une visite une fois.

00:20:03 Maxime

Il y en a qui sont prévus, là, non ?

00:20:05 Matthieu

Oui, il y en a un qui est prévu. On n'a pas de réponse de date. C'est il y a deux points d'interrogation entre deux dates. Il y en a une qui est passée, donc je pense que ça va être l'autre, mais ils répondent pas. Bon, voilà, mais...

00:20:17 Maxime

Il y en avait pas une de prévue mercredi ?

00:20:19 Matthieu

Bah si, mais ils ne sont pas passés puisqu'en fait ils n'ont jamais répondu sur cette date.

00:20:24 Maxime

J'ai eu peur, j'étais passé, je croyais que c'était le matin et je suis venu l'après-midi et je n'ai vu personne. J'ai dit mince je me suis trompé.

00:20:29 Matthieu

Non, non, mais non, tu ne t'es pas trompé. C'est effectivement qu'on avait laissé point l'interrogation et ils n'ont pas encore répondu. Il faudrait que je les relance. Mais oui, l'idée c'est de faire venir les centres aérés, les écoles, toute la... toute la génération à venir quoi.

00:20:48 Maxime

Et il y a combien d'écoles qui sont... qui... qui participent aux visites ?

00:20:53 Matthieu

Cette année, je crois que c'est cinq ou six écoles là hein, à peu près. Je peux te dire ça précisément. Attends, je vais te dire. Je regarde ça, je te dis.

00:21:07 Matthieu

Là, cette année, on a... Attends, je vais aller dans le drive. Je vais revenir en arrière. Voilà. Là, on a eu "centre de loisirs Jacqueline Auriol", "le collège des Amandiers", "l'école élémentaire Jules Ferry", "l'école maternelle Casanova", "l'école élémentaire Joliot-Curie".

00:21:27 Matthieu

Et on a eu aussi la maison de la famille, qui vient avec des enfants et des personnes âgées, parce qu'ils font un truc multi...

00:21:36 Maxime

Un collège, deux écoles élémentaires et une maternelles.

00:21:38 Matthieu

Oui.

00:21:39 Maxime

Et la maison de la famille.

00:21:40 Matthieu

Et la maison de la famille, qui fait de l'intergénérationnel.

00:21:46 Maxime

C'est Joliot-Curie....

00:21:48 Matthieu

C'est ce qu'on a alors sur cette année, alors sachant que, comme je te le disais, on ne démarche pas. On n'a pas attaqué le démarchage auprès des écoles. Tout simplement parce qu'on n'est pas... on n'est pas prêt

aujourd'hui à pouvoir assurer des visites tous les jours. Et ça, ça fait partie de notre plan ultime où on a un salarié Enfin, deux demi-salariés qui, eux, assureront la pérennité du lieu, tu vois. Et dans ce cas-là, bah là on rentre dans une autre démarche.

00:22:24 Matthieu

Là, on prospecte. Là aujourd'hui, c'est que du bouche à oreille, ouais. Mais après, il y a encore beaucoup de progression possible, puisque sur Sartrouville, on avait fait le compte, tu as... Je sais plus, genre 3 500 élèves, un truc comme ça. Donc là, on fait un peu plus de 10% avec 15%.

00:22:48 Matthieu

Il y a encore de la marge. Et je te dis ça, 3500 élèves, c'est sûr Sartrouville. Mais là, on a le Collège des Amandiers qui est à Carrières-sur-Seine. On a d'autres...

00:23:03 Matthieu

Enfin voilà, il y en a qui viennent d'autres villes.

00:23:06 Maxime

Est-ce que des jardins qui organisent des visites dans la région ...?

00:23:11 Matthieu

Il y en a, oui, à côté, par exemple, Natureville, qui organise des visites. Mais c'est pas tout à fait pareil, parce que c'est moins complet. Et puis... Et puis, comme ce sont des jardins individuels, juxtaposés, les enfants, en fait, ils voient 20 fois le même jardin. Quelque part, enfin tu vois, après chacun ses techniques. Là, l'avantage ici, bah c'est qu'ils voient un jardin très grand, avec les ruches, avec le poulailler, avec quand même des choses beaucoup plus conséquentes.

00:23:41 Maxime

Il doit y avoir un effet promenade aussi.

00:23:43 Matthieu

Il y a aussi le fait qu'il y ait des arbres. Souvent pour les jardins potagers, enfin les jardins partagés comme ça s'appelle, souvent les mairies coupent tous les arbres et mettent en place une convention dans laquelle il n'y a pas besoin, il n'y a pas le droit d'avoir d'arbres supérieurs à 3 mètres, ils vont assez loin dans les limitations. Et donc c'est vrai qu'ici c'est assez atypique par rapport à tous ces lieux, parce qu'on a toute cette végétation et il y a le côté... ya le côté "ferme", c'est ça, où c'est un ensemble. C'est vraiment ça en fait, c'est refaire une sorte de ferme familiale du début du XXe siècle, quelque chose d'autonome et de productif et de collectif. Et je crois que c'est ce qui fait que ce lieu bah a une certaine âme en fait par rapport à d'autres lieux.

00:24:48 Maxime

Okay... hum... Je crois que... on a fait le tour.

00:24:55 Matthieu

Super. Écoute, dis-moi si t'as d'autres trucs qui te reviennent.

00:24:59 Maxime

Si jamais j'ai une autre question, je te la poserai quand on se croisera.

00:25:03 Matthieu

Carrément. Je suis là, je suis là, je suis pas loin.

00:25:07 Maxime

C'est aussi sur les trucs un peu factuels pour présenter tout ça en début de... D'analyse dans mon travail.

00:25:16 Matthieu

D'accord. Super. Merci à toi.

00:25:23 Maxime

Merci à toi.

Entretien n°16 premier entretien du 18/05/24 :

00:00:00 Thérèse

— À prendre des notes, des fois, c'est difficile de tout retranscrire.

00:00:05 Maxime

— Oui, et puis des fois, il y a des trucs qui nous passent à côté aussi qu'on n'entend pas pendant la conversation parce qu'on est concentré un petit peu. Et puis en réécoutant, on se dit « Tiens, ça, c'est intéressant ».

00:00:13 Thérèse

— Ouais. Alors moi, j'ai connu Sol Majeur un peu par hasard, façon de parler, par le biais d'une autre association, les Petites Cantines. donc en fait, les Petites Cantines, je sais pas si vous connaissez le concept.

00:00:32 Maxime

On m'en a parlé du coup.

00:00:33 Thérèse

Donc en fait c'est une association qui propose à des personnes de se retrouver autour d'un atelier cuisine et de partager le repas ensemble Et après, on donne une participation libre. En général, ça tourne autour de 5-6 euros. Après, si la personne peut donner un peu plus, elle donne un peu plus. Et la personne qui donne moins, bah ça compense un peu, quoi. Donc en fait, c'est les porteurs de projets, donc Marie-Anne Jourdan, Olivier et Stéphanie, qui parlaient de Sol Majeur à plusieurs reprises, lors d'une petite cantine.

00:01:20 Thérèse

Et après, moi, je me suis dit, bon, c'est vrai que Il y avait... je sais pas, on se tutoie ou on se vouvoie ?

00:01:28 Maxime

Comme vous voulez. Pour l'instant, avec les Jardineurs, c'était plutôt tutoiement.

00:01:34 Thérèse

Ouais, on va se tutoyer, c'est plus simple, c'est plus cool. Alors, je sais pas si tu connais Jeanne et Hugo ?

00:01:44 Maxime

Alors, j'ai... Hugo, il était là hier non ?

00:01:48 Thérèse

Oui, oui, oui. Il était dans l'autre groupe, en fait, avec [Matthieu]. Eh ben en fait, à l'occasion d'une petite cantine avec lui et avec sa compagne Jeanne, ils m'ont parlé aussi de Sol Majeur. Et du coup, j'ai dit à mon compagnon, bon, faut qu'on y aille et tout ça. Donc, sachant qu'on habite Sartrouville hein, on connaissait pas du tout Sol Majeur.

00:02:13 Thérèse

On connaissait pas du tout. Et donc, on est venus un après-midi, il faisait beau, et là... on a été, Il y avait mamie France, Marie France, il y avait Sébastien qu'on a vu là, puis il y avait d'autres personnes et donc après ils nous ont parlé de l'écolieu, voilà, qu'est-ce qui se faisait et puis je crois qu'on a adhéré le soir même en fait tellement qu'on a trouvé ça génial en fait d'avoir cette petite bulle comme ça pas loin en fait de chez nous mais dont on n'avait pas connaissance en fait. En fait, ouais, c'est... y'a pas forcément la communication ou peut-être que ça passe par des canaux qui, du coup, ben voilà, ça passe à la trappe quoi.

00:03:06 Thérèse

Ouais.

00:03:08 Maxime

On me disait que la mairie communiquait assez peu sur l'existence du lieu.

00:03:13 Thérèse

Peut-être. ben après je sais pas peut-être qu'ils essayent aussi de préserver aussi peut-être un peu le lieu je sais pas honnêtement je sais pas du tout. Apparemment en tout cas la mairie aime ce lieu d'ailleurs ils ont prêté je pense le terrain quoi c'est ça. Alors moi en fait j'ai aussi découvert ce lieu là aussi parce que je suis dans une période d'inactivité pour raison médicale. Donc c'est vrai que quand on est en arrêt c'est difficile et puis on tourne rapidement en rond. Donc c'est vrai que passer du stade où j'étais en activité à 100% au stade où je travaille plus, Voilà quoi. Et du coup moi je me suis dit ce lieu c'est génial parce que on peut venir peut-être juste pour se poser, s'oxygéner la tête on va dire.

00:04:24 Thérèse

ou peut-être même participer à des ateliers, voilà. Ce qui est bien, c'est que c'est souple, quoi. C'est ça, c'est la souplesse. Parce que c'est pas toujours évident de faire partie d'une association Parce que des fois, on nous demande certaines choses et tout. Bon, après, moi, c'est vrai que je suis là vraiment ponctuellement.

00:04:50 Thérèse

Je sais qu'il y a des personnes qui sont là tous les jours, qui font beaucoup. Moi, sachant que je fais partie d'une autre association, après, on ne peut pas être partout, quoi. Mais ponctuellement, je peux venir, voilà. si j'ai le temps, si, voilà. Mais c'est vrai que ce lieu, je le trouve sympa parce que, bon, ça permet déjà de rencontrer des personnes de différents milieux, de différents âges aussi.

00:05:25 Thérèse

Et puis, oui, c'est... C'est un temps, c'est un lieu où déjà on a l'impression que le temps est un peu suspendu. On est moins dans la frénésie de toujours plus courir, il faut faire ci, ça, là. On a l'impression d'avoir du temps, un temps à soi en fait. Et pour moi, pour mon cas à moi, ça fait beaucoup de bien au niveau santé.

00:05:58 Thérèse

Parce que j'ai besoin de ça pour quelque part me reconstruire.

00:06:08 Maxime

Est-ce que l'aspect écologique du lieu t'a intéressé ?

00:06:12 Thérèse

Oui, oui, oui. Parce que bon, c'est vrai que je me rends compte qu'on est dans un système où il y a énormément de gâchis. Enfin, on est toujours dans la consommation, la surconsommation et on se rend compte que des fois, on n'a pas besoin de tout ça finalement pour être heureux quelque part. En fait, c'est une illusion que se dire, voilà, il faut que j'ai ça, une grande voiture, une grande maison, toujours plus, toujours plus. Mais en fait, c'est un cercle vicieux hein.

00:06:48 Thérèse

Donc ouais, ouais, je pense que j'ai... cet arrêt aussi m'a permis aussi d'avoir une prise de conscience, je pense. De prendre du recul sur moi, ma manière de vivre, et aussi de voir bah ce qui se fait à côté. Enfin, on voit bien que le système, il arrive en fin. On arrive à la fin d'un système, je ne sais pas.

00:07:18 Thérèse

Enfin, on voit bien. Je ne sais pas comment l'exprimer, ça. Bah moi, c'est vrai que là, actuellement, je fais pas mal de bénévolat. Je prends des cours aussi de couture, justement, pour essayer d'apprendre à recycler. Bon, là, c'est le début.

00:07:40 Thérèse

Donc, voilà. parce que je me rends compte que enfin ouais tout ce qui est fast fashion là c'est des vêtements pas chers mais pas forcément de bonne qualité donc on est constamment en train d'acheter. Au final, on a des armoires qui sont pleines de vêtements mais dont on sert pas. Donc là, j'essaye aussi de faire des dons, de voir dans mon voisinage s'ils ont besoin de quelque chose. Sinon, de donner soit à la Croix-Rouge, des choses comme ça quoi. Parce que je me suis rendue compte que les vendre, ça prend énormément de temps.

00:08:27 Thérèse

Faut faire des annonces, faut prendre des photos, voilà. Après, il y a des gens qui vont encore négocier. Il y a énormément de travail pour, au final, peut-être pas grand-chose. Donc, finalement, moi, j'y trouve plus d'intérêt à donner quelque part. donner surtout à des personnes qui ont besoin.

00:08:52 Thérèse

Voilà, c'est surtout ça l'objectif. Je sais que là, j'ai donné des affaires d'hiver à une personne que je connais qui a des difficultés financières. Et je sais que elle, ça sera bien utilisé et qu'elle ne va pas s'en servir pour revendre et faire de l'argent facilement quoi. C'est vraiment ça mon but, c'est aider, comme je peux, dans la limite de mes moyens, et voilà, bah c'est tout bénéf hein, si ça sert à quelqu'un.

00:09:30 Maxime

C'est quelque chose que tu retrouves ici, cette idée de donner ?

00:09:34 Thérèse

Bah moi j'ai... oui oui bah oui même des fois il y a des légumes ils postent sur Discord ils disent venez

vous servir parce que bon après si on les laisse trop traîner ça risque de partir au compost quoi c'est dommage autant voilà après l'été dernier on a fait des confitures avec Geneviève parce qu'elle a réussi à avoir des tomates vertes par le biais de Caroline de Champ Carillon. Je ne sais pas si elle t'a parlé de...

00:10:07 Maxime

Marie France, je pense l'avoir vue en entretien, elle m'a dit qu'elle était investie dans l'association de la Plaine.

00:10:17 Thérèse

Je pense qu'elle est à la fois membre de l'association de la Plaine, mais elle est sur beaucoup de choses aussi, Marie France. Et en fait, ils ont fait un partenariat l'année dernière avec, j'ai oublié son nom, c'est Caroline de... Ça s'appelle Champ Carillon, en fait. Elle a beaucoup d'arbres fruitiers. Et c'est vrai qu'il y a de la perte hein, on ne peut pas tout consommer.

00:10:48 Thérèse

Donc le but c'était de récolter les fruits mûrs et d'en faire des confitures pour après consommer tout au long de l'année. Donc on a fait ça ici l'été dernier, des ateliers confitures. Donc d'abord la veille on avait préparé c'était des confitures de prunes il y a eu prunes jaunes il y a eu mirabelles et quetch et il y a eu aussi des confitures de tomates vertes voilà et donc après bah les pots sont revendus il y a une partie qui va à Caroline, une partie de l'argent parce que bon elle fournit les fruits, les tomates Les tomates c'était Caroline et les fruits c'était les mirabelles, les quetch, ça venait d'ici. Et puis ça permet aussi de dégager un petit revenu pour l'association quoi. Donc c'était 5 euros le pot.

00:11:57 Thérèse

Donc je sais pas s'ils vont renégocier le prix, je sais pas par rapport à ça. Donc voilà, après on a fait aussi plusieurs événements, on a fait un petit goûter à l'occasion de Noël, c'est aussi l'occasion d'échanger, d'avoir des moments de partage, des moments conviviaux. On a fait des barbecues l'année dernière, on en a fait pas mal. Il y a une petite cantine qui a été organisée ici, à Sol Majeur, donc justement avec les Petites Cantines. Il y en a une autre qui va être prévue au mois de juin, là, avec les Petites Cantines encore.

00:12:41 Thérèse

Que dire d'autre ? Après, ici, il y a des sacrés bricoleurs, des sacrés Jardineurs ! moi je suis pas... j'aimerais bien apprendre mais je suis pas encore là moi j'observe là je fais déjà des petites visites avec les enfants mais là ils ont fait une super extension de cuisine là c'est top et c'est vrai que c'est génial parce qu'on se rend compte qu'on peut faire des choses avec avec... en récupérant des matériaux Voilà, par le biais de dons, par... Voilà.

00:13:22 Thérèse

Et puis le fait d'être en communauté, ça aide aussi. C'est la communauté, parce que porter tout seul un projet, c'est compliqué, quoi. Et on peut aussi se noyer dans un verre d'eau, aussi. à tout porter sur ses épaules. Surtout les personnes qui ont aussi une activité professionnelle, une vie de famille.

00:13:45 Thérèse

Donc ce genre de projet, tout seul, c'est pas... C'est difficile, quoi. Faut vraiment...

00:13:55 Maxime

Toi, du coup, tu t'es investie dans certains projets de l'association, plus particulièrement.

00:14:01 Thérèse

Ben moi j'ai... Ben c'était surtout les confitures en fait. Après occasionnellement avec Jeanne on a préparé des petits goûters donc pour Noël. Après moi j'ai participé au barbecue. Mais après tout ce qui est bricolage et tout ça non.

00:14:24 Thérèse

J'ai pas... J'aimerais bien. Mais après... C'est à voir dans le futur. Mais c'est quelque chose, je me laisse la porte ouverte à ça.

00:14:40 Maxime

Est-ce qu'il y a des projets, des fois, que tu imagines, que tu aimerais porter dans l'association ?

00:14:48 Thérèse

Moi, c'est vrai que j'aime bien la photo, alors je ne suis pas appareillée, je prends des photos, ouai. Mais oui, je sais qu'hier, ils ont parlé de faire... faire faire des... justement par le biais de voir avec Camille si c'est possible de faire peut-être des photos et les mettre les plastifier pour que ça soit plus visible lors de salons parce que en fait apparemment des fois il y a de la doc mais s'il y a pas de photos c'est moins parlant en fait il faudrait des choses qui attirent l'œil Parce qu'on a besoin de visuels, je pense. Donc, je pense que, ouais, on va voir avec Camille si c'est possible de faire quelque chose.

00:15:43 Thérèse

Enfin, moi, je peux lui en parler, vu qu'elle est... c'est une voisine, quoi. Je demanderai à Sébastien. Les photos, ouais, moi, j'aimerais... Moi, à un moment, j'avais pensé à quelque chose, mais après, je sais pas. C'est...

00:16:01 Thérèse

alors c'est peut-être encore autre chose que le jardinage. Et le bricolage, moi, ça serait justement la transmission. Voir avec les personnes âgées, si elles veulent témoigner, justement, leur regard sur la société actuelle. Je pense qu'on a beaucoup à apprendre des personnes âgées. Et moi, c'est un truc que ouais j'y ai pensé à plusieurs reprises.

00:16:35 Thérèse

Parce que c'est vrai que quand les anciens partent, on se rend compte qu'il y a une part d'histoire qui s'en va avec eux quoi. Et ouais, ouais, j'y ai pensé à ça. J'en avais parlé une fois à [Matthieu]. Il avait trouvé que c'était une bonne idée, mais après on est resté là. Enfin, on s'est resté à ce stade-là.

00:17:02 Thérèse

Mais ouais, je pense que ça peut être pas mal en fait. Parce que je pense qu'ils ont aussi du recul sur les choses. Ils ont des choses, on a beaucoup, en fait... En fait, c'est un échange mutuel. Eux, ils nous apprennent et nous, on va leur apprendre aussi, par exemple, des choses qui touchent plus aux nouvelles

technologies, parce qu'aujourd'hui, c'est difficile de faire abstraction de tout ça aussi. Moi, je sais que ma mère est âgée.

00:17:33 Thérèse

Elle ne connaît pas tout ce qui est Internet et tout ça quoi. Donc, tout ce qui est papier, elle passe par moi. donc voilà je pense qu'on a à s'entraider quoi et comme ça évoluer et on pourra avancer après c'est vrai que c'est pas toujours évident dans une association parce que chaque personne est unique on a tous des personnalités, des vécus différents donc on va pas forcément avoir la même vision des choses et tout ça. Donc il faut trouver un terrain d'entente, voilà. [Bonjour.]

00:18:15 Thérèse

Bonjour. Être dans la bienveillance, surtout le dialogue, parce que je pense que c'est surtout le dialogue qui permet d'avancer. Et voilà.

00:18:30 Maxime

Est-ce que... Comment tu qualifierais l'organisation de l'association, est-ce que vous vous organisez entre vous ? Si tu voulais porter un projet, comment ça se passerait ? Est-ce que tu penses que ce serait facile ?

00:18:40 Thérèse

Moi je pense que oui. Je pense qu'il y a de l'entraide, il n'y a pas de soucis sur ça. Après c'est sûr qu'il faut... Faut savoir demander aussi. Parce que des fois, on n'ose pas forcément demander de l'aide.

00:18:57 Thérèse

C'est ça aussi. Moi je sais que, pas forcément ici, mais dans le cadre de mon boulot, j'ai peut-être pas su demander suffisamment d'aide. Et c'est pas bon. Faut savoir, faut connaître ses limites et savoir demander de l'aide quand c'est nécessaire. Et c'est pas une honte que de demander de l'aide.

00:19:27 Thérèse

Et c'est pas une honte que de ne pas savoir. On est là pour apprendre. Je pense qu'on apprend tous les jours d'ailleurs. Et voilà. Être souple.

00:19:38 Thérèse

Surtout ouvert d'esprit.

00:19:46 Maxime

L'organisation de l'association tu qualifierais ça de plutôt hiérarchique, horizontal ?

00:19:51 Thérèse

— Non, pas hiérarchique. Moi, franchement, on m'a jamais fait sentir... Voilà, je suis président, je suis directeur... Enfin, vice-président. Non, non.

00:20:01 Thérèse

On est d'égal à égal. Franchement, y a pas de rapport hiérarchique qu'on pourrait trouver dans le monde de l'entreprise. Y a pas... Enfin moi, je l'ai pas ressenti, ici. Donc ça, c'est vrai que déjà, c'est rassurant, quoi,

on va dire.

00:20:18 Thérèse

Parce que si c'est pour retrouver les mêmes... les mêmes choses que dans le monde de l'entreprise, c'est un peu... Donc non, je trouve que c'est très intéressant parce que il y a beaucoup de choses qui se font. Donc on l'a bien vu hier avec les enfants, c'est... il y a les ruches, il y a le potager aussi.

00:20:47 Thérèse

Bon, c'est vrai que l'hiver c'est calme parce que bon, c'est pas le temps de semer et tout mais là il y a le printemps et tout ça donc puis après on va se rapprocher de l'été ça va être sympa on va avoir des tomates, des légumes à cueillir non c'est génial quoi des fruits à ramasser des confitures, enfin il y a pas mal de choses à faire. Il y a des repair cafés qui se font aussi de temps en temps. Je ne sais pas si tu as assisté.

Maxime

Le repair café c'est...

Thérèse

Repair café, le truc de vélo là.

00:21:25 Maxime

Avec les vélos.

00:21:26 Thérèse

Repair vélo. [Oui j'ai vu David]. Mais ouais, moi j'avais pensé à un repair café mais je ne sais pas. Ça peut être un truc aussi à faire. Et après, il y a déjà énormément de choses à faire ici.

00:21:47 Thérèse

Donc ouais, ce lieu, je trouve qu'il est magique parce que déjà, on entend de temps en temps, par exemple en semaine, quand il y a la sonnerie de l'école là et tout ça, mais le week-end, c'est plus calme. le chant des oiseaux, la nature... C'est vrai qu'ici, là on en a plein les yeux, il y a du vert partout donc c'est super, c'est des bonnes énergies je dirais. Et puis c'est vrai qu'en été c'est très agréable parce que entre la température d'ici et la température du centre-ville, on perd 10 degrés facilement. Donc c'est vrai que c'est très appréciable.

00:22:37 Thérèse

On peut venir faire une petite sieste si on n'a pas envie de bosser, lire un livre, enfin c'est super agréable.

00:22:52 Maxime

Pour revenir sur l'écologie. Est-ce que toi, tu te sens particulièrement sensibilisée à cette question-là ?

00:23:01 Thérèse

Ouai, de plus en plus. Parce que... C'est vrai qu'on est dans une, dans un... Comment dire ? On est dans une société, on va dire, artificielle où...

00:23:18 Thérèse

on se crée beaucoup de besoins. On a mis de côté le naturel. De plus en plus de jeunes, déjà la nouvelle génération, je pense qu'ils sont quand même plus, comment dire, sensibles à la question écologique par rapport nous, à notre génération, qui avons consommé, consommé, enfin voilà. Et on voit bien, tout ce qui est alimentation, c'est pas forcément bon ce qu'on mange. Enfin, après, ça a un impact sur notre santé.

00:24:00 Thérèse

Après, on consomme des médicaments. Je suis pas contre les médicaments complètement. On en a peut-être besoin, mais je vois par rapport à... à mes grands-parents. Ils avaient pas recours à la chimie comme ça.

00:24:20 Thérèse

Enfin ils avaient des remèdes de grand-mère. Et voilà. Et nous, c'est quasi systématique. On est malade, je vais chez le médecin, je prends ci, je prends ça. Après, il y a certains médicaments où il n'y aura pas d'effet secondaire, d'autres si. Puis après on se retrouve à prendre un autre médicament pour annuler l'effet secondaire de l'autre.

00:24:44 Thérèse

Je pense que la nature nous a donné beaucoup et qu'on a tout en notre possession pour vivre sainement et en meilleure santé. Mais il faut qu'on connaisse les choses. Donc ça passe par l'apprentissage, la transmission, savoir déconstruire aussi ce qu'on a appris, parce que c'est ça aussi. On nous a mis dans des cases, il faut faire ci, il faut faire ça, il faut consommer ci, consommer ça, pour être, entre guillemets, dans les bonnes cases. faire partie de la société parce que si on fait pas comme si attention elle est un petit peu bizarre bon voilà donc ouais c'est je pense ça savoir reprendre du recul sur ce qu'on nous a inculqué bon il y a des bonnes choses je remets pas tout en doute mais se dire que oui on peut aussi changer des choses dans nos vies c'est pas figé dans le marbre c'est pas... et la somme, enfin, plus chacun tendra vers ça et plus on arrivera à une société qui a plus de valeur peut-être, qui vit plus sainement et du coup qui sera plus heureuse quelque part.

00:26:41 Maxime

Sur la question écologique, est-ce que tu te... tu te renseignes sur les connaissances scientifiques sur l'environnement ? Est-ce que c'est quelque chose vers lequel tu as une appétence ?

00:26:52 Thérèse

Moi j'ai participé à la fresque du climat l'année dernière avec Olivier bah justement qui est porteur de projets des Petites Cantines donc c'était l'année dernière je crois à Maisons Laffitte. J'aimerais bien en refaire une ou deux, oui, ça m'intéresse. Après, bon, voilà, des fois, on n'est pas forcément disponible et tout, mais oui, oui, ça m'intéresse de plus en plus. Après, ce n'est pas évident dans le sens où je n'ai pas envie non plus que ça m'angoisse, dans le sens où, oui, bon, là, que ça m'empêche de vivre aussi. parce que après ça peut être, comment dire, pas contre-productif mais,

00:27:48 Thérèse

Je sais que je mange de la viande, mais je ne suis pas une fan de viande en fait. Donc voilà, si j'en mange pas, voilà. Mais c'est vrai que moi je vais pas imposer quelque chose à quelqu'un en disant voilà non tu

manges plus de viande et tout ça parce qu'il y a des personnes aussi qui sont peut-être un peu extrémistes et puis aussi par exemple si je suis invitée et que moi, enfin, je suis pas particulièrement, j'aime pas forcer, enfin je mange de la viande mais pas comme ça, je vais pas dire à la personne bah non je viens pas chez toi parce que je mange pas de viande ninin, j'ai pas non plus envie de me fermer de me cloisonner entre guillemets, parce que moi j'ai peur aussi que à trop vouloir être là dedans de me fermer de d'être psycho-rigide, voilà. J'ai envie que ça se fasse naturellement. Je veux pas faire partie d'un truc hyper fermé, ou non non, ceux qui rentrent dedans ils mangent pas de viande, ninin.

00:29:11 Thérèse

Je veux quand même, voilà. Donc oui, manger moins de viande, moins consommer, ça j'ai énormément réduit je veux dire les vêtements je fais avec ce que j'ai quoi même ça passe aussi par faire des petites retouches au lieu d'aller acheter dès qu'il y a un jean qui va pas ça je peux faire à la main quoi. Et puis finalement, on se rend compte que, bien souvent, on a des affaires. Mais par facilité, on n'a pas voulu chercher. Alors on s'est dit, bon, bon, là, je vais à tel endroit, il me faut un pantalon parce que... Puis en fait, on l'avait, quoi.

00:30:00 Thérèse

Et puis c'est surtout aussi gaspillage financier hein. Donc voilà... Essayer d'éviter le gaspillage alimentaire. Donc moi je sais que là je me suis abonnée pour un an à l'AMAP, je ne sais pas si tu connais.

00:30:26 Maxime

Enfin les AMAP oui.

00:30:27 Thérèse

Ouais les AMAP, il y en a une à Sartrouville. Donc tous les jeudis on va chercher un panier de légumes à la ferme de Gally. [Sur le plateau ?] Voilà, ouais. ferme de gally et en fait donc des fois j'ai j'ai quand même du volume donc je partage un peu j'en garde pour moi j'en donne à ma belle mère et j'en donne à ma mère aussi pour éviter la perte quoi donc voilà Après je sais pas qu'est ce qu'on pourrait dire d'autre ça m'est déjà arrivé d'acheter dans les magasins type Day by Day en vrac en fait je privilégie de plus en plus le local quand même Day by Day ça m'est arrivé, bon pas tout le temps, des fois on va au marché aussi acheter nos produits, pas tout le temps mais Et après, de temps en temps, à la vie clair.

00:31:50 Thérèse

D'ailleurs, en fait, lorsqu'on fait une petite cantine, en fait on privilégie le local. En règle générale, on s'approvisionne chez Day by Day ou la Vie Claire, ou éventuellement au marché. On essaye vraiment d'éviter d'aller à Carrefour acheter les produits quoi. Et ce qui est intéressant dans les Petites Cantines, c'est que ça permet aussi de voir d'autres... comme un peu ici, de discuter avec des personnes d'autres milieux, d'autres âges.

00:32:34 Thérèse

Par exemple, avec les Petites Cantines, on a fait un atelier à la résidence étudiante de Houilles. Et du coup, ça permet de manger, de... de faire la cuisine avec des jeunes, de manger avec eux, et du coup, ils nous parlent aussi de leur quotidien, à savoir que, voilà, manger... manger un plat avec de la viande, c'est pas forcément systématique pour eux. Ils mangent bien souvent des pâtes. Donc ça, c'est vrai que là, par

exemple, pour 4 euros, plat, entrée, dessert, pour eux, c'était génial, quoi.

00:33:19 Thérèse

et puis c'était varié quoi on avait fait... c'était un tagine, tagine de poulet, une tarte à la rhubarbe et en entrée je crois que c'était un saladé d'endive et pomme, donc eux ils étaient super content quoi. donc ouais je privilégiais vraiment les échanges comme ça entre différents âges, différentes catégories socio-professionnelles quoi.

00:34:03 Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

00:34:07 Thérèse

Le développement durable, moi je trouve ça génial, mais... Des fois, je sais pas... Voilà, c'est... En fait, c'est tellement vaste, il y a tellement de choses à faire que... C'est pour ça, moi, je veux apprendre toujours un peu, quoi.

00:34:31 Thérèse

Donc, ça passe justement par les petites formations comme ça. Là, je vais participer au salon grandeur nature. Je sais pas si tu connais. [Oui, ça me dit quelque chose oui.] D'ailleurs, sur Discord, je crois qu'elle a donné un truc.

00:34:54 Thérèse

Sur ça, je ne sais pas. Je ne sais pas si on l'a mis. Communication, non.

00:35:16 Thérèse

J'sais plus. Je crois qu'elle avait mis Jeanne. Il y a quelque chose qui est prévu, là, au mois de juin. Voilà. La fête de la nature.

00:35:28 Thérèse

[D'accord.] Donc, en fait, tu vas dans "Général". Et là, tu as tout le programme. Le troc aux plantes. Bon, là, il y a un truc de peinture japonaise, mais...

00:35:51 Thérèse

À 10h, 11h, midi, jardiner en herbe en créant des plantes d'accompagnement. Il y a même un truc de cuisiner des insectes. Ça, j'avoue... Ça, je... Voilà, il y a...

00:36:13 Thérèse

Il y a plein de choses à faire quoi en fait. C'est tellement vaste. Mais je pense que c'est nécessaire. Je ne sais pas ce que je pouvais dire d'autre. ouais le recyclage.

00:36:33 Thérèse

Arrêter le plastique. Ça, le plastique, c'est un grand problème. Ouais, le plastique ça.

00:36:50 Maxime

Est-ce que tu es familière avec la notion d'Anthropocène ?

00:36:55 Thérèse

Anthropo ?

00:36:56 Maxime

Anthropocène.

00:36:57 Thérèse

Non, je connais pas.

00:37:00 Maxime

Je demande parce que je... [Anthropocène ?] Anthropocène, oui. En fait, c'est une notion que j'utilise dans mon travail.

00:37:06 Thérèse

Ah, d'accord.

00:37:07 Maxime

Donc, pendant les entretiens, je demande, voilà, si c'est une notion qui est familière.

00:37:13 Thérèse

Non, pas du tout. Mais ça m'intéresse. Ça s'écrit comment ?

00:37:20 Maxime

Anthropo... Anthropo comme l'homme.

00:37:22 Thérèse

Ouais.

00:37:22 Maxime

A-N-T-H-R-O-P-O. [Ouais.] Et cène, C-E-N-E. Ah ouais, d'accord. Parce que c'est une proposition d'époque géologique.

00:37:34 Thérèse

D'accord.

00:37:35 Maxime

Donc ça reprend le suffixe des époques géologiques qu'on a eu jusqu'à maintenant.

00:37:41 Thérèse

Ouais.

00:37:43 Maxime

Donc, en l'occurrence, jusqu'à maintenant, l'holocène avant le pléistocène. Cène ça veut dire nouveau en fait en grec.

00:37:49 Thérèse

Ouais.

00:37:49 Maxime

Donc ça veut dire l'époque nouvelle. Et l'Anthropocène c'est une proposition géologique, scientifique et géologique, de, comment dire, de catégoriser l'entrée dans une nouvelle époque géologique qui serait caractérisée par l'influence des activités d'origine humaine sur les grands cycles bio-géochimiques du système terrestre. Par exemple le cycle du carbone qui est perturbé par la combustion des énergies fossiles, le cycle de l'azote qui est perturbé par l'utilisation d'engrais azotés, les cycles biologiques qui sont perturbés par la destruction des habitats, etc. etc. Et cette notion-là dit qu'on n'est plus dans l'époque précédente de l'Holocène qui est caractérisée par un réchauffement qui suit un enchaînement de périodes glaciaire et interglaciaire dans le Pléistocène. Donc c'est une période de réchauffement qui a commencé il y a 11 700 ans et qui a notamment permis le développement de l'agriculture parce qu'on a une forte stabilité.

00:39:01 Maxime

Et en l'occurrence, aujourd'hui, cette stabilité est remise en cause par les perturbations d'origine anthropique des grands cycles bio-géochimiques. Et c'est une notion qui est beaucoup reprise aussi dans les sciences humaines parce que ça a une portée sociale et politique très forte. Moi je la mobilise dans mon travail et c'est pour ça que j'ai souhaité voir si c'est une notion qui est très démocratisée, si c'est encore peu visitée parce qu'on l'entend pas mal dans les médias.

00:39:35 Thérèse

Non, je ne connaissais pas du tout. Mais oui, c'est intéressant. Je regarderai, ouais. Voilà, je ne sais pas ce que je pourrais dire d'autre.

00:39:46 Maxime

Peut-être qu'on pourrait parler des actions éducatives du lieu. Toi, du coup, tu étais là hier pour... pour la visite des classes. Tu en as fait d'autres cette semaine ?

00:40:01 Thérèse

Non, je n'en ai pas fait d'autres parce que je suis sur d'autres projets aussi. Mais j'aimerais bien. Franchement, c'est quelque chose, je pense que... Oui, c'est sûr que bah déjà les enfants, ils apprennent beaucoup plus vite que nous. C'est clair.

00:40:20 Thérèse

Ils ont la répartie. Mais oui, il faut les sensibiliser le plus tôt possible, je pense. Pour que ça soit naturel.

00:40:32 Maxime

Comment tu conçois l'intérêt éducatif de l'association, du lieu ?

00:40:38 Thérèse

L'intérêt éducatif, c'est-à-dire le support, enfin...?

00:40:55 Maxime

Comment tu penses que ce lieu peut apporter à l'éducation des enfants ?

00:40:59 Thérèse

Ah oui, à l'éducation, bah déjà, je pense que ça peut leur rapporter peut-être plus de calme. [rire] Ouais. Bah le fait d'avoir une ouverture comme ça sur la nature ça peut aussi donc déjà susciter leur curiosité en suscitant leur curiosité ben du coup ils vont peut-être être intéressés et être demandeurs et... être demandeurs et transmettre à leur tour aussi. Ça peut être même avec des petits copains à eux, quoi. Chose que nous, on n'a pas forcément su faire.

00:42:06 Thérèse

Enfin... Ou un peu tardivement. Moi, je sais que quand j'étais petite, j'étais beaucoup... Quand j'allais chez mes grands-parents au Portugal, j'étais tout le temps dans les champs et tout ça. Je cueillais les...

00:42:30 Thérèse

les fruits comme ça. Directement, en fait, c'était naturel. Mais après, j'ai grandi, enfin... le fait d'être en milieu urbain, d'aller à l'école après, d'être... parce que mes parents n'avaient pas les moyens tout le temps de partir en vacances, donc voilà, on n'avait pas forcément de lieu comme celui-ci, donc voilà, on est toujours en ville.

00:43:06 Thérèse

on étudie après on travaille comme dit Pierre Rabhi je sais pas si tu connais Pierre Rabhi il est super intéressant alors ben en gros on va on travaille dans des boîtes on se déplace en boîte enfin voilà quoi en gros on est tout le temps enfermé quoi et c'est vrai et là c'est que depuis ce repos forcé, entre guillemets, où là, je fais un retour en arrière, quelque part, et je revis un peu ce que je vivais quand j'étais enfant. C'est ça qui est marrant. Le retour aux sources, en fait. Et là, ça apporte de bonnes énergies. Moi, je le sens, quand on arrive là, déjà, Par exemple, avant on était tendu, on arrive ici, déjà on a l'impression que la pression baisse quoi. C'est... C'est, c'est...

00:44:26 Maxime

Est-ce que tu penses que l'action de l'association a une dimension politique ?

00:44:39 Thérèse

Je pense que c'est un enjeu au jour d'aujourd'hui. On ne peut pas se mettre des œillères et continuer toujours dans la même direction, sachant qu'on va droit dans le mur au bout d'un moment. Soit on décide de contourner et trouver des actions, des choses qui nous permettent de limiter la casse. Et voilà, même comme ça on... Mais on voit bien que non, ça n'a pas de sens finalement.

00:45:26 Thérèse

d'être tout le temps comme ça, dans la course, à la productivité, à la compétition. Enfin, je pense qu'il y a

aussi tout ce qui s'est passé ces dernières années entre le Covid et tout ça. Les gens ont besoin aussi de trouver des personnes qui partagent leur point de vue. de partager des valeurs d'entraide, de solidarité. Je pense que les gens ont besoin de ça, parce que le Covid, le confinement, ça a fait beaucoup...

00:46:06 Thérèse

de dégâts psychologiquement, pas que aux adultes hein. Les enfants, ils ont souffert de ça hein. Et puis... Ils se sont peut-être aussi... Les enfants se sont peut-être rendus compte aussi de la souffrance qu'avaient leurs parents au travail.

00:46:23 Thérèse

C'est-à-dire, par le biais du télétravail, les enfants se sont rendus compte... Parce qu'en fait, quand on est enfant, je parle... Enfin, moi, en tout cas, quand j'étais enfant, j'idéalisais beaucoup les adultes. Voilà, le monde du travail et tout ça. Et peut-être que le fait d'avoir été mis à l'arrêt, les parents ainsi que leurs enfants, certains ont dû gérer télétravail, plus garde d'enfants en même temps.

00:46:59 Thérèse

Enfin, je pense que les enfants, même s'ils ne le disent pas, ils le sentent quand les parents ne sont pas bien, quoi. Et je pense que ça a dû désacraliser le monde du travail. Parce que j'ai eu une conversation, je ne sais plus avec qui, je ne sais pas si c'était quelqu'un de... de l'éducation nationale, je ne me souviens plus. Et cette personne me disait que, en fait, les gamins, ils ont plus de repères.

00:47:34 Thérèse

Ils ont plus... Enfin, avant, ils avaient vraiment une idée de ce qu'ils voulaient faire. Ou même, si c'était pas vraiment dans le marbre, ils avaient quand même quelque chose là. Ils sont perdus, quoi. Je pense que ça peut être rassurant justement de découvrir des lieux comme Sol Majeur, où il y a des valeurs quand même, communes, pas à tout le monde. Et ça c'est rassurant.

00:48:22 Maxime

Comment est-ce que tu définirais ces valeurs ?

00:48:25 Thérèse

Par des mots, c'est ça ? [Ouais.] Entraide, solidarité, bienveillance. Je sais pas. transmission, ça c'est important, partage. Voilà, je pense que c'est déjà...

00:49:28 Thérèse

J'ai oublié d'autres choses, mais voilà. Ok.

00:49:35 Maxime

On a déjà fait un long entretien.

00:49:38 Thérèse

Ouais, ça a duré une heure.

00:49:41 Maxime

Est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais ajouter avant qu'on termine ?

00:49:47 Thérèse

Je dirais que oui, c'est le... enfin... On a tout à gagner de maintenir ce lieu-là, en fait. Le facteur humain n'est pas facile à gérer, comme je disais. Mais si on veut garder ce lieu faut, c'est pas toujours évident hein de s'impliquer. C'est sûr, on a tous nos vies, nos contraintes et tout ça, mais si chacun fait un petit peu, comme on dit, faire...

00:50:31 Thérèse

C'est le colibri, c'est ça qu'on dit ? sa petite part. Donc une petite part, plus une petite part, plus une petite part. La somme de ces petites parts fait qu'on arrivera à quelque chose, quoi.

00:50:46 Maxime

Est-ce que tu pourrais me dire aussi, je peux te demander au début, Rappelle-moi pardon ton nom. J'ai oublié.

00:51:02 Thérèse

Thérèse. Le prénom c'est Thérèse.

00:51:04 Maxime

Oui parce que... Je l'ai vu dans le message que tu m'as envoyé, j'ai oublié.

00:51:07 Thérèse

Ouais, non c'est pas grave.

00:51:12 Maxime

Et tu étais dans quel domaine avant ton arrêt ?

00:51:17 Thérèse

Moi je suis dans les assurances, donc rien à voir. Justement, enfin, bon, après je sais pas... en fait je suis en arrière pour la dépression. Là ça va mieux. Après tu le mets pas dans ton truc mais, en fait, j'ai une maladie auto-immune.

00:51:39 Thérèse

Depuis 2018, on a eu une succession de décès. Puis après, il y a eu le Covid. En fait, c'est une accumulation de plusieurs choses qui ont fait que mon cerveau il a pété en plein vol. Donc ça va mieux parce que je sors, mais tout n'est pas réglé hein, notamment tout ce qui est cognitif. C'est pour ça qu'hier je prenais des notes et tout parce que j'ai l'impression que le disque dur, la mémoire, elle a... pffft.

00:52:13 Thérèse

Voilà. Donc ouais les assurances sous pression, tenir les délais, la productivité, c'est du rendement. Je crois que je suis arrivée au bout en fait et j'envisage même de faire une reconversion professionnelle après il faut que je trouve le domaine et il faut que je trouve justement quelque chose qui fasse sens voilà parce

que peut-être que justement je me suis pas assez écoutée j'ai pas pris en compte vraiment mes, mes désirs les plus profonds et du coup c'est peut-être pour ça aussi que j'en suis arrivée là hein c'est que je me suis mis des œillères non non on va tenir parce que la société dit qu'il faut tenir quoi qu'il arrive on tient on tient on s'écoute pas et au bout d'un moment voilà et donc ouais quelque chose où je me sentirais déjà utile. Enfin, je dis pas que le boulot que je faisais, ce n'était pas utile.

00:53:29 Thérèse

Ça servait à quelque part derrière parce qu'on a des adhérents et tout ça. Mais honnêtement, moi, je me suis remise en question et je me suis dit à quoi bon, à quoi ça sert ce que j'ai fait. Donc pour moi, ça n'avait plus aucun sens mon boulot. Donc ouais donc là, j'essaie de semer des petites graines comme ça. J'essaie de de comment dire tenter de nouvelles expériences et peut-être que bah la graine va prendre et peut-être il y a des choses qui vont germer voilà ça va aboutir à un autre projet professionnel mais c'est vrai que je pense que là là je le monde de l'entreprise, alors on dit oui le travail c'est la santé, oui et non, ça dépend si on est entouré par des personnes bienveillantes, ça dépend de beaucoup de facteurs et moi en l'occurrence enfin j'ai senti surtout que c'était un bulldozer quoi, c'est... et c'est ça aussi que je...

00:54:43 Thérèse

Je me dis cette société, pour moi, elle va trop vite. Après, c'est mon avis personnel. Par exemple, là, dans le cadre de mon boulot, je suis arrêtée déjà depuis deux ans. Et en fait, on travaillait d'une certaine manière. Par exemple, on avait deux entités qui travaillaient ensemble.

00:55:09 Thérèse

Ensuite, ils les ont séparées. Et maintenant, j'apprends pendant mon arrêt qu'elles vont retravailler en nouveau ensemble. Donc, on va rechanger les procédures. En fait, dès que ça ne va pas, ils rechantent au lieu d'améliorer ce qui est déjà... enfin voilà. Ils sont constamment dans le changement.

00:55:29 Thérèse

Et je pense que c'est ça aussi qui déstabilise. Parce que faire et défaire, au bout d'un moment... Donc voilà, ouais c'est une remise en question de beaucoup de choses du monde du travail, de la société de consommation. Enfin, tout ça, c'est un tout, finalement. Ça se rejoint.

00:55:58 Maxime

Et le sens, justement, c'est quelque chose que tu trouves ici ?

00:56:01 Thérèse

Ah oui, complètement. J'ai l'impression de revenir, on va dire, 30 ans en arrière et d'être revenue chez mes grands-parents et de discuter entre nous, prendre le temps de manger, échanger, enfin, les choses simples. Mais aujourd'hui, on a l'impression que même manger, les gens, ils ont plus le temps de manger, ils mangent sur le pouce. Enfin, ouais, là, j'ai 15 minutes pour manger. Au bout d'un moment, non ?

00:56:39 Thérèse

On n'est pas des machines, même les machines elles lâchent au bout d'un moment. Donc ouais, c'est tout ça en fait que j'ai saturé à tous les niveaux. J'ai, ouai, j'ai... Donc voilà, je suis en phase de reconstruction mais d'un autre modèle on va dire. D'un modèle plus doux, plus... je pense, plus en adéquation avec mes

valeurs, mes besoins.

00:57:19 Thérèse

Voilà. Surtout s'écouter soi-même et pas écouter les autres. Et ça, c'est difficile.

00:57:36 Maxime

OK. Et juste une dernière question, ça fait combien de temps que tu fréquentes le ...?

00:57:41 Thérèse

Le Sol Majeur ?

00:57:42 Maxime

Ouais.

00:57:43 Thérèse

Alors, je crois que j'ai adhéré, ouais, ça fait moins de deux ans. [Ok. Ouais], moins de deux ans.

00:57:56 Maxime

Parfait, merci beaucoup.

00:57:57 Thérèse

Bah de rien, merci à toi. Ouais. Ça va, ça correspond un petit peu à... Ouais, parce que moi je ne sais pas, des fois je me dis peut-être que je me suis éloignée du sujet, non ?

00:58:14 Maxime

Non, mais c'est toujours intéressant, dans ces entretiens-là, on essaye un peu de voir le ressenti global des personnes, etc. Donc tout ce qui est dit et la manière dont c'est dit, etc., tout est intéressant et pertinent à apprendre.

00:58:27 Thérèse

Ouais, c'est vrai que chaque [...]

Entretien n°17 second entretien du 18/05/24 :

00:00:01 Maxime

Alors, du coup, pour t'expliquer un peu ce que j'attends des entretiens, en gros, j'essaye de voir quelles sont les représentations, le vécu de chacun dans ce lieu-là, vis-à-vis du rapport à ce lieu, des valeurs qu'il porte, aussi de l'organisation. que chacun et chacune peut percevoir entre les membres, etc. Donc, j'ai une petite grille de questions, mais c'est plus pour... au cas où, pour mener un peu... pour mener la discussion.

00:00:42 Maxime

Peut-être que tu peux commencer par te présenter ?

00:00:45 Jeanne

Oui, mais alors, moi, le nom de famille, c'est pas indispensable.

00:00:49 Maxime

Non. De toute façon, ce sera anonymisé.

00:00:52 Jeanne

Donc Jeanne. D'accord. Donc moi j'ai eu deux vies professionnelles. Alors j'ai 75 ans. J'ai fait une première partie d'études. J'ai fait des études d'infirmière.

00:01:08 Jeanne

Et bon toujours dirigée un petit peu vers le social et l'humain. Et j'ai travaillé pendant 15 ans dans différents domaines. J'ai fait du domicile. J'ai touché un petit peu à tout, hôpital, clinique, domicile, et j'ai arrêté au bout de 15 ans parce que j'avais trois enfants. Et comme j'étais responsable d'un service, une opportunité a fait que on m'a refusé de me donner les week-ends en tant que responsable, donc j'en ai profité pour partir, quitter le métier, qui pourtant était pour moi très très important.

00:01:53 Jeanne

Très important quoi, c'était vraiment une vocation à la base. Voilà, parce que dans la famille personne n'a fait ce type d'études. Bon, au bout de 15 ans j'ai repris des études de graphologie pendant 6 ans parce que j'ai mis très longtemps parce que j'élevais les enfants en même temps et je travaillais aussi donc c'était un peu difficile la vie de mère de famille, d'étudiante, et de voilà... J'étais à la Société Française de Grapho. J'allais aux cours magistraux je sais plus quel jour, le mercredi soir.

00:02:34 Jeanne

Tous les autres jours, j'avais des professeurs privés pour passer le concours. Donc j'ai mis six ans à décrocher le diplôme de graphologue de la Société Française de Graphos. Et sur ce, mon mari commençait à me poser des questions, comme il a une entreprise, il a toujours une entreprise de conseil aux entreprises. En fait, en gros, on a développé le recrutement. Il n'y avait pas du tout au début, mais il a commencé à me poser des questions.

00:03:12 Jeanne

Il était dans le milieu, il faisait des études de marché, des applications sur le terrain, de ce qu'il écrivait.

C'était de la stratégie commerciale, en fait. Et des fois, il prenait l'écriture quand j'étais en cours d'études. Il me disait, qu'est-ce que tu penses de cette écriture ? Et puis, tout à petit, on en est venu à... on a développé maintenant c'est formations et recrutements principalement.

00:03:42 Jeanne

Le cabinet, qui est à Nanterre hein, qui est pas très loin. C'est mes enfants qui ont repris la suite. On a une petite filiale qui fait les... les VAE et les bilans de compétences. Ça, c'est les filles qui s'en occupent.

00:03:59 Jeanne

Voilà, donc, bah toujours liées à l'humain. J'ai aidé pas mal de jeunes. Bon, évidemment, je faisais, je cherchais les candidats et je produisais en même temps le recrutement. Et j'allais vendre mes contrats. J'étais consultante.

00:04:16 Jeanne

Donc... Ben voilà j'ai fait ça jusqu'à la retraite, qui était à l'époque à 63 ans. J'en avais marre. Franchement, j'en avais marre. Surtout le côté commercial.

00:04:35 Jeanne

Tout ce qui était commercial, j'aimais pas. Moi, j'étais vraiment quelqu'un plus attiré par l'être humain quoi, pas par le fric quoi. Donc bah j'ai donné des tas de conseils, j'analysais plus les écritures parce que je les sous-traitais à des collègues. Mais je faisais les entretiens, je faisais les plus... j'analysais la personnalité par rapport au poste. Et puis je mettais 2-3 candidats et le meilleur était retenu ou pas.

00:05:14 Jeanne

En gros c'était ça. Voilà, et puis à 63 ans, donc après j'étais bien contente de partir, je me suis occupée un petit peu des premiers petits enfants qui étaient à côté de chez nous, et puis j'avais encore envie d'apprendre, j'avais encore envie de me développer. Alors là j'ai été seule à aller sur internet et faire mon développement personnel toute seule en fait. Alors, évidemment, j'ai découvert des... J'ai découvert des populations formidables, professionnelles et tout, et puis d'autres, évidemment, plus ou moins des charlatans.

00:06:04 Jeanne

Ça m'a permis de faire la différence entre l'authenticité des gens et l'artifice des autres. Voilà. Mais bon, j'ai toujours été passionnée de psychologie. J'avais commencé à faire une licence de psycho, mais j'ai toujours adoré ça donc, voilà.

00:06:29 Jeanne

Qu'est-ce que je peux... Alors voilà, la présentation, elle est suffisante pour vous ?

00:06:35 Maxime

Oui.

00:06:35 Jeanne

Et puis là, bon, ben voilà, je suis venue... Alors, je suis ici grâce à Catherine, Laure, la que vous venez de

voir, parce qu'on a fait nos études d'infirmière ensemble.

00:06:46 Maxime

D'accord. OK.

00:06:46 Jeanne

Et moi, je suis, après la séparation avec mon mari, je suis venue habiter Maisons Laffitte. Et je vais au cinéma à Sartrouville, et je retrouve Catherine, que je n'avais pas reconnue, qui me dit, "Jeanne ?" Je dis "oui." "Tu ne te souviens pas de moi" et tout.

00:07:04 Jeanne

Voilà, on s'est retrouvés. Donc c'est elle, en fait, qui m'a introduit dans les milieux où elle était, parce que je ne connaissais pas moi du tout le coin et les gens, etc. Voilà, donc c'est comme ça que je suis rentrée au Jardineurs. C'est ce dont on parlait tout à l'heure. Et les petites cuisines, là, qui sont aussi...

00:07:25 Jeanne

Vous avez dû en entendre parler, les petites...

00:07:26 Maxime

Les Petites Cantines ?

00:07:28 Jeanne

Les petites... Pardon ! C'est intéressant aussi d'interroger les gens, parce que là, comment elle s'appelle, Thérèse, là, elle était... C'est pareil, elle est arrivée il n'y a pas longtemps, en discutant, Il y a un lien qui se crée, il n'y a pas de différence... il n'y a pas de différence de culture. On est tous intéressés par la nature, par les animaux, par les mêmes choses qui nous réunissent.

00:08:06 Jeanne

Et voilà. Les Petites Cantines, c'est un peu le même état d'esprit. C'est un très bon état d'esprit. Les gens sont bienveillants.

00:08:16 Maxime

Vous êtes aussi investie dans les Petites Cantines ?

00:08:21 Jeanne

Ah oui, oui. Parce qu'il y a un partage, il y a un partage, il y a... Là c'est sympa aussi de faire la cuisine à plusieurs et d'inviter les gens qui viennent manger ce qu'on a fait, c'est très très sympa. Vraiment.

00:08:42 Jeanne

Moi c'est ce qui me manquait un petit peu parce que quand j'ai commencé à me développer toute seule sur les vidéos, les machins, les trucs, les cours, j'étais un peu seule quoi. Donc là ça m'a permis comme aujourd'hui de venir d'aider un petit peu Sébastien à ramasser les... Bon, je suis un peu limitée vu mon âge. Voilà. Alors, je ne sais pas si vous avez des questions peut-être plus axées sur...

00:09:12 Maxime

Oui, j'aurais bien aimé qu'on revienne un peu sur ce qui vous a vraiment intéressé dans ce lieu et ce qui vous a poussé à vous investir...

00:09:20 Jeanne

Dans ce lieu principalement.

00:09:21 Maxime

Oui.

00:09:22 Jeanne

C'est déjà, bon, ce qui m'a intéressée, c'est la nature, c'est le cadre. En gros, le cadre et les gens, les gens qui étaient à l'intérieur et qui développent des idées. Qui... Ils sont en même temps bricoleurs, ils récupèrent tout. Moi ça m'a... J'ai trouvé que c'était un projet intéressant. Et...

00:09:55 Jeanne

Que vous dire d'autre ? Oui, la participation, même... On a tous le même but, quoi, de préserver la nature, et sans être trop non plus... Moi, je suis pas une pure écolo, hein, je suis vraiment ce qui me plaît à moi, quoi, je fais ce qui me plaît, et... Je suis pas radicale, hein, à loin de là.

00:10:22 Maxime

C'est quoi exactement votre rapport à l'écologie ?

00:10:27 Jeanne

C'est essayer de préserver, comme on dit, la planète. Je trie mes ordures, par exemple. Dans la nature, bah j'aime bien me promener dans la nature, quelle qu'elle soit. J'aime bien partager justement avec des gens comme ça, avec qui on a, j'allais dire un budget, mais non, c'est pas du tout un budget, c'est un objectif. Un objectif commun, préserver la nature.

00:11:03 Jeanne

Sinon, quoi d'autre ? Par rapport à l'écologie, je ne suis pas une pure, c'est sûr. Je fais moins de gestes, par exemple, au niveau... Je sais que chez Laure, elle met de l'eau dans les toilettes, on tire pas sa chaîne, enfin, c'est des trucs comme ça. Là, j'en suis pas là, moi hein.

00:11:27 Jeanne

Du tout. Au début, ça me choquait un petit peu, même. Et puis... Il y a des moments où je me dis, ben elle a raison. Qu'est-ce que je fais encore ?

00:11:43 Jeanne

J'essaie, alors ça c'est plus difficile, d'éduquer entre parenthèses mes enfants et mes petits-enfants au niveau de l'eau, quand je vois qu'ils tirent de l'eau pendant des heures pour prendre une douche. Mais je me fais très mal recevoir. Je dois pas savoir m'y prendre. Alors, les petits-enfants, ils commencent, ceux qui ont l'âge de raison, commencent un petit peu à comprendre. Ça commence à rentrer.

00:12:19 Jeanne

Ils sont jeunes, ils sont tous très jeunes. Donc, c'est du boulot. Il y a du boulot. Quoi d'autre ? Oui ?

00:12:30 Jeanne

Non, mais allez-y, comme ça, je pourrais...

00:12:32 Maxime

Je me demandais ce que vous pensiez du développement durable.

00:12:37 Jeanne

Ben... Alors, là, ça dépend des domaines. Je vous avoue, je n'ai jamais très très bien compris ce que ça voulait dire. [rire] Alors, qu'est-ce qu'on appelle développement durable ? Je ne sais pas.

00:12:54 Jeanne

Il peut y en avoir à beaucoup de niveaux, mais si vous pouvez me l'expliquer, ce sera avec plaisir. Parce que quand on pose la question comme ça aux gens, ils ne savent pas en fait.

00:13:08 Maxime

Justement, c'est ce qui m'intéresse aussi de voir si...

00:13:10 Jeanne

Mais vous, vous avez une idée là-dessus ?

00:13:13 Maxime

Du coup, j'ai fait pas mal de lectures et de recherches sur cette question là. Et il y a quelque chose de caractéristique du développement durable, c'est qu'il est très très vague. Et c'est pour ça qu'il marche bien. Parce que quand on présente un concept vague, tout le monde peut s'y retrouver. Autant les associations écologistes que les entreprises, que les personnalités politiques.

00:13:39 Jeanne

Mais les gens, comment on peut développer quand on ne sait pas ce que c'est ? C'est compliqué.

00:13:45 Maxime

En gros, la définition du rapport Brundtland de la fin des années 80, qui est souvent mise en avant, c'est se développer sans... sans remettre en cause les ressources pour les générations futures, quelque chose comme ça. Je ne me rappelle plus de la citation exactement. Mais ça prend en compte les ressources naturelles... de permettre aux générations futures de pouvoir elles aussi se développer autant que nous. Donc c'est aussi centré autour du concept de développement. Donc un concept qui émerge pendant la guerre froide, c'est en gros la proposition des pays occidentaux contre la proposition des pays du Bloc de l'Est.

00:14:42 Maxime

Pour que les pays pauvres n'aillent pas vers le socialisme, les pays occidentaux leur proposent le développement, donc le développement économique, la croissance, etc..

00:14:52 Jeanne

Parce que là, ce qui se passe en Nouvelle-Calédonie, le développement durable, le nickel, il n'y en a plus. Donc, c'est un peu compliqué pour les gens qui sont sur l'île. Pour les jeunes, en tout cas. C'est un bel exemple, ça. Est-ce qu'on peut développer durablement ?

00:15:17 Jeanne

Je ne sais pas ce qu'on peut développer dans un pays comme ça. J'avoue que là, j'ai pas de prise de position claire et nette. Justement, c'est ce que vous disiez, c'est vague. Donc bon, c'est des mots auxquels on s'habitue. Mais j'avoue que je sais pas développer ce sujet-là.

00:15:49 Maxime

Est-ce que...

00:15:51 Jeanne

Par contre, je ne sais pas si vous avez interviewé Céline. Céline est la porteuse de projets des Petites Cantines, mais qui est aussi ici normalement, qui est une naturopathe. Et Stéphanie. Stéphanie, elle travaille dans ce milieu-là.

00:16:14 Maxime

Alors j'ai vu...

00:16:16 Jeanne

Qui porte aussi les projets de Maisons Laffitte.

00:16:18 Maxime

Mais je ne pense pas avoir vu Stéphanie.

00:16:19 Jeanne

Alors Stéphanie, ça peut être très intéressant.

00:16:22 Maxime

Elle est membre de l'association... Et des Petites Cantines ?

00:16:30 Jeanne

Oui. Et il y a Olivier aussi. Ils sont trois. Ceux qui ont justement développé ce projet, les Petites Cantines.

00:16:37 Maxime

Si ils ont le temps...

00:16:38 Jeanne

Ce sont tous les trois, Il faudrait que j'en parle à Stéphanie.

00:16:41 Maxime

Vous pouvez leur dire qu'ils peuvent me contacter via Discord.

00:16:43 Jeanne

Oui. Justement, je ne sais pas si elle regarde Discord. Je lui en parlerai.

00:16:51 Maxime

OK. Merci.

00:16:51 Jeanne

Là, vraiment, ce sont trois personnes qui sont... Oui, elles travaillent dans ce milieu-là. Olivier, il est eco-designer. Il faut absolument que vous les interviewiez alors là c'est des gens...

00:17:08 Maxime

Après, tous les profils de membres m'intéressent.

00:17:11 Jeanne

Oui, bien sûr. Non, mais c'est intéressant, justement, pour vous, de voir quel type de personnes s'intéressent au même projet.

00:17:22 Maxime

Oui. Vous pouvez leur dire que moi, jusqu'à mi-juin, je suis là.

00:17:28 Jeanne

Vous remettez votre c'est quand, ça se passe quand ?

00:17:31 Maxime

Je devrais rendre mi-septembre. Il y a des perruches.

00:17:36 Jeanne

Eh ben, t'es tout vert, toi, je te vois pas. Ah, mais il y en a deux. Ils sont mignons. Oui ?

00:17:46 Maxime

C'est mi-septembre que je termine.

00:17:48 Jeanne

D'accord.

00:17:49 Maxime

Et en fait, j'ai déjà fait la plus grande partie de la rédaction du travail plus spéculatif en termes philosophiques. Et en fait, mon travail de terrain arrive à la fin de ma recherche plus comme illustration que comme recherche d'analyse scientifique pure et dure quoi.

00:18:15 Jeanne

Après, vous auriez envie de... Je retourne l'interview là, l'entretien. Après, vous pouvez travailler à quel niveau ?

00:18:25 Maxime

Alors, moi j'aimerais bien travailler à l'université en tant que maître de conférence, enseignant-chercheur, mais c'est pas un milieu professionnel qui est en très bonne santé en ce moment. Récemment il y a eu des coupes de budget énormes sur le ministère de l'enseignement supérieur. Donc, si j'y arrive, il faut aussi que j'ai un petit peu de chance, que j'arrive à trouver un poste au bon moment, que je corresponde, etc. Sinon, l'enseignement dans le secondaire en philosophie m'intéresse aussi. [Ah oui?] Oui. Et je pense que si j'enseigne en lycée, je pourrais aussi mettre à profit ce que j'ai travaillé pendant mon travail de thèse.

00:19:14 Jeanne

Ok, vous avez encore besoin d'autres ? ou ça va ?[si vous avez du temps] Oui, non, non, je ne sais pas, c'est parce que je suis impatiente.

00:19:25 Maxime

J'avais un autre sujet que j'aurais aimé aborder, c'est celui de l'organisation.

00:19:31 Jeanne

Oui, alors l'organisation de quoi ?

00:19:33 Maxime

De l'association.

00:19:34 Jeanne

Alors parce que moi je suis un petit peu en dehors, j'avoue que je ne participe pas à beaucoup de choses. Là c'est Sébastien, Sandra et... Comment il s'appelle ? [Matthieu]. [Matthieu], eux ils sont complètement là-dedans.

00:19:52 Jeanne

Moi je ne connais rien.

00:19:54 Maxime

Et dans les Petites Cantines, vous êtes plus investi au niveau de l'organisation ?

00:19:57 Jeanne

Non. En fait voilà, moi je veux... bien m'investir, mais sans que ça me... Comment dire ? J'ai tellement donné pendant des années. [Oui sans que ce soit...]

00:20:12 Jeanne

Je ne veux pas que ça devienne contraignant. Donc je m'implique, mais pas profondément. Parce que j'aime bien l'ambiance, et j'aime bien participer aux trucs communs, mais je ne vais pas m'investir comme eux qui ont 50 ans quoi. C'est fini ce temps là.

00:20:31 Maxime

Et vu de loin, si vous comparez à l'organisation dans les Petites Cantines par rapport aux projets qui sont menés, comment les projets sont décidés, est-ce que ... ?

00:20:46 Jeanne

Par rapport aux Petites Cantines ? Parce que là, je vous dis, je suis un peu en dehors, c'est ça le problème. Moi je ne peux pas trop vous parler de ça. Elle serait parfaite elle. Il faut que je lui en parle.

00:21:02 Jeanne

C'est Maxime. Je voulais vous appeler Guillaume, je ne sais pas pourquoi.

00:21:06 Maxime

C'est la même génération.

00:21:10 Jeanne

[Je vais désherber.] Encore ? [Encore, non ? Ça fait longtemps que je n'ai pas désherbé.] Pourquoi elle part avec son baluchon ?

00:21:22 Maxime

Et au niveau de... Des démarches éducatives de l'association, c'est quelque chose qui vous intéresse ?

00:21:31 Jeanne

Je n'en fais pas. Les visites d'enfants, tout ça, je n'en ai jamais fait.

00:21:36 Maxime

Vos petits-enfants, ils habitent la région, Sartrouville ?

00:21:38 Jeanne

Alors non, non, non. J'en ai une à l'étranger, un en Normandie et l'autre à Clichy. Donc mon fils, lui, il est en Normandie parce que justement, il en avait marre de la ville. Il est parti avec sa femme et ses trois enfants. Il a une maison avec un immense jardin.

00:22:01 Jeanne

Bon, il s'occupe de la nature un peu... un peu comme... Il aime parce que mon père était... et mon grand-père étaient jardiniers. Donc, ça lui rappelle ses grands-parents.

00:22:19 Jeanne

Et il travaille... Bon, il travaille à la boîte, mais... Il fait tout dans son jardin. Ce n'est pas un petit jardin.

00:22:28 Maxime

En télétravail ?

00:22:30 Jeanne

Ah oui, oui oui, il s'organise de sa façon, mais ce n'est pas un petit jardin où il plante trois tomates. C'est un parc. Donc lui, il est complètement parti de la région parisienne.

00:22:46 Maxime

Et ici, c'est un lieu où vous imagineriez emmener vos petits-enfants par exemple ?

00:22:49 Jeanne

Ah oui, oui, je les ai déjà emmené. Quand ils sont à la maison, je les amène ici. Là, parce qu'il y a des jeux pour enfants. Il y a un ping-pong, il y a une balançoire. Puis la nature, ils aiment ça.

00:23:04 Jeanne

Il y a les animaux.

00:23:08 Maxime

Qu'est-ce qu'ils font pour s'occuper, en général, quand ils sont ici ?

00:23:13 Jeanne

Ils jouent au... la fois où il est venu. Il a 5 ans, le petit dernier, enfin, le petit qui est venu. Parce que j'en ai que 2 qui peuvent venir, parce que les autres sont en Normandie et les autres à l'étranger donc... J'en ai que 2 qui viennent. Ils font de la balançoire, on fait ce que je vous ai dit, du ping-pong.

00:23:39 Jeanne

On va voir les animaux.

00:23:42 Maxime

Ils s'intéressent un peu à ce que font les membres quand il y en a qui bricolent, quand il y en a qui jardinent ?

00:23:49 Jeanne

On n'est pas restés longtemps, c'est ça le problème aussi.

00:23:50 Maxime

D'accord.

00:23:51 Jeanne

On n'est pas restés assez longtemps. Mais bon, celui-là, il s'intéresse... Le petit Gabi, là, il s'intéresse à tout, donc... Il est très, très curieux, très vif. Il pose plein de questions.

00:24:08 Jeanne

Mais il a que 5 ans hein.

00:24:17 Maxime

Ok. Bon, bah je pense que...

00:24:20 Jeanne

C'est bon ?

00:24:21 Maxime

Oui, à moins que vous ayez un truc qui vous passe par l'esprit.

00:24:24 Jeanne

Non, je ne vois pas. Bon, il y a des points où je ne peux pas trop répondre parce que je ne suis pas une grande participante quoi c'est ça.

00:24:32 Maxime

Oui, mais c'est bien de voir tous les profils qui sont ici. Merci beaucoup.

00:24:38 Jeanne

Eh bien, de rien. Et puis, j'espère que ça se passera bien.

00:24:42 Maxime

Oui, ben j'espère aussi.

00:24:44 Jeanne

Je vais parler à Stéphanie.

00:24:45 Maxime

Ça marche.

00:24:46 Jeanne

Hein. Et Olivier, ça serait bien aussi que vous le voyiez, parce que... Vous voulez.

00:24:52 Maxime

Que je vous donne un numéro de téléphone ? Ou juste sur le Discord, ça suffit ?

00:25:03 Jeanne

Je sais pas si sur Discord, non je sais pas s'ils regardent tellement... Non, ce que je peux faire, moi, c'est leur envoyer un message de votre part, et de leur dire de regarder sur Discord s'ils seraient disponibles pour faire un petit entretien avec vous. Est-ce qu'ils vont avoir le temps, je ne sais pas.

00:25:21 Maxime

Oui, s'ils ont le temps, oui bien sûr. Sur le Discord, il y a un salon pour le projet de recherche, directement. [Il y a un salon ?] Il y a une discussion sur le projet de recherche, directement. Ah, d'accord, d'accord.

00:25:34 Jeanne

Oui, c'est ce qu'on appelle un salon.

00:25:36 Maxime
Ah, voilà, Discord.

00:25:41 Jeanne
Alors, c'est quel salon ?

00:25:59 Maxime
Il doit y avoir... Recherche et éducation, là.

Entretien n°18 troisième entretien du 18/05/24 :

00:00:00 Pol

Je suis encore un peu sourd de la feuille. Faut pas hésiter.

00:00:03 Maxime

Ça marche. Tu veux que je parle fort ?

00:00:06 Pol

Ouais.

00:00:06 Maxime

Ok, ça marche. Du coup, dans les entretiens, ce que je cherche à voir un peu, en voyant un peu tous les membres des Jardineurs, c'est de voir un peu les représentations de chacune et chacun, le rapport au lieu, le rapport à l'o... comment on s'organise aussi, l'organisation avec les autres, au niveau des projets, etc. Et donc, pour l'entretien, j'ai quelques questions. Mais c'est vraiment pour...

00:00:43 Pol

Ça te sert de fil conducteur, quoi.

00:00:44 Maxime

Voilà, c'est ça. J'ai une grille d'entretien, mais jela suis pas forcément. C'est juste pour guider un peu la conversation. Voilà. Tu pourrais commencer par te présenter. [wow] Rapidement hein.

00:01:00 Pol

Je m'appelle Jimenez Pol. Jimenez c'est le nom de famille, Pol c'est mon prénom. Pour l'orthographe, ça fait comme Pol, mais on enlève le comme. Et puis ça fait Pol, P-O-L. Pour la petite histoire, ça vient de Sant Pol del Mar, Saint-Paul-sur-mer.

00:01:15 Pol

Je suis né le 29 juin. Donc mes parents bah ils ont pris le sein du jour, donc [c'était Saint-Paul] dans l'Espagne. Saint-Paul en français. Pour la petite histoire, je suis né en France. Je suis né, pour être exact, Alors, à Melun, à côté du Mureau, parce que je pense qu'il y a peut-être un lien avec côté nature, c'était sur l'ancienne maternité qu'il y avait sur l'île.

00:01:35 Pol

J'ai vécu vraiment les quelques premiers mois au Mureau. C'était à côté, je crois que c'était la tour les musiciens, les fameux quartiers chauds, mais à l'époque ils étaient loin d'être chauds. C'était même très très bon vivant, pour ce que me disaient mes parents. Et après, ils ont déménagé à Mante-la-Jolie. pareil quelques mois je crois pour moi ça a été vite fait mais ils étaient dans une petite maison en location vite fait et après on a je crois que j'ai vécu mes premières années, je crois les toute premières années dans une tour parce que j'ai une photo où on me voit mettre les pieds dans la grille au 19ème étage d'une tour pour la petite histoire pour ceux qui connaissent Mante ce sont les trois premières tours qu'ils ont mises par terre et qui sont passées à la télé [d'accord] moi j'étais dans celle qui était la plus proche de la piscine [ok]

Et après, on a déménagé du côté boulevard Sully, c'était au 10 places du commandant Boucher.

00:02:27 Maxime

Toujours à Mante-la-Jolie ?

00:02:28 Pol

Ouais, au Val-Fourré. Et le truc, c'est qu'en fait, mon contact avec la nature, je l'ai eu très tôt parce qu'en fait, on ouvrait la fenêtre, on avait vu sur les... le bâtiment avait vu sur les... le lac d'aviron. Et bon, bah, pour coup, j'avais ma maternelle et mon école primaire qui étaient juste derrière.

00:02:44 Pol

Donc, on avait vu sur le lac nautique, là. Le lac olympique. Maintenant qui devient olympique. Et la Seine. Et donc, en fait, la campagne, c'est-à-dire Dennemont, Guernes, pour ceux qui connaissent ce coin-là.

00:02:55 Pol

En fait, jusqu'à présent, même, c'est toujours assez vert. C'est une particularité de Mantes, c'est que c'est vraiment en bout des Yvelines, début de Normandie. Ils appellent ça, je crois, portes de Normandie. Et, en fait, au niveau verdure, ça a été souvent... C'était très, très présent.

00:03:13 Pol

Et on va dire, jusqu'aux années 80, c'était une cité... qui était quand même assez vivable, très vivable, dans le sens où, comme on dit, les gens se faisaient confiance, ne fermaient pas les portes. C'était comme on dit united colors of Benetton. En fait, c'est parti en cacahuète dans les années 80-85. Mais ça, c'est autre chose, c'est un autre sujet.

00:03:30 Pol

Et accessoirement, pour la petite histoire, je me suis penché sur l'histoire du Val Fourré et son architecture. Donc, c'était Raymond Lopez. J'ai appris que c'était un des élèves de Le Corbusier qui s'était penché sur la création. Donc, il y avait une carte blanche, tout ça. Donc, à l'idée, il y avait une bonne idée.

00:03:45 Pol

Ça aurait pu survivre. La seule chose, c'est qu'ils ont fait l'erreur. Ils ne l'ont pas déclaré comme ville nouvelle. La mairie de l'époque n'a pas déclaré comme ville nouvelle, donc ce qui fait qu'ils n'ont pas eu les financements. En gros, coupé des moyens de transport, coupé de la gestion de ville, et ça...

00:03:57 Pol

Et dans les années 80, avec les changements de gouvernement, tout ça, c'est parti en cacahuète. C'est devenu malheureusement ce qu'on connaît. C'est encore le cas. C'est une des dernières citées où c'est encore le cas. Il y a certaines zones qui sont encore sensibles.

00:04:09 Pol

Mais je pense que ça va changer parce que j'ai l'impression qu'ils sont en train de refaire toute l'architecture. Avec le RER E, donc ça change. Mais pour l'instant, c'est encore conservé, les points que je connaissais, c'est encore conservé. On voit encore la nature. Et à l'origine, c'était une cité qui était assez

verte.

00:04:23 Pol

Parce qu'il y avait encore des bouts de forêts originaux. Sinon ben... Comment on pourrait dire ça ? Qu'est-ce que tu voudrais savoir en fait ? Parce que peut-être j'ai des éléments de ma vie...

00:04:40 Pol

J'ai un parcours qui est totalement atypique.

00:04:43 Maxime

C'est un peu aussi pour voir ton âge, ta catégorie socio-professionnelle, ce genre de choses aussi.

00:04:52 Pol

Alors, j'ai dit tout à l'heure, gentiment, mon âge...

00:04:55 Maxime

T'es pas obligé de le donner.

00:04:57 Pol

Non, non, mais ça peut peut-être t'aider aussi un peu, parce que les parcours de vie, ça peut changer, je pense aussi, ça peut changer.

00:05:02 Maxime

Oui, mais tu peux me dire la dizaine.

00:05:05 Pol

Ah ben là, je suis à 53, je vais arriver sur mes 53 là cette année. J'arrive gentiment sur ma cinquantaine, là, le demi-siècle. catégorie socioprofessionnelle je suis agent SNCF actuellement je suis rentré chez eux en 97, ben comme tout le monde toi tu cherches du boulot, que t'es au chômage-du, que t'as fait ton service national et accessoirement j'ai également gardé un lien avec l'armée dans le sens où je suis réserviste militaire opérationnel donc je suis quelqu'un qui aime bien être sur le terrain [Sébastien : les barbecues improvisées] voilà les barbecues improvisées [c'est lui le premier à le faire avec ma fille et moi les barbecues improvisées] il faudra qu'on s'y remette. Faudra qu'on s'y remette, que je ramène maman, Thérèse, tout ça, qu'on change les idées là. [A bah tient, si je peux me permettre deux secondes, tu vois, sa maman, elle est venue ici pareil.] Elle était heureuse.

00:05:55 Pol

Ma mère, c'est simple, elle a retrouvé ici, ce qu'elle a connu quand elle était minot. En Espagne. Voilà, c'est en gros l'ambiance autour d'un feu de camp. C'est la première fois qu'on vient, qu'on s'est posé avec ma mère, qu'on discutait calmement depuis des années. C'est pas qu'on se grogne, c'est une maman espagnole.

00:06:13 Pol

Mais comme on a eu plusieurs étapes difficiles dans la vie, en fait, c'était l'endroit où elle était posée et on

a discuté, elle m'a évoqué des souvenirs de l'Espagne, tout ça. La veillée au coin du feu, les discussions, l'ambiance, tout ça. Elle était heureuse. [T'as même appris des trucs que tu savais pas.] Ouais.

00:06:29 Pol

[C'est vrai, hein ?] Ouais, ouais, ouais. C'était le truc de souvenirs. Vraiment de souvenirs. [Elle était ravie.]

00:06:35 Pol

[Après, c'est elle qui disait, ouais. C'est quand qu'on y va !] Ah ouais, on a passé une bonne partie du mois de septembre-octobre, quand il y a, tant qu'il faisait bon, en fait, à descendre. [Même le mois d'août.] Ouais, même le mois d'août, oui, oui, oui.

00:06:44 Pol

[On a fait tout le mois d'août ici à se faire quasiment des barbecues tous les jours.] Et en plus, elle ne ramenait pas, comme on dit, elle ramenait pas grand-chose. Oh purée ! Tu te rappelles les petits trucs ? Il a craqué, il a pris 2-3 kilos.

00:07:00 Pol

Oh purée ! ["Je suis désolé, j'ai pas ramené beaucoup."] C'est le truc mama espagnole. C'est en gros, elle te dit qu'elle ne ramène pas beaucoup, t'as la table. Et en plus c'est bon.

00:07:10 Pol

Et tu te dis, bon je vais en prendre qu'un petit peu. A la fin tu te retrouves à l'estomac [onomatopée], tu ressembles à une boule. Là tu te dis, mais t'es sûr que tu bosses toi ? Non, non, mais je bosse attentivement, je suis sur le dossier. Ah ouais, ouais, parce que là, à fond la caisse.

00:07:25 Maxime

Elle est toujours à Mante-la-Jolie ?

00:07:28 Pol

Non, on a déménagé en 2001. [D'accord.] En fait je suis rentré en 97 dans le chemin de fer. Donc j'ai commencé à vivre à Sartrouville. Donc j'ai commencé à apprécier parce que je baladais En fait, t'as Maisons Laffitte, tout ça, ces années-là, je commençais à...

00:07:41 Pol

Ce que je n'aurais jamais pensé, à faire de l'équitation en face. À Maisons Laffitte. Donc, balade en forêt, tout ça, c'était génial. Et accessoirement, pour le boulot, j'étais en foyer de jeune célibataire donc, J'avais la vingtaine.

00:07:54 Pol

Et accessoirement, la ville de Sartrouville, de ce côté-là, est assez agréable à vivre. Je trouve que c'est assez agréable à vivre. En 2001, je ne rentrais pas dans le détail, mais j'étais obligé de faire déménager mes parents de mante, parce que ça devenait très, très, très chaud. Et donc, je les ai ramenés à Sartrouville, j'ai réussi à avoir un petit appartement, donc je les ai hébergés avec moi. C'était Tanguy à l'envers. [rire]

00:08:16 Pol

Et du coup, bon ben... malheureusement, j'ai perdu mon papa en 2018. Et mon père, Thérèse l'a peut-être évoqué, elle l'a perdu en 2019. Et du coup, il ne reste plus que la maman. Et donc, ouais, on est devenu Sartrouillois de cœur et de vie, parce que en fait on se sent bien ici.

00:08:32 Pol

C'est une ville où tu peux sortir, tu croises des gens, même le soir. Peu importe l'origine, bonjour, bonsoir, machin. Ouais, besoin d'un coup de main. C'est un truc à l'ancienne.

00:08:42 Pol

Il y a un côté petit village. Je pense que comme tout endroit, et même pourtant, je vais parfois, j'accompagne ma compagne du côté des Indes, parce qu'elle est dans d'autres associations là-bas. Mais il y a quelque chose qui n'est pas très présent dans d'autres villes. Que je ne trouve pas ailleurs. Salut, [Matthieu].

00:08:55 Pol

[Salut.] Ça va ? Et donc voilà, je vis à Sartrouville depuis...

00:09:08 Pol

Donc depuis voilà, quoi. Et en catégorie socioprofessionnelle... ouf, En gros, j'ai commencé comme stagiaire conducteur de train, j'ai fait agent de maintenance, remiseur dégareur, donc on conduit en locomotive, mais dans le dépôt. Je suis passé agent de maîtrise dans les années 2014. Du coup, je gérais une équipe de petits remiseurs des dégareurs, plus les entrées et sorties d'un dépôt.

00:09:30 Pol

Je joue au train électrique grandeur nature. Après, pour des raisons de santé, on m'a gentiment fait comprendre qu'au bout de 30 ans d'année de 3-8, il faudrait peut-être lever le pied. Donc je suis passé en horaire de journée. Parce qu'entre temps, je faisais beaucoup, beaucoup, d'horaires de 3-8. Donc samedi, dimanche, et fêtes, tu les passes sous l'eau.

00:09:49 Pol

Et je suis passé répartiteur, j'ai fait ça pendant 2 ans. Et là, j'ai changé encore de poste, c'est-à-dire passeur de nuit. En 2-8. Et du coup, là, j'ai une mission d'appui, d'appui production, de la gestion d'intendance. On va dire c'est pour le coup là où il y a le petit rebondissement côté militaire.

00:10:04 Pol

Parce que côté mili, j'étais beaucoup dans l'opérationnel et tout ça, la gestion et tout ça. Donc c'est un petit peu mon kiff, mon fun. Et du coup, bah il se trouve que bah là, ils en avaient besoin d'un. Allez, bibi, c'est collé. Je fais ça depuis le mois de décembre.

00:10:19 Pol

Et je continue toujours à avoir mes journées. Ce qui fait beaucoup de bien. Voilà, donc c'est pour le côté CSP. Après, c'était quoi la question ?

00:10:31 Maxime

Bon, la présentation déjà, c'est très bien. Du coup, pour les Jardineurs, comment est-ce que tu as connu et qu'est-ce qui t'a intéressé dans ce lieu-là ?

00:10:43 Pol

Alors, là, pour le coup, c'est Madame qui m'a surtout aiguillé. Dans beaucoup de choses, c'est Madame. Parce qu'en fait, j'essaie de me souvenir bien le fil d'aiguille. Comme on va souvent au petit marché local, au marché Debussy, Un jour on a croisé les responsables de l'association de la petite cantine. Donc on s'est mis dedans.

00:11:05 Pol

Ça nous a plu. De fil en aiguille, bah on a commencé à connaître un peu différentes associations. Je sais qu'à un moment donné, ils ont dit, ah bah il y a le truc des Jardineurs. Donc à un moment donné Thérèse m'a dit, tiens, on pourrait passer et venir voir ici. Parce qu'en plus, on avait des amis, des gens qui sont devenus des amis depuis...

00:11:19 Pol

Pardon. Qui avaient un jardin à côté et qui connaissaient Sol Majeur Et qui faisaient aussi des Petites Cantines. On s'est dit, on va pas passer. Donc on est passé.

00:11:29 Pol

Et on va dire, bah, moi j'ai accroché parce que je trouvais l'idée assez géniale, parce que c'est quelque chose que je trouvais formidable. C'est l'idée de se retrouver à faire des choses en commun. En gros, c'est pour ça que ma propre mère, elle, ça lui a plu. Parce que ça lui a rappelé en fait ce que elle, elle a connu dans son village en Espagne. Si tu veux, situer, ma mère, elle a...

00:11:53 Pol

Donc maintenant, en 2024, elle est née en 42. Donc elle a 82 ans. Donc elle est née en 1942, mon papa était né en 1938. Alors pour la petite histoire, papa lui il était né durant la guerre à Barcelone, à l'hôpital de la Brigade pour être exact. Donc il a connu la guerre et les privations après.

00:12:13 Maxime

En 1938 tu as dit ? En 1938 tu as dit ?

00:12:16 Pol

En 1938 pour mon papa. Et maman c'est en 1942 et maman elle était du côté de Burgos, c'est-à-dire dans la campagne de Burgos-Castille. On va dire que son petit village est dans le petit recoin de la province de Palencia qui rentre un peu au-dessus du Burgos. C'est le truc de Norman Breton et Mont Saint Michel, ça fait pas le même truc. Il se voit plus burgalaise que palentinos, mais bon, voilà.

00:12:40 Pol

Et en fait, elle, elle a connu bah la campagne, comme on dit, comme la campagne ici en France, ou comme on dit... Les gens disent que ça fait cliché dans les films, mais non, pour eux, c'était pas du cliché. C'est

que les gens travaillaient ensemble, tu triais le bois ensemble, le blé, tu travaillais ensemble sur des trucs, chacun si il y a un coup de main, les parents surveillaient les gamins de l'autre, les gamins grandissaient ensemble. Tu jetais pas les choses, tu les réparais. De toute façon, financièrement, tu pouvais pas te le permettre et même si tu pouvais, bah les gens faisaient attention.

00:13:12 Pol

Quand tu sortais avec les vêtements du dimanche, c'était les vêtements du dimanche. Et c'était pas pour autant qu'ils étaient incultes, parce que j'ai vu le... Comment on pourrait appeler ça ? Le livre qu'ils leur donnaient pour, on va dire, le cours de CP ou le moyen, qui correspond à un moyen 1 de l'époque, chez eux, donc qui regroupe tout. La particularité de l'Espagne, comme ils avaient la religion qui était encore présente, donc il y a un petit peu d'histoire biblique, tout ça qui est dedans.

00:13:39 Pol

Mais l'ouvrage, en fait, était assez complet. Ils calculaient des racines cubiques, à la main, sans calculettes. Ça te dit le niveau d'étude. Tu étais peut-être d'origine paysanne, mais tu étais très loin d'être idiot, comme disait l'autre. Il dit que le principal c'est quand tu faisais tes comptes, tu portais tes poules, machin chose, mais on te prenait pas pour un imbécile.

00:13:57 Pol

Tu savais calculer tes surfaces, ton rendement, tes trucs. Ce qui fait que même les vieux que je connais, ils ont de ce côté-là une vivacité d'esprit, une façon de voir les choses. On va dire qui manquent quelque part. Et que je pense que les gens, quand ils viennent ici, ils essaient de retrouver. Moi je le ressens comme ça.

00:14:17 Pol

Quand nous on est arrivés ici, le fait de se dire ouais on bricole en commun, on réalise des trucs en commun, chacun porte son idée, peut se la réaliser en solo ou en groupe, on va dire c'est un peu débattu quand même parce qu'il y a une forme de discussion. Parce que c'est clair que sinon je pense que là autour on aurait des cabanes dans les arbres, des tyroliennes. Non il y a une espèce de... je sais même pas si on pourrait appeler ça de la démocratie. C'est une vie commune, mais dans ce qui est de plus basique, simple. Je pense que c'est comme partout, il doit y avoir des prises de tête, des trucs comme ça.

00:14:58 Pol

Mais... C'est à échelle plus humaine, beaucoup, beaucoup, beaucoup plus humaine. Moi, c'est ce qui m'a touché, beaucoup, beaucoup touché. Bonjour ! C'est...

00:15:11 Pol

Et puis, accessoirement, bah le cadre, tu es à 500 mètres de la ville. Même pas, on est par là, je crois. On est même pas à 200 mètres. Il y a des bâtiments qui sont juste derrière. [bruit du vent dans les feuilles] hein, moi, ce bruit-là, je l'entends quand je vais au village de ma mère.

00:15:29 Pol

Et c'est parce qu'en bas du village, heu... Alors pour les fans de western, il faut chercher le cimetière de Sad hill. Donc normalement, il y a Wikipédia, Google Maps, marche très bien. Il renvoie dans la région de Burgos, C'est entre Burgos et Soria, il y a une zone qui, c'est des sierras, qui s'appelle Sierra Laguna

Negra. Pour ceux qui kiffent le ski, la montagne, ou l'exploration, c'est d'enfer. C'est un mélange entre une Colombie britannique, des canyons américains.

00:15:55 Pol

De toute façon, ça se voit dans le film parce qu'il y a des messas. C'est-à-dire que les fameuses montagnes plates au-dessus et les trucs tronqués, il y a des canyons. Il y a un endroit qui est connu parce qu'il y a des vautours. C'est-à-dire quand tu roules en voiture dans la montagne, les vautours volent à la même altitude que toi. Les bestiaux font près de 2 mètres.

00:16:12 Pol

C'est un panorama qui est génial parce que pour le coup, c'est de la nature. Et donc ma mère elle est à 60 bornes de là. En fait, c'est une région quand tu regardes sur une carte, c'est une région de plateau. Et en fait, les villages sont dans des petits vallons. Ce qui fait que ma mère est sur un des villages qui est à peu près le plus en hauteur, 950 mètres d'altitude.

00:16:28 Pol

Donc le froid est sec et la chaleur est sèche. C'est du climat continental. Donc ça a un petit côté western, comme disait mon père. Mais quand tu as du vent, un truc comme ça, en bas, il y a des érables qui sont gigantesques, qui font peut-être le double de cela. Et on a ce bruit-là.

00:16:44 Pol

Et quand je vais dans le village, il y a encore des gens qui fonctionnent encore avec la mentalité d'ici. C'est-à-dire qu'en gros, ils se filent des coups de main. Je t'aide pour ton champ, patati, patata. Bon, ça a quand même évolué parce que le village n'est plus peuplé comme avant. Ça a perdu beaucoup de ses services, c'est dommage.

00:16:58 Pol

C'était un peu isolé. Mais suite aux crises, les gens commencent à revenir petit à petit. Et on voit qu'il y a certains trucs qui reviennent. Ici, c'est pas encore présent, mais je pense que ça va le redevenir. Et en fait, oui, j'ai retrouvé ces plaisirs-là.

00:17:11 Pol

Et puis, accessoirement... Comme dirait mon père, c'est l'endroit où tu peux arriver à te poser. C'est un truc tout bête. Bah tu te poses là, tu prends une petite bière, t'es tranquille, t'es assis, t'es tranquille. Il y a quelque chose qui fait que tu te sens bien.

00:17:30 Pol

C'est vrai que pourtant on a les avions, les trucs, mais... Et moi le truc qu'en plus j'adore, et avec ma mère on s'est éclatés, c'est on a les bruits des péniches à côté. À Mantes, on entendait souvent ça quand j'étais très jeune. J'ai 10, 15 premières années de ma vie, j'étais bercé par le bruit des péniches qui passaient à côté. Elles étaient à peu près à 1,2 km, parce que là c'est à peu près 1,2 km des bâtiments.

00:17:52 Pol

Et du fait de la forme de la vallée, c'est pas non plus de la montagne, c'est pas de la falaise. Mais ça

résonnait. En fait, t'entendais le diesel et le "bouboubouboubou"... Et t'as un côté qui berce. C'est génial.

00:18:07 Pol

Et puis voilà, regarde. T'as des gens qui se croisent. Salut, bonjour, comment tu vas ? Y'en a qui vont dire, ouais, ça fait un peu style hippie, oui, mais d'un côté... On préfère quoi ?

00:18:18 Pol

Qu'on se dit bonjour, salut, comment tu vas ? On prend un petit café, machin chose. Ou on se croise plus, comme quand on rentre dans le train. Salut Bernard ! Bonjour !

00:18:26 Pol

[Bernard : Bonjour !] Ça va ? Bonjour ! [Vous allez bien ?] Ouais, tranquillement.

00:18:32 Pol

Parce que c'est un truc... [Excuse-moi, les derniers temps, je ne suis pas venu avec la musique.] Moi non plus, je n'ai pas pu venir parce que j'étais malade et tout. [Mais j'ai vu que vous étiez... J'ai vu la petite vidéo quand même.]

00:18:47 Pol

[Mais je ne pouvais pas ce jour-là. Enfin, je pouvais, mais plus tard, dans l'après-midi. Après, je...] Oh t'inquiètes, il n'y a pas de souci. C'est parti remise.

00:18:55 Pol

Ça peut se refaire. De toute façon, ils ont prévu de le refaire. [Oui, parce que j'ai vu qu'il y avait... que (Matthieu) avait un souci familial et qu'il y avait une... Mais je vais essayer de revenir, j'ai pas dit que je reviendrai pas.]

00:19:08 Pol

T'inquiète, t'inquiète, t'inquiète. [Et je me suis dit que ça m'a donné envie d'investir dans une guitare un peu plus...] Pêchue ? [Ouais. Alors j'en ai vu une, je pense que c'est ça.]

00:19:20 Pol

Le principe c'est de se faire plaisir. [Oui exactement, on est bien d'accord.] Regarde, moi je suis en train de refaire l'harmonica, parce que du coup on a un petit groupe musical et du coup J'ai ressorti, on va dire, pas de la naftaline, mais pas loin, l'harmonica de mon père. Je lui avais offert un harmonica en fait, chromatique, diatonique. Je te laisse le soin de chercher.

00:19:37 Pol

C'est en plus, c'était la marque, les marques connues, les... Honer. Et le truc, il est grand comme ça, c'est des trucs avec 16. C'est un truc balèze. Et en fait, je l'ai ressorti pour le groupe.

00:19:47 Pol

Je m'en sers sur une chanson, mais... Là, pareil, parce que là, tu vois, je me suis remis à la musique. Ils m'ont remis à la musique. J'ai fait des études de musique quand j'étais gamin, j'ai fait du conservatoire.

Musique classique, piano pour être exact.

00:20:01 Pol

Tout le Bataclan, solfège, tout ça. Et après j'ai arrêté parce que je ne trouvais plus le plaisir, un truc comme ça. Et en fait, depuis que je suis revenu au jardineur, je commence à repiquer parce que... On se faisait bah donc les soirées, les barbecues improvisées qui se terminaient fort tard. Au début, on a commencé à trois.

00:20:16 Pol

À la fin, on se retrouvait une vingtaine là-dedans. Là, c'est le truc. Nous partîmes deux cents et nous arrivâmes cinq mille. Bah là, c'est pareil. Tu dis un petit barbecue à deux.

00:20:24 Pol

À la fin, tu te retrouves avec une trentaine de personnes là-dedans. Allez, vas-y, c'est peace and love et tranquille. Vas-y, vas-y, tu veux un peu de merguez ? Vas-y, j'ai un peu de pain, un truc comme ça. Vas-y, salade, tomates, taboulé.

00:20:34 Pol

[On va remettre, ça va recommencer.] Dès qu'il fera un peu plus bon, on va profiter. Et du coup, c'est Frédéric qui est venu d'abord avec sa guitare. Je sais qu'une fois t'étais venu aussi avec ta guitare. Il y a eu Hugo avec son cajon, Mike qui est avec son djembé et l'autre truc parce qu'il a tout un tas d'instruments.

00:20:53 Pol

[Et (Matthieu) qui fait de son petit clavier.] Voilà. Et puis à la fin on s'est dit pourquoi on ne lancerait pas un petit groupe, donc les fameuses clé de sol. et à notre grande surprise on s'est retrouvé à faire une démo, enfin un petit concert le jour des quai de Seine, le 5 mai dernier. Et du coup, attends, j'essaie de revenir. Ouais, donc je te disais ouais la zone de plateau.

00:21:23 Pol

En fait t'as ce côté-là western machin et en fait c'est un des rares endroits où j'arrive à retrouver, ici, ce que je ressens là-bas, c'est...

00:21:35 Pol

C'est à la fois de calme, même si t'as du monde autour. Je dis tu retrouves quelque chose de calme, même si t'as du monde autour.

00:21:45 Pol

Alors pour le coup le village de ma mère, c'est isolé. C'est pas le truc que tu cherches. La discothèque est la plus proche. Elle est à combien ? 70, 80, 200 kilomètres.

00:21:55 Pol

La plage, 200 bornes vers le nord. Et si tu veux l'Atlantique, 6 heures de route direction Portugal. C'est le coin plutôt où comme on dit tu vas te ressourcer. Et tu te rends vraiment compte de la dimension de l'être humain dans le monde. Dans le sens où, comme on dit, c'était en 2022, je suis redescendu parce qu'on

devait finir de régler les problèmes, parce que la pandémie a foutu un sacré bordel.

00:22:21 Pol

Et donc il nous restait encore des trucs bancaires à réaliser là-bas. Et en fait, je profitais des longs moments pour me balader sur les hauteurs. En gros, c'est les Grandes Plaines, qui autrefois était boisées et qui commencent à le redevenir petit à petit. Il y a une prise de conscience écologique qui s'est prise au fur et à mesure. Et en fait, comme c'est en hauteur, je vois les contreforts rocheux du Pays Basque, qui sont à peu près 200 km au nord.

00:22:49 Pol

La fameuse Sierra de la Laguna Negra, donc à 60-70 km, donc tu les vois en deux parties distinctes. C'est assez sympa comme panorama. Et quand tu regardes le côté sud, pareil, tu as 200 km les contreforts de la Sierra de Madrid, les contreforts de la fameuse cuvette de Madrid. Côté ouest, alors là c'est... Le plateau, tu devine que c'est une espèce de plateau plaine mais long, très long, donc en mode western c'est en gros tas l'horizon à perte de vue.

00:23:16 Pol

Donc t'as des gros couchers de soleil qui sont... Ça doit être le mien ça. Qui sont... qui sont magnifiques.

00:23:23 Maxime

Je vérifie parce que je ne sais pas si j'ai assez de stockage pour le... l'enregistrement mais normalement c'est bon.

00:23:29 Pol

Et... C'est un endroit, comme on dit, qui me ressource, moi. Et en fait, quand je reviens ici, comme je t'expliquais l'autre fois, avec Thérèse, c'était l'année dernière, à un moment donné, je lui avais dit... Tiens, regarde, il y a le truc de l'armée de l'air. Et je ne sais plus quelle fondation, Des Ailes de France, qui organise un concours, est-ce ça te dit de participer ?

00:23:50 Pol

Elle m'a dit, ouais, vas-y, participe, tout ça. Hello, Pépito. Salut, ça va ? Et du coup, bah je me suis lancé, et en fait, j'écrivais mes textes ici.

00:24:01 Pol

En fait, je n'arrivais pas à un truc. À un moment donné, ma compagne se pose un petit peu, se met à l'ombre, tranquille. Je me dis, je vais me mettre là. Je mets de la musique, je prends mon carnet, j'écris. Et en une heure, j'ai écrit.

00:24:12 Pol

C'est venu tout ça. Je me suis mis un peu de musique. Donc, je pense que ce lieu-là doit apporter quelque chose. Il doit toucher quelque chose d'humain. Je ne sais pas si c'est la même chose pour toi depuis que tu y viens.

00:24:23 Pol

Ce que tu dois ressentir au niveau du contact des gens ou même du lieu, peut-être même pour tes études. Mais je pense ouais qu'il y a quelque chose qui se passe. On doit peut-être le sentir de manière inconsciente, mais il y a quelque chose qui se passe.

00:24:45 Maxime

Est-ce que... dans... dans ce qui est de pousser à t'investir dans ce lieu-là, est-ce que la dimension écologique a une part importante ?

00:24:56 Pol

Ouai. Parce que moi, ce qui m'a plu, c'est que pour le coup, là, ici, moi, ce que j'essaie de défendre de plus en plus en dehors, je l'ai eu quand j'étais gamin, parce que j'ai compris ça quelque chose assez rapidement. Alors, c'est marrant quand tu dis ça, parce que les gens vont te regarder. Ouais, mais toi, t'es la génération plutôt, c'est les baby boomers, machin, tout ça, les boomers et tout ça. Plutôt pejoratif.

00:25:20 Pol

Mais on va remettre, on va faire relativiser et remettre certaines choses à leur place. Je fais partie de la génération qu'ils appellent effectivement boomer, tout ça, qui disent soit disant qu'on n'a pas pris conscience. Mais non, non. Moi, je sais que quand j'étais gamin, on essayait de sensibiliser. Moi, j'ai eu la chance.

00:25:37 Pol

Mes parents, même si on est issus d'un milieu simple, ils se sont débrouillés pour m'apporter le maximum de... pour bouquiner, de culture, de trucs comme ça. Eux-mêmes se sont battus pour avoir cet accès à la culture. malgré le fait qu'ils venaient d'un milieu paysan pour ma mère et d'un milieu ouvrier pour mon père, leurs propres parents, donc mes grands-parents, avec les moyens du bord, sont débrouillés pour que leur enfant quelque part ait une base d'éducation. Et puis c'est en gros au niveau de s'en sortir la tête haute dans la vie.

00:26:07 Pol

C'est-à-dire avoir des principes moraux, tout ça. Et donc, l'une des premières trucs, ben en fait c'est, regarde comment tu te comportes, et tu te comportes également avec les objets. C'est un peu paraître idiot ce que je vais dire, mais... Souvent quand je dis à mes petits jeunes, quand ils se mettent en couple, un truc comme ça, je dis moi je fais partie d'une génération comme on dit, tu jetais pas, tu réparais. Mes parents c'était encore plus vrai et c'est quelque chose comme dit l'autre.

00:26:33 Pol

Je dis on taquine parce que en fait tu le retrouves aussi bien pour les humains que pour les objets. Les gens vont dire mais quel est le lien entre les deux ? Les objets tu en prends soin, tu les ré pares, parfois ils te rendent pas service comme il faudrait, un truc comme ça. Mais c'est pas une raison pour le jeter. T'as des gens qu'ils ont travaillé pour le réaliser, le créer, pour essayer de le rendre utile.

00:26:53 Pol

Pour une chose ou pour une autre. Les humains c'est pareil. Si tu commences à dire du principe « ah bah

truc je jette machin chose », mais à ce moment-là tu perds le contact humain, tu perds toute humanité, parce que ça veut dire que tu considères l'autre, c'est même plus comme un objet, c'est un truc consommable, un expendable quoi. C'est-à-dire c'est du consommable, tu considères l'autre être humain comme un consommable. Ce qui est aberrant, ce qui est réellement aberrant.

00:27:18 Pol

Moi, je sais que quand j'étais gamin, le fait que tu ne pouvais pas... Ah bah les affaires duraient longtemps. Moi, j'ai porté des pattes d'EF jusqu'aux années 80, les col pelle à tarte. Pourtant, le disco était passé, mais voilà. Mais les affaires tenaient plus longtemps.

00:27:34 Pol

Déjà, la qualité est autre. Mais voilà, mon père, quand il a eu sa R12, il l'a fait tenir des années quand il a été obligé de s'en séparer parce que elle avait commencé à avoir des problèmes mécaniques, mais il l'a ramené au garage. Le concessionnaire a halluciné parce qu'il a dit, mais monsieur, votre voiture, elle ronronne comme un chaton. Il dit, elle n'a aucun problème. Il dit, oui, mais bon, après, on a regardé dessous, il fallait refaire le pont arrière.

00:27:58 Pol

Il y avait une aile qui avait plus de silicone que les scènes de Samantha Fox ou Pamela Anderson à l'époque. Mais bon, à l'époque, si tu te débrouillais, tu prenais un carton, tu mettais ça sur l'aile, tu mettais ta silicone, tu repeignais le truc, tu mettais de la peinture, et bah ton aile, elle retournait. Ta voiture était fonctionnelle. Maintenant, si tu fais à peine une petite rayure, t'as des gens qui disent « Ah, j'ai une rayure, je la jette ». C'est quoi ?

00:28:24 Pol

Qu'est-ce qu'il y a d'écologique ? Là, ici, tu regardes, la récup, des chaises qui ont pu servir ailleurs, des tables, des bassines, la cuisine qui a été refaite, le bureau, le barbecue. Ce sont des objets de récupération, des gens que les gens auraient dit, ah ben ils sont abîmés, ils n'ont plus de couleur, machin chose, on les jette. Il sert, la toile de tente.

00:28:54 Pol

Il suffit juste d'en prendre un petit peu soin. Et on se dit, si ça ne peut plus servir d'une certaine façon, ça peut servir autrement. Pour moi, l'éco-conception, c'est ça. Ce n'est pas seulement de se dire, tu conçois quelque chose d'écologique à partir du moment où tu vas le créer, En théorie, ne pas bouffer du CO2. Mais en fait, quand tu fais quelque chose, même tu respirez, tu bouffes du CO2.

00:29:15 Pol

À mon avis, il ne faut pas être plus royaliste que le roi là. Tout dans la vie, même lui, quand il se déplace, le petit chaton, la pépère, il bouffe du CO2. Mais il faut le faire de manière plus... Il est excellent, lui.

00:29:37 Maxime

Ils adorent là où on prend les notes, les ordinateurs, les...

00:29:40 Pol

C'est normal. C'est pour attirer l'attention. Non, t'inquiète, ben j'en ai une à la maison, donc... Il est beau, lui.

00:30:08 Pol

Il a son côté sauvage. Et Ouais, c'est le fait que tu... Ben voilà.

00:30:18 Pol

Donc en fait, tu redonnes une autre vie aux objets. C'est un spam, ça. Merci. Et en fait, ben tu... Voilà.

00:30:29 Pol

Et moi, quand j'étais gamin, qu'on réfléchissait sur des trucs, on essayait de concevoir, bah un truc. Et en fait, je me suis aperçu qu'au fur et à mesure, c'était quelque chose qui se perdait. L'exemple le plus frappant que j'ai eu, quand j'ai fait mes années d'études, j'ai réussi à décrocher, enfin à aller jusqu'en BTS maintenance. Nous, en gros, on nous apprenait à maintenir des objets, des machines, des trucs comme ça, machines outils. J'ai eu la chance de connaître les fameuses machines 5 axes numériques, tout ça.

00:30:53 Pol

Mais de l'autre côté, j'avais un collègue qui était en BTS [...]. C'est lui qui apprenait à créer les machines, mais usage unique. Je lui disais, mais en fait, c'est quoi le concept ? Ça veut dire que si jamais ta machine ne sert plus, en gros, on la démantèle elle part à la casse.

00:31:12 Pol

Et en plus, tu conçois ton truc de manière à ce qu'en gros, elle ne soit pas maintenable. Je dis, où est le concept ? Je dis, t'as un gâchis de matériaux, de trucs comme ça. Moi c'est quelque chose que j'ai pris très vite conscience parce que justement quand je descendais au village de ma mère, c'est quelque chose que j'adore là-bas. Quand les gens me disent mais qu'est-ce que tu kiffes là-bas ?

00:31:31 Pol

Parce qu'il n'y a rien. Mais justement parce que tu n'as rien. Alors là normalement t'as les gens s'ils écoutent ça ils vont se dire le mec ou il a trop tapé de bière ou il a fumé ou il a pris un clang dans la figure.

00:31:45 Maxime

Finalement est-ce qu'il n'y a vraiment rien ?

00:31:47 Pol

C'est dans le sens où comme on dit tu arrives dans la maison, t'as de quoi bricoler un truc comme ça. Mais tu n'as pas l'opulence, tu as le strict nécessaire. C'est-à-dire que quand tu vas faire tes courses, tu prends le strict nécessaire pour manger. Donc en gros, tu fais comme dans la petite famille des prairies, la petite maison de la prairie, tu fais le père Ingalls, tu vas faire tes courses, donc tu prends la farine, les oeufs, des trucs comme ça. Et en général, tu prends pour le mois, parce que sachant que la ville la plus proche, même le village le plus proche, bon maintenant c'est à 10 kilomètres, tu peux quand même aller truc.

00:32:16 Pol

Mais si tu veux faire des grosses courses, c'est 70 kilomètres. Et même à l'heure actuelle, avec les routes

qui sont littéralement... La route nationale, c'est littéralement une autoroute. T'as une bonne voiture, en une heure, tu fais l'aller, en une heure, tu fais le retour, et en plus, climatisé. Le panard.

00:32:30 Pol

Mes grands-parents, ils y allaient à Dos de bourricot. Mais ça leur empêchait pas de faire des 70, 180 bornes. Ma mère, quand elle m'expliquait... Moi, là, quand on faisait soirée, elle m'expliquait les chemins que faisait mon grand-père. Il allait du côté de Suria, Burgos, remonter dans le pays basque.

00:32:45 Pol

C'était à charrette et à cheval. Donc, c'était dur, mais ils y allaient. Ils y allaient. Mais pour revenir au truc, tu as l'essentiel. Quand tu bricoles, tu te débrouilles avec ce que t'as et ça change tout parce que là, tu deviens inventif, tu deviens créatif. Ton truc ne sert pas qu'à une seule utilisation, il peut servir à plusieurs utilisations

00:33:09 Pol

En 2022, on a eu un problème avec notre machine à laver. Il fallait vérifier qu'elle puisse marcher et tout ça. Du coup, je me suis retrouvé en mode MacGyver. C'est en gros, tu vas dans le cabanon à outils de ton père. C'est une espèce d'espace comme ça là.

00:33:24 Pol

On appelle ça un corral. Donc en fait, ma mère est dans le village. Sa maison, ça fait comme si c'était une petite maison de ville, mais c'est dans le village. Et en fait, t'as une arrière-cour qui est exposée au soleil. Et derrière, t'as un abri.

00:33:35 Pol

On peut prendre la superficie de ça. Et dedans, tu as le stockage de bois, les outils, tout ça. Le fait que le climat est sec, tout ça te permet de conserver le truc assez bien. Donc, du coup, on a récupéré les outils et à un moment donné, je me dis, merde, comment tester la machine à laver autrement que dans la seule truc ? Donc, j'ai un petit débrouillé pour trouver des raccords, des machins.

00:33:54 Pol

Donc, on l'a testé dans le truc pour voir. Donc, ça te rend très inventif. Ce principe-là te rend hyper inventif. Et je vois les gens là-bas, c'est ça. Tu te fais un abri à poule, un jardin pour ta voiture.

00:34:09 Pol

C'est ça. Et c'est ce que je retrouve ici. C'est que les gens, tu vois, ça les rend inventif parce que, en fait, tes objets peuvent servir de dix mille façons différentes. Par exemple, là, je suis sûr que tu as des morceaux de bois ou des trucs qui, une fois qu'ils n'ont pas l'usage, l'usage primaire, Ils ont déjà plus l'usage qu'il y avait à la base, mais ils vont retrouver autre chose.

00:34:38 Pol

Et ça c'est génial. Ça pour moi c'est écologiquement, c'est intelligent parce que tu fais durer les objets. C'est pas que tu fais style, je renonce, je coupe machin comme me parlent certains, parce que là en ce moment c'est du grand nimp'. Parce que quand tu entends certains en plus qui disent, ouais je suis écolo,

oui mais mon garçon tu roules sur un avec un SUV qui fait 2,20m de diamètre, 2,40m. J'ai même sorti un dessin au boulot sur lequel ils te montrent des carrosses à l'ancienne, même les voitures.

00:35:04 Pol

Une Golf. Tu prends une Golf à l'ancienne, les Golfs, elles prennent moins de place qu'un Land Rover de maintenant. Le truc, t'en prends trois sur la route, tu ne passes plus. C'est-à-dire ton vélo, tu roules sur le trottoir. Où est l'intelligence ?

00:35:17 Pol

En plus, le gars dit, tu roules avec ça. Oui, mais je rentre dans Paris, c'est écolo. Mais non, mec, c'est pas écolo ! T'as un char d'assaut en pleine ville ! Et en plus, voilà, il te coûte un bras, et toi, tu dis, ouais, le truc, machin, t'as le dernier iPhone 15.

00:35:29 Pol

Non, moi, j'ai un copain écolo, lui, il lui dit pas qu'il est écolo. Lui, il réfléchit, il se dit... Il réfléchit sur les plantes, il sait faire du potager, il sait voir pour du recyclage, même les ordinateurs. Le gars, c'est un geek à fond sur la technologie, mais ça l'empêche pas d'utiliser la technologie à fond. C'est-à-dire qu'en gros, le truc, le gars, il te dit, ouais, c'est passé date, c'est plus machin.

00:35:49 Pol

Mais il va te dire, Tant qu'il marche, il est utilisable. Et il va l'utiliser à fond. Et c'est ce concept-là. Et là, ici, c'est ça que je trouve génial. C'est que les gars, ils...

00:36:00 Pol

Voilà. Là, c'est du... [tape sur la table] C'est du concret. Moi, c'est ça qui me plaît. Moi, c'est ce qui m'a séduit.

00:36:05 Pol

Quand je suis arrivé ici, j'ai dit à Thérèse, je kiffe. Je kiffe. Parce que, bah, voilà, tu... T'es en pleine nature. Et tu sens que les gens, en même temps, ça leur fait bien fou parce qu'ils se recroqu.... mine de rien, quand...

00:36:17 Pol

Bah tiens. Tu peux la faire la liaison avec les objets. Tu te recrée du lien humain. Si tu recrées du lien humain, tu rediscutes avec des gens, tu prends le temps de discuter. Moi, je travaille dans les trains, je me suis plusieurs fois rendu à mon travail en train.

00:36:39 Pol

Ça m'a même permis de reprendre un blog que j'avais fait. Je me suis remis à écrire. C'est quelque chose qui a été beaucoup déclenché dans beaucoup de choses. L'écriture, tout ça. Et mes premiers textes ont été sur le fait que j'étais dans les trains, malgré le fait que j'écrivais sur mon blog.

00:36:54 Pol

Donc j'étais là comme ça. Mais en gros, j'avais la posture qu'en gros, j'écris, mais je regarde, j'observe.

Tu sais comme si tu disais... Et en fait, tu peux... Amuse-toi à faire l'expérience.

00:37:04 Pol

Va dans un train actuellement, un Trancilien, un truc comme ça, à les nat, ou les grandes distances, peut-être moins les grandes distances. observe le comportement des gens. 90% des gens, 80% des gens, la tête dans le smartphone ou l'ordinateur, le casque fixé sur les oreilles. Ne serait-ce que même la façon déjà, quand le train se charge au fur et à mesure, les gens... C'est un comportement que tu peux observer premier.

00:37:32 Pol

Regarde comment un train se charge. Tu vois, c'est un hasard. Tu prends un train qui arrive, vide, et regarde comment se mettent les gens dedans. Les premiers qui vont arriver se mettent tous à distance. Ceux qui arrivent se mettent dans les espaces qui restent encore libres.

00:37:48 Pol

Les autres sont obligés de se caser ou des trucs comme ça. Regarde à ce moment-là la tête des gens quand les gens se rapprochent. En général, il n'y a pas grand sourire. Il n'y a pas trop de discussion. Sauf si tu viens de pays où, comme on dit, la culture de discussion avec l'autre est encore présente.

00:38:02 Pol

Donc africain, maghrébin, ou autre pays, machin, chose comme ça, où tu as gardé encore la culture du dialogue. Côté européen, c'est mort. Je vais être très méchant. C'est pas que je suis sectaire ou un truc comme ça, mais c'est un constat. Et c'est un constat visuel.

00:38:17 Pol

Ça a été encore plus fort au niveau de la pandémie, où là, ça devenait, ça atteignait des sommets d'absurdité. Viens mon chat. Bah il est beau, regarde-le. [le chat Pepito miaule] Bah oui, faut que tu causes toi. [Qu'est-ce que tu veux ?]

00:38:38 Pol

Bah voilà, regarde. T'en connais beaucoup d'endroits comme ça où tu peux faire tes études, tes interviews. Il y a un chat qui vient. Tu prends une bière, t'es au soleil.

00:38:53 Maxime

C'est un cadre de travail agréable ouai.

00:38:55 Pol

Voilà. Ça change tout, tu es serein. Je suis sûr que là, si on dit, [?], entre là et un cadre de travail urbain, open office, flex office, je l'adore, la flex office, tu as eu l'idée là, ça existe toujours, les parpaings d'or, ce que je pense qu'on peut lui offrir, les trois premiers prix, parpaings d'or, tiens vas-y, parpaings d'or de l'idée la plus foireuse, Ceux-là, ils sont magnifiques. Donc, oui, pour en revenir au train ouai. Et donc là, en fait, il n'y a plus de relations humaines. Mais que ce soit train, bus, avion, machin, chose, tu n'as qu'à voir sur les TikToks, machin, le comportement des gens.

00:39:33 Pol

Les gens, ils deviennent. Tu vois, tu as des discussions. À la limite, on peut refaire le monde. Ou discuter de problèmes plus intimes. Il y a quelque chose qui fait, tu vois.

00:39:46 Pol

Il y a de la compréhension qui se fait. On revient à [?] Et quand ma mère... Ouais, ça a été ça qui était le plus hallucinant, comme disait Sébastien. Quand ma mère, on l'a fait venir ici, parce qu'au début, je me disais, je ne sais pas s'il va le kiffer, 80 ans, un truc comme ça.

00:40:00 Pol

Et en fait, elle a adoré. Et elle nous disait, en fait, je retrouve ce que j'ai connu quand on était gosses. Là, ça te fait quelque chose parce que tu te dis wow, Tu dis, il s'est passé quelque chose dans notre société, c'est flippant. Tu dis, t'as un ancien, qui est né avec pratiquement trois quarts de siècle, et qui te dit, je reviens dans un endroit comme ça pour retrouver des liens sociaux, pour retrouver une manière de faire et d'agir, et peut-être même alors pour retomber sur tout ce que tu m'avais expliqué l'autre jour. Je ne sais pas si on peut appeler ça une forme de démocratie, d'éducation, de scolarité, enfin des trucs humains.

00:40:45 Pol

T'as quelque chose d'humain, le truc basiquement humain, ce qui fait que comment dire t'as des groupes qui se font, défont, mais de manière plus profonde. C'est plus... voilà c'es... Je connais même pas les termes, parce que là je sais même pas comment l'expliquer. C'est... Voilà, t'as quelque chose qui te touche. Et moi c'est ce qui m'a plu.

00:41:14 Pol

C'est ce qui fait que je reviens et que je prends plaisir à revenir. Là, bon, pour une raison professionnelle, je pouvais pas revenir comme je voulais, mais là je vais y revenir, je vais me mettre à écrire, peut-être essayer de bricoler. Là je voudrais essayer d'aider Christine qui s'occupe des abeilles, de réaliser sa harpe. Et puis tout simplement parce que ben tu reviens à l'essentiel, tu reviens aux basiques. C'est ça, c'est à l'essentiel.

00:41:39 Maxime

Donc tu t'investis dans des projets ...?

00:41:45 Pol

Pour l'instant je n'ai pas pu mais pas voulu m'investir dans des projets parce que j'ai eu quelques petits soucis de santé en plus. Un souci de santé récent. J'ai pas pu parce que j'ai eu la bascule de changement de poste et c'était un peu plus folklorique. En plus il y a eu la mauvaise saison qui est arrivée. En fait j'arrivais après le boulot à la maison et j'étais tellement claqué que Dodo.

00:42:07 Pol

Voilà. Carpet. Mais je pense que s'il y aurait eu le temps un peu plus favorable, j'aurais essayé de passer un truc comme ça. Mais là, je pense que je vais commencer à y revenir gentiment et peut-être aider quelques-uns. Donc là, je voudrais essayer pour les abeilles.

00:42:22 Pol

Et après, voir un truc, peut-être développer aussi des petits projets perso. Moi, j'ai une petite idée délire en ce moment. C'est des jardins flottants. Comme il y en a dans certains pays. Je me suis renseigné sur le sujet.

00:42:36 Pol

Le copain écolo là que j'ai au boulot m'avait expliqué, il m'a dit si tu veux faire un truc flottant, dans le concept de faire pousser quelque chose, idée des arbres, le problème c'est que si tu arrives à faire pousser un arbre, ton truc il va se casser la gueule à un moment donné. Il m'a dit ce que tu peux faire au pire par exemple, il m'a dit tu fais ton encart flottant, machin chose, tu fous l'équipement, et si tu veux utiliser par exemple l'eau de la Seine ou quelque chose comme ça, Il dit tu te fais comme un espèce de grillage qui laisse passer l'eau mais par exemple tu fais pousser du lotus. Et je lui dis mais le lotus c'est pas le truc de papyrus. Il m'a dit non c'est pas la même chose, le papyrus c'est ce qui fait le papier machin chose. Il est pas entièrement utilisable.

00:43:11 Pol

En fait il est utilisable mais d'autres manières. Il m'a dit le lotus tu peux le manger, tu peux le broyer, tu peux le machin. Il dit tu veux faire pas mal de trucs. Il dit en fait là pour le coup ton truc est récupéré. Il va te filtrer ton eau, et tout ça.

00:43:22 Pol

Donc dans l'idée ça fait bingo. Je cache pas qu'à mon avis, ici, je dis à Voix Navigable de France, bonjour, je vais vous mettre une espèce de petite bargette, faites en truc de récupération avec des bidons, posés sur la flotte, avec un petit sac plastique qui fait un petit se filtre, et du lotus dessus. Ils vont me dire, oui mon garçon, c'est bien, t'es gentil, mais tu vas peut-être éviter de nous mettre tout et n'importe quoi sur la Seine. Il dit déjà qu'il y a notre folle dingo là, qui veut nous faire un défilé sur la scène, en version Joe Paul Good, il dit on va peut-être pas rajouter encore d'autres trucs un peu plus bizarres qui flottent hein. Déjà qu'on va pas savoir comment ça va être après les jeux Olympiques.

00:43:58 Pol

Mais bon, voilà quoi. De toute façon, la bah là, on est toujours avec le truc du groupe musical. Donc là, de ce côté-là, je suis investi dedans aussi. Et ça fait du bien. Ça, c'est quelque chose aussi qui est très bien parce que du coup, quelqu'un m'a sorti, c'est comme de l'art thérapie.

00:44:14 Pol

En fait, ça t'aide à... Tu te retrouves, ta confiance, tu te retrouves, tu te remets... Tu retrouves un plaisir le fait de te retrouver en groupe. Et puis c'est éclatant enfin quand tu fais... En fait tu te prends pas la tête si t'as pas d'objectif.

00:44:31 Pol

J'ai fait des courses, on a fait des trucs là-bas, on s'est éclaté hein. Moi je m'éclatais. C'était mon premier concert public, je me suis éclaté. je faisais le zouave machin chose mais voilà t'es heureux et on était content parce qu'on a vu des gens heureux voilà c'est à la limite c'est ça si on pourrait dire ça ce lieu là

c'est ça c'est tu rends les gens heureux même si tu rentres t'as tous les problèmes pas possible et imaginable les impôts sont venus d'ouvrir ton patron te fait chier parce qu'il dit il faut me rendre le rapport à tel trucs je sais pas t'as des trucs de thésard ou tes profs ou même tes profs tes élèves t'ont fait la vie impossible t'arrives ici Tu te poses et tu fais aaah... Tu les laisses derrière, tu dis, vous m'oubliez, je suis bien, tranquille...

00:45:16 Pol

Voilà quoi, c'est... Et puis nous on le voit là, comme sur le petit groupe Discord, tu vois que c'est quelque chose d'assez vivant. Bon, il y a des moments, c'est un peu comme au fil des saisons, mais c'est quelque chose d'assez vivant, et puis... À force, tu noues des contacts, tu fais des amitiés, bon, c'est des amitiés avec des personnes d'ici, là. Hugo et Marie, par exemple.

00:45:36 Pol

Il y a aussi [Matthieu], bah Sébastien, Isabelle, un peu tout le monde, Zoé, on se retrouve dehors. C'est un lieu vivant dans tous les sens du terme. Il est vivant parce qu'il est humain, il a une échelle humaine. T'as pas cette notion là de rentabilité machin chose, où tu dois servir à quelque chose, t'es défini dans une case. Non. Là, tu traverses les cases, parce que, de toute façon, dans cette société-là, il faut qu'on arrête de dire, ouais, c'est des trucs de cases.

00:46:12 Pol

Non, non, non, non, non. Tu es en train de nous flinguer, mais vitesse ce grand V. C'est un truc qui est en train de nécroser notre société. Pour moi, j'avais des vieux profs, j'en ai eu deux, qui avaient un côté Robbie Williams, dans le cercle des poètes disparus, qui étaient assez originaux, un prof d'histoire-géo, un prof de musique. Ah ben quand t'as un prof de musique qui dit, "qui a écrit le Boléro de Rave"l, ça te donne une idée des personnages.

00:46:38 Pol

Georges Denisot, pour la petite histoire. Tu peux le trouver sur internet, tu verras. J'ai eu la chance de pouvoir connaître ce personnage-là. Le gars, il a fait le tour de la Méditerranée, les années 60, 70 je crois, parce qu'il y avait les R5. Avec la vieille R5, jaune poussin, explosée.

00:46:59 Pol

Son plancher tenait avec du scotch et une plaque de polystyrène. Son antivol à lui, c'est qu'il débranchait la batterie et il partait avec la batterie. Authentique. Il avait un petit ce-ce-machin-chose, il avait à côté Fabrice Luchini. Mais comme prof de musique, mais écoute, c'était...

00:47:15 Pol

Waouh ! Moi j'ai dit j'ai eu le Robbin Williams de la musique. Quand j'ai su ce qu'il faisait comme truc, mais je dis oui oui ils nous a fait faire des groupes de musique, des trucs comme ça. C'était éclatant. Lui, c'était le gamin.

00:47:26 Pol

Même les Loubards de Cité, ils sont scotchés en cours, ils te l'écoutent. Parce qu'il... voilà, il t'emmène dans des trucs comme ça, il te... Il parle à l'humain. Et après, c'était une fois, c'était un peu l'histoire-géo,

c'était en plus dans les années de la chute du mur de Berlin.

00:47:46 Pol

Bah comme moi j'aime surtout faire deux... deux pre... je l'ai eu quatre ans. Yes ! Et je m'en rappelle, parce que c'était l'époque où t'as eu la chute du mur de Berlin, tout ça, et un beau jour. Alors déjà, il avait organisé sa classe en forme d'assemblée.

00:48:01 Pol

Et il nous a fait le coup, il nous a dit, bah aujourd'hui, on étudie l'Assemblée nationale. On l'a regardé avec des grands yeux, tu sais, t'as 15 ans, 15-18, tu regardes le gars, tu te dis, qu'est-ce qu'il nous fait, le gars ? Vous avez pris quoi, monsieur ? Il dit non non. Il dit, c'est simple, y a l'extrême gauche, l'extrême droite, le milieu, machin.

00:48:15 Pol

Il dit, vous allez tous représenter un parti politique. Ah. Bah tu voudras ce que tu voudras, mais au bout de deux heures, on savait ce que c'était l'Assemblée Nationale, les partis politiques et tout ça. Et on se tapait du 15-16. Il nous mettait en situation. Donc tu te dis que ces genre de professeurs-là, tu vois, qui sont atypiques, voilà, qui te sortent des trucs.

00:48:34 Pol

Et une fois, quand il y a eu le tour du mur Berlin, il est arrivé, Nous on l'adorait parce qu'il était toujours avec son petit costard-cravate et il avait un petit délire. Il prenait sa serviette, il la lançait comme ça et elle atterrissait toujours sur son bureau. Ce jour là il est arrivé, hop, il balance son truc comme ça et il dit, il nous dit, allumez la télé, c'est événement historique, on va le suivre l'histoire en live. Chute du mur de Berlin. Et les autres professeurs à côté ne comprenaient pas, ils disaient qu'on se tapait des notes de minables sur les autres matières dans l'histoire géo, ils disaient qu'on était imbattable.

00:49:01 Pol

Et après quand on leur a expliqué comment ça se passait avec le prof, ils disaient, bah oui, bah tu m'étonnes. Et bah il rendait intéressants les trucs. Et là, tu vois, par exemple, j'ai remarqué quelque chose quand tu vois les enfants... Ils regardent les yeux. Ah, c'est clair, ça part en live.

00:49:17 Pol

T'as un troupeau de gremlins, ça part dans tous les sens. Ça part dans tous les sens. Mais tes gamins, je suis sûr qu'à la fin de la journée, au moment où tu leur reparle du lieu, tu leur demandes qu'est-ce qu'ils ont appris. C'est clair qu'ils ont plus retenu que ce que tu pourrais leur apprendre en un an. Dans une salle de cours aseptisée ou un truc comme ça.

00:49:37 Pol

Clair, à coup de powerpoint, tout ce que tu veux. Et le reste... Du coup, tu peux te dire que t'as vie en communauté, les relations avec les gens. Quand t'as ce genre de situation-là, voilà. Ça veut dire que tu... T'as de l'échange qui se fait, t'as des échanges, des idées.

00:49:57 Pol

Les gens sont pas forcément d'accord pour pas une discussion un peu plus haute, machin, chose. Mais ça reste relativement courtois et tu sens que, comme on dit, c'est quelque chose de positif pour tout le monde. Parce qu'en fait, on se reconstruit. Je dirais même ça. Les gens se reconstruisent.

00:50:11 Pol

C'est bon pas qu'ils se construisent. Dans certains cas, peut-être les plus jeunes se construisent. Mais les gens, en général, se reconstruisent par rapport à notre société telle qu'elle est. On se reconstruit. Et pour tous les endroits que j'ai pu voir, qui pourraient ressembler de près ou de loin, à des trucs comme ça, des tiers lieux comme ça. Ils se reconstruisent, ils se reconstruisent du bonheur.

00:50:30 Pol

Tu reconstruis du lien, t'as de l'échange, tu vois. C'est... Tu sens que c'est même pas qu'un besoin, c'est nécessaire. C'est quelque chose que je trouve qui n'est... Bon, on va pas se refaire le monde, parce que sinon, au bout de deux heures, ton téléphone n'a plus de batterie, on sera encore là et puis on tournera à la binouze.

00:50:50 Pol

Tu peux y passer des heures et des heures. Et je pense qu'au cours de tes années d'études ou même plus tard, quand t'auras suivi ta carrière, tu vas t'en rendre compte, mais... non non. Non, c'est quelque chose qui est... Non, c'est quelque chose qui est génial, tu vois. Parce que regarde, même moi, tu vois, je suis en train d'halluciner parce que je me dis que j'aurais jamais imaginé tourner un discours comme ça, discuter comme ça.

00:51:14 Pol

Je me suis posé là, en train de prendre ma petite bière, un truc comme ça. Moi je voyais ça qu'à la télé, pour des personnages célèbres ou pour des documentaires. T'es une personne lambda. C'est un endroit qui te rend ta vraie humanité, c'est-à-dire que tu redeviens un humain. Tu redeviens un humain.

00:51:35 Pol

Tu vois, t'as une discussion super importante, les poules. Mais c'est génial ! Je sais que ça fait délirant, mais c'est génial. Parce que tes poules, mine de rien, c'est important. Ça te nourrit.

00:51:47 Pol

Ça te donne des oeufs. Bon, si la cocotte t'a faim, hop, tu la déplumes, tout ça, bon, tu repasses l'essentiel. Tu... Voilà. Moi, c'est ça, quand ma mère, quand on l'a fait venir ici, qu'on l'a fait découvrir le potager, à 80 ans, elle marche avec sa petite canne, bon, parce qu'elle a eu des opérations genoux, elle a les cannes un peu explosées.

00:52:06 Pol

Mais à un moment donné, j'ai regretté, j'ai oublié de la prendre en photo. Limite, elle se mettait à quatre pattes dans le potager pour récupérer, pour désherber, des trucs comme ça. On disait, mais ça va ? Elle dit, oh mes je m'éclate. Comme une gamine de 20 ans, elle dit, j'ai mes 20 ans.

00:52:21 Pol

J'ai mes 15-20 ans, elle dit, je me revois en train de... Arracher des trucs potagers, tout ça. Elles nous expliquaient comment on criblait le blé à l'ancienne. C'est-à-dire que... Comme l'Espagne t'sais a vécu les années franquistes tout ça, ils étaient un peu en mode autarcie.

00:52:37 Pol

Avec une certaine autonomie. Donc suivant les régions, ça s'en sortait plus ou moins bien. Il y avait aussi le truc politique qui était en cours. Côté catalan, ça a morflé.

00:52:46 Maxime

Parce qu'elle est resté jusqu'à quand en Espagne ?

00:52:49 Pol

Alors sachant que c'est pas comme on appelle ça des réfugiés ou des trucs comme ça, ils sont restés longtemps mais elles c'est dans les années 60. Ils avaient mon père et ma mère, ils sont venus ici en France, c'était pour le travail. Ils sont partis on va dire à la vingtaine. À la vingtaine. Je pense qu'elle avait 23, 24 ans par là. Mon père à peu près pareil.

00:53:07 Pol

Ils se sont trouvés ici. Parce que ma mère bossait à un moment donné, s'est retrouvée à travailler comme Même pas comme aide soignante, comme infirmière. Parce qu'à l'époque, on posait pas la question de savoir si t'as un diplôme pour faire un travail. On te dit, est-ce que t'es capable de faire le travail ? C'est une petite notion qu'on devrait remettre au goût du jour.

00:53:29 Pol

Ça éviterait beaucoup de conneries. Beaucoup. C'est pas que j'ai quelque chose contre les diplômes, mais la France est trop partie sur ce truc-là. Elles ne comprennent toujours pas, certaines ne comprennent toujours pas, par rapport à des pays étrangers, anglo-saxons ou même... En nouvelle Guinée, chez Papou, machin chose, le gars va pas te demander qu'est-ce que tu as comme papier, on dit qu'est-ce que tu sais faire.

00:53:51 Pol

Ici, on te demande pas si tu as un diplôme d'ingénieur, un truc comme ça. Tu peux avoir de l'ingénieur en géodynamique, ce que tu veux, physique nucléaire, ou en cuisine. Ils te demandent ce que tu sais faire. Et ce que tu sais peut-être faire mieux de mieux, c'est pas forcément ce que t'as en diplôme, parce que peut-être t'as été obligé de suivre cette voie-là. Donc eux, à l'époque, c'était, ben voilà, quand elle est arrivée ici, bah elle a bossé en bloc.

00:54:13 Pol

Quand tu lui parles des films urgences, les séries urgences, elle, c'était son kiff. Et à la limite, elle repérait les erreurs. Elle disait, non, non, t'opères pas le truc comme ça, tu fais ça comme ça. Alors toi, t'es content parce que t'es en train de manger. Là, tu dis, ouais, m'man non, non, mais on est en train de manger un peu de poulet, là, quand même.

00:54:27 Pol

Et elle, donc, elle t'expliquait ça. Mais elle a retrouvé, ouais, elle a retrouvé son... Voilà. Elle a retrouvé des trucs, c'était... Et donc, ouais, le blé, tu sais, tu sortais le truc. Tu faisais ta fourche.

00:54:43 Pol

Bah, t'en voulais, tu battais l'ancienne au bâton. Après, elle a connu les machines en bois, il en reste encore là-bas. Ils sont plus en mode abandonné, un truc comme ça. Puis bah après, ça a été mécanisé au fur et à mesure. Oui, mes parents, ils sont arrivés dans les années 60, à l'époque de Gaulle et tout ça.

00:54:59 Pol

D'ailleurs, c'est un gros sujet de rigolade parce qu'à chaque coup, quand ils comparent la France de l'époque et puis maintenant... C'est le grand... enfin bon, bref. Je te souhaite bon courage et un beau jour t'en cause. Mais...

00:55:14 Pol

Non, non, mais elle s'est... Elle a retrouvé des choses qui sont... Du vécu, la discussion avec les gens. Les gens la connaissaient même pas. Au bout d'une demi-heure, même pas cinq, dix minutes, c'était comme s'ils se connaissaient depuis vingt ans.

00:55:27 Pol

Et puis, comme l'avait dit Sébastien... "Ah, vas-y. Ah, j'ai ramené des merguez." Ah mais vous savez que vous en avez pour un régiment. Parce qu'ils se posaient pas la question.

00:55:37 Pol

Ils se posaient pas la question. Elle me disait, le grand-père, il disait toujours, la porte, elle était toujours ouverte. Tu ne sais pas comment la vie peut être. Voilà aussi. Ils disaient tu sais pas comment elle peut être. Voilà un jour tu es bien, un jour tu es pas bien.

00:55:50 Pol

[Au revoir les amis, à demain. Et s'il pleut, regarde le ciel, il est tout noir là-bas.] Si ça peut rester dans le coin là-bas au fond, c'est bon. C'est un truc excellent ici, même quand il pleut, tu t'abrites là-dessous et tu regardes la nature [?]. Moi, c'est ça qui m'éclate quand je redescends dans le village de ma mère.

00:56:20 Pol

Là-bas, on a les orages, mais ce qui s'appelle taille XXL. De toute façon, c'est logique, c'est la taille du pays ou truc comme ça. Et en 2022, je me suis amusé, profitant que je commençais à comprendre à peu près les notions de distance, c'est-à-dire avec de nouvelles applications. Parce que là-bas, c'est le sketch de Dany Boon. Si tu veux avoir de la... truc.

00:56:40 Pol

Tu montes en haut de la colline. C'est même pas du style. J'ai de la 4G. Non, non, c'est j'ai un bâton. La 4G, tu y penses des années plus tard.

00:56:47 Pol

Bon, maintenant, tu commences à l'avoir, pseudo 4G. 3G, enfin bref, c'est du réseau. Et je regardais les

trucs météo et c'était hallucinant parce que tu prends conscience de ta taille par rapport au truc. C'est-à-dire qu'en gros, tu regardes, t'as les nuages qui sont en train de partir en éclair en face à 60 kilomètres et tu regardes la taille des nuages. à partir de la base des montagnes jusqu'en hauteur.

00:57:10 Pol

Tu te perçois que le truc fait à peu près 10-15 kilomètres de hauteur. Et l'orage qui est monstrueux de l'autre côté, c'est pareil. C'est des orages. Là, tu prends conscience de la taille du truc. Même là, maintenant, je m'amuse à regarder quand je monte sur les hauteurs de Sartrouville, je suis dans la plaine de Montesson, je prends l'application météo, je regarde, je m'oriente.

00:57:28 Pol

J'essaie de deviner, par exemple, si je vois des nuages hauts à l'horizon, comment ils sont. Je me suis aperçu, par exemple, d'ici, tu vas sur la plaine de Montesson. Dans certains cas, tu peux voir, par exemple, quand il y a de l'orage, tu peux les voir à ceux d'Orléans. Tu repère à peu près, tu dis, ah ben là, le truc est Orléans. Tu regardes vers l'ouest. Alors, il y en a certains, ça les ferait rire.

00:57:48 Pol

Tu prends Fabrice Luchini, qui dit, à un moment donné dans son bouquin, qui dit... Je crois que c'est sa mère ou lui qui disait, il y a quelque chose d'océanique dans certaines places de Paris. Les gens, quand tu leur dis ça, ils te regardent, ils te disent, oui, bien sûr, on est à Paris. ouais mais t'es à 200 bornes de Paris. Et il y a quelques temps, Je me suis amusé à regarder les trucs et j'ai regardé les nuages, tout ça, j'étais au boulot.

00:58:08 Pol

Je suis à Argenteuil, tu regardes un peu en hauteur. Je regarde, je regarde bien, parce que pour le coup, les applications sont précises. Tu regardes la base des nuages, tu te dis, ouais bah en fait, ils sont en Normandie. Ce que tu vois comme base, tu sais qu'entre les deux, il n'y en a pas parce que le truc tout le monde... un éclaircie ça-comme de 200 kilomètres entre Paris et la Normandie. Tu te dis, mais c'est le nuage truc.

00:58:27 Pol

En fait, à un moment donné, parce qu'il y avait du vent, j'ai senti le fameux iode. Je l'ai senti. En fait c'est voilà tu relativises. En fait, ce genre d'endroit-là, pour moi, c'est ça aussi ce qui est génial. C'est que tu relativises tout. Tu te retrouves humainement, tu te retrouves, tu te retrouves spirituellement.

00:58:49 Pol

Tout. Là, tu peux tout cocher. Tu peux tout cocher. Comme tu l'as dit toi-même. Voilà, c'est un cadre de travail, voilà.

00:58:59 Pol

T'as des petits oiseaux. Il y a de la pluie là-bas, et alors ? Tu bouges juste d'endroit, tu te mets sous la cant... à la cuisine. Non non c'est... Il faut me le dire, parce que j'ai de la gamelle. C'est un de mes surnoms, je suis Monsieur Gamelle.

00:59:21 Pol

Encore plus depuis quelques années.

00:59:23 Maxime

Oui, mais au fur et à mesure, je pense qu'on a fait à peu près tous les thèmes que je voulais aborder. Juste une question que je pose généralement en entretien, c'est par rapport à la question écologique et aux connaissances scientifiques sur l'écologie. Est-ce que c'est quelque chose que toi qui t'intéresse où tu vas chercher par toi-même sur ce genre de truc.

00:59:50 Pol

On va dire que quand j'étais pl

s jeune ça m'a intéressé. On va dire, tu sais c'est la fameuse phrase de Molière, Salut, ça va ? [Ça va et toi ?] Ouais, tranquille.

01:00:06 Pol

C'est quand tu fais de la prose sans savoir... [Ah oui.] Voilà, Monsieur Jourdain, je sais pas comment ils appellent ça. Quand j'étais plus jeune, ouais je m'intéressais pas mal à ces trucs-là. J'étais toujours attiré par les trucs techniques, tout ça, les trucs qui sortaient un peu de l'ordinaire.

01:00:21 Pol

Et on va dire que là, qu'à la faveur de quelques trucs, ouais je m'y suis replongé encore plus depuis quelques années. Alors si tu veux te resituer pour que tu comprennes peut-être aussi le côté un peu atypique que j'ai, je vais essayer de super comprimer. Au niveau d'études, on va dire que j'ai fait une scolarité normale jusqu'en troisième. Troisième, comme des milliers de gamins de l'époque, on s'est retrouvés dégagés, tu sais, des voies de garage. Donc moi en l'occurrence, c'était CAP, BEP, [?].

01:00:48 Pol

Derrière j'ai voulu reprendre une filière normale donc j'ai retapé ce qu'on appelle les premières d'adaptation donc j'ai fait en fait deux premières, deux terminales, les trucs F1, Bac F1, donc c'est construction mécanique, options dessin industrielle et productique, donc c'est les fameuses machines outils, 5 axes, tout ça, donc très très basé numérique, ce qui fait que la technique j'en connais pas mal. De là j'ai réussi à rebasculer sur un BTS que j'ai pas eu mais les trucs, donc [?], en même temps j'ai fait ma préparation militaire parce qu'on gagnait des années d'études avant de partir au service national. Après j'ai fait mon service national dans l'armée de l'air. J'ai pas pu m'engager comme je voulais parce que c'est l'année pile poil en 96 où ils ont changé les trucs donc il a fallu que je me cherche du boulot. Au niveau boulot ça a été un peu folklorique, j'ai fait à peu près tout, climatisation, trucs comme ça et j'ai fait même pervenche.

01:01:37 Pol

Alors je précise que j'ai pas mis des contredanses mais j'accompagnais les gens pour faire les trucs. Ça m'a vacciné sur les relations humaines, où j'ai appris qu'en fait, c'est pas forcément les gens les plus pauvres qui viennent te casser les pieds, mais les notables, les gens les plus riches. Et à Mante, c'était flagrant. On a eu comme ça une notable, quelqu'un qui avait du pognon, qui a foncé sur une collègue. C'est-à-dire qu'il l'a shooté. Le problème pour elle, c'est que pour le coup, les témoins, c'était l'OPJ, le

maire, monsieur l'adjoint du maire et tout ça.

01:02:03 Pol

Donc en fait, là, c'était mort. C'était indéfendable. Mais ça m'a vacciné. Et après, bah en cherchant du boulot à droite à gauche, tu passes un an... Je suis rentré au chemin de fer, et donc après voilà le parcours. Et on va dire sur les dernières années, trucs de santé, j'ai perdu mon papa en 2018, je l'ai vu partir de 2017 à 2018, BPCO.

01:02:27 Pol

Il a pu partir à ses 80 ans. Et à l'année qui a suivi, 2018-2019, on a perdu 5 personnes qu'on apprécie beaucoup. Une amie commune qui est partie emportée par un cancer du sein, Mon beau-père là, on ne s'attendait pas trop à ça. Une cousine que j'appréciais beaucoup, qui était de ma génération. Elle est partie, bouffée par un cancer aussi.

01:02:51 Pol

Et malheureusement, mon meilleur ami d'enfance, Corto Maltès. Dans son vrai nom, c'était Giles Etet [?], mais son surnom, c'était Corto, parce qu'il avait un petit look et une certaine façon d'agir, qui ressemblait très fortement au sieur Corto. On a toujours le souvenir mémorable que sa compagne m'avait expliqué une fois, il s'était déguisé en corto maltese, parce qu'il vivait à ce moment-là avec sa compagne dans le quartier des halles, Sentier, et il est sorti habillé en corto. Le gars a fait tourner toutes les têtes du quartier. C'est-à-dire qu'en gros, autant garçon que femme, il avait du succès pour truc...

01:03:23 Pol

Tu parles un gars qui fait dans les 1,80m, 1,85m, qui est bâti comme un armoire à glace, casquette de marin, un physique de l'emploi, une grande gabardine... Et malheureusement, ce pote là, je l'ai perdu. En fait, on a trouvé décédé chez lui le 24 septembre 2019. Et on pense d'après l'autopsie qu'il est mort le 20 septembre. Un an jour pour jour après mon père. Ce que j'ai pas pu chialer pour mon père je l'ai chialer ce jour là.

01:03:52 Pol

Après, il a fallu gérer les pensions de retraite de nos mamans, les pensions de version. Tout ça, de ce côté de l'administration, peu importe ce que vous pensez de ce machin. C'est inhumain. Et je précise bien le terme inhumain. C'est, c'est absurde.

01:04:04 Pol

Les douzes travaux d'Astérix, c'est rien à côté. On s'est collé la pandémie avec son lot d'absurdité. Et le résultat des cours, c'est que moi, j'ai développé, en fait, dans les années déjà précédentes, mon père était malade, de l'hypertension. Moi c'est une hypertension maligne, c'est le deuxième chiffre qui a tendance à vouloir attraper le deuxième, le premier. C'est-à-dire le deuxième qui veut la course en gros, pour faire simple.

01:04:29 Pol

En temps normal tu es à 12-7, 13-8. Moi j'avais tendance à faire du 14-10-14-11-15-11. C'était pas bon. J'ai eu une alerte chaude. Ce qui m'a sauvé c'est que j'étais à la réserve, en réserve militaire.

01:04:48 Pol

Donc j'étais sur une base. En moins d'une demi-heure, ils ont pu me prendre et en fait, à un moment donné, je me sentais pas bien, j'ai senti mon œil. C'est un truc que je souhaite à personne de ressentir. Sentir son œil, c'est-à-dire que tu sens une pression au niveau de l'œil, c'est pas mal, c'est pas douloureux, mais tu sens qu'il y a une putain de pression là-dessus. T'as pas le problème de vue, mais tu te dis, merde, qu'est-ce que c'est ?

01:05:05 Pol

Je pensais que c'était le Covid. C'est le 6 décembre 2021, à 12h30. Je m'en rappellerai toujours. J'ai dit au collègue, je me sens pas bien, ramène-moi à l'antenne médicale. Je leur explique le truc. Ils m'ont regardé ils m'ont dit, posez là. Je suis resté pendant deux heures.

01:05:15 Pol

Après, ils me prennent même pas au bout de 10 minutes Et là t'es allongé, t'es en futil, chaussettes, maillot de corps, t'as trois nénettes, la patronne de l'antenne médicale. Donc médecin d'urgence, médecine de guerre. Là c'est de la médecine comac, de la vraie médecine pure et dure. Son adjointe, l'infirmière chef qui était pour Bibi. Et en fait j'avais le truc comme dans les films, c'est-à-dire que t'as le tensiomètre qu'est collé et ça hurle.

01:05:43 Pol

Et qui se mettait à gonfler, il hurle. Parce que j'ai compris que j'avais dépassé les... Alors, tu peux lire le truc comme deux fois. Soit tu le lis en centaines. C'est-à-dire, par exemple, tu lis un 13, tu peux le lire en 130.

01:05:55 Pol

Et le deuxième chiffre, donc 90 ou 80 en 8. Là, en gros, j'ai dépassé 200-200. Théoriquement, j'aurais dû avoir les artères, la tête qui auraient dû exploser. C'est le genre de truc qu'on me fait comprendre. Il dit, je suis passé pas très loin.

01:06:11 Pol

Bon, sans séquelles visibles. Mais en séquelle invisible, il m'a dit, le premier contre-coup que tu vas avoir, ça sera contre-coup psychologique. Et effectivement, je l'ai eu... Je l'ai eu quelques mois plus tard. Février, machin-chose.

01:06:26 Pol

Je pense que c'est le fait, en fait, quand tu regardes les nouvelles, c'est avec leurs trucs anxiogènes, tout ça. Et en fait, plusieurs trucs s'étant accumulés, et un beau jour, ça fait, poum ! Ça fait détonateur je me suis retrouvé pendant deux jours. Et... En fait, depuis, j'ai fait de la sophrologie, de la psychologie, je suis suivi, j'ai un traitement, donc j'ai vu que c'est...

01:06:46 Pol

que l'hypertension était quand même assez basse. Ce qui, a priori, qui a provoqué le truc, c'est qu'il y a eu

un cumul, une fatigue, mon corps a décompensé. Il a décompensé, alors au meilleur endroit. Et en gros... C'est là où je vais venir avec le lien avec cet endroit-là.

01:07:05 Pol

C'est qu'en gros, j'ai recroisé la sophrologue, ça fait un an que je suis suivi, donc elle m'a dit que ça a beaucoup changé. Je suis beaucoup plus zen qu'à l'époque. Et en fait, c'est le genre d'endroit qui m'a aidé beaucoup, je l'ai senti. À partir du moment que je suis arrivé là et que j'ai commencé à discuter, même si je ne m'investissais pas dans les projets comme je voulais ou des trucs comme ça.

01:07:30 Pol

Mais c'est le genre d'endroit qui te fait sentir bien, qui te fait revenir à toi. Je sais que ça fait très philosophique, très machin, mais tu te recentre sur l'humain, sur toi. C'est pas de l'égoïsme. Tu te recentre vraiment sur ce qui est important dans ta vie. Et du coup, moi, ce qui m'a fait dire, quand j'ai repris le boulot, après un truc, je dit, ce n'est pas que je vais pas être sérieux dans mon boulot, mais j'ai relativisé beaucoup de choses.

01:07:57 Pol

J'ai relativisé beaucoup de priorités. Je le faisais déjà avant. Faire bien attention, et des trucs comme ça. Pour moi, la famille, ça a toujours été important. Mais là, c'est même pas que c'est flagrant, c'est tout court.

01:08:09 Pol

Et je le dis Clairement et précisément. Je dis voilà moi maintenant, le plus important pour moi, c'est les relations humaines, la famille, ma compagne, les amis proches, même les gens que je n'ai peut-être croisés qu'une fois. Et ce genre de projets-là, pour moi, qui sont importants, instructifs, ils sont tout ce que tu veux, mais positifs. ils te remettent en selle. Pour reprendre une expression de cavalier, ça te remet en selle.

01:08:42 Pol

Parce que tu peux remonter en selle, mais ça dépend comment tu remontes en selle. Il y a des fois, si ta selle n'est pas bien accrochée ou tu n'arrives pas au truc, tu peux retomber. Là, c'est le genre de truc, où comme on dit, tu sens que quelqu'un qui t'aide ou machin, ça t'apporte, tu sors grandi. Je pense que même toi, je dis pas que je parie un café ou une bière, mais je pense qu'au bout de tous les interviews que tu auras, je pense que tu ne verras plus les choses de la même manière après cet endroit. ne serait-ce que ton lieu de travail.

01:09:13 Pol

Alors, si t'as de la chance, j'espère que t'as les bonnes personnes autour de toi, que t'es bien entouré, que t'as des gens qui sont motivés, qui sont intéressés par ce qu'ils font. Ça aide beaucoup, ça. Et que t'as des élèves, j'espère que t'as cette chance-là, que t'as des élèves, comme on dit, que tu vas leur faire ce déclic-là. Le truc qui te rend fier, moi, quand j'ai eu mon pépin de santé, Et c'est pour ça que je dis le parcours atypique des fois, ça a du bien.

01:09:44 Pol

Des notions. Ils sont venus me voir. Ils ont vu que normalement, j'étais gai. malgré les problèmes, j'étais gai. Je gardais le sourire.

01:09:52 Pol

Bah là, ils m'ont vu, down, down, down. Ils sont tous venus me voir. Un par un. Ils m'ont dit, ça me fait quelque chose. Ils m'ont dit, parce que t'es à la fois notre confident.

01:10:00 Pol

Ils savaient que j'étais leur confident, parce que je répétais pas les trucs. Ça fait quelque chose de me voir. Ils m'ont dit, même quand tu souffrais, parce qu'ils m'ont vu quand je perdais mon père, je souffrais, mais tu gardais le sourire. Non seulement je gardais le sourire, moi je me battais pour eux et je les poussais aux fesses pour dire, pour faire grandir, pour que vous évoluiez. Il y a des gamins de...

01:10:20 Pol

Toi t'as un quart de... t'as la moitié de siècle. Les gamins ils ont même pas un quart de siècle, ils viennent te voir, ils disent ouais, ça nous fait quelque chose. Parce que tu vois qu'ils disent, il faut que tu tiennes machin. En tant que bonhomme.

01:10:33 Pol

Là les mecs ils me disent, ah non je suis insensible. Excuse-moi l'expression, mon cul. Je me suis retrouvé avec les larmes aux yeux. Parce que voilà. Et ce genre d'endroit là...

01:10:48 Pol

Ouais, tu reviens à l'essentiel c'est tu... tu... Si j'oserais le terme, c'est magique. Pas magique dans le sens que t'as une technique, tout ça, c'est magique dans le sens où, comme on dit... tu... Voilà. Bah tu peux avoir ce genre de discussion-là.

01:11:09 Pol

où en gros, tu t'aperçois que finalement, c'est parce que ça développe le côté humain, ça développe, ça développe beaucoup de choses. Tu t'aperçois de la réaction. Je te dis la plus vivante et tout ça, c'est les gens qui se lancent dans des projets, agrandir une cuisine, le truc des abeilles, on désherbe, on essaye de venir quand on peut. Le fait de faire des barbecues, de se retrouver ensemble. Tu vois se retrouver ensemble. On vient de toutes origines confondues, on se retrouve ensemble.

01:11:39 Pol

C'est génial. Et ça malgré ça qu'on soit en ville. Donc là, quand tu conçois une ville ou un truc comme ça, pose-toi la question mais tu dis, moi je fais des hypermarchés, tout ça, mais... Il n'y a pas un petit problème quelque part ? Pourquoi les grands malls se sont cassé la gueule aux États-Unis ?

01:11:57 Pol

Je suis en train de tomber sur des articles, en fait, tu vois, que les Américains pourtant, on dit ouais, c'est consommateur. Les gens, vont te dire, non, non, ça ne nous convient plus comme mode de vie, on revient à des trucs essentiels, à l'échelle humaine. Il y a un gars, il entend refaire de la pisciculture à l'ancienne parce qu'il veut retrouver de la truite, la vraie truite à l'ancienne, comme faisaient nos arrières grands-

parents ici. C'est-à-dire qu'en gros, tu avais un puits, l'eau de source sort normale, et en fait, ils se démerdent avec la pente douce, machin, chose, faire des bassins dans lesquels tes truites, tu leur mets de la nourriture sans forcément truc, et tout ce qui tombe de truc sort de la nourriture. Et tes truites, elles sont pas grasses.

01:12:32 Pol

Elles sont musclées parce qu'elles sont dans de l'eau naturelle. Qui est pas pollué, des trucs comme ça. Et le gars, il explique que c'est plus serein pour lui et pour ses enfants. Donc, voilà quoi. C'est qu'il y a quelque chose.

01:12:48 Pol

Et moi, je sais qu'ici, c'est quelque chose qui me permet de me retrouver. Beaucoup de gens m'ont dit, ils m'ont dit, on a vu la différence sur les dernières années, que ça te fait quelque chose. Et puis, bah oui, tu te recentre. Tu te recentre. Et ici, moi, ça me plaît.

01:13:02 Pol

Ça me plaît parce que, tu vois, regarde, je me suis remis à refaire de la musique. Je faisais quand j'avais... Je l'ai commencé, je devais avoir 7-8 ans quand j'ai fait de la musique. J'ai arrêté vers la 15e année. Là, c'est pas mon instrument, mais je m'en fous.

01:13:16 Pol

J'ai jamais joué d'harmonica, mais j'apprends. Chanter...

01:13:26 Maxime

t'as un moustique sur le front. Ils sont en train de revenir, là.

01:13:27 Pol

C'est quoi ?

01:13:29 Maxime

C'est un moustique.

01:13:34 Pol

Ah, d'accord. Voilà, hop, t'as un p'tit... Hé pépère, chtit moustique, là, t'es... Voilà, t'sais, tu... C'est... Voilà, tu...

01:13:45 Pol

On te pose même pas la question de savoir si t'as un diplôme ou pas. C'est, est-ce que t'as envie de le faire, et puis... Voilà, hop, à pu. Tu vois, et t'as même pas besoin d'insecticide. En plus, t'as des insecticides naturels, regarde ça.

01:14:01 Pol

C'est pas génial, ça ? Petite [?] à côté. Ça c'est du bonheur, ça. Voilà, on pourrait dire c'est ça, c'est à la

fois t'as un petit endroit de bonheur et t'as des moments de bonheur. C'est une petite bulle de bonheur.

01:14:20 Pol

On va être réaliste, les bulles ça dure pas longtemps. Mais voilà, t'as la possibilité d'en avoir une. Il y a quelque chose qui est là, ça... Parce que t'as pas beaucoup de trucs où tu retrouves une certaine... Y'a des rares endroits où je vais retrouver un endroit pour m'éclater comme ça, un truc comme ça, c'est un paradoxe.

01:14:44 Pol

C'est même l'armée. De faire différents trucs comme ça, le fait de me balader à l'extérieur, c'est des trucs que je kiffais. On me disait, ouais faut aller sur le terrain. Moi j'étais jouasse. Tu pars avec ton sac à dos.

01:14:55 Pol

Nous à l'époque on nous avait appris, bah en gros ton sac à dos c'est toute ta petite maison. C'est en gros, bah t'as tes affaires de rechange, truc comme ça, on t'apprend à t'organiser, truc comme ça. Et t'es livré en pleine nature. Moi y'a des trucs, parfois ça me fait halluciner hein quand je vois les jeunes générations un truc comme ça. Je leur dis mais ça va être folklorique hein.

01:15:17 Pol

Moi j'ai 50 ans ou un truc comme ça, mais moi j'avoue que si on me disait ouais on part faire des courses d'orientation [?], bah oui. Alors, [salut !] Salut ! Ça va ? [Ça va.]

01:15:26 Pol

Mais bon, ça m'éclaterait. Ça m'éclate toujours. Moi, je me suis remis un peu plus à vélo pour les raisons de santé aussi, pour perdre de poids, machin, chose, tout ça. Mais je suis, ça m'éclate. Maintenant, je me balade, j'ai une application, je m'amuse à écouter, s'il y a des oiseaux, essayer de les reconnaître.

01:15:46 Pol

D'observer, découvrir, découvrir l'histoire des lieux. Là, bah tiens, pour l'association. Si, je leur ai fait un petit truc, c'est que je, par exemple, cherchais de la documentation. À un moment donné, j'ai réussi à retrouver un truc pour faire un séchoir solaire. différents petits objets comme ça, parce que je suis un fan, des recherches internet, je cherche à fond, je me lance à fond, et une fois c'était même sur le site, où là parfois tu te dis, t'as des liens qui sont étranges quand même, qui se font, c'est un site où en fait t'as eu...

01:16:16 Pol

[Bon bah, bisous, à bientôt], ça marche, pour les barbecues, faudra qu'on se fasse un salon barbecue. [Ouais, ouais, bah ouais.] Les barbecues improvisées. [Pas de problème, on en a fait un il y a une semaine.] Ouais, j'ai vu.

01:16:32 Pol

[Tranquille], quoi. On va faire ça. Allez, à plus. [Salut]. Et Tu...

01:16:41 Pol

Merde, qu'est-ce que je disais. J'étais parti sur quoi ?

01:16:51 Maxime

Sur les recherches que tu fais, enfin...

01:16:54 Pol

Ah oui, parce que le site en fait, là où tu as le lycée, là Jean-Paul II, en fait je crois que le bâtiment il est peut-être d'origine, il a peut-être été retravaillé mais il est d'origine. Et en fait avant c'était Thomson CSF, normalement tu peux retrouver les trucs sur Wikipédia et tout machin, ils s'occupent des trucs de radar, tout ça, et avant je crois que c'était la CAMS, C'est ça, cette compagnie aérienne, maritime, je ne sais pas quoi, sartrouilloise. C'est un des ancêtres des ariane espace et tout ça, des groupes spatiaux européens. Et en fait, ils fabriquaient des avions ici, des hydravions pour être exact. Et en fait, la zone où on se trouve nous, à peu près, c'était la zone des hangars.

01:17:39 Pol

Pas les hangars en dur, mais je pense des hangars un peu pret fabriqués. Et à un moment donné, parce qu'en fait, il y avait un tuyau, je ne sais pas trop quoi, on trouve de temps en temps des trucs. Et je m'étais amusé à faire des recherches. Donc dans le bureau, t'as je sais pas combien de rouleaux A3 de recherches. J'ai fait des...

01:17:55 Pol

J'ai regardé avec comparatif des photos aériennes. Salut ! Ça marche ? Donc j'ai cherché un peu des... Ouais, de la documentation.

01:18:03 Pol

Moi, ça m'éclate. Ça m'éclate. Parce que t'apprends sur l'histoire, t'apprends sur le truc, t'apprends sur plein de choses. Tu vois comment évoluent les lieux, tu vois comment tu lui redonnes vie. Quand tu parlais d'un truc écologique, tu vois c'est là où tu peux faire un rebond. C'est comment tu redonnes vie à un lieu.

01:18:26 Pol

Là, en ce moment, j'essaie de travailler sur un texte, sur l'éco-conception, pour dire... C'est un principe qui existe déjà, parce que je sais que t'as des architectes qui essaient de le défendre, cette idée-là. Mais quand tu vas concevoir quelque chose, alors pas seulement un objet, mais par exemple un endroit, c'est pas de penser qu'à une utilité. C'est-à-dire qu'en gros tu vas l'aider, quand tu vas le concevoir, à avoir une utilité à ce moment-là, pendant un certain temps, mais c'est en fait pour le faire durer dans le temps. C'est-à-dire que tu te dis, bah à un moment donné, pendant un temps il va servir à faire ça, ah bah je vais changer d'utilité, je vais faire autre chose.

01:19:01 Pol

Mais ton bâtiment va rester là. Tu vas le rendre adapté. Là c'est une manière de faire un peu écologique dans le sens où, comme on dit, tu vas garder des ressources et tu vas rendre le lieu peut-être aussi plus appréciable. Moi, il y avait un truc qui me plaisait beaucoup. De temps en temps, je ressors.

01:19:18 Pol

Alors, ça, c'est pour les fans des Gloubi Boulga night et compagnies, ceux qui ont connu l'équipe

Dorothée et tout ça, les Barbapapa. Un des épisodes, j'avais kiffé. Et donc, pour dire peut-être que, bien, peut-être inconsciemment, j'étais ptetre écolo dans l'âme ou un truc, parce qu'en fait, ils avaient soumis une idée. Il disaient, dans le futur, On enterre l'usine, les cheminées sont équipées de filtres, les filtres sont recyclés, et en fait, les toitures sont végétalisées, tu utilises le solaire, l'éolien, le maritime, les chaleurs. En fait, tout l'ensemble est utilisé.

01:19:54 Pol

C'est-à-dire que ton usine va produire de la chaleur, bah tu la récupères, tu fais des sères à côté. En hiver, un truc comme ça, tu fais des sères, tes sères sont chauffés. T'auras pas besoin d'aller à 10000 kilomètres pour voir tes trucs, tu les as à côté. Donc voilà, ton truc sert à plusieurs trucs en même temps. Sert à toute une communauté, un truc comme ça.

01:20:12 Pol

Là les gars t'expliquaient, bon, faut pas être naïf, c'est un dessin animé. Mais les principes sont pas ceux d'un dessin animé. Ils sont loin d'être naïfs. Parce que comme c'est pas seulement les objets, ta construction ou la façon de ta société, c'est ensemble. Toujours cette relation objet-humain.

01:20:32 Pol

Parce que suivant comment tu conçois tes objets, tes humains, tu les gères en fonction. Et tu as le comportement qui va avec. C'est clair que si tu vas dans un endroit, comme je te disais, là le truc de flex office, j'étais en train de parler de ça. Le grand trip, c'est en gros, là par exemple chez nous en ce moment c'est les grandes modes, des bureaux vitrés, des trucs comme ça. Et ils disent, faut pas personnaliser.

01:20:51 Pol

Mais ça vire à l'absurde, parce que l'autre jour moi j'avais des tableaux à mettre, et à un moment donné il me dit, ouais mais vous allez pas mettre des tableaux. Ce qui leur a valu une remarque cinglante en disant mais à ce moment-là, tu sais quoi ? Je dis, je vais les mettre sur les armoires, un truc comme ça. Je dis, mais il ne faut pas que tu râles si t'as pas les trucs en temps et en heure. Et j'ai dit, il faut peut-être arrêter aussi d'être...

01:21:15 Pol

Comme les flex-office, en gros, c'est toi, t'arrives... T'essaies d'imaginer une salle de classe où tu dis à tes élèves, bon, c'est en mode flex-office. En gros, c'est le premier qui arrive qui a une table, ou une chaise, et les autres bah vous restez debout. On va me dire oui non mais c'est le cas depuis les années 80 mon garçon, ça s'appelle l'éducation nationale. Les classes surchargées, j'ai connu.

01:21:32 Pol

Ouais mais c'est un peu ça quoi, non mais faut arrêter le délire là. Dans une fac t'as le truc, c'est n'importe quoi et après tu te dis, ah mais je comprends pas, on est les derniers dans les classements de Shanghai et compagnie. Comment t'expliquer ça que t'enlèves le goût d'apprendre aux gens ? T'as les profs ils sont envers de, voilà ils sont dégoûtés, t'as les élèves ils sont dégoûtés. Ben c'est clair que si tu proposes des trucs alternatifs, ben là c'est...

01:21:59 Pol

Les mecs c'est... Le truc de Sergio Leone, ils ont l'impression de voir le truc Banca de Messi à Verde qui s'affiche avec la musique. Le truc lalalalalala... Ben c'est... Voilà.

01:22:10 Pol

Je sais pas, ça te ferait quoi toi si on te propose... T'as un truc atypique, on dit par exemple, ben tiens voilà, t'as un lieu comme ça pour faire tes cours, tes recherches avec tes élèves. On dit entre ça et un bâtiment. en ayant le même confort. C'est-à-dire que t'as une petite zone toilette, au boisson, tout ça, repas, coin repas.

01:22:32 Pol

Franchement, à choisir entre les deux. On dit un petit cube gris, vitré, machin, chose, qui est informe. On dit, ouais, c'est pseudo écologique, parce que, ouais, non, ouais, c'est pseudo écologique, quoi. T'as juste mis du bois, l'intérieur, c'est en bois, mais les panneaux solaires, tu les a mis dans la bonne aux trucs, parce que ça, aussi, c'est assez comique, hein. Ils te mettent les panneaux solaires, et tu te dis, mais alors, dans certains cas, juste pour toucher les subventions, ils te mettent des panneaux solaires, mais c'est pas branché.

01:22:53 Pol

Authentique. Ou alors, ils sont pas gaulés de la bonne manière. Il y a un copain qui m'a dit une fois, il a regardé un bâtiment, il dit, je ne veux pas dire, mais le mec qui a mis les trucs, je le félicite pas, pourquoi, il m'a dit, Est, Ouest, Nord, Sud, il dit oui, il chope le truc le matin, il dit mais tu as une tour en face, il dit tes trucs sont tout le temps à l'ombre. Bon, ok. Là tu dis, on a tout gagné.

01:23:16 Pol

Il y a un endroit comme ça, regarde. Toi-même, comme ça, tu choisirais lequel ? [Oui, c'est sûr qu'il n'y avait pas de photo.] Voilà. Et puis, comme dit l'autre ben tu verras comme il y a les résultats de tes élèves.

01:23:32 Pol

Là, il n'y aura pas de photo non plus. Là, c'est... pouf ! Ils vont te demander, mais Maxime, comment tu fais ? J'ai dit, mais moi, je fais pas grand-chose. C'est le lieu qui le fait.

01:23:42 Pol

C'est le lieu qui le fait. Regarde ça, c'est génial, ça. Petit piou-piou, là. Le seul moment où tu pouvais observer des oiseaux comme ça, se poser près de toi, c'est au moment de la pandémie, parce que tout le monde s'est retrouvé enfermé dans des petites boîtes. Le truc qu'il fallait pas faire.

01:24:04 Pol

Tu voulais rendre les gens complètement cinglés, c'était le meilleur truc à faire. Là, tu vois, t'es posé, t'es... Puis il y a un côté foutraque que j'adore. T'as des barbecues, t'as des tables de jardin, t'as des trucs... Mais en même temps, c'est génial, c'est génial.

01:24:29 Pol

Ouais, c'est ce qui m'a fait adorer ce truc-là, de discuter avec les gens. Tu te poses. Moi, je sais qu'une fois, je t'ai venu même de nuit. On est venus se poser là. Il y avait une nuit où, ouais où [Matthieu], à ce moment-là, il avait pris un des plans de cabane que j'avais ramené.

01:24:48 Pol

Avec l'aide d'un logiciel 3D, il avait refait le truc en bois. C'est excellent parce que bah tu te retrouves, comme dit l'autre, ils disent, ouais, mais t'es pas à la pointe de la modernité. Mais si. Il était avec son Mac, un truc comme ça, et il a fait en 3D une cabane en bois. C'est génial.

01:25:08 Pol

Et avec les trucs de récup. Il se dit bah ouai, on a les planches, machin, regarde. Regarde ce qu'ils ont fait là. On a une cuisine, comme dit l'autre, il dit, tu veux faire ça dans un restaurant ? Là, c'est de la récup, ça t'a coûté quoi ?

01:25:20 Pol

200 balles ? 200 euros ? [200 euros, ils ont dit, oui.] T'essaies de faire ça en dehors, les sociétés, elles te voient venir, elles t'ont plumé. T'as même pas sorti le premier....

01:25:31 Pol

Tu vas avoir la banque qui va te dire... Et puis c'est génial, regarde-moi ça, pépère. C'est génial ça. [C'est bien qu'il est sociable.] Nous on a la même version, la version minette.

01:25:59 Pol

Donc elle a des petites taches blanches là, tout ça. Et elle a juste une motte de fourrure qui est plus épaisse. Elle a à peu près 5 cm de fourrure. Au début quand on l'a prise tout bébé, on croyait qu'on s'était chopé un bébé lynx. Elle est plus fine, plus petite.

01:26:20 Pol

Bonjour ! Ah oui ! ouais non c'est le genre d'endroit qui est excellent. Quand Thérèse elle m'a fait venir ici pour la première fois, qu'on a découvert. Elle m'a dit, "on adhère" ?

01:26:45 Pol

Je lui ai dit, vas-y, on part en 100%, même 200%. Je ne regrette pas. Je regrette pas parce que c'est voilà quoi... Ça apporte beaucoup. Et puis juste le fait d'entendre tu vois ce petit bruit-là, j'ai l'impression, comme je disais avec ma mère, même ma mère me disait, on a l'impression d'être un peu en Espagne.

01:27:10 Pol

Pourtant, les arbres là-bas, c'est bon, après il faut descendre dans le village, tu te balades. Mais on a la chance, c'est que l'endroit où ma mère est, c'est une maison, ça donne une petite place. Et en fait, la place, elle est en partie ouverte, parce que les maisons se sont pétées les gueules au fur et à mesure des années. Bon, elles ont été rasées. Mais les trucs sont restés tels quels avec les...

01:27:29 Pol

Soit il y a un côté où il y a un petit mur mais bon ça t'empêche pas de regarder par dessus. Et à l'autre côté en fait c'est ouvert. Où tu passes, tu descends. Le charme des petits villages comme ici hein. C'est en gros t'as les trucs qui sont...

01:27:40 Pol

T'as pas d'urbanisme. C'est en fonction du terrain. C'est comme disait mon père, c'est un village de chèvres. Le terrain en haut est plat. En bas dans les vallons c'est relativement plat.

01:27:51 Pol

Mais c'est sur les pentes, t'as des pentes comme ça. Faut pas oublier d'avoir trucs parce que... Si t'es en bas du village pour aller chercher le pain, oui tu galères parce qu'il faut monter. Mais si t'es dans les hauteurs comme c'est le cas pour nous, où il faut descendre pour aller chercher le pain, t'as pas intérêt à avoir oublié quelque chose. Parce que la montée...

01:28:07 Pol

Quand tu fais du vélo là-bas, tu repars, t'as perdu 4 kilos, mais t'as repris du muscle. Non c'est... Eh ben, nous on a cette chance-là que le truc est tellement calme. En fait t'as juste le vent. Qui est typique de ces régions-là, qui reste en permanence pratiquement sur le plateau.

01:28:26 Pol

Il peut être plus ou moins fort et plus ou moins chaud suivant les saisons. Mais t'as le bruit du vent dans les arbres.

Maxime

On va peut être s'arrêter là.

01:29:23 Pol

T'as toutes les informations que tu veux ?

01:29:25 Maxime

Ouais, je pense qu'on a fait à peu près tous les thèmes que je voulais voir. Tu participes pas aux trucs éducatifs du lieu, les visites des écoles ?

01:29:40 Pol

Pas encore. Au niveau de mes horaires de travail, je suis un petit peu coincé. Peut-être qu'à l'occas', ouais pourquoi pas. En fait, je me suis déjà retrouvé il y a peu...

01:29:55 Pol

En fait, par le biais de l'armée, parce que j'ai toujours y a un truc là-dessus. Je fais partie d'une association de réservistes. Et bah je me retrouve maintenant de plus en plus à être sur les meetings, donc avec le contact du public qui est assez enrichissant. Et en fait, il y a un des collègues qui fait tous les ans des forums de métiers. Et donc, cette année, je me suis retrouvé à Saint-Maur des Fossés, dans un collège pour représenter l'armée.

01:30:20 Pol

Et ouais c'était très intéressant, parce que justement pour l'échange avec les enfants, pas que seulement le fait que ce soit l'armée et tout comme ça, mais les gosses ils sont... Ils sont au taquet ils sont open bar... Et en fait ben... tu... Ouais c'est... Ouais c'est excellent, bah l'autre jour c'est ma compagne Thérèse qui était

venue, qui avait participé, elle a trouvé ça génial.

01:30:44 Maxime

J'avais fait de l'observation ce jour-là aussi. Ok.

01:30:52 Pol

C'était génial. Donc on va voir. On va voir comment cette année on arrive à faire nos petits trucs. Essayer de pouvoir participer un peu plus ouai. Ouais donc c'est ça.

01:31:09 Pol

Ok. Bah merci beaucoup. [Bah merci à toi. J'espère que ça t'a intéressé.]

01:31:23 Maxime

Oui, il y avait des trucs qui se recourent en fonction des différents entretiens que je fais, notamment vis-à-vis de la place de la nature dans l'enfance, etc. C'est intéressant.

Entretien n°19 premier entretien du 25/05/24 :

00:00:02 Maxime

Je veux bien que vous vous présentiez rapidement et que vous présentiez un peu, je ne suis pas très familier du scoutisme personnellement, donc voilà comment vous placez-vous à travers toute cette galaxie de mouvements de jeunesse, etc. ?

00:00:17 Emma

Je m'appelle Emma Riviera, j'ai 40 ans, j'ai voulu inscrire mes grands aux scouts il y a 4 ans. et on m'a dit bah les scouts, à cet âge là, c'est les farfadets et c'est avec les parents. À l'époque, la branche farfadet n'existait pas à Sartrouville, donc on a monté la branche. La première année, on a eu trois enfants et puis ça a grossi petit à petit jusqu'à cette année où on en a 17. Il y en a un peu 16 aujourd'hui, ou 15, je ne sais plus.

00:00:48 Emma

parce qu'il y a deux absents. Donc le scoutisme c'est un mouvement d'éducation populaire, donc on cherche pas à faire de la musique, du sport, c'est vraiment de l'éducation. L'objectif c'est de faire grandir les enfants et ça s'appuie sur la méthode scout qui a été développée par Baden Powell il y a un certain nombre d'années, au siècle dernier, c'est pas très précis mais vous trouverez des informations sur internet. sur plusieurs piliers que je ne connais pas tous par cœur, mais il y a la vie dans la nature, il y a l'apprentissage par l'action, il y a le soutien de l'adulte.

00:01:27 Emma

Et il y en a plusieurs autres mais je suis pas hyper au taquet. Donc concrètement ce qu'on fait, on fait jouer les enfants, surtout sur cette tranche d'âge, on les fait jouer, bouger beaucoup parce que c'est des petits qui ont beaucoup besoin de bouger entre 6 et 8 ans, Nous animateurs on n'est que des parents, donc on apprend en même temps qu'eux. Et l'objectif de cette tranche d'âge, c'est vraiment de grandir. Donc, ils ont plusieurs axes de grandir. Ils vont grandir avec ses mains et sa tête, grandir avec son corps, grandir avec les autres, grandir avec son corps, grandir avec sagesse, et grandir avec Jésus, parce que Scouts et Guides de France a un passé religieux.

00:02:12 Emma

Donc, la spiritualité a une dimension importante. Donc, c'est spiritualité au sens large. Les gens qui viennent au Scouts et guides de France sont majoritairement chrétiens, mais pas que. Il y a des athées, je crois qu'il y a eu des musulmans dans le passé. Toutes confessions avec une majorité de sympathisants chrétiens, on va dire.

00:02:34 Emma

Voilà. Et donc, concrètement, bah on les fait jouer, on les fait réfléchir un petit peu sur certains sujets. Que ce soit la protection de la nature, on est assez à l'écoute de ce qu'ils souhaitent et on est beaucoup en réaction à ce qu'ils vivent d'une fois sur l'autre. Par exemple, il y a deux ans, on a eu un épisode de moquerie envers un enfant et la fois d'après, on a travaillé sur le respect de l'autre et sur l'impact de nos paroles. C'est un exemple.

00:03:10 Emma

Après, c'est des enfants qui sont globalement gentils, il n'y a pas de soucis particuliers. Voilà, et puis c'est une tranche d'âge qui est remue. [rire]

00:03:21 Maxime

Au niveau de l'éducation à la nature, c'est quelque chose qui est important pour vous personnellement ?

00:03:27 Emma

Alors, pour moi personnellement, la vie dans la nature est une dimension importante. Quand on est venu s'installer à Sartrouville, on a cherché une maison avec un jardin, parce qu'on travaille à Paris, mais on voulait un petit coin de nature, un petit coin de verdure à nous. L'éducation de mes propres enfants à la nature, oui c'est important mais je dirais que ça va de soi avec les activités qu'on a. Et après dans le cadre de Scouts et Guides, je trouve de façon pragmatique que c'est beaucoup plus facile d'occuper les enfants dans la nature que dans un terrain nu et encore pire dans une salle. Mais ça c'est de la facilité pratico-pratique.

00:04:11 Maxime

C'est la première fois que vous venez ici à Sol Majeur ?

00:04:18 Emma

Alors, je suis venue amener mon grand qui a campé avec les Scouts et Guides de France l'an dernier ou il y a 12 ans, je ne sais plus. Et je suis venue visiter, mais c'était la première fois.

00:04:29 Maxime

À votre avis, qu'est-ce que ça peut vous offrir, vous, dans le mouvement Scouts, ce genre de lieu ?

00:04:37 Emma

Alors, plein de choses. plein de choses. D'abord l'opportunité de camper en pleine nature à Sartrouville, ce qui est quand même assez génial. Parce que donc comme je vous disais, nous on n'est que des parents. Certains ont un background de scouts, mais ce n'est pas le cas de tout le monde.

00:04:55 Emma

C'est pas mon cas. Et on arrive dans des lieux où On a fait un week-end il y a 2-3 semaines, on avait un point d'eau et c'est tout. Donc il ne faut pas trop se planter et le fait d'être à Sartrouville, dans un environnement connu, avec les maisons des uns et des autres à côté, le local pas loin, si on se rend compte qu'on a oublié une marmite, un buta, c'est quand même une ceinture de sécurité importante.

00:05:17 Maxime

Tous les membres sont sartrouillois et sartrouilloises ?

00:05:19 Emma

Non, on a un enfant d'Argenteuil. Je crois que c'est beaucoup du Sartrouillois. On a un Argenteuil, l'an dernier on avait trois Argenteuil. Et puis après, qu'est-ce que ça peut nous apporter ? Bah Les installations qui sont quand même hyper confortables.

00:05:40 Emma

Il y a une bouilloire, ce qui est toujours bon à prendre. L'aspect pédagogique, on va emmener les enfants voir les ruches. Je ne sais pas s'ils ne vont pas apprendre quelque chose, mais je pense qu'on plante des petites graines en eux. Il y a des enfants qui ont déjà entendu parler des abeilles. [Un enfant vient demander à Emma : On peut aller à la balançoire là-bas ?]

00:06:00 Emma

Alors non, parce qu'il y a les abeilles qui sont sorties. [Ah, quand elles rentrent, on peut aller à la balançoire là-bas ?]. Alors, quand les abeilles seront rentrées dans leur maison, on vous emmènera voir, on vous emmènera visiter par petits groupes. [Je vais faire la balançoire ?]. Peut-être, ouais.

00:06:14 Emma

[Si on met la casserole et après ça chauffe ?]. Ouais, mais on n'aura pas besoin de ça. On fera un feu juste pour faire joli tout à l'heure. Qu'est-ce qu'il y a ? [Là, derrière toi, il y a des gâteaux].

00:06:25 Emma

Peut-être. Ah bah oui, c'est l'ambiance farfadet.

00:06:34 Maxime

Donc vous disiez oui les aspects pédagogiques du lieu ?

00:06:36 Emma

Oui, donc pour moi les aspects pédagogiques c'est vraiment de planter des petites graines, de dire on fait attention à la nature, c'est tout ce qu'ils peuvent recevoir de quelqu'un d'autre que des parents au sens large. Là tout à l'heure, la jeune fille, je ne sais pas comment elle s'appelle, a dit on ne shoot pas pour ne pas bouger les cocos parce qu'on les a mis. Je suis sûre qu'on va le répéter 15 fois, mais ça va leur faire réaliser qu'un lieu comme ça, c'est le fruit d'un travail. Et c'est peut-être pas cette fois-ci qu'ils vont le réaliser, c'est peut-être pas la prochaine fois, mais c'est l'accumulation. Et c'est l'opportunité de le répéter d'une façon différente, dans un lieu différent.

00:07:12 Emma

et finalement c'est la multiplicité des lieux, des interlocuteurs qui font la richesse. Le "on respecte la nature", il est vrai dans la forêt où on ne casse pas les arbres, il est vrai à Notre-Dame-du-Val où il y a de la pelouse qu'on n'arrache pas, même si c'est un coin de nature plus limité, il est vrai ici où on ne cueille pas les plantes, où on ne dérange pas des abeilles.

00:07:38 Maxime

Les plus grands viennent ici aussi ?

00:07:41 Emma

Alors oui, mais je n'en sais pas beaucoup plus. Je sais que mon grand, qui est chez les Louveteaux, est venu une fois.

00:07:46 Maxime

Les Louveteaux, c'est quel âge ?

00:07:47 Emma

C'est 8, 10 ou 11 ans. C'est CE2 jusqu'au CM2. Je sais que les bleus, donc les collégiens, viennent en autonomie, c'est-à-dire qu'ils sont sans adultes. Ça veut dire qu'il y a un adulte qui campe un peu plus loin parce que les responsables préfèrent qu'il y ait un adulte pour surveiller. Mais normalement, ils sont supposés prévoir leur matériel, leur nourriture tout seul et donc être en autonomie pendant le week-end.

00:08:14 Maxime

Il y a des parents qui sont aussi membres de l'association ?

00:08:18 Emma

Alors probablement. J'entendais que le monsieur... Bonjour ! [bonjour ça va ?] Très bien et toi ? ...

00:08:25 Emma

connaissait certains parents. Donc est-ce qu'ils sont membres ? Est-ce qu'ils sont extérieurs ? Je ne sais pas.

00:08:39 Maxime

Je réfléchis à des questions, mais je ne sais pas du coup à quel point je vais avoir des questions pointues sur les scouts.

00:08:45 Emma

Vous pouvez poser des questions, puis moi j'ai la réponse si je ne l'ai pas.

00:08:48 Maxime

Je me demandais du coup, comme le mouvement scouts est un mouvement ancien, et que c'est aussi un des premiers mouvements d'éducation à l'environnement en Occident, est-ce qu'il y avait des adaptations avec la période actuelle ? C'est-à-dire qu'on passe d'un moment où c'est un respect à la nature, mais pas dans le contexte de crise environnementale, à la... aux enjeux actuels.

00:09:21 Emma

Alors, la première chose, c'est qu'on essaye, surtout chez les petits, de ne pas les traumatiser. Moi, je ne leur parle pas de réchauffement climatique, j'estime que ce n'est pas... J'en réponds aux questions hein, bien sûr, s'il y en a, surtout que dans une famille, il y a des plus grands et des plus petits. Après, on est... Je vous le disais tout à l'heure, il y a un des axes qui est l'apprentissage par l'action, donc on essaye d'agir de façon très pragmatique.

00:09:46 Emma

Ça va être quoi ? Ça va être bah réfléchir à nos menus. Mais ça, c'est pas l'éducation des enfants, c'est l'éducation des animateurs. Donc là, on a réfléchi à un menu où on limite la vaisselle parce qu'il n'y a pas d'eau courante. Mais sur nos camps où on a moins cette contrainte, on va réfléchir à faire des menus plus végétariens, à augmenter un peu le budget de nourriture pour avoir des produits locaux.

00:10:14 Emma

Voilà, donc il y a toute cette dimension-là.

[Un autre animateur arrive : J'ai pas réussi à tout laver parce qu'il n'y avait pas de flotte, mais...]

00:10:20 Emma

Ce sera bien lavé après. Merci. Il y a chez les plus grands la réflexion de je ne prends pas l'avion, je prends plutôt le train. On a des plus grands qui sont allés en Corse en train plus bateau plutôt qu'y aller en avion. Il y a une vraie réflexion mais qui est plus une conséquence que de l'éducation qui est qu'est-ce que je fais si je ne peux pas faire de feu en camp ?

00:10:45 Emma

Et ça c'est un vrai sujet parce qu'on part en fait de la cuisson au feu de bois et c'est l'an dernier où il y a eu des interdictions préfectorales de feu. C'est une vraie question. Donc après, il y a différents... On se forme à qu'est-ce que c'est qu'un feu ? Est-ce que c'est un feu par terre ou est-ce qu'on a le droit au butagaz ? Qu'est-ce qu'on fait si on n'a pas le droit ?

00:11:10 Emma

Notamment une veillée sans feu, c'est pas tout à fait pareil. Quoi d'autre sur la... Alors, je crois qu'on a tenté de calculer notre objectif carbone, mais c'est vraiment au niveau de l'encadrement du groupe. On a la démarche HALP, habiter autrement la planète. Donc, dedans rentre toute la végétalisation des menus, les transports.

00:11:49 Emma

Je sais qu'il y a certains groupes où, quand on organise des pique-niques, on demande aux parents de faire du zéro déchet. Alors, moi, je suis une femme un peu active, donc j'ai pitié pour les parents. [Bonjour] Bonjour, Caroline.

00:12:01 Maxime

Bonjour.

00:12:02 Emma

[Est-ce que je peux avoir un petit peu de goûter ? Il en reste un peu pour Luna ?] Je pense. Tiens. — [Ouais, merci.]

00:12:07 Emma

— Pour toi aussi, n'hésite pas. Je sais plus ce que je disais. Désolée. —

00:12:12 Maxime

Sur les zéro déchets.

00:12:14 Emma

— Oui, zéro déchets. Donc je disais, il y a des groupes qui demandent aux parents d'être zéro déchets. Je

sais que c'est impactant en termes d'organisation quand on jongle avec plein de trucs. Et on passe le message que c'est bien de faire au maximum zéro déchets, puis après, personne n'est parfait. Et puis c'est vrai qu'on est très contraints par le fait qu'en camp, ça peut être un point d'eau et rien du tout, pas de frais.

00:12:42 Emma

Et puis après il y a la question de la cuisson. Je veux faire des pois chiches parce que je n'aurai pas de viande. Qu'est-ce que je fais ? Est-ce que je les prends en conserve ou est-ce que je les cuis ? Ben oui, mais j'ai mon buta qui n'est pas illimité.

00:12:53 Emma

Sinon je dois brûler du bois, donc c'est un peu compliqué.

00:13:02 Maxime

Au niveau de l'apprentissage par l'action, est-ce que vous faites des activités autour du jardinage ?

00:13:09 Emma

Un peu. On n'a pas vraiment fait cette année. En fait, on essaye de faire un projet pédagogique en début d'année. Et on fixe nos priorités en tant que parents. Bonjour.

00:13:23 Emma

On a mis tout nos le sac. C'est des déguisements ? Alors, des déguisements, c'est plus par ici. Nous, ça c'est centré autour de s'écouter, apprendre à attendre son tour, attendre son tour rester en place. C'est compliqué à cette âge-là.

00:13:48 Emma

Du jardinage, on aurait pu. La temporalité est compliquée parce qu'on commence en automne. Et puis plus on avance vers les beaux jours, donc c'est pas question de jardiner pendant l'hiver, on a fait une tête de gazon avec les petits puisqu'on avait un imaginaire à la recherche des quatre éléments. Donc on leur a fait mettre du gazon et puis ça a poussé à la maison tranquillement, mais c'est pas vraiment du jardinage. Et puis quand on arrive au beau jour, on fait des camps, des week-ends, et on n'est pas sur un lieu fixe.

00:14:18 Emma

Donc c'est compliqué de faire du jardinage. Et puis bon à cet âge-là, c'est dur de voir une plante mourir. On avait émis l'idée de se passer une plante de main en main, et on s'est dit que ça allait être le drame si elle mourait. Il y a des groupes. Nous à Sartrouville, on a un local qui nous sert principalement à stocker du matériel.

00:14:36 Emma

On est un groupe qui est relativement jeune. Il a 15 ans. Il y a des groupes beaucoup plus anciens où ils ont un local qui sert à stocker du matériel mais aussi à vivre les rencontres. Nous on n'a pas tellement ça. On peut aller dans les salles paroissiales mais on fait principalement nos rencontres dans des parcs, en forêt ou dans des lieux comme ici.

00:15:04 Emma

Et donc on n'a pas de lieu à proprement en parler. Je crois qu'il y avait des plus grands qui avait essayé de faire un potager à Notre-Dame-du-Val, mais ça impose de venir arroser. Et c'est demandant et le potager a fini par crever, puisqu'il n'y a personne l'été.

00:15:24 Maxime

Au niveau de l'aspect plus spirituel, est-ce que les encycliques récents du pape François ont influencé aussi le rapport à l'environnement et à la nature au sein du Mouvement.

00:15:39 Emma

Alors, je sais pas si ça a influencé le rapport à la nature au sein du Mouvement. En revanche, les encycliques sont régulièrement cités, moi je ne les connais pas du tout, par les gens... Alors, je reprends. Le Mouvement Scout et Guide de France est organisé de façon très pyramidale. Il y a le National, l'échelon National qui fixe les priorités, qui fixe le projet éducatif.

00:16:04 Emma

Ensuite, on descend au niveau des territoires qui coordonnent plusieurs groupes. 6-8 groupes, je vous dis peut-être une bêtise, mais c'est l'ordre de grandeur. Et donc les événements, les rencontres peuvent être au niveau du groupe, au niveau du territoire, on a vécu un week-end de territoire farfadet il y a 3-4 semaines, ou au niveau national. Les projets nationaux, les orientations sont fixées et sont en lien avec les encycliques. Moi les encycliques je les connais pas du tout, je suis très pragmatique et je fais ce que je peux avec ce qu'on me donne du national.

00:16:43 Emma

Donc le national, il a dit, habitez la planète autrement, on fait des efforts, on fait ce qu'on arrive à faire. Sachant que c'est vraiment la vie quotidienne et qu'encore une fois, on ne fait pas réfléchir les enfants là-dessus. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne les sensibilise pas. Mais ils sont dans une pensée semi-magique qui fait que c'est un peu compliqué. Ne pas faire peur aux animaux et ne pas arracher les plantes, je dirais que c'est le maximum de ce qu'on peut... attendre.

00:17:18 Maxime

Au niveau de la gestion du groupe, est-ce que quand on avance dans les âges, il y a des dimensions plus de gestion communautaire par les jeunes ?

00:17:33 Emma

Qu'est-ce que vous appelez gestion communautaire ?

00:17:35 Maxime

Je veux dire au niveau des projets qui sont faits, aussi de la gestion des camps par exemple quand vous campez.

00:17:45 Emma

Alors il y a une notion qui est très importante de service qui se vit depuis les plus petits. Tout à l'heure on

va voir le moment des services où certains aideront à faire à manger, d'autres iront monter les tentes et comme il n'y a pas d'eau courante, il y aura un service d'eau pour aller remplir les jerricans. Quand on avance il y a aussi la vaisselle, alors bon là on va limiter la vaisselle, donc il n'y aura pas de service de vaisselle, chacun fera sa vaisselle. Pendant les camps, ça tourne, c'est-à-dire qu'il y a une équipe qui fait systématiquement la cuisine, une équipe qui fait la vaisselle pour tout le monde, une équipe qui s'occupe du feu, d'aller chercher du bois, et une équipe qui fait le service du repas. Chez les Louveteaux, c'est à peu près pareil, et chez les Collégiens, donc chez les Bleus, ils ont les week-ends d'autonomie où ils partent en équipe de 5-6 et chacun est responsable de quelque chose.

00:18:31 Emma

Il y en a un qui est responsable de prévoir les menus, prévoir le budget, un qui est responsable de prévoir le matériel. Je connais pas bien la pédagogie et petit à petit ils avancent vers une autonomie quasi totale jusque chez les compagnons qui sont les étudiants [?]. où ils partent tout seuls. Ils ont un accompagnateur qui les aide à préparer le camp, à s'assurer qu'ils cochent toutes les cases. Swan, le monsieur qui est avec le pull rayé, il est accompagnateur compagnon.

00:19:00 Emma

Il accompagne ses scouts dans la construction de leur projet, mais il ne fait pas à leur place et il ne va pas partir avec eux. Donc ils partent en autonomie totale. Après, au niveau communautaire, il y a aussi l'inclusion dans la communauté. Ça ne doit pas être comme ça que ça se dit de façon officielle, mais on essaye de vivre des services au sein du groupe, mais aussi à l'extérieur. Et un des objectifs de notre groupe, c'était qu'à la fin de l'année, chaque jeune ait rendu service à une association dans la communauté.

00:19:30 Emma

Donc on essaye de le faire à hauteur de farfadets, ce n'est pas facile. L'an dernier, où il y a deux ans, les Louveteaux ont rendu service ici au terrain. Ils ont décaillouté le terrain pour le potager. J'ai demandé au responsable s'il y avait quelque chose à nous faire faire, mais c'est vrai que chez les farfadets, on est quand même limité par un temps d'attention, par des capacités physiques. Nous, on a emmené les nôtres, on a reçu un petit badge, on est allé trier des boutons pour une association qui récupère les boutons pour les handicapés.

00:20:00 Emma

Donc, ça les sensibilise à l'inclusion dans la communauté. On a des scouts qui sont allés lire les noms lors de la cérémonie du 8 mai.

00:20:13 Maxime

Je veux pas vous prendre trop de temps, mais je pense que...

00:20:19 Emma

Je vois que tout est sous contrôle là-bas.

00:20:26 Maxime

Après, je pense qu'on a fait le tour.

00:20:27 Emma

Ok, bah super.

00:20:29 Maxime

Bon, j'ai une grille d'entretien, mais c'est plutôt prévu pour les membres d'habitude, donc il y a des questions qui ne vont pas trop vous concerner. Oui, juste avant de finir, il y a une notion que je mobilise dans mon travail. Pendant mes entretiens, je pose souvent la question, voir si les personnes que je vois sont familières avec cette notion-là, pour voir un peu à quel point elle est démocratisée, celle d'Anthropocène. Est-ce que ça vous parle ?

00:21:02 Emma

Alors j'ai dû entendre ce mot en cours de philo en terminale. Mais non, je ne sais pas. [D'accord.] C'est quoi ?

00:21:11 Maxime

Du coup, l'Anthropocène, c'est une proposition de... une nouvelle proposition d'époque géologique, donc sur l'échelle des temps géologiques qui définit l'histoire de la Terre.

00:21:22 Emma

C'est l'époque de l'Homme.

00:21:24 Maxime

Voilà, c'est ça. Et en fait, c'est une époque qui est définie par la perturbation des grands cycles biogéochimiques du système Terre par les activités d'origine anthropique. Donc, par exemple, la perturbation du cycle du carbone, mais aussi le cycle de l'azote avec les engrais azotés, les cycles biologiques, avec l'érosion des espèces, etc. etc. L'introduction de matériaux de synthèse comme le plastique dans l'environnement, le cycle de l'eau, etc. Et donc ça, c'est une proposition scientifique dans le cadre de la science géologique et stratigraphique, mais c'est aussi beaucoup repris dans le champ des sciences humaines pour sa portée anthropologique et politique.

00:22:12 Maxime

Donc je vois si cette notion-là que moi, je mobilise dans mon travail, est un peu démocratisé quoi. Merci.

00:22:20 Emma

Et du coup, c'est quoi là votre thèse ? C'est dans quel cadre ? Et c'est quoi son sujet ?

00:22:25 Maxime

Alors, moi je fais donc une thèse de doctorat à l'université Strasbourg, à l'université d'artisticité catholique de l'Ouest. Et donc c'est une thèse en sciences de l'éducation. et mon sujet c'est l'éducation démocratique en Anthropocène, du coup, parce que je me base dans un courant de philosophie de l'éducation, de sciences de l'éducation on va dire qui s'appelle l'éducation en Anthropocène qui dit qu'il ne faut... qu'aujourd'hui on ne peut plus éduquer à l'environnement mais éduquer au sein d'un environnement perturbé par nos propres actions est perturbée à un point extrêmement critique. C'est-à-dire

à un point où on perturbe les conditions d'habitabilité de notre environnement. Ce qui donc impacte globalement l'éducation et pas juste... c'est-à-dire que c'est...

00:23:31 Maxime

Ça souligne que La question environnementale n'est pas juste abordée de manière annexe à travers l'éducation au développement durable par exemple, qui est ce qu'on appelle une éducation transdisciplinaire qui se place entre les disciplines et qui a aussi un aspect pluridisciplinaire dans le sens où ça va impacter certaines disciplines dans l'éducation, par exemple la géographie, la SVT, etc., mais de repenser à la racine l'intégralité de la démarche éducative pour permettre la pérennité de l'humanité sur Terre. Et moi, je pose plus particulièrement la question de l'éducation politique dans cette optique-là, c'est-à-dire apprendre à en commun, gérer les questions publiques et d'entretien en fait de notre monde commun qui est la politique dans un sens large, pas dans un sens politicien.

00:24:34 Emma

Oui oui bien sûr. On est peut-être un petit peu jeunes pour cette démarche. On apprend à s'écouter et à attendre notre tour.

00:24:49 Maxime

Je travaille sur un auteur qui s'appelle John Dewey. Je ne sais pas si vous êtes familière de cet auteur-là. C'est un auteur américain de la fin du 19e, début 20e, qui a beaucoup influencé la pédagogie nord-américaine. En gros, il met une... Pour lui, en fait, l'éducation se fait à travers les expériences qu'on va avoir en interaction avec notre environnement, à chaque nouvelle expérience.

00:25:17 Maxime

va nous permettre de reconstruire les expériences précédentes pour penser nos expériences futures. Par conséquent, faire des expériences nous fait acquérir des habitudes de pensée et d'action, et c'est ces habitudes-là qui vont nous permettre d'agir, notamment en communauté et en démocratie. Et du coup, en fait, les habitudes se prennent depuis tout jeune. [depuis tout petit oui] Donc ça permet de penser l'éducation vraiment comme une continuité.

00:25:43 Emma

Oui, bien sûr. C'est... Il ne faut pas être trop ambitieux. Enfin si, la difficulté à cet âge là c'est qu'il faut être ambitieux mais il faut savoir cibler son ambition et la limitée.

00:25:58 Maxime

Sur un mouvement comme le scoutisme, ça reste... la plupart du temps à l'école. Pardon ? En fait la plupart, la plus grande partie de la, de leur expérience éducative va se faire dans le cadre scolaire, qui va être là où ils vont vivre, en fait, toute leur journées. Donc, aborder la question éducative d'un point de vue plus... pas périphérique, mais plus sur le temps libre, etc., on peut moins l'aborder dans une optique globale.

00:26:34 Emma

Bah oui. Mais c'est pour ça que je trouve que c'est important cette multiplicité des expériences. Parce que s'ils sont plus à l'école, les enseignants ils font avec ce qu'ils ont, avec les moyens limités qu'ils ont, d'un

autre point de vue, l'expérience multiple des activités extrascolaires, de la famille, et du scoutisme... Voilà.
[Merci beaucoup.] Avec plaisir.

00:26:59 Emma
Bonne après-midi.

00:27:00 Maxime
Merci, vous aussi.

Entretien n°20 deuxième entretien du 25/05/24 :

00:00:02 Maxime

Alors, du coup, dans mes entretiens, ce que j'essaie de voir, c'est un peu quel est le rapport de tous les membres au lieu, qu'est-ce qui les a intéressés, puis voir comment chacun envisage l'organisation du lieu, la vie avec les autres, etc. Peut-être que tu pourrais commencer par te présenter rapidement ?

00:00:25 Mireille

Oui. Donc, bah moi je suis... En fait, je suis à la retraite. Et bah j'ai eu la chance de connaître ici en me promenant. Parce que... à la retraite, je suis en appartement depuis cinq ans.

00:00:46 Mireille

J'ai jamais vécu en appartement, toujours en pavillon, donc avec un jardin, avec tout ça. Donc pour moi, c'est très difficile, l'appartement. J'ai eu du mal, mais j'y suis très bien, mais voilà, j'ai eu un passé, une période très difficile. Donc avant ma retraite. Et du coup, ce lieu, quand je l'ai découvert, c'était le paradis.

00:01:12 Mireille

Enfin, un lieu où je pouvais venir, être dans la nature tout simplement. Dans un espace où je me pose, où je peux... Parce que j'ai été à la retraite très rapidement, sans préparation. Donc il me fallait absolument une passion. Parce que je me suis dit, si je pars...

00:01:35 Mireille

Je suis partie presque du jour au lendemain, donc... Il fallait que je fasse quelque chose, quoi. Et j'ai découvert... C'est à ce moment-là que j'ai découvert l'apiculture. J'avais en tête.

00:01:47 Mireille

Et j'ai eu la chance de... Bah qu'il y ait un rucher ici. Ce n'est pas moi qui ai demandé, c'est eux qui m'ont demandé, sans connaître. D'ailleurs, c'est très curieux parce qu'ils me connaissaient pas. Ils connaissaient pas que je voulais faire de l'apiculture.

00:02:01 Mireille

Ils m'ont simplement demandé, mais ça ne t'intéresserait pas comme j'étais disponible et j'étais super contente. Et voilà. Et, donc j'ai un fils qui vit en Suisse. Enfin qui vit en France, mais qui travaille en Suisse, il habite côté français, il est frontalier. Du coup, bah je le vois peu, même si on communique tous les jours, je le vois peu. Donc voilà. Et... donc voilà, je sais pas quoi dire d'autre.

00:02:36 Maxime

Non mais c'est déjà bien. Tu m'as dit que tu avais découvert le lieu en te promenant sur les quais. Est-ce que tu peux revenir du coup sur ce qui t'a motivé à t'y investir ? En plus de voilà, d'avoir un jardin, un espace de calme, est-ce qu'il y avait quelque chose de spécifique à ce lieu-là aussi ?

00:03:06 Mireille

Oui. Ce qui m'a intéressée, c'est le fait de donner sans attendre de retour et de recevoir sans être obligée de redonner. Tu vois c'est simple, si t'as envie de donner, tu donnes, T'as pas envie de donner, tu donnes

pas. Tu reçois, c'est pas parce que tu as reçu qu'on t'a donné du temps pour je sais pas... Je ne vois pas d'exemple. Ce truc où il n'y a pas d'argent, c'est simplement des échanges.

00:03:41 Mireille

Un biocoop, par exemple, nous amène des restes de légumes. Moi, j'ai plaisir à dire... bah qui... Je vois qu'il y a de quoi faire une ratatouille, je dis, les gars, les gens, il y a de quoi faire une ratatouille, est-ce que ça vous intéresse ? Je fais ma ratatouille, je suis contente de faire ça, c'est gratuit, et tout le monde se régale, et puis on passe un bon moment, et il n'y a pas ce rapport argent, je te dois, tu me dois, ça m'est très pénible. C'est ça qui m'a attirée, principalement.

00:04:19 Maxime

L'aspect contact à la nature, est-ce qu'il y avait aussi une dimension écologique ?

00:04:23 Mireille

Pas forcément au début. Pas forcément. Petit à petit, oui. Oui, parce que je me rends compte qu'effectivement, c'est hyper important. Mais au départ, non, non non, du tout.

00:04:34 Mireille

C'était pas... Non, c'était pas mon truc, quoi. Mais justement, il m'apporte beaucoup là-dessus. C'est... Oui, il m'a apporté énormément sur le truc tout simple hein, le tri sélectif.

00:04:50 Mireille

Moi, je le faisais pas parce que tu vois, "c'est n'importe quoi". Et en fait, je me rends compte que si, ça a de l'importance, parce que quand on nettoie le terrain et qu'on trouve du plastique, du verre et machin et que ça pollue, du goudron, je me dis ben ouais, du coup, moi aussi, je peux faire quelque chose quoi.

00:05:10 Maxime

Donc avant de venir sur le lieu, tu ne te sentais pas particulièrement sensibilisée à la question écologique ?

00:05:14 Mireille

Non, pas du tout. Vraiment.

00:05:24 Maxime

Comment est-ce que tu définirais maintenant ton rapport à la question écologique ? Est-ce que c'est quelque chose qui est devenu particulièrement important pour toi ou tu t'es rendu compte que c'était quelque chose d'important mais pas forcément central aujourd'hui ?

00:05:42 Mireille

Ah si, si, justement. Je me rends compte que justement c'est central, c'est très très important pour l'avenir. Pas pour aujourd'hui, parce qu'aujourd'hui on changera pas les choses, mais pour le futur. Petit à petit on peut changer le futur, on peut l'améliorer. Peut-être pas le changer, mais l'améliorer.

00:06:12 Maxime

Si tu voulais donner quelques des valeurs qui définiraient le lieu, lesquelles est-ce que tu aimerais ?

00:06:20 Mireille

Les valeurs... [Des mots-clés qui...] ouais ? Bah, échanges, il y a l'échange, il y a aussi... ça m'a aussi ouvert les yeux sur quelqu'un, sur les personnes, c'est-à-dire que chaque personne est différente et sur l'acceptation des différences. et qui n'était peut-être pas forcément évident chez moi au début.

00:06:51 Mireille

Et je me suis rendu compte qu'il y a des gens, tu te dis, c'est quoi ce monsieur ou cette dame ? Et en fin de compte, tu te rends compte que sans la juger et en apprenant à la connaître, elle a plein de qualités qui sont complètement différentes et tout le monde est différent et tout le monde a ses difficultés, a ses avantages et ses inconvénients quoi.

00:07:18 Maxime

Du coup, tu es très investie dans...j'ai l'impression.

00:07:22 Mireille

Oui.

00:07:22 Maxime

Tu viens régulièrement ?

00:07:25 Mireille

Oui, parce que ça m'apporte énormément. Ils m'apportent énormément, tous. Je donne, mais je reçois énormément, même si c'est pas... C'est... ne pas juger l'autre, apprendre à connaître.

00:07:55 Mireille

Après, on n'est pas obligé d'accepter tout le monde, mais il y a... Avant, j'aurais jugé beaucoup plus facilement que maintenant, je ne juge plus. Je vois quelqu'un, avant, j'aurais dit, c'est quoi ce branquignol ? Aujourd'hui, je ne le juge pas. Soit j'ai envie d'aller vers lui et j'apprends à le connaître, soit je le laisse, mais je ne juge pas.

00:08:19 Mireille

Et ça, c'est ça qui m'apporte, ici.

00:08:29 Maxime

J'ai une grille d'entretien avec mes questions, donc je m'y réfère de temps en temps.

00:08:32 Mireille

Oui, oui, t'as raison.

00:08:34 Maxime

Est-ce que t'es engagée dans d'autres associations ?

00:08:38 Mireille

Oui. Oui, oui. J'ai... bah du coup j'ai créé parce que justement comme je me plais pas dans mon appartement, enfin, je me plais pas, c'est pas que je me plais pas, c'est que je suis en appartement donc enfermé et du coup bah ça m'a permis de réfléchir et de me dire mais moi est-ce que je peux pas faire quelque chose dans cette résidence, je suis en HLM mais une petite résidence très sympa fermée avec un parc. Ils nous ont fait un une grande place avec trois espaces comme des terrains de boules, mais qui servaient à rien, qui avaient de la végétation, qui étaient... voilà, c'était pas entretenu, c'était rien. Donc j'ai créé une association de locataires, toute simple, pas de politique, rien, simplement pour entretenir ces trois parterres.

00:09:31 Mireille

Du coup, maintenant, il y en a un, c'est des légumes, il y en a un, c'est des herbes aromatiques, et un, c'est des fleurs. Et ce que j'ai du mal à faire accepter aux gens et à faire comprendre, surtout à faire comprendre, c'est qu'un potager partagé, c'est pour tous. Même celui qui n'a pas planté a le droit de récolter. Et je suis contente parce que ça m'a permis d'avoir des relations avec tous les résidents, que ce soit les enfants, les adultes, les personnes âgées. Tu vois, il y avait deux messieurs, deux vieux retraités, qui étaient toujours en train de critiquer.

00:10:13 Mireille

"Ouais, faut pas faire comme ci, faut pas faire comme ça, pis on plante pas comme ça, pis moi, ah ah, mon père, moi, il est agriculteur", et puis voilà. Et je l'ai regardé, je lui ai dit, ben venez nous aider. Et en fait, ils attendaient que ça. Et il s'est levé avec sa canne, il est venu, alors d'un côté, il avait la canne, de l'autre côté, la bêche, et il nous a montré des trucs. Et depuis, je n'ai plus aucune critique, au contraire, c'est le sens inverse.

00:10:40 Mireille

Et c'est ça que je veux leur faire comprendre, que bah au lieu de regarder et de juger, bah agis. Agis, fais. Et du coup, ouais. Mais si j'ai créé cette association, c'est aussi parce que j'ai vu ce lieu qui m'a fait réfléchir au partage. Qu'est-ce que tu peux apporter ?

00:11:08 Mireille

C'est l'histoire du petit colibri hein. Et qu'est-ce que tu peux faire ? Parce que c'est impressionnant, les enfants ne savent pas. Au début, quand ils ont commencé, les enfants de ma résidence à jardiner, ils avaient tous des gants, hors de question qu'on touche de la terre. Aujourd'hui, on a la moitié qui travaille sans gants.

00:11:28 Mireille

Pour moi, c'est une réussite et c'est un plaisir. Et puis ça permet de se connaître.

00:11:47 Maxime

Au niveau de l'organisation ici, Comment tu caractériserais l'organisation ? Est-ce qu'il y a une hiérarchie ? Est-ce que c'est plus horizontal ? Est-ce que, toi, tu participes au processus de décision ?

00:12:04 Mireille

Oui, oui, parce que je fais partie du cercle cœur, et puis je suis la trésorière. Mais... Il y a... En fait, c'est... C'est-à-dire que quand il y a un souci ou il y a une question, c'est nous qui décidons seulement... ce qui est bien,

00:12:28 Mireille

C'est que d'abord, avant de décider, on fait un sondage, on essaye de recueillir ce que pensent les gens, ce que... tous les adhérents, qu'est-ce qu'ils voudraient, qu'est-ce qu'ils aiment pas, qu'est-ce que... Tu vois, si... Donc... Oui, bien sûr, c'est nous qui prenons la décision, mais en même temps, on ne la prend pas tout seul dans notre coin comme une direction qui va dire, voilà, on a pris ça comme décision, on n'impose pas notre décision.

00:12:59 Mireille

Après, si on la prend, cette décision, c'est aussi parce qu'on a écouté, on a entendu les adhérents.

00:13:08 Maxime

Est-ce que ça arrive qu'il y ait des adhérents qui ne fassent pas partie du cercle du cœur, qui aient des idées au niveau de la gestion, qui proposent ?

00:13:18 Mireille

Bah justement, on les écoute et après on en discute entre nous. Alors on accepte ou on n'accepte pas, mais oui, on écoute.

00:13:27 Maxime

Est-ce qu'il y a une discussion aussi avec les adhérents qui proposent des projets ?

00:13:33 Mireille

Oui, oui, oui, oui oui.

00:13:38 Maxime

Donc il y a discussion, puis décision ?

00:13:41 Mireille

Oui, voilà, c'est ça. Il n'y aurait que nous qui décidions, moi ça ne me conviendrait pas. Parce que les adhérents font partie de la vie du lieu, donc si on ne les écoute pas, ça peut être dramatique pour le lieu.

00:14:04 Maxime

Est-ce que c'est une organisation que tu qualifierais de démocratique ?

00:14:09 Mireille

Oui, oui. [Emma : Excusez-moi, je me permets de vous interrompre. Les enfants vont jouer à cache-cache. Je me suis permis de mettre un goût de rubalise pour leur dire qu'ils n'ont pas le droit d'aller là. Vous pouvez passer, il n'y a pas de problème.]

00:14:29 Mireille
OK.

00:14:30 Maxime
Ça marche. Est-ce qu'il y a des... Il y a souvent des adhérents hors du cercle-cœur qui proposent des projets... qui... des projets à...

00:14:56 Mireille
Oui, mais c'est toujours les mêmes. C'est d'ailleurs un petit peu le souci. Ce qu'on essaie là en ce moment, on y réfléchit pour améliorer la chose, c'est qu'en fait il y a un noyau dur d'adhérents qui proposent, qui font, qui agissent, etc. Et il y a tous les autres adhérents bah qui restent dans.... Moi j'ai des adhérents qui disent, ouais mais s'il n'y a pas d'atelier, moi je ne viens pas.

00:15:24 Mireille
Je leur dis, bah si. Alors, j'ai testé en mettant un message sur Discord, puisque c'est là où on fait nos échanges, en disant, bah au potager, il y a plein de désherbage à faire, si vous avez du temps et l'envie, n'hésitez pas, venez désherber. Et en fait, ça a très bien marché. Et les gens du coup ont osé, parce qu'ils ont toujours peur de ne pas avoir l'autorisation, alors qu'ils n'ont pas besoin d'autorisation. Il faut bien sûr se consulter, il ne faut pas les planter là où quelqu'un a déjà planté quelque chose.

00:15:58 Mireille
Il y a quand même des règles, mais si on demande, est-ce que là je pourrais planter ça ? Bah bien sûr, tu peux ou tu ne peux pas. Mais on explique pourquoi. Et ça, on est en train de travailler là-dessus, parce que sur Discord, on met des événements, ce que je disais à [Matthieu], on met des événements disant, voilà, il y a le collège des Amandiers, par exemple, qui va venir, je ne sais plus, c'est jeudi matin, ou mercredi, et le collège des Amandiers qui vient. C'est tout ce qu'on met.

00:16:27 Mireille
Je lui dis, non, les gens ont besoin de savoir, oui, est-ce que eux, ils peuvent venir, on peut leur proposer, mais venez, n'hésitez pas à venir nous aider, à les accueillir, tout le monde peut les accueillir et ce qui fait que là on se retrouvait en train de bouger mais on se retrouvait toujours les mêmes à accueillir et ce qui fait que les gens qui accueillent tout le temps fatiguent. Mais je pense que c'est à nous de le changer ça, c'est à nous de changer notre approche et de changer notre façon de faire, ne pas... expliquer bien aux gens qui peuvent faire des choses et en fait les amener à venir d'eux-mêmes.

00:17:18 Maxime
Et dans ton autre association, est-ce que c'est un type d'organisation similaire ?

00:17:30 Mireille
Bah, oui, oui et non. C'est-à-dire que là maintenant, l'autre jour par exemple, on a acheté des plantations, des légumes, des plants de légumes, on les a posés dans les parterres et puis on est partis. Et en fait les enfants, pour la première fois, ont pris les plants, ils ont été les planter. Alors moi j'étais super contente et il y a un adhérent qui me dit, "les enfants ils ont touché aux plants". Mais je dis c'est leur potager, c'est le nôtre et c'est le leur.

00:17:56 Mireille

Donc super, génial, et je les ai félicités. Alors ils n'ont pas planté comme il faut, c'est vrai, mais c'est pas grave, c'est des enfants, ils pouvaient pas savoir. Donc on leur a expliqué, on leur a dit, voyez, vous avez planté là, là, là, on va refaire pour telle raison. Mais j'ai trouvé ça génial qu'enfin, ils prennent l'initiative de prendre les plans. Il y a des plans là, ah ben attends, on va planter.

00:18:19 Mireille

Et moi, je suis contente parce que je ne veux pas être leur commandant, quoi. Je veux qu'ils s'attribuent les choses. C'est le problème d'ailleurs de beaucoup de gens hein, que ce soit d'enfants ou d'adultes, ils ont beaucoup de difficultés si ça ne leur appartient pas à s'attribuer les choses. À s'attribuer ouais les, les...

00:19:04 Maxime

J'aimerais revenir sur la question de l'écologie. Est-ce que tu t'intéresses aux travaux scientifiques sur ces questions-là ? C'est-à-dire, est-ce que tu vas par toi-même regarder un peu les études qui se font sur ce sujet-là, que ce soit le réchauffement climatique, l'érosion de la biodiversité. Ou ce genre de choses ?

00:19:27 Mireille

Non, parce que j'avoue que je trouve pas le temps et je prends pas le temps non plus. parce que je fais énormément de choses entre le sport, l'apiculture que je suis en train d'apprendre, qui me prend énormément de temps, qui est vraiment... je pensais pas que ça me prendrait autant de temps mais ça me prend beaucoup beaucoup de temps donc du coup c'est pas que ça m'intéresse pas c'est que je prends pas le temps peut-être que quand je ferai moins de choses à côté peut-être que sûrement j'irai... C'est pas par désintérêt, c'est par manque de temps.

00:20:09 Maxime

Il y a une notion que je mobilise dans mon travail. Du coup, pendant les entretiens, j'essaie de voir si les gens sont familiers.

00:20:17 Mireille

C'est la feuille qui te chatouille. Je te vois faire ça.

00:20:19 Maxime

Oui, c'est ça, mais c'est pas... C'est la notion d'Anthropocène. Est-ce que ça te dit quelque chose ?

00:20:26 Mireille

Pas du tout.

00:20:27 Maxime

Je vois juste si les gens connaissent ou pas. En fait, l'anthropocène, c'est une... une proposition d'inscription d'une nouvelle époque géologique sur les temps géologiques, donc l'histoire de la Terre, donc tout ce qui est Holocène, Pélistocène, le Quaternaire, etc. qui seraient caractérisés par l'impact des activités d'origine anthropique sur les grands cycles biogéochimiques du système Terre. par exemple le cycle du carbone, le cycle de l'azote, le cycle de l'eau, les cycles biologiques aussi, etc.

00:21:09 Maxime

Et en fait cette proposition-là dit que l'impact d'origine humaine est suffisamment important pour décréter l'entrée dans une nouvelle époque de l'histoire de la Terre.

00:21:25 Maxime

Et c'est aussi, ça a été repris aussi dans les sciences humaines pour la portée anthropologique et politique que ça peut avoir. Est-ce que tu considères que l'action de l'association a une dimension politique ?

00:21:59 Mireille

Non. Non. Non, parce que... Enfin, moi, je... Je fais pas de politique, j'aime pas la politique. C'est trop de combat, c'est trop de...

00:22:25 Mireille

Je suis pas dans le combat, moi. Non.

00:22:33 Maxime

Et une dimension citoyenne ?

00:22:37 Mireille

Ouais.

00:22:46 Maxime

Comment est-ce que tu penses que l'activité de l'association peut influencer la construction de la citoyenneté aujourd'hui ou éventuellement d'une citoyenneté écologique ?

00:23:00 Mireille

Ben Par exemple, en accueillant les enfants, leur apprendre. Moi, je suis toujours très étonnée de voir les enfants qui ont peur d'un ver de terre, qui ont peur de toucher la terre, qui ont peur d'une feuille, qui ont peur de tout, et leur apprendre que, par exemple, s'ils se font piqué par des orties, il y a une autre plante qui peut les soulager. Je pense que c'est hyper important, justement, pour le futur, pour eux en tant que citoyens, adultes, ils puissent se rappeler ça. Et puis peut-être à une période de leur vie, y retourner. Même si à une période de notre vie, on n'est peut-être pas toujours très ouvert à tout ça.

00:23:51 Mireille

Mais je pense qu'il y aura toujours quelque chose qui restera.

00:23:58 Maxime

Toi, tu t'engages aussi dans les activités pédagogiques de l'association. Quelle importance pédagogique tu vois à l'association ? Tu en as déjà un peu parlé. Mais aussi est-ce que tu penses qu'il y a une spécificité particulière à ce lieu pour... pour l'éducation, l'éducation à la nature, etc. Peut-être, si on compare, je ne sais pas, si ils visitaient les jardins à côté... [association naturville, jardins familiaux]

00:24:44 Maxime

Oui.

00:24:48 Mireille

Moi, c'est plus... Les jardins à côté, moi, je ne suis pas... Les jardins à côté, c'est chacun son petit bout de terre et on fait pousser son petit légume. Je trouve pas ça... Ce n'est pas ça qui m'apporte quelque chose. Ce n'est pas mon truc.

00:25:07 Mireille

Je trouve que c'est celui qui aura le plus beau potager, ce qui n'est pas ça qui est important. L'important, c'est qu'ici, c'était une friche industrielle. Il y a du béton, il y a du goudron. Et qu'est-ce qu'on peut faire après ça ? Est-ce qu'on peut réparer ça ?

00:25:22 Mireille

Oui, on peut réparer. Oui on peut améliorer, alors peut-être pas à tout parce que le terrain il reste quand même pollué, malgré tout, mais on peut quand même l'améliorer quoi avec le temps, avec les générations.

00:26:01 Maxime

Je me demandais d'ailleurs s'il y avait eu des tests sur la pollution des sols et sur la pollution des légumes cultivés.

00:26:12 Mireille

Oui, alors sur les légumes non, mais sur les sols oui. Alors, j'ai plus en tête, je me souviens plus, mais effectivement... Alors, on n'est pas plus pollué finalement que d'autres jardins. Donc ça, c'est une super chose. Au début, on a eu très peur parce que justement, il y a de la pollution.

00:26:35 Mireille

On s'est dit, oh là là, oh là là. Mais en fait, les taux ne sont pas si mauvais que ça quand on... comparé aux maraîchers, aux cultivateurs et qu'on n'est pas si mal que ça.

00:26:49 Maxime

Donc il n'y a pas du tout de problème de consommation des...

00:26:57 Mireille

Non. Non, parce que justement, on s'est posé la question. Oui.

00:27:02 Maxime

Parce qu'il y a des jardins où du coup, ils cultivent des légumes qu'ils ne peuvent pas consommer. [Je ne sais pas.] Oui, du coup... Il y en a en effet où, comme le sol est trop pollué, c'est plus pour faire revenir le vivant, faire une activité, faire des présentations, etc.

00:27:25 Mireille

Oui. Mais après tu peux dépolluer le sol, justement, déjà en laissant la nature faire, et en ajoutant, toi, on peut ajouter des choses dans le sol, qui nettoient le sol, en partie, parce qu'on ne peut jamais... Avoir un sol

complètement dépollué, peut-être dans plusieurs... Mais on peut déjà vraiment améliorer ça, donc c'est déjà pas mal.

00:27:52 Maxime

Ici, il n'y a pas eu de terre à portée de l'extérieur ?

00:27:54 Mireille

Je ne sais pas, je pense que si. Je pense que si, mais après ce n'est pas forcément la meilleure terre hein, parce qu'ils arrivent avec des bulldozers, on ne sait pas ce qu'ils mettent comme terre en fait. Parce que nous, avec tout ce qu'on retrouve dans le sol quand on jardine, il n'y a vraiment de tout quoi. On nous dit que ça a été dépollué, mais on y retrouve des morceaux de, tu sais, les tôles là... qui étaient fabriquées à l'époque. En... [en amiante ?] Voilà, de l'amiante. Si ça avait été dépollué, on n'en trouverait pas.

00:28:49 Mireille

On trouve du goudron, on trouve plein de petites choses comme ça. En grande partie, je pense que ça a été dépollué. Mais il reste beaucoup de choses, parce que ce qu'on trouve, c'est pas à 3 mètres sous terre quoi, c'est à 20 centimètres. Donc, même s'il y a une couche de terre, elle est très petite. Nous-mêmes, on aggrave la terre avec tout ce qu'on apporte, le fumier de cheval, toutes les combinaisons possibles quoi.

00:29:35 Maxime

Qu'est-ce que tu penses du développement durable ?

00:29:38 Mireille

En fait, je ne me suis jamais posé la question. Du coup, je ne sais pas quoi répondre.

00:29:54 Maxime

Est-ce que déjà tu as une idée claire de ce que c'est ?

00:29:55 Mireille

C'est développé... Oui, c'est... Développer... Non, je sais pas, je sais pas l'exprimer.

00:30:21 Maxime

Est-ce que tu penses que les activités que vous faites ici, ça rentre dans le cadre du développement durable ?

00:30:27 Mireille

Ouais.

00:30:39 Maxime

Là, j'ai l'impression qu'on a un peu fait le tour. Est-ce que j'ai des questions qui m'ont échappé ? Ouais, je crois que c'est bon. Est-ce que t'as peut-être quelque chose à ajouter au bout de la fin ?

00:31:00 Mireille

Non, non, je... Non, non. Moi je suis très heureuse d'être ici, donc voilà, c'est mon petit coin de paradis.

00:31:18 Maxime
Merci beaucoup.

00:31:20 Mireille
Avec plaisir.

Entretien n°21 du 31/05/24 :

00:00:00 Maxime

Peut-être pour commencer, vous pouvez vous présenter très brièvement.

00:00:08 Mme Slimani

Je m'appelle Nour Slimani, je suis enseignante au CM1 de l'école Joliot-Curie 1 depuis 21 ans. Heu, voilà... Je suis dans l'école depuis 17 ans ou 18 ans, quelque chose comme ça.

00:00:33 Maxime

Pour commencer, j'aimerais bien savoir donc quelle est la place de la question écologique dans votre enseignement. Et puis, votre rapport aussi aux directives de l'éducation nationale par rapport à l'éducation au développement durable, etc.

00:00:53 Mme Slimani

Alors, ça fait quelques années qu'on est très sensibilisés à la question de l'écologie. [Au niveau du corps enseignant ?] Au niveau du corps enseignant et de l'école particulièrement. On a des partenariats avec donc la mairie et on fait du tri dans toute l'école. Enfin la plupart des classes font le tri. On participe aux animations du CASGBS... [nous entendons du bruit venant de la salle d'à côté] On va peut-être se mettre là-bas. Je ne sais pas si ça va...

00:01:31 Maxime

Non, je pense que ça ira.

Mme Slimani

Donc on fait des animations. Plusieurs classes font des animations concernant le tri, les déchets, le compostage, donc tout ce qui touche à l'écologie.

00:01:50 Maxime

Vous avez un compost à l'école ?

00:01:52 Mme Slimani

Oui, on a un composteur, on a des poubelles de tri, on a... on a... Voilà, on est quand même de plus en plus sensibilisés à ces questions-là. Oui ?

00:02:10 Maxime

Vous vous en rendez compte depuis le début de votre carrière ?

00:02:15 Mme Slimani

Oui, qu'il y a une évolution, absolument, oui. Moi, en 17 ans ici, oui oui, au départ, c'était pas du tout central dans le projet d'école, par exemple, et aujourd'hui, ça l'est. Aujourd'hui, c'est une question qui... D'ailleurs, dans toutes les écoles. C'est très important, c'est vraiment un...

00:02:42 Maxime

Vous personnellement, est-ce que vous vous sentez particulièrement sensibilisée à la question environnementale ?

00:02:45 Mme Slimani

Oui, oui, oui, bien sûr. Oui, oui. Notamment tout ce qui concerne les déchets, la réduction des déchets, le tri. Oui. la gestion des déchets.

00:03:01 Mme Slimani

Oui oui, moi, personnellement, aussi, j'essaie de faire des petites actions quotidiennes qui, minime soit-elle, impactent pas trop la planète.

00:03:15 Maxime

Est-ce que vous suivez à la lettre les directives ou est-ce que vous avez un recul par rapport à...

00:03:24 Mme Slimani

À titre personnel ou dans...

00:03:26 Maxime

Dans votre pratique ou à titre personnel

00:03:28 Mme Slimani

Et à titre personnel, Alors, dans la pratique en classe, on fait le maximum. Malheureusement, on ne peut pas tout faire parce que des fois, il nous manque des moyens. Par exemple, à l'école, on a des poubelles de tri, donc on a une poubelle jaune et une poubelle à ordure, mais les poubelles sont jetées sans distinction, en fait. Donc, dans les classes, on fait cet effort-là. Mais après, il manque la liaison pour la suite, parce que les poubelles qui sont ramassées à l'école, ce sont les poubelles des ordures.

00:04:07 Mme Slimani

Il n'y a pas de poubelles...

00:04:08 Maxime

Il n'y a pas un ramassage de...

00:04:10 Mme Slimani

Exactement. Donc c'est un petit peu dommage, mais bon c'est pour leur donner des réflexes à la maison, qu'ils rapportent à la maison. Et à titre personnel aussi, oui, oui, j'essaie de faire... très attention, les questions environnementales me touchent particulièrement.

00:04:35 Maxime

Quelle est votre opinion par rapport au développement durable ?

00:04:39 Mme Slimani

Mon opinion ?

00:04:42 Maxime

Vous pouvez me dire que vous n'en avez pas particulièrement.

00:04:47 Mme Slimani

Alors, mon opinion sur le développement durable, On ne peut pas ne pas avoir d'avis, on peut pas être... On ne peut pas... On ne peut pas balayer ça d'un revers de main en se disant que ce n'est pas grave ou que je ne suis pas concernée. C'est quand même une question essentielle. On est hyper sensibilisés...

00:05:10 Mme Slimani

De par tous les médias, on en entend parler, on voit les conséquences... sur la planète. On ne peut qu'être... attentif et... Oui, on peut qu'être attentif et essayer de...

00:05:33 Mme Slimani

d'agir... d'agir pour limiter la casse, j'ai envie de dire.

00:05:45 Maxime

Du coup, dans un lieu comme les Jardineurs, Qu'est-ce qui vous intéresse d'un point de vue pédagogique ?

00:05:55 Mme Slimani

C'est l'apport que ça va apporter aux élèves. Je viens de me répéter, l'apport que ça va apporter. L'apport aux élèves, c'est-à-dire que moi, toutes ces questions-là, j'en suis consciente, ça fait quelques années que à titre personnel, je suis impliquée. Mais les élèves pas forcément, surtout dans ces quartiers très urbains. Ils vivent dans des bâtiments, ils sont pas forcément sensibilisés à ces questions de, voilà...

00:06:23 Mme Slimani

Donc c'était très orienté sur le compostage, ils ont abordé un peu la, mince, j'ai pas le bon mot, mais la terre et l'importance de faire attention, de manger sainement, etc. Et dans ces quartiers-là, c'est pas quelque chose qui leur parle forcément. C'est très urbain, très... Voilà, oui. Ils ne sont pas forcément très sensibilisés à la maison, bon de par leur mode de vie et leur lieu d'habitation.

00:07:06 Mme Slimani

Moi, les Jardineurs, j'y participe chaque année parce que c'est un peu une bouffée d'air pour eux aussi. Chaque année, ils sont sensibilisés sur ces questions-là. C'est aussi une bouffée d'air, c'est aussi mettre du sens sur des notions qu'on voit peut-être de façon théorique en classe à travers des... documents ou même des vidéos, mais bon, là, ils le vivent en réel, en situation réelle, ils sentent, ils voient, ils... mettent les mains dedans, j'ai envie de dire.

00:07:43 Mme Slimani

Et c'est, voilà, c'est ce qui me... ce qui me motive chaque année à m'inscrire dans ces animations-là où ils voient la réalité.

00:07:56 Maxime

Est-ce qu'à l'école, vous avez un jardin pédagogique, ou vous avez eu un jardin pédagogique ?

00:08:00 Mme Slimani

Alors non, mais il est en cours d'élaboration. On a, près du composteur, on a un potager. On a eu la plantation d'un arbre il y a quelques semaines, et on a aussi un arbre fruitier qui va être planté aussi en septembre. Ma classe a participé à la SERD, la Semaine Européenne de la Réduction des Déchets, en début d'année. Elle a été lauréate.

00:08:34 Mme Slimani

Il y avait un concours de slogans et la classe a été... a gagné. Du coup, les... La récompense, c'était un arbre fruitier qu'ils ont choisi, donc ils ont choisi un cerisier, je crois. C'était un cerisier ?

00:08:57 Mme Slimani

Oui, un cerisier. Et ils ont eu aussi un petit kit de savon à fabriquer. Donc, ils ont aussi fabriqué leur baume à lèvres avec des produits naturels. Et j'ai oublié la question de départ.

00:09:18 Maxime

C'était sur les jardins pédagogiques.

00:09:20 Mme Slimani

Voilà, et du coup, depuis l'année dernière, on a demandé en partenariat avec la mairie d'avoir un composteur, d'avoir un petit endroit où on peut planter des herbes aromatiques, quelques légumes. Donc c'est en cours d'élaboration. On peut dire qu'on en a presque un.

00:09:44 Maxime

Et il est à quel endroit ?

00:09:46 Mme Slimani

Il est entre l'école et la cantine. On a un tout petit bout de... Un petit parterre. Et donc c'est à ce niveau-là. C'est vrai qu'on a peu d'espace pour le faire.

00:09:57 Mme Slimani

Pour avoir... Mais voilà, il y a un petit espace. Un petit espace.

00:10:02 Maxime

Parce que, du coup, moi, quand j'étais petit, j'étais à Joliot Curie 2.

00:10:05 Mme Slimani

Ah oui, mais ils ont un champ.

00:10:06 Maxime

Et voilà, donc je me rappelle qu'il y avait beaucoup plus de... Il y avait un gazon.

00:10:09 Mme Slimani

Mais oui, ils l'ont toujours. Mais on n'a pas cet espace-là, non. Malheureusement, nous, c'est quand même

très bétonné.

00:10:17 Maxime

C'est quoi exactement la distinction administrative entre Joliot Curie 1 et Joliot Curie 2 ?

00:10:21 Mme Slimani

Il n'y en a pas. C'est un groupe scolaire, mais en fait, c'est au niveau des adresses des familles. Selon les adresses, ils sont implantés dans telle ou telle école. Et en fait, comme le quartier est dense en termes de population, bah il y a deux écoles, deux bâtiments.

00:10:38 Maxime

Est-ce qu'il y a des projets en termes de végétalisation de la cour ?

00:10:43 Mme Slimani

Alors, je sais que c'est très en vogue dans les écoles, et même à Sartrouville, il y a des écoles qui ont réussi... Enfin, qui ont réussi, non, Qui végétalisent leurs cours. Mais nous, non. Alors, on a eu la réfection du tour des arbres...

00:11:01 Mme Slimani

Alors... Il y a trois... Deux ans, je ne sais plus. On a mis un peu de végétation autour des arbres, mais non, on n'a pas de... Ce projet-là, pour l'instant, non.

00:11:15 Mme Slimani

Surtout que nous, la cour, elle a été refaite il y a 2-3 ans. Donc nous, on est passés juste après, quoi. Enfin, le projet est passé juste après, parce que... Je crois que dans les nouvelles écoles, les réfections maintenant, ça rentre dans le processus.

00:11:38 Maxime

La végétalisation ?

00:11:39 Mme Slimani

Oui.

00:11:46 Maxime

Combien de temps il nous reste ?

00:11:49 Mme Slimani

Ça fait 15 minutes, là.

00:11:51 Maxime

OK, très bien. Alors... Comment est-ce que la question écologique, est-ce que elle peut impacter...

00:12:07 Mme Slimani

[un collègue cherche Mme Slimani] Je suis là, Michel. Tu me laisses 10 minutes, Michel. 10 minutes.

00:12:14 Maxime

Est-ce que ça impacte votre enseignement dans la globalité, par exemple, [l'écologie] si vous abordez la question de la géographie, les sciences ?

00:12:25 Mme Slimani

Alors oui, on peut faire de l'interdisciplinarité, aborder un sujet, et le relier à l'écologie, oui, ça arrive, ça peut arriver. Alors, c'est pas au quotidien toute l'année, mais c'est régulier. C'est régulier. Alors, si c'est au quotidien, puisque dans la classe, on fait le tri entre les déchets recyclables et les déchets non recyclables, on peut s'appuyer sur des textes à dominante écologique pour faire de la lecture, de la grammaire. C'est ponctuel. C'est ponctuel.

00:13:04 Mme Slimani

Après, c'est pas l'essence même de... Enfin, ça prend pas la part... la plus importante dans mon enseignement tout au long de l'année. C'est important, mais c'est pas... Il y a pas un fil conducteur tout au long de l'année.

00:13:20 Mme Slimani

Il y en a un à travers les... les actions qu'on mène au quotidien, les... les animations auxquelles on s'inscrit, que ce soit les Jardineurs, les animations de la CASGBS, donc c'est ponctuel dans l'année, c'est régulier mais c'est pas le projet central, en tout cas dans ma classe.

00:13:51 Maxime

Est-ce que vous, vous vous renseignez par rapport aux travaux scientifiques qui sont faits sur... ?

00:13:58 Mme Slimani

J'avoue que non.

00:14:01 Maxime

À ce moment-là, est-ce qu'il y a une question que je pose à chaque entretien que je fais, parce que du coup, je mobilise une notion particulière dans mon travail, qui est celle d'Anthropocène. Est-ce que ça vous dit quelque chose ?

00:14:15 Mme Slimani

Anthropocène ? Pas du tout.

00:14:16 Maxime

D'accord.

00:14:17 Mme Slimani

Qu'est-ce que ça veut dire ?

00:14:18 Maxime

L'Anthropocène, c'est une proposition de nouvelle période des temps géologiques, donc sur l'histoire de

la Terre, qui serait caractérisée par l'impact des activités humaines sur les grands cycles bio-géochimiques du système Terre. En gros, cette proposition dit que on serait sortis de l'époque de l'Holocène, qui commence il y a 11.700 ans, une période de réchauffement qui permet l'agriculture, etc. et qui sort du Pleistocène, qui est un cycle de refroidissement et de réchauffement de période glaciaire, etc. Et cette proposition-là dit que nos activités impactent, ce qui est le cycle du carbone, le cycle de l'azote, le cycle de l'eau, à un point qui justifie l'inscription, dans l'échelle des temps géologiques, d'une nouvelle...

00:15:10 Mme Slimani

D'accord, et là, on serait dans quoi ? Enfin, on rentrerait dans quoi ?

00:15:12 Maxime

Du coup, dans l'Anthropocène.

00:15:15 Mme Slimani

Et quelle est sa caractéristique ?

00:15:18 Maxime

Justement, la caractéristique, c'est le fait que les grands cycles biogéochimiques soient impactés par les activités industrielles, etc. [D'accord.] qui est à la base une proposition géologique, mais qui a été reprise dans le champ des sens sociaux. Parce que ça a une portée sociale et politique assez forte.

00:15:42 Mme Slimani

D'accord. Bon bah écoutez, je n'avais jamais entendu ce mot.

00:15:45 Maxime

D'accord. Est-ce que vous pensez qu'un lieu comme les Jardineurs, ça pourrait inspirer la forme scolaire, la manière dont l'école est structurée au niveau des bâtiments, etc., ou même des pratiques.

00:16:13 Mme Slimani

Ça pourrait, je verrais ça plus dans des écoles de campagne. Mais en ville, ce serait une très bonne idée hein d'avoir plusieurs coins avec un poulailler, être un peu en autosuffisance, mais presque l'idée de... Mais ça me paraît compliqué dans des grosses écoles comme ici à Joliot-Curie 1 où il y a dix classes. Ça me paraît compliqué, mais l'idée est intéressante. Mais ça me paraît compliqué quand même.

00:16:52 Maxime

Vous pouvez élaborer un peu sur les complications qui vous viennent à l'esprit à ce niveau-là ?

00:16:56 Mme Slimani

Eh bien, on est quand même entouré de bâtiments. Donc, il y aurait peut-être des nuisances. Après, il y a la gestion de ce... Moi, j'imagine ça comme des pôles animal, des pôles composts au sein d'une école. Mais voilà, c'est...

00:17:21 Mme Slimani

Faudrait de l'espace, faudrait que... Enfin, moi, dans l'école, on a très peu de végétation. J'ai du mal à

imaginer que dans l'agencement de l'école, on ait des coins... Mais après, c'est... Pourquoi pas, finalement ?

00:17:41 Mme Slimani

Pourquoi pas, hein ? Ouais, non, c'est... Pourquoi pas ? J'ai jamais... Mais non, les complications seraient peut-être les nuisances.

00:17:54 Mme Slimani

Les nuisances des petites bêtes, les odeurs. Puis il faut entretenir, il faut... Oui, il faut entretenir. Peut-être sur des écoles, oui, de campagne ou des écoles à dominante dans le supérieur, des lycées agricoles. Peut-être que ça rentre plus, mais en élémentaire.

00:18:20 Mme Slimani

Ça me paraît compliqué. La mise en œuvre me paraît compliquée.

00:18:28 Maxime

Quelle place prennent les activités pratiques, manuelles dans l'enseignement ?

00:18:35 Mme Slimani

Par rapport à l'écologie, aux Jardineurs ?

00:18:37 Maxime

Pas forcément que l'écologie.

00:18:41 Mme Slimani

Alors, les activités... Sofiane, t'as pas l'air très concentrée. Les activités manuelles, c'est surtout en arts visuels. donc l'art plastique. Et c'est souvent, souvent à l'occasion des événements qu'on peut préparer, le marché de Noël, la fête des mères, la fête des pères.

00:19:15 Mme Slimani

Voilà, c'est souvent dans le cadre de ces de ces événements qu'on fait plus d'activités manuelles, en arts visuels. Après, oui, c'est surtout dans ce cadre-là, de toute façon... Dans les petites classes, on peut faire un peu plus de... de plantations, au sein de la classe même. Je me souviens, j'ai fait quelques années de CE1, On avait des élevages, on faisait des élevages de fasmés ou de bombyx, papillons.

00:19:54 Mme Slimani

On avait fait aussi les vers de farine. Et on faisait également des plantations, des bulbes en hiver. Dans les petites classes, ça se fait beaucoup plus. Dans les grandes classes, là, c'est assez peu, c'est assez rare.

00:20:12 Maxime

Est-ce que c'est une évolution du cursus ? Qui va vers quelque chose de plus intellectualisé ?

00:20:14 Mme Slimani

Oui, exactement. C'est des expériences qu'on peut mettre en œuvre. La plantation, les élevages d'insectes.

Dans les grandes classes, le contenu des programmes n'est pas compatible avec des expériences à faire en classe.

00:20:43 Mme Slimani

Il y en a quelques-unes hein, mais c'est que du visuel, c'est que de la constatation, de l'observation. Après, même dans les petites classes, mais voilà, c'est moins... C'est plutôt rare quand même. Je réfléchis. En expérience, cette année, on a fait quelques expériences sur l'eau.

00:21:08 Mme Slimani

On a fait quelques expériences... Qu'est-ce qu'on a observé ? Donc l'eau, les mélanges...

00:21:24 Maxime

Par exemple, si on envisageait des activités de bricolage ou ce genre de choses, au niveau des normes de sécurité, quelles seraient les limites ?

00:21:41 Mme Slimani

Les limites, c'est de... d'avoir une sécurité indiscutable pour les élèves. Donc si on utilise des outils coupants, par exemple, il faut s'assurer qu'il y ait toujours un adulte, que la démarche d'utilisation soit très claire, que les élèves aient des équipements de sécurité. Donc il faut absolument s'assurer que tout soit... Tout soit sans danger, quoi.

00:22:19 Mme Slimani

Et je réfléchis. Les expériences qu'on pourrait... Enfin, les choses qu'on pourrait mettre en place, par exemple, le circuit électrique, c'est pas très dangereux, puisqu'on utilise une pile. Et c'est pas... Voilà.

00:22:35 Mme Slimani

Mais... Mais non, je... à part l'utilisation peut-être du pistolet à colle, éventuellement peut-être d'une scie, mais avec l'adulte, ce n'est pas des choses qu'on... Enfin en tout cas, il faut vraiment être calé dans ça pour se lancer dans ces projets-là.

00:23:04 Maxime

Par exemple, construire un poulailler ou une ruche, ça peut être... au niveau de la sécurité un peu...

00:23:09 Mme Slimani

Il me semble qu'avec la mairie, on ne peut pas, il faut que tout soit fait par la mairie. Je crois qu'il y a une législation, on ne peut pas fabriquer d'équipement, en tout cas de choses, sans que... Il faut que ce soit la mairie qui le fasse, pour des raisons de sécurité. On ne pourrait pas fabriquer un poulailler parce que s'il y avait un accident derrière, si la mairie n'a pas validé, n'a pas vérifié, je... ouai, je pense pas. Ou alors en partenariat avec la mairie, ce serait possible.

00:23:53 Maxime

Le jardin pédagogique, c'est la mairie qui s'en occupe de le mettre en place ?

00:23:54 Mme Slimani

Oui, oui oui, elle a installé le composteur. Après, on aura les graines. Tout ce qui est fabrication, mise en place, c'est la mairie. Il doit rester cinq minutes, non ?

00:24:19 Maxime

Oui.

Je regarde un peu mon... mon guide d'entretien, bon il est fait pour les membres des Jardineurs donc ça ne nous correspond pas forcément à nous mais il y a peut-être des questions intéressantes auxquelles je n'ai pas pensé...

00:24:19 Mme Slimani

[à la classe] Oui. Vous avez fini vos devoirs ? Presque. Vous avez bien révisé la V8, la référence V8 ?

Oui ? On va faire après un petit jeu sur le tableau.

00:24:29 Maxime

Une dernière question peut-être. Est-ce que dans votre enseignement, il y a, je suppose, un enseignement civique au niveau de la citoyenneté, peut-être aussi au politique, élection de...

00:25:08 Mme Slimani

Oui, le fonctionnement d'une élection, oui.

00:25:15 Maxime

Est-ce que vous mettez ça en rapport avec la question écologique ? Au niveau de la citoyenneté écologique par exemple ?

00:25:19 Mme Slimani

Le fonctionnement des institutions avec l'écologie, non. Y a pas de... enfin... C'est pas un lien que je fais... C'est-à-dire peut-être que dire que c'est le gouvernement qui décide des orientations, non ?

00:25:41 Maxime

Ça peut être ça, ou par exemple au niveau de la citoyenneté, est-ce que la question du respect de l'environnement, est-ce que vous... Vous faites le lien avec une citoyenneté écologique ?

00:25:53 Mme Slimani

Bien sûr, oui, tout à fait. Ça fait partie même des programmes en EMC, en éducation morale et civique, la sensibilisation à l'écologie, au développement durable, et c'est en science, et c'est en EMC, en éducation civique. Donc oui c'est... mais par rapport aux élections non, en tout cas au fonctionnement des institutions, non. Plutôt sur un savoir-être, oui, mais pas... c'est pas lié... on ne lie pas les deux.

00:26:28 Maxime

C'est plus sur l'aspect du comportement individuel [oui exactement] Que le comportement collectif ?

00:26:31 Mme Slimani

Si, également. La question était par rapport au politique, mais on n'aborde pas ça. Non. Non.

00:26:46 Mme Slimani

Non.

00:26:48 Maxime

Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter peut-être ? Quelque chose qui vous vient à l'esprit ?

00:26:54 Mme Slimani

Non, non, non.

00:26:57 Maxime

Merci beaucoup.

00:26:57 Mme Slimani

De rien, mais j'espère que ça vous apportera quelque chose.

00:27:01 Maxime

Oui, j'ai pas eu l'occasion de faire beaucoup d'entretiens avec des personnels enseignants.

00:27:06 Mme Slimani

Oui.

00:27:07 Maxime

Donc c'est intéressant.

00:27:09 Mme Slimani

Je peux vous donner les programmes si... enfin vous les donner non mais vous les envoyez ou les programmes de l'école, pour que vous ayez les contenus d'enseignement dans ces questions-là, si ça vous intéresse.

00:27:25 Maxime

Peut-être que je peux les trouver en ligne ?

00:27:28 Mme Slimani

Oui, c'est vrai. Vous pouvez les trouver sur... Vous tapez programme, école élémentaire, science, c'est vrai que vous allez tomber dessus. Et que ce soit en éducation civique ou même en science, vous allez avoir par niveau ce qu'on attend. [Une élève vient poser une question] Oui, Lauriana ?

00:27:54 Mme Slimani

Non. Voilà.

00:28:06 Maxime

Je suis un peu stressé avec mes enregistrements, parce que mes deux premiers enregistrements n'ont pas marché. [Ah mince.]

Entretien n°22 du 05/07/24 :

00:00:01 Maxime

Est-ce que vous pouvez brièvement vous présenter aussi ?

00:00:04 John Durand

Oui, alors moi je suis Monsieur Durand, le directeur de l'école élémentaire Léo Lagrange, donc on est en école située en zone d'éducation prioritaire. Cela fait 6 ans que je suis directeur sur cette école et j'ai 28 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant. Donc on accueille des populations d'enfants qui sont issus des quartiers dits prioritaires, c'est-à-dire de la ville, c'est-à-dire dans des secteurs assez défavorisés, voilà. On a un IPS, donc un indice de position sociale, qui est de 87 sur l'école. Pour situer l'école, en moyenne, dans les Yvelines, je crois qu'il est de 110 ou 120. Sur Sartrouville, en tout cas, il est de 110, l'IPS moyen. Donc on est en école qui a un IPS qui est vraiment très bas. D'où le classement de l'école en zone d'éducation prioritaire. C'est le Collège Romain-Rolland qui pilote la REP Romain-Rolland. Donc on a une école qui a dix classes normales et une classe d'enfants non francophones, qu'on dit classe UPEAA. Voilà, l'effectif moyen de l'école de 176 élèves. La plupart des enseignants ont... sont arrivés, sont sur l'école depuis très peu de temps, mais j'ai la même équipe depuis 6 ans, depuis que je suis arrivé sur l'école, donc il n'y a pas beaucoup de départs chaque année. Les enseignants, c'est une moyenne... entre... soit on a de jeunes enseignants, soit on a des enseignants qui sont un peu plus expérimentés, donc on a une population... Hétérogène, d'enseignement. Voilà, pour me situer un petit peu. Et puis Sartrouville, c'est une circonscription en soi qui a 28 écoles élémentaires et maternelles. On fait partie de l'académie de Versailles, dans le département des Yvelines.

00:02:15 Maxime

Il y a combien d'autres écoles en ZEP ?

00:02:19 John Durand

En REP ? Alors dans la REP Romain Roland, parce qu'il y a deux REP différents, il y a la REP Romain Rolland et la REP Louis-Pauland. En REP Romain Rolland, on a... Je vais vous le dire tout de suite. Une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix. Il y a dix écoles dans la REP Romain Rolland. Sur les dix écoles, il y en a... Il y a quatre écoles élémentaires. Les autres, ce sont des écoles maternelles. Et moi, je suis un directeur entièrement déchargé, donc je n'ai plus de classe.

00:02:56 Maxime

J'ai vu du coup du personnel enseignant de Joliot-Curie, c'est la même REP ?

00:03:01 John Durand

Alors Joliot-Curie, Joliot-Curie c'est pas une REP. Ils sont pas dans le même secteur. Joliot-Curie 1, c'est dans le réseau Darius Milhaud, mais qui n'est pas une zone d'éducation prioritaire. Et Joliot-Curie 2, c'est dans le réseau Colette, mais qui n'est pas.

00:03:19 Maxime

Une zone d'éducation prioritaire non plus.

00:03:31 John Durand

Voilà, est-ce que vous avez d'autres questions ?

00:03:34 Maxime

Non, ça me paraît être une bonne présentation. Du coup, est-ce que vous pouvez me dire depuis combien de temps vous avez travaillé avec les Jardineurs ?

00:03:45 John Durand

Alors les Jardineurs, on a travaillé l'année dernière et l'année d'avant. Pas trop cette année. La première année, on les a connus quand l'association des Jardineurs sartrouillois venait d'être créée, elle avait été créée il n'y a pas très longtemps. Et en fait, on cherchait une association pour avoir un partenariat pour avoir le label E3D. Donc maintenant on est labellisé E3D niveau 2. Et c'est grâce aux jardinières qu'on a pu mettre en place ce label. Donc ils ont apporté leur expertise dans tout ce qui est compostage, plantations durables, expliquer aux enfants un petit peu comment la faune et la flore interagissent. Et puis, l'intérêt des abeilles pour la pollinisation, et voilà. Donc ça, c'est le champ d'activité qu'on a eu avec eux. Et puis, on a été visiter Sol-Majeur, donc on a fait beaucoup de visites là-bas. Donc pour voir in situ comment se mettait en place la permaculture, et voilà. Sur l'école, c'est un des partenaires qu'on a dans le cadre de l'E3D. On travaille aussi avec l'association Roulez Petit Bouchon. C'est une association qui recycle les bouchons en plastique et qui les revendent pour avoir des financements pour des objets, pour acheter des objets pour des personnes en situation de handicap. Voilà, Ça fait aussi partie de l'E3D. Et nous, on fait du recyclage au niveau de l'école. On trie des plastiques, tri des papiers, on trie tout en fait. Économie d'énergie aussi, on essaie d'éteindre les lumières au maximum à l'école. Et voilà donc, on a un jardin potager derrière avec un carré potager et puis des plantations dans des jardinières. On a planté aussi des arbres fruitiers dans le jardin de l'école grâce à la mairie. Et donc les jardinières sartrouillois, c'était un des partenaires qu'on avait dans ce cadre-là.

00:05:53 Maxime

Ok. Au niveau du jardin potager, qui est-ce qui s'en occupe ? C'est le personnel enseignant ?

00:06:01 John Durand

C'est tous les élèves avec les enseignants qui s'en occupent. La mairie nous fournit des graines, différentes sortes de graines. Et puis des fois, ils nous aident à faire en sorte que pendant les vacances, eh ben ça reste pérenne, ce qu'on a planté. Donc ils entretiennent le carré potager. Ils apportent aussi de... Enfin, ils renouvellent la terre aussi, etc. Donc ils nous aident à ce niveau-là.

00:06:30 Maxime

Et au niveau de l'implication des élèves dans le jardinage, c'est sous forme d'ateliers ?

00:06:37 John Durand

Sous forme d'ateliers, c'est eux qui font les semis, donc c'est étudié aussi en classe. Ils récoltent ce qu'ils ont semé. Et puis, tout ce qui est compostage, alors cette année, il va falloir qu'on le relance, mais c'est eux qui apportaient tous les déchets alimentaires de la maison, etc. Donc il y a une vraie contribution des familles. C'est eux qui apportent aussi les bouchons en plastique pour les opérations roulez petits

bouchons. Ils contribuent de cette manière-là. Il y a un vrai travail qui est fait en classe aussi. Un vrai travail dans les apprentissages par rapport à qu'est-ce que c'est que le recyclage, qu'est-ce que c'est que la permaculture, pourquoi faut-il éviter le gaspillage, etc. Quel est l'intérêt de trier les plastiques, les papiers, voilà. On travaille aussi avec Citru. Citru, c'est l'organisme qui gère tous les déchets dans la boucle de la Seine. Alors eux, ils nous ont mis en place les poubelles de tri, ils sont venus faire des animations aussi au niveau de l'école. sur l'intérêt du tri, à quoi ça sert, comment eux ils agissent, quelles sont les différentes usines de tri dans les soixante-dix-huit, etc.

00:07:46 John Durand

Voilà.

00:07:49 Maxime

— Et du coup, les poubelles finales de l'école, elles sont triées ? — Oui.

00:07:54 John Durand

— D'accord.

00:07:56 Maxime

C'est-à-dire, à Joliot-Curie, ils me disaient qu'ils faisaient le tri en classe ?

00:07:59 John Durand

— D'abord en classe. Donc en fait, on a... Ils ont des poubelles dans les classes de tri. Ensuite, on les achemine sur les poubelles intermédiaire qui sont au niveau de l'école, avec les écodélégués. Et ensuite, on apporte tout ça à l'extérieur de l'école. Donc, c'est un vrai chemin de tri. Au niveau de l'école, en fait.

00:08:20 Maxime

J'aimerais revenir un peu sur le jardin potager, parce que c'est quelque chose qui m'intéresse particulièrement. Quel niveau d'autonomie ont les élèves au niveau des plantations, des choses qu'ils vont faire dans le jardin ?

00:08:38 John Durand

C'est eux qui choisissent les plantes, avec leur enseignante, pour les mettre dans les jardinerie et dans les carrés potagers. Le choix des plantes est fait en accord avec la mairie pour que ce soit un accord qui soit harmonieux, c'est-à-dire qu'on sait très bien que les plantes s'aident entre elles, en fait, pour la croissance et pour se défendre face aux agressions. Donc, en fait, ces combinaisons de plantes sont faites en accord avec la mairie. Et on avait déjà eu une éducation par rapport à ça de la part des Jardineurs qui ont une vraie expertise et connaissance sur les plantes qui peuvent... Donc ça, la première année, on avait fait cet éveil avec eux. Et donc les enfants, dans les jardinières, c'est eux qui plantent, c'est eux qui renouvellent la terre, etc. Donc il y a un vrai travail qui se fait par rapport à ça. Il y a aussi des plantes qui sont en classe. Les premières étapes, c'est de faire des plantes en classe. Après, on les rempote dans les jardinières, etc. Il y a tout un travail qui est fait à ce niveau là. Après, je vous dirais franchement que ça dépense du temps parce que cette année, le mois de mai n'a pas été fameux, donc on est un peu décalé par rapport au sommet. Et du coup, la mairie nous propose des choses en fonction de la période à laquelle on peut les planter.

00:09:51 John Durand

Qu'est-ce qu'il y a Aissatou ?

00:09:56 Aissatou

Excusez-moi de vous déranger, Est-ce que papa il vous a appelé ?

00:10:01 John Durand

Non.

00:10:02 Aissatou

Parce qu'en fait il a dit qu'il allait vous appeler parce qu'il a dit peut-être qu'on va manger à la cantine.

00:10:09 John Durand

On ne sait pas du tout, il ne nous a pas appelé ton papa.

00:10:14 John Durand

Vous mangez à la cantine du coup d'habitude ?

00:10:15 Aissatou

Non d'habitude on ne mange pas à la cantine.

00:10:18 John Durand

Et là vous ne savez pas ?

00:10:21 Aissatou

Mon père m'a dit peut-être on va manger...

00:10:24 John Durand

Il n'y a aucun des trois qui savait si vous mangez ou pas ? [Il m'a dit peut-être.] Il faut appeler ton père alors pour lui demander.

00:10:32 Aissatou

Je connais son téléphone.

00:10:38 John Durand

Là, pour l'instant, je ne peux pas le faire. Il faut l'appeler rapidement parce que la cantine, c'est en cours. C'est maintenant qu'ils commandent les repas. Dis à ta maîtresse de l'appeler rapidement, ton papa. Tu dis que je suis en entretien.

00:10:48 Aissatou

Okay

00:10:51 John Durand

Oui, excusez-moi. Alors dites-nous.

00:10:53 Maxime

Oui, après sur le jardin du coup, au niveau de la continuité du travail du jardin, est-ce que les élèves l'entretiennent ? Au niveau arrosage etc.

00:11:02 John Durand

Oui, ils arrosent, ils entretiennent, ça c'est une activité qui est régulière. C'est une activité de classe qui est régulière, mais ça se fait plutôt dans cette période, c'est pas toute l'année. C'est quand on fait les semis, etc.

00:11:20 Maxime

C'est à peu près quotidien ou c'est toutes les semaines ?

00:11:24 John Durand

Je ne dirais pas que c'est quotidien mais je dirais que c'est au moins deux fois par semaine en ce moment.

00:11:37 Maxime

Et du coup pour... Au niveau des Jardineurs, vous avez expliqué un peu ce qu'ils venaient apporter ici au niveau de l'expertise. Au niveau des visites, quelles étaient les attentes de l'institution.

00:11:52 John Durand

C'était de voir comment fonctionnait la permaculture. Parce que, en fait, là-bas, ils sont capables de nous dire pourquoi on plante telle ou telle plante, quel est l'intérêt, en fait, de planter telle ou telle plante, qu'est-ce que ça peut apporter pour faire en sorte que les cultures soient pérennisées dans le temps. Donc c'est quelque chose qu'ils expliquaient sur place. Et on y allait aussi pour les abeilles, parce qu'ils ont des ruches, maintenant, sur place. Donc ils peuvent, bah, nous expliquer comment ça marche et tout ça. Et puis tout simplement parce que c'est l'endroit où travaillent les Jardineurs, donc c'est intéressant de voir dans quel cadre ils travaillent, puisqu'ils sont des personnes humaines qui travaillent avec nous, donc c'est bien aussi de voir quel est leur travail et qu'ils nous expliquent un peu en quoi consiste leur... en quoi consiste ce qu'ils font au niveau de Sol Majeur. Et en plus, ils nous ont proposé de faire ça gratuitement. Donc ça, c'était bien comme sortie gratuite. Nous, on est en REP, on n'a pas beaucoup de moyens, donc on essaie de faire en sorte que les sorties ne soient pas trop chères pour les familles. Donc le fait qu'ils nous proposent aussi de faire une sortie qui soit gratuite, c'était bien. Et puis après, on a une cotisation annuelle pour les Jardineurs sartrouillois.

00:13:05 Maxime

Et les visites gratuites, ils les ont faites...

00:13:09 John Durand

Les premières années.

00:13:10 Maxime

Les premières années, d'accord. Et vous savez si c'était spécifiquement pour cette école ou pour les autres

écoles aussi ?

00:13:15 John Durand

Je crois que c'était pour les écoles qui participaient, mais je crois que la première année, il y avait que notre école qui avait un partenariat avec eux. Donc...

00:13:26 Maxime

Et il y a eu toutes les classes qui ont fait une visite ?

00:13:30 John Durand

Il me semble que oui. Il me semble que toutes les classes ont fait une visite à ce majeur déjà.

00:13:37 Maxime

Est-ce qu'ils ont fait une visite l'hiver et une visite l'été ?

00:13:41 John Durand

Il y avait des visites l'hiver. Effectivement, il y a eu des visites plutôt l'été, oui.

00:13:44 John Durand

À deux moments différents, oui.

00:13:51 Maxime

Est-ce que dans l'école, il y a des projets de végétalisation de la cour. Ou ce genre de choses ?

00:13:56 John Durand

Oui. L'année prochaine, en fait, toute la cour va être refaite. Avec la mairie, ils ont déterminé des zones de végétalisation dans la cour. Le principe c'est que quand on met de la végétalisation autour des arbres, les racines ne s'étendent pas trop. elles ont tendance à avoir à se regrouper sur les zones qui sont végétalisées autour des arbres et du coup ça évite de détériorer le revêtement de la cour trop rapidement, ce qui est notre cas puisqu'on est dans un parc, en fait on est dans le parc léo Lagrange, donc elles ont tendance à s'étendre les racines. Et aussi parce que je crois que ça permet d'avoir plus de zones de... ça régule les températures il me semble, il y a quelque chose comme ça par rapport à la végétalisation, il y a une régulation qui s'effectue... Il fait moins chaud dans une cour qui est végétalisée. Donc ça, ça va être mis en place l'année prochaine.

00:14:55 Maxime

Est-ce que l'organisation d'un écolieu comme les Jardineurs, donc avec le jardin potager, tout végétalisé, etc. Vous pensez que ça peut inspirer la forme scolaire, enfin les écoles comme dans leur dynamique de végétalisation, d'écologie ?

00:15:22 John Durand

Oui, je pense, enfin c'est un modèle. Ce qu'ils nous ont montré, c'est un modèle, en fait. C'est un modèle qui devrait être transposé à toutes les écoles, je pense. Il y a déjà des écoles qui ont été végétalisées, je pense à Jules Ferry, Et je pense que c'est l'objectif de la mairie, c'est de faire en sorte que toutes les écoles soient

végétalisées à terme. Donc oui, c'est un exemple de ce qu'ils font. C'est ce que je leur ai dit aux Jardineurs quand ils étaient venus, c'est que ce qu'ils faisaient, ça correspond aux attentes un petit peu, à nos attentes par rapport à la situation vis-à-vis de l'environnement en ce moment, donc. Les problématiques climatiques, les problématiques de ne pas gaspiller, de faire attention à ce qui nous entoure au niveau de la nature. puis de revégétaliser un peu les espaces urbains, donc ça c'est important, donc je pense que tout ça c'est... les idées que vous défendez sont des idées qu'on peut transposer aux écoles, tout à fait, et qui devraient transposer aussi aux écoles.

00:16:25 Maxime

Et est-ce que si l'école se végétalise et commence à avoir des...

00:16:37 Enseignante

Oh pardon. C'est toi qui a imprimé ou pas ?

00:16:38 John Durand

Non, c'est quoi ? c'est pas intéressant, non ?

00:16:42 Enseignante

Un bout de livret. Non, c'est pas intéressant.

00:16:46 Maxime

Voilà commencer à développer des points d'activité comme des zones potagères, des zones de compost, etc. Est-ce que vous pensez que l'entretien de ce lieu peut rentrer comme activité pratique dans le cursus éducatif au sein de l'école ?

00:17:02 John Durand

Oui, de toute façon, je crois que ça y est un peu déjà, dans le cadre de l'E3D, c'est ce qu'on demande, c'est d'avoir une vraie éducation par rapport à la faune, à la flore, aux interactions des êtres vivants. Et oui, de toute façon, c'est déjà dans le cadre des apprentissages, en fait. Mais au niveau pratique, est-ce que... Oui, je pense que même au niveau pratique, dans les intitulés des contenus des programmes, c'est marqué, oui, faire un composte d'école, etc., c'est des choses qui sont déjà indiquées entièrement, en fait. Donc on n'est pas hors sol, on n'est pas dans l'innovation, on est dans des choses qui sont déjà clairement indiquées dans l'apprentissage scolaire en fait.

00:17:34 Maxime

Et au niveau de... par exemple si on envisageait des activités pratiques comme des activités de construction de poulaillers ou ce genre de choses, est-ce que vous pensez qu'il pourrait y avoir des limitations au niveau de la sécurité ou ce genre de chose ?

00:17:53 John Durand

Oui, il peut y avoir des limitations par rapport aux allergies des enfants et par rapport au fait que certaines espèces animales peuvent être protégées ou pas. Je pense aux tortues, aux tontes terrestres par exemple. Mais pour tout ce qui est élevage à l'école, je crois que certaines écoles ont déployé, donc y a pas... Il y a une limitation, mais qui doit être précise, qui ne concerne pas forcément tous les élevages qu'on peut

mettre en place à l'école. C'est certains élevages qui sont... soit parce que les animaux donnent des allergies à certains enfants et donc il faut mieux éviter, soit parce que c'est des espèces qui sont protégées. On ne peut pas faire n'importe quel élevage dans les écoles en fait. Mais ce n'est pas prohibé.

00:18:39 Maxime

Je pensais aussi par exemple à faire participer les élèves à la construction des poulaillers.

00:18:46 John Durand

Ça c'est une très bonne idée. Ça c'est une très très bonne idée. Oui, à mon avis, ça peut se faire, oui.

00:18:52 Maxime

Et en termes de sécurité, ça poserait des problèmes ?

00:18:59 John Durand

Ça dépend comment l'opération... Par exemple, si c'est planté à un clou, Clairement, oui, ça pose un problème de sécurité. On en est à ce niveau-là. À mon époque, on pouvait faire des radeaux dans les centres de vacances, ça ne posait pas de souci. Mais je crois que les normes de sécurité ont évolué. Du coup, maintenant, on ne peut plus faire tout ce qui peut avoir un impact au niveau de la sécurité des élèves. Oui, c'est plutôt prohibé maintenant.

00:19:25 Maxime

Par exemple là, dans l'école actuellement, est-ce qu'il y a des activités de travail manuel ?

00:19:32 John Durand

Non. Comme du bricolage, vous voulez dire ? [Oui, par exemple.] Non. Alors qu'avant, ça existait, les ateliers bricolage dans les écoles. Maintenant, planter un clou, je vous dis, avec un marteau, bah ça peut poser un problème de sécurité, donc, on évite. Tout ce qui est construction, ce sera plutôt à base d'objets en plastique, vous voyez ?

00:19:53 Maxime

Et il n'y a pas d'éléments dans le cursus comme le... Comment ça s'appelle ?

[on toque à la porte]

00:20:03 John Durand

Oui, entrez.

00:20:05 Yasmine

Bonjour, en fait, je voulais vous dire que j'ai perdu des lunettes bleues dans la cour.

00:20:11 John Durand

Des lunettes bleues ? Yasmine ?

00:20:13 Yasmine

Est-ce que vous les avez vues ?

00:20:15 John Durand

Non. Tu pourras pas passer dans les classes tout à l'heure pour demander ? Tu passeras dans les classes tout à l'heure pour demander ?

00:20:23 Yasmine

Dans toutes les classes ? [Oui.] Ça fait beaucoup.

00:20:25 John Durand

Non, je t'assure.

00:20:26 Yasmine

Maintenant ?

00:20:27 John Durand

Tout à l'heure, après la récréation, d'accord ?

00:20:30 Yasmine

Ok. Merci.

00:20:31 John Durand

De rien.

00:20:32 John Durand

Au revoir.

00:20:33 John Durand

Au revoir.

00:20:35 Maxime

Oui je pensais aux activités de cours de techno au collège par exemple. vraiment d'activités manuelles.

00:20:41 John Durand

Alors peut-être qu'ils peuvent le faire dans un cadre spécifique parce qu'ils sont plus grands, donc, peut-être qu'il y a moins de soucis à ce niveau-là. De toute façon, dans les filières professionnelles, ils sont amenés à utiliser du matériel comme ça, donc... Par contre, en école élémentaire, je crois que non, c'est pas vraiment autorisé non.

00:20:58 Maxime

Dans l'entretien, les entretiens que j'avais passés avec les personnels enseignants de Joliot-Curie, ils disaient aussi que toutes les constructions, même la mise en place du potager, des composts, était fait par la mairie et devait être fait uniquement par la mairie ?

00:21:14 John Durand

En fait, ce qu'il faut savoir, c'est que dans une école, les bâtiments scolaires appartiennent à la mairie, ainsi que tout ce qui concerne les espaces verts. Donc en fait, tout ce qu'on peut mettre en place, ça doit de toute manière être soumis à un accord de la part des responsables de la mairie. Et souvent, c'est plutôt eux qui nous proposent des choses. Après, ça ne nous interdit pas, nous, de leur proposer des choses et qu'ils nous donnent leur accord, vous voyez ? Mais c'est soumis à un accord de la mairie.

00:21:49 Maxime

Est-ce que, à travers les activités, par exemple potagères, vous pourriez envisager une ouverture sur le quartier ? comme ça se fait avec le compost, où les élèves viennent composter ici, peut-être avec une activité potagère plus importante, je ne sais pas, distribuer des légumes aux élèves, ou, peut-être... enfin comme ça se fait déjà avec le partenariat avec les Jardineurs.

00:22:22 John Durand

Je ne sais pas. Je pense que ce qu'on peut faire, c'est de toutes façons ce que font déjà les Jardineurs, c'est d'inviter les familles à participer à ce qu'ils font par des événements un peu festifs. Après, les enfants, ce qu'ils récoltent, des fois, ils le ramènent à la maison. Donc par exemple, les tomates, les fruits, ils les ramènent à la maison ici. Mais faire un autre partenariat avec les familles, ça, je ne sais pas comment ça peut se mettre en place, en fait. Déjà, ce qu'il faut savoir, c'est qu'au niveau des familles, ce qui est compliqué, c'est qu'ils n'ont pas les mêmes pratiques citoyennes que nous. Donc, tout ce qui est tri, c'est des fois, c'est compliqué. Ils n'ont pas forcément les poubelles de tri dans le quartier. Ça va être mis en place. Donc, ce qu'on met en place au niveau de l'école, pour l'instant, on n'est pas E3D niveau 3 parce qu'on ne voit pas très bien comment on peut le mettre en place au niveau du quartier puisque les structures n'existent déjà pas.

00:23:16 Maxime

D'accord. Est-ce qu'il y a une continuité entre les niveaux primaires, maternels, collèges ?

00:23:34 John Durand

Dans les pratiques ? L'E3D ?

00:23:37 Maxime

Dans vous, votre pratique à l'école, est-ce qu'il y a...

00:23:40 John Durand

Il y a une continuité entre la maternelle et l'élémentaire parce que on est deux... le groupe scolaire est labélisé, ils sont labélisés comme nous, ils ont les mêmes pratiques au niveau des carrés potagers, du compostage, du recyclage puisque c'est nous qui avons initié en élémentaire et après on leur a donné les éléments pour le faire eux en maternelle. Après je ne pourrais pas vous dire clairement si c'est transposable au collège et ce qu'ils font au collège au niveau de l'E3D. Ils font certainement des choses, ce n'est pas des choses que quand on va au conseil école-collège on n'en parle pas forcément. Est-ce qu'ils font les mêmes choses que nous, ça je ne pourrais pas vous dire. Il doit faire certainement des choses, mais pas forcément dans la continuité de ce que nous on fait, au collège. Voilà.

00:24:17 Maxime

Par rapport aux politiques d'éducation au développement durable et au développement durable en général, comment est-ce que vous vous situez au niveau de la communauté enseignante de l'école ? Est-ce que vous avez un regard plutôt critique ou alors est-ce que vous vous pliez aux règles qui sont préconisées ?

00:24:48 John Durand

Non, je crois qu'on a un regard responsable. C'est-à-dire qu'on voit l'intérêt de faire ce genre de choses. C'est dans les programmes. Donc on est quand même dans la continuité de ce qui doit se faire en école élémentaire. On n'est pas en dehors de ce qui se fait. Mais on le fait parce qu'on voit aussi l'intérêt que ça a pour la formation des futurs citoyens que sont nos élèves. Donc c'est tout ça qui fait qu'on est à fond là-dedans, vous voyez. Donc c'est pas gratuit, on le fait pas parce qu'il faut le faire, on le fait parce qu'on sent l'intérêt dans la formation des élèves qui sont des futurs adultes. Et que c'est porteur de sens. C'est porteur de sens parce qu'on voit très bien ce qui se passe au niveau de notre petite planète. Et si on peut faire des choses à notre niveau, et bah il faut le faire. Et c'est cette éco-responsabilité qu'on essaie de mettre en place au niveau des élèves et des familles. Voilà. On pense que c'est important.

00:25:40 Maxime

Vous parliez de la citoyenneté. Est-ce que vous mettez en lien les pratiques écologiques à l'école et l'enseignement civique ? Notamment... Est-ce que vous faites le lien avec une réflexion politique au niveau de l'écologie ? En tant que futur électeur, futur citoyen, etc.

00:26:07 John Durand

Alors, à l'école, c'est un endroit où on a une neutralité, en fait. C'est-à-dire qu'en tant que fonctionnaire, on a un devoir de réserve et un devoir de neutralité. C'est-à-dire qu'on ne peut pas afficher nos idées politiques, nos idées religieuses. On doit respecter celle des autres, donc on respecte toute forme de pensée, de croyance, etc. Mais nous, on ne peut pas avoir des considérations politiques, en tout cas dans le cadre scolaire. Donc on peut partir d'une réflexion en disant que c'est important pour la formation de l'être humain, du citoyen, d'avoir une responsabilité écologique, mais on ne peut pas le faire dans un cadre plus vaste politique.

00:26:52 Maxime

Mais à ce moment-là, est-ce que la question écologique est présentée comme un aspect plus technique, et du coup pas comme un enjeu de débat politique ?

00:27:04 John Durand

C'est un enjeu de société, donc quand on fait un enjeu de société, c'est forcément un enjeu politique, mais nous on le considère plutôt comme quelque chose de pratique à faire. Pour que le vivre ensemble soit meilleur, et bien il faut qu'on s'intéresse à cette question-là, donc c'est plutôt dans cet aspect-là. C'est l'aspect d'améliorer le vivre ensemble. vivre ensemble, c'est-à-dire société. Société, forcément, c'est une idée politique du vivre-ensemble, mais on n'est pas à ce stade-là. Nous, simplement, c'est améliorer le vivre-ensemble, le bien-être des enfants à l'école.

00:27:47 Maxime

Alors, je regarde depuis combien de temps on... Bon, ça fait à peu près une demi-heure.

00:27:49 John Durand

Parfait.

00:27:50 Maxime

Je réfléchis si j'ai encore une... Ah, j'ai mon... J'ai ma grille d'entretien. Elle est faite plus pour les Jardineurs. Je regarde s'il n'y a pas une... S'il n'y a pas une question qui peut... Bon, je pense qu'on a fait le tour.

00:28:07 John Durand

Voilà.

00:28:08 Maxime

Merci beaucoup.

00:28:08 John Durand

Ben, c'est moi qui vous remercie.

00:28:10 Maxime

Et puis merci de m'avoir rappelé.

00:28:12 John Durand

Ben, écoutez, c'est normal. Chose promise, chose due.

00:28:16 Maxime

Merci beaucoup. Hop ! J'arrête mon enregistrement.

Entretien n°23 du 28/07/24 :

00:00:01 Maxime

Est-ce que tu peux commencer brièvement par te présenter ?

00:00:06 Camille

Nom, prénom, tout ça ?

00:00:07 Maxime

Oui.

00:00:09 Camille

Bon ben alors, donc voilà, je suis Camille Dalamo. Je suis enseignante au collège Les Amandiers à Carrière-sur-Seine. Et donc ça fait une trentaine d'années que j'enseigne. Et... Et voilà, et c'est vrai que depuis quelques années, je suis passionnée de jardinage. J'ai un besoin de reconnexion avec la nature et je voulais le faire partager avec mes élèves qui, eux, sont de plus en plus déconnectés de la nature aussi. Donc voilà, et puis, ces dernières années, j'organise des visites à Sol Majeur. Est-ce qu'il faut expliquer ce que c'est ? [non ça je pense que...] [un adhérent nous propose du café] Non, pour l'instant, moi non. Merci, t'es gentil. Merci, Claude. [Oui, non Sol Majeur ça va, je pense que...] Voilà. Qu'est-ce que je peux dire d'autre ? J'ai trois enfants. Je ne sais pas si c'est important. Voilà, donc j'organise, oui, des visites à Sol Majeur depuis deux ans maintenant. Donc la première année, c'était avec des quatrièmes parce qu'on a fait une séance sur l'écologie, justement. Et bon, mis à part le tri, qu'ils savent par cœur, voilà, il faut trier et tout ça. Et je voulais qu'ils voient un lieu où on pouvait aller plus loin et concrètement faire des actes concrets sur ce que l'être humain peut faire avec trois fois rien. Et voilà, c'est pour ça que je les ai emmenés à Sol Majeur, dans l'espoir aussi qu'ils en parlent à leurs parents, pour qu'ils puissent venir voir le lieu, éventuellement adhérer. Après, la suite, ça leur appartient. Et voilà. On a même fait une... Comment ça s'appelle là ? Le truc du climat.

00:02:21 Maxime

La fresque ?

00:02:21 Camille

Voilà. On avait proposé, bah c'était cette année, en début d'année avec des sixièmes, on avait proposé à une association de parents d'élèves, de Carrières, de venir ici faire la fresque du climat.

00:02:34 Maxime

D'accord.

00:02:36 Camille

Alors bon, les collègues ont trouvé qu'ils n'étaient pas assez attentifs par rapport à être dans une classe. Bon, moi j'ai pas trouvé ça... flagrant.

00:02:46 Maxime

Pour la fresque.

00:02:47 Camille

Oui, pour la fresque. Je n'ai pas trouvé ça flagrant, donc on ne le fera plus l'année prochaine. Et sinon, on est resté, oui, quasiment la journée. On est venu à vélo, évidemment.

00:03:01 Maxime

Avec les sixièmes.

00:03:02 Camille

Avec les sixièmes, oui, quatrièmes, sixièmes. A chaque fois qu'on vient ici, on vient à vélo, en fait. Ça fait partie aussi du projet sur l'écologie. Et ça, je crois que c'est vraiment ça qu'ils ont aimé. Venir à vélo plutôt que prendre un bus ou les transports. Les choses qu'on fait d'habitude quand on fait des sorties scolaires. Voilà.

00:03:26 Maxime

Tu es enseignante en anglais ?

00:03:31 Camille

Ah oui, oui c'est vrai. Oui, donc c'est sûr que ça n'a pas trop de rapport avec l'écologie. Mais bah peu importe quoi, je fais ça. C'est vrai que je fais un club jardinage aussi au collège entre midi et deux. Bon, ça ne prend pas trop Voilà.. C'est vrai que je ne fais pas trop de pub. J'annonce le jour, l'heure. Après, il y a des élèves qui aimeraient venir, mais ils ne peuvent pas. Il y en a qui viennent, mais bon, ils ne viennent pas régulièrement. Après, je ne veux pas que ce soit imposé. Je veux vraiment qu'ils viennent parce qu'ils aiment faire ça. Il y a assez de contraintes au collège. Donc, je me dis que les clubs restent quand même un plaisir.

00:04:18 Maxime

Ça fait combien de temps que tu fais le club jardinage ?

00:04:24 Camille

Ça fait déjà 5-6 ans maintenant. Surtout qu'on a le lieu, on a un grand terrain et je me suis dit pourquoi pas exploiter ça et moi j'osais espérer le faire avec des collègues de SVT mais chacun chez soi.

00:04:49 Maxime

Donc il n'y a pas d'autres collègues qui se mobilisent sur...

00:04:52 Camille

Il y a eu une collègue qui l'a fait avec moi pendant deux ans, c'est une collègue de EPS, qui elle aussi adore la nature. Et voilà, après elle est partie, donc je me suis retrouvée toute seule. Tous les collègues savent ce que je fais, que je fais ce club, mais personne n'a la passion.

00:05:15 Maxime

Du coup, pas de profs qui ont ça dans leur programme.

00:05:18 Camille

Normalement SVT. [Ou Géo ?] Alors Histoire Géo, oui. Alors justement, là, avec les 6e, cette année, on a fait un projet, Comment devenir éco-responsable. Donc c'est avec une prof d'histoire-géo, une prof de SVT et moi. Et c'est suite au fait que j'avais fait la sortie ici l'année d'avant avec les quatrièmes. Donc elle s'est dit tiens, on peut faire un projet pluridisciplinaire. Mais mise à part son projet, elle ne va pas venir au potager. Voilà. Et moi, ce que j'avais pensé aussi l'année dernière, c'était... parce qu'on a des arbres fruitiers, des pommiers, des poiriers, on veut tu en voilà... Coucou !

00:06:15 Laure

Ah ben, bonjour à tous les deux ! Je vous laisse, c'est un... c'est un interview !

00:06:17 Camille

A bientôt, à tout à l'heure ! Qu'est-ce que je disais ? [les arbres fruitiers] Ah oui, parce qu'on avait beaucoup d'arbres fruitiers et je me suis dit pourquoi ne pas le proposer à des associations et donc j'ai fait appel à l'Escale à Houilles qui est une association solidaire et ils vendent des produits de première nécessité à ceux qui en ont besoin à des prix raisonnables quoi. Et donc je les ai appelés pour venir chercher les pommes que nous avions récoltées avec les élèves. Parce qu'on a fait un petit peu de travail avec les élèves. Donc on leur a dit de prendre les plus belles pommes, même s'il y a des petites tâches, etc. Et l'Escale est venue. On avait récolté... Je ne sais plus combien on en avait récolté. Elle les a vendus... Je ne sais pas si elle les a vendues ou si elle les a données à l'Escale. En tout cas, tout est parti. Ils étaient ravis. Vraiment. Voilà. Moi, j'aime bien qu'il y ait un circuit comme ça entre des associations. Voilà, le collège. Donc ça, on compte le refaire aussi cette année.

00:07:45 Maxime

Du coup, dans le... Le club potager, il y a quand même des élèves qui s'y investissent ?

00:07:54 Camille

Alors, pff, pas vraiment. Pas vraiment. Il y en a qui venaient quand il fallait récolter. Mais quand il faut travailler, retourner la terre, etc., il n'y avait plus personne. Et là, cette année, j'ai fait la connaissance d'une maraîchère. grâce aux jardiniers d'ailleurs. Je suis allée la voir, une maraîchère de Carrières-sur-Seine et on lui a demandé, alors déjà on a rendu visite avec deux classes, on lui a rendu visite et c'était très bien parce qu'elle a fait des ateliers de trois groupes Et dans ces ateliers, il y en avait un groupe qui faisait, par exemple, des semis, un autre qui, justement, manipulait des outils pour retourner la terre, défricher, etc. Et un autre, je ne sais plus... Ah oui, un autre qui faisait la visite du lieu. Et j'aimerais, en tout cas l'année prochaine, travailler avec elle, avec le collège, c'est-à-dire qu'elle vienne de temps en temps, en espérant que j'ai des élèves, et qu'elle nous fasse un planning. Tu vois ? Bonjour ! Ah oui, bonjour ! On peut peut-être arrêter deux minutes. [Une adhérente vient discuter avec Camille] Oui, donc j'aimerais travailler avec cette maraîchère, et c'est-à-dire qu'elle vienne de temps en temps au collège et nous faire un planning, voilà, ce serait bien que d'ici un mois, ça, ça et ça, c'est ça, soit fait. Voilà. Parce que moi j'entretiens, mais avec mes petites connaissances, quoi. Faut pas repartir à zéro, parce que si je ne fais rien, la nature reprend ses droits, et il faut recommencer chaque année, et c'est vraiment beaucoup de travail. Voilà. Donc on va voir si ça prend. Et je me suis dit qu'à la pré-rentree, quand les profs principaux montrent le collège au 6e, je vais leur demander de montrer le potager parce qu'il est un peu à part. Donc peut-être que ça, ça

va susciter des envies aux élèves de participer à cet atelier. Voilà.

00:10:45 Maxime

Parceque pour l'instant il n'y a pas d'investissement sur la continuité ?

00:10:47 Camille

Non, c'est ça qui est dommage. Il y a eu la première année, alors là, trois gamines, bon en plus elles s'entendaient bien, elles étaient dans la même classe, moi je les avais en cours donc je pouvais les susciter, voilà, leur demander de venir, enfin j'en parlais tellement avec enthousiasme parce qu'elles ont voulu venir et elles aiment ça. C'était vraiment la seule année où il y a eu toute l'année ce petit groupe de trois gamines. Voilà. Mais après d'une année à l'autre.

00:11:19 Maxime

C'était des élèves de quel âge ?

00:11:21 Camille

C'était des élèves de 6ème. Mais je pense qu'on peut plus faire avec les 6ème, 5ème. Après, les grands, ils n'ont plus trop envie. Ouais, malheureusement, il y a autre chose. Les 3ème, ils sont submergés par le brevet, l'année 3ème, etc. Les 4ème, ça les intéresse moins. Mais 6ème, 5ème, je pense que c'est un âge où on peut encore... Leur faire faire ça, quoi.

00:11:51 Maxime

Et les élèves qui s'étaient investis sur le long de l'année, est-ce qu'elles avaient pris un peu des choses en charge ou agit un peu de manière autonome ? Ou est-ce que c'était toujours très encadré ?

00:12:02 Camille

J'étais toujours là. Ouais, j'étais toujours là. Parce qu'il faut dire aussi que le potager, il faut passer par une classe pour y accéder. Donc il fallait la clé et c'est vrai qu'on ne laisse pas les clés comme ça aux élèves, malheureusement j'ai envie de dire. Parce que par exemple, là cette année on a eu un poulailler par une association, on l'a mis en plein milieu de la cour, pas en plein milieu mais au fond de la cour et ils étaient encadrés mais il y avait quand même les éco-délégués, puisqu'on a des éco-délégués. Il y avait tout un groupe qui avait un planning pour nourrir les poules, etc. Ouai. Et on a essayé avec les éco-délégués de les mettre en autonomie, par exemple pour éviter le gaspillage à la cantine. Mais s'il n'y a personne à côté d'eux, ils n'osent pas aller voir telle personne. Il fallait aller voir le responsable qui s'occupait de la cantine parce que c'est indépendant du collège. Mais personne n'y a été, alors qu'on leur a donné une mission. Il n'y a pas encore cette autonomie. Alors est-ce que c'est spécifique à la France ? Je pense aussi. On est trop là à encadrer et pas assez leur faire confiance, je pense. Par rapport aux Allemands. Je pense aux Allemands.

00:13:25 Maxime

Vis-à-vis du système scolaire ? [Pardon ?] C'est le système scolaire qui est trop...?

00:13:29 Camille

Je pense, je pense. On fait pas assez confiance aux enfants. Par exemple, je sais qu'une fois, il y avait une

surveillante qui avait donné les clés pour je sais pas quoi. Quand on l'a su, c'était un drame, quoi. Et je trouve ça dommage parce que, enfin bon... Si on leur fait pas confiance, forcément... Je trouve qu'ils ont moins d'autonomie, moins d'initiative. Voilà.

00:14:01 Maxime

Et comment tu te situes, toi, par rapport aux directives de l'éducation au développement durable, donc les directives de l'éducation nationale et au développement durable en général.

00:14:16 Camille

Comment je me situe ? Alors là, je ne sais pas du tout.

00:14:19 Maxime

Dans ta pratique... [Au quotidien ?] En tant qu'enseignante.

00:14:22 Camille

Ah, en tant qu'enseignante ?

00:14:23 Maxime

Est-ce que tu suis à la lettre les directives ou est-ce que tu fais quelque chose qui te...

00:14:30 Camille

Alors là, d'ailleurs, je n'ai rien lu à ce sujet-là. Moi, je suis un peu un électron libre. Je fais parce que j'ai vraiment envie de le faire et je m'investis. Tu vois, par exemple, l'été, j'ai organisé à avoir une clé pour que je puisse arroser le potager. Sinon, on me laisse tomber. Tu vois, c'est juste mes heures de cours. Non, non, moi, je fais à fond. Après, je te dis, j'ai rien lu de tout ça. Je sais que ma collègue d'Histoire Géo, elle est assez dans les rails. Donc là elle applique vraiment le programme, je l'ai vu là, elle est très comme ça.

00:15:11 Maxime

Est-ce que l'établissement est labellisé par exemple E3D ?

00:15:16 Camille

Alors on a eu, il y a trois niveaux je crois.

00:15:20 Maxime

Je crois.

00:15:22 Camille

Ouais, il me semble qu'il y a eu trois niveaux. On a eu le premier il y a trois ans parce que la principale adjointe était ancienne prof de SVT donc elle se donnait à fond. Et puis après, je crois qu'on l'a perdu ce niveau un. Oui, il me semble.

00:15:38 Maxime

Tantôt, vous avez l'air d'avoir beaucoup d'installations.

00:15:42 Camille

Après, je ne sais pas de quoi ça dépend. Est-ce qu'on doit faire venir quelqu'un pour faire voir ce qu'on fait ? Je n'en sais rien du tout. Alors là, moi, c'est quelque chose qui me dépasse.

00:15:55 Maxime

Et par rapport au développement durable en tant que concept, est-ce que tu as une opinion à ce sujet-là ?

00:16:05 Camille

Une opinion, qu'est-ce que je peux te dire ? Oui, moi j'aimerais qu'on adhère à ça, à ce développement durable et pas à la surconsommation. Mais c'est difficile de faire entendre ça aux élèves parce que forcément il y a l'éducation derrière et puis Carrières-sur-Seine, c'est peut-être pas un lieu où on pense à ça. Certains, oui. Pas d'autres. Et je pense que c'est pas assez... On n'en parle pas assez au collège. C'est vraiment... C'est trop cloisonné, quoi. C'est tout le temps cloisonné selon les matières. Donc si... Oui, les profs de SVT doivent en parler, mais il n'y a pas des actions, des grandes actions qui pourraient être faites pour accentuer ça.

00:17:08 Maxime

Est-ce que toi c'est un sujet que tu évoques dans tes cours par exemple en choisissant des textes ?

00:17:14 Camille

Oui, en quatrième parce que je ne peux pas le faire avant étant donné qu'ils n'ont pas assez de vocabulaire. Tu vois par exemple en sixième, l'année prochaine, je vais plus parler sur l'alimentation. Voilà, ils vont avoir du vocabulaire sur l'alimentation, le *junk food*, le *healthy food*, Voilà, c'est tout ce que je peux faire en sixième et c'est vraiment à partir de la quatrième où je peux approfondir le sujet. Moi je suis un peu limitée en fait dans ma matière. C'est pour ça que je fais cet atelier jardinage pour essayer de faire un peu plus.

00:17:57 Maxime

Voilà. Quand les élèves font des... des activités de jardinage comme avec la maraîchère dont tu parlais tout à l'heure. Est-ce qu'il y a des choses que tu remarques particulièrement au niveau de leur comportement par rapport aux autres ateliers ? Est-ce qu'ils sont plus réticents ou plus enjoués ?

00:18:25 Camille

Alors, des réticences, il n'y en a pas. Bon, ils sont toujours un peu certains sceptiques, d'autres qui sont très bien, surtout quand ils viennent là, ils sont bien, on sent qu'ils sont détendus. Beaucoup plus que dans une classe, je trouve. Ils participent sans problème aux ateliers qu'on leur propose. Après, c'est toujours des sixièmes. Enfin, cette année, c'est les sixièmes. Et les sixièmes sont toujours enthousiastes, majoritairement enthousiastes. Par exemple, oui, on leur avait demandé de défricher toute une parcelle, oh ben ils y sont allés à cœur joie ! Des grands, ça aurait été, oh ben non, j'ai pas envie de salir mon truc, enfin voilà, c'est l'adolescence. Non, non, globalement, ils se comportent bien, ils font les ateliers avec joie, à fond, ils reviennent détendus, vraiment.

00:19:21 Maxime

Est-ce qu'ils prennent en main un peu ce qu'on leur demande de faire ? Est-ce qu'ils prennent des initiatives, par exemple ?

00:19:27 Camille

Bah c'est toujours pareil, Pas vraiment. Non, parce qu'en plus avec la maraîchère, tout est quand même cadré, ils ne peuvent pas s'aventurer comme ça. Ou alors il faudrait vraiment qu'ils connaissent bien le lieu, qu'ils connaissent bien comment elle fonctionne, Caroline là la maraîchère et encore. Puis il y a une question de sécurité aussi par rapport aux outils, enfin tout ça on peut pas les laisser faire ce qu'ils veulent quoi.

00:20:07 Maxime

Ce serait quoi les limites en termes de sécurité ?

00:20:12 Camille

Les limites ?

00:20:12 Maxime

Par rapport à ce qui est possible de faire ?

00:20:18 Camille

Tu vois, faire des semis, par exemple, ça y est, aucun souci. Mais tout ce qui est toucher à des outils... Parce qu'en plus, des fois, il y en a qui vont prendre ça pour une épée, enfin voilà.

00:20:30 Maxime

Parce qu'au collège, il y a toujours des cours de techno ?

00:20:33 Camille

Oui.

00:20:34 Maxime

Qui utilisent aussi des outils quand même, des fers à souder, des choses comme ça ?

00:20:37 Camille

Oui, c'est vrai. Mais bon, c'est toujours cadré. Je ne sais pas s'ils en utilisent maintenant encore. Ils font beaucoup de choses sur l'informatique. Beaucoup plus que de manipulation avec ces outils-là, je ne sais pas. Il faudrait que je demande à un collègue, mais je ne suis pas sûre si maintenant il... Ouais.

00:21:02 Maxime

Moi, j'ai mes propres souvenirs de collège, mais ils commencent à dater.

00:21:05 Camille

Eh oui, c'est ça. Non, mais puis ça change tellement vite, d'une année à l'autre. Je ne suis pas sûre, tu vois. Je vois plus mes collègues parler de... Oui, faire des plans sur informatique et manipuler mais sans outils entre guillemets dangereux.

00:21:24 Maxime

C'est peut-être plus dans les filières plus techniques où il y aurait encore des fraiseuses et des trucs comme ça.

00:21:31 Camille

Oui, oui, je pense. Ceci dit, dans la salle de techno, parce que je passe par une salle de techno pour aller au potager. Oui, ils ont des outils, des machines au fond de la salle. Mais moi, à chaque fois que je passe, ils sont devant l'ordi hein. Il n'y a pas de manipulation comme avant.

00:21:53 Maxime

À ce moment-là, par exemple, faire participer les élèves à la construction d'un poulailler ou faire des bacs, planter des clous, etc. Au niveau sécurité, ça poserait problème ?

00:22:11 Camille

Alors écoute, je te dirais non, parce qu'on a fait avec les jardineurs un atelier construction de nichoirs. Bon, tu me diras, ils étaient en petits groupes. Donc il y avait deux, il y avait Raphaël et Christophe. Et il y avait peut-être cinq gamins, cinq, six gamins. Avec chaque animateur. Et ils leur ont fait manipuler le marteau. Mais bon voilà, on était là. Le problème c'est ça, c'est que s'il arrive quelque chose, les parents ils nous tombent dessus. Et à cause de ça, on verrouille tout. Alors que, bon, je veux dire, il y a des risques dans la vie qu'il faudrait prendre, quoi. Et ça s'est très bien passé.

00:23:00 Maxime

Parce que du coup, en cas d'accident, ça engage la responsabilité du collège.

00:23:06 Camille

Du prof, du collège, ouais. Et c'est malheureux parce que, je veux dire, je trouve que ça rend les enfants peureux de tout. En fait, ça les empêche justement de prendre des initiatives. Voilà. Moi j'ai l'impression que c'est ça. Ça les rend peureux et puis ils ne prennent pas d'initiative. Tant qu'on ne leur dit pas de faire quelque chose, ils ne le feront pas. C'est comme tout ce qu'ils voient sur les réseaux sociaux ou sur internet. En fait, on leur dit de faire des choses. On leur dit d'être comme ci, d'être comme ça, de penser ci, de penser ça. Mais ça ne vient plus d'eux-mêmes. Bon, après, il y a eu quelques fois, au potager, des gamines... Bon, madame, je vais arroser aujourd'hui. Ben ouais, vas-y, tiens. Alors, elle sait où c'est. Elle sait où est l'arrosoir. Hop. Une autre fois, ben tiens, ça serait bien de tourner la terre. Ben, j'ai dit oui, tiens, les outils sont là. Voilà. Ben, après, je surveille, évidemment. Mais ça, j'aime bien. Ça vient des enfants. Mais c'est parce qu'ils ont aussi l'habitude, de chez eux, de manipuler ça. C'est pas tout nouveau.

00:24:24 Maxime

C'est les enfants qui s'investissent, est-ce que c'est des enfants qui ont un jardin chez eux en général ?

00:24:32 Camille

Hum, bah ouai. Et moi j'aimerais que ce soit des enfants qui n'en ont pas ou qui n'ont... On a eu une gamine cette année en quatrième qui avait peur, je pèse mes mots, qui avait peur de la nature. Et quand on est venu ici, alors je pense que c'est Christophe qui l'a transformée. Et à la fin de la visite, elle a dit,

Madame, j'adore la nature.

00:24:58 Maxime

Oui je me rappelle.

00:24:59 Camille

Hein ?

00:25:00 Maxime

Je me rappelle du coup, j'étais là.

00:25:01 Camille

Ah ben t'étais là. Mais oui, bien sûr, tu te souviens.

00:25:03 Maxime

Elle était dans le groupe que j'avais suivi, oui.

00:25:05 Camille

Tu te rends compte ? Donc, je trouve qu'on leur fait peur, quoi. On a l'impression que tout ce qui est extérieur à eux, de chez eux, c'est dangereux. Alors que non, Enfin, oui, il y a des dangers, mais il faut les affronter un peu, un moment, quoi. Et justement, plus tu les affrontes, plus tu peux les... Pas les contourner, mais les... Oui, les affronter, les régler, tu vois ? Parce que si on les surprotège comme ça et si on leur fait peur tout le temps, ben voilà, ils vont rester chez eux, cloîtrés. Avoir peur de tout. Et franchement, quand j'avais proposé la première année de venir à vélo, je me suis dit, là, on va me rire au nez, on va me dire, mais non, mais vous n'êtes pas bien. Eh bien, pas du tout. Je suis tombée sur une principale qui m'a dit, mais c'est formidable, c'est chouette ce que vous proposez. J'ai dit, écoutez, si je vous le propose, c'est parce qu'il y a aussi pas mal de pistes cyclables. Mais je n'aurais pas cru, franchement, qu'elle me dise banco. Donc ça aussi, ça dépend des principaux qu'on a, s'ils sont ouverts à ça, pas ouverts. C'est énorme. Parce que nous, on a plein d'idées. On a plein d'idées, mais après, on a des barrières. Et en plus, c'est gratuit. Venir à vélo.

00:26:47 Maxime

Est-ce que tu penses que l'organisation d'un tiers-lieu comme les jardineurs pourrait inspirer la forme de l'école, la forme scolaire ?

00:26:57 Camille

Ah ouais. Ah ouais, ouais, moi je suis persuadée. Persuadée.

00:27:04 Maxime

Comment est-ce que tu envisagerais, toi, de prendre ce lieu comme inspiration ?

00:27:13 Camille

Tu veux dire qu'on puisse éventuellement faire... des séances ici plutôt que dans une classe ?

00:27:19 Maxime

Par exemple, je pense au... tout ce qui est les démarches de végétalisation de l'école et puis le fait de faire des ateliers, des jardins, des poulaillers, etc. Est-ce que un tiers-lieu comme ici pourrait inspirer ces démarches-là pour faire de l'école plus un lieu ?

00:27:41 Camille

Oui, il me semble. Après, justement, on peut travailler ensemble. eux ils peuvent venir chez nous comme ils ont fait par exemple pour les nichoirs, nous on peut venir chez eux et les faire travailler... tu vois je sais pas mais à chaque fois que je venais j'aurais aimé qu'ils leur fassent faire un atelier plutôt que qu'une visite tu vois ça c'est bien mais je pense que justement les petits c'est plus dans l'action Les grands peut-être plus dans les connaissances, tout ça, mais les petits, il leur faut de l'action des ateliers, du concret. Moi, si je m'écoutais, je viendrais souvent ici. Seulement, on m'a fait le reproche que c'était trop cher, que ça commençait à être cher, mes sorties. Voilà. Si c'est pas le budget, c'est... Enfin, il y a toujours des barrières. Sinon oui, moi je viendrais plus souvent là pour leur faire faire quelque chose, je ne sais pas, pour faire... ne serait-ce que aider à désherber au moment de l'automne, tu vois, enfin aider un lieu comme ça et dire voilà j'ai participé à ce lieu, j'ai posé ma graine plutôt que presque au potager du collège. Parce que là c'est pour une collectivité. Parce qu'au collège, bon, ça va pas très loin, tu vois. Moi, j'aimerais peut-être apprendre au collège certaines choses et l'appliquer ailleurs dans une collectivité ici où ça sert aux autres. Ça reste pas qu'à soi, quoi.

00:29:33 Maxime

Il n'y a pas de jardin partagé de ce type-là à Carrières ou à Houilles ou à Bezons ?

00:29:39 Camille

Alors attends, à Carrières, est-ce qu'il y a des jardins partagés ? Je ne crois pas.

00:29:44 Maxime

Il y a beaucoup d'espaces verts non à Carrières, avec la Seine ?

00:29:47 Camille

Oui, il y en a pas mal. Je sais qu'il y a une autre association, les... Comment ça s'appelle ? Les Incroyables Comestibles.

00:29:54 Maxime

On m'en a parlé oui.

00:29:55 Camille

Ouais. Et j'avais été à cette association pour voir ce que c'était et ce que je n'aimais pas, c'est que j'avais l'impression que... bah Déjà, c'était des gens qui avaient des jardins et ils partageaient entre eux. Je me dis, où est l'intérêt ? À la base, tu sais ce que c'est les incroyables comestibles en Angleterre ? C'est une partie de l'Angleterre. C'était vraiment pour les autres, pour faire un partage de ceux qui ont besoin, par exemple, de tomates, bah ils vont cueillir des tomates. Si tu n'en as pas besoin, tu n'en cueilles pas. C'était dans des lieux publics. Et là, je ne comprenais pas leur concept. C'était que des femmes qui ne travaillaient

pas, parce que leur mari gagne bien leur vie. Elles ont un jardin, Elles avaient toutes un jardin, tout un potager. Et au moment où il fallait partager les récoltes, c'était réservé qu'à celles qui avaient travaillé dans ce potager.

00:30:55 Maxime

C'était pas des parcelles individuelles ?

00:30:59 Camille

Non, c'est vrai. Ils ont commencé devant le conservatoire. Après bon voilà, je suis restée que quelques temps et ça ne me plaisait pas ce concept. Je ne me sentais pas à ma place. Après peut-être que ça a pris une autre tournure, je ne sais pas.

00:31:21 Maxime

Et chez les jardineurs, tu étais adhérente avant d'emmener tes classes ?

00:31:25 Camille

Oui. Ouai ouai. J'avais découvert ici grâce aux petites cantines parce qu'il y a eu une petite cantine ici et quand j'ai vu le lieu, waouh ! Émerveillée et c'est à partir de là que je me suis adhéree.

00:31:44 Maxime

C'est quoi qui t'a intéressé particulièrement ici pour l'adhésion ?

00:31:48 Camille

Bah écoute, on a l'impression qu'on est complètement ailleurs déjà. Je ne pensais pas qu'un lieu comme ça puisse exister à Sartrouville. On a l'impression qu'on est dans un autre monde. Et ce que j'aime bien, c'est qu'il n'y a pas d'obligation. On vient si on veut, si on peut. On aide si on veut, si on peut. Mais ce n'est pas des reproches. Bon, toi tu fais ci, toi tu fais ça, toi tu n'es pas venu, pourquoi, si, enfin tu vois. Je veux dire, il y a assez d'obligations dans le domaine du travail. Et c'est ça qui m'a plu dans ce lieu. On se sent bien et justement le fait qu'il n'y ait pas d'obligation ça donne plus, enfin en tout cas moi, ça me donne plus envie de m'investir. Autant que je peux évidemment.

00:32:48 Maxime

Tu disais tout à l'heure que tu t'étais particulièrement intéressée au jardinage, au maraîchage ces dernières années. Est-ce que tu as une sensibilité sur les questions écologiques de longue date ?

00:33:13 Camille

Alors écologique, de longue date, bah c'est vrai qu'on a toujours trié, économisé, pas surconsommé. Mais j'ai peut-être pris conscience de plus en plus en avançant dans l'âge, oui. Puis bon, c'est vrai que j'ai toujours aimé faire des randonnées, marcher dans la nature, être dans la nature. Ça oui, le respect de la nature.

00:33:45 Maxime

Du coup, la dimension écologique, c'est aussi quelque chose qui t'a intéressée chez les jardineurs ?

00:33:49 Camille

Oui, vraiment. Et puis de voir qu'avec peu, on arrive à faire des choses extraordinaires, moi, ça m'épate toujours.

00:34:05 Maxime

Comment est-ce que tu caractériserais l'organisation de l'association au niveau des activités, des projets, etc. ?

00:34:18 Camille

Écoute... Ouais, moi je trouve que c'est bien organisé, il y a... Il y a une bonne communication... Enfin, assez bonne communication sur Discord pour savoir ce qu'il y a à faire, les événements qu'il y a... C'est bien qu'il n'y en ait pas trop non plus d'événements, parce que... Si ça se transforme en... En lieu de fête tout le temps, je pense que ce lieu perdrait de son charme. Non, c'est assez équilibré, je pense, entre les moments calmes, les moments de fête, les moments où on doit s'occuper du jardinage. À mon avis, ça a l'air assez équilibré.

00:35:02 Maxime

Et au niveau des projets qui sont menés, etc., est-ce que l'organisation est plutôt plus horizontale, plus hiérarchique ?

00:35:14 Camille

Je ne sais pas ce que tu veux dire par là.

00:35:19 Maxime

Par exemple, est-ce qu'il y a une hiérarchie ? Est-ce qu'il y a des personnes qui décident des projets, etc. ? Ou est-ce que c'est quelque chose de plus diffus ?

00:35:27 Camille

Forcément, oui, il y a une hiérarchie, ça c'est sûr. Qui décide, mais après c'est partagé. C'est voter pour avoir un budget. Enfin, chacun s'exprime quand même. Après, si je ne suis pas d'accord... enfin je sais pas... Je ne me sens pas à ma place de dire que je ne suis pas d'accord pour ça. Voilà. Ça ne m'appartient pas. Après, eux, oui, ceux qui... le cerclent le cœur, président, évidemment, il faut qu'ils fassent vivre ce lieu parce qu'il faut prouver des choses, je pense, à la mairie pour pouvoir le garder. Moi, je n'ai rien prouvé, donc c'est bien s'ils le font, s'il n'y a rien, après, oui, on peut suggérer des choses, mais c'est à petite échelle.

00:36:38 Maxime

Il y a combien de temps on parle ? Ça fait un peu plus de 30 minutes. Je regarde, j'ai ma petite grille d'entretien, si jamais il y a des questions que j'ai oublié. [Oui, bien sûr.] Il y a une question que je pose toujours en entretien. Tu es familière avec le concept d'Anthropocène ?

00:37:09 Camille

D'anthropocène ?

00:37:11 Maxime

D'anthropocène, oui. Non ? Okay. C'est un concept en fait que je mobilise dans mon travail, un concept scientifique, donc j'essaie de voir s'il est très démocratisé ou pas trop.

00:37:27 Camille

D'accord.

00:37:35 Maxime

Est-ce que tu as d'autres engagements associatifs ? Tu parlais des petites cantines.

00:37:57 Camille

Oui, non. En fait, les petites cantines, j'ai arrêté aussi. Parce que, comment dire, on retrouvait toujours les mêmes personnes et l'idée de base était bien, et en fait, je trouvais que ça ne correspondait pas à l'idée de base. Après, est-ce que c'est parce qu'ils n'ont pas trouvé le local ? Je ne sais pas. Il y a un truc qui me... J'étais plus à ma place, très vite. Autant là, je me sens encore à ma place, autant les petites cantines, non. Boh, sinon, qu'est-ce que j'avais fait ? J'avais fait la Croix-Rouge aussi, un an. Et j'ai arrêté. C'était par rapport à la distribution du courrier de ceux qui n'ont pas de domicile fixe. J'ai arrêté parce que ça devenait prenant et puis il y avait beaucoup de questions auxquelles je ne savais pas répondre en dehors du fait de distribuer le courrier et ça me gênait. Je me dis, ça m'ennuyait de ne pas pouvoir répondre aux gens. Voilà.

00:39:15 Camille

Donc je cherche des petites choses. Pas trop loin. Non, il faut se sentir à sa place et surtout pas d'obligation. Ça c'est... De plus en plus c'est ce que je recherche. Moi j'ai l'impression que moins on en a, plus on a envie de donner. Enfin je sais pas ce que t'en penses mais... Est-ce que c'est le fait qu'au travail on a trop eu d'obligation que... Enfin ou alors c'est vraiment personnel, je sais pas. Mais... S'il y avait par exemple, tu vois ici un planning, bon alors telle personne doit faire ça, ça, ça, tel jour, telle, je crois que je ne viendrais pas. Il faut que ça coule. Voilà.

00:40:11 Maxime

Il y a quelque chose sur lequel je voulais revenir aussi parce que tu en as parlé mais je crois qu'on n'avait pas encore commencé l'enregistrement, c'est les retours des élèves par rapport aux visites.

00:40:22 Camille

Alors les retours, il y a eu... des retours assez positifs, comme quoi déjà venir à vélo, ça, ça leur a beaucoup plu. Être dans la nature plutôt que dans une classe. Après, est-ce qu'ils ont retenu des choses ? Je ne sais pas cette année parce que c'est vrai que le problème cette année, c'est que j'avais que des des petits groupes de classe, alors que mes collègues avaient la classe entière. Donc je sais qu'ils ont fait un retour, mais ils m'en ont parlé vite fait et je t'avoue que je n'ai pas trop retenu, mais globalement c'est positif quand même. Ils ont beaucoup aimé donc la visite à la maraîchère, au Champ Carillon. Ouais, ça ils ont beaucoup aimé. Parce que c'était assez structuré et comme je te disais, il y avait des ateliers concrets et ça, ça leur a plu.

00:41:25 Maxime

Tu m'as dit que tu avais des retours des parents d'élèves aussi ?

00:41:31 Camille

Oui, très positif. Pas beaucoup hein, mais voilà, ça a été positif. Alors c'est vrai qu'il y a toujours des inquiétudes quand on dit qu'on vient à vélo. Après il y a des parents qui lâchent leurs enfants avec des vélos sans phare, sans frein, enfin on a de tout. Et l'année dernière, on avait fait venir un responsable de Green-Houilles, C'est une association aussi à Houilles, sur l'écologie, pour vérifier chaque vélo des gamins, les quatrièmes. Moi ça m'a rassurée parce que je suis absolument pas bricoleuse ni rien et donc il était venu une demi-heure avant pour vérifier chaque vélo. Je trouvais ça bien. Mais là avec les sixièmes j'avais une collègue qui était très bricoleuse, des gamins qui s'y entendaient avec le vélo, ils avaient un kit de réparation donc on l'a pas refait. Tout ça pour dire quoi... Je sais plus...

00:42:46 Maxime

On parlait des retours. [Oui, bon voilà...] Et par rapport aux collègues qui viennent avec toi sur les visites, est-ce que c'est des collègues qui sont aussi engagés sur cette question-là ?

00:42:56 Camille

Oui. Oui, oui. Vraiment. La prof d'histoire géo est très engagée, elle, sur tout ce qui est écologie. Je pense qu'elle en parle beaucoup dans ses cours. Et la prof de SVT peut-être moins, mais ça fait partie de son programme, donc ça illustre son programme en fait. Il y a un écho.

00:43:22 Maxime

Et par rapport aux autres collègues, est-ce que... il n'y en a jamais qui sont venus sur la visite ?

00:43:34 Camille

Il y en a qui viennent pour nous accompagner. Ben la prof de techno là, je ne sais pas si tu te souviens. Si, une petite là, on avait discuté ensemble. Elle, ça fait deux ou trois fois qu'elle vient ici parce qu'elle aime le lieu. Mais en dehors de ça, je ne pense pas qu'elle en parle dans ses cours.

00:43:59 Maxime

Le fait d'avoir des collègues qui viennent sur les visites, ça ne permet pas de les mobiliser aussi sur ces questions-là ?

00:44:05 Camille

On espère. Il n'y a pas de suite. Oui.

00:44:10 Maxime

Parce que là, du coup, il y a peu de transdisciplinarité sur ces questions-là. [Oui.] Chacun fait par... Comment dire ?

00:44:22 Camille

Selon son programme.

00:44:24 Maxime

Par initiative personnelle ?

00:44:25 Camille

Voilà, il y a ça, selon le programme. Il faut que ça rentre dans le programme. Voilà. Tout est comme ça.

00:44:34 Maxime

Et les programmes ne sont pas forcément liés entre eux ?

00:44:36 Camille

Il y a des choses, oui, qui peuvent être faits transversalement, mais voilà, c'est tout un investissement, tout un travail quand même en amont.

00:44:50 Maxime

En plus de la charge des cours.

00:44:54 Camille

C'est comme les voyages scolaires. Il y a un travail monstre avant.

00:45:03 Maxime

Il y a quoi comme matières au collège ? Il n'y a pas de SES ou d'enseignement scientifique au collège ?

00:45:09 Camille

Non. C'est vrai qu'on dit les sciences, maintenant ça regroupe SVT, physique, physique-chimie, et techno.

00:45:20 Maxime

D'accord. C'est un programme commun ?

00:45:24 Camille

C'est pas vraiment un programme commun, mais ils ont réuni ça depuis 2 ou 3 ans, les sciences, le pôle sciences, avec les maths. Voilà.

00:45:39 Maxime

À moins que tu aies quelque chose qui tienne à l'esprit, je pense qu'on devrait avoir fait le tour.

00:45:47 Camille

Ouais, non. À part que la première fois que j'ai proposé cette sortie, on m'a demandé si c'était pas une secte [rires]

00:45:56 Maxime

C'est intéressant comme commentaire.

00:46:01 Camille

J'ai ouvert des yeux et je me suis dit, ah bon ? Quelle image renvoie ? Ah ouais, une prof d'anglais qui emmène ses élèves à un lieu, un écolieu.

00:46:14 Maxime

Des activités païennes. néo-paganisme, peut-être.

00:46:20 Camille

Ah mais c'était sérieux, hein. À tel point qu'ils m'ont dit, écoute, donne-moi quand même le numéro téléphone, je vais appeler pour savoir si c'est pas une secte. Je lui ai dit, vas-y. Elle l'a fait. Et puis après, elle m'a dit, non, non, c'est bon, je te fais le chèque, c'est pas une... Et là, cette année, la même personne, elle m'a dit, écoute, ça commence à devenir cher, tes sorties. Dès qu'on sort un peu des lieux scolaires, de visite classique, voilà, ça c'est terrible, c'est terrible. On croit toujours qu'il y a un truc pas net, il faut toujours rentrer dans les clous.

00:47:01 Maxime

— Parce que les lieux classiques, c'est quoi, c'est le musée ?

00:47:04 Camille

— Bah les musées, oui, voilà, musées que tout le monde connaît, à Paris, à Paris, le Louvre, ou aux alentours, mais que c'est connu, voilà. comme les jardineurs c'est pas connu mais heureusement justement qu'il y a des collègues qui viennent et qui font un retour très positif dans la salle des profs comme ça je me dis ah ben voilà il n'y a pas que moi qui en parle avec enthousiasme il y a d'autres collègues. Et ça c'est lourd. C'est lourd. En même temps, ça n'empêche pas de le refaire chaque année. C'est vrai qu'il y a des fois, des réflexions, ça ne donne plus envie. Après, je me reprends en me disant, bon allez je le fais pour les élèves, on s'en fout des réflexions des profs. C'est un milieu très fermé. Je ne sais pas si tu comptes y aller. Dans l'éducation nationale ? Non ?

00:48:09 Maxime

Je ne sais pas. Pour l'instant, je vise plus l'enseignement supérieur, mais c'est fermé aussi en termes de postes, donc c'est possible que je me retrouve à briguer un poste de prof de philo en lycée.

00:48:25 Maxime

Ce qui n'est pas très ouvert non plus en termes de postes, avec la philo ils en ont que une année.

00:48:31 Camille

Et tu vois, la philo, moi je dis qu'on devrait commencer très jeune.

00:48:37 Maxime

Oui, puis ça peut... Parfois, ça peut se faire dès la primaire. Oui.

00:48:41 Camille

Moi, j'avais lu des livres de Frédéric Renoir, Le Noir, Frédéric Le Noir, qui fait des ateliers philo, justement, en primaire. Extraordinaire, les réflexions de gamin. Ils ont une profondeur. Et je trouve que plus on commencerait tôt, plus ils auraient peut-être du discernement, de la tolérance, une ouverture envers

les autres. que là on les cloisonne tout jeunes, ce qui fait qu'ils grandissent avec des œillères pour peu que les parents en ont aussi. Ah ouais, moi j'avais envie d'animer des ateliers philo en primaire. Après je me sens pas assez calée.

00:49:27 Maxime

C'est important aussi pour la formation de l'esprit critique.

00:49:29 Camille

Mais oui, c'est ça. C'est ça, et on en a besoin.

00:49:33 Maxime

Et après je pense pour vraiment [...]

Questionnaire

Questionnaire à l'attention des membres de l'association Les Jardineurs

Ce questionnaire prend place dans le cadre d'une recherche de doctorat en sciences de l'éducation faite en collaboration avec l'association des jardineurs sartrouillois, et a pour but de renseigner le chercheur doctorant (Maxime Bordes, Université Catholique de l'Ouest et Université de Strasbourg, laboratoires LIRFE et LISEC) sur la démographie des membres de l'association, la fréquentation de Sol Majeur et les orientations générales des membres en terme d'opinion.

Celui-ci comprend 20 questions fermées à choix unique, est fait de manière à ce que son remplissage ne prenne pas plus de 10 minutes, et est anonyme.

Il y a 20 questions dans ce questionnaire.

Démographie

Cette partie a pour but de récolter des informations démographiques sur les adhérent(e)s de l'association.

À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 18-35 ans
- 35-65 ans
- 65-80 ans
- 80+ ans

Quel est votre genre (sexe) ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Homme
- Femme
- Autre identification de genre

Quelle est votre nationalité ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Française
- Autre

À quelle catégorie socio-professionnelle appartenez-vous ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Agriculteur(ice) exploitant(e)
- Artisan
- Commerçant(e) chef(fe) d'entreprise
- Cadre et profession intellectuelle supérieure
- Profession intermédiaire
- Employé(e) et ouvrier(ère)

Quel est votre niveau d'étude ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Sortie de la scolarisation avant CAP-BEP
- CAP-BEP
- BAC
- BAC+2/3
- BAC+5 et plus

Êtes-vous actif(ve), retraité(e), sans activité ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Actif(ve)
- Retraité(e)
- Sans activité/sans emploi/arrêt maladie longue durée

Dans quel type d'habitation habitez-vous ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Appartement
- Maison sans jardin
- Maison avec jardin
- Autre

Fréquentation et rapport au lieu et à l'association

Cette partie a pour but de récolter des informations concernant la fréquentation de Sol Majeur par les adhérent(e)s de l'association.

Comment qualifieriez-vous votre implication dans l'association ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Très impliqué(e)
- Assez impliqué(e)
- Moyennement impliqué(e)

- Peu impliqué(e)
- Pas impliqué(e)

À quelle fréquence fréquentez-vous Sol majeur ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Tous les jours
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par semaine
- Plusieurs fois par mois
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois

À quelle distance de Sol Majeur habitez-vous ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Moins de 10 minutes à pieds
- Moins de 30 minutes à pieds
- Moins d'une heure à pieds
- Plus d'une heure à pieds

Par quel moyen vous rendez-vous à Sol Majeur ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- À pieds
- En vélo/trottinette/etc.
- En transports et commun
- En voiture
- Autre

Par quelle voie avez vous connu les jardineurs (visite, ami, salon, communication) ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Journée portes ouvertes
- Communication des jardineurs
- Communication municipale
- Par des connaissances, (ami(e)s, etc.)
- Dans un salon (salon des associations, etc.)

Avez-vous d'autres engagements associatifs ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Non
- Dans une autre association
- Dans plusieurs autres associations

Orientation et engagement

Cette partie a pour but de récolter des informations sur l'opinion des adhérent(e)s de l'association.

Vous considérez-vous comme sensibilisé(e) à la question écologique ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Très sensibilisé(e)
- Assez sensibilisé(e)
- Neutre
- Peu sensibilisé(e)
- Pas sensibilisé(e)

Vous renseignez-vous sur les connaissances scientifiques relatives à l'écologie ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Beaucoup
- Moyennement
- Un peu
- Pas du tout

Considérez-vous que les pouvoirs publics en France mènent une politique environnementale suffisante ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Tout à fait suffisante
- Assez suffisante
- Moyennement suffisante
- Peu suffisante
- Pas du tout suffisante

Allez-vous voter lors des élections ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Toujours
- Parfois
- Jamais

Avez-vous déjà milité pour un parti politique ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Avez-vous déjà milité dans une association à caractère politique ?

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

A quelle famille politique vous identifiez-vous ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Gauche
- Extrême gauche
- Centre
- Droite
- Extrême droite
- Aucune

Merci d'avoir participé à ce questionnaire en ligne. Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter via le Discord de l'association

Résultats du questionnaire

Résumé pour Q1P1		
À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
18-35 ans (A1)	5	5.95%
35-65 ans (A2)	58	69.05%
65-80 ans (A3)	18	21.43%
80+ ans (A4)	1	1.19%
Sans réponse	2	2.38%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q2P1		
Quel est votre genre (sexe) ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Homme (A1)	34	40.48%
Femme (A2)	48	57.14%
Autre identification de genre (A3)	0	0.00%
Sans réponse	2	2.38%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q3P1		
Quelle est votre nationalité ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Française (A1)	80	95.24%
Autre (A2)	1	1.19%
Sans réponse	3	3.57%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q4P1		
À quelle catégorie socio-professionnelle appartenez-vous?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Agriculteur(ice) exploitant(e) (A1)	0	0.00%
Artisan (A2)	1	1.19%
Commerçant(e) chef(fe) d'entreprise (A3)	2	2.38%
Cadre et profession intellectuelle supérieure (A4)	35	41.67%
Profession intermédiaire (A5)	12	14.29%
Employé(e) et ouvrier(ère) (A6)	19	22.62%
Sans réponse	15	17.86%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q5P1		
Quel est votre niveau d'étude ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Sortie de la scolarisation avant CAP-BEP (A1)	1	1.19%
CAP-BEP (A2)	10	11.90%
BAC (A3)	6	7.14%
BAC+2/3 (A4)	36	42.86%
BAC+5 et plus (A5)	27	32.14%
Sans réponse	4	4.76%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q6P1		
Êtes-vous actif(ve), retraité(e), sans activité ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Actif(ve) (A1)	42	50.00%
Retraité(e) (A2)	25	29.76%
Sans activité/sans emploi/arrêt maladie longue durée (A3)	13	15.48%
Sans réponse	4	4.76%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q7P1		
Dans quel type d'habitation habitez-vous ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Appartement (A1)	45	53.57%
Maison sans jardin (A2)	0	0.00%
Maison avec jardin (A3)	36	42.86%
Autre (A4)	0	0.00%
Sans réponse	3	3.57%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q1P2		
Comment qualifieriez-vous votre implication dans l'association ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Très impliqué(e) (A1)	6	7.14%
Assez impliqué(e) (A2)	9	10.71%
Moyennement impliqué(e) (A3)	17	20.24%
Peu impliqué(e) (A4)	35	41.67%
Pas impliqué(e) (A5)	14	16.67%
Sans réponse	3	3.57%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q2P2		
À quelle fréquence fréquentez-vous Sol majeur ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Tous les jours (A1)	3	3.57%
Plusieurs fois par semaine (A2)	8	9.52%
Une fois par semaine (A3)	5	5.95%
Plusieurs fois par mois (A4)	15	17.86%
Une fois par mois (A5)	9	10.71%
Moins d'une fois par mois (A6)	36	42.86%
Sans réponse	8	9.52%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q3P2		
À quelle distance de Sol Majeur habitez-vous ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Moins de 10 minutes à pieds (A1)	12	14.29%
Moins de 30 minutes à pieds (A2)	36	42.86%
Moins d'une heure à pieds (A3)	22	26.19%
Plus d'une heure à pieds (A4)	12	14.29%
Sans réponse	2	2.38%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q4P2		
Par quel moyen vous rendez-vous à Sol Majeur ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
À pieds (A1)	25	29.76%
En vélo/trottinette/etc. (A2)	27	32.14%
En transports et commun (A3)	2	2.38%
En voiture (A4)	27	32.14%
Autre (A5)	0	0.00%
Sans réponse	3	3.57%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q5P2

Par quelle voie avez vous connu les jardineurs (visite, ami, salon, communication) ?

Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Journée portes ouvertes (A1)	16	19.05%
Communication des jardineurs (A2)	8	9.52%
Communication municipale (A3)	4	4.76%
Par des connaissances, (ami(e)s, etc.) (A4)	36	42.86%
Dans un salon (salon des associations, etc.) (A5)	10	11.90%
Sans réponse	10	11.90%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q6P2		
Avez-vous d'autres engagements associatifs ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Non (A1)	32	38.10%
Dans une autre association (A2)	23	27.38%
Dans plusieurs autres associations (A3)	26	30.95%
Sans réponse	3	3.57%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q1P3		
Vous considérez vous comme sensibilisé(e) à la question écologique ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Très sensibilisé(e) (A1)	41	48.81%
Assez sensibilisé(e) (A2)	39	46.43%
Neutre (A3)	2	2.38%
Peu sensibilisé(e) (A4)	0	0.00%
Pas sensibilisé(e) (A5)	0	0.00%
Sans réponse	2	2.38%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q2P3		
Vous renseignez-vous sur les connaissances scientifiques relatives à l'écologie ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Beaucoup (A1)	24	28.57%
Moyennement (A2)	36	42.86%
Un peu (A3)	17	20.24%
Pas du tout (A4)	4	4.76%
Sans réponse	3	3.57%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q3P3		
Considérez-vous que les pouvoirs publics en France mènent une politique environnementale suffisante ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Tout à fait suffisante (A1)	2	2.38%
Assez suffisante (A2)	4	4.76%
Moyennement suffisante (A3)	16	19.05%
Peu suffisante (A4)	29	34.52%
Pas du tout suffisante (A5)	29	34.52%
Sans réponse	4	4.76%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q4P3		
Allez-vous voter lors des élections ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Toujours (A1)	69	82.14%
Parfois (A2)	8	9.52%
Jamais (A3)	0	0.00%
Sans réponse	7	8.33%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q5P3		
Avez-vous déjà milité pour un parti politique ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Oui (A1)	14	16.67%
Non (A2)	66	78.57%
Sans réponse	4	4.76%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q6P3		
Avez-vous déjà milité dans une association à caractère politique ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Oui (A1)	11	13.10%
Non (A2)	67	79.76%
Sans réponse	6	7.14%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%

Résumé pour Q7P3		
A quelle famille politique vous identifiez-vous ?		
Réponse	Décompte	Pourcentage brut
Gauche (A1)	31	36.90%
Extrême gauche (A2)	1	1.19%
Centre (A3)	18	21.43%
Droite (A4)	5	5.95%
Extrême droite (A5)	0	0.00%
Aucune (A6)	13	15.48%
Sans réponse	16	19.05%
Non affiché	0	0.00%
Total(brut)	84	100.00%