

Special Issue

Bildung für nachhaltige Entwicklung lehren: von der Argumentation zur Umsetzung

Keynote

L'éducation à la Condition Terrestre: entre culture épistémologique, pensée complexe et construction du désaccord

Richard-Emmanuel Eastes¹

Received: April 2021 / Accepted: June 2021

Structured Abstract

Contexte: Dans une société démocratique, mettre en œuvre une «transition écologique», quelle qu'en soit la nature, suppose de s'accorder collectivement sur la nature des problèmes à surmonter, sur les modalités de sa réalisation et sur les valeurs fondamentales qui guideront l'action. Hélas, en atteste la rémanence de maints avatars du climatoscepticisme, il est déjà difficile de se mettre d'accord ne serait-ce que sur les données de départ, alors que ce sont les seules à être fondées sur des données parfaitement objectives.

Pourtant la crise s'aggrave et le temps presse. Quels rôles confier à l'école dans ce contexte, au-delà d'une éducation au développement durable qui a montré ses limites? Peut-on d'ailleurs même encore compter sur l'école et sur le concept de développement durable pour engendrer, non pas une transition, mais une véritable transformation de l'organisation de nos sociétés occidentales à irresponsabilité illimitée?

Faut-il enseigner aux élèves les outils intellectuels nécessaires à la planification du voyage? Développer chez eux les compétences pour éviter les écueils et lutter contre les vents contraires? Ou à l'inverse, abdiquer et développer leurs capacités d'adaptation en vue de construire la résilience sociétale des générations futures face à des changements désormais irréversibles?

Objectifs: Partant d'une analogie empruntée à Bruno Latour assimilant la nécessaire transformation écologique à un voyage organisé en temps de crise et dans l'urgence, cet article propose de développer quatre axes de travail spécifiques au sein de l'école pour mieux surmonter les crises environnementales qui ne sont hélas plus seulement des perspectives évitables mais des réalités très concrètes.

Mots-clés: *transformation écologique, science, politique, engagement, rôle de l'école*

¹Science & Technology Studies Lab – Faculté des sciences sociales et politiques – Université de Lausanne – Suisse
✉ richard-emmanuel@eastes.ch

1 Introduction

Même si la notion de développement durable continue de structurer largement la réflexion académique et l'action politique, nous devons faire le triste constat de l'échec d'un concept sédatif et inefficace d'une part, et de l'éducation associée d'autre part (Eastes & Pellaud, 2013).

Ce constat relève d'une prise de conscience selon laquelle le temps où il était encore possible d'espérer maintenir le monde sur une trajectoire continue est révolu et qu'il faut à présent penser l'avenir de manière disruptive ; une idée insuffisamment contenue dans le concept de développement durable, et même dans celui de «transition écologique» qui, pour atteindre les résultats nécessaires, devrait davantage s'apparenter à une transformation radicale qu'à une transition douce et progressive (Eastes & Pellaud, 2019).

Qu'on la nomme transition ou transformation, cette révolution que nous avons désormais à entreprendre (dans le double sens politique et physique du terme) est un voyage. Un voyage dont les multiples avatars de la crise écologique (déforestation massive, érosion de la biodiversité, élévation de la température moyenne du globe...) nous montrent qu'il a déjà commencé. L'avion a décollé, malgré nous et en dépit des avertissements maintes fois répétés dans des rapports tels que ceux du Club de Rome (Meadows et al., 1972), de Gro Harlem Brundtland (ONU, 1987), de Nicholas Stern (Stern, 2006) et, chaque année, dans les scénarii du GIEC¹.

Concernant ce voyage, la question n'est désormais plus «*Comment l'éviter ?*» ou «*Comment nous y préparer ?*» mais «*Où allons-nous atterrir ?*». Telle est la question que pose Bruno Latour dans son ouvrage éponyme (Latour, 2017), dont nous nous proposons d'orienter l'analogie vers l'analyse non seulement des étapes du voyage à accomplir, mais également de l'éducation à promouvoir pour que les générations actuelles et à venir soient en mesure de le mener à bien.

Car si l'organisation d'un voyage collectif n'est déjà pas simple dans des conditions sereines et lorsque le temps semble ne pas manquer (un état d'esprit auquel renvoie l'idée de «transition»), il est autrement plus complexe à planifier et à mettre en œuvre en situation de crise et d'urgence (un état d'esprit auquel renvoie l'idée de «transformation»).

Comparant les deux situations réelles correspondant à ces deux états d'esprit, ce texte montre comment le contexte de crise brouille les frontières entre science, action politique et expression des aspirations citoyennes, obligeant l'école à interroger et à élargir ses rôles historiques à l'égard des faits, de l'engagement et des valeurs.

Sur cette base, il invite cette dernière à renforcer son action sur quatre chantiers majeurs: la culture épistémologique des élèves, leur pensée systémique et la culture du désaccord, le tout sur fond d'esprit (auto)critique (Fig. 7).

2 Un incertain voyage vers l'avenir

Dans une société démocratique, entreprendre et mener à bien le voyage de la transformation écologique suppose de s'accorder collectivement sur les termes du voyage: point de départ, point d'arrivée et meilleurs chemins pour relier l'un à l'autre (Fig. 1).

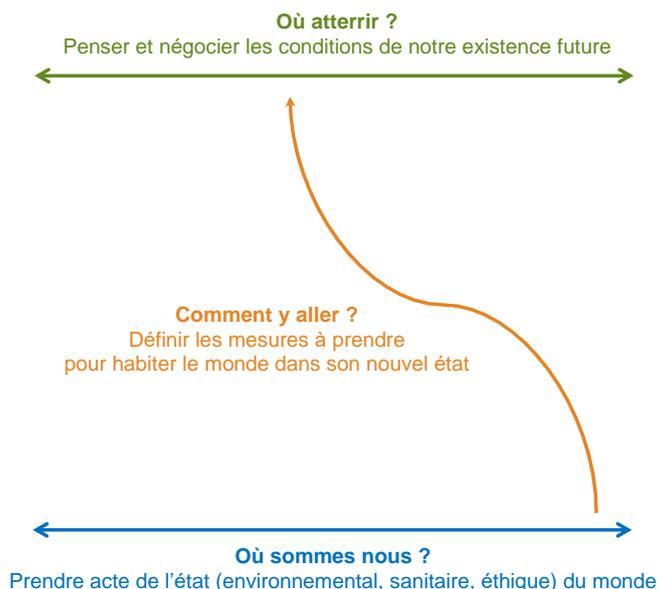


Fig. 1. Les trois étapes du voyage collectif que constitue la transformation écologique à entreprendre.

¹ Site du GIEC: www.ipcc.ch, consulté le 5 avril 2021.

Cette considération peut être utilisée comme point de départ d'un modèle dont le but est de montrer comment les différentes étapes du voyage s'articulent respectivement avec les faits énoncés par la recherche scientifique, les opinions qui guident l'action politique et les valeurs qui fondent les aspirations citoyennes, chacun de ces éléments étant transmis ou travaillés par l'école, notamment dans le cadre de l'éducation en vue d'un développement durable proposée par le plan d'études romand (PER).

Un modèle qui permet par suite de comprendre l'évolution des attentes qui pèsent sur l'école lorsque la société transite entre deux situations distinctes:

1. Situation 1: un temps de paix économique, sociale et environnementale, c'est-à-dire une configuration où la transition écologique pourrait (aurait pu) se faire en douceur et dans le cadre d'un développement durable progressif (ce que proposait jusqu'ici l'éducation au développement durable (Pellaud, 2011)) ;
2. Situation 2: un temps de crise grave, induisant une rupture choisie ou subie de la continuité de notre trajectoire économique et sociale, dans le cadre d'un état d'urgence environnemental (ou sanitaire), qui impose de penser une autre éducation (ce que propose l'éducation à la condition terrestre (Pellaud & Eastes, 2020)).

3 Voyage en temps de paix

Dans un monde en paix, les choses sont relativement simples: à la science (qui décrit le monde) le point de départ, aux aspirations citoyennes la définition du point d'arrivée et à l'action politique le soin de définir la route à suivre. Ces sphères ne sont en réalité pas respectivement cantonnées à ces étapes du voyage: la technologie pousse le monde de demain, qui évolue par lui-même indépendamment de la science; les voies explorées par la recherche scientifique sont elles-mêmes influencées par les choix démocratiques, alors que l'action politique s'ancre dans les deux autres domaines. Mais si les bordures des territoires sont floues, ils n'en sont pas moins relativement bien assignés, comme tente de représenter la Fig. 2.

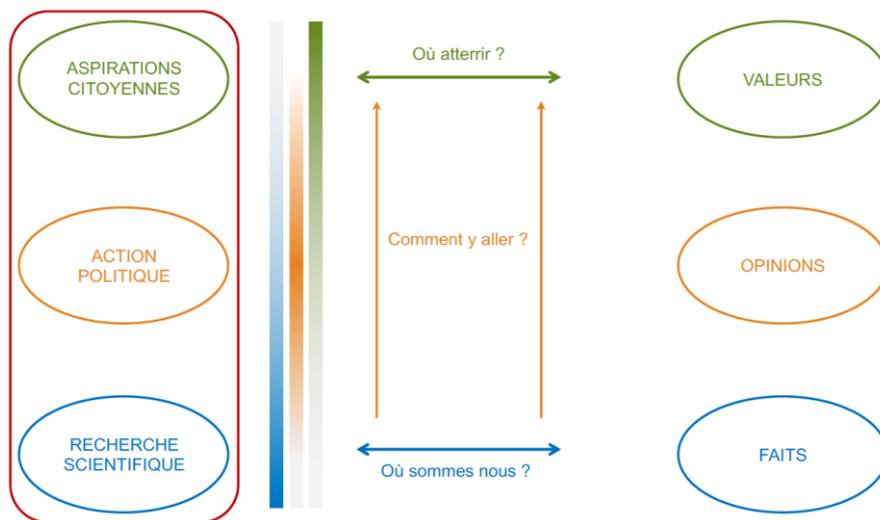


Fig. 2. Les trois étapes du voyage collectif que constitue la transition écologique dans le cadre de la situation 1.

Dans ce monde, il revient au système de formation de préparer les futurs acteurs et les futures actrices de la société à construire ces différents rôles (science, politique et aspirations fondamentales), en tant que citoyens et citoyennes autant que professionnels et professionnelles. Dans ce voyage, donc, le point de départ a essentiellement à voir avec les faits, le point d'arrivée avec les valeurs et le chemin à parcourir avec l'opinion.

Plus précisément, en temps de paix et de développement vraiment durable, l'école construit d'une part la connaissance des faits qui permet aux élèves de comprendre l'état du monde; elle leur apporte d'autre part la capacité à clarifier leurs valeurs, afin de leur permettre de construire leur citoyenneté de manière active. A la convergence de leurs connaissances et de leurs valeurs enfin, se forment leurs opinions sur le monde: associées à des capacités de dialogue (elles-aussi construites par l'école), ces opinions sont censées leur permettre de conduire collégalement la société dans le sens de ce que la majorité s'accordera à considérer comme le «progrès» (social, économique, scientifique, humain, etc.).

Dans ce cadre, les faits sont «transmis» et peu remis en question. A l'inverse, l'école clarifie mais, pour ce qui est des valeurs, elle se limite à ne transmettre que celles qu'elle considère comme très fondamentales et consensuelles (équité, fraternité, liberté, laïcité, refus des discriminations, etc.)² (Fig. 3).

La formation au dialogue passe essentiellement par l'apprentissage du «débat», voire de la rhétorique, qui permet aux opinions de se confronter et de s'affûter. En termes d'avenir commun, toutes les directions sont envisageables tant qu'elles sont décidées collectivement. Les préoccupations portent essentiellement sur les questions consistant à savoir où l'on est et d'où l'on vient.

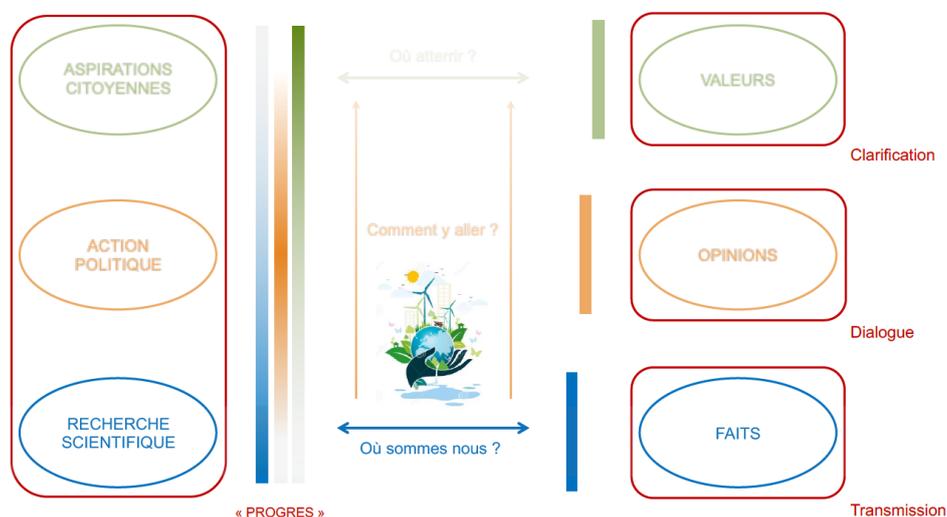


Fig. 3. Dans la situation 1, les rôles de l'école au regard des faits, des opinions et des valeurs sont clairs et distincts.

4 Voyage en état d'urgence

Pour comprendre le rôle de l'école dans la transition écologique de rupture nécessitée par la situation 2 dans laquelle se trouve désormais le monde, il faut commencer par regarder comment ce schéma se transforme lorsque l'on passe d'une situation de paix à une situation de crise, ce qui permet en retour de comprendre ce que cela implique en termes de nouvelles compétences à développer chez les élèves.

Car en temps de crise, toutes ces frontières se brouillent. Et ce, quelles que soient les crises, du reste, comme en témoignent les effets de la crise sanitaire liée au Covid-19, effets que l'on a pu observer en 2020 et 2021 sur le dialogue social et la capacité à agir collectivement.

Car lorsque l'action devient urgente et critique, le point de départ conditionne soudain beaucoup plus largement la route à prendre, qui elle-même détermine à très court terme la destination du voyage. C'est un peu comme s'il fallait partir tout de suite, sans vraiment savoir d'où l'on part, sans avoir décidé où aller et sans partager les mêmes points de vue sur le véhicule et la route à prendre.

Sans surprise alors, les relations se tendent et les positions se polarisent. Parce que la crise contraint le champ des possibles, les faits et les connaissances s'immiscent au milieu des opinions et des valeurs et prétendent les contraindre («*Comment ? Vous prenez encore l'avion en dépit de ce que représente le trafic aérien dans les émissions globales de CO₂ ?*»). Ils viennent ainsi interférer avec la liberté de penser : on commence à entendre parler de «dictature des experts».

De même, comme les données sur la crise déterminent l'action politique et les choix citoyens à venir, les valeurs s'immiscent à leur tour dans la sphère du savoir pour tenter de le contrôler. Fleurissent alors les discours conspirationnistes et les processus agnotologiques dont l'objectif n'est autre que de tenter de les relativiser, voire de les réviser, pour la raison même qu'ils contraignent l'avenir dans des directions qui ferment des champs de possibles politiques.

Face à ces affrontements et sous l'effet de ceux-ci, l'action politique se raidit et devient court-termiste, conduisant au développement d'actions velléitaires, irréfléchies et précipitées³, suivies par les aspirations populistes des dirigeants et la révoltes des peuples soudain malmenés⁴ (Fig. 4).

² En France, ces valeurs prennent le nom de « valeurs républicaines », au sens de « valeurs de vie communes, d'un horizon social et politique compris de manière, sinon uniforme et univoque, du moins cohérente et partagée » (rapport Eduscol *Philosophie et valeurs de la République* : <https://eduscol.education.fr/1547/les-valeurs-republicaines-l-ecole>, consulté le 5 avril 2021).

³ Ainsi la politique nucléaire allemande ayant conduit au développement de nouvelles centrales à charbon, ou à la fermeture de la centrale de Fessenheim en France, qui aura pour effet d'anéantir 10 ans d'investissements dans les énergies renouvelables (Jancovici, 2020).

⁴ Le mouvement dit des « Gilets Jaunes » en France en octobre 2018, initiée par le mécontentement de la population contre l'augmentation du prix des carburants automobiles issue de la hausse de la *Taxe intérieure de consommation sur les produits énergétiques* (TICPE).

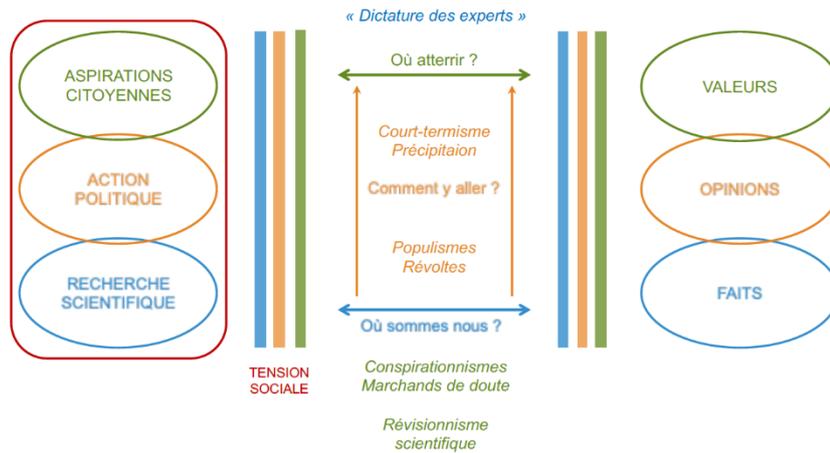


Fig. 4. La contraction des dimensions du voyage et l'évolution des poids relatifs des préoccupations de l'école face au brouillage des frontières dans la situation 2.

5 Un besoin d'engagement

Dans ce cadre, permettre aux élèves de construire leurs opinions n'est plus suffisant pour gérer la crise. Pour promouvoir une réelle transformation sociétale susceptible de conduire à une résolution des crises systémiques et convergentes (car non seulement environnementales, mais également économiques et sociales), l'école doit se demander dans quelle mesure elle ne doit pas développer auprès d'eux une autre attitude: l'engagement (Fig. 5).

Pour ce faire, elle doit d'abord prendre acte du brouillage et des colonisations mutuelles entre faits, opinions et valeurs, et de l'élargissement de leurs zones d'influence respectives.

Cela suppose, d'une part, de proposer des visions prospectives du monde (comme le font par exemple les scénarii du GIEC) et pas seulement des connaissances sur son passé et son présent. Cela nécessite, d'autre part, de rompre avec sa neutralité axiologique historique (le fait de ne pas imposer ses propres valeurs) pour transmettre, et non plus seulement clarifier, les valeurs nécessaires à la résolution de la crise. Autrement dit, d'élargir la notion de «valeurs républicaines» à des valeurs peut-être moins consensuelles, mais néanmoins indispensables à installer dans les sociétés développées pour espérer être en mesure d'éviter la catastrophe.

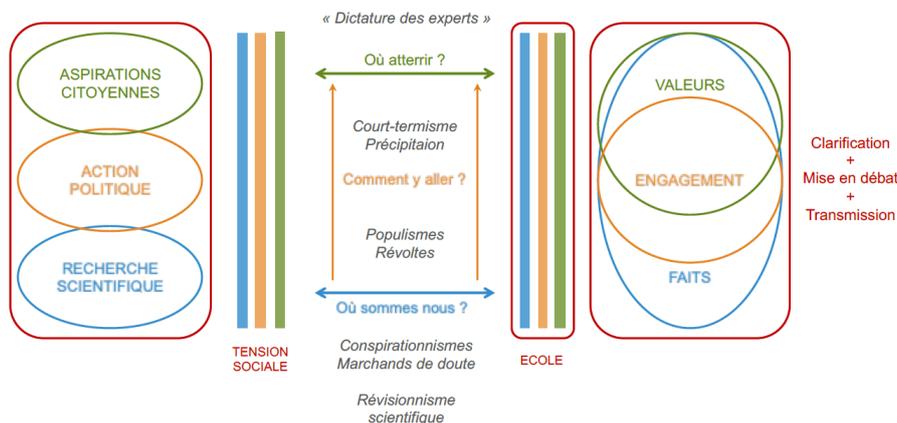


Fig. 5. La promotion de l'engagement: un nouveau rôle pour l'école face aux crises systémiques?

Ceci implique sans doute enfin de renforcer la notion d'engagement et de la développer dans les deux directions, pour que les faits et les valeurs qui fondent le vivre ensemble soient défendus et propagés du mieux possible. Un travail doit notamment être réalisé pour déplacer radicalement la fenêtre d'Overton⁵ associée aux problématiques environnementales, économiques et sociales, de manière à rendre acceptables plus rapidement des idées qui demeurent impensables ou impensées.

Ici donc, ce ne sont plus seulement les faits qui doivent être transmis, mais certaines valeurs fondatrices de l'engagement souhaité de la part des élèves. Ce ne sont plus seulement les valeurs qui sont clarifiées mais les faits eux-mêmes, ou plutôt les critères qui permettent de fonder leur véracité.

⁵ La fenêtre d'Overton est une allégorie qui désigne l'ensemble des idées, opinions ou pratiques considérées comme acceptables dans l'opinion publique d'une société (Lehman, 2012).

Toutefois, et c'est une remarque qui ouvrira un chantier fondamental pour l'école, pour que la promotion de l'engagement ne soit pas confondue avec de l'endoctrinement, ces démarches doivent obligatoirement être accompagnées d'un questionnement autocritique permanent sur les ressorts de cet engagement.

6 Quatre chantiers-clés pour l'école

En parallèle de l'élargissement et de la promotion de l'engagement et de l'esprit critique, sur lequel nous reviendrons mais qui ne font pas tout, l'école doit aussi et surtout renforcer ses rôles initiaux à chacun des niveaux du voyage, et ce pour différentes raisons.

6.1 Culture épistémologique

Parce que les faits sont attaqués, l'école doit en premier lieu développer auprès des élèves une culture épistémologique leur permettant de construire des compétences critiques de discernement et de décryptage des informations et assertions, de manière à ce que, collectivement, nous continuions à être capables de nous accorder sur ce qu'il convient de tenir pour vrai et pour faux.

Ainsi, face aux bonimenteurs, aux sophistes, aux influenceurs et influenceuses qui encombrant la toile, face à la viralité des échafaudages complotistes et à l'efficacité des procédés agnotologiques, face aux croyances religieuses fanatiques et au renouveau des interprétations préscientifiques du monde à la sauce *new age*, asséner la connaissance scientifique n'a aucun sens. Car il est plus enthousiasmant de croire un vidéaste maîtrisant la rhétorique, l'humour et les effets spéciaux, fût-il climato-négationniste, que de lire un rapport du GIEC, fasse-t-il l'objet d'insignes efforts de vulgarisation. Les membres du GIEC ne sont-ils pas employés par leurs gouvernements respectifs? Le vidéaste ne présente-t-il pas la garantie d'un point de vue frais, «indépendant»? N'a-t-il pas «effectué ses recherches par lui-même» alors que les membres du GIEC ont intérêt à dramatiser la crise climatique pour attirer l'attention (et les financements) sur leurs recherches? Quant aux créationnistes, la parole de Dieu n'a-t-elle pas davantage de valeur que les travaux d'un Darwin ou d'un Dawkins?

Non, bien sûr. Mais au nom de quoi? Lorsque la science tente d'imposer ses résultats au nom de ce qu'elle représente, elle use des mêmes arguments d'autorité que la religion ou la politique. En plus d'être impérialiste, elle en devient condescendante. Ce qui fait que la science est la science, ce n'est pas ce qu'elle dit, c'est comment elle l'élabore. Il est possible de rechercher des traces de vie extra-terrestres ou de réaliser des expériences de parapsychologie de manière scientifiques, même si les pratiques des ufologues et des parapsychologues sont souvent dénuées de sens. Il est possible de démasquer de véritables complots par des démarches d'investigations basées sur une méthode scientifique, sans que cela n'accrédite toutes les élucubrations complotistes.

Faire valoir des arguments scientifiques, dans ces cas-là, n'est possible que si l'on est capable d'expliquer comment ils ont été produits et validés, c'est-à-dire pourquoi ils sont robustes. Parmi les éléments que nous retenons et qui permettent de contrer nombre de théories fumeuses, les travaux de Karl Popper nous semblent d'une grande portée (Chalmers, 1987). Selon lui, est scientifique une hypothèse ou une théorie qui est «falsifiable», c'est-à-dire qui peut faire l'objet d'une expérience destinée à l'invalider, à la réfuter. Tant que l'hypothèse résiste, elle peut être considérée comme «vraie» et utilisée comme telle. Mais si elle est fautive, puisque justement elle est falsifiable, une expérience finira bien par la remettre en cause et par obliger à la faire évoluer.

Cet argument qui peut sembler simpliste est pourtant redoutable pour lutter contre les discours qui se donnent illégitimement l'apparence de la vérité, même lorsqu'ils reposent sur des bases qui semblent irréfragables. Comment, par exemple, utiliser des arguments scientifiques pour refuser la théorie selon laquelle le monde entier aurait été créé hier, et nous avec, chargés de faux souvenirs qui nous donneraient l'impression d'avoir vécu depuis des années? Inutile de chercher, c'est impossible. En revanche, refuser cette interprétation sur des bases épistémologiques est très facile: elle n'est simplement pas falsifiable, et donc pas digne de confiance.

Nous appelons dès lors l'école à réfléchir aux moyens de construire auprès des élèves, non seulement une culture «en» sciences, mais également une culture «de» science («sur» la science), bien plus apte que la première à lutter contre les fausses sciences.

6.2 Vision systémique

Parce que l'action politique s'emballe, l'école doit en deuxième lieu fournir aux élèves une vision interdisciplinaire et systémique de la réalité. Une vision globale des phénomènes, dans toute leur complexité (Pellaud, 2017). Une gageure pour un enseignement maintenu de longue date dans une logique de silos disciplinaires, là où la compréhension d'une problématique telle que la construction d'un barrage hydroélectrique, par exemple, ne peut pas plus se passer de connaissances scientifiques, économiques et sociales que d'expertises technologiques, mais également que de savoirs locaux. Cette réalité, des sociologues des sciences l'ont qualifiée de «post-normale». Elle est en effet caractérisée par le

fait que les experts ne détiennent plus seuls toutes les clés des problèmes, et que ces clés ne sont plus nécessairement toutes objectivables (D'Alisa & Kallis, 2016)⁶.

Selon eux, il s'agit de «*considérer simultanément une configuration de «faits étendus», incluant une pluralité de savoirs (scientifiques, indigènes, locaux, traditionnels), de valeurs (sociales, économiques, écologiques, éthiques) et de croyances (matérielles, spirituelles) qui, ajoutée aux «faits scientifiques» traditionnels, éclaire l'analyse du problème en jeu.*

Peut-être y a-t-il là une piste supplémentaire pour décloisonner l'école et ses savoirs en vue d'une appréhension des crises (et des solutions y relatives) qui se fasse autrement que de manière kaléidoscopique, par la juxtaposition de myriades de petits bouts de lorgnettes. Le trait peut paraître facile et la demande incantatoire auprès des pourfendeurs (légitimes) des «yakafokons». Pourtant, des solutions existent et ne demandent qu'à être intégrées dans les enseignements, pour autant que l'école soit capable d'abandonner ses vieux schémas monodisciplinaires.

Ainsi cette plateforme intitulée «TransFormations» (pour *Trans-disciplinarité, Formation des enseignants*), réalisée par une équipe de professeurs des hautes écoles pédagogiques romandes⁷ pour aider les enseignantes et les enseignants à réaliser des projets interdisciplinaires dans leurs classes et à appréhender les phénomènes du monde naturel et artificiel dans toute leur complexité.

6.3 Construction du désaccord

Parce que les positions tenues à l'égard des différents futurs souhaités deviennent irréconciliables, l'école doit en troisième lieu s'efforcer d'élargir la culture du débat à des formes de dialogue moins polarisantes, ce qui passe notamment par le développement de ce que l'on nomme «culture du désaccord» (Eastes & Pellaud, 2021). Celle-ci consiste à apprendre à deux interlocuteurs dont les avis divergent sur certains points à littéralement «se mettre d'accord» sur les principaux éléments qui diffèrent dans leurs positions respectives, en même temps qu'à tenter de réconcilier les éléments les moins divergents (Fig. 6).

L'acquisition des compétences correspondantes permet non seulement d'éviter de transformer les adversaires en ennemis, mais également de comprendre et de respecter les opinions contraires. A l'heure des réseaux sociaux dont on peine parfois à croire qu'ils n'ont pas été conçus pour cliver les opinions et polariser la société, et parce que l'enfermement dans des bulles de filtre⁸ auxquels nous contraignent leurs algorithmes semble de plus en plus difficile à éviter, la réactivation des canaux du dialogue démocratique semble présenter des enjeux plus sérieux que jamais.

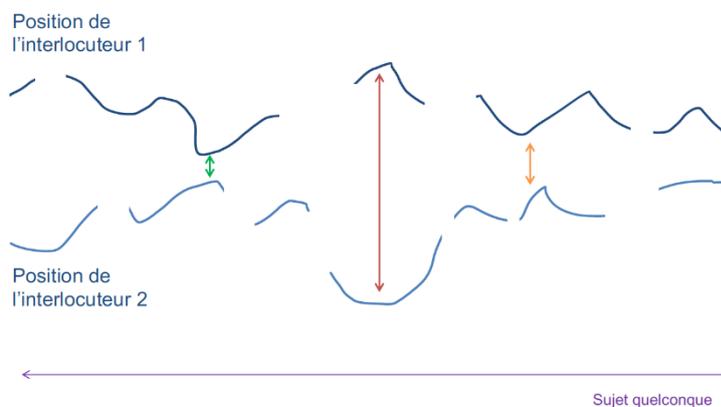


Fig. 6. La «construction du désaccord»: se rapprocher sur ce qui peut l'être, s'accorder sur ce sur quoi on diverge.

Là encore, des solutions existent, telles que les «jeux de discussion» (Eastes, 2016) qui permettent à la fois de construire et de préciser sa propre opinion en découvrant de nouvelles connaissances et en clarifiant ses valeurs, et de mieux comprendre pourquoi d'autres que nous portent des opinions tierces, parfois diamétralement contraires aux nôtres. De quoi dépasser les limites du débat, où les protagonistes cherchent bien plus souvent à se convaincre qu'à se comprendre, à argumenter qu'à analyser les limites de leurs visions du monde respectives (Fig. 7). Des qualités pourtant indispensables si nous souhaitons bâtir une société capable de s'engager collectivement dans une transformation écologique, économique et sociale.

⁶ Voir également la vidéo d'explication de la chaîne *Savoirs en Société*: <https://youtu.be/7DaD2zWAZF0>, consulté le 5 avril 2021.

⁷ www.blog.hepfr.ch/transformations, consulté le 5 avril 2021.

⁸ Défini par le militant d'internet Eli Pariser, le concept de «bulle de filtre» désigne un état d'isolement intellectuel et culturel dans lequel l'internaute se retrouve quand les informations qu'il ou elle recherche sur Internet résultent d'une hyper-personnalisation mise en place à son insu.

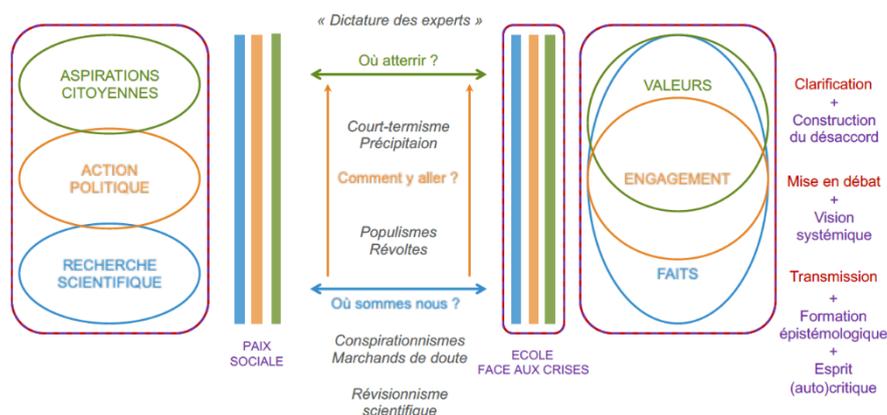


Fig. 7. Quatre chantiers-clés pour l'école: formation épistémologique, vision systémique et construction du désaccord, sur fond d'esprit (auto)critique.

6.4 Esprit (auto)critique

Enfin, nous l'avons vu, parce que l'engagement est vite dévoyé et dénaturé lorsqu'il ne doute pas suffisamment de lui-même, l'école doit enseigner à outrance l'esprit critique. Mais pas celui qui amène les élèves à douter par principe de toute information, de toute autorité, se confondant parfois avec la pensée complotiste ou négationniste. L'esprit critique n'est pas l'esprit de suspicion. Non, l'esprit critique qu'il faut enseigner, c'est celui qui les amène avant tout à douter de leurs propres convictions, à la manière dont le définissait le philosophe Alain en 1924, qui nous conduit à lui préférer le terme d'esprit (auto)critique:

«Penser, c'est dire non. Remarquez que le signe du oui est d'un homme qui s'endort ; au contraire le réveil secoue la tête et dit non. Non à quoi? Au monde, au tyran, au prêcheur? Ce n'est que l'apparence. En tous ces cas-là, c'est à elle-même que la pensée dit non. Elle rompt l'heureux acquiescement. Elle se sépare d'elle-même. Elle combat contre elle-même. Il n'y a pas au monde d'autre combat. Ce qui fait que le monde me trompe par ses perspectives, ses brouillards, ses choix détournés, c'est que je ne consens, c'est que je ne cherche pas autre chose. Et ce qui fait que le tyran est maître de moi, c'est que je respecte au lieu d'examiner. Même une doctrine vraie, elle tombe au faux par cette somnolence. C'est par croire que les hommes sont esclaves. Réfléchir, c'est nier ce que l'on croit. Qui croit ne sait même plus ce qu'il croit. Qui se contente de sa pensée ne pense plus rien.» (Alain, 1985).

Ce n'est probablement qu'à ce prix qu'il sera possible d'espérer à la fois résoudre les crises systémiques à l'œuvre et maintenir une paix sociale nécessairement menacée en même temps par ces crises et par les moyens mis en œuvre pour assurer leurs résolutions.

7 Conclusion

L'école est-elle capable de tout cela? Cela fait-il même partie de ses missions? Et dans le cas contraire, aurons-nous le temps de les faire évoluer?

Les transitions à venir seront continues ou de rupture, choisies ou subies (Fig. 8). Tant que l'on pouvait espérer qu'elles opèrent dans la continuité de la trajectoire de notre civilisation, il était possible de miser seulement sur la proactivité et l'adaptabilité de nos sociétés; l'éducation au développement durable s'inscrivait dans cet élan optimiste.

Mais la perspective qu'elles soient de rupture semble hélas de plus en plus probable. C'est ce que Bruno Latour a nommé le «Nouveau régime climatique» (Latour, 2015), qui nous a conduit à proposer l'idée d'éducation à la condition terrestre.

Dans ces conditions, l'école risque fort de se trouver face à un choix insupportable: celui de l'éducation à la résilience... ou à la révolution.

Il n'est pas certain qu'elle soit actuellement prête ni pour l'une, ni pour l'autre. Puisse cet article et ses préconisations contribuer à l'y inciter.

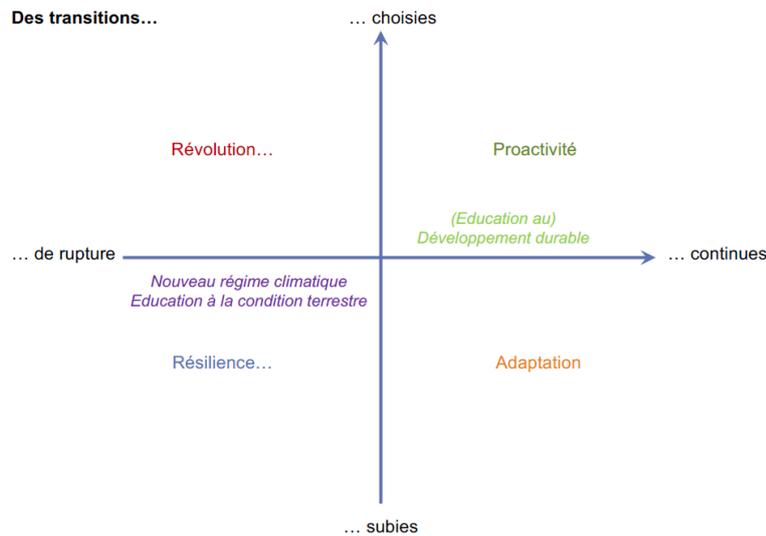


Fig. 8. Quatre régimes de transition possibles: choisies ou subies, continues ou de rupture. A l'école de préparer la plus souhaitable...

References

- Alain. (1985). *Propos sur les pouvoirs: éléments d'éthique politique*, Paris: Gallimard.
- Brundtland, G. H. (pres.) (1987). *Our Common Future*. Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chalmers, A. (1987). *Qu'est-ce que la science?* Paris: La Découverte.
- Eastes, R.-E. (2016). Les jeux de discussion: comprendre et se comprendre. *The Conversation*, 17 novembre 2016. <https://theconversation.com/les-jeux-de-discussion-comprendre-et-se-comprendre-67322>, consulté le 5 avril 2021.
- Eastes, R.-E. & Pellaud, F. (2013). Les malentendus du développement durable. *Revue francophone du développement durable*, 2, 83-95.
- Eastes, R.-E. & Pellaud, F. (2019). Le développement durable en crise (climatique). *The Conversation*, 6 novembre 2019. <https://theconversation.com/le-developpement-durable-en-crise-climatique-124565>, consulté le 5 avril 2021.
- Eastes, R.-E. & Pellaud, F. (2021). Promouvoir le dialogue par la construction du désaccord: intérêts et limites des jeux de discussion appliqués aux causes environnementales. *Progress in Science Education*, 4(3), 36-41.
- D'Alisa, G. & Kallis, G. (2016). Qu'est-ce que la science post-normale? *Sciences Critiques*, 23 mai 2016. <https://sciences-critiques.fr/quest-ce-que-la-science-post-normale/>, consulté le 5 avril 2021.
- Jancovici, J.-M. (2020). "Fermer Fessenheim au nom du climat: l'imposture du gouvernement". *Marianne*, 19 novembre 2020. www.marianne.net/politique/jean-marc-jancovici-fermer-fessenheim-au-nom-du-climat-l-imposture-du-gouvernement, consulté le 5 avril 2021.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa. Huit conférences sur le Nouveau Régime Climatique*. Paris: La Découverte, coll. «Les Empêcheurs de penser en rond».
- Latour, B. (2017). *Où atterrir? Comment s'orienter en politique*. Paris: La découverte.
- Lehman, J. (2012). *A brief explanation of the Overton window*. Mackinac Center for Public Policy. www.mackinac.org/OvertonWindow, consulté le 5 avril 2021.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. & Behrens, W. (1972). *The Limits to Growth*. New York: Universe Books.
- Pellaud, F. (2011). *Pour une éducation au développement durable*. Paris: Quae.
- Pellaud, F. (2017). Changements climatiques et transition énergétique: complexité, approche systémique et cartes conceptuelles. *Revue francophone du développement durable*, 9, 99-111.
- Pellaud, F. & Eastes, R.-E. (2020). Éduquer à la condition terrestre. *Éducation relative à l'environnement*, 15-2. <https://doi.org/10.4000/ere.5606>
- Stern, N. (2006). *Stern Review on the Economics of Climate Change*, Gouvernement du Royaume Uni.