

LES CONDITIONS D'EMERGENCE D'UNE ETHIQUE DE LA TERRE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA TRANSITION ECOLOGIQUE ET SOCIALE A L'UNIVERSITE

Étude comparée de deux enseignements interdisciplinaires

THE EMERGING CONDITIONS OF AN EARTH ETHIC IN TEACHING ECOLOGICAL AND SOCIAL TRANSITIONS AT THE UNIVERSITY

Comparative studies of two interdisciplinary courses

Manon Sala, *Université Paris Cité, Université de Montpellier Paul-Valéry 3, Unité de Recherche Learning Transitions – Learning Planet Institute*

N° ORCID : 0009-0003-8894-657X

Résumé

Cet article s'inscrit dans le sillage des premiers résultats d'un travail de thèse en sociologie de l'éducation, autour de l'étude d'apprentissages transformatifs s'inscrivant dans deux *curricula* universitaires ayant recours aux pédagogies de la transition. Nous nous proposerons de comparer deux cadres éducatifs d'enseignement des transitions à l'université : l'un en humanités écologiques, l'autre au sein d'une unité d'enseignement portant sur la durabilité. Ces pratiques pédagogiques ancrées vers une approche inclusive et interdisciplinaire seront différenciées dans leur approche socio-émotionnelle des transitions (Mezirow & Taylor, 2009). A partir d'une étude qualitative fondée sur l'analyse comparée d'entretiens semi-directifs, des contenus des syllabus et des copies d'examens, ainsi que d'observations participantes, nous tenterons de modéliser les conditions pédagogiques qui facilitent la compréhension systémique, c'est-à-dire émotionnelle, relationnelle et cognitive, des dérèglements du système terre. Pour ce faire, nous analyserons le processus de conscientisation (Freire, 1974), en faveur d'une éthique de la responsabilité (Pelluchon, 2020) élargie dans le sens d'une éthique de la Terre (Léopold, 2015).

Mots-clés

TEDS ; enseignement supérieur ; éthique

Abstract

This article follows on from the initial results of a thesis in the sociology of education, based on the study of transformative learning in two university curricula using transition pedagogies. We will compare two educational frameworks for teaching transitions at university: one in ecological humanities, the other within a teaching unit on sustainability. These teaching practices, rooted in an inclusive and interdisciplinary approach, will be differentiated in their socio-emotional approach to transitions (Mezirow & Taylor, 2009). Using a qualitative study based on a comparative analysis of semi-structured interviews, syllabus contents and examination papers, as well as participant observations, we will attempt to model the pedagogical conditions that facilitate a systemic understanding - i.e. emotional, relational and cognitive - of the disturbances in the earth system. To do this, we will analyze the process of conscientization (Freire, 1974), in favor of an ethics of responsibility (Pelluchon, 2020) expanded in the sense of an ethics of the Earth (Léopold, 2015).

Keywords

TEDS ; higher education ; ethics

PRÉSENTATION DES TERRAINS ET CADRAGE CONCEPTUEL

DEUX TERRAINS AUX FONDEMENTS INTERDISCIPLINAIRES

Cet article vise à comprendre les modalités pédagogiques qui contribuent à la prise de conscience et à l'intégration d'une éthique de la Terre chez les étudiant·es à l'université, dans le cadre de l'institutionnalisation de l'enseignement de la Transition Écologique pour un Développement Sostenable (TEDS) suite à la publication du rapport Jouzel en février 2022. Ce rapport, décliné en quatre notes de cadrage depuis sa publication vise à « former tous les apprenants passant par l'enseignement supérieur aux enjeux de la Transition Écologique » dans « le respect de la liberté pédagogique et de l'autonomie des établissements », et ce « pour 100% des étudiants de L2 d'ici 2025 » (Jouzel & Abbadie, 2022). Aussi, à quelques mois de la rentrée universitaire 2025, il semble opportun d'aller questionner la mise en application de ces incitations ministérielles, dont l'objectif principal repose sur la construction d'une « culture générale sur la question de l'écologie »¹, à partir de « référentiels spécifiques pour chaque filière » et dans une logique « d'encapacitation mutuelle » entre les étudiant·es, les équipes enseignantes et les filières (Jouzel & Abbadie, 2022). Cette encapacitation sera abordée sous le prisme d'une éthique de la responsabilité mise au service « d'une éthique de la terre » (Léopold, 2015). Cette éthique de la terre s'ancre dans des « dispositions et de pratiques » qui intègrent les valeurs morales dans des logiques d'actions pro-environnementales (Pelluchon, 2020 ; Schultz, 2002). Pour ce faire, nous nous fonderons sur l'analyse comparative de deux enseignements de la TEDS à l'université. L'analyse, portée sur quatre terrains pour le travail de thèse, sera réduite à deux terrains pour la rédaction de l'article. Le premier terrain concerne le cours optionnel en Humanités Écologiques dispensé par l'Université de Montpellier Paul-Valéry III, qui héberge des facultés en sciences humaines et sociales. Le second terrain portera sur une Unité d'Enseignement (UE) obligatoire sur la « durabilité » au sens large dans le cadre d'un terrain anonymisé au sein d'une université parisienne (figure 1).

Figure 1 : Présentation des deux terrains de recherche de l'étude comparative

Terrain	1 	2 Terrain anonymisé
Enseignement et niveau d'étude	Option Humanités Écologiques Licence 2	UE sur la durabilité Masters 1 & 2
Objectifs pédagogiques et Stratégies d'adaptations	S3 : "Penser, dire et représenter le Vivant" S4 : "Bien Vivre Ensemble en Anthropocène" Axée sur les émotions, la signification et les problèmes	Acquisition de connaissances sur la durabilité Axée sur les problèmes
Dispositifs pédagogiques	Cours à l'extérieur Approches psycho-émotionnelles Pratiques collaboratives et réflexives	Cours magistraux Approches par la recherche et la professionnalisation Projets de groupe

¹ Propos tirés d'un entretien avec l'un des rapporteurs principaux du rapport Jouzel (octobre 2024).

Les deux terrains, respectivement nommés terrain n°1 et terrain n°2, convergent par leur approche thématique et par les modalités d'organisation des enseignements : interdisciplinaires et conduits par une importante cohorte d'enseignant·es-chercheur·es allant de 40 enseignant·es-chercheur·es pour le terrain n°1 et une vingtaine pour le terrain n°2. Ils se distinguent cependant dans la finalité ontologique de leurs enseignements ainsi que par les compétences visées chez les étudiant·es en matière de durabilité. Les deux cursus se distinguent enfin par le profil des étudiant·es et étudiants intégré·es au sein de leur formation : majoritairement des étudiant·es français·es, issu·es des sciences humaines et sociales et déjà sensibilisé·es par les thématiques écologiques d'une part ; d'autre part, des étudiant·es majoritairement internationaux·ales, issu·es en partie des sciences exactes et peu ou pas sensibilisé·es aux thématiques environnementales et écologiques. Ceci, dans un contexte institutionnel fortement varié, qui diversifie le profil des étudiant·es ayant suivi le cours. En ce sens, l'enseignement du terrain n°1 propose des enseignements exclusivement dispensés en présentiel et s'inscrit dans une répartition équilibrée des troncs disciplinaires répartis entre les sciences du vivant, la littérature et les arts et les sciences humaines et sociales. Dans le cadre de ce cours, les enseignant·es-coordonateur·rices laissent une place importante à la liberté pédagogique de chaque enseignant·e-chercheur·euse, et les réunions de travail semestrielles témoignent d'une réelle volonté d'enseigner par l'expérience, en intégrant notamment une approche décoloniale et radicale de l'écologie. Des cours sur les droits de la nature ont ainsi été dispensés par une maître de conférences de l'Université de Nîmes, tandis que certain·es enseignant·es-chercheur·es ont pu introduire des notions d'écologie profonde, en intégrant des référentiels conceptuels et théoriques inscrits dans l'avènement d'une réelle cosmovision au service du « Bien Vivre ensemble » ou de nouvelles façons de « Penser, dire et représenter le vivant »². Dans le cadre du terrain n°2, les enseignements de l'UE sont effectués sous la forme de cours magistraux et par une surreprésentation des disciplines issues des sciences exactes, telles que la climatologie, l'économie, ou les sciences de la vie. Par ailleurs, l'objectif principal du master est de former les étudiant·es par la recherche ainsi que par une professionnalisation renforcée, au travers le recours à des possibilités de stages ou d'alternance. La pédagogie par projet, fortement mise en avant par les coordinateurs du master, s'ancre ainsi dans une perspective de mise en application directe des savoirs et des disciplines. Le prisme conceptuel de la formation est quant à lui orienté vers la mise en œuvre des Objectifs de Développement Durable (ODD), et sur l'émergence d'une « citoyenneté planétaire », *planetizenship*, au travers de projets internationaux et une prévalence de la recherche et de la mise en application de l'Intelligence Artificielle (IA). Nous tenons ici à préciser que l'UE étudiée dans le cadre de l'enquête a été repensée depuis à partir des retours des étudiant·es du master. Les résultats introduits dans cet article concernent donc l'organisation du cours dispensé pour l'année 2023/2024.

L'ENTRÉE SUR LES TERRAINS PAR L'OBSERVATION PARTICIPANTE

L'entrée sur les deux terrains a été possible dans le cadre d'une thèse en codirection entre l'Université Paris-Cité et l'Université Paul-Valéry Montpellier III, hébergée par l'école doctorale Frontières de l'Innovation et de la Recherche en Éducation (FIRE). La codirection de thèse m'a

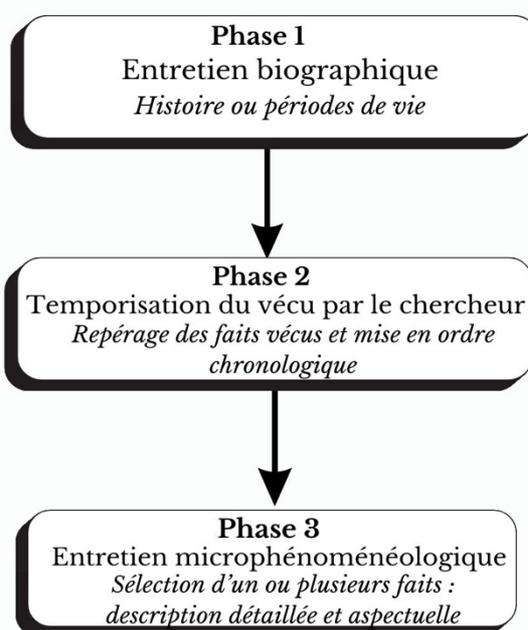
² Titre thématique des semestres 3 et 4 de l'option Humanités Écologiques.

ainsi permis d'intervenir dans le cours des Humanités Écologiques en tant que chargée de cours et d'assister aux réunions d'équipes et de coordination du semestre, ainsi qu'à des moments informels auprès des équipes pédagogiques, incluant des moments de sociabilité à l'université et en dehors. De même, les conditions de ma codirection de thèse ont facilité l'immersion dans l'environnement du second terrain de recherche, à la fois en tant qu'observatrice et que partie-prenante dans le cadre de missions comme chargée de cours et de mentor. Cette étude qualitative menée de façon longitudinale sur une période de trois ans a été réalisée en application de la théorie ancrée qui revendique une observation « fondue dans l'organisation du milieu observé » ; c'est-à-dire, par des immersions répétées sur du temps long, au plus près de la réalité sociale du phénomène étudié (Foote Whyte, 2007). Ces observations *in situ* ont ainsi permis de comprendre les logiques institutionnelles propres à chaque terrain d'étude, en lien avec des contraintes administratives et politiques propres à chaque établissement. En effet, ces composantes structurelles peuvent influencer les « prises de risques » pédagogiques des enseignant·es-chercheur·es, possiblement bloqués par un sentiment de « manque de légitimité face à des sujets pour lesquels ils ne sont pas véritablement experts » (Jouzel & Abbadie, 2022). En ce sens, Daniel Curnier soulève les freins structurels et politiques qui bloquent la prise en compte globale et radicale des dérèglements planétaires dans les pratiques d'enseignement. Il étend ce cadre institutionnel aux fondements philosophiques de ces empêchements, à savoir, une école inscrite dans des logiques de rationalisation du savoir et des pratiques pédagogiques (Curnier, 2021). Ces enseignements, conditionnés par approche dualiste et libérale influencent le partage d'un savoir non contextualisé et contraint par des objectifs politiques de perpétuation d'un système de pensées et de valeurs, ce qui bloque le dépassement possible du prisme du développement durable dans l'enseignement de la TES³.

Dans un second temps, les données issues des observations participantes ont été triangulées par la passation d'entretiens semi-directifs, en application de la méthode d'entretien micro-phénoménologique (figure 2).

³ Cette appellation est consacrée dans les notes ministérielles du MESR et reprise par nombre d'équipes d'enseignants-chercheurs travaillant sur l'application de la TEDS. En témoigne le colloque annuel de référence des enseignements à la TEDS organisé par le labo 1point5 : <https://etes2024.sciencesconf.org>.

Figure 2 : Les trois phases d'entrées dans l'entretien micro-phénoménologique© (Le Breton, 2022)

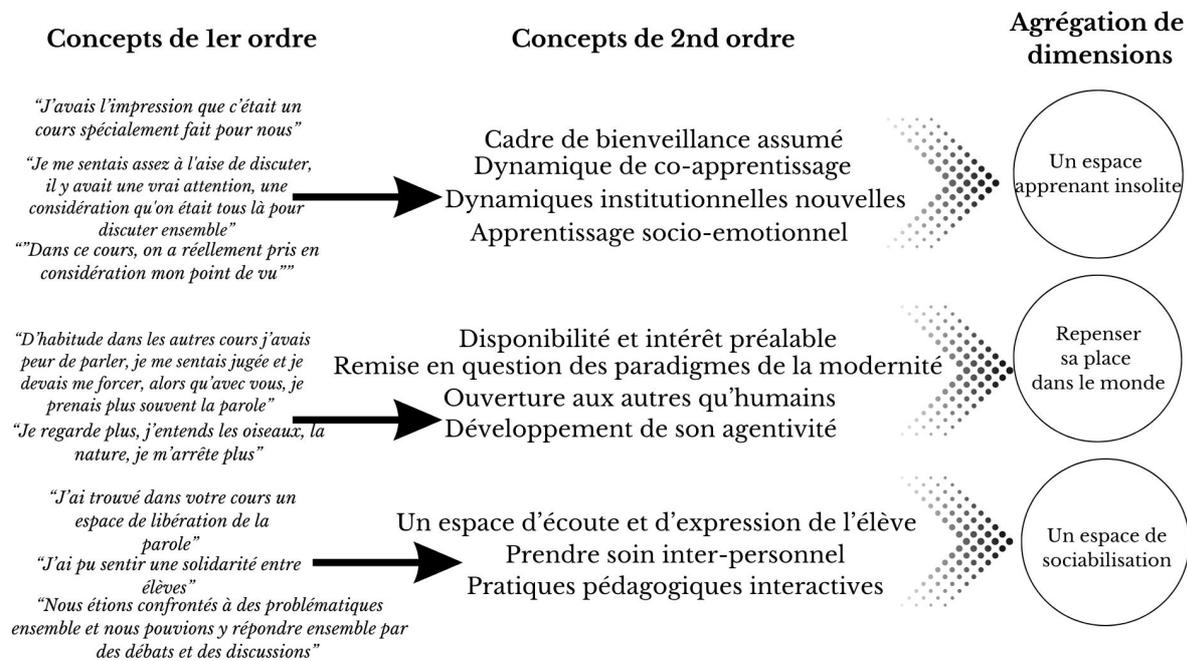


Cette méthode de passation d'entretiens vise l'accès au vécu pré-réfléchi de l'enquêté·e, par une fragmentation de l'expérience en séquences chronologiques allant dans le sens d'une narration autobiographique progressive de l'individu (Le Breton, 2022 ; Petitmengin, 2006). Les propos des entretiens et observations ont ensuite été retranscrits et anonymisés avec l'accord des enquêté·es. L'ensemble des propos utiles à l'analyse ont ainsi fait l'objet d'une vérification volontaire et d'un droit de citation auprès de l'ensemble des personnes mentionnées dans l'étude. Enfin, le dernier niveau d'itération s'inscrit dans l'analyse des copies et des projets d'examens de fin de semestre des étudiant·es des deux cursus. Dans un premier temps, à partir de leurs réponses à des questions ouvertes sur le cours pour le terrain n°1, dans un second temps, par l'évaluation de leurs soutenances en tant que membre du jury et mentor pour le terrain n°2. Les questions d'évaluation portant sur le ressenti et l'appropriation des connaissances du cours par les étudiant·es ainsi que leurs retours directs en amont des soutenances ont permis d'ajouter un nouveau niveau d'analyse⁴. Les copies accessibles à l'ensemble des équipes enseignantes ont été anonymisées systématiquement via la suppression du nom et de la date de participation à l'examen. De même, les étudiant·es ont été systématiquement prévenus de ma posture d'enseignante-observatrice tout au long du cours, dans le cadre de mon projet de thèse sur l'enseignement de la TES à l'université. L'ensemble des données collectées ont ensuite été analysée selon un système de codage thématique visant à

⁴ Parmi les exemples de questions ouvertes portant sur l'expérience apprenante des étudiant·es, nous pouvons mentionner les questions suivantes : « *Le cours a-t-il contribué à une prise de conscience sur la transition écologique ? Si oui, comment cette prise de conscience se concrétise-t-elle au quotidien pour vous ?* », ou, « *Quelle est la partie du cours qui vous le plus touchée ?* ».

identifier les conditions pédagogiques particulières susceptibles de susciter une éthique de la terre chez les étudiant·es des deux cursus (voir figure 3, Gioia et al., 2013).

Figure 3 : Processus de conceptualisation : les effets des pédagogies transformatrices chez les étudiant·es de l'option Humanités Écologiques (2024-2025)© (Gioia et al., 2013)



En ce sens, cette méthodologie vise à repérer les verbatims qui relèvent des changements perceptifs, sociaux ou cognitifs dans la compréhension des dérèglements planétaires. Ces « concepts de second ordre » sont ensuite agglomérés au sein de thématiques similaires plus larges explicitant les conditions pédagogiques de ces révélations. Ces deux niveaux de concepts de plus en plus précis visent à une progressive conceptualisation. A ce stade de l'étude, plus de 60 entretiens et 300 projets de fin d'études ont été analysés.

L'ÉMERGENCE D'UNE ÉTHIQUE DE LA TERRE : UN PROCESSUS CONTINU ET PROGRESSIF FAVORISÉ PAR DES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES PARTICULIÈRES

ANCRAGE CONCEPTUEL ET NORMATIF DE LA TEDS : UN ENSEIGNEMENT PORTEUR D'UN PROJET DE SOCIÉTÉ ANTHROPOCENTRÉ

Dans le cadre de notre étude, nous nous inscrivons dans le cadrage conceptuel de l'éducation transformatrice, *transformative learning*, introduite en tant que « processus continu et progressif au sein duquel les individus, à travers la réflexion critique et l'intégration de nouvelles informations et expériences, questionnent et transforment fondamentalement leur compréhension du monde et de

leur personne » (Hoggan, 2016). Cette transformation, non perçue comme un objectif à atteindre mais comme une mise à disposition de conditions potentielles d'une évolution personnelle, est facilitée par des conditions pédagogiques particulières, capables de susciter une évolution personnelle et collective. Dans notre cas d'étude, la transformation est observée dans le passage d'un niveau initial de conscientisation des enjeux écologiques à une conscientisation échelonnée selon trois niveaux d'évolution possibles : la simple sensibilisation aux dérèglements planétaires, l'acquisition d'une éthique de la responsabilité (Pelluchon, 2020) de l'étudiant-e, et finalement, l'intégration d'une éthique de la terre (Léopold, 2015) (figure 4).

Figure 4 : Processus de conscientisation en vue d'une éthique de la Terre (Leopold, 2015 ; Pelluchon, 2020)



En ce sens, la notion de TEDS s'inscrit dans le projet politique du développement durable, ou « développement soutenable », qui perpétue le système de pensée et de valeurs néolibérales à l'origine des dérèglements du système Terre (Sauvé, 2007). Éduquer en vue du projet de développement durable contient différents risques épistémologiques, dont l'homogénéisation des conditions de notre expérience terrestre selon un axe principalement économique et monétaire qui annihile la portée symbolique et socio-affective de notre lien au monde. Cette vision s'inscrit dans un historique normatif plus large qui trouve son origine dans les premières conférences internationales pour l'Éducation au Développement Durable à partir du début des années 1970, et jusqu'à la décennie du développement durable impulsés sous l'égide de l'Organisation des Nations-Unies (ONU) et de l'Unesco⁵. Ainsi, le projet politique de la TEDS s'inscrit dans une vision occidentale et anthropocentrée, qui perpétue des ontologies dominantes et limitées. Cette vision est donc porteuse d'un projet de société qui, s'il n'est pas approfondi et remis en question dans sa globalité, peut orienter les enseignements vers un discours techno-solutionniste sans remettre en cause les origines ontologiques, philosophiques et culturelles de ces bouleversements.

Par conséquent, il nous semble ainsi nécessaire de questionner les objectifs ontologiques de ces enseignements, en repensant « les relationalités constitutives du réel et des mondes qui le composent » (Escobar, 2022) au travers d'une ontologie éthico-politique. Cette prise de conscience,

⁵ Nous pouvons citer à ce titre le rapport cité par Sauvé (2007) intitulé *Le Progrès des nations* (1998) : les nations du monde classées selon les progrès accomplis en faveur des droits de l'enfant et de la promotion des femmes, qui stipule que chaque enfant devrait devenir « membre actif dans un marché en évolution rapide », ainsi que l'article L123 alinéa 2 du Code de l'éducation qui stipule « la contribution de l'enseignement supérieur à la croissance et à la compétitivité de l'économie et à la réalisation d'une politique de l'emploi ».

qui sous-tend la compréhension de la complexité des phénomènes terrestres, implique une portée affective et symbolique de notre relation aux milieux de vie, incarnées dans des pratiques et des dispositions à agir (Pelluchon, 2020). Elle repense l'appartenance de l'Homme à une « communauté de destins » plus large qui intègre les interdépendances sociales et biologiques de nos modes d'organisations humaines (Morin, 1993, 2000). Cet élargissement de l'appartenance humaine à l'ensemble de la « communauté biotique » (Léopold, 2015) implique de nouvelles habitudes répétées dans le temps, et inscrites dans de nouveaux « styles de vie » (Naess, 2013). Ces styles de vie ont la particularité de s'insérer dans une éthique du quotidien, qui insère l'action pro-environnementale dans le dialogue de la moralité et des composantes affectives de l'action éthique (Naess, 2013 ; Yerly-Brault, 2021). L'origine de l'action ne répond donc plus à l'exigence d'une valeur morale imposée par des institutions ou un système social, mais provient véritablement de l'intérieur, dans l'émergence d'une volonté de s'opposer à un système qui détruit la vie. Ces différents niveaux de conscientisation s'inscrivent donc dans l'étude des évolutions positives, négatives ou stationnaires de la prise en compte des dérèglements planétaires dans les habitudes et « styles de vie » des étudiant·es des deux cursus, vers un engagement actif qui tend à l'impulsion de nouvelles valeurs écologiques (Biancofiore, 2020). Cette « éducation conscientisante » s'inscrit donc dans une redéfinition critique de sa responsabilité propre, dans une forme de relation dialectique avec le monde, porteur de réalités sociales volontairement remises en question (Freire, 1974). Elle s'inscrit dans une vision transformative de l'éducation, qui demande une continuité avec l'expérience apprenante initiale.

LA CONTINUITÉ DE L'EXPÉRIENCE APPRENANTE : UN APPRENTISSAGE AU POTENTIEL TRANSFORMATEUR

Le *transformative learning*, ou apprentissage transformationnel, trouve son origine dans l'existence d'un dilemme perturbateur, a *disorienting dilemma*, qui remet en cause les fondements épistémologiques de l'existence préalable de l'individu (Freire, 1974 ; Mezirow & Taylor, 2009). Ce *disorienting dilemma* doit être considéré comme tel par les apprenantes et apprenants, à partir d'une compréhension systémique des fondements de leur existence sociale (Hoggan, 2016). C'est cette continuité qui permet l'identification du dilemme perturbateur par l'apprenant·e, qui se sent concerné·e par l'application directe et concrète de ces enseignements dans sa vie quotidienne. (Dewey, 1990 ; Freire, 1974). Dans notre cas d'étude, le dilemme perturbateur pourrait être l'évocation des dérèglements planétaires au sein des différents enseignements, reconnu comme objet d'étude obligatoire via l'institutionnalisation de la TEDS par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR). L'enseignement contextualisé de la TEDS, suffisamment large et adapté aux préoccupations des apprenant·e·s, joue donc un rôle considérable dans l'évolution de leur niveau de conscientisation, dans un sens négatif :

Étudiante 1, terrain anonymisé, promotion 2023/2024 : Et du coup, moi, ça me parlait... Enfin, je comprenais, disons, toutes les choses tacites aussi parce que je suis dans la culture et tout. Mais je pense qu'il y a eu certains cours où j'étais la seule, enfin, ou en tout cas les trois français qu'on était dans le cours étaient les seuls à vraiment comprendre le contenu parce que je suis française en fait.

Étudiante 1, terrain anonymisé, promotion 2023/2024 : Mais, voilà, quand il se met à parler des systèmes sociaux et humains, pour moi, c'était très pauvre et, surtout, il a refusé de parler de justice climatique, enfin, il ne l'a pas mis dans sa vidéo, devant des élèves dont 80% viennent de ces pays. Il y a un devoir de vérité, en fait, Et moi,

du coup, dès le début, j'ai été très sceptique face au fait que ce n'était pas impartial, enfin, que la façon... dont on parlait des choses, on ne parlait pas de l'aspect politique, de l'aspect qui dérange et qui crée du conflit.

Ou dans un sens positif :

Étudiant 1, Humanités Écologiques, mai 2024 : Dans ce cours l'enseignante nous a permis de partir d'où l'on est, avec notre bagage culturel, familial, particulier.

Étudiant 2, Humanités Écologiques, mai 2024 : Du coup le fait d'avoir des professeurs qui donnent envie d'apprendre le cours déjà ça motive et en plus de ça, ça donne une raison en plus d'apprendre le cours, on se dit pas qu'il faut l'apprendre pour les partiels.

Étudiant 3, Humanités Écologiques, mai 2024 : J'avais l'impression que le cours était spécialement fait pour nous.

L'orientation conceptuelle et didactique du cours influence donc le passage d'un niveau initial de sensibilisation à celui d'une réelle appropriation du contenu par les apprenant-es, au risque de limiter la transmission du cours à une simple appropriation de contenu en vue de la réussite aux examens. La nécessité d'un enseignement qui resitue l'apprenant-e dans son lien à Soi, aux autres et au monde, à partir de la redéfinition de l'identification du sens et de la projection du Soi dans le monde (Hoggan, 2016). De même, cette pleine appropriation des connaissances par l'apprenant-e peut être consolidée par la posture de l'enseignant-e qui valorise la parole étudiante dans une relation de réciprocité et d'intérêt mutuel (Noddings, 2006). Cette épistémologie de la connaissance, au service d'une nouvelle responsabilisation de l'apprenant au sein du groupe et de la société ouvre ainsi la voie à l'éclosion d'une éthique de la responsabilité introduite par une réorientation de ses capacités civiques d'engagement (Leininger-Frézal & Souplet, 2022). Cette nouvelle citoyenneté assume la portée de sa responsabilité propre à l'encontre d'une « citoyenneté d'adhésion », portée vers l'adhésion à des valeurs partagées en vue de la transmission d'une culture commune. Avec l'éthique de la responsabilité, Corine Pelluchon nous propose d'aller au-delà de la simple acquisition de valeurs morales, pour s'inscrire dans une forme de sagesse féconde, la phronesis, à l'intersection de nos jugements et de nos affects (Pelluchon, 2020). Cette éthique s'inscrit donc dans une nouvelle ontologie révélatrice d'un engagement renouvelé qui repense les fondements de l'engagement individuel et social (Pelluchon, 2011).

Étudiant 1, réponse à une question d'examen Humanités Écologiques, juin 2024 : Je ne suis pas quelqu'un qui se sent forcément très impactée sur ça mais depuis que j'ai eu des cours comme ça je me sens un peu plus responsable.

Étudiant 2, réponse à une question d'examen Humanités Écologiques, juin 2024 : Je considère que l'accès à l'information que j'ai aujourd'hui est d'une importance vitale et ne peut pas rester en moi, j'ai besoin que d'autres soient également au courant des actualités écologiques.

Étudiant 2, Humanités Écologiques, octobre 2024 : Dans son cours, enfin on pouvait parler des vraies choses, être authentiques (...) on manque de ça dans un cadre institutionnel.

L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF : LES CONDITIONS D'UNE CONSCIENTISATION ÉCOLOGIQUE ACCÉLÉRÉE

Cette légitimation progressive de l'étudiant-e semble accentuée lorsque celui ou celle-ci se voit partie intégrante d'une « communauté apprenante » au sein de l'espace du cours, qui constitue un « espace de sociabilisation » propice à l'affirmation de soi. Nous nous référons ici à la définition de Denis

Cristol, qui définit ses communautés comme des expériences éducatives collectives s'inscrivant dans un processus de co-apprentissage volontaire, de façon formelle ou informelle (2017). Les enseignant-es y occupent un rôle central en tant que « modèles de l'apprentissage et du savoir motivé », en intégrant de nouvelles sociabilités formatives, au travers de rituels et d'un langage commun et d'un sentiment au sein duquel vient se constituer « un projet éducatif global », capable de dépasser la sphère de l'espace formel d'enseignement (Cristol, 2017 ; Dewey, 1990). En ce sens, les étudiant-es de l'option Humanités Écologiques définissent le cours comme un lieu de « *mini solidarités* » qui vient faciliter la réponse aux problématiques rencontrées de façon collective et active :

Étudiant 3, Humanités Écologiques, octobre 2024 : C'était intéressant même si on ne se connaissait pas, on s'écoutait et on acceptait pleinement ce que l'autre personne disait en face et l'autre personne c'est pareil, donc je pense que c'est ouais c'est cette expérience-là qui m'a le plus marqué honnêtement.

Étudiant 4, Humanités Écologiques, octobre 2024 : Voir l'engagement de Thomas m'a donné envie de faire la même chose et m'a montré que c'était possible de s'engager et de s'amuser en même temps.

Ces partages de libre expression et d'écoute par les pair-es ont assez naturellement été mis en lien avec le développement de nouvelles capacités de développement de l'esprit exploratoire et d'une nouvelle adaptabilité au service d'une action collective (Greencomp, 2022).

Étudiant 2, Humanités Écologiques, octobre 2024 : Dans ce cours l'enseignante nous a permis de partir d'où l'on est, avec notre bagage culturel, familial, particulier.

Étudiant 3, Humanités Écologiques, octobre 2024 : Du coup le fait d'avoir des professeurs qui donnent envie d'apprendre le cours déjà ça motive et en plus de ça, ça donne une raison en plus d'apprendre le cours, on se dit pas qu'il faut l'apprendre pour les partiels.

Au contraire, dans le cadre du terrain n°2, les étudiant-es n'ayant pas bénéficié de cet encouragement à l'esprit critique par la valorisation par les pair-es et l'enseignant-e-chercheur-e ont cherché des espaces de co-réflexions et d'inspirations réciproques dans des espaces informels auto-organisés en dehors de la salle de classe :

Étudiante 2, terrain anonymisé, promotion 2023/2024 : J'ai le souvenir que le professeur a dû partir vite et qu'après, on s'est retrouvés avec un petit groupe à discuter pendant une heure. Et en fait, d'être là en mode... ah, mais en fait, les gens, ils ont envie de débattre. Ils ont envie de discuter de ce qu'ils ont vu. Mais c'est juste qu'on ne leur laisse pas la place, enfin, il n'y a pas le temps. Et puis bon, comme tout le monde a des choses à faire aussi, c'est un peu compliqué de faire ça en plus des cours.

Étudiante 3, terrain anonymisé, promotion 2023/2024 : Progressivement, j'ai commencé à me dire que suivre le cours n'était pas si important, parce qu'il ne faisait pas sens pour moi, et que je pouvais l'apprendre de mon côté sur internet, plutôt que de m'asseoir pendant trois heures devant une personne postée pendant trois heures devant moi sans considérer mon niveau de connaissance et mon point de vue.

Il semble ainsi essentiel de susciter les conditions véritables d'un auto-positionnement critique des étudiant-es fondé sur la compréhension scientifique des dérèglements planétaires puis intégrés dans des mises en pratique capables de susciter de réelles mises en capacité d'agir chez les étudiant-es (Wallenhorst, 2016). Pour Wallenhorst et Hétier, la pensée éducative doit « prendre acte du passage en anthropocène » en insérant l'apprentissage du vivre-ensemble dans « une éducation politique au monde, à la nature anthropomorphique des dérèglements et à notre interdépendance avec à la nature » (2021). L'enjeu de l'enseignement au changement climatique va donc au-delà de la problématisation, et nécessite un positionnement politique des enseignant-es capables de remettre

en question les modalités philosophiques et culturelles de la connaissance. L'enseignant-e qui se questionne ainsi sur la production des savoirs ouvre ainsi la voie à l'élaboration de nouveaux récits de mobilisation et de pratiques capables d'enclencher d'autres façons de faire monde.

UNE ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ ÉLARGIE À L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ BIOTIQUE : L'ÉMERGENCE D'UNE ÉTHIQUE DE LA TERRE

Si l'éducation et plus spécifiquement l'enseignement supérieur, s'expose comme un lieu de transmission et d'intériorisation de valeurs, normes, besoins et attitudes (Cristol, 2017), il s'agit de défendre un projet éducatif fondé sur une durabilité forte qui soutient une nouvelle cosmovision. Cette nouvelle éthique se fonde sur le développement d'une empathie capable d'intégrer les besoins et spécificités propres des espèces vivantes, en leur attribuant une valeur qui dépasse la valeur utilitaire anthropocentrée. Il ne s'agit pas pour autant de tendre vers l'annihilation des spécificités de l'homme parmi les autres espèces, mais plutôt de prendre en compte les causes des actions inscrites dans la séparation homme/nature (Pelluchon, 2020). Cynthia Fleury évoque à ce titre la nécessaire prévalence d'une éthique scalaire (2019) qui comprend les spécificités biologiques et sociales de l'être humain parmi les autres écosystèmes. L'éthique de la terre repose ainsi dans l'émergence d'une relation empathique qui dépasse l'autre humain pour s'insérer dans une conscientisation de nos appartenances communes et différenciées. L'espace apprenant offre ainsi un lieu d'apprentissage et d'application d'une éthique de la considération envers les écosystèmes, en tant qu'objets de possibles reliance et de prendre soin. Les étudiant-es ont ainsi fortement apprécié effectuer les cours en extérieur dans le cadre du terrain n°1, et intégrer des possibilités d'apprentissages in situ et de contemplation, par le biais d'observations naturalistes ou d'exercices d'attention et de déambulations libres sur le campus de l'université. Ces activités pratiques en lien direct avec le lieu commun d'apprentissage ont permis de définir une nouvelle approche relationnelle des interactions homme/nature par une invitation à insérer le vécu concret dans une relation attentive, voire empathique, avec les autres écosystèmes. Les témoignages tirés de l'analyse des copies d'examens et des propos d'entretien dans le cas du terrain n°1 l'attestent :

Étudiant 1, réponse à une question d'examen, Humanités Écologiques, juin 2024 : Je me suis sentie partie intégrante du réseau complexe et interdépendant de la vie [...] et ça a eu un impact sur mon comportement au quotidien.

Étudiant 2, réponse à une question d'examen, Humanités Écologiques, juin 2024 : Nous devons désormais insérer nos actions concrètes dans une solidarité globale, en adoptant une vision positive et proactive.

Étudiant 3, réponse à une question d'examen, Humanités Écologiques, juin 2024 : Ce cours m'a permis de faire le vide dans mon esprit, de sortir du matérialisme.

Cette prise de conscience de nos racines terriennes ancrées dans des interdépendances planétaires, suscitée par la rencontre avec le milieu de vie et les autres qu'humains qui y résident va dans le sens des travaux effectués par les équipes de la station d'Écologie Théorique et Expérimentale des Pyrénées, qui indiquent que la sensation de connexion entre l'humain et la nature, l'*Human-Nature Connectedness*, traduite dans des « opinions et traits de personnalités naturalistes » repose sur des dimensions à la fois cognitives et affectives. Ces dimensions impliquent « des temps passés à l'extérieur, des engagements pratiques de pleine présence ou de concentration » ainsi que la

présence de valeurs humanistes, exprimant une solidarité morale envers les espèces terrestres autres qu'humaines. Cette sensation de connexion et de solidarité ne se limite donc pas à l'acquisition de valeurs morales, mais doit être complétée par le développement « d'une réponse émotionnelle proportionnelle au niveau de bien-être d'autrui » (Barragan-Jason et al., 2021). Ce niveau de bien-être peut être traduit et compris par la valorisation d'autrui à égalité de l'Homme, en incluant les spécificités inter et intra-spécistes propres à chaque altérité, humaine ou autre qu'humaine. L'éthique de la responsabilité qui prend en considération les besoins de la communauté biotique doit donc être complétée par une capacité de réponse empathique développée envers les autres écosystèmes. C'est ce que nous avons observé dans le cadre des entretiens et réflexions des étudiant-es du terrain n°1 :

Étudiant 1, réponse à une question d'examen, Humanités Écologiques, juin 2025 : Il est donc nécessaire d'encourager toute forme de solidarité écologique en investissant durablement et intelligemment dans des stratégies portées à la hauteur de notre propre personne ou de la collectivité.

Étudiant 2, réponse à une question d'examen, Humanités Écologiques, juin 2025 : C'est une thématique très importante, d'apprendre à coexister et non plus détruire [...] l'Homme doit apprendre à s'adapter à son milieu et non l'inverse [...] les animaux ont le droit de vivre dans un environnement à eux, on n'a pas le droit de détruire leur maison.

Cette ouverture à l'expérience insère l'apprenant-e au fondement de son expérience physique, sociale, émotionnelle, cognitive et spirituelle (Morin, 1999), en redéfinissant les frontières possibles de sa relation avec le milieu qui l'entoure et qui l'intègre intimement. Ces témoignages, suscités par l'alternance des cours classiques avec des activités d'éco-narration, de cartographie sensible, ou de partages entre pairs sur les éco-émotions, ont ainsi facilité l'émergence d'une éthique de la terre, qui correspond à un niveau plus avancé de conscientisation écologique. Ce « haut-niveau de conditions empathiques » (Schultz, 2002 cité par Chawla, 2017) envers les autres Vivants présents chez les étudiant-es du terrain n°1 est à distinguer du « niveau de condition empathique bas » observé chez les étudiant-es du terrain n°2. En effet, les étudiant-es de l'UE n'ont pas eu accès à des expériences de rencontre sensibles avec d'autres écosystèmes. De même, le cours davantage orienté vers la compréhension technique des dérèglements du système Terre sans questionner les fondements épistémologiques et ontologiques de la culture dominante anthropocentrée n'a pas permis d'élargir un sentiment d'obligation morale et de réciprocité de valeurs envers les espèces autres qu'humaines, comme mentionné par un personnel pédagogique du Master, ainsi que dans les types de projets de fin de stage présentés à la fin du Master 2.

Ingénieure pédagogique terrain anonymisé, février 2025 : Les arguments qu'il montre sont les discours hégémoniques, de la World Bank, de certaines institutions qui sont globalisantes.

Étudiant terrain anonymisé, réponse à un questionnaire d'évaluation, septembre 2024 : Ma perception personnelle de la nature est différente. Je vois la nature comme une force plus chaotique que les enfants ou les animaux.

En d'autres termes, le cours introductif sur les épistémologies du Sud, la décroissance ou encore les inégalités de genre abordé sous le prisme des valeurs ou des conditionnements moraux, n'a pas permis de dépasser le niveau de conscientisation initial des étudiant-es, c'est-à-dire que les étudiant-es déjà intéressés par la construction de nouvelles ontologies terrestres sont restés à un niveau stationnaire d'engagement, tandis que les étudiant-es non concernés par ces questionnements éthiques et politiques n'ont pas développé d'appétences particulières sur ces thématiques.

CONCLUSION

En conclusion, l'émergence d'une éthique de la Terre dans le récit autobiographique des étudiant-es à l'université doit s'inscrire dans un apprentissage continu, répété et complexe, intégrant des démarches pédagogiques complémentaires, qui s'inscrivent dans une appréhension cognitive et affective des dérèglements. La superposition de contenus sur la TES, sur un modèle de capsules vidéo ou d'apprentissages en distanciel ne constituent pas des conditions pédagogiques suffisantes pour susciter de nouveaux positionnements éthiques chez les étudiant-es à l'université. Au contraire, le risque induit par ces modalités d'enseignement serait d'inculquer une certaine « lassitude » chez les étudiant-es, qui sont « baratinés par ces notions depuis le lycée », ou encore de générer des inquiétudes qui, si elles ne sont pas prises en compte ou valorisées, risqueraient de générer « de la peur, de la colère ou même de l'animosité » face à de telles « injustices intergénérationnelles »⁶. L'enseignement de la TES sous le prisme d'une éthique de la terre comporte donc en lui-même une capacité d'éclosion ou de perpétuation d'un modèle civilisationnel, qui repense nos « styles de vie » (Naess, 2013) et nos modalités d'être et d'agir au-delà d'une compréhension rationnelle du monde, en renouant avec les parts symboliques et sensibles de nos relations aux territoires et à toutes les populations qui l'habitent. Cette éducation *par et dans* le milieu apprenant s'inscrit dans une cosmovision qui repense les fondements philosophiques des crises planétaires. Plus qu'une éducation au changement climatique, l'enseignement de la TES offre les conditions d'émergence d'une solidarité planétaire, capable d'insérer les spécificités locales dans des interdépendances globales.

RÉFÉRENCES

- Barragan-Jason, G., De Mazancourt, C., Parmesan, C., Singer, M. C., & Loreau, M. (2022). Human-nature connectedness as a pathway to sustainability : A global meta-analysis. *Conservation Letters*, 15(1), e1285.
- Biancofiore, A. (2015). Éthique de la terre et appropriation du vivant. *Notos*, (3). https://doi.org/10.34745/numerev_2038
- Chawla, L. (2017). *Le souci de la nature*. CNRS Éditions.
- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de L'eau.
- Dewey, J. (1990). *Démocratie et éducation*. Armand Colin.
- Escobar, A. (2022). *Sentir-Penser avec la Terre*. Seuil.
- Fleury, C. (2019), *Le soin est un humanisme*. Gallimard.
- Foote Whyte, W. (2007). *Street Corner Society*. La Découverte.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. François Maspero.

⁶ Propos tirés d'un atelier sur la prise en compte des éco-émotions dans l'enseignement de la TES lors du colloque TES 2025.

- Greencomp. (2022). *Le référentiel européen en matière de développement durable*. Commission Européenne. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15-31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Hoggan, C. (2016). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65-82.
- Jouzel, J., & Abbadie, L. (2022). *Sensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur*. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/sensibiliser-et-former-aux-enjeux-de-la-transition-ecologique-dans-l-enseignement-superieur-83888>
- Le Breton, D. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Leininger-Frézal, C., & Souplet C. (2022). *Citoyenneté, identité, altérité. Perspectives nationales et internationales*. ISTE édition.
- Léopold, A. (2015). *L'éthique de la Terre*. Payot et Rivages.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.) (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey Bass.
- Morin, E. (1993). *Terre-Patrie*. Seuil.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Seuil.
- Morin, E. (2000). *Sociologie*. Fayard.
- Naess, A. (2013). *Écologie, Communauté et style de vie*. Éditions Dehors.
- Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership et Management*, 26(4), 339-345
- Pelluchon, C. (2011). *Éléments pour une éthique de la vulnérabilité*. Les éditions du Cerf.
- Pelluchon, C. (2020). II. Quelle éthique des vertus ? Transcendance et considération. In G. Hess, C. Pelluchon & J. Pierron (Eds.), *Humains, animaux, nature : Quelle éthique des vertus pour le monde qui vient ?* (pp. 41-53). Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.pierr.2020.01.0041>.
- Petitmengin C. (2006). L'énaction comme expérience vécue. *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 43(1), 85-92.
- Sauvé, L. (2007). L'équivoque du développement durable. *Chemin de Traverse*, 4, 31-47.
- Schultz, P.W. (2002). Inclusion with Nature: The Psychology of Human-Nature Relations. In P. Schmuck & W. P. Schultz (Eds), *Psychology of Sustainable Development* (pp. 61-78). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0995-0_4

- Wallenhorst, N. (2016). Politique et éducation en anthropocène Lecture critique de Dominique Bourg et Alain Papaux (dir.), Dictionnaire de la pensée écologique. La pensée écologique, une anthologie. *Raisons politiques*, 62(2), 151-160.
- Wallenhorst, N., & Hétier, R. (2021). Des pédagogies pour vivre en Anthropocène. *Annales des Mines - Responsabilité et environnement*, 101, 48-52.
- Yerly-Brault, F. (2021). De l'ontologie au politique. Une philosophie écocentrée. In A. Næss & Y. François (Eds.), *L'écologie profonde* (pp. 43-80). Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/1-ecologie-profonde--9782130829386-page-43?lang=fr>