

RED.

REVUE PLURIDISCIPLINAIRE D'EDUCATION
PAR ET POUR LES DOCTORANT·ES.

LE CHANGEMENT CLIMATIQUE FACE AUX ENJEUX SOCIAUX

Volume 1 numéro 4 2025

NUMÉRO THÉMATIQUE



REVUE PLURIDISCIPLINAIRE D'EDUCATION
PAR ET POUR LES DOCTORANT·ES.

La revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant·es (RED) est une revue en ligne et en accès libre. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais menés par de jeunes chercheuses et chercheurs (doctorant·es et post-doctorant·es).

Les numéros intègrent à la fois des éléments des sciences de l'éducation mais aussi d'autres disciplines.

Numéro de série internationale : ISSN 2813-4400

Open Access Publications

Bibliothèque de l'Université de Genève

Creative Commons Licence 4.0



Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant·es (RED)

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40 | 1211 Genève 4 – Suisse

<https://oap.unige.ch/journals/red/>

RÉDACTRICES EN CHEF

Bouillon Elise – UniGE
Revaz Sonia – UniGE
Rienzo Stefanie – UniGE
Sudriès Marie – UniGE

RESPONSABLES DU NUMÉRO

Pierini Laura – UniL
Rienzo Stefanie – UniGE

COMITÉ ÉDITORIAL

Bambara Alis – UniGE
Bielser Felicia – HESAV
Bresteaux Florie – UniGE
Danglades Olivia – UniGE
Janin Loanne – UniNE
Mroczek Oxana – UniL
Naud Stéphanie – UniGE
Neven Clémence – UniGE
Pierini Laura – UniL
Pont Clémence – UniGE
Schneider Camil – UniGE
Tabin Mireille – UniFR
Tallant Manon – UniGE

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Blandenier Gilles – HEP-BEJUNE
Capron Isabelle – HEP-VALAIS
Felouzis Georges – UniGE
Ogay Tania – UniFR
Papadopoulos Ioannis – UniL
Zittoun Tania – UniNE

Propos liminaires

Note éditoriale

LES ENJEUX DE LA PÉDAGOGIE FACE AU CHANGEMENT CLIMATIQUE : ENTRE SENSIBLISATION, PERCEPTION ET ACTION

Laura Pierini, *Université de Lausanne*

N° ORCID : 0000-0003-0043-555X

Stefanie Rienzo, *Université de Genève*

N° ORCID : 0009-0009-1481-4471

AUX ORIGINES DE LA THÉMATIQUE : QUELLE EST LA PLACE DES PROBLÉMATIQUES ENVIRONNEMENTALES DANS LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ?

Le quatrième numéro de la revue RED répond à la nécessité d'interroger le rôle des sciences de l'éducation et de l'enseignement face aux changements climatiques, considérés en tant que phénomènes pluriels mobilisant divers·es acteurs et actrices complexes (Doherty & Clayton, 2011). Au-delà du réchauffement planétaire, la transition énergétique (Maresca & Dujin, 2014) et la quête de durabilité (Curnier, 2017) concernent l'ensemble des disciplines, y compris les sciences de l'éducation, où les enjeux se révèlent tout aussi déterminants.

Ce numéro vise à rendre visibles les questionnements liés à la durabilité et aux changements climatiques, à l'école comme dans les espaces informels d'apprentissage, afin d'identifier les outils et dispositifs pédagogiques déployés pour répondre à ces nouveaux besoins, en fonction des publics concernés.

Le comité éditorial, constitué d'un binôme multidisciplinaire associant sciences de l'éducation et géographie humaine, a structuré le volume autour d'approches pédagogiques renouvelées face aux enjeux climatiques. La sensibilisation du grand public et des élèves de tout âge occupe une place centrale dans cette démarche, de même que la prise de position, le passage à l'action et l'engagement académique en faveur de formes d'enseignement innovantes traitant des questions environnementales, de durabilité et de changement climatique. Ces enjeux, envisagés comme un défi global (Fesenfeld & Rinscheid, 2021 ; Shue, 2023), appellent une compréhension approfondie et des réponses coordonnées à tous les niveaux de la société et notamment dans le cadre de la formation des citoyennes et citoyens du futur.

Ce numéro rassemble des travaux originaux explorant les interactions entre éducation et climat, les perceptions sensibles, éducatives et psychologiques des changements climatiques, ainsi que leurs conséquences (Thibaud, 2018). Le changement climatique, défini comme la variation à long terme des températures et des conditions météorologiques principalement induite par l'activité humaine

depuis les années 1800 (ONU, 2024), constitue un enjeu pédagogique majeur et devient le fil conducteur de ce numéro pluridisciplinaire.

Plus spécialement, le numéro s'articule autour de trois axes thématiques (sensibilisation, réaction, engagement) qui interrogent les approches et les enjeux pédagogiques liés au changement climatique sous différents angles d'analyse, notamment la prise de conscience, la capacité de réaction et l'engagement face au changement climatique. L'objectif est de proposer une représentation large, cohérente et approfondie des préoccupations actuelles, ainsi que de l'état de la recherche la plus récente en éducation concernant les questions environnementales.

LA SENSIBILISATION : ENTRE ÉDUCATION ET IMPACT SOCIAL

La sensibilisation est entendue ici comme l'ensemble des dispositifs mis en œuvre pour susciter des réactions affectives amenant les acteur·rices à s'intéresser à une cause et à s'y engager (Traïni, 2015). Le processus de sensibilisation des citoyen·nes à l'atténuation et à l'adaptation aux changements climatiques constitue ainsi un enjeu à la fois délicat et urgent, qui mobilise les domaines de l'éducation et de la communication (Pruneau et al., 2008). Ce premier axe du numéro rassemble des contributions centrées sur la manière dont le changement climatique est compris et communiqué dans divers contextes éducatifs et sociaux (Branche, 2011), à l'ère de l'Anthropocène (Barthes et al., 2023). Les deux articles présentés dans cette section illustrent, à partir d'approches qualitatives menées sur des terrains divers, l'importance d'outils pédagogiques et communicationnels formels, comme une approche pédagogique inclusive, et informels, comme les radiodiffusions, dans la sensibilisation au changement climatique.

À la croisée de la sociologie de l'éducation et des humanités écologiques, l'article de Manon Sala propose un renouvellement du cadre éducatif de référence, en appelant à davantage d'inclusivité, de réflexivité, d'ouverture et de capacité émotionnelle dans la prise en compte des changements sociaux et écologiques (Mezirow & Taylor, 2009). À partir d'une étude qualitative, il modélise les conditions pédagogiques favorisant une compréhension émotionnelle, relationnelle et cognitive des dérèglements du système Terre, en analysant le processus de conscientisation (Freire, 1974), en faveur d'une éthique de la responsabilité (Pelluchon, 2020), élargie vers une éthique de la Terre (Léopold, 2015).

Le second article, d'Adri Dibaba Makpira Gnassengbe, met en lumière l'importance stratégique des médias, en particulier des radiodiffusions locales, comme leviers de sensibilisation et de mobilisation face aux enjeux climatiques dans les pays en développement, notamment au Togo. L'étude avance que les radios locales, grâce à leur proximité sociolinguistique et géographique, peuvent mobiliser une large part de la population sur les questions climatiques. En s'appuyant sur la théorie de la communication participative (Bessette, 1993 ; Dagron, 2001) et sur celle de la diffusion des innovations (Rogers, 1996), l'article analyse la contribution des radiodiffusions locales à l'engagement des communautés. Il montre également comment les différents genres radiophoniques participatifs renforcent les connaissances et la résilience des populations face au climat.

« ÉCO-ÉMOTIONS » ET RÉACTIONS SOCIALES

Pour être appréhendée dans sa globalité, l'adaptation au changement climatique exige une approche complexe (Morin, 2014). Le deuxième axe explore ainsi les différentes manières dont la compréhension de ces transformations influence les niveaux de préoccupation, les croyances et la perception du risque des individus (Lammel et al., 2012), ainsi que les répercussions du changement climatique sur les communautés et les groupes sociaux en matière d'adaptations et de réactions.

L'article de Benjamin Buchan porte, d'une part, sur de nouvelles formes pédagogiques mobilisant des approches sensorielles et mettant au centre le rôle des émotions dans la prise de conscience environnementale (Petit & Pouchain, 2022), et, d'autre part, sur les effets psychologiques et physiques du changement climatique (Hickman et al., 2021 ; Ojala, 2012).

Plus précisément, l'article examine le potentiel éducatif du film ethnographique en sciences sociales à travers une étude de cas consacrée aux glaciers du massif du Mont Rose (Alpes italiennes). Il soutient que le film ethnographique constitue une modalité d'apprentissage singulière, fondée sur l'attention, la participation multisensorielle et la production collaborative de savoirs. S'appuyant sur un terrain mené au refuge de haute altitude Quintino Sella et dans les communautés environnantes, l'étude analyse la manière dont la pratique filmique transforme la compréhension des relations entre êtres humains et environnement, tant pour les chercheuses et chercheurs que pour les étudiant·es.

Les glaciers y apparaissent non seulement comme objets scientifiques ou esthétiques, mais aussi comme entités relationnelles, ressources, portails ou icônes, dont les significations se révèlent par des méthodes incarnées et participatives. L'article met en lumière la manière dont les films ethnographiques fonctionnent comme outils pédagogiques, favorisant la réflexivité, l'empathie et l'engagement critique dans les contextes d'enseignement et de recherche. En articulant méthodes visuelles, éducation et engagement environnemental, ce travail propose le film ethnographique comme une approche particulièrement précieuse pour enseigner et apprendre les phénomènes sociaux et écologiques complexes.

ENGAGEMENT CLIMATIQUE ET PARTICIPATION

Ce troisième axe s'intéresse aux actions citoyennes et participatives liées au changement climatique, ainsi qu'au positionnement des institutions culturelles (Müller & Grieshaber, 2024), politiques et éducatives (Albe, 2011). Il analyse les instruments de gouvernance et les modalités d'intégration de la durabilité à l'école et en milieu professionnel, en examinant les relations entre institutions et individus.

Le premier article de cet axe, d'Ali Wafdi, interroge les formes émergentes d'engagement écologique et leur capacité à impulser des transitions durables. Adoptant une démarche interdisciplinaire mobilisant les sciences du langage, la sociologie et les sciences de l'éducation, il examine des stratégies innovantes visant à promouvoir une culture et une éducation critiques face au dérèglement climatique. S'appuyant sur une méthodologie hybride, il met en lumière les reconfigurations des pratiques écocitoyennes à travers l'analyse des discours collectifs de l'engagement et de leurs ancrages situationnels. Cette approche permet de saisir l'articulation entre innovations discursives et transformations des pratiques sociales dans le contexte de l'urgence climatique.

Le second article, de Robin Augsburger, repose sur une enquête ethnographique et cherche à préciser les liens entre la science et le mouvement écologiste en Suisse. Il analyse le rôle de l'association *Grève du Climat*, qui articule les savoirs scientifiques à d'autres formes de connaissances et les mobilise au service d'une revendication d'un changement de système. En produisant des contre-expertises qui reprennent les codes et les données des savoirs légitimes tout en subvertissant les logiques, elle développe des actions d'éducation populaire à visée politique, destinées à offrir aux activistes des moyens d'agir en faveur d'un changement de système souhaité, orienté vers la décroissance et l'horizontalité. Le but de l'auteur est ici d'analyser de manière critique le positionnement des militant·es, qui oscillent entre rejet des institutions, interpellation et participation.

POUR CONCLURE

Ce numéro s'enrichit de deux contributions transversales offrant un regard approfondi sur les enjeux pédagogiques liés aux changements climatiques.

La première est un entretien mené par Stefanie Rienzo avec Alain Pache, professeur ordinaire spécialisé en didactique des sciences humaines et sociales, en didactique de la géographie et en éducation à la durabilité à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud. Cet échange propose une réflexion éclairante sur le rôle des enseignant·es dans la sensibilisation aux changements climatiques. Il interroge la manière de concilier la posture d'éducateur·trice à la durabilité avec celle d'enseignant·e cherchant à maintenir une neutralité scientifique et politique, tout en analysant les freins et les leviers de l'engagement professionnel.

L'entretien explore également les dispositifs pédagogiques, les stratégies de communication ainsi que les représentations mobilisées dans l'enseignement, en mettant en lumière les moyens permettant de sensibiliser les élèves aux enjeux climatiques. Une question centrale y est abordée : comment accompagner les élèves dans la transition d'une posture marquée par l'anxiété ou le fatalisme vers une attitude d'engagement critique et constructive ? Une attention particulière est enfin portée à la formation des enseignant·es et aux perspectives, offrant un éclairage précieux pour cadrer l'ensemble du numéro.

La deuxième contribution transversale est signée par Kristine Balslev et Florence Nuoffer, rattachées respectivement au Laboratoire Formation-Éducation et à l'Institut universitaire de formation pour l'enseignement de l'Université de Genève. Leur texte propose une synthèse des finalités attribuées à l'éducation dans les discours d'instances internationales qui, depuis les années 1970, voient en elle un moyen de répondre aux défis socio-écologiques auxquels l'humanité est confrontée. Ces discours insistent sur la nécessité de former les élèves à agir, tout en maintenant l'école dans un cadre supposé impartial et neutre. Cette tension place les acteur·trices éducatif·ves face à un dilemme lié à comment encourager l'engagement sans contrevénir à cette neutralité attendue. Pour dépasser cette contradiction et favoriser l'émancipation des apprenant·es, les auteures suggèrent de faire de l'engagement lui-même un objet d'apprentissage à intégrer au cursus scolaire.

Ces contributions viennent ainsi clore le numéro, en contextualisant les problématiques abordées par les auteures et auteurs. Elles relient les questionnements épistémologiques aux défis quotidiens

de l'enseignement et de la recherche en sciences de l'éducation, offrant un cadre cohérent et réflexif à l'ensemble des travaux présentés.

REMERCIEMENTS

Pour conclure, nous souhaitons exprimer notre gratitude envers la rédaction en chef de la revue pour la confiance accordée dans la coordination de ce numéro. Celle-ci nous a offert l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences dans le domaine éditorial et de découvrir des travaux de recherche à la fois stimulants et inspirants.

Nous remercions également l'ensemble des expertes et experts ayant participé aux phases de relecture des articles, ainsi que les membres du comité éditorial pour leur engagement et leur précieuse expertise. Enfin, nous adressons nos sincères remerciements aux auteures et auteurs de ce numéro, sans qui sa réalisation n'aurait pas été possible.

Laura Pierini et Stefanie Rienzo, coordinatrices du numéro 4 de RED.

RÉFÉRENCES

- Albe, V. (2011). Changements climatiques à l'école : Pour une éducation sociopolitique aux sciences et à l'environnement. Éducation relative à l'environnement. *Regards – Recherches – Réflexions*, 9. <https://doi.org/10.4000/ere.1508>
- Barthes, A., Garnier, B., & Lange, J.-M. (2023). L'éducation au temps de l'anthropocène : Permanences, ruptures et spécificités des recherches face aux crises écologiques et climatiques. *Éducations*, 7(1). <https://doi.org/10.21494/ISTE.OP.2024.1117>
- Bessette, G. (1993). *Communication pour le développement et transfert des connaissances : au-delà des pratiques émetteur-récepteur*, *Communication. Information Médias Théories*, 14(2), 136-168.
- Branche, S. L. (2011). *Le changement climatique : Du métarisque à la métagouvernance*. Lavoisier.
- Curnier, D. (2017). Éducation et durabilité forte : Considérations sur les fondements et les finalités de l'institution. *La Pensée écologique*, 1(1), 252-271. <https://doi.org/10.3917/lpe.001.0252>
- Dagron, A. G. (2001). *Making waves. Stories of participatory communication for social change*. Rockefeller Foundation.
- Doherty, T. J., & Clayton, S. (2011). The psychological impacts of global climate change. *American Psychologist*, 66(4), 265-276. <https://doi.org/10.1037/a0023141>
- Fesenfeld, L. P., & Rinscheid, A. (2021). Emphasizing urgency of climate change is insufficient to increase policy support. *One Earth*, 4(3), 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.oneear.2021.02.010>
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. François Maspero.
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & Susteren, L. van. (2021). Climate anxiety in children and young people and

- their beliefs about government responses to climate change : A global survey. *The Lancet Planetary Health*, 5(12), e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Lammel, A., Dugas, E., & Guillen Gutierrez, E. (2012). L'apport de la psychologie cognitive à l'étude de l'adaptation aux changements climatiques : La notion de vulnérabilité cognitive. *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, 12(1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.11915>
- Léopold, A. (2015). *L'éthique de la Terre*. Payot & Rivages.
- Maresca, B., & Dujin, A. (2014). La transition énergétique à l'épreuve du mode de vie. *Flux*, 96(2), 10-23. <https://doi.org/10.3917/flux.096.0010>
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Eds.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. Jossey Bass.
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Éditions Points.
- Müller, M., & Grieshaber, J. (2024). How sustainable are cultural organizations ? A global benchmark. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 20(1). <https://doi.org/10.1080/15487733.2024.2312660>
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change : The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625-642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2024). *Changements climatiques. Questions thématiques*. ONU. <https://www.un.org/fr/global-issues/climate-change>
- Pelluchon, C. (2020). II. Quelle éthique des vertus ? Transdescendance et considération. In G. Hess, C. Pelluchon & J. Pierron (Éds.), *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>.
- Petit, E., & Pouchain, D. (2022, 15 juin). Face au réchauffement climatique, passer de l'éco-anxiété à l'éco-colère. *The Conversation Media Group*. <https://hal.science/hal-03891219>
- Pruneau, D., Demers, M., & Khattabi, A. (2008). Éduquer et communiquer en matière de changements climatiques : Défis et possibilités. *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, 8(2). <https://doi.org/10.4000/vertigo.4995>
- Rogers W. E. (1986). Communication and Technology, the new media in society. *Press Series on Communication Technology and Society*, 1, 1-3.
- Shue, H. (2023). Unseen urgency : Delay as the new denial. *WIREs Climate Change*, 14(1). <https://doi.org/10.1002/wcc.809>
- Thibaud, J.-P. (2018). Vers une climatique du littoral. Une ethnographie sensible au milieu ambiant. *[VertigO] La revue électronique en sciences de l'environnement*, 18(3). <https://doi.org/10.4000/vertigo.23018>

Traïni, C. (2015). *Émotions et expertises : Les modes de coordination des actions collectives.*
Presses universitaires de Rennes.

Première partie

La sensibilisation : entre éducation et impact social

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 différencierées 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 Soutenable (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	Terrain anonymisé
Enseignement et niveau d'étude	Option Humanités Ecologiques 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 étudiantes 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-coordinateur·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 dispensé 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

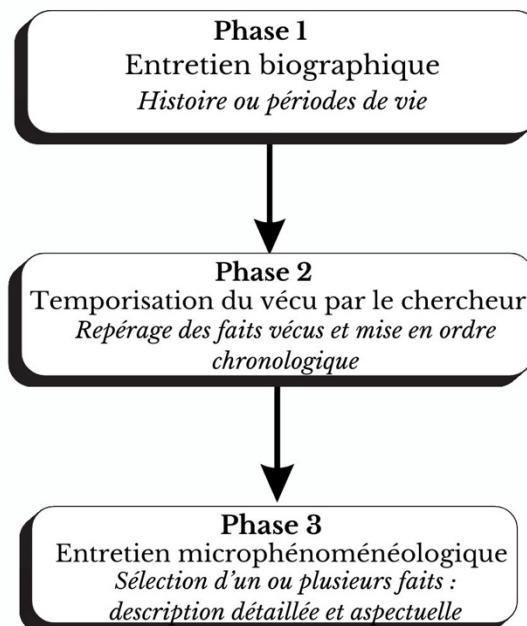
² Titre thématique des semestres 3 et 4 de l'option Humanités Écologiques.

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)

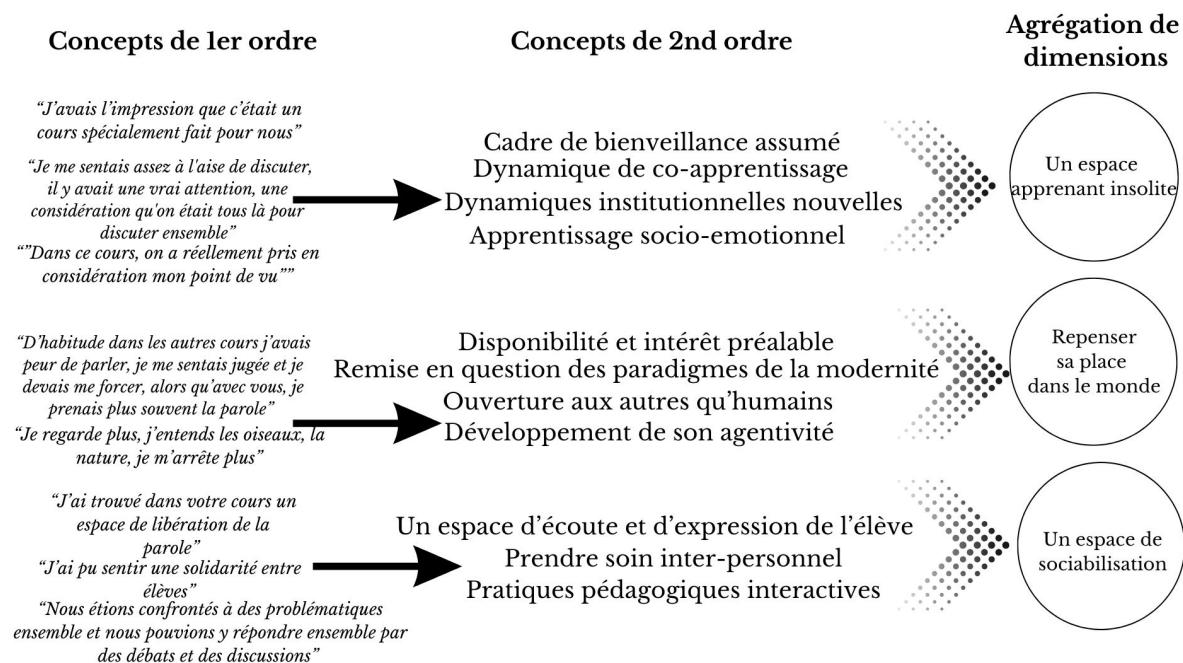


Cette méthode de passation d'entretiens vise l'accès au vécu pré-réfléchi de l'enquêté·e, par une fragmentation de l'expérience en séquences chronologiques allant dans le sens d'une narration autobiographique progressive de l'individu (Le Breton, 2022 ; Petitmengin, 2006). Les propos des entretiens et 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'exams 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 aggrégés 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.

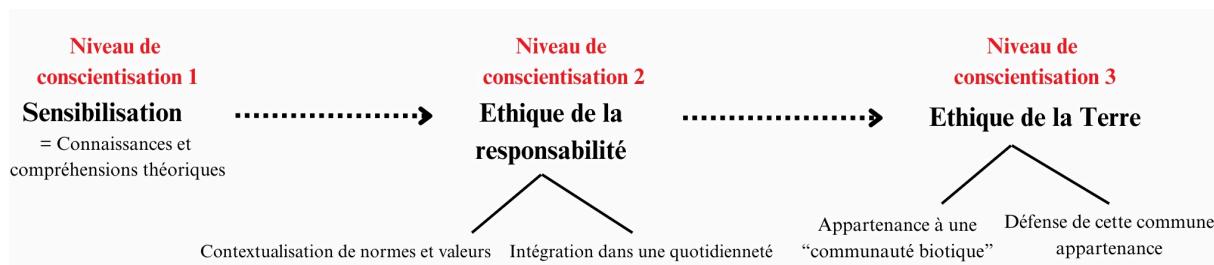
L'ÉMERGENCE D'UNE ÉTHIQUE DE LA TERRE : UN PROCESSUS CONTINU ET PROGRESSIF FAVORISÉ PAR DES CONDITIONS PÉDAGOGIQUES PARTICULIÈRES

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 anthropocentrique, 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 technico-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 habituations 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 tende 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 restitue 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 reciprocité 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 ontologique 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 sait 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 référerons 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 paires 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 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 anthropocentrale. 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 anthropocentré n'a pas permis d'élargir un sentiment d'obligation morale et de reciprocité 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.

Ingénierie 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 intéressé·es par la construction de nouvelles ontologies terrestres sont restés à un niveau stationnaire d'engagement, tandis que les étudiant·es non concerné·es 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-supérieur-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 ? Transdescendance 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'enaction 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 écocentrale. 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>

RADIODIFFUSIONS LOCALES ET MOBILISATION AUX ENJEUX DU CLIMAT AU TOGO : PRATIQUES ET IMPACTS

LOCAL BROADCASTING AND MOBILISATION ON CLIMATE ISSUES IN TOGO : PRACTICES AND IMPACTS

Adri Dibaba Makpira Gnassengbe, *Université de Lomé (Togo)*

N° ORCID : 0009-0008-7342-365X

Résumé

Les changements climatiques constituent aujourd’hui un des défis majeurs particulièrement dans les pays en développement compromettant leurs moyens de subsistance, la sécurité alimentaire. Dans ce contexte les médias et surtout les radiodiffusions locales constituent des leviers stratégiques de sensibilisation et de mobilisation des communautés face aux enjeux climatiques. L’article postule que les radiodiffusions locales de par leur proximité sociolinguistique et géographique, peuvent contribuer à mobiliser une large frange de la population autour des enjeux climatiques au Togo. L’article analyse comment les radiodiffusions locales contribuent à mobiliser les populations autour des enjeux du changement climatique. Il convoque la théorie de la communication participative portée par Dagron (2001) et Bessette (1994) et celle de la diffusion des innovations de Rogers (1996). La méthode adoptée est la démarche qualitative et les outils de collecte des données sont les entretiens, l’observation et l’analyse des documents. Les résultats montrent que par divers genres radiophoniques participatifs, les radios contribuent à renforcer la connaissance et la résilience des populations sur le climat. Toutefois, les radiodiffusions rencontrent des difficultés d’ordre structurel et financier qui limitent leur capacité à assumer pleinement leur mission.

Mots-clés

Radios locales ; approche participative ; enjeux climatiques ; mobilisation des populations ; développement durable

Abstract

Climate change is today one of the major challenges, particularly in developing countries, compromising their livelihoods and food security. In this context, the media, and especially local radio broadcasts, constitute strategic levers for raising awareness and mobilizing communities on climate issues. The article postulates that local radio broadcasts, due to their sociolinguistic and geographical proximity, can contribute to mobilizing a large segment of the population on climate issues in Togo. The article aims to analyze how local radio broadcasts contribute to mobilizing populations around climate issues. It calls upon the theory of participatory communication put forward by A. G. Dagron (2001) and G. Bessette (1994) and that of the diffusion of innovations by E. W. Rogers (1996). The method adopted is the qualitative approach and the data collection tools are interviews, observation and document analysis. The results show that, through various participatory radio genres, radio stations contribute to strengthening people's knowledge and resilience regarding climate change. However, broadcasters face structural and financial challenges that limit their ability to fully fulfill their mission.

Keywords

Local radio ; participatory approach ; climate issues ; community mobilization ; sustainable development

INTRODUCTION

La Convention Cadre des Nations Unies pour les Changements Climatiques (CCUNCC), présente celui-ci comme toute modification du climat qu'elle soit d'origine naturelle ou due à des activités humaines. Pour le Groupe Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat (GIEC, 2022), l'Afrique de l'Ouest est particulièrement vulnérable aux risques climatiques en raison de sa forte dépendance aux ressources naturelles. D'après le PNUD (2023), les effets du changement climatique font perdre aux pays africains environ 5 % de leur produit Intérieur brut (PIB) réduisant ainsi les efforts pour l'atteinte des Objectifs de Développement Durable (ODD).

Le Togo, pays de l'Afrique de l'Ouest, de 56'600 km² pour une population de 8'095'445 habitants, dont 56 % vivant en milieu rural (RGPH-5, 2022), s'étire en longueur sur 665 km du sud au nord et en largeur entre 55 à 150 km avec une diversité écologique importante, malgré sa petite taille. Les manifestations des changements climatiques sont les sécheresses prolongées, les inondations, les variabilités saisonnières et l'érosion côtière dans la région maritime. Ces manifestations constituent des menaces aux moyens de subsistance, à la sécurité alimentaire et à la résilience des populations particulièrement vulnérables (PNACC, 2008). Les médias apparaissent ainsi comme des acteurs clé dans les actions de lutte contre les effets du changement climatique en informant la population sur l'existence du phénomène, ses causes, ses manifestations et ses conséquences, en éclairant sur les politiques publiques, en sensibilisant à la fois les populations et les décideur·euses sur la menace que constitue la crise climatique pour le développement et la survie de l'humanité.

Apparues dans le paysage médiatique togolais au début des années 1990 les radiodiffusions locales (radios rurales ou communautaires ou radios de proximité), sont des médias d'informations émettant sur un rayon d'environ 100 km (Tounéssi, 2001) avec une prépondérance de la langue locale et atteignant les populations difficiles d'accès.

Le présent article vise à analyser comment les radiodiffusions locales contribuent à mobiliser les communautés autour des enjeux du changement climatique. Le postulat repose sur l'idée que les offres radiophoniques privilégiant les formats participatifs, mobilisent davantage les communautés face aux enjeux du changement climatique.

L'article se décline en trois parties : i), cadres théorique et méthodologique, ii) résultats et iii) discussion.

CADRES THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE ET APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

CADRES THÉORIQUES DE RÉFÉRENCE

Le présent article convoque la théorie de la communication participative pour le développement portée par Dagron (2001) Bessette (1994) et celle de la diffusion de l'innovation (Rogers, 1986).

Théorie de la communication participative pour le développement (CPD)

Pour Bessette, la communication participative pour le développement est une approche de communication qui repose sur les processus participatifs, interactifs et inclusifs. C'est une approche

de communication transversale, «*dont le but est de renforcer le dialogue avec les bénéficiaires, les partenaires et les autorités afin de favoriser l'appropriation des programmes au niveau local et de produire un impact durable*» (1994, p. 10). Dans le même esprit, Dagron (2001) considère que la communication participative favorise le dialogue et l'apprentissage. Dans sa démarche, l'utilisation des outils de communication variés comme le théâtre participatif et la radio, constitue des leviers de transformation sociale.

En privilégiant les formats radiophoniques qui donnent la parole aux populations à travers les émissions interactives, les microprogrammes et autres débats radiophoniques, les radiodiffusions locales reflètent dans leurs pratiques, l'esprit de la théorie de la communication participative pour le développement telle que prônée par Bessette (1994) et Dagron (2001).

Théorie de la diffusion des innovations (Rogers, 1986)

La théorie de la diffusion des innovations cherche à expliquer comment et pourquoi une innovation se diffuse au sein de la société et quels sont les facteurs qui influencent son adoption. L'innovation d'après Rogers (1986) peut être une idée, une technologie ou une pratique. La théorie de la diffusion des innovations (Rogers, 1986), éclaire les pratiques des radiodiffusions de proximité locales comme des outils facilitant la circulation des savoirs et l'adoption d'innovations et bonnes pratiques, en faveur du climat (techniques agricoles, messages de prévention climatique, semences améliorées plus résilientes aux changements climatiques, etc.). Ce faisant, elles répondent à la théorie de la diffusion des innovations développée par Rogers (1986).

L'article questionne les radiodiffusions sur leurs contributions à la mobilisation autour des enjeux climatiques.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'article convoque la démarche qualitative (Atkouf, 1997) et mobilise comme outils de collecte des données, les entretiens individuels avec des directeur·rices des radios puis des focus group avec des responsables de structures de gestion et des auditeurs·rices. Une revue documentaire a ensuite consisté en une analyse des grilles de programmes et des contenus radiophoniques, notamment le traitement des informations climatiques dans les différents formats, le temps qui leur est consacré ainsi que des politiques publiques sur les changements climatiques. Un échantillon de 15 radiodiffusions ont été enquêtées sur un total de 64 sur les périodes du 18 au 21 mai et du 12 au 27 août 2024, dans les cinq régions du pays, en tenant compte du temps et de l'accessibilité. 33 entretiens individuels et 11 focus groups d'une taille moyenne de dix personnes ont été réalisés.

Le tableau ci-après est une récapitulation des radios visitées et des différents entretiens.

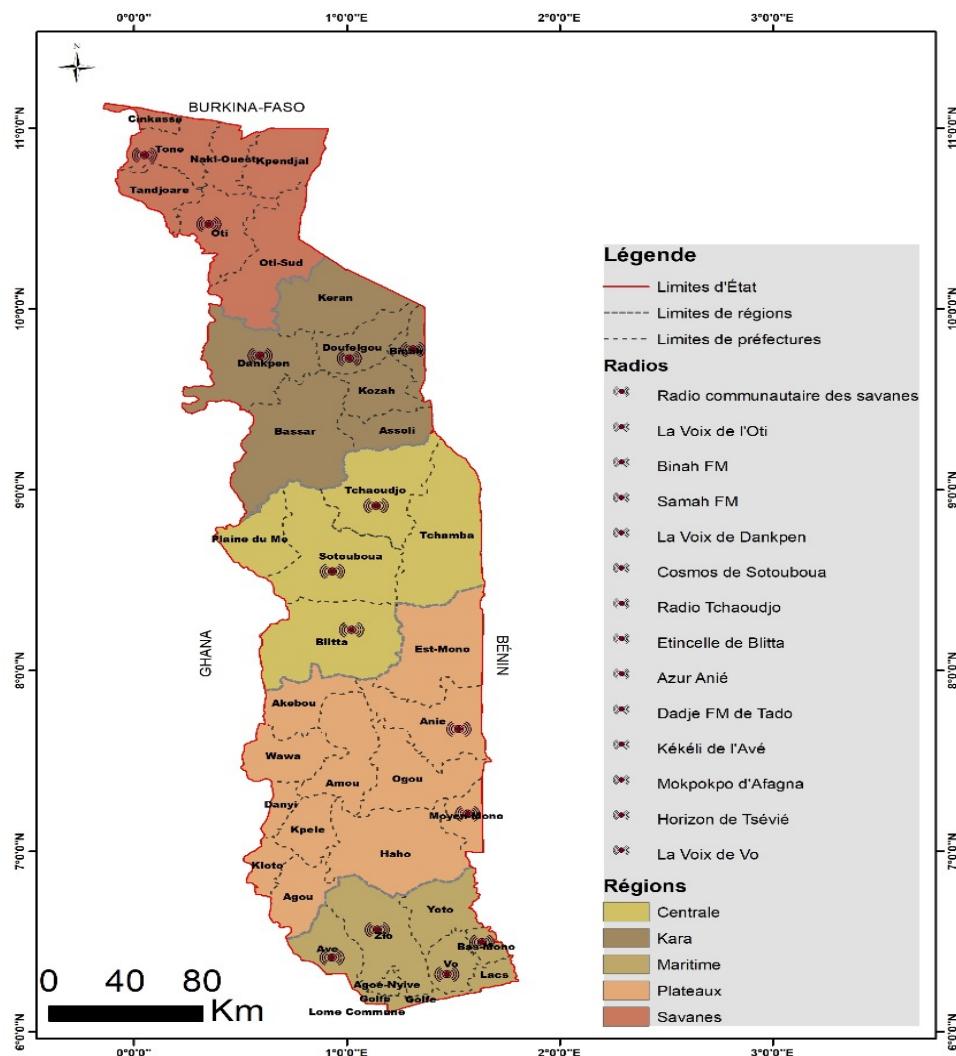
Tableau 1 : Liste des radios locales visitées et nombre d'entretiens réalisés (source : données de terrain mai et août 2024)

Régions	Radios visitées	Entretiens individuels	Entretiens de groupes
Région des Savanes	Radio Communautaire des Savanes La voix de l'Oti	5 2	1 0
Région de la Kara	Binah Fm de Pagouda Samah Fm de Doufelogou La voix de Dankpen	3 1 1	1 0 0
Région Centrale	Radio Tchaoudjo Radio Cosmos de Sotouboua Radio Etincelle de Blitta	1 1 1	1 0 0
Région des Plateaux	Radio Azur-Anié Fm Fraternité de Notsè Radio Dadjè FM de Tado	1 3 1	0 1 1
Région Maritime	Radio Horizon de Tsévié Radio, la voix de Vo Radio Mokpokpo à Affagna Radio Kékéli de l'Avé	4 4 1 4	1 1 0 2

Les principaux questionnements au cours des entretiens ont porté entre autres sur la perception, sur la connaissance du phénomène, et sur les questions liées aux contributions possibles des radios locales et à leurs impacts auprès des populations. Les données recueillies lors des différents entretiens ont été enregistrées, transcrives et regroupées par unité et par sous thème en s'appuyant sur la méthode d'analyse des données qualitatives développées par Atkouf (1997) et Bardin (2013). Ces données ont été exploitées sous forme de verbatim au niveau des résultats. L'analyse de contenu a porté sur des supports radiophoniques notamment des émissions, reportages, magazines, spots trouvés en archives ou encore des entretiens traitant des changements climatiques. Ainsi, 52 émissions et productions de genres et formats radiophoniques divers ont été analysées.

La figure ci-après est une carte du Togo qui indique les radiodiffusions visitées lors de l'enquête et leur préfecture d'implantation.

Figure 1 : Cartographie des radiodiffusions enquêtées et leurs préfectures d'implantation
 (source : Carte Krist, septembre 2024)



RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Les résultats résultant de l'analyse des données de terrain mettent évidence les modalités de production de contenus notamment la place des questions climatiques, les diverses offres radiophoniques, l'importance que revêtent les langues locales ainsi que les impacts.

LES PRATIQUES RADIODIFFONNIQUES SUR LE CLIMAT

Dans toutes les radios locales, les questions liées aux changements climatiques sont traitées dans diverses rubriques principalement dans l'environnement, l'agriculture ou dans des émissions d'ordre général. Les contenus très diversifiés et variés, se rapportent aux manifestations, aux causes et conséquences, aux réponses d'adaptation et de résilience et au partage d'expériences et visent à favoriser plus d'engagement à la cause climatique. Le temps d'antenne cumulé entre production et rediffusion varie de trois à huit heures par semaine en français et en langues locales.

La voix de Dankpen à Guérin-Kouka, par exemple, (467 km au nord-ouest de Lomé), avec l'émission interactive « *Oupi Ni Oupi* » (Femmes pour Femmes) animée en français et en konkomba (langue du milieu) les mardis et vendredis de 19h à 21h et rediffusée jeudi et lundi à partir de 14h, traite de l'autonomisation de la femme sous l'angle social, économique voire sanitaire et culturel, et fait de l'autonomisation de la femme en milieu rural, sa préoccupation centrale. Du récit de l'animatrice de l'émission, on peut constater que les questions de changements climatiques sont aussi abordées.

Animatrice : Avec les femmes que j'invite, nous échangeons sur leurs constats, leur compréhension du phénomène les approches de solutions à leur niveau et leurs attentes vis-à-vis des pouvoirs publics. Par exemple, elles témoignent que de plus en plus les saisons agricoles sont perturbées, les saisons pluvieuses deviennent de plus en plus courtes et les saisons pluvieuses même quand elles arrivent tardivement sont parfois fortes et mauvaises pour les activités des champs. Les récoltes ne sont plus les mêmes qu'avant. Je donne la parole à différents groupes de femmes et d'associations féminines, productrices, commerçantes, transformatrices pour partager leurs expériences sur la manière dont elles arrivent à s'organiser pour ne pas rater la saison ou encore des astuces pour renforcer leurs revenus.

À la radio *Azur-Anié FM*, (184 km au nord du pays), l'émission interactive « *Causeries matinales* » (Lundi à vendredi de 6h 30 à 7h 30), aborde en ewé et kabyè (les deux langues locales nationales) des thèmes variés. Ils portent notamment sur la compréhension du phénomène du changement climatique, ses causes et impacts sur la vie du citoyen, relèvent des conseils, entre autres, sur l'abattage anarchique des bois entraînant la déforestation, leurs conséquences sur l'environnement et les effets négatifs de l'utilisation de pesticides non homologués.

À la radio *Binah Fm* de Pagouda (444 km de Lomé et 40, 3 km de Kara) par exemple, le magazine hebdomadaire « *A la croisée de A2E* » (*Agriculture, Élevage et Environnement*), préparé et diffusé chaque mercredi de 20 heures à 21 heures, donne principalement la parole aux acteur·trices de terrain sur des thématiques comme les pratiques durables, le reboisement et la valorisation des savoir-faire locaux.

À la radio *Mokpokpo* à Affagna (dans la préfecture du Bas-Mono à 82 Km au Nord-Est de Lomé), le magazine hebdomadaire du samedi, diffusé de 15h à 16h, « *Agropastorale-Environnement* », aborde les questions relatives aux effets du changement climatique.

La radio rurale communautaire des Savanes à Dapaong (615 km au Nord de Lomé), « *Magazine agricole* », comporte quatre productions en langues locales différentes de 30 minutes chacune diffusées de 8h30 à 9h de lundi à jeudi puis rediffusées le weekend. Des témoignages recueillis en focus group, confortés par une analyse de contenu dégagent plusieurs rubriques en lien avec le climat. Ces rubriques concernent des sujets variés : les feux de brousse souvent précoces, la déforestation par les abattages d'arbres, les conséquences ensuite sur les sujets tels que l'imprévisibilité des saisons, la raréfaction des eaux entraînant la disparition de certaines sources d'eaux et l'appauvrissement des pâturages. Enfin il ressort de ces magazines des conseils et des partages d'expériences d'adaptation et de résilience.

À la même radio et cette fois en français, « *Protection de l'environnement* » est diffusé un magazine qui mobilise des témoignages et des interviews qui sont ensuite discutés à l'antenne par les auditeur·rices par téléphone ou messagerie. Le directeur de la radio communautaire évoque quelques-uns des sujets abordés.

Directeur : Les sujets se rapportent aux causes, aux manifestations et conséquences, à la compréhension des causes humaines du changement climatique. Nous vulgarisons les résultats des recherches sur les semences certifiées améliorées plus résilientes que développe l'Institut Togolais de Recherche Agronomique (ITRA) et adaptées au climat. Nous parlons de leurs avantages avec les techniciens agricoles de ICAT. Nous abordons des questions telles que les feux de brousses précoces et leurs conséquences, les pollutions des eaux, l'agroforesterie, la gestion des déchets, la préservation des forêts classées. Nous diffusons des témoignages sur des techniques traditionnelles de gestion de l'eau comme la technique Zaï ou de poquet ou Tassa, qui sont de petits trous où l'on recueille de l'eau de pluie pour entretenir des plantes comme le mil ou le sorgho cultivés dans des zones semi arides comme les nôtres.

Dans le cadre de la mise œuvre du Programme sous régional de gestion des zones côtières (WACA RésIP), comme réponse à l'avancée de l'océan Atlantique qui détruit les écosystèmes et fait déplacer les populations, il a été initié « *la radio du littoral* », pour la lisibilité de ses actions de protection de l'environnement, de lutte contre le changement climatique et de résilience des populations. Il s'agit moins d'une station de radiodiffusion installée que d'un programme de productions radiophoniques et de diffusion regroupant dans un partenariat, des médias dont une douzaine de radiodiffusions locales situées sur le littoral atlantique. Un des animateur·trices de « *La voix de Vo* » participant au programme, décrit l'organisation :

Animateur : Les émissions produites dans le cadre de la radio du littoral se rapportent fréquemment à la protection de l'environnement, aux effets du changement climatique mais aussi à la résilience des populations. Les sujets abordés couvrent un large éventail : entre autres, la lutte contre l'érosion côtière, la gestion des déchets et l'assainissement, la restauration des mangroves, le reboisement, ou encore la reforestation et la gestion des écosystèmes marins, aquatiques et terrestres qui caractérisent la zone côtière. Elle diffuse également des messages sur la résilience face aux inondations, et des messages sur la gouvernance environnementale notamment les textes réglementaires

Les radios servent aussi de relais de diffusion de campagnes politiques. Elles accompagnent les politiques publiques, les acteur·rices institutionnel·les et ceux de la société civile dans la mise en œuvre de programmes et projets. Toutes les radios témoignent de leur participation à la mobilisation des citoyen·nes sur l'ensemble du territoire autour de la campagne de reboisement qui démarre le 1^{er} juin de chaque année pour durer toute la saison des pluies.

Dans la préfecture de l'Avé (50 kilomètres au nord-est de Lomé), la mise en œuvre du « *Projet de résilience au changement climatique des communautés côtières* » (R4C-Togo), mobilise une des radios locales et l'ONG GEPIB (Groupe Environnemental pour la Promotion des Initiatives de Base) pour sensibiliser les populations de la ferme de Kangbéni-Kopé sur la nature et l'importance d'une forêt communautaire et de son entretien.

GENRES ET FORMATS RADIODIFFUSIFS

L'enquête montre que les radios utilisent des genres et formats divers.

Le genre informatif comprend les bulletins d'information, les reportages et les émissions, ou encore des prévisions météorologiques couvrant les événements du milieu ou associés à d'autres genres. Toutes les radios visitées, reprennent les informations météorologiques de l'Agence Nationale de la Météorologie (ANAMET). Certaines radios comme la « *La voix de Vo* » (76 km au nord-est de Lomé) vont au-delà de la diffusion en donnant la parole à des spécialistes comme les technicien·nes agricoles et vont orienter les producteur·rices.

Le micro-trottoir est un genre radiophonique qui donne la parole aux citoyen·nes sur des questions diverses.

Le microprogramme ou la capsule radiophonique est un genre informatif dans un format de courte durée produit sur une thématique spécifique et diffusé plusieurs fois. À la radio, ce genre se retrouve dans les témoignages pour la sensibilisation aux reboisements, au respect pour les prescriptions liées aux feux de brousses, aux conséquences dommageables pour la santé des eaux stagnantes dans les maisons, etc.

Dans le genre de type émissions et magazine, il est constaté que certaines typologies radiophoniques comme les émissions interactives présentes sur toutes les radios visitées, mobilisent une forte audience.

La radio communautaire des savanes (615 km au Nord de Lomé), « *Kpaal n yaal u koa* » (Épanouissement de l'agriculteur), qui est un rendez-vous hebdomadaire du jeudi, de 18h30 à 19h30, met en avant les questions liées aux effets du changement climatique. Les auditeurs et auditrices principalement du monde rural prennent la parole par un système d'appels téléphoniques mis en place pour partager des récits d'expériences de leur vécu quotidien. D'après les témoignages de l'animatrice, l'émission comprend plusieurs rubriques : intervention de l'animatrice, diffusion de sujets sur la météo, témoignages, entretiens avec un·e ou des invitée·e(s) et interaction avec les auditeur·rices par appels téléphoniques.

Ces quelques exemples montrent la diversité des offres radiophoniques par lesquelles les radios locales assument leur mission.

PLACE DES LANGUES

Le Guide de gestion de la radio rurale locale (2009) recommande de privilégier l'utilisation des langues locales dans les programmes radiophoniques pour favoriser l'accessibilité des informations à un grand auditoire. Adjovi (2013) analysant le rôle des radios locales en Afrique, pense que le succès de ces médias est dû en partie à l'utilisation des langues locales. Dans le contexte togolais la quarantaine de langues locales que compte le pays, est utilisée avec une proportion atteignant 70 % dans les diverses offres radiophoniques, comme le recommande la Haute autorité de l'Audiovisuelle et de la Communication (HAAC) dans « Le cahier des charges des radios communautaires ». Ces radios, implantées dans les communautés rurales et urbaines, jouent un rôle clé dans la diffusion de messages accessibles, inclusifs et adaptés aux réalités socioculturelles des auditeurs·rices. Que ce soit en kotokoli, kabyè, moba, ewé, naoudem, bassar, komkomba, l'utilisation des langues locales renforce l'ancrage de la radio, valorise la culture et les savoirs faire locaux. Cependant, certains concepts n'ont pas de correspondants automatiques du français vers des langues locales. Cependant, grâce à certaines radios comme *Radio Tchaoudjo*, ou *Fraternité Novissi de Notsè* et à la participation des auditeurs et auditrices des traductions se construisent. L'animateur de l'émission « *Souliki* » (Rendez-vous en Kotokoli, langue locale du milieu), sur radio *Tchaoudjo*, en témoigne : « *les interventions des auditeurs m'ont permis de trouver des traductions plus précises en Kotokoli* ».

IMPACTS DE L'ACTION DES RADIODIFFUSIONS

Il ressort de l'enquête que les émissions et productions radiophoniques ont des impacts à plusieurs niveaux surtout quand elles sont régulières et réalisées dans les langues du milieu.

À la *Radio Mokpokpo* à Affagna (dans la préfecture du Bas-Mono à 82 Km au Nord-Est de Lomé), l'émission interactive *Gnalémiassi*, (*nous avons à dire* en Ewe-Mina), animée de lundi à vendredi de 9h à 10h, aborde les thèmes relatifs à l'environnement et donne la parole aux auditeurs et auditrices. Les animatrices rapportent les témoignages de pêcheurs qui depuis quelques temps s'organisent pour entretenir les alentours du fleuve Mono « *Ils nous disent qu'ils ont compris que les herbes qui poussent et les déchets qui restent augmentent les inondations et gênent leurs activités de pêche* ».

Les informations de la radio ont sensiblement amélioré la connaissance et la perception des citoyen·nes du phénomène de changement climatique. Une auditrice à Anié (184 km au nord du pays), témoigne : « *Avant je pensais que les variations des saisons que nous constatons maintenant étaient des fatalités. Les émissions de la radio m'ont permis de comprendre aujourd'hui que beaucoup de gestes humains qui participent à la dégradation de l'environnement, contribuent au changement climatique* ». Dans la préfecture de l'Avé (49 km au Nord-ouest de Lomé), une campagne radiophonique a contribué à la décision des héritiers Kangbeni de céder 30 hectares d'une forêt familiale en forêt communautaire, la sauvant ainsi des pressions de toutes sortes comme les coupes anarchiques des arbres, des feux de végétation et de la chasse. 5'000 mille plants mis à disposition ont permis de restaurer 12,1 hectares de ce qui est aujourd'hui la forêt communautaire de Kangbéní-Kopé.

Figure 2 : Vues de la forêt communautaire restaurée de Kangbeni-Kopé (source : photos d'Adri Gnasséngbé, 2025)



CONTRAINTE DES RADIODIFFUSIONS LOCALES

L'enquête a révélé que les radios locales ont des contraintes liées à la formation, ainsi qu'à l'insuffisance de moyens financiers, matériels et techniques, qui limitent leur potentiel d'informer, de sensibiliser et de mobiliser les communautés autour du climat.

Sur le plan de la formation, il apparaît que les animateurs et animatrices des radiodiffusions locales dans leur majorité, ne sont pas formé·es au métier tel que défini par le code togolais de la presse et de la communication dans son article 17, qui stipule que l'on devient journaliste soit par la formation professionnelle soit par l'obtention d'un diplôme « *universitaire assorti d'une expérience consacrée de la pratique professionnelle dans une entreprise de presse* ». Ils le sont encore moins sur des thématiques relatives au climat. Ce constat est confirmé par une enquête nationale (Anaté & Napo, 2020) qui montre que la question de la formation touche tout le secteur des médias. « *La majorité des journalistes de ces médias a reçu une formation sur le tas* » précise Kpakpo-Lodonou (2020). L'autoformation devient ainsi une option des radios locales à côté des initiatives institutionnelles de renforcement de capacités, sous la tutelle du Ministère de la Communication et des Médias.

Les contraintes financières ont des répercussions sur le fonctionnement et le renouvellement des infrastructures radiophoniques. Le directeur de radio Tchaoudjo (341 km au nord de Lomé) décrit la situation en ces termes : « *Le financement est notre principal défi. Nous bouclons difficilement nos budgets pour ne pas dire nous n'en avons pas. Il est difficile dans ces conditions de produire des contenus de qualité, d'assurer la formation continue de notre personnel même de payer nos agents* ». Les charges fiscales et de fonctionnement sont difficilement honorées, le matériel de radiodiffusion comme les émetteurs, les consoles, les microphones sont rarement renouvelés. il en résulte que certaines émissions reposent sur la participation des auditeurs et auditrices. Dans le fonctionnement de la radiodiffusion locale, les genres radiophoniques participatifs sont reconnus être des outils qui renforcent l'ancrage communautaire, la mobilisation sociale et valorisent les savoirs et les savoirs locaux. Les émissions délocalisées en sont un exemple. Par ces émissions, les radiodiffuseurs coproduisent des contenus dans un milieu donné avec les communautés autour de sujets reflétant le phénomène climatique au niveau local. Mais la grande majorité des radios enquêtées, tout en étant conscientes de la portée de ces émissions délocalisées, évoquent la lourdeur de leur organisation et leur coût. La Radio communautaire des Savanes est l'une des rares qui en fait l'expérience « *C'est en fait toute une radio mobile comprenant des moyens logistiques humains et matériels de déplacement, qu'il faut déplacer dans un milieu* ». C'est une expérience d'émission délocalisée pour laquelle il faut débourser environ 300 à 500 euros en numéraire depuis la préparation jusqu'à la réalisation.

Il est également apparu que la radio saisit les occasions événementielles pour mener des actions de sensibilisation, comme ici à Dapaong, lors de la création d'un club d'auditeur·rices dans un village. En revanche, « *La Voix de Vo* », en tant que membre du réseau des radios du Littoral, utilise déjà régulièrement ce type de contenus radiophoniques.

Figure 3 : Installation du club des auditeurs de Tampialim (Préfecture de Tône à 615 km de Lomé) suivie de causeries débats (source : photo, radio Communautaire des Savanes (mai 2024)



OPPORTUNITÉS POUR LES RADIOS LOCALES

L'ère du numérique se présente comme une niche d'opportunités d'après la majorité des personnes interrogées. Elle offre l'opportunité d'autoformation sur les thématiques relatives aux changements climatiques. C'est l'exemple des cours en ligne ouverts et massifs (MOOC ou CLOM), voire des formations diplômantes que développent plusieurs plateformes. De même, les plateformes de streaming et les podcasts permettent aux radios locales de diffuser leurs programmes au-delà des frontières géographiques, atteignant ainsi un public plus élargi. Le directeur de radio Fraternité Novissi de Notsè (95 km au nord de Lomé), ajoute : « *Ces rencontres de discussions participent à renforcer l'audience et la notoriété de la radio et à permettre une diffusion plus large des informations sur le climat* ». Il témoigne avoir participé à une série d'émissions par zoom au dernier trimestre 2024 sur la *foresterie communautaire* qu'il a fait enregistrer et diffuser à la radio.

Pour autant, sur le terrain, l'accès régulier et permanent au réseau internet, exacerbé par moment par l'instabilité de la fourniture de l'énergie électrique, reste un défi constant.

DISCUSSION

Les résultats de l'enquête montrent que les radiodiffusions sont engagées dans la lutte contre les effets du changement climatique dans leur milieu d'implantation. Les radiodiffusions locales se distinguent des grands médias par leur proximité linguistique, sociale et territoriale et favorisent de ce fait la diffusion des informations dans les zones les plus reculées. L'usage de différents genres radiophoniques, tels que les reportages d'actualités et les microprogrammes, la production interactive et en langues locales, favorisent la diffusion des informations des politiques publiques, la vulgarisation des savoirs scientifiques et la valorisation des savoirs endogènes. Cette capacité à traduire les connaissances scientifiques en langage accessible permet une prise de conscience plus accrue des populations et favorise l'adoption de comportements et pratiques de résilience. Les résultats montrent qu'elles contribuent à améliorer la compréhension et la prise de conscience de l'action humaine sur le climat. Lamadokou (2022) estime que « *le fait de suivre des émissions à la*

radio a un impact assez instructif sur la vie quotidienne des auditeurs qui, pour finir, s'approprient les valeurs enseignées et promues» (p. 25).

Ces pratiques de dialogue reflètent l'approche participative comme le prônent Dagron (2001) et Bessette (2004), pour qui la communication participative pour le développement est un vecteur de mobilisation communautaire face aux enjeux du changement climatique. « Ces nouveaux médias africains ont permis un plus grand accès des populations à une information diversifiée garante d'une participation de celles-ci à la vie publique » (Ba, 2005).

Cependant, des contraintes structurelles notamment les ressources financières limitées, l'insuffisance de formation et d'équipements limitent les capacités des radios à produire des contenus de qualité sur le climat. Les résultats, tout en confirmant l'hypothèse que les radiodiffusions locales constituent des créneaux propices à la sensibilisation et à l'éducation sur le climat et les enjeux climatiques, laissent transparaître que la mobilisation est mitigée et les impacts limités.

L'action des radiodiffusions locales s'inscrit dans le cadre global de la lutte contre les changements climatiques au Togo. Les nombreux programmes et projets déclinés au Togo participent aux efforts d'atténuation, d'adaptation et de résilience face aux enjeux du changement climatique conformément aux engagements auxquels le pays a souscrit. Pour renforcer ce mécanisme, le pays a adopté la loi n° 2025-003 du 20 mars portant sur la lutte contre les changements climatiques en République togolaise, en instituant un cadre juridique global afin de structurer les actions nationales et guider la lutte contre les effets du changement climatique.

L'Afrique paye un lourd tribut face aux effets de la crise climatique. Selon l'Organisation Mondiale de la Météorologie (OMM, 2023), le continent africain perd annuellement 5 % de son Produit Intérieur Brut (PIB). Pour d'autres institutions comme la Banque Africaine de Développement (BAD), ce chiffre est de 9 %. L'UNESCO comme beaucoup d'autres institutions, mettent en avant le rôle central de la communication, et particulièrement des médias, pour renforcer la mobilisation sociale et réduire les effets du changement climatique. « *Sans informations sur le dérèglement climatique, il est difficile d'agir* » estime cette institution qui a lancé en 2024 avec le Brésil et l'Organisation des nations unies (ONU), « *l'initiative mondiale pour l'intégrité de l'information sur les changements climatiques* », visant à financer la recherche.

Cette volonté affichée contraste sur le terrain avec le défi de financement de la communication climatique exacerbé par les difficultés de mobilisation de financement de la lutte contre les changements climatiques. L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF, 2023) rapporte une analyse des besoins de financement faite par la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques en 2022, concluant que « *les pays en développement auront besoin d'au moins 6'000 milliards de dollars d'ici 2030 pour couvrir moins de la moitié de leurs engagements nationaux* ». Pour marquer la capacité de la radio à être accessible, l'UNESCO a célébré l'édition 2025 de la journée mondiale de la radio (JMR-2025) sous le thème « *La radio et le changement climatique* » afin de relever le niveau d'attention sur les événements climatiques.

La crise climatique menace directement l'atteinte des Objectifs du Développement Durable (ODD) et des sept aspirations de l'Agenda 2063 de l'Union Africaine. Elle compromet directement de nombreuses cibles des ODD, telles que l'éradication de la pauvreté (ODD 1), la sécurité alimentaire

(ODD 2), aggrave les risques sanitaires (ODD 3), perturbe l'accès à l'eau potable (ODD 6), la préservation des écosystèmes (ODD, 13, 14 et 15) et l'action climatique elle-même.

La contribution des radios, à travers les émissions-débat, les sensibilisations, les sketches, devrait être renforcée afin d'augmenter la couverture géographique et atteindre davantage d'auditeurs·rices des communautés reculées.

CONCLUSION

L'article visait à examiner dans quelle mesure le potentiel des radios locales peut être mobilisé pour sensibiliser les communautés aux effets des changements climatiques. En dépit de ce potentiel, des contraintes structurelles et conjoncturelles limitent leur capacité à optimiser la production de contenus diversifiés et de grande qualité pour susciter plus d'engagement des populations dans l'action de lutte contre les effets du climat. Les résultats relèvent en définitive que les impacts sont limités. Pour lever ces obstacles et accroître la portée des actions des radiodiffusions locales, il importe entre autres de renforcer la prise en compte de la communication dans les politiques publiques, d'accroître et de diversifier les partenariats et les sources de financement. Ceci permettrait de relever les défis de la formation des acteurs·rices, d'éviter l'obsolescence des équipements de collecte, production et de diffusion. Des radios locales plus performantes peuvent accroître la portée de leur implication dans la mobilisation des communautés autour des enjeux climatiques et de ce fait mieux contribuer l'atteinte de cibles des ODD.

RÉFÉRENCES

- Agbobli, C. (2014). Communication internationale et développement en Afrique : postcolonialité et perspectives critiques. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. <http://journals.openedition.org/rfsic/955>. <https://doi.org/10.4000/rfsic.c>
- Anaté, K., & Napo, G. (2020). *Les médias au Togo. Histoire, réglementation et usages*. Presses de l'Université de Lomé.
- Ba, A. (2005). Les radios de proximité en Afrique de l'Ouest. In J.-J. Cheval (Ed.), *Audiences, publics et pratiques radiophoniques* (pp. 115-127). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <https://doi.org/10.4000/books.msha.4993>
- Bessette, G. (1993). *Communication pour le développement et transfert des connaissances : au-delà des pratiques émetteur-récepteur*. *Communication. Information Médias Théories*, 14(2), 136-168.
- Bessette, G. (1996). *La communication participative pour le développement un agenda ouest-africain*. Centre de recherches pour le développement international.
- GIEC/IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Sixth [résumé technique].

- Gnane, N. M. (2018). Mutations politiques et médias : une analyse du nouveau paysage médiatique togolais. *Revue scientifique du Centre d'Enseignement et de recherche en Communication (CERCOM)*.
- Guide de la radio rurale. (2009). Centre Interafircain d'Études en Radio Rurale de Ouagadougou.
- Ilboudo, J. P. (2001). *Les radios rurales en Afrique : État des lieux et perspectives*. FAO. Rome.
- Kpakpo-Lodonou, A. P. (2020). *Formation et qualification des médias d'état*. Presses de l'Université de Lomé.
- Lamadokou, K. G. (2022). Les radios rurales au Togo : quels impacts sur le développement communautaire ? *Notes scientifiques homme et société*, 111-135.
- Manyozo L. (2012). *Médias, communication et développement: trois approches*. SAGE Publications.
- Misse, M. (2014). Communication et changement social : regard critique en Afrique et dans les caraïbes *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 4 [En ligne]. <http://journals.openedition.org/rfsic/931>.
- Misse, M., & Kiyundu A. (2009). *Communication et changement social en Afrique et dans les Caraïbes. Bilan et perspectives*. Enjeux de l'information et de la Communication.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques et Démographiques. (2023). *Recensement Général de la Population et de L'habitat (RGPH-5, 2023)*. Ministère de la Planification et du Développement.
- Rogers, W. E. (1986). Communication and Technology, the new media in society *Press Series on Communication Technology and Society*, 1, 1-3.

Deuxième partie

« Éco-émotions » et réactions sociales

DU CINÉMA ETHNOGRAPHIQUE À L'ÉDUCATION

Explorer les relations humain·es-environnement

FROM ETHNOGRAPHIC CINEMA TO EDUCATION

Exploring human-environment relations

Benjamin Buchan, *Université de Fribourg*

N° ORCID : 0009-0007-2283-1736

Résumé

Cet article examine le potentiel éducatif du film ethnographique dans les sciences sociales. Il soutient que la réalisation ethnographique offre un mode d'apprentissage distinct, fondé sur l'attention, la participation multisensorielle et la production collaborative de connaissances. En s'appuyant sur un travail de terrain mené au refuge Quintino Sella, situé en haute altitude sur le massif du Mont Rose, ainsi que dans les communautés environnantes, l'étude explore comment la pratique filmique transforme la compréhension des relations entre humain·es et environnements pour les chercheur·es comme pour les étudiant·es. En portant attention au monde multidimensionnel qui se situe au-delà de la parole d'entretien et de la trace écrite des notes de terrain, le film ethnographique donne accès à une forme de connaissance multiple, située et participative.

Dans la recherche utilisée comme exemple, les glaciers apparaissent non seulement comme des objets scientifiques ou esthétiques, mais aussi comme des entités relationnelles culturelles, y compris des ressources, des portails ou des icônes, dont les significations se révèlent grâce à des méthodes incarnées et participatives. L'article montre comment les films ethnographiques fonctionnent comme des outils pédagogiques qui favorisent la réflexivité, l'empathie et l'engagement critique dans les contextes d'enseignement et de recherche. En reliant méthodes visuelles, éducation et engagement environnemental, ce travail propose le film ethnographique comme une approche précieuse pour enseigner et apprendre les phénomènes sociaux et écologiques complexes.

Mots-clés

Cinéma ethnographique ; éducation ; glaciers ; pédagogie ; environnement

Abstract

This article examines the educational potential of ethnographic film within the social sciences. It argues that ethnographic filmmaking offers a distinctive mode of learning, grounded in attentiveness, multisensory participation, and the collaborative production of knowledge. Drawing on fieldwork conducted at the high-altitude Quintino Sella hut on the Monte Rosa massif and in the surrounding communities, the study explores how film practice reshapes understandings of human and environment relations for both researchers and students. By attending to the multidimensional world that lies beyond the spoken word of interviews and the written trace of fieldnotes, ethnographic filmmaking gives access to a form of knowledge that is multiple, situated, and participatory.

In the research used as an example, glaciers emerge not only as scientific or aesthetic objects but also as culturally relational entities, including resources, portals, or icons, whose meanings become visible through embodied and participatory methods. The article highlights how ethnographic films function as pedagogical tools that foster reflexivity, empathy, and critical engagement in both teaching and research contexts. By bringing together visual methods, education, and environmental engagement, this work proposes ethnographic film as a valuable approach for teaching and learning about complex social and ecological phenomena.

Keywords

Ethnographic filmmaking ; education ; glaciers ; pedagogy ; environment

INTRODUCTION

Au cours du dernier siècle, le film ethnographique s'est imposé comme un outil essentiel des sciences sociales, capable de remettre en cause les approches classiques de la recherche fondées sur le texte. En explorant des formes de savoirs phénoménologiques et sensoriels « d'un autre ordre » (*of a different kind*) (MacDougall, 1998), il redéfinit la manière dont les chercheurs et chercheuses appréhendent le monde social, en privilégiant l'expérience vécue, l'observation partagée et l'engagement sensoriel. Cet article s'intéresse à la valeur éducative du film ethnographique : comment celui-ci favorise des formes d'apprentissage collaboratif, réflexif et incarné. Plutôt qu'un simple outil de diffusion ou de documentation, le film et le processus complet de sa création, devient un dispositif d'apprentissage où la connaissance émerge de la rencontre et de la co-présence (Ingold, 2018).

Cette perspective s'inscrit dans la continuité d'une anthropologie visuelle soucieuse d'élargir les formes de connaissance. De Margaret Mead à Jean Rouch, le film ethnographique a été conçu comme un espace d'échange, de réflexivité et d'expérimentation partagée. Mead (1995) affirmait déjà que les images permettent de saisir « ces aspects intangibles de la culture » (p. 5) que le texte ne peut transmettre. Rouch, quant à lui, voyait dans la caméra un outil de dialogue et de réciprocité, où le film devient co-création de sens (Henley, 2020, p. 240). Dans cette lignée, MacDougall (1998) et Pink (2012) ont montré que le film ethnographique ne se contente pas de représenter la réalité : il produit un savoir situé, multisensoriel et participatif, capable d'intégrer son, contexte et interaction sociale dans une « description dense » (Cox et al., 2016).

En adoptant cette approche, cet article cherche à contribuer aux champs de la pédagogie et de l'anthropologie visuelle en mettant en dialogue les valeurs, les objectifs et les horizons communs de ces disciplines. En s'appuyant sur l'ouvrage influent d'Ingold (2017), « Anthropology and/as Education », qui établit déjà un lien solide entre éducation et anthropologie, l'article prolonge cette réflexion. En mobilisant les théories et les approches de l'anthropologie visuelle, en particulier celles liées à la pratique cinématographique, il vise à approfondir encore ce rapprochement en montrant comment les pratiques visuelles peuvent enrichir cette convergence interdisciplinaire.

Précisément, l'article soutient que le film ethnographique s'aligne sur les conceptions éducatives de Dewey (1966) et d'Ingold (2017), pour qui le savoir se construit dans l'action, l'échange et l'attention partagée. Loin d'un modèle transmissif, il engage un apprentissage expérientiel et collectif, où la recherche devient un acte relationnel, loin des textes et des mots. En ce sens, le film constitue un médium privilégié pour « apprendre avec », en permettant d'expérimenter directement des phénomènes culturels et environnementaux à travers des pratiques immersives qui stimulent l'empathie, la réflexivité et la pensée critique (MacDougall, 1998 ; Pink, 2012).

Ainsi, en articulant méthodologie visuelle, engagement sensoriel et apprentissage relationnel, le film ethnographique ouvre un cadre renouvelé pour penser à la fois la recherche et l'éducation. Il place la relation, entre chercheurs ou chercheuses et sujet, humain et non humain, savoir et expérience, au cœur du processus, invitant à repenser la production de connaissance comme une pratique sensible, partagée et située.

L'article s'appuie sur l'exemple de ma recherche menée dans le cadre d'un mémoire de master en anthropologie visuelle pour réexaminer la valeur éducative et pédagogique du film ethnographique. L'étude de cas s'intéresse à la vie des gardien·nes de refuge sur le massif du Mont Rose, au rifugio Quintino Sella al Felik, et à leurs relations étroites avec les glaciers environnants. Elle permet d'explorer les liens entre humain·es et écosystèmes glaciaires à travers une pratique qui, en articulant les conceptions d'Ingold et de MacDougall concernant l'éducation et le « filmmaking », constitue intrinsèquement une démarche pédagogique de co-apprentissage.

LE REGARD VISUEL-ETHNOGRAPHIQUE SUR L'ENVIRONNEMENT

Les premiers développements de l'anthropologie visuelle ont mis en évidence la diversité des épistémologies filmiques. Dans *Balinese Character* (Bateson & Mead, 1942), la photographie et le film rendaient compte des comportements balinais avec une immédiateté que les mots ne pouvaient atteindre. Mead (1995) privilégiait des plans larges, cherchant (sans succès) à minimiser l'intervention de la chercheuse pour produire un matériau qu'elle jugeait plus « objectif », tandis que John Marshall et Timothy Asch optaient pour des gros plans révélant les gestes subtils et les interactions entre participant·es, reconnaissant la présence du·de la cinéaste comme partie intégrante de la scène filmée (Asch, 1986). Leur film *The Ax Fight* (Asch & Chagnon, 1975) illustre ainsi le film ethnographique comme dispositif interprétatif. Très vite, la pratique filmique s'impose comme une autre manière d'aborder le terrain et, simultanément, de produire un savoir stratifié et spécifique, distinct des approches habituelles.

Les dynamiques sensorielles, notamment la capacité d'enregistrer sons et images au fil de l'action, ainsi que les dimensions éducatives du film se révèlent particulièrement fécondes pour explorer les relations entre humain·es et environnements. Comme le souligne Lawrence (2020), le film ethnographique n'est pas simplement une représentation : il constitue un moyen de découverte ethnographique des pratiques humaines et de leur environnement. En effet, la pratique entière repose sur la vision et l'écoute en tant que pratiques épistémiques. Lawrence insiste sur le fait qu'en utilisant des moyens tels que la caméra et le microphone « pour observer de près ce qui se passe autour de nous, nous pouvons commencer à voir comment l'expérience s'entrelace à travers des processus individuels combinant action stratégique, ressenti émotionnel et impact collectif sur notre environnement plus large » (Lawrence, 2020, p. 5).

Cependant, l'usage des images dans l'étude de l'environnement et des relations humain·es-environnement est loin d'être nouveau ou dénué de problèmes. Cette pratique s'est largement développée durant la crise climatique, dans le but de prouver visuellement la gravité du phénomène. Prenons par exemple les glaciers, qui sont également les protagonistes de cet article : ils ont été transformés en icônes du changement climatique. Leur réponse visible aux stimuli liés au changement climatique, notamment le réchauffement global, a entraîné l'enchevêtrement des glaciers dans la dimension climatique. La photographie répétée des glaciers en retrait est devenue l'un des principaux moyens par lesquels les gens interagissent avec les glaciers. L'une des conséquences directes est que ces derniers sont reproduits comme des environnements sauvages, déserts et « pristines » à protéger, effaçant une grande partie des dialectiques historiques avec les

humain·es. Dani Inkpen (2023) met en évidence ce processus en montrant que les photographies de glaciers ne constituent pas des preuves neutres mais des images façonnées culturellement et historiquement, qui influencent notre compréhension du changement environnemental. Elle montre comment la photographie répétée a été mobilisée à des fins scientifiques, politiques et coloniales changeantes, et comment sa focalisation sur la fonte des glaces peut simplifier excessivement le changement climatique en le présentant comme un « problème de nature sauvage » lointain.

Doyle (2009) explore également les limites et les problèmes des images dans la représentation du changement climatique. Elle suggère que le changement climatique crée une « crise de la représentation », car sa nature diffuse, invisible et orientée vers le futur résiste à la dépendance de longue date envers la preuve visuelle dans la communication environnementale. Elle montre que la temporalité même de la photographie entre en conflit avec l'horizon temporel anticipatoire nécessaire à l'action climatique, même si les images de glaciers fondants ou d'effondrements de plateformes glaciaires deviennent des métaphores visuelles dominantes. Doyle (2009) conclut que, bien que ce type d'iconographie puisse authentifier le changement climatique, il risque également de le présenter comme un événement achevé, inconséquent et distant, ce qui nécessite une reconsideration critique de la manière dont les médias visuels transmettent l'urgence et la temporalité environnementales.

Dans ce sens, le film ethnographique émerge comme une alternative de représentation et de mise en forme des relations climatiques et environnementales plus largement. Certains cadres théoriques spécifiques du film ethnographique lui permettent de s'inscrire parfaitement dans les approches new matérialistes pour l'étude des relations humain·es-environnement. Les travaux récents sur la cryosphère, par exemple, reconfigurent les glaciers non plus comme des objets scientifiques ou des symboles esthétiques, mais comme des entités relationnelles. Jadis figures de beauté sublime ou de fierté nationale, les glaciers sont devenus des emblèmes du changement climatique (Carey, 2007 ; Steinberg et al., 2015). Ces représentations visuelles dominantes tendent à figer les glaciers dans une image statique de disparition, alors que d'autres recherches (Chamel, 2023) mettent en lumière des pratiques sensorielles et rituelles qui les révèlent comme des présences animées, intimement liées à la vie humaine et non humaine. Ces perspectives prolongent les débats anthropologiques remettant en cause la séparation entre nature et culture (Haraway, 2016 ; Latour, 1993 ; Povinelli, 2016), en défendant des ontologies relationnelles où les environnements sont dotés d'agencéité.

MÉTHODOLOGIE

Comme mentionné, cet article s'appuie sur les réflexions issues du terrain réalisé dans le cadre de mon master en 2023. Cette section vise à présenter brièvement la démarche méthodologique, afin d'éclairer la discussion théorique et analytique qui suit. Il est toutefois important de souligner que les méthodes employées et les résultats obtenus visaient avant tout à comprendre la relation entre les habitant·es du refuge et les glaciers environnants. Cet article cherche à montrer que la pratique filmique a facilité l'exploration de ce thème grâce à ses qualités pédagogiques.

Le terrain s'est déroulé au refuge de haute altitude Quintino Sella al Felik, sur le massif du Mont Rose (Alpes italiennes), ainsi que dans les communautés environnantes de la Vallée d'Aoste, entre

juin et septembre 2023. Situé à 3'555 mètres d'altitude, le refuge constitue un lieu historique de l'alpinisme régional et un espace privilégié d'interactions entre habitant·es, visiteur·es et glaciers. Les participant·es clés comprenaient notamment les gardien·nes du refuge, dont les savoirs situés, les pratiques quotidiennes et l'expérience incarnée du paysage glaciaire ont constitué le cœur de la recherche.

La réalisation du terrain dans ma vallée natale d'Ayas, Champoluc, a enrichi l'enquête tout en nécessitant une vigilance méthodologique particulière. La familiarité avec le massif et la communauté a facilité la création de liens de confiance, mais a également exigé une réflexivité constante pour éviter l'aveuglement domestique (Eriksen, 2015) et gérer le flou entre amitié et relations de recherche (Lederman, 2006 ; Obeyesekere, 1992). Ma position impliquait ainsi de clarifier les objectifs, d'obtenir un consentement éclairé et de naviguer avec soin dans les dynamiques de pouvoir, tout en mobilisant mes connaissances locales pour accéder à des pratiques et récits environnementaux autrement difficilement observables.

L'étude repose sur une approche ethnographique combinant observation participante, entretiens et dispositifs visuels, sonores et numériques. Au cours des trois mois de terrain, vingt-cinq jours ont été passés en immersion dans le refuge d'altitude. Les entretiens et observations menés au village ont fourni des éléments contextuels essentiels, tandis que le temps passé au refuge a constitué le cœur de la recherche. Le refuge est généralement occupé par une dizaine de personnes, se relayant sur une base hebdomadaire ou bihebdomadaire. L'observation participante, les conversations et les échanges informels ont été menés avec l'ensemble des membres du personnel. Les entretiens plus formels, intégrés au film, se sont concentrés sur trois participant·es clés, dont les récits ont contribué à structurer la trame narrative du documentaire.

Le film ethnographique constitue l'outil central, non seulement pour représenter, mais aussi pour co-produire un savoir ancré dans les dimensions sensibles et changeantes des relations entre humain·es et glaciers. L'image et le son permettent en effet de saisir gestes, atmosphères et interactions environnementales difficilement restituables par l'écriture (MacDougall, 1998). Le tournage a suivi la vie quotidienne au refuge, les déplacements sur les glaciers, ainsi que les pratiques ordinaires ou techniques qui structurent l'expérience du milieu alpin, produisant un matériau filmique à la fois analytique et formateur. Participer à des entretiens signifiait enregistrer non seulement des récits, mais aussi la manière dont les personnes articulent leur relation changeante avec la glace. Ces moments de terrain cultivent réflexivité, attention et compréhension de la manière dont le savoir émerge dans l'interaction entre les personnes, les paysages et les transformations matérielles.

Par ailleurs, la dimension pédagogique du travail filmique se manifeste de manière subtile et multiple. Bien que je connaisse déjà les lieux, le refuge et les personnes, pour y avoir travaillé auparavant, le rôle de chercheur-cinéaste a profondément transformé ma manière d'être au terrain. D'abord, la présence de la caméra donnait un sens explicite et compréhensible à mon séjour : « je devais réaliser un film ». Ensuite, et surtout, elle m'offrait une nouvelle manière d'être attentif à un espace que je croyais familier. Elle a ouvert un regard inédit, m'amenant à percevoir le refuge, les glaciers et les interactions humaines à travers des canaux sensoriels renouvelés. Comme il sera développé plus loin, la relation au glacier et à son environnement s'en est trouvée intensifiée et réorientée.

Grâce à ces méthodes, les glaciers ne sont plus envisagés comme de simples objets d'étude, mais comme des entités relationnelles inscrites dans des paysages socio-environnementaux. Le film ethnographique devient alors un lieu de co-apprentissage où la connaissance émerge de la rencontre entre chercheur·euses, participant·es et milieux naturels. Cette posture réflexive, apprendre en filmant, interroge le rôle du·de la chercheur·euse comme médiateur·rice entre observation, création et transmission, et met en lumière l'apport des approches visuelles pour dépasser les représentations fixes et purement illustratives du changement climatique, au profit d'une compréhension située et incarnée.

De plus, la portée formatrice du film ne se limite pas à la phase de tournage : elle réside aussi dans sa capacité à « porter le terrain en classe » auprès d'étudiant·es en sciences sociales, tout en engageant la responsabilité du·de la chercheur·euse. En salle de cours, les projections offrent un accès privilégié aux dimensions relationnelles et sensorielles du terrain que le texte ne suffit pas à transmettre. Gestes, langages, ambiances, sonorités et compositions visuelles deviennent autant de supports pour un engagement critique avec les dynamiques sociales et environnementales. Cette mise en récit par l'image ne se réduit pas à une transmission visuelle : elle nourrit l'acquisition de compétences analytiques et éthiques, aidant les étudiant·es à saisir comment les savoirs émergent de l'articulation entre pratiques humaines, transformations naturelles et relations socio-environnementales. Dans les contextes pédagogiques contemporains, une telle démarche favorise un apprentissage immersif et réflexif, développant la sensibilité perceptuelle et la capacité à appréhender la complexité des liens entre humain·es et environnements.

LE FILM ETHNOGRAPHIQUE, ATTENTION ET ÉDUCATION

Le film ethnographique illustre comment l'anthropologie peut favoriser une éducation attentive, participative et co-créative. S'appuyant sur Ingold (2018) et Dewey (1966), l'éducation n'est pas comprise comme la transmission de savoirs préétablis, mais comme une pratique dynamique de l'attention, dans laquelle la compréhension émerge de l'engagement avec le monde et avec autrui.

Dans cette perspective, l'éducation ne consiste pas à inculquer des savoirs, mais à cultiver les conditions d'un apprentissage continu fondé sur l'habitude, la perception et la relation. La philosophie de l'éducation de Masschelein (2011) et la psychologie écologique de Gibson (1979) soulignent également que l'apprentissage émerge de l'engagement perceptuel, où l'initiation au monde prime sur les objectifs prédéterminés. Alignée sur l'habitude, l'éducation favorise le devenir humain plutôt qu'une essence figée, en promouvant attention, créativité et développement relationnel (Ingold, 2018).

C'est dans cette logique attentionnelle que le film ethnographique émerge comme un outil particulièrement pertinent pour apprendre à prêter attention d'une manière nouvelle. L'ethnographie écrite et filmée est une pratique qui sollicite et entraîne l'attention : elle invite chercheurs et chercheuses et participant·es à observer, expérimenter et répondre au monde de manière réflexive, immersive et relationnelle.

Le film fonctionne comme une méthode d'enquête partagée : au-delà de la simple documentation, il facilite la co-création entre cinéastes, participant·es et publics. Les participant·es contribuent activement à façonner les récits, interpréter les expériences et influencer la composition finale. Cette

approche participative démocratise la production de savoirs, perturbe les hiérarchies chercheur·euse-participant·e et favorise la réflexivité. MacDougall (1998) souligne que le film produit un savoir distinct grâce à la collaboration et à l'implication active des participant·es. Des films historiques, tels que Moi, un Noir (1958) et Les Maîtres fous (1955) de Jean Rouch, ainsi que Surname Viet Given Name Nam (1989) de Trinh T. Minh-Ha, illustrent ces stratégies de collaboration et de co-création, où narration et montage impliquent activement les participant·es.

Comme mentionné, la relation entre images et environnement n'est pas exempte de problèmes historiques. Les représentations visuelles et photographiques traditionnelles, bien qu'informatives, ont souvent figé les glaciers dans des images statiques et anhistoriques, limitant à la fois l'engagement avec les communautés locales et la compréhension des processus environnementaux complexes.

Le type de représentation visuelle des glaciers influence la manière dont le public perçoit les enjeux climatiques et souligne la nécessité d'un outil éducatif capable de révéler les relations complexes entre humain·es et glaciers. Le rôle de la photographie est ainsi resté principalement dans le domaine du savoir transmis, plutôt que dans celui d'une démarche éducative.

Le film ethnographique permet de dépasser ces limites en offrant un engagement dynamique et multisensoriel, en captant simultanément les transformations physiques et les interactions entre humain·es et environnement. Dans les contextes éducatifs, le film ethnographique soutient un apprentissage multisensoriel et expérientiel. Gestes, langage, environnement, son et composition visuelle exercent et affinent les capacités attentionnelles, permettant un engagement critique avec la vie sociale et culturelle. Sarah Pink (2012) montre que les médias visuels étendent la perception au-delà du visuel, tandis que des séquences peuvent transmettre du sens ethnographique sans recours au texte (Crawford et al., 1992).

Ethnographie et film ethnographique révèlent le potentiel éducatif de l'attention : ils favorisent le devenir humain continu, le développement relationnel et la co-création des savoirs. En valorisant un engagement participatif fondé sur l'habitude, ces pratiques conduisent apprenant·es, participant·es et publics au-delà de la transmission hiérarchique, cultivant réceptivité perceptuelle et éthique, curiosité et compréhension partagée (Ingold, 2018).

APPRENDRE PAR LE FILM : LA PRATIQUE ATTENTIONNELLE AU REFUGE QUINTINO SELLA

Au refuge Quintino Sella, le terrain a nécessité une écoute attentive, la négociation de l'accès et l'apprentissage des déplacements dans un milieu façonné par le recul des glaciers. Filmer les pratiques quotidiennes, comme le nettoyage des chambres ou des toilettes, la cuisine, la reconstruction des systèmes d'eau, ainsi que l'observation des changements de neige et de lumière, a exigé un apprentissage situé, où la compréhension émerge non pas par l'analyse abstraite, mais par la présence, le dialogue et l'observation incarnée.

Dans ces moments, l'interaction avec l'environnement est constante : références à la glace qui change, aux ressources qui manquent, aux nouvelles difficultés en montagne. La caméra a ainsi le pouvoir de focaliser l'attention sur cette multitude d'interactions de manière stratifiée, en considérant la voix, le langage corporel et l'environnement, tout en donnant aux participant·es la

possibilité d'interagir et de contribuer à la co-création de ce savoir, sans réduire cette démarche à une approche positiviste.

L'enregistrement des paysages acoustiques, craquements de crevasses, écoulements d'eaux de fonte, résonances du refuge, donne accès à des temporalités souvent imperceptibles à l'œil nu (Schafer, 1993). Parallèlement, la re-fréquentation de lieux précédemment photographiés, rendue possible par l'attention que sollicite la caméra et articulée aux archives du refuge, relie l'expérience contemporaine à l'histoire culturelle du massif (Smith, 2007). Le film met ainsi en œuvre l'attention longitudinale et relationnelle décrite par Ingold, faisant de l'apprentissage un processus participatif, réflexif et expérientiel.

De plus, la possibilité d'enregistrer les événements au moment même où ils se déroulent place le·la chercheur·se dans un rapport particulier à la notion de « description épaisse » développée par Geertz (Crawford et al., 1992 ; Kharel, 2015). Alors que les notes de terrain exigent une certaine distance temporelle et un travail d'élaboration *a posteriori*, le film ethnographique permet une forme de documentation simultanée, composée de multiples strates d'action : la caméra saisit la pluralité des événements qui se produisent au sein d'un même plan, ainsi que les stimuli multimodaux d'une rencontre, actions, dialogues, langage corporel, sons, tout en étant capable d'attirer l'attention sur des détails très spécifiques. C'est par cette capacité à faire émerger et à représenter des connexions et des relations intangibles au sein d'une culture, souvent inaccessibles par des approches plus orthodoxes, que se déploie la valeur pédagogique du film, fondée sur sa manière singulière de prêter attention.

Enfin, les éléments essentiels des pratiques ethnographiques plus conventionnelles, comme les entretiens, ne disparaissent pas : ils sont au contraire intégrés au dispositif filmique et renforcés par l'attention de la caméra aux gestes corporels, aux silences et à d'autres subtilités. En ce sens, ces extraits filmés d'entretiens contribuent à articuler et à rendre explicites des messages et des dimensions affectives qui seraient restés longtemps implicites dans le déroulement des événements et des échanges saisis par la caméra :

C.F. : La Rouja (le Mont Rose en patois de Ayas) est un point de repère. L'œil va souvent vers la Rouja. On la regarde pour voir comment le temps pourrait changer au cours de la journée... C'est une présence, un point de référence.

C.F. : Ayas sans la Rouja est quelque chose de si lointain dans le futur que je ne peux pas l'imaginer. Cependant, je peux imaginer assez concrètement que le mode de vie en montagne en relation avec les glaciers devra changer dans les prochaines années.

Le premier témoignage illustre le glacier comme référence quotidienne, guide pratique dans la lecture du paysage et du temps. Le second montre la tension entre attachement profond et conscience du changement : le glacier devient alors un site d'apprentissage collectif de l'incertitude et de l'adaptation.

Le film ethnographique émerge donc non seulement comme un outil de représentation, mais aussi comme une forme de connaissance à part entière qui se construit dans la participation plutôt que dans la transmission. Par la caméra, le chercheur ou la chercheuse prête attention aux gestes, aux rythmes, aux atmosphères, aux interactions matérielles et sensorielles qui constituent la trame de

l'expérience et que l'écriture peine à restituer. Le savoir filmique est donc un savoir situé, relationnel et collaboratif, qui naît dans l'entrelacs des perspectives, des voix et des présences.

CONCLUSION

Le film ethnographique ne se limite pas à documenter une réalité préexistante : il participe activement à la production d'une connaissance sensible, située et relationnelle des transformations socio-écologiques contemporaines. Comme le souligne MacDougall (1998), le film génère un type de savoir qui ne se réduit ni à l'écrit ni à l'image fixe : il émerge d'une relation sensible, partagée et incarnée au monde. En dépassant les limites de la seule parole, le film ethnographique offre ainsi une alternative méthodologique convaincante à un apprentissage fondé sur la transmission unidirectionnelle des connaissances, en privilégiant au contraire une forme d'apprentissage ancrée dans l'expérience partagée.

À travers la caméra, le·la chercheur·euse porte une attention aux gestes, aux rythmes, aux ambiances et aux interactions matérielles et sensorielles qui composent la trame de l'expérience, autant d'éléments que l'écriture peine souvent à restituer pleinement, et sans la même contemporanéité. Le savoir filmique se présente dès lors comme un savoir situé, collaboratif et profondément inscrit dans la pratique du terrain.

Dans le contexte de la crise climatique, où l'abstraction des données et la distance des représentations médiatiques peinent à susciter une compréhension incarnée, cette forme d'attention filmique devient un enjeu à la fois épistémologique et politique. En suivant Ingold (2018), prêter attention ne signifie pas observer à distance, mais être avec : répondre au monde, laisser les phénomènes se révéler selon leurs temporalités propres, accueillir ce qui se transforme. Le film entraîne cette manière d'être attentif en engageant simultanément perception, écoute, mouvement et relation. Il ouvre un mode de connaissance fondé sur la présence, la participation et l'expérience partagée.

En restituant la texture des relations humain·es-glaciers, leurs interdépendances, leurs temporalités multiples, le film ethnographique dépasse les représentations statiques et distantes du changement climatique. Les glaciers apparaissent ainsi comme des entités vivantes et co-constituées par les pratiques humaines, révélant des dimensions souvent invisibles : ajustements quotidiens, matérialité des gestes, ambiances sonores, émotions et incertitudes. Par sa capacité à faire sentir autant qu'à faire savoir, le film offre un accès inédit à ces dynamiques, invitant à repenser notre manière d'habiter un monde en mutation.

C'est dans cette écologie de l'attention que réside la valeur épistémologique et éthique du film ethnographique. Il nous engage à développer des formes de relation au monde qui reconnaissent la vulnérabilité mutuelle des êtres et des milieux, et à imaginer collectivement d'autres manières d'être ensemble face à l'incertitude. Réaliser un film devient ainsi un geste de soin : une manière de prendre soin des récits, des présences et des mondes qui risquent de disparaître, tout en créant les conditions d'une responsabilité partagée envers ce qui advient. Par la pratique filmique, le savoir émerge au croisement de l'attention, de l'expérience et de la co-présence, offrant un outil puissant pour penser et accompagner les transformations socio-environnementales contemporaines.

Le film ethnographique devient ainsi un espace de co-apprentissage, où chercheur, chercheuse et participant·es construisent la connaissance ensemble. La valeur éducative du film ethnographique repose sur une conception de l'éducation centrée sur l'attention et l'expérience. Les pratiques filmées au refuge Quintino Sella illustrent comment l'attention partagée et l'engagement sensoriel permettent de construire un savoir incarné et relationnel, confirmant le potentiel éducatif du film et le type d'attention théorisé par Dewey (1966) et Ingold (2018).

RÉFÉRENCES

- Banks, M., & Ruby, J. (2011). Introduction. In M. Banks & J. Ruby (Eds.), *Made to be seen : Perspectives on the history of visual anthropology* (pp. 1-18). University of Chicago Press.
- Bateson, G., & Mead, M. (1962). *Balinese character*. New York Academy of Sciences.
- Carey, M. (2007). The history of ice : How glaciers became an endangered species. *Environmental History*, 12(3), 497-527. <https://doi.org/10.1093/envhis/12.3.497>
- Chamel, J. (2023). Mourning Glaciers: Animism Reconsidered through Ritual and Sensorial Relationships with Mountain Entities in the Alps. *Humans*, 3(4), 239-250. <https://doi.org/10.3390/humans3040019>
- Crawford, P. I., & Turton, D. (Eds.). (1992). *Film as ethnography*. Manchester University Press.
- Cruikshank, J. (2005). *Do glaciers listen ?: Local knowledge, colonial encounters, and social imagination*. University of British Columbia Press.
- Cox, R., Irving, A., & Wright, C. (2016). Introduction. In R. Cox, A. Irving & C. Wright (Eds.), *Beyond text ? Critical practices and sensory anthropology* (pp. 1-26). Manchester University Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education : An introduction to the philosophy of education*. Free Press. (Original work published in 1916)
- Doyle, J. (2009). Seeing the Climate ? The Problematic Status of Visual Evidence in Climate Change Campaigning. In S. Dobrin & S. Morey (Eds.), *Ecosee : Image, Rhetoric, and Nature* (pp. 279-298). State University of New York Press.
- Eriksen, T. H. (2015). *Small places, large issues: An introduction to social and cultural anthropology* (4th ed.). Pluto Press.
- Gagné, K. (2018). *Caring for glaciers : Land, animals, and humanity in the Himalayas*. University of Washington Press.
- Geertz, C. (1973). Thick description : Toward an interpretive theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures : Selected essays* (pp. 3-30). Basic Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble : Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.

- Hansen, P. H. (2013). *Summits of modern man : Mountaineering after the Enlightenment*. Harvard University Press.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Routledge.
- Inkpen, D. (2018). Frozen icons : The science and politics of repeat glacier photography, 1887-2010 [Doctoral dissertation, Harvard University].
<https://www.proquest.com/docview/2456883952?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Inkpen, D. (2023). *Capturing glaciers : A history of repeat photography and global warming*. University of Washington Press.
- Kharel, D. (2015). Visual ethnography, thick description and cultural representation. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 9, 147-160.
<https://doi.org/10.3126/dsaj.v9i0.14027>
- Knight, P. G. (2019). *Glacier*. Reaktion Books.
- Latour, B. (2004). *Politics of nature : How to bring the sciences into democracy*. Harvard University Press.
- Lawrence, A. (2020). *Filmmaking for fieldwork*. Manchester University Press.
- Lederman, R. (2006). The perils of working at home : IRB « mission creep » as context and content for an ethnography of disciplinary knowledges. *American Ethnologist*, 33(4), 482-491.
<https://doi.org/10.1525/ae.2006.33.4.482>
- MacDougall, D. (1995). Beyond observational cinema. In P. Hockings (Ed.), *Principles of visual anthropology* (pp. 115-132). De Gruyter.
- MacDougall, D. (1998). Visual anthropology and the ways of knowing. In D. MacDougall (Ed.), *Transcultural cinema* (pp. 61-92). Princeton University Press.
- Masschelein, J. (2011). Experimentum scholae : The world once more... but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 529-535. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9256-9>
- Mead, M. (1995). Visual anthropology in a discipline of words. In P. Hockings (Ed.), *Principles of visual anthropology* (pp. 3-12). De Gruyter.
- Obeyesekere, G. (1992). *The apotheosis of James Cook: European mythmaking in the Pacific*. Princeton University Press.
- Pink, S. (2012). A multisensory approach to visual methods. In S. Pink (Ed.), *The SAGE handbook of visual research methods* (pp. 2-20). SAGE Publications Ltd.
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Povinelli, E. A. (2016). *Geontologies : A requiem to late liberalism*. Duke University Press.
- Ruby, J. (1991). Speaking for, speaking about, speaking with, or speaking alongside : An anthropological and documentary dilemma. *Visual Anthropology Review*, 7(2), 50-67.

Steinberg, P. E., Tasch, J., & Gerhardt, H. (2015). *Contesting the Arctic : Politics and imaginaries in the circumpolar North*. I.B. Tauris & Co Ltd.

FILMOGRAPHIE

Asch, T., & Chagnon, N. (Directors). (1975). *The axe fight* [Film].

Kolbjørnsgard, L. (Director). (2021). *The voice of the glaciers* [Film].

Orlowski, J. (Director). (2012). *Chasing ice* [Film].

Rouch, J. (Director). (1955). *Les maîtres fous* [Film].

Rouch, J. (Director). (1958). *Moi, un Noir* [Film].

Trinh, T. M. (Director). (1989). *Surname Viet given name Nam* [Film].

Troisième partie

Engagement climatique et participation

FORMES D'ENGAGEMENT ÉCOLOGIQUE, PARTICIPATION CITOYENNE ET INSTITUTIONS : POUR UNE ÉDUCATION ET UNE CULTURE CRITIQUES FACE AU DÉRÈGLEMENT CLIMATIQUE

FORMS OF ECOLOGICAL ENGAGEMENT, CITIZEN PARTICIPATION, AND INSTITUTIONS : FOR A CRITICAL EDUCATION AND CULTURE IN RESPONSE TO CLIMATE DISRUPTION

Ali Wafdi, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 CLESTHIA – Langage, systèmes, discours – EA 7345 (CLESTHIA) – et rattaché à l’Université de Lorraine (LISEC) – Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l’Éducation et de la Communication – UR 2310

N° ORCID : 0009-0003-4117-8825

Résumé

Cet article tente d'explorer les formes émergentes d'engagement écologique, en interrogeant leur capacité à impulser des transitions durables. L'approche interdisciplinaire, intégrant les sciences du langage, la sociologie et les sciences de l'éducation, explore des stratégies innovantes pour favoriser une éducation et une culture critiques face au dérèglement climatique, en s'appuyant sur une méthodologie hybride. En croisant les outils de la linguistique de corpus (analyse automatisée de discours militants) avec des méthodes qualitatives en sciences sociales et humaines (entretiens biographiques, observation participante), elle décrypte les reconfigurations des pratiques écocitoyennes. L'approche intègre trois niveaux complémentaires (i) le traitement automatique du corpus textuels pour identifier les registres argumentatifs émergents, (ii) l'analyse des interactions dans les trois catégories écologistes [permaculteurs et permacultrices (P), activistes d'Extinction Rebellion (XR), et personnes se revendiquant écologistes (SRE)], et (iii) l'étude des dispositifs pédagogiques innovants. Cette triangulation méthodologique permet de saisir tant les discours collectifs de l'engagement que leurs ancrages situationnels concrets, éclairant ainsi l'articulation entre innovations discursives et transformations des pratiques sociales face à l'urgence climatique.

Mots-clés

Engagement écologiste ; participation citoyenne ; militantisme ; permaculture ; Extinction Rebellion

Abstract

This article seeks to explore emerging forms of ecological engagement, questioning their capacity to drive sustainable transitions. The interdisciplinary approach, which integrates language sciences, sociology, and education sciences, examines innovative strategies to promote critical education and culture in the face of climate change, relying on a hybrid methodology. By intersecting corpus linguistics tools (automated analysis of activist discourse) with qualitative methods in social and human sciences (biographical interviews, participant observation), it decodes the reconfigurations of eco-citizen practices. The approach encompasses three complementary levels: (i) automated processing of textual corpora to identify emerging argumentative frameworks, (ii) analysis of interactions within three ecological categories [permaculturists (P), Extinction Rebellion activists (XR), and self-identified environmentalists (SRE)], and (iii) the study of innovative pedagogical devices. This methodological triangulation allows for an understanding of both the collective discourses of engagement and their concrete situational anchors, thus illuminating the interplay between discursive innovations and transformations in social practices in response to the climate emergency.

Keywords

Ecological engagement ; citizen participation ; activism ; permaculture ; Extinction Rebellion

INTRODUCTION

À l'ère de l'Anthropocène, la crise écologique s'impose comme l'un des défis les plus pressants de notre époque. Les effets du changement climatique, de la perte de biodiversité et de la dégradation des écosystèmes se font sentir à l'échelle mondiale, remettant en question les modèles économiques et sociaux dominants. Dans ce contexte, l'urgence d'agir pour préserver une planète habitable a donné naissance à une multitude de formes d'engagement écologique, allant des actions individuelles aux mouvements collectifs. Ces initiatives, souvent portées par des citoyens et des citoyennes, ainsi que par des acteurs et des actrices sociales, se caractérisent par leur diversité. Certaines empruntent des voies radicales, comme la désobéissance civile ou les actions juridiques pour la « justice climatique », tandis que d'autres s'inscrivent dans des démarches plus discrètes, axés sur une approche pratique et durable, alliant respect des écosystèmes, autonomie alimentaire et transformation des modes de vie.

Ces modalités d'engagement semblent témoigner d'une remise en question progressive des postulats centraux du modèle économique hyperlibéral, en particulier sa dépendance structurelle à la croissance infinie. Elles témoignent également d'une volonté de repenser la relation de l'homme à l'environnement, en proposant des alternatives innovantes et pérennes. Cependant, malgré leur importance, ces initiatives locales restent souvent peu médiatisées et méconnues, ce qui soulève la question de leur visibilité et de leur impact sur les politiques publiques et les pratiques éducatives.

Bien que les politiques publiques reposent sur des cadres normatifs tels que la législation, les labels ou les dispositifs financiers, leur mise en œuvre se heurte à la complexité des dynamiques territoriales. Les acteurs et les actrices locales tendent ainsi à adapter, voire à réinterpréter ces référentiels afin de répondre aux besoins et contraintes propres à leur environnement. Ce décalage révèle un paradoxe puisque, tandis que l'institution vise à promouvoir l'harmonisation et la standardisation des pratiques, les réalités locales encouragent des solutions contextualisées qui peuvent entrer en contradiction avec les orientations prescrites.

Dans ce contexte, il est essentiel de s'interroger sur le rôle des initiatives locales et des politiques éducatives face au dérèglement climatique. Comment ces initiatives, souvent portées par des citoyens engagés, influencent-elles les politiques publiques et les pratiques éducatives ?

Cette problématique invite à explorer les interactions entre les actions citoyennes et les institutions, en mettant l'accent sur les formes d'engagement écologique et leurs impacts sur les politiques éducatives. Elle interroge également les trajectoires des militant·es écologistes, en s'attardant sur leurs motivations, leurs pratiques et les récits qui accompagnent leurs parcours de vie. Enfin, elle invite à réfléchir à la manière dont ces actions influencent les dynamiques locales et participent, plus largement, à la construction d'une transition écologique porteuse d'efficacité et de légitimité.

L'objectif de cette étude est triple. Premièrement, il s'agit de rendre compte des différentes formes d'engagement écologique, en explorant à la fois les actions radicales et les démarches discrètes. Deuxièmement, l'étude vise à mettre en lumière le discours des militant·es écologistes, en soulignant leurs motivations, leurs pratiques ainsi que les récits qui structurent leur parcours de vie. Enfin, elle cherche à mettre en lumière la manière dont les militant·es écologistes perçoivent l'intégration des enjeux environnementaux dans les politiques éducatives, en confrontant leurs critiques des discours institutionnels à leurs expériences concrètes des pratiques pédagogiques.

TRANSITIONS ÉCOLOGIQUES ET HUMANITÉS ENVIRONNEMENTALES

Dans cette étude, les humanités environnementales fournissent un cadre pour analyser les trajectoires des militant·es et les pratiques écologiques observées sur le terrain. Elles permettent également d'explorer les dimensions culturelles et narratives de l'engagement écologique, en mettant en lumière les imaginaires et les valeurs qui sous-tendent les actions des acteur·rices.

Ce mouvement incarne une révolte systémique visant à substituer au modèle extractiviste une société régénératrice, plaçant le vivant – humain et non-humain – au cœur de son architecture (Hallam, 2019). Ce projet dépasse la simple contestation. Il s'agit de cultiver littéralement un nouvel écosystème social, où soin mutuel, inclusion radicale et réinvention des rapports au pouvoir préfigurent les structures résilientes nécessaires à l'ère des effondrements. Hallam (2019) conceptualise la désobéissance civile comme un levier pour briser l'inertie des systèmes politiques, articulant action directe non-violente et culture régénératrice.

Inspiré des principes de la permaculture (Holmgren, 2002), et plus particulièrement de l'importance qu'elle accorde à l'interdépendance des systèmes, Extinction Rebellion (XR) mobilise deux registres d'action : des tactiques d'occupation et des rituels de care⁷ militant. Hayes et Doherty (2022) analysent cette approche comme une « performativité disruptive » nourrie d'une architecture symbolique (funérailles du futur, bannières artisanales) visant à reconnecter l'urgence écologique aux affects collectifs.

Ainsi, la spécificité de XR réside dans sa capacité à ritualiser la lutte climatique, théorisée par Hayes et Doherty (2022) comme une « écologie politique des émotions ». Les études ethnographiques d'Askanius (2020) révèlent comment cette hybridation – entre disruption et régénération – incarne une écologie des luttes, dépassant le protestataire traditionnel par une résilience psychosociale ancrée dans le soin communautaire.

Les études sur les transitions, développées par Escobar (2018), offrent un cadre théorique essentiel pour comprendre les dynamiques de changement social et écologique dans un monde en crise. Il propose une approche pluridisciplinaire qui s'intéresse aux alternatives aux modèles dominants de développement économique et de gouvernance. Selon lui, les transitions écologiques nécessitent une réorganisation profonde des systèmes sociaux, économiques et politiques, en s'appuyant sur des pratiques locales et des savoirs traditionnels souvent marginalisés.

Le concept de « sentir-penser » (sentipensar), développé par Fals-Borda et Rahman (1980), décrit une manière d'être au monde où le cœur et la raison collaborent pour construire une relation harmonieuse avec l'environnement. Pour Escobar (2018), ce concept permet de transcender les dualités modernes et coloniales, telles que l'opposition entre sentir et penser, ou entre corps et esprit. Il ouvre la voie à d'autres façons de concevoir et d'habiter le monde, esquissant « les contours

⁷ Le « care militant » puise ses racines dans la confluence de plusieurs courants théoriques et pratiques. Issu de l'éthique du care formalisée par Carol Gilligan (1982) et Joan Tronto (1993) – qui réhabilite le soin comme pilier politique –, il se nourrit également des pratiques écoféministes liant défense du vivant et valorisation des savoirs relationnels.

d'un plurivers à habiter solidiairement » (Escobar, 2018, p. 25). Cela invite à intégrer les dimensions émotionnelles, spirituelles et cognitives dans la réflexion sur les transitions. Cette approche permet de dépasser les dualités traditionnelles (homme/nature, culture/environnement) et de promouvoir une vision plus holistique des enjeux écologiques. Les études sur les transitions s'intéressent également aux mouvements sociaux et aux initiatives citoyennes qui proposent des alternatives concrètes aux modèles dominants, comme les coopératives solidaires, les éco-villages, les systèmes d'échange local, les jardins partagés, les réseaux de troc, les énergies renouvelables communautaires ou les habitats participatifs, etc.

Dans cette perspective, les initiatives citoyennes apparaissent comme des laboratoires du sentir-penser en action. Ces expérimentations sociales incarnent une écologie pratique où se recomposent les liens entre techniques low-tech, imaginaires post-croissance et gouvernance communautaire. Les humanités environnementales y voient un terrain privilégié pour étudier comment ces alternatives concrètes matérialisent la vision pluriverselle d'Escobar (2018). En analysant leurs récits fondateurs, rituels collectifs et architectures symbiotiques, cette discipline révèle comment s'y inventent de nouveaux récits du vivre-ensemble écologique, hybridant rationalités techniques et sagesses vernaculaires.

Les humanités écologiques soulignent l'importance des récits et des imaginaires dans la construction des relations homme-environnement. Elles s'intéressent notamment aux récits de vie des militant·es écologistes, aux pratiques culturelles liées à l'environnement et aux représentations symboliques de la nature. Cette approche permet de comprendre comment les individus et les communautés donnent du sens à leur engagement écologique et comment ces significations influencent leurs actions. Si les humanités écologiques décryptent les soubassements narratifs des engagements verts, des mouvements comme XR en offre une traduction opérationnelle.

Des collectifs comme Ende Gelände⁸ ou Youth for Climate⁹ incarnent une écologie actionnelle où le sabotage ciblé (blocages de mines) s'articule à la construction d'alternatives post-capitalistes, nourrie par la théorie de Malm (2021) sur la violence climatique légitime. Ces mouvements opèrent une double rupture : démantèlement matériel des infrastructures fossiles (monnaies locales, réseaux d'entraide) et subversion symbolique via l'autodéfense juridique ou les ateliers de désaliénation énergétique. Leur force réside dans cette dialectique entre destruction créatrice et réinvention institutionnelle.

Cela dit, les humanités environnementales proposent une refondation épistémologique des transitions écologiques à travers le prisme du sentir-penser (Escobar, 2018). Ce cadre théorique ne se limite pas à une simple critique des approches réductionnistes ; il en dévoile les impensés en articulant une analyse intégrative des dynamiques socio-écologiques. Son originalité semble résider dans la reconnaissance des interdépendances ontologiques entre acteurs humains et non-humains,

⁸ Un mouvement allemand de désobéissance civile climatique spécialisé dans l'occupation et le blocage d'infrastructures fossiles (mines de charbon, pipelines), combinant action directe non-violente et stratégie d'escalade disruptive pour contraindre l'industrie extractiviste.

⁹ Un mouvement international de grèves scolaires pour le climat initié par Greta Thunberg en 2018, mobilisant principalement des jeunes exigeant des mesures urgentes contre le réchauffement climatique à travers des actions de rue, des plaidoyers politiques et des campagnes de sensibilisation.

tout en intégrant des dimensions culturelles, affectives et spirituelles traditionnellement exclues des modèles techno-économiques dominants (Dosi, 1982). Cette perspective permet d'éclairer le rôle central des récits autochtones, des ontologies relationnelles (De la Cadena, 2015) et des émotions territorialisées (Tsing, 2015) comme catalyseurs de transformations écologiques.

L'opérationnalisation de ce paradigme exige toutefois un ancrage empirique rigoureux. Les méthodologies qualitatives, telles que l'ethnographie des mouvements sociaux (Askanius, 2019), révèlent comment les pratiques disruptives – manifestations, occupations, désobéissance civile – participent à la déstabilisation des régimes socio-techniques existants. Ces observations entrent en résonance avec les théories des transitions (Dosi, 1982), qui soulignent la nécessité de reconfigurations simultanées aux niveaux institutionnel, technologique et normatif. Parallèlement, les études écoféministes (Prevost, 2019 ; Pruvost, 2021) enrichissent cette analyse en mettant en lumière le rôle des pédagogies alternatives comme outils de résistance aux logiques extractivistes et de construction d'autonomies collectives.

La convergence de ces approches dessine les contours d'une écologie politique transformative, où savoirs situés, mobilisations hétérodoxes et expérimentations pédagogiques constituent les piliers d'une reconfiguration systémique. Cette vision dépasse le dualisme entre théorie et pratique pour proposer une épistémologie engagée, capable à la fois de penser et d'accompagner les transitions écologiques dans leur complexité.

Les études sur les transitions écologiques proposent un cadre théorique dual pour analyser les mouvements écologistes actuels : une critique systémique des logiques extractives du capitalisme, associée à l'exploration d'alternatives concrètes fondées sur une fusion entre rationalité technique et sagesse relationnelle. Ces dynamiques se concrétisent dans des pratiques militantes hybrides mêlant actions disruptives et initiatives régénératrices. L'opposition entre déconstruction des infrastructures polluantes et réinvention de modèles relationnels appelle une méthodologie capable d'appréhender simultanément les dimensions subversives et créatrices de ces luttes – enjeu au cœur de la suite de cette recherche.

MÉTHODOLOGIE

Al'intersection des sciences sociales et de l'éthique environnementale, cette étude mobilise les humanités écologiques comme clé de lecture pour saisir la complexité des engagements écocitoyens. En articulant les apports des analyses statistiques (objectivation des tendances discursives) et des approches qualitatives (décryptage des récits), ce cadre interdisciplinaire révèle tant la structuration que la fabrique narrative des luttes contemporaines.

Cette étude s'appuie sur une approche compréhensive menée sur une période de trois ans, combinant immersion ethnographique et observation participante. Cette démarche a permis de s'immerger dans les contextes locaux et de comprendre les dynamiques sociales et écologiques en jeu. L'enquête a inclus des immersions approfondies auprès de deux réseaux clés : Les Semeurs de jardins, un réseau de permaculture occitan, et Extinction Rebellion à Montpellier.

Ces immersions ont permis d'observer les pratiques quotidiennes des militant·es, leurs interactions et leurs stratégies d'action. La participation active aux activités des réseaux étudiés a facilité l'accès aux acteurs et actrices ainsi qu'une compréhension fine des enjeux locaux. Cette participation a

également permis de recueillir des données riches et contextualisées, en capturant les nuances des discours et des pratiques.

Pour compléter les données d'observation, 12 entretiens semi-directifs ont été menés avec des acteurs et des actrices de statuts variés (Tableau 1). Ces entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été structurés autour de thèmes clés tels que les motivations d'engagement, les pratiques écologiques et les perceptions des politiques éducatives.

Tableau 1 : Présentation des participant·es volontaires¹⁰ pour notre étude

Statut	Code	Fonction	Genre
Permaculteur	P1	Permaculteur	Homme
Permaculteur	P2	Enseignant - chercheur	Homme
Permaculteur	P3	Botaniste	Femme
Permaculteur	P4	Apiculteur / Permaculteur	Homme
Activiste XR	XR1	Etudiant	Homme
Activiste XR	XR2	Stagiaire	Femme
Activiste XR	XR3	Etudiant	Homme
Activiste XR	XR4	Etudiante	Femme
Se revendiquant écologiste	SRE1	Ingénieur agronome	Homme
Se revendiquant écologiste	SRE2	Psychologue	Femme
Se revendiquant écologiste	SRE3	Artiste	Non-binaire
Se revendiquant écologiste	SRE4	Expert-comptable/Agriculteur	Homme

Les participant·es ont été choisi·es pour représenter une diversité de profils (âge, genre, statut socio-professionnel) et de formes d'engagement (militantisme radical, permaculture, écocitoyenneté).

Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et analysés à l'aide d'une grille thématique (Tableau2), en identifiant les récurrences et les divergences dans les discours.

¹⁰ Le codage permet de repérer dans la partie consacrée aux résultats les personnes concernées par les citations proposées.

Tableau 2 : Grille d'analyse thématique interdisciplinaire

Axe d'analyse	Sous-thèmes	Indicateurs
Fabrique narrative des engagements	<ul style="list-style-type: none"> • Métaphores fondatrices • Récits de conversion écologique • Rhétorique de l'urgence vs patience 	<ul style="list-style-type: none"> • Récurrence lexicologique (ex : "effondrement", "résilience") • Structure narrative des entretiens • Références culturelles mobilisées
Éthique des pratiques écocitoyennes	<ul style="list-style-type: none"> • Circuits de légitimité • Dialectique individu/collectif • Écologie sacrificielle vs joie militante 	<ul style="list-style-type: none"> • Fréquence des marqueurs de sacrifice • Répartition genre des rôles • Usage des émotions dans les récits
Matérialités des luttes	<ul style="list-style-type: none"> • Outils de résistance concrète • Écologie des affects • Architecture symbiotique 	<ul style="list-style-type: none"> • Inventaire des techniques observées • Cartographie des lieux-clés • Analyse des artefacts
Dynamiques institutionnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogies alternatives • Rapport aux politiques éducatives • Entrepreneuriat écologique 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des controverses • Lexique de l'institution ("école", "formation") • Stratégies de légitimation
Ontologies résilientes	<ul style="list-style-type: none"> • Temporalités alternatives • Redéfinition du progrès • Cosmologies relationnelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Métriques du temps dans les discours • Usage des analogies nature/culture • Rituels observés

La construction du corpus a reposé sur une chaîne d'outils spécialisés. Les logiciels Praat (Boersma & Weenink, 2022) et CLAN (MacWhinney, 2000) ont permis la transcription et la segmentation des entretiens selon la convention CHAT, assurant une compatibilité avec les traitements automatisés (Annexe 1)¹¹. L'étude des gestes, intégrés au processus cognitif du langage (McNeill, 1992), a été réalisée via ELAN (Wittenburg et al., 2008), outil central pour coder l'incarnation gestuelle du discours écologiste (Annexe 2). Les techniques de traitement automatique des langues (TAL), implémentées dans TXM (Heiden et al., 2010), ont fourni un cadre formel pour l'analyse sémantique. Par des plongements de mots, elles ont identifié les termes à charge axiologique dans le lexique écologiste, caractérisé par sa diversité et son évolution¹². Nvivo (Bazeley & Jackson, 2013) a été employé pour catégoriser ces termes, en complément des analyses automatiques, permettant une organisation thématique des occurrences repérées. Cette hybridation méthodologique a facilité la projection du lexique en catégories cohérentes, sans préjuger des interprétations subjectives.

Le recours à TXM et NVivo répond à une logique de triangulation méthodologique. L'exploitation du logiciel TXM a permis une mesure systématique des tendances lexicales au sein du corpus constitué de douze entretiens. La projection du référentiel terminologique a généré des données quantitatives robustes, mettant en évidence une concentration thématique marquée : 156 termes répertoriés totalisant 2069 occurrences, avec une distribution asymétrique caractéristique des discours spécialisés (10 mots-clés représentant 33 % des occurrences, 20 mots-clés atteignant

¹¹ L'absence des conventions CHAT dans les verbatims de l'article est un choix méthodologique visant à faciliter la lecture, tout en garantissant la rigueur scientifique : les transcriptions originales (avec codes CHAT) ont bien servi de base à l'analyse, mais seuls les extraits épurés, centrés sur le sens, apparaissent dans les résultats.

¹² Ces aspects méthodologiques relatifs à la textométrie et à l'analyse gestuelle feront l'objet d'une publication dédiée, explicitant leur contribution à l'étude des matérialités discursives. Le présent article se concentre quant à lui sur la dimension sociologique des entretiens, explorant les logiques d'engagement, les critiques systémiques et les pédagogies alternatives qui émergent des récits des acteur·rices.

50 %). Cette homogénéité statistique, centrée sur des notions comme vie, nature ou permaculture, reflète une matrice discursive commune aux locuteur·rices, typique des mouvements écologistes structurés (Tableau 3).

Tableau 3 : Concordance étendue (locuteur·rice, catégorie, terme, contexte gauche, terme et son support nominal, contexte droit)

ITW	Cat	QUAL	ADJ	CTXTG	OCC	CTXTD
Alain	P	Commun	social	valeurs de VerPoPa ben c'est de toutes façons des	valeurs sociales	puisque on est on fait le lien entre deux quartiers
Alain	P	Commun	social	-dire que c'est vraiment le vivre ensemble le	lien social	qui est développé et le fait de jardiner de développer
Alain	P	Commun	social	que c'était unique à cette époque en son Le	lien social	très et après donc les valeurs de la permaculture donc
Alain	P	Commun	social	c'est aussi le lien qu'on peut avoir le	lien social	qu'on peut avoir les uns avec les être plus
Chantale	P	Commun	collectif	à disposition des citadins des parcelles de jardin ou des	jardins collectifs	où les gens peuvent aller donc en dehors de leurs
Chantale	P	Commun	participatif	que je suis adhérente à la cagette qui est un	supermarché participatif	donc j'en ai entendu parler en fait parce que
Chantale	P	Commun	terrestre	et il m'expliquait que oui il y avait l'	attraction terrestre	mais que peut-être que si voilà on est rentré dans
Thibaud	P	Commun	social	on est tous bénévoles et et du coup aussi un	côté social	qui est très très donc il y a ce qu'
Thibaud	P	Commun	social	très donc il y a ce qu'on appelle une	permaculture sociale	permaculture sociale c'est un jardin qui est donc géré en et
Thibaud	P	Commun	participatif	comme ça se fait en Suisse où y a une	démocratie participative	démocratie participative qui est beaucoup beaucoup plus importante pas forcément pour tout
Pierre_M	P	Commun	collectif	je veux le faire partie un petit peu du	mouvement collectif	dont la permaculture hein@! c'est pas il y a
Pierre_M	P	Commun	social	de temps et je vois ça débouche sur a un	lien social	qui est important surtout par rapport à cette période
Pierre_M	P	Commun	social	est important il y avait pas ces lois encore d'	associations sociales	c'est ce qu'apporte justement la permaculture c'est et
Pierre_M	P	Commun	social	est ce qu'apporte justement la permaculture c'est le	lien social	cette cette notion de partage qu'on peut faire
Pierre_M	P	Commun	commun	et en essayant de les minimiser et de partager le	fruit commun	ça c'est une une idée qui est séduisante et
Pierre_M	P	Commun	social	il y a plus il n'y a plus de	relation sociale	entre les gens ou très très peu xxx ben oui
Pierre_M	P	Commun	social	la permaculture entre autre hein@! ça permet de faire du	lien xxx sociale	et de construire ensemble quelque chose de nouveau il ne
Pierre_M	P	Commun	social	prouvé qu'on pouvait rebâtir à partir de là des	liens sociaux	une agriculture différente avec des finalités complètement pourquoi on le
Pierre_M	P	Commun	collectif	certaines zones il faut qu'on est une gestion une	approche collective	des alors on est dans un système qui est un
Pierre_M	P	Commun	commun	le tout c'est de savoir partager partager décider quelque	chose de commun	et quelque chose qui est pérenne quoi qui est résilient
Pierre_M	P	Commun	social	sont mises ensemble pour optimiser mais il y a le	côté sociale	Il faut qu'on travaille dans la joie faut qu'

Toutefois, l'analyse purement quantitative aurait occulté des dimensions stratégiques moins fréquentes mais déterminantes. L'analyse catégorielle réalisée avec NVivo, structurée à partir de la grille d'analyse (Tableau 2) et enrichie par une annotation manuelle, a permis de mettre en évidence des réseaux sémantiques latents, en particulier ceux liés aux pratiques éducatives et formatives. Ces éléments – bien que statistiquement marginaux – éclairent des mécanismes d'engagement cruciaux : pédagogie par l'exemple (jardins partagés comme espaces d'apprentissage), ou transmission intergénérationnelle de savoir-faire militants. Cette complémentarité méthodologique souligne la nécessité de croiser approches macro (TXM pour les fréquences) et micro (NVivo pour les nuances) dans l'analyse des discours sociaux.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Force est de constater que les militant·es écologistes des trois catégories (P, XR, SRE) déploient des réponses allant de la régénération locale à la confrontation directe, en passant par le dialogue des savoirs. Cette section examine cette diversité par le biais d'une analyse qualitative d'entretiens, mettant en avant trois formes principales d'engagement écologique : pratique et local (jardins partagés, circuits courts), disruptif et militant (actions directes, désobéissance civile), éducatif et formatif (ateliers, sensibilisation). L'étude questionne également les motivations sous-jacentes à ces engagements – qu'elles soient éthiques (urgence climatique), sociales (solidarité communautaire) ou politiques (critique des institutions) – ainsi que leur complémentarité.

DIVERSITÉ DES FORMES D'ENGAGEMENT ÉCOLOGIQUE

Engagement pratique et local

L'engagement écologique peut s'ancrer dans des actions concrètes et locales, où le lien à la terre et à la communauté joue un rôle central. P2 incarne cette approche, il cogère un espace où la

permaculture se mêle à la création de lien social, avec des gestes simples : planter des arbres, organiser des fêtes de saison, rassembler les gens. Son témoignage révèle une écologie pratique autant que philosophique, où l'acte de cultiver devient une célébration collective.

P2 : On a fait deux plantations [...] c'était très émouvant [...] y avait de la musique, y avait tout ça, donc c'était vraiment un bon moment.

Pour P2, l'écologie n'est pas seulement une réponse à une crise, mais une manière de vivre en harmonie avec son environnement immédiat, enracinée dans une vision holistique qui dépasse la simple production alimentaire.

De son côté, P4, permaculteur et apiculteur, met l'accent sur le soin du « sol vivant » et le respect des cycles naturels. Son engagement s'étend à la collectivité. Il critique l'agriculture industrielle pour ses ravages écologiques et sociaux, et prône un partage équitable des ressources. Son propos montre une écologie qui répare à la fois la terre et les relations humaines.

P4 : Le faire collectivement prendre soin aussi des humains mais pas simplement ceux qui cultivent la terre et puis partager aussi équitablement le fruit de notre travail.

L'engagement écologique local, tel que le conçoit P4, se présente comme un antidote à l'extractivisme, privilégiant une échelle humaine où chaque geste revêt une signification profonde. Elle s'inscrit dans une volonté de réhumaniser les rapports à l'environnement, en misant sur des initiatives accessibles et immédiates, capables de contrer l'abstraction des modèles dominants par des actes tangibles.

Ce souci de résilience se retrouve dans des initiatives portées par les permaculteurs qui illustre comment l'engagement local peut transformer les pratiques individuelles et communautaires. Fondé sur les principes de la permaculture – durabilité, autonomie alimentaire, respect des écosystèmes –, ce collectif déploie un soft power éducatif à travers des jardins collectifs, des circuits courts et des ateliers participatifs. Ces actions ne se limitent pas à produire de la nourriture ; elles renforcent les compétences écocitoyennes et s'alignent sur des objectifs éducatifs plus larges, diffusant une vision où l'autonomie locale devient un levier de changement systémique.

P1 : On a monté un jardin collectif avec une dizaine de voisins. On produit – tomates, courges, aromates –, mais surtout, on a créé un circuit court pour partager les surplus avec ceux qui n'ont pas de terrain. Ce qui m'a marqué, c'est les ateliers. On a eu une formation sur le compostage, une autre sur les semences anciennes, et à chaque fois, on repart avec des idées simples à appliquer chez soi. Pour moi, c'est pas juste cultiver, c'est apprendre à vivre autrement, à dépendre moins des supermarchés, à mieux comprendre les sols, les saisons. Petit à petit, ça change notre façon de voir les choses. On discute récupération d'eau, échanges de savoirs, et même des projets avec l'école du coin. C'est discret, mais ça bouge les lignes...on se rend compte qu'on peut être autonomes, ensemble, et que ça peut inspirer plus grand.

Au-delà de ses dimensions techniques, la permaculture portée par ce réseau véhicule une philosophie de vie, qui relie cette approche pratique à une transformation plus profonde des valeurs. En plaçant l'harmonie entre l'homme et la nature au centre, elle promeut la sobriété, la résilience et la solidarité comme des principes guides.

P2 : Pour moi, le spirituel, c'est vraiment très global. C'est l'idée qu'on fait partie du tout – un peu comme si on était Dieu, en quelque sorte, sans que ça soit lié à une religion, hein. La permaculture, par exemple, c'est une démarche holistique où tout est interconnecté : on n'est pas séparés de ce système, on y baigne. Ça, c'est la spiritualité. C'est une question d'esprit... enfin, de cette ambiance, de cette énergie qui circule, faite d'amour et de liens. Tout est à sa place, tout vit, et ces connexions forment un ensemble vibrant. Et franchement, c'est

beau, vous voyez. Quand on observe une fleur, par exemple – wouah, c'est... c'est extraordinaire. La spiritualité, c'est ça : cette beauté du vivant qui nous dépasse et nous englobe à la fois.

Ainsi, du retour à l'échelle humaine prôné par les permaculteurs et les permacultrices à la diffusion éducative des Semeurs de jardins, en passant par l'écospiritualité qui infuse ces pratiques, ces formes d'engagement s'entrelacent dans une dynamique cohérente. Elles montrent comment l'action locale, qu'elle soit technique, éducative ou existentielle, peut tisser un réseau d'alternatives concrètes aux systèmes extractivistes, tout en cultivant une nouvelle manière d'habiter le monde. Par ailleurs, le retour à une échelle humaine prôné par les permaculteurs et permacultrices ainsi que l'écospiritualité incarnent précisément ces « pratiques de ré-existence » (Escobar, 2018) qui subvertissent l'épistémologie extractiviste. Parallèlement, le discours des Semeurs de jardins s'inscrit dans une forme d'« activisme narratif » : leur travail éducatif dépasse la simple transmission de techniques pour construire un récit alternatif où la sobriété se mue en une aspiration collective. Cette approche révèle comment les initiatives locales, loin de se limiter à une dimension pragmatique, fonctionnent comme de véritables laboratoires de sens, alliant résistance aux logiques dominantes et propositions concrètes d'un autre mode de vie.

Engagement disruptif et militant

À l'opposé, certain·es choisissent une voie plus radicale, marquée par l'urgence et la confrontation : « le sablier symbolise le temps qui passe et le temps que nous n'avons pas. Il faut agir maintenant, radicalement » (XR4). Le sablier, avec son sable qui s'écoule inexorablement, incarne à la fois le temps qui passe et l'urgence d'une action immédiate face à la crise écologique. XR3, membre d'Extinction Rebellion, incarne cet engagement disruptif à travers des actions directes non-violentes : blocages, occupations, campagnes anti-pub. Sa première expérience de blocage illustre l'intensité émotionnelle de cette démarche.

XR2 : J'ai dû faire un blocage, c'était ma première [...] ça m'avait touché fortement parce que c'était ma première donc forcément il y avait l'émotionnel qui jouait.

Pour XR2, l'objectif est double : alerter le public et forcer les décideurs à réagir face à l'inaction climatique. Cet engagement repose sur une prise de conscience aiguë de l'urgence, où le temps manque pour des changements graduels.

SRE2 : Je pense que les gens qui prennent conscience de ces sujets-là sont amenés à ressentir différentes émotions, pas forcément simples, notamment beaucoup d'impuissance [...] Je reçois des gens qui sont stressés ou qui ressentent de l'anxiété par rapport à l'état actuel de la planète.

Concernant le rapport au vivant SRE2 déclare : « Je pense qu'on est dans une société où on est complètement séparé de la terre qui nous porte. On commence à être séparé des uns des autres » (SRE2). Cette réflexion critique souligne une double aliénation caractéristique des sociétés contemporaines : une rupture écologique (déconnexion de la terre nourricière) et une fragmentation sociale (isolement croissant entre individus). Elle interroge les conséquences de cette séparation sur les dynamiques d'action collective, suggérant que la perte du lien à la nature et au groupe entrave la construction de projets communs. Ce constat appelle implicitement à repenser les modes d'organisation sociale pour réconcilier individu, collectif et environnement.

XR1 partage cette vision et va plus loin en ciblant le système capitaliste dans son ensemble. Ses actions, comme le blocage de Zara lors du Black Friday, visent à perturber les rouages économiques

qui alimentent la crise écologique. Il articule une urgence radicale : « le terme d'urgence est là : on n'a pas le temps, il faut agir maintenant, le plus radicalement possible » (XR1). Pour XR1, la désobéissance civile n'est pas une option, mais une nécessité, motivée par l'idée que seul un choc peut réveiller les consciences et infléchir les politiques.

XR1 : La non-violence fait partie de l'écologie. À XR, on est centré sur la culture régénératrice, le soin porté à l'autre et à soi-même [...] La faute provient du système capitaliste, qui est véritablement polluant. Il faut s'attaquer à ce système plutôt qu'aux individus [...] La désobéissance civile, c'est un outil millénaire. Gandhi, Martin Luther King, les mouvements indigènes l'ont utilisé. Ça fonctionne.

La non-violence, au cœur de l'engagement écologiste d'Extinction Rebellion, s'articule avec une culture régénératrice prônant le soin mutuel et l'équilibre personnel. Cette éthique s'oppose frontalement au système capitaliste, identifié comme structure polluante par essence, où la quête de profit sacrifice tant les écosystèmes que les solidarités humaines. La non-violence devient alors un outil politique pour cibler les logiques prédatrices du système, tout en cultivant des alternatives fondées sur l'interdépendance entre justice écologique et responsabilité collective. Cette approche rejoint les analyses d'Escobar sur les « ontologies relationnelles » (2018) et les pratiques disruptives d'Askanius (2019), où la non-violence activiste incarne une rupture épistémique avec le modèle extractiviste. De ce fait, les mouvements écologistes radicaux ne se contentent pas de contester le système – ils matérialisent des « mondes et savoirs autres » fondés sur la réciprocité homme-nature. La culture régénératrice d'Extinction Rebellion, en liant soin du vivant et transformation politique, opère précisément ce dépassement du dualisme occidental critiqué par l'anthropologue colombien. Son concept de « transition vers les communs » éclaire ainsi leur stratégie : démanteler les infrastructures mentales du capitalisme tout en tissant, par l'action directe non-violente, les bases d'une économie du soin et de la régénération.

Engagement éducatif et formatif

Les politiques éducatives s'inscrivent souvent dans des cadres globaux, comme les Objectifs de développement durable (ODD) de l'ONU, notamment l'ODD 4 (Éducation de qualité) et l'ODD 13 (Lutte contre les changements climatiques). Ces discours mettent en avant une vision holistique où l'éducation est perçue comme un levier pour atteindre la durabilité. Cependant, ces récits restent souvent généraux et peinent à se traduire en actions concrètes.

XR1 : Ce qui me frappe, c'est le décalage entre ce que nous savons de l'urgence climatique et ce qui est enseigné dans les écoles...les politiques gouvernementales contribuent à la crise. En tant qu'activiste, je vois l'importance de former des jeunes qui comprennent les causes systémiques des problèmes écologiques et qui se sentent capables d'agir. Nous avons besoin d'une éducation qui encourage l'esprit critique et l'engagement citoyen, pas juste la mémorisation de faits.

Par ailleurs, de plus en plus d'établissements scolaires adoptent des approches par projet pour aborder les enjeux environnementaux. Ces projets permettent de rendre les apprentissages concrets et de développer des compétences transversales. Certains établissements vont plus loin en s'engageant dans des démarches globales de durabilité. Toutefois, XR4 estime que c'est le côté politique qui est absent :

XR4 : Ils sentent que les enjeux environnementaux sont traités comme un sujet parmi d'autres, alors qu'ils devraient être une priorité absolue. Nous organisons des ateliers pour montrer aux jeunes qu'ils ont le pouvoir de changer les choses. Mais cela devrait être fait à l'école. Les politiques éducatives doivent évoluer pour inclure des modules sur l'écologie politique, la justice climatique et les moyens d'action citoyenne.

Au-delà des connaissances scientifiques, certaines pratiques pédagogiques visent à développer une conscience critique chez les élèves. Des débats par exemple sur les inégalités environnementales ou des analyses de discours médiatiques sur le climat permettent aux élèves de comprendre les dimensions politiques et sociales des enjeux écologiques.

P1 : En tant que permaculteur, je travaille avec des écoles pour créer des jardins pédagogiques. Ces projets sont incroyablement puissants parce qu'ils permettent aux élèves de se reconnecter à la nature et de comprendre les cycles écologiques de manière concrète. Malheureusement, ces initiatives restent souvent marginales dans le système éducatif. Les politiques éducatives devraient inclure davantage de projets pratiques comme celui-ci, car c'est en expérimentant qu'on apprend vraiment. La permaculture, c'est une philosophie de vie qui enseigne la coopération, la résilience et le respect des écosystèmes. Ces valeurs devraient être au cœur de l'éducation.

Force est de constater que les pratiques pédagogiques innovantes montrent que l'éducation à l'environnement peut être bien plus qu'un simple ajout aux programmes. En rendant les élèves acteurs de leur apprentissage et en les confrontant à des défis réels, ces approches préparent les générations futures à agir face aux crises écologiques.

SRE3 : Ce qui est fascinant, c'est de voir à quel point les enfants sont réceptifs quand on leur propose des solutions concrètes...Les politiques éducatives devraient encourager ces approches en finançant des formations pour les enseignants et en créant des partenariats avec des acteurs locaux comme les fermes urbaines ou les associations de permaculture.

Les politiques éducatives pourraient encourager les acteur·rices éducatif·ves à aborder les enjeux environnementaux de manière critique et engagée, en dépassant une approche purement descriptive ou théorique. Cela implique d'amener les élèves à appréhender non seulement les causes et les conséquences des crises écologiques, mais également les dimensions politiques, sociales et économiques qui les structurent. Sans cette perspective critique, les élèves risquent de rester passifs, conscients des problèmes mais démunis face aux solutions.

XR2 : Les politiques éducatives doivent permettre aux enseignants d'aborder ces sujets de manière critique et engagée. Sinon, on risque de former des générations qui connaissent les problèmes, mais qui ne se sentent pas outillées pour les résoudre.

Les discours institutionnels, bien que nécessaires, peinent à se traduire en actions concrètes, laissant un fossé entre la théorie et la pratique. Les programmes scolaires abordent les enjeux environnementaux de manière souvent trop théorique et dépolitisée, omettant d'explorer les causes systémiques des crises écologiques et les moyens d'action collective.

Pourtant, sur le terrain, des initiatives innovantes montrent la voie : projets pédagogiques concrets (jardins éducatifs, audits énergétiques), écoles éco-responsables, utilisation d'outils numériques pour visualiser des phénomènes complexes, et approches critiques pour comprendre les dimensions politiques et sociales des crises environnementales. Ces pratiques, bien que prometteuses, restent trop souvent marginales, faute de soutien institutionnel et de ressources adéquates.

L'institution scolaire aurait tout intérêt à rompre avec les modèles d'apprentissage passifs pour embrasser une pédagogie de l'engagement écocitoyen, formant non seulement des esprits éclairés, mais aussi des acteurs et des actrices capables d'intervenir concrètement dans les transitions socio-écologiques. En intégrant des méthodes qui stimulent l'esprit critique, la pensée systémique et la sensibilité aux interdépendances du vivant, l'école pourrait devenir un laboratoire des futurs possibles – à condition d'assumer les conflits et les incertitudes que cette métamorphose implique.

La perspective des militant·es écologistes sur l'importance de l'éducation et de la formation en écologie s'aligne avec les recherches de Pruvost (2021) et de Prevost (2019), en révélant comment l'éducation, qu'elle s'exerce en classe ou dans les luttes territoriales, opère comme un levier de subversion des normes dominantes. Ainsi, les apprentissages les plus féconds naissent de l'articulation entre théorie et praxis, où savoirs académiques et expériences vécues se fertilisent mutuellement. Cette dynamique dépasse le cadre conventionnel pour faire émerger des communautés apprenantes, où chaque membre devient cocréateur de solutions face à l'effondrement écologique.

MOTIVATIONS ET COMPLÉMENTARITÉ DES ENGAGEMENTS

Les trajectoires des militant·es écologistes sont marquées par une diversité de parcours et de motivations. Pour certain·es, l'engagement écologique découle d'une prise de conscience progressive des enjeux climatiques, souvent liée à des expériences personnelles (comme des catastrophes naturelles ou des voyages dans des régions touchées par le changement climatique). Pour d'autres, il s'agit d'un héritage familial ou culturel, où les valeurs écologiques sont transmises de génération en génération. La jeune militante XR4 raconte comment son engagement a été déclenché par la lecture d'un rapport du GIEC : « J'ai réalisé que nous étions à un point de non-retour. Je ne pouvais plus rester les bras croisés ». Pour elle, l'engagement écologique est une question de survie et de responsabilité envers les générations futures.

Un membre des Semeurs de jardins P2 explique que son engagement est motivé par un amour profond pour la nature et une volonté de retrouver un lien authentique avec la terre : « la permaculture, c'est plus qu'une technique agricole, c'est une philosophie de vie. Elle m'a appris à vivre en harmonie avec mon environnement ».

Toutefois, il existe un militantisme écologique ancré dans l'action concrète, privilégiant une approche pragmatique centrée sur l'agroécologie. L'engagement de SRE4 se traduit par des pratiques agricoles durables plutôt que par des discours politiques. En transformant sa ferme en modèle de résilience écologique, il agit localement pour renforcer la biodiversité et l'autonomie alimentaire, tout en inspirant d'autres agriculteurs et agricultrices. Son militantisme, dépourvu d'idéologie, repose sur des solutions applicables au quotidien, combinant viabilité économique et respect de l'environnement.

Critique envers l'écologie militante traditionnelle qu'il juge trop théorique, SRE4 défend une écologie « de terrain », axée sur les résultats tangibles. Son action se distingue par son ancrage territorial et son refus des débats abstraits.

SRE4 : J'ai repris la ferme familiale après mon père, qui était agriculteur, mais j'ai toujours voulu rester dans le respect de l'environnement et du bien-être animal. C'est pourquoi j'ai choisi de convertir l'exploitation à l'agriculture biologique. Pour moi, la sensibilisation à l'autonomie alimentaire et aux pratiques durables est essentielle, mais je n'adhère pas aux mouvements militants écologistes. Je considère que ce n'est pas dans leurs thèses ou dans leurs façons d'agir qu'on peut réussir. Moi c'est pas le politique qui m'intéresse, moi c'est la gestion des sols, la biodiversité ou les circuits courts, pour préparer les futurs agriculteurs à des modèles vraiment respectueux de l'environnement.

SRE2, psychothérapeute spécialisée en éco-anxiété, adopte une posture à la fois introspective et pédagogique. Elle accompagne les individus dans leur détresse face à l'effondrement écologique,

via des ateliers en entreprise, des consultations individuelles ou des groupes de parole. Son approche reste professionnelle et mesurée : « Je propose des ateliers pour les entreprises autour de ces questions-là. Je reçois des gens en individuel ou par Skype, et je fais aussi des groupes de parole ». Pour elle, l'engagement écologique passe par une transformation intérieure : aider les gens à surmonter leur peur ou leur culpabilité pour mieux agir. Sa motivation semble mêler empathie et pragmatisme, dans un rôle de passeuse entre l'angoisse et l'action.

P4 ajoute une dimension éducative à son parcours. En créant un centre de formation apicole, il transmet des savoirs techniques et écologiques, accompagnant les agriculteur·rices dans leur transition. Son goût pour l'enseignement est né sur le terrain : « J'ai fait de la formation technique de terrain pendant deux ans et c'est ce qui m'a donné le goût de l'accompagnement de projets agricoles ». Pour lui, former, c'est semer des graines d'autonomie et de résilience, une motivation ancrée dans l'idée que le changement durable passe par le partage des connaissances.

Ces formes d'engagement – pratique et local, disruptif et militant, éducatif et formateur – révèlent des motivations à la fois communes et spécifiques. Tous partagent une inquiétude face à la crise écologique et un rejet des modèles industriels ou capitalistes dominants. Mais leurs priorités divergent. P4, P2 et P1 cherchent à construire des alternatives concrètes, ici et maintenant, en harmonie avec la nature. Leur engagement ne se projette pas seulement dans un futur hypothétique. Il agit dans le présent, posant des gestes tangibles qui incarnent une coexistence immédiate avec les écosystèmes. Leur priorité n'est pas d'attendre que les consciences évoluent, mais de démontrer par l'action qu'un autre rapport à la nature est déjà possible, ancré dans le réel et accessible à tous. Les activistes de XR cherchent à provoquer un sursaut collectif par la perturbation. Ils misent sur des actions choc, en bloquant des ponts, en occupant des places ou en ciblant des symboles du consumérisme comme Zara lors du Black Friday. Ils ne cherchent pas seulement à gêner, ils veulent provoquer une secousse, un électrochoc qui brise l'inertie collective. De leur part, SRE2 et SRE1 misent sur la transformation des esprits et des compétences pour un impact à plus long terme. Plutôt que de chercher à bouleverser l'ordre établi par des actions spectaculaires, ils investissent dans l'éducation et le partage, convaincus que le véritable changement écologique passe par une évolution profonde des mentalités et des savoir-faire.

En somme, les entretiens montrent que l'engagement écologique est pluriel, porté par des individus qui, selon leurs contextes et leurs sensibilités, oscillent entre construire, confronter et transmettre.

CONCLUSION

L'étude révèle que l'écologie militante se décline en une mosaïque d'approches complémentaires : des alternatives concrètes qui réinventent le quotidien, des actions disruptives qui bousculent l'ordre établi, et des démarches éducatives qui transforment les mentalités. Ces stratégies, bien que distinctes, convergent vers un même objectif : dépasser le système extractiviste en incarnant des « mondes autres », fondés sur la réciprocité et le soin du vivant. Leur force réside dans leur diversité, qui permet de répondre à la fois à l'urgence et à la nécessité de construire des futurs désirables.

Si les initiatives locales et les actions directes montrent leur efficacité, l'institution scolaire reste un maillon faible. Son approche souvent théorique et déconnectée des enjeux politiques contraste avec les pédagogies militantes, où l'apprentissage se fait par l'action et la critique des systèmes oppressifs.

Pour combler ce fossé, l'école pourrait devenir un laboratoire des transitions, intégrant des projets concrets (jardins éducatifs, audits énergétiques) et des méthodes favorisant la pensée systémique. Sans cette révolution pédagogique, les discours institutionnels risquent de rester lettre morte.

Les militant·es écologistes naviguent entre des logiques apparemment contradictoires : agir localement tout en visant un changement global, perturber le présent tout en semant les graines du futur. Ces tensions, loin d'être des faiblesses, sont des moteurs. Elles reflètent la complexité des crises écologiques et la nécessité d'y répondre par une multiplicité de tactiques. En liant résistance et renaissance, les militant·es dessinent les contours d'une écologie relationnelle, où chaque geste – qu'il soit de désobéissance, de culture ou d'enseignement – participe à un même récit de réparation du monde.

RÉFÉRENCES

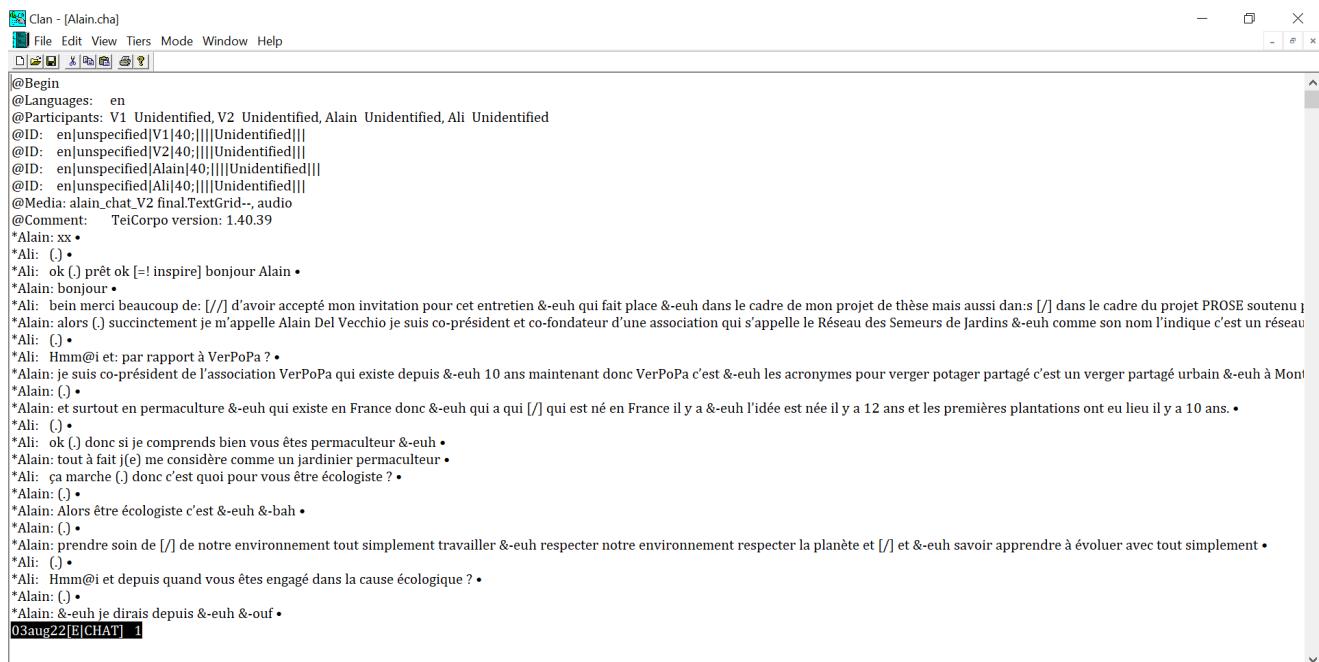
- Albe, V. (2011). Politiques éducatives en France : L'éducation à l'environnement dans les discours et les pratiques. *Éducation et didactique*, 5(2), 45-64.
- Askanius, T. (2019). Video activism as technology, text, testimony – or practices ? In H. C. Stephansen & E. Treré (Éds.), *Citizen media and practice: Currents, connections, challenges* (pp. 138-153). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351247375-10>
- Askanius, T. (2020). Fighting for a future : Youth activism in environmental movements. In S. Salovaara, T. A. Hyyryläinen, & A. Lampinen (Éds.), *The world we want: Youth, activism and the pursuit of sustainable futures* (pp. 45-62). Routledge.
- Bardin, L. (2021). *L'analyse de contenu* (4^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2^e éd.). Sage Publications.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2022). *Praat : Doing phonetics by computer* (version 6.2.22) [Logiciel informatique]. Version consultée le 6 février 2022, <https://www.praat.org/>
- De la Cadena, M. (2015). *Earth beings: Ecologies of practice across Andean worlds*. Duke University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus : Capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Derville, G. (2018). *La permaculture : En route pour la transition écologique. La solution pour un avenir durable*. Terre vivante.
- Dosi, G. (1982). Technological paradigms and technological trajectories : A suggested interpretation of the determinants and directions of technical change. *Research Policy*, 11(3), 147-162. [https://doi.org/10.1016/0048-7333\(82\)90016-6](https://doi.org/10.1016/0048-7333(82)90016-6)
- Escobar, A. (2018). *Sentir-penser avec la terre*. Éditions du Seuil.
- Fals-Borda, O., & Rahman, M. A. (1980). *Action and knowledge : Breaking the monopoly with participatory action-research*. Apex Press.

- Frémeaux, I. (2022). *Les sentiers de l'utopie : Expériences de vie collective et résistances écologiques*. La Découverte.
- Gilligan, C. (1982). *Une voix différente : Pour une éthique du care [In a different voice]*. Flammarion.
- Hallam, R. (2019). *Common sense for the 21st century : Only nonviolent rebellion can now stop climate breakdown and social collapse*. Penguin Random House.
- Hayes, G., & Doherty, (2022). The politics of the Anthropocene in Extinction Rebellion: Ritual, affect and binaries. *Environmental Politics*, 31(5), 793-813.
- Heiden, S., Pincemin, B., & Léger, M. (2010). The TXM platform : Building open-source textual analysis software compatible with the TEI encoding scheme. In *Proceedings of the 7th International Conference on Language Resources and Evaluation* (LREC 2010) (pp. 827-831). ELRA.
- Holmgren, D. (1996). *L'essence de la permaculture*. Imagine un colibri.
- Holmgren, D. (2002). *Permaculture : Principles and pathways beyond sustainability*. Holmgren Design Services.
- Hopkins, R. (2014). *Ils changent le monde ! 1001 initiatives de transition écologique*. Éditions du Seuil.
- Laugier, S. (2010). *Le souci des autres : Éthique et politique du care*. Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3^e éd.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Malm, A. (2021). *How to blow up a pipeline: Learning to fight in a world on fire*. Verso Books.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Pruvost, G. (2021). *Quotidien politique. Féminisme, écologie, subsistance*. La Découverte.
- Prevost, H. (2019). Jusqu'à ce que nous soyons toutes libres. *Recherches féministes*, 32(2), 65-84.
- Rose, D. B., van Dooren, T., Chrusew, M., Cooke, S., Kearnes, M., & O'Gorman, E. (2012). Thinking through the environment, unsettling the humanities. *Environmental Humanities*, 1(1), 1-5. <https://doi.org/10.1215/22011919-3609940>
- Rousseau, J. (2018). *Faire mouvement : Les nouvelles pratiques de lutte*. Éditions Amsterdam.
- Starhawk. (1987). Rituals of care. In Starhawk, *Truth or dare : Encounters with power, authority, and mystery* (pp. 203-227). Harper et Row.
- Tronto, J. (1993). *Un monde vulnérable : Pour une politique du care*. La Découverte.
- Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world : On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.

Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN : A professional framework for multimodality research. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006)* (pp. 1556-1559). European Language Resources Association (ELRA). <http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/>

ANNEXES

Annexe 1 : Exemple de transcription CHAT



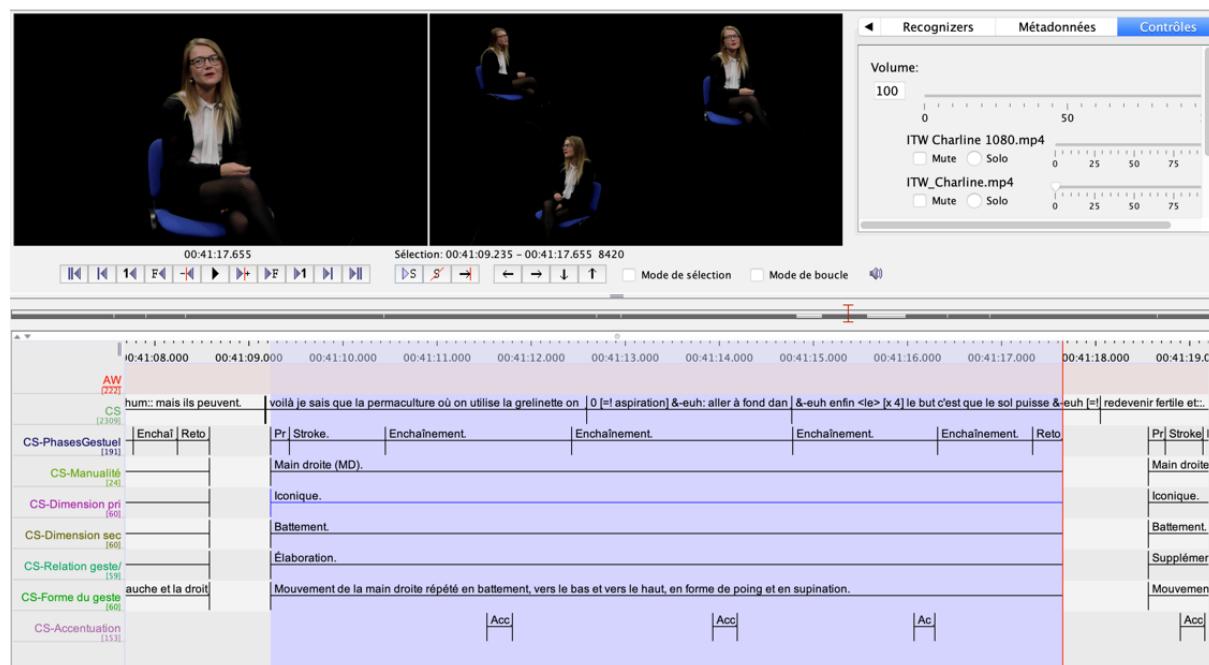
```

Clan - [Alain.chat]
File Edit View Tiers Mode Window Help
[Icons] [Save] [Print] [Import] [Export] [Help] [Exit]

@Begin
@Languages: en
@Participants: V1 Unidentified, V2 Unidentified, Alain Unidentified, Ali Unidentified
@ID: en|unspecified|V1|40;|||Unidentified|||
@ID: en|unspecified|V2|40;|||Unidentified|||
@ID: en|unspecified|Alain|40;|||Unidentified|||
@ID: en|unspecified|Ali|40;|||Unidentified|||
@Media: alain_chat_V2_final.TextGrid-, audio
@Comment: TeiCorpo version: 1.40.39
*Alain: xx •
*Ali: (.) •
*Ali: ok (.) prêt ok [=! inspire] bonjour Alain •
*Alain: bonjour •
*Ali: bien merci beaucoup de: [/] d'avoir accepté mon invitation pour cet entretien &-ehu qui fait place &-ehu dans le cadre de mon projet de thèse mais aussi dan:s [/] dans le cadre du projet PROSE soutenu p
*Alain: alors (.) succinctement je m'appelle Alain Del Vecchio je suis co-président et co-fondateur d'une association qui s'appelle le Réseau des Semeurs de Jardins &-ehu comme son nom l'indique c'est un réseau
*Ali: (.) •
*Ali: Hmm@i et: par rapport à VerPoPa ? •
*Alain: je suis co-président de l'association VerPoPa qui existe depuis &-ehu 10 ans maintenant donc VerPoPa c'est &-ehu les acronymes pour verger potager partagé c'est un verger partagé urbain &-ehu à Mon
*Alain: (.) •
*Alain: et surtout en permaculture &-ehu qui existe en France donc &-ehu qui a qui [/] qui est né en France il y a &-ehu l'idée est née il y a 12 ans et les premières plantations ont eu lieu il y a 10 ans. •
*Ali: (.) •
*Ali: ok (.) donc si je comprends bien vous êtes permaculteur &-ehu •
*Alain: tout à fait j(e) me considère comme un jardinier permaculteur •
*Ali: ça marche (.) donc c'est quoi pour vous être écologiste ? •
*Alain: (.) •
*Alain: Alors être écologiste c'est &-ehu &-bah •
*Alain: (.) •
*Alain: prendre soin de [/] de notre environnement tout simplement travailler &-ehu respecter notre environnement respecter la planète et [/] et &-ehu savoir apprendre à évoluer avec tout simplement •
*Ali: (.) •
*Ali: Hmm@i et depuis quand vous êtes engagé dans la cause écologique ? •
*Alain: (.) •
*Alain: &-ehu je dirais depuis &-ehu &-ouf •
03aug22[E|CHAT] 4

```

Annexe 2 : Exemple d'annotation sous Elan



The screenshot shows the Elan software interface with the following components:

- Video Player:** Displays two frames of a woman speaking, with a timestamp of 00:41:17.655.
- Timeline:** Shows a horizontal timeline from 00:41:08.000 to 00:41:19.000, with a selection range of 00:41:09.235 – 00:41:17.655 (8420 ms).
- Recognizer Panel:** Contains volume controls and two track lists for "ITW Charline 1080.mp4" and "ITW_Charline.mp4".
- Annotation Grid:** A table where annotations are mapped to specific time intervals. The columns represent time points and include labels such as "AW", "CS", "CS-PhasesGestuel", "CS-Manualité", "CS-Dimension pri", "CS-Dimension sec", "CS-Relation geste/", "CS-Forme du geste", and "CS-Accentuation". The rows represent specific gestures or features observed by the annotator.

Annotations visible in the grid:

- AW**: hum:: mais ils peuvent. (00:41:09.235)
- CS**: voilà je sais que la permaculture où on utilise la grelinette on (00:41:10.000)
- CS-PhasesGestuel**: Enchaînement. (00:41:11.000)
- CS-Manualité**: Main droite (MD). (00:41:12.000)
- CS-Dimension pri**: Iconique. (00:41:13.000)
- CS-Dimension sec**: Battement. (00:41:14.000)
- CS-Relation geste/**: Élaboration. (00:41:15.000)
- CS-Forme du geste**: Mouvement de la main droite répété en battement, vers le bas et vers le haut, en forme de poing et en supination. (00:41:16.000)
- CS-Accentuation**: auche et la droit (00:41:17.000)

« ÉCOUTER LA SCIENCE » – CONTRE-EXPERTISE, ÉDUCATION POPULAIRE ET CHANGEMENT DE SYSTÈME À LA GRÈVE DU CLIMAT

« LISTEN TO SCIENCE » – COUNTER-EXPERTISE, POPULAR EDUCATION AND SYSTEM CHANGE AT CLIMATE STRIKE SWITZERLAND

Robin Augsburger, *Université de Lausanne, Faculté des Géosciences et de l'Environnement (FGSE), Institut de Géographie et Durabilité (IGD)*

N° ORCID : 0009-0001-8484-0933

Résumé

Les mouvements climat appellent à « écouter la science » et valorisent fortement les savoirs scientifiques. Les liens entre ces mouvements et la science, encore relativement peu étudiés, varient cependant d'un pays et d'un mouvement à l'autre. Pour préciser ces liens à la science et documenter le mouvement en Suisse, cet article s'appuie sur une enquête ethnographique au sein de la Grève du Climat – Suisse, membre de Fridays for Future. Il montre que contrairement à d'autres composantes des mouvements climat, la Grève du Climat produit des (contre-)expertises et assume clairement un positionnement politique et une revendication de changement de système. Ces expertises s'inscrivent dans un discours et un projet de rupture avec l'ordre établi, tout en mobilisant largement la science déjà existante (notamment les publications du GIEC) et des connaissances reconnues voire produites par les autorités. Tout en rejettant les logiques des « systèmes experts », le mouvement produit des expertises qui s'inscrivent dans un registre analogue à celui des expertises dominantes. Celles-ci sont produites et diffusées au sein et en marge de la Grève du Climat par des activités relevant de l'« éducation populaire politique », et sont portées collectivement par le mouvement qui revêt lui-même le rôle d'expert.

Mots-clés

Contre-expertise ; mouvements climat ; Grève du Climat ; Fridays for Future ; éducation populaire

Abstract

Climate movements call for « listening to science » and place strong value on scientific knowledge. Yet, the link between these movements and science is still relatively rarely studied and varies across countries and movement strands. This article addresses this gap through an ethnographic research within Climate Strike Switzerland, a member of Fridays for Future, clarifying this link to science and documenting the movement in Switzerland. The findings show that, unlike other components of climate movements, Climate Strike produces (counter) expertise and clearly states political stances and a system change demand. These forms of expertises are situated within a discourse and project that seek to break with the established order, while extensively mobilising existing science (notably the publications of the Intergovernmental Panel on Climate Change IPCC) and as well as knowledge that is recognized, and in some cases even produced, by the authorities. Finally, while rejecting the logic of “expert systems”, the movement produces forms of expertise that are analogous in form to mainstream expertise. These are produced and disseminated both within and at the margins of Climate Strike through practices of « political popular education » and are collectively promoted by the movement, which thereby assumes the role of expert itself.

Keywords

Counter-expertise ; climate movements ; Climate Strike Switzerland ; Fridays for Future ; popular education

INTRODUCTION

La science joue depuis longtemps un rôle important au sein du mouvement écologiste, et l'appel à « écouter la science » est un élément central du discours des mouvements climat qui ont émergé à la fin des années 2010. La place de la science varie cependant d'un mouvement et d'un pays à l'autre et la manière dont les connaissances scientifiques sont mobilisées par les nouveaux mouvements climat est encore peu étudiée (Rödder & Pavenstädt, 2023). La science occupant une place importante dans les débats concernant le réchauffement climatique, il nous semble pertinent de creuser cette question. Pour ce faire, nous nous appuyons sur un travail ethnographique mené au sein de la Grève du Climat (GdC), membre suisse du mouvement international Fridays for Future (FFF) qui est né en 2018 de grèves étudiantes pour dénoncer l'inaction climatique.

Après un état de l'art sur les mouvements climat et leur rapport à la science, nous mobilisons notre travail de terrain pour analyser le lien entre la GdC et la science, le développement d'expertises, la mobilisation de celles-ci pour soutenir une revendication de changement de système et leur diffusion au sein du mouvement. Enfin nous discutons les questions soulevées par le discours de rupture porté par la GdC. Nous visons une compréhension plus fine de la place et de l'usage de la science au sein du mouvement écologiste tout en documentant les pratiques de la GdC en Suisse, encore peu étudiées.

REVUE DE LITTÉRATURE

La littérature montre l'importance de la science et de l'expertise dans le mouvement écologiste (Karnik Hinks & Rödder, 2023), une tendance déjà ancienne qui fait souvent des ONG des actrices de la mise en œuvre de politiques publiques (Faraco, 2006 ; Ollitrault, 2001). Nous retenons une définition large de l'expertise, « application de la démarche scientifique » et « prise en compte des connaissances qui en résultent dans les processus décisionnels » (Boucher, 2019, p. 256).

L'usage et la production d'expertises ne sont pas inédits dans les mobilisations environnementales en Suisse, comme le montre notamment un numéro des *Cahiers d'Histoire du mouvement ouvrier* (Elsig et al., 2019). Toutefois, les « mouvements climat » nés en 2018 et 2019 – dont la GdC – ne s'inscrivent que partiellement dans les filiations, revendications et modes d'actions de mouvements plus anciens (de Moor et al., 2021). Giugni rapproche certes la GdC d'autres « nouveaux mouvements sociaux », qui éprouvent « une méfiance à l'égard du marché et s'engagent pour une distribution égalitaire des ressources, [...] rejettent la régulation de la conduite intellectuelle et collective par les bureaucraties publiques et privées, demandent la démocratie participative et l'autonomie par rapport au marché et à l'État » (Giugni, 2019, p. 63). Buzogány et Scherhaufer (2023) regroupent plutôt FFF, Extinction Rebellion, Ende Gelände, Just Stop Oil et quelques autres au sein d'un « nouveau mouvement climat » né à la fin des années 2010, dans un contexte de transformation de la manière dont les conflits environnementaux s'expriment (Zamponi et al., 2022).

Pour FFF (Han & Ahn, 2020) comme pour ces autres mouvements (Karnik Hinks & Rödder, 2023), l'appel à « écouter la science » est central. Si l'absence de controverse techno-scientifique en leur sein, à l'exception parfois du nucléaire, a été notée (Rödder & Pavenstädt, 2023), le lien à la

science varie d'un groupe à l'autre, voire au sein d'un même groupe (Thierry, 2023). Au sein de FFF, certaines branches mettent en avant la science sans adopter de position politique marquée, en Allemagne et aux États-Unis notamment (Marquardt, 2020 ; Rödder & Pavenstädt, 2023). Il s'agit d'une orientation internationale qui tend parfois à l'« écocentrisme technocratique » (Zulianello & Ceccobelli, 2020) et mettrait de côté des enjeux éthiques et politiques que la science ne peut résoudre seule (Evenseen, 2019). En Italie, le groupe romain de FFF défend un nouveau modèle de société tout en produisant des connaissances « vernaculaires » et en servant de médiateur entre science et population (Belotti & Bussoletti, 2022). En Suisse, « la motivation [...] à participer au mouvement relève surtout de considérations scientifiques et morales sur les effets de la crise climatique » (Schaupp et al., 2022b, p. 5) mais des données de 2019 suggèrent que les participant·es aux marches ne font pas aveuglément confiance à la science pour résoudre ladite crise (della Porta & Portos, 2023).

Les études sur FFF portent surtout sur la composition du mouvement, jeune, souvent primo-militant et plutôt féminin (de Moor et al., 2020 ; Lorenzini et al., 2021 ; Noth & Tonzer, 2022 ; Sommer et al., 2019 ; Wahlström et al., 2019) et sont largement centrées sur le Nord global, ce qui relève en partie d'un eurocentrisme académique (Zitterbarth, 2021) et médiatique. La domination d'activistes du Nord sur le mouvement est par ailleurs réelle – du moins l'était au début (Spini, 2024). FFF privilégie toutefois de plus en plus des positions anticapitalistes et décoloniales – malgré des conflits liés aux dynamiques internes ou à la question palestinienne (Spini, 2024).

S'il existe de nombreuses études sur FFF, ce n'est pas encore le cas des mouvements climat en Suisse ni de la GdC en particulier (Schaupp et al., 2022a). On peut tout de même se référer à une étude sociologique sur la composition et les buts de la GdC, décrivant un mouvement qui « s'appuie presque exclusivement sur les connaissances scientifiques » (Schaupp et al., 2022b, p. 6) et qui s'emploie « résolument à combiner les objectifs écologiques et sociaux » (Schaupp et al., 2022b, p. 5). Un mémoire en anthropologie (Augsburger, 2023) décrit plus finement l'organisation de la GdC, décentralisée¹³ et horizontale, et l'attitude préfigurative adoptée par les activistes. L'impact du mouvement a été évalué : près du tiers de la population suisse aurait été encouragé à adopter des comportements plus respectueux de l'environnement par les mobilisations de Greta Thunberg et de FFF (Fritz et al., 2023). Finalement, les alliances de la GdC avec des syndicats, des groupes féministes et des scientifiques ont été récemment décrites (Schaupp et al., 2024).

MÉTHODES

Pour rendre compte du lien entre la GdC et la science, cet article s'appuie sur une recherche ethnographique, un « engagement polymorphe » (Gusterson, 1997), menée de 2020 à 2025, impliquant plusieurs phases d'observation participante – alternant de manière souple observation participante et surtout participation observante et participation totale selon la typologie de Junker (1960) – lors de réunions, manifestations, ateliers, moments festifs, interactions informelles et autres ; neuf entretiens semi-directifs et deux *focus groups* avec des activistes romand·es ; ainsi que

¹³ Mais dotée de structures nationales formelles, contrairement par exemple à FFF Allemagne (Döninghaus et al., 2020).

de l'analyse de documents (articles sur le site climatestrike.ch, réseaux sociaux, procès-verbaux et documents de travail internes) et de discussions par messagerie instantanée entre activistes.

La plus grande partie du travail de terrain, de 2021 à 2022, était constituée surtout de participation totale et participation observante, dans le cadre d'un terrain immersif (et à découvert) de plusieurs mois, focalisé sur le fonctionnement interne de la GdC, surtout en Suisse romande mais sans s'y limiter. Des entretiens réalisés avec huit militant·es de la GdC en 2020 et 2022, enregistrés et codés, ont permis d'approfondir les vécus personnels et de prendre connaissance d'éléments que nous n'avions pu observer. Les observations, discussions informelles et analyses de documents plus récentes ont permis d'apporter des précisions relatives plus particulièrement à la mobilisation et à la diffusion des connaissances scientifiques par la GdC.

LA GRÈVE DU CLIMAT ET LA SCIENCE

L'IMPORTANCE DE LA SCIENCE

La GdC organise depuis 2018 des grèves étudiantes et autres mobilisations pour réclamer une action énergique en faveur du climat, et porte des revendications concernant les aspects climatiques, écologiques et sociaux de la crise environnementale. Selon elle, comme selon d'autres mouvements climat (Rödder & Pavenstädt, 2023), les autorités ne prennent pas suffisamment en compte les connaissances scientifiques sur le réchauffement climatique, notamment celles du GIEC (groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat) dont la place centrale a déjà été relevée dans d'autres pays (Rödder & Pavenstädt, 2023). Notre recherche confirme que ces connaissances sont fortement valorisées par les activistes. Déjà à la première réunion nationale, en décembre 2018, on trouvait des appels à intégrer des faits scientifiques aux discours et tracts, et à les regrouper dans une infographie¹⁴. Il y a aussi depuis le début du mouvement des appels pour que les élue·s assistent à des présentations scientifiques. L'importance de la science se reflète dans l'élaboration des revendications. Celle, centrale, de neutralité carbone d'ici 2030¹⁵, adoptée en 2018, affinée en 2019, est basée sur un rapport du GIEC (GIEC, 2018 ; Masson-Delmotte et al., 2018) dont les conclusions impliquent que pour avoir deux chances sur trois de maintenir le réchauffement global sous 1,5°C, la neutralité carbone doit être atteinte d'ici à 2050 au niveau mondial, avec réduction massive des émissions au plus vite.

On trouve aussi des références scientifiques dans des communiqués et dossiers de presse, des publications sur les réseaux sociaux, le journal Perturbations, un rapport du groupe de travail System Change, et, un exemple parlant, dans le Plan d'action climatique (CAP) publié en 2021, développé par des membres de la GdC, des scientifiques et divers·es spécialistes, dont les 138 mesures proposées s'appuient sur des sources scientifiques.

¹⁴ Rencontre pour une grève climatique, 30.12.2018 (non publié).

¹⁵ « [L]es émissions nettes de gaz à effet de serre doivent diminuer d'au moins 13 % par an entre le 1.1.2020 et le 1.1.2024, puis d'au moins 8 % par an jusqu'au 1.1.2030. Tous les taux sont relatifs aux niveaux d'émissions de 2018 » (Grève du Climat, s. d.).

(CONTRE-)EXPERTISE ET CHANGEMENT DE SYSTÈME

On parle parfois d'undone science, « des absences de recherche scientifique rencontrées par le mouvement social et les organisations de la société civile lorsqu'ils tentent d'émettre des revendications [...] dans le champ politique » (Hess, 2009, p. 306). Mais si les « organisations issues de la société civile [...] s'intéressent souvent à des sujets sensibles qui sont écartés de l'agenda » de recherche (Aberer, 2023, p. 25), ce n'est pas vraiment le cas à la GdC.

Ses actions et publications s'appuient souvent sur des sources scientifiques déjà existantes, que ce soit un ensemble de publications scientifiques – par exemple concernant le système économique (Grève du Climat, 2022b) ou l'alimentation (Grève du Climat, 2020) – ou un article isolé. Parfois, elles renvoient au CAP comme lors du référendum contre la Loi CO2 (Écologie sociale, 2021). Face à des menaces de licenciements dans des aciéries justifiés par les coûts élevés de l'énergie, le mouvement s'investit pour préserver ce qu'il voit comme des capacités stratégiques indispensables à la transition écologique ; développe des revendications (notamment la socialisation des usines) en s'appuyant sur les rapports du GIEC (Grève du Climat, 2024b, 2024c, 2025a, 2025b) ; réclame une « politique industrielle socio-écologique » ; et articule enjeux politiques, économiques et climatiques.

Parfois c'est de la littérature grise, des textes vulgarisés ou des données étatiques qui sont cités, comme par exemple pour une fiche d'information en neuf langues (Grève du Climat, 2022c) publiée dans le cadre d'une campagne contre une centrale électrique à combustibles fossiles en Argovie – depuis jugée illégale par le Tribunal administratif fédéral (2024). Autre exemple : un comité référendaire, dont la GdC faisait partie, opposé à un contournement routier à La Chaux-de-Fonds, a repris en 2021 les chiffres des autorités pour en tirer des conclusions différentes en les confrontant à des études sur la mobilité. Le CAP, lui, cite des données et études de treize offices fédéraux, de l'OCDE, de l'UICN, de la FAO, de l'administration étasunienne et de la Commission européenne en sus de la littérature scientifique.

Les revendications concernant les aciéries invoquent les analyses du GIEC, mais ne peuvent pas en être déduites directement. De même pour la neutralité carbone d'ici 2030 en Suisse : cette revendication découle de la volonté de faire contribuer plus largement les pays riches dans une perspective de solidarité internationale, pas seulement du rapport correspondant du GIEC (la mesure n'y figure pas – Extinction Rebellion vise d'ailleurs 2025 plutôt que 2030). La GdC ne fait donc pas qu'« écouter la science », elle la mobilise pour en tirer des revendications circonstanciées. Notons que si l'absence de controverse techno-scientifique¹⁶ – à part un temps sur le nucléaire – se retrouve aussi à la GdC, cela n'empêche pas des dissensions politiques parfois marquées (Augsburger, 2023).

La GdC « remet en question les institutions fondamentales de l'économie de marché et en partie aussi les prises de décision politiques » (Schaupp et al., 2022b, p. 6) et estime que pour ne pas

¹⁶ Notons aussi que comme dans d'autres mouvements climat « la climatologie et les techniques qui y sont associées [...] ne sont pas présentées comme faisant partie du "système" » (Rödder et Pavenstädt, 2023, p. 37) remis en question.

dépasser 1,5°C de réchauffement global, il faut un « changement de système », peu défini au début (un procès-verbal de la première réunion nationale contient même : « Veut-on indiquer que l'on souhaite un changement de système ou pas encore ? Mitigé. »¹⁷). La revendication, d'abord une clause à activer « dans le cas où il serait impossible d'accéder [aux autres] revendications dans le système actuel »¹⁸, a été précisée depuis, intégrant horizontalité, anticapitalisme, décroissance, anti-extractivisme, critique des relations Nord-Sud, queerféminisme...

La science se retrouve au service d'un projet de rupture avec l'ordre établi et l'expertise prend plus spécifiquement la forme de contre-expertise, « arme critique vis-à-vis du pouvoir et des institutions » (Mouchard, 2009, p. 236) qui s'inscrit dans le rejet de la domination des « systèmes experts » (Giddens, 1991). La science est articulée à d'autres formes de savoirs. On lit dans un article que pour la transformation des cycles industriels, on a besoin de « connaissances spécialisées », ce qui implique « le savoir des scientifiques », mais aussi « le savoir des travailleur·euses qui connaissent le mieux la production dans leur secteur (et leurs régions). Iels sont les plus à même de traduire les propositions [...] théoriques en une politique climatique appliquée » (Grève du Climat, 2025a).

Les activistes appellent à valoriser d'autres types de connaissances en plus de la science, notamment celles des travailleurs et travailleuses (une catégorie de savoir s'appuyant sur les connaissances professionnelles, peu définie par la GdC, mobilisée aussi par des syndicats¹⁹), pour aller vers la rupture escomptée. Les contre-expertises s'appuient toutefois en bonne partie sur des connaissances reconnues voire produites par les autorités et s'inscrivent dans un registre analogue à celui des expertises dominantes.

CONSTRUIRE ET DIFFUSER L'EXPERTISE

Ces contre-expertises sont destinées à être partagées. Un document du groupe neuchâtelois exprime que la GdC :

est et doit rester un espace d'apprentissage pratique et idéologique. Cela passe par des formations formelles ou informelles, la préparation et la réalisation d'actions, les discussions entre militant·es, les conférences, les ateliers... Les personnes qui n'ont pas d'expérience militante doivent pouvoir [...] y apprendre quelque chose en termes de militantisme ou de compréhension du monde. (Grève du Climat, 2022a)

Une militante nous explique en entretien que participer à la GdC « donne beaucoup de compétences organisationnelles, surtout », et qu'on y « apprend à comprendre comment fonctionne un système politique, [...] comment fonctionnent les organisations politiques qui sont hors du système

¹⁷ Rencontre pour une grève climatique, 30.12.2018, p. 3 (non publié).

¹⁸ Cette phrase figurait jusqu'à début 2021 sur le site climatestrike.ch.

¹⁹ Lors d'une manifestation devant l'aciérie de Gerlafingen, à laquelle a participé la GdC fin 2024, le président de l'Union syndicale suisse a ainsi dit aux travailleureuses (en allemand) : « Vous êtes les meilleurs experts ! »

politique institutionnel » ou encore « à concilier les opinions de différentes personnes, à trouver des consensus ». Une autre renchérit :

J'ai appris plein de trucs logistiques tels : organiser une manif, s'organiser pour avoir des contacts avec d'autres entités qui voudraient faire des actions avec nous, dans l'inclusivité, [...] dans la communication [...], dans comment tu peux rendre une discussion, une réunion inclusive au possible.

Ces « trucs logistiques » sont autant d'éléments utiles pour porter les revendications du mouvement. Dans cette optique, les frontières entre la GdC et le public sont volontairement floues (Augsburger, 2023). L'apprentissage par la pratique et les moments informels jouent un rôle important. Une activiste explique en entretien qu'elle a beaucoup appris :

Sur le tas et en essayant, en faisant quoi. Parce qu'on devait faire des trucs et comme je savais pas les faire, j'ai essayé et puis on demandait aux autres. [...] Il y a eu quand même deux-trois formations qui étaient vraiment organisées comme des formations.

En sus de cet apprentissage sur le tas, les activistes s'efforcent de formaliser le développement et la transmission des savoirs : wiki ; récapitulatifs des réunions ; procès-verbaux précis ; ateliers médias, rhétorique, graphisme, sonorisation, *street-medic*; système de *buddy* (mentorat) ; inputs théoriques ou d'actualité lors de réunions ; discussions collectives ; et aussi conférences, webradios, podcasts, tracts, magazines, réseaux sociaux... Au plus fort de la crise covid, plusieurs groupes de la GdC, en coordination avec des groupes français, ont organisé des webinaires. On lit dans un message de mars 2020 diffusé sur plusieurs groupes Telegram du mouvement :

[D]es groupes régionaux se sont créés pour mettre en place différents systèmes d'éducation/formation à l'interne et à l'externe de la Grève du Climat. Avec le Covid-19, ces dernières activités se sont même intensifiées, certaines régions affirmant même ouvertement qu'il s'agit aujourd'hui d'une de leurs priorités.

La GdC a développé sa vision de l'éducation dans le CAP, y consacrant un chapitre composé de neuf mesures. Le résumé introductif explique :

Les écoles, les médias et le gouvernement devraient s'assurer de la diffusion d'informations fiables [...]. Ainsi, les citoyens auront une vue d'ensemble des problèmes [...] à affronter et des solutions déjà existantes, qui sont le fondement d'un processus démocratique et constructif [...]. Les citoyens doivent avoir les compétences nécessaires pour contribuer activement et de manière appropriée à la réduction des émissions [...]. Enfin, ils devront être capables de mettre en pratique ces connaissances et ces outils, ce qui n'est pas le cas actuellement. (Grève du Climat, 2021, p. 35)

L'éducation y dépasse le cadre scolaire et a

un rôle important à jouer dans le monde de l'industrie et des affaires car ces milieux offrent la possibilité de sensibiliser une grande partie de la population. [...] L'objectif serait de sensibiliser l'employé à l'influence de leur [sic] entreprise sur le climat et de les pousser à agir. (Grève du Climat, 2021, p. 35)

Les partages et développements de savoirs, ainsi que l'approche développée dans le CAP, peuvent être qualifiés d'*éducation populaire*. Le terme, parfois utilisé à la GdC, connaît plusieurs acceptations (Chateigner, 2012). Il s'agit ici d'une « forme de rapport contestataire au politique qui passerait par la critique sociale » (Besse et al., 2016, pp. 14-15). Il ne s'agit pas que de transmettre des connaissances, mais de le faire de manière à provoquer une rupture avec l'ordre établi. Si le CAP

s'inscrit en fait en bonne partie dans le « système » décrié par les activistes, dans la pratique, les efforts d'éducation populaire tendent à s'autonomiser de l'État et relèvent plus spécifiquement d'une « éducation populaire pour révolter » (Morvan, 2011, p. 31), d'une « éducation populaire politique » qui vise « explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale » (Morvan, 2011, p. 79).

L'ancrage de la GdC dans une tradition d'auto-éducation extra-institutionnelle se lit dans l'usage du terme « causerie » par le groupe neuchâtelois pour qualifier (oralement, sur des affiches et sur les réseaux sociaux) des présentations, publiques ou non. Ce terme, né dans les cercles anarchistes français du début du XX^e siècle (Lenoir, 2023), désignait des moments qui se voulaient « entièrement libres où les compagnons viendraient écouter des conférences à leur gré [...] et où le formalisme de l'enseignement serait remplacé par de la franche camaraderie » (Manfredonia, 1998, p. 18). Ce rejet (partiel) du formalisme se voit aussi dans l'usage par le groupe neuchâtelois de la GdC, en tandem avec celui de causerie, du terme « schlagférence » (conférence « schlague », désignant une conférence non conventionnelle, peu préparée voire en partie improvisée). La préparation de ces présentations est en fait prise au sérieux, et repose notamment sur des sources scientifiques.

Même si l'acte fondateur de la GdC est une série de grèves étudiantes et malgré ces activités d'éducation populaire autonomes, il n'y a pas de rupture avec les institutions de formation. Ces dernières sont parfois valorisées dans le discours de la GdC, comme en 2024 quand les militant·es tessinois·es se sont mobilisé·es pour rendre obligatoire une journée d'information sur le climat pour les membres du Grand Conseil, avec des slogans éloquents : « retournez à l'école », « les vacances sont finies ». Les activistes les ont parfois poussé·es à se positionner : l'Assemblée et la commission durabilité de l'Université de Neuchâtel soutiennent officiellement les buts du mouvement – sans se positionner sur les moyens d'action (Fasel Lauzon, 2020). Les militant·es ont pu profiter de ressources disponibles dans les établissements (locaux, impressions...). Des professeur·es ont participé lors de grèves étudiantes à des conférences et tables-rondes dans des universités (fréquentées aussi par des non-universitaires). L'école obligatoire a été investie modestement, de manière plus consensuelle. Dans le canton de Berne, la GdC y est intervenue à plusieurs reprises pour parler du climat.

Notre terrain montre aussi cette attitude nuancée vis-à-vis de la politique institutionnelle et des administrations publiques. Les activistes portent un discours de rupture franche mais cultivent des liens avec les institutions décriées. La GdC bénéficie parfois de compétences et d'allié·es inscrit·es dans ces institutions : *street-level bureaucrats* (Lipsky, 1980), employé·es d'administrations publiques, de compagnies d'électricité, d'écoles, ou cadres, scientifiques, élue·es, qui prennent sur elles et eux de soutenir le mouvement ou de ne pas l'entraver. Elle exerce un modeste *lobbying* auprès d'élue·es sympathisant·es, et use de pétitions, motions, référendums et parfois initiatives populaires, tout en ayant recours à la désobéissance civile, à l'action directe et à la confrontation ouverte (par exemple en soutenant la ZAD de la Colline). La GdC oscille en fait entre collaboration avec les institutions, rupture (ou confrontation), et, nous semble-t-il majoritairement, « démocratie d'interpellation » (Balazard & Gonthier, 2022) – manifestations, grèves étudiantes, désobéissance civile.

S'AFFIRMER COLLECTIVEMENT

La Grève du Climat noue des alliances justifiées par un engagement dans un mouvement social progressiste plus large (Schaupp et al., 2022a), qui contribuent aussi à surmonter un « déficit de pouvoir » (Schaupp et al., 2024) lié à l'âge des militant·es (Bergmann & Ossewaarde, 2020 ; Han & Ahn, 2020). Elle s'appuie sur le droit, notamment l'Accord de Paris²⁰, et sur des références à la science et des auto-formations scientifiques, ce qui peut contribuer à asseoir sa légitimité (Belotti & Bussoletti, 2022 ; Buzogány & Scherhaufer, 2023). Les contre-expertises qui, tout en contestant « le système », reprennent les codes d'un savoir établi peuvent également contribuer à s'affirmer comme acteur crédible.

Cette affirmation repose sur un discours collectif : le mouvement lui-même est l'expert. Il n'y a pas d'intellectuel·le organique à la GdC (bien que les analyses et propositions de certain·es activistes ont plus de poids que d'autres), et malgré les liens avec des scientifiques, pas non plus d'« intellectuel spécifique » (Corcuff, 2009). Le mode d'organisation horizontal pousse à partager les savoirs et à développer collectivement les analyses, revendications et stratégies, au-travers des différentes activités que nous avons regroupées sous l'étiquette d'« éducation populaire politique ». Le rôle intellectuel est endossé collectivement – cela ne signifie pas que chaque activiste maîtrise personnellement chaque expertise ou chaque enjeu scientifique ou politique – et les analyses et revendications sont portées au nom du mouvement. Les producteurs et productrices de l'expertise ne sont d'ailleurs pas forcément les personnes qui portent publiquement ces analyses et revendications.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Nos résultats sont cohérents avec la littérature quant au rôle central de la science au sein des mouvements climat. La GdC la valorise fortement, notamment les rapports du GIEC. Comme d'autres mouvements également (Rödder & Pavenstädt, 2023), la GdC traite la science comme un acteur unifié, et les controverses techno-scientifiques sont très rares au sein du mouvement. Cela n'empêche pas les activistes de s'engager résolument dans une perspective politique, entraînant parfois des désaccords internes, et d'assumer, contrairement à d'autres composantes des mouvements climat et de FFF, des propositions concrètes. Les activistes adoptent de plus une attitude préfigurative, s'efforçant d'incarner leur idéal.

Un discours de rupture franche côtoie une pratique nuancée et le recours à certains mécanismes du « système » dénoncé. La GdC n'adopte toutefois pas « un rôle de partenaire avec la puissance publique » (Faraco, 2006, p. 84) contrairement à certaines ONG, et la mobilisation de la science ne mène pas à une dépolitisation technocratique de l'écologisme (Accetti, 2021), qui a pu imprégner

²⁰ Le mouvement produit parfois des argumentaires juridiques, par exemple pour défendre le droit d'affichage (Grève du Climat, 2024a). Divernois (2023) montre toutefois que pour certain·es militant·es de la GdC, il semble dangereux de trop s'appuyer sur le droit.

des groupes, allemands et étaisuniens notamment, de FFF. La tension entre participation et rejet vis-à-vis de la politique institutionnelle n'est pour autant pas résolue.

La GdC produit collectivement des contre-expertises qui sont portées au nom du mouvement (et pas d'intellectuel·les ou de scientifiques individuel·les). Leur développement et leur dissémination au sein du mouvement passent par des efforts d'« éducation populaire politique » largement autonomisés de l'État et des institutions de formation. Mais les mobilisations dans les institutions de formation remettent ces dernières en cause sans pour autant les rejeter en bloc. Comme cela a aussi été relevé en Italie (Francesconi, 2021), les activistes se concentrent sur des liens – interpersonnels, comme montré déjà par Schaupp et al. (2024), parfois *via* des syndicats ou des groupes comme Scientists for Future – avec des enseignant·es et chercheur·euses plutôt qu'avec les institutions de formation et préfèrent une « pédagogie fluide » (Francesconi, 2021) à la rigidité du système éducatif – d'où les efforts d'éducation populaire autonome. Des collaborations fructueuses avec des scientifiques, enseignant·es et professeur·es, parfois directement des établissements scolaires, ont pourtant eu lieu, et la remise en cause des politiques éducatives va de pair avec une valorisation des savoirs académiques. Plus largement, la dénonciation des autorités politiques et des mécanismes étatiques et capitalistes n'empêche pas non plus les activistes de s'appuyer sur une science reconnue par ces autorités et souvent même sur des données produites sous leur direction. La science n'est toutefois pas la seule forme de savoir valorisée et mobilisée par la GdC, qui mobilise diverses théories politiques et en appelle aux connaissances des travailleur·euses.

Une partie de la recherche sur laquelle s'appuie cet article date déjà, mais les résultats sont en phase avec la littérature et nos observations ne montrent pas un changement significatif entre 2020 et 2025. Notre contribution comble partiellement le manque d'études sur les liens entre mouvements climat et science tout en contribuant à mieux comprendre la GdC spécifiquement.

Il reste à creuser la distribution (et peut-être l'asymétrie) des rôles endossés par les militant·es dans l'élaboration des contre-expertises. De plus, le fonctionnement de la GdC permet des nuances régionales qui ne sont pas restituées ici²¹. Il serait également intéressant d'analyser le lien entre la composition de la GdC, qui compte beaucoup d'étudiant·es, et le recours à des registres para-scientifiques. Plus globalement, élargir ce type d'étude à d'autres pays semble crucial pour mieux comprendre la place de la science au sein des mouvements climat.

RÉFÉRENCES

- Aberer, N. (2023). *L'interdiction du dioxyde de titane dans l'alimentation : Les stratégies discursives des ONG* [Mémoire de master]. Université de Lausanne.
- Accetti, C. I. (2021). Repoliticizing Environmentalism : Beyond Technocracy and Populism. *Critical Review*, 33(1), 47-73.

²¹ Notre engagement (participation totale) a aussi pu nous pousser à nous concentrer sur certains pans du mouvement pour des raisons autres que scientifiques.

- Augsburger, R. (2023). *Empêcher la domination. La construction de l'horizontalité à la Grève du Climat* [Mémoire de master]. Université de Neuchâtel. Libra. <https://libra.unine.ch/handle/123456789/30908>
- Balazard, H., & Gonthier, A. (2022). Démocratie d'interpellation. In G. Petit, L. Blondiaux, I. Casillo, J. M. Fourniau, G. Gourgues, S. Hayat, R. Lefebvre, S. Rui, S. Wojcik, & J. Zetlaoui-Léger (Eds.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la Participation* (2^e éd.). GIS Démocratie et Participation. <https://www.dicopart.fr/democratie-d-interpellation-2022>
- Belotti, F., & Bussoletti, A. (2022). *FridaysForFuture. Rappresentazioni sociali del cambiamento climatico e pratiche d'uso dei social media*. FrancoAngeli.
- Bergmann, Z., & Ossewaarde, R. (2020). Youth climate activists meet environmental governance: Ageist depictions of the FFF movement and Greta Thunberg in German newspaper coverage. *Journal of Multicultural Discourses*, 15(3), 267-290.
- Besse, L., Chateignier, F., & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42, 13-49.
- Boucher, M. (2019). Expertise. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5^e éd.) (pp. 256-263). Presses de Sciences Po.
- Buzogány, A., & Scherhaufer, P. (2023). The New Climate Movement : Organization, Strategy, and Consequences. In H. Jörgens, C. Knill & Y. Steinebach (Eds.), *Routledge Handbook of Environmental Policy* (pp. 358-380). Routledge.
- Chateignier, F. (2012). «Éducation populaire» : les deux ou trois vies d'une formule [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-03921269v1>
- Corcuff, P. (2009). Intellectuel organique. In O. Filleule, L. Mathieu, & C. Péchu (Eds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (pp. 307-312). Presses de Science Po.
- della Porta D., & Portos, M. (2023). Rich kids of Europe ? Social basis and strategic choices in the climate activism of Fridays for Future. *Rivista Italiana di Scienza Politica*, 5, 24-49.
- de Moor, J., Uba, K., Wahlström, M., Wennerhag, M., & De Vydt, M. (Eds.). (2020). *Protest for a Future II: Composition, Mobilization and Motives of the Participants in Fridays For Future Climate Protests on 20–27 September, 2019, in 19 Cities Around the World*. <https://osf.io/asruw/>
- de Moor, J., De Vydt, M., Uba, K., & Wahlström, M. (2021). New kids on the block: taking stock of the recent cycle of climate activism. *Social Movement Studies*, 5(20), 619-625.
- Divernois, C. (2023). *La mobilisation des jeunes activistes pour le climat à la lumière des droits de l'enfant* [Mémoire de master, Université de Genève]. Université de Genève.
- Döninghaus, L., Gaber, K., Gerber, R., Laur, J., Redmer, H., Schlott, A. K., & Wollschläger, A. (2020). Kollektive Identität und kollektives Handeln. Wie werden Entscheidungen in Fridays for Future-Ortsgruppen getroffen? In S. Haunss & M. Sommer (Eds.), *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel* (pp. 147-162). Transcript.
- Écologie sociale. (2021, 11 janvier). *Dépôt des signatures du référendum pour une écologie sociale*. <https://neuchatel.climatestrike.ch/communiques/2021/01/11/depot-des-signatures-du-referendum-pour-une-ecologie-sociale/>

- Elsig, A., Enckell, M., & Pittet, M. (Eds.) (2019). Pour une histoire ouvrière de l'environnement, *Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier*, 35.
- Evenseen, D. (2019). The rhetorical limitations of the #FridaysForFuture movement. *Nature Climate Change*, 9(6), 428-430.
- Faraco, B. (2006). Les organisations non gouvernementales et le réchauffement climatique. *Écologie et Politique*, 33(2), 71-85.
- Fasel Lauzon, V. (2020). *Rapport d'activités de la Coordination UniD – 2019*. Université de Neuchâtel.
- Francesconi, D. (2021). Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 116-123.
- Fritz, L., Hansmann, R., Dalimier, B., & Binder, C. R. (2023). Perceived impacts of the Fridays for Future climate movement on environmental concern and behaviour in Switzerland. *Sustainability Science*, 18(5), 2219-2244.
- Giddens, A. (1991). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- GIEC. (2018). *Résumé à l'intention des décideurs. Réchauffement planétaire de 1,5 °C. Rapport spécial du GIEC sur les conséquences d'un réchauffement planétaire de 1,5 °C par rapport aux niveaux préindustriels et les trajectoires associées d'émissions mondiales de gaz à effet de serre, dans le contexte du renforcement de la parade mondiale au changement climatique, du développement durable et de la lutte contre la pauvreté*. Organisation météorologique mondiale.
- Giugni, M. (2019). *La Suisse dans la rue. Mouvements, mobilisations, manifestants*. Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Grève du Climat. (s. d.). *Revendications*. <https://climatestrike.ch/fr/movement>
- Grève du Climat. (2020, 26 juin). *Dossier de presse – motion alimentation*. <https://neuchatel.climatestrike.ch/communiques/2020/06/27/depot-alimentation/>
- Grève du Climat. (2021). *Plan d'action climatique*. Climate Strike Switzerland.
- Grève du Climat. (2022a, mai). *Orientations stratégiques et priorités régionales*. Grève du Climat Neuchâtel. <https://neuchatel.climatestrike.ch/communiques/2022/06/03/orientations-strategiques-et-priorites-regionales/>
- Grève du Climat. (2022b). *À quoi pourrait ressembler une économie (réellement) écologique*. Groupe System Change de la Grève du Climat.
- Grève du Climat. (2022c). *Informations actuelles sur la centrale à pétrole de Birr*. <https://climatestrike.ch/fr/posts/birrsinn>
- Grève du Climat. (2024a, 10 mai). *Affichage politique en ville de Neuchâtel*. <https://neuchatel.climatestrike.ch/communiques/2024/05/12/affichage-politique-en-ville-de-neuchatel/>
- Grève du Climat. (2024b, mai). *Pour une politique industrielle socio-écologique*. <https://climatestrike.ch/fr/posts/position-paper-industrial-policy>

Grève du Climat (2024c, novembre). *De l'acier pour l'avenir : la Grève du Climat réclame une politique industrielle écologique et sociale.* <https://climatestrike.ch/fr/posts/gerlafingen-9-nov>

Grève du Climat. (2025a, janvier). *Où va l'industrie de l'acier ?* <https://climatestrike.ch/fr/posts/wohin-bewegt-sich-die-stahlindustrie>

Grève du Climat. (2025b, 14 janvier). *La Grève du Climat promet de résister aux licenciements chez Steeltec et exige que l'usine devienne propriété publique.* <https://climatestrike.ch/fr/posts/pr-steeltec-entlassungen-klimastreik-widerstand>

Gusterson, H. (1997). Studying Up Revisited. *PoLAR : Political and Legal Anthropology Review*, 20(1), 114-119.

Han, H., & Ahn, S. W. (2020). Youth Mobilization to Stop Global Climate Change: Narratives and Impact. *Sustainability*, 12(10), 4127-4150. <https://doi.org/10.3390/su12104127>

Hess, D. J. (2009). The Potentials and Limitations of Civil Society Research: Getting Undone Science Done. *Sociological Inquiry*, 79(3), 306-327.

Karnik Hinks, E., & Rödder, S. (2023). The role of scientific knowledge in Extinction Rebellion's communication of climate futures. *Frontiers in Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1007543>

Junker, B. H. (1960). *Field work*. University of Chicago Press.

Lenoir, H. (2023). Une éducation populaire toujours émancipatrice. Les expériences des militant·es de la Fédération anarchiste (FA). *Pratiques de formation/Analyses*, 67. <https://www.pratiquesdeformation.fr/350>

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Russell Sage Foundation.

Lorenzini, J., Monsch, G.-A., & Rosset, J. (2021). Challenging Climate Strikers' Youthfulness: The Evolution of the Generational Gap in Environmental Attitudes Since 1999. *Frontiers in Political Science*, 3. <https://doi.org/10.3389/fpos.2021.633563>

Manfredonia, G. (1998). *Libertad et le mouvement des causeries populaires*. La Question sociale.

Marquardt, J. (2020). Fridays for Future's Disruptive Potential: An Inconvenient Youth Between Moderate and Radical Ideas. *Frontiers in Communication*, 5. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00048>

Masson-Delmotte, V., Zhai, P., Pörtner, H.-O., Roberts, D., Skea, J., Shukla, P. R., Pirani, A., Moufouma-Okia, W., Péan, C., Pidcock, R., Connors, S., Matthews, J. B. R., Chen, Y., Zhou, X., Gomis, M. I., Lonnoy, E., Maycock, T., Tignor, M., & Waterfield, T. (Eds.). (2018). *Global Warming of 1.5°C. An IPCC Special Report on the impacts of global warming of 1.5°C above pre-industrial levels and related global greenhouse gas emission pathways, in the context of strengthening the global response to the threat of climate change, sustainable development, and efforts to eradicate poverty*. Cambridge University Press.

- Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique. À partir d'une recherche-action en Bretagne* [Thèse de doctorat, Université Paris VIII]. Octaviana. <https://octaviana.fr/document/172299233>
- Mouchard, D. (2009). Expertise. In O. Filleule, L. Mathieu, & C. Péchu (Eds.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (pp. 235-241). Presses de Science Po.
- Noth, F., & Tonzer, L. (2022). Understanding climate activism: Who participates in climate marches such as “Fridays for Future” and what can we learn from it? *Energy Research et Social Science*, 84. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2021.102360>
- Ollitrault, S. (2001). Les écologistes français, des experts en action. *Revue française de science politique*, 51(1), 105-130.
- Rödder, S., & Pavenstädt, C. N. (2023). ‘Unite behind the Science?’ Climate movements’ use of scientific evidence in narratives on socio-ecological futures. *Science and Public Policy*, 50(1), 30-41.
- Schaupp, S., Petermann, L., & Haab, B. (2024). Climate Youth to Power: Coalition Strategy as Social Movement Response to Youth Power Deficits. *Swiss Journal of Sociology*, 50(1), 67-85.
- Schaupp, S., Schubert, I., Sohre, A., Petermann, L., & Nachtwey, O. (2022a). *Woher kommt und wohin geht der Schweizer Klimastreik?* Fondation Anny Klawa-Morf.
- Schaupp, S., Schubert, I., Sohre, A., Petermann, L., & Nachtwey, O. (2022b). *D'où vient la Grève du Climat Suisse et où va-t-elle?* Fondation Anny Klawa-Morf.
- Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S., & Zajak S. (2019). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland.* ipb working papers.
- Spini, M. (2024). Decolonialising Fridays for Future. *Memorie Geografice*, 24, 415-420.
- Thierry, A. (2023). “Heading for Extinction”: The representation of scientific knowledge in Extinction Rebellion’s recruitment talks. *Frontiers in Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1237700>
- Tribunal administratif fédéral. (2024). *Centrale de réserve de Birr: condition non remplie.* <https://www.bvger.ch/fr/newsroom/communique-de-presse/centrale-de-reserve-de-birr-condition-non-remplie-1223>
- Wahlström, M., Kocyba, P., De Vydt, M., & de Moor, J. (Eds.) (2019). *Protest for a future: Composition, mobilization and motives of the participants in Fridays For Future climate protests on 15 March, 2019 in 13 European cities.* <https://osf.io/m7awb>
- Zamponi, L., Baukloh, A. C., Bertuzzi, N., Chironi, D., della Porta, D., & Portos, M. (2022). (Water) bottles and (street) barricades: The politicisation of lifestyle-centred action in youth climate strike participation. *Journal of Youth Studies*, 25(6), 854-875.
- Zitterbarth, S. (2021). *Fridays for Future in Latin America. An analysis of collective action frame adaptation by the Peruvian climate movement Viernes por el Futuro Perú* [Mémoire de master]. Université libre de Berlin.

Zulianello, M., & Ceccobelli, D. (2020). Don't Call it Climate Populism : On Greta Thunberg's Technocratic Ecocentrism. *The Political Quarterly*, 91(3), 623-631.

Quatrième partie

Contributions transversales

ENTRETIEN AVEC ALAIN PACHE

Former les enseignant·es face aux enjeux climatiques : un défi pour l'école d'aujourd'hui

Un regard depuis la didactique des sciences humaines et sociales, la didactique de la géographie et l'éducation à la durabilité par **Alain Pache**, *Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEPV)*

N° ORCID : 0009-0000-5634-0328

Entretien réalisé par **Stefanie Rienzo**, *Université de Genève*

N° ORCID : 0009-0009-1481-4471

Résumé

Cet entretien avec Alain Pache, professeur à la HEP Vaud et spécialiste en didactique de la géographie et en éducation à la durabilité, examine les conditions d'intégration des enjeux climatiques dans les écoles de Suisse romande. Le texte revient sur son parcours d'enseignant primaire et secondaire, qui nourrit sa compréhension des exigences du terrain et de la nécessité d'une approche polyvalente pour aborder des problématiques complexes comme les changements climatiques. L'objectif du texte est de mettre en lumière les défis liés à l'enseignement des enjeux socio-environnementaux et les leviers permettant d'en renforcer la présence dans les pratiques enseignantes et les curricula. Selon Alain Pache, malgré une sensibilisation croissante depuis le Plan d'études romand (PER) et les mobilisations climatiques, ces thématiques restent peu structurées, souvent réduites à des gestes simples plutôt qu'à une compréhension systémique. Les principaux enjeux abordés concernent la transition vers une éducation à la durabilité « forte », fondée sur des compétences telles que la pensée en système, la pensée critique et les approches géographiques multi-échelles. Le texte souligne aussi la nécessité de former davantage les enseignant·es, encore insuffisamment outillé·es ou parfois anxieux·ses face à ces sujets. Enfin, Alain Pache insiste sur l'importance d'une approche interdisciplinaire et de pédagogies actives pour traiter la complexité des crises environnementales. Le texte interroge la capacité de l'école à préparer les élèves à comprendre et agir face aux transformations écologiques contemporaines.

Mots-clés

Éducation à la durabilité ; changements climatiques ; interdisciplinarité ; compétences transversales ; formation des enseignant·es

Stefanie Rienzo : Pour commencer, est-ce que vous pourriez vous présenter en quelques mots et me parler de votre parcours professionnel ?

Alain Pache : Bien volontiers, donc je m'appelle Alain Pache, j'ai une formation à la base d'enseignant primaire depuis 1992. J'ai ensuite été enseignant au secondaire depuis 1998, puis je suis devenu formateur de terrain, on appelle ça praticien formateur dans le canton de Vaud. Et maintenant je suis professeur depuis 2003, ici à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud), donc ça fait pas mal d'années que je travaille comme professeur. Depuis 2022, je suis aussi responsable de l'unité d'enseignement et de recherche « Didactiques des sciences humaines et sociales » qui est une grosse unité ici à la HEP, et je suis également responsable du LirED, c'est-à-dire le laboratoire international de recherche sur l'Éducation à la durabilité. Voilà un peu pour mon parcours. Évidemment qu'au début de mes années professionnelles, j'ai enseigné au primaire et au secondaire avant de passer à la formation des enseignant·es.

Stefanie Rienzo : Qu'est-ce qui vous a amené à aborder ces thématiques des sciences humaines et sociales, de la géographie, de la durabilité ? Comment êtes-vous passé d'enseignant au primaire et au secondaire à chercheur sur ces thématiques ?

Alain Pache : C'est une bonne question. Je dirais qu'au départ, c'est plutôt un intérêt pour la formation des enseignant·es qui m'a motivé à passer du statut d'enseignant au statut de formateur et de chercheur ici à la HEP. J'enseignais l'éducation physique, le français et la géographie au primaire et au secondaire 1 et j'aimais beaucoup cela. Puis, il y a eu une opportunité pour devenir chargé de cours ici à la HEP en 2002 en didactique de la géographie. Donc c'est ce qui fait que je suis entré un peu plus dans ce domaine de la didactique de la géographie. Et puis les enjeux de développement durable d'abord, puis de durabilité sont arrivés par la suite à partir de 2007 à peu près.

Stefanie Rienzo : Quelle place la thématique des changements climatiques occupe-t-elle dans vos recherches ?

Alain Pache : C'est une thématique centrale qui est travaillée dans mes deux champs de recherche, à savoir à la fois en didactique de la géographie et en éducation à la durabilité. Ce sont deux approches complémentaires. En didactique de la géographie, on va plutôt regarder ce qu'on appelle les concepts centraux de la discipline. Donc quel·les sont les actrices et les acteurs, où les phénomènes sont-ils localisés, comment est-ce que les territoires s'organisent, par exemple pour faire face aux changements climatiques. Et puis on va aussi regarder la question des échelles spatiales, mais aussi des échelles sociales en géographie, notamment pour comprendre qui sont les personnes impactées par les changements climatiques. Donc c'est une approche plutôt à partir de ces concepts centraux. En éducation à la durabilité, on va davantage regarder l'articulation entre un contenu et des compétences à développer chez des élèves. On peut étudier par exemple les facteurs qui ont déclenché le changement climatique et les mettre en relation avec la capacité à penser en système ou de manière complexe. La compétence critique, la compétence prospective doivent aussi être mentionnées, puisqu'il faut qu'on trouve des solutions pour faire face aux changements climatiques. Et puis le troisième point que l'on tente d'articuler, ce sont les dispositifs pédagogiques (voir le dossier publié dans l'Éducateur et notamment la contribution de Lausselet, 2022). Donc on essaie de travailler sur des pédagogies innovantes, ce qu'un auteur américain (Nolet, 2016) appelle

des pédagogies « puissantes ». L'idée consiste ainsi à développer des compétences utiles pour comprendre les enjeux des changements climatiques et ce qui nous a amené à la situation actuelle. Par exemple, la pédagogie de projet, la pédagogie par le jeu ou le design thinking sont des approches qui ont certes aussi leurs limites mais qui sont très prometteuses dans le contexte d'une éducation à la durabilité forte et en particulier dans l'idée de proposer de nouvelles manières de vivre ensemble²². Donc voilà, je dirais que ce sont deux champs de recherche qui sont complémentaires et puis qui, dans les deux cas, mobilisent l'engagement. Par exemple, dans le domaine de la géographie, on a ce livre qui vient de sortir et qui porte sur les liens à l'engagement²³. C'est aussi présent en géographie et pas juste en éducation à la durabilité, cette question de l'engagement.

Stefanie Rienzo : Comment votre expérience dans l'enseignement obligatoire a-t-elle nourri ou influencé votre réflexion actuelle, à la fois sur la formation des enseignant·es et sur la thématique des changements climatiques ?

Alain Pache : C'est vrai que mes années d'expérience professionnelle, que ce soit au primaire ou au secondaire, ont été très importantes pour me permettre de mieux comprendre aussi les contraintes auxquelles doivent faire face les enseignant·es, pour éviter d'être ici, dans une haute école, un petit peu dans un petit nuage et puis dans un monde idéal. Non, le métier n'est pas facile, il y a de plus en plus de thématiques à traiter aussi dans l'enseignement obligatoire. Par exemple, pour l'école primaire, ce qui m'a beaucoup marqué, c'est la question de la polyvalence des enseignant·es, qui est souvent considérée comme une limite pour pouvoir entrer dans les disciplines, en tout cas, si on regarde cette question du point de vue des enseignant·es du secondaire ou des enseignant·es disciplinaires, spécialistes. Pour moi, en revanche, la polyvalence est plutôt un avantage. En fait, elle permet d'articuler les disciplines et puis d'aborder justement une thématique complexe, comme le changement climatique, avec différents regards disciplinaires. Et ça, c'est plutôt une chance, je dirais, dans le contexte de l'enseignement primaire, en tout cas, de pouvoir croiser les regards. C'est un peu plus compliqué au niveau du secondaire, puisqu'il n'y a pas vraiment cette culture de l'interdisciplinarité, ou un peu moins. C'est peut-être le premier point que je voulais relever. Puis le deuxième point, c'est la question du développement professionnel des enseignant·es. On part du principe, ici dans une haute école pédagogique, que tous·tes les enseignant·es doivent ou veulent se former, mais ce n'est pas du tout le cas. Il y a des parcours de vie, des cycles de vie qui font que parfois, les enseignant·es ne se forment pas pendant une période et puis reprennent ensuite des cours de formation après quelques années. Donc ça, c'est quelque chose aussi dont j'essaie de tenir compte ici quand je planifie avec mes collègues des formations continues, par exemple.

Stefanie Rienzo : Est-ce que vous avez l'impression que les enseignant·es ont des intérêts à se former davantage pour des disciplines en particulier que pour d'autres ? Est-ce qu'il y a des disciplines qui

²² L'ouvrage de Timothée Parrique « Ralentir ou périr. L'économie de la décroissance. » propose un nouveau modèle économique et de nouvelles valeurs qui sont intéressantes à étudier en formation : Parrique, T. (2022). *Ralentir ou périr. L'économie de la décroissance*. Seuil.

²³ Goeury, D., & Lefebvre-Chombart, A. (Éds.) (2025). *Engagements. Faire de la géographie au XXI^e siècle*. Presses universitaires de Vincennes.

ont plus d'importance pour les enseignant·es, notamment pour pouvoir enseigner lorsqu'elles et ils auront leur propre classe ?

Alain Pache : Alors on est dans un système scolaire qui, de mon point de vue, survalorise le « lire, écrire, compter ». C'est ce que le professeur François Audigier, à l'Université de Genève, qualifiait de la « tyrannie du lire, écrire, compter ». Et c'est vrai qu'il y a relativement peu de place pour les disciplines des sciences humaines et sociales, et de manière générale pour toutes les « éducations à... » : l'éducation à la durabilité, à la santé, à la citoyenneté, à la paix, etc. Mais c'est plutôt un problème de politiques éducatives où, de mon point de vue, il faudrait redéfinir les priorités dans le contexte actuel pour justement accorder plus de place aux enjeux de société actuels, aux enjeux climatiques (ou socio-environnementaux), par exemple, mais de manière plus générale à tous les enjeux de durabilité vu qu'actuellement ce n'est pas encore très bien implanté dans les disciplines scolaires et dans les plans d'études. Si on refait un petit peu l'historique du changement climatique à l'école, il y a eu quand même un grand changement à partir de 2011 quand le Plan d'Études Romand (PER) a été lancé, puisque cette thématique apparaît de manière explicite dans la formation générale autour des interdépendances avec une éducation au développement durable, mais aussi dans les domaines disciplinaires. En sciences humaines et sociales, c'est en géographie que c'est traité et puis en sciences de la nature, c'est traité aussi notamment avec le volet lié aux énergies. Avant 2010, ce n'étaient vraiment que des pionnier·ères qui travaillaient sur cette thématique du changement climatique, et puis à partir de 2010-2011, il y a eu déjà plus d'enseignant·es qui ont commencé à travailler sur cette thématique. Et puis il y a eu aussi tous les rapports du GIEC²⁴ qui sont sortis depuis 1990, qui ont alerté l'opinion publique et le discours médiatique a aussi redonné une importance à cette thématique afin qu'elle soit traitée d'une manière un peu plus sérieuse à l'école. Et puis après il y a eu toutes les grèves du climat en 2019 qui ont fait dire aux politiques et aux responsables scolaires que c'était une thématique importante à traiter, aussi sous l'angle des représentations des élèves et des étudiant·es, et donc sous l'angle de l'éco-anxiété qui est apparue de manière très importante à la suite de ces grèves du climat de 2019.

Stefanie Rienzo : Est-ce que vous avez l'impression que c'est une thématique qui est vraiment prise en charge par l'école et par les enseignant·es aujourd'hui ? Est-ce que vous avez observé une évolution ?

Alain Pache : On n'a pas de recherches qui permettent de répondre directement à cette question-là. On a des recherches qui montrent comment certain·es enseignant·es se saisissent de cette thématique en classe, ce que les élèves apprennent, les liens éventuels qu'elles et ils peuvent faire entre les disciplines dans le cadre de réalisation de projets. Mais si on regarde les grilles horaires, et moi je me base quand même beaucoup là-dessus encore actuellement, on voit que les disciplines des sciences humaines et sociales ont relativement peu de place. Les disciplines scientifiques de manière générale, je pense, ont relativement peu de place au niveau de l'école, même si ça apparaît dans les programmes de façon officielle. C'est ce qui fait qu'on ne peut plus maintenant accuser un·e enseignant·e d'être militant·e si elle ou il aborde le changement climatique. Ce thème est étudié

²⁴ Le GIEC est un groupe d'expert·es intergouvernemental sur l'évolution du climat qui résume l'état actuel des connaissances sur le changement climatique et l'évalue d'un point de vue scientifique tous les six ans.

notamment en dixième année (secondaire I) en géographie, c'est un des trois thèmes prévus pour l'année. Et si on prend le primaire, on a des thématiques autour de l'approvisionnement, autour des énergies, des échanges, des transports, des loisirs, où l'impact socio-environnemental des activités humaines est traité explicitement. Les recherches qu'on mène montrent que ces approches-là sont essentiellement focalisées sur des écogestes. En tout cas au niveau du primaire, se déplacer à pied, éteindre la lumière, changer ses ampoules, si je caricature un peu... On n'est pas encore passé à une véritable éducation à la durabilité, c'est comme ça qu'on l'appelle ici dans le canton de Vaud maintenant depuis 2019, qui développe des compétences, qui prépare à l'action et qui s'inscrit vraiment dans un paradigme de durabilité forte. On y travaille au niveau de la formation, mais il y a encore beaucoup d'efforts à fournir pour implémenter cela sur le terrain.

Stefanie Rienzo : Selon vous, quel rôle l'école et les enseignant·es ont par rapport à ces thématiques et à ces enjeux dans l'éducation à la durabilité ?

Alain Pache : Déjà, la première chose, c'est que les enseignant·es montrent que le changement climatique n'est qu'un problème parmi d'autres. Si on prend par exemple le modèle des limites planétaires du Stockholm Resilience Centre, le changement climatique est une des sept limites planétaires actuellement dépassées, mais il y en a d'autres. Il y a l'érosion de la biodiversité, il y a le changement de l'utilisation des sols, il y a l'usage de l'eau douce, les cycles du phosphore et du carbone, l'acidification de l'océan, les entités nouvelles. Il faut que ces enseignant·es comprennent qu'il y a des liens entre ces différents dépassements et que l'augmentation des changements climatiques a des répercussions sur d'autres limites planétaires. Ça c'est peut-être la première chose, donc avoir une vision un peu globale de la problématique et faire comprendre aux élèves qu'il faudrait finalement agir sur toutes ces variables-là pour assurer les conditions d'habitabilité de la Terre dans un futur proche et à moyen terme.

Stefanie Rienzo : Et comment on favorise l'engagement de l'école et des enseignant·es dans ces thématiques-là, sachant qu'il y a les contraintes du Plan d'études, les contraintes institutionnelles, qui empêchent, comme vous l'avez dit, les enseignant·es de pouvoir se saisir pleinement de ces enjeux et de ces thématiques ?

Alain Pache : Alors nous on mise beaucoup sur la formation. Depuis 2019, c'est un moment important ici à la HEP puisqu'on est passé d'une éducation au développement durable à une éducation à la durabilité avec un ancrage beaucoup plus scientifique et articulé avec le paradigme de la durabilité forte. Et donc depuis 2019, on introduit dans les cursus de formation des enseignant·es des modules portant sur les savoirs de la durabilité et de l'éducation à la durabilité. Donc les étudiant·es qui sortent maintenant de notre école sont mieux formé·es qu'il y a 10 ans ou qu'il y a 15 ans sur ces questions-là. Et puis on propose toute une série de formations continues aussi pour différents publics, que ce soient les enseignant·es, mais aussi les référents et référentes durabilité en établissement, les directrices et directeurs, les doyennes et doyens des écoles, etc. C'est un travail aussi étroitement articulé avec la Cellule durabilité du canton de Vaud et des partenaires externes, de façon à ce qu'on puisse avancer ensemble pour maximiser les chances d'avoir dans les enseignements des éléments portant sur les enjeux des changements climatiques, par exemple.

Stefanie Rienzo : Quels sont les principaux défis que vous rencontrez dans la formation initiale des enseignant·es autour de ces questions du changement climatique et de l'éducation à la durabilité ?

Alain Pache : Il y a deux défis ou deux problèmes que j'ai déjà en partie évoqués. Le premier, c'est déjà le manque de formation chez certain·es enseignant·es qui sont sorti·es il y a 10 ou 15 ans de l'école pédagogique, au moment où il n'y avait pas de formation sur ces enjeux de durabilité. Donc c'est comment toucher ces personnes-là qui sont actuellement sur le terrain, qui travaillent. Et puis l'autre défi, c'est de faire évoluer les plans d'études en essayant d'accorder une place plus importante au traitement des questions socialement vives (Legardez, 2006), à ces enjeux d'actualité.

Stefanie Rienzo : Et concrètement, comment vous essayez de le faire dans votre pratique de formateur auprès des étudiant·es ? Est-ce que c'est le nombre d'heures de cours ? Est-ce que c'est par les moyens utilisés ? Comment forme-t-on les futur·es enseignant·es à ces enjeux ?

Alain Pache : On a introduit à partir de 2019 déjà ce qu'on appelle un « atelier durabilité » pour les étudiant·es de première année de la filière Bachelor primaire. C'est un atelier qui est facultatif mais qui débouche sur une validation obligatoire, donc les étudiant·es peuvent s'auto-former sur ces questions ou suivre l'atelier. Et puis là, effectivement, elles et ils travaillent sur un certain nombre de concepts et de thématiques importantes, comme les modèles de durabilité, les effets de seuil, autrement dit ce qu'on appelle les points de rupture. On insiste beaucoup sur cette limite de 1,5 °C d'augmentation des températures par rapport à l'époque préindustrielle. On insiste beaucoup aussi sur les formes de pensée qui sont très différentes comme la pensée critique, la pensée complexe, l'économie circulaire. On aborde tous ces éléments-là dans un atelier participatif de façon à ce que les étudiant·es du primaire puissent s'appuyer sur cette expérience pour pouvoir ensuite travailler ces thématiques avec leurs futur·es élèves. Et puis, on propose aussi des modules en troisième année pour travailler plus explicitement cette éducation à la durabilité et des pédagogies qui seraient propices ou adéquates pour développer des compétences chez leurs futur·es élèves. Précisons encore que la HEP Vaud encourage les initiatives d'étudiant·es en lien avec la durabilité, dans le prolongement du programme national U Change. En ce qui concerne la formation continue, on accompagne les enseignant·es lorsqu'elles et ils souhaitent réaliser des projets autour d'un enjeu de durabilité.

Stefanie Rienzo : Est-ce que vous faites beaucoup de formations continues pour accompagner les enseignant·es qui sont sur le terrain ? Est-ce qu'il y a une forte demande de leur part ?

Alain Pache : Il y a une forte demande actuellement pour organiser des journées pédagogiques en établissement. Ce n'est pas encore de la formation continue, c'est une journée d'introduction à la thématique auprès des enseignant·es dans les établissements. On a en effet des journées qui sont dispensées un peu partout dans le canton de Vaud autour de l'éducation à la durabilité et de l'enseignement en extérieur. C'est une demande qui arrive maintenant de manière assez importante et qui consiste à combiner ces deux thématiques dans le cadre de journées pédagogiques. Plusieurs de nos collègues interviennent dans ces journées.

Stefanie Rienzo : Et selon vous, est-ce qu'on devrait mettre davantage l'accent sur la formation continue ?

Alain Pache : Alors oui, parce qu'on est en train de publier les résultats d'une recherche réalisée entre 2023 et 2024. On a fait une série d'entretiens avec des enseignant·es en activité. Et puis on s'est rendu compte, si je ne prends que la cohorte des enseignant·es du primaire, qu'il y a deux groupes qui se dégagent. Un groupe qui est majoritaire, ce sont celles et ceux qui ont fait une

formation de base il y a 3, 4, 5 ou 10 ans et qui n'ont pas forcément suivi de formations continues. Ces gens-là sont très déstabilisés par l'éducation à la durabilité. Ils ne savent pas trop comment aborder ces enjeux. Ils ont l'impression de ne pas être suffisamment formés. Il y a même des enseignant·es qui ne suivent plus les actualités parce que ça leur fait trop peur. Donc voilà, il y a ce problème-là qu'on constate. En plus, souvent, elles et ils considèrent l'éducation à la durabilité comme quelque chose qui s'ajoute à des programmes déjà très chargés. Et puis, dans ce groupe d'enseignant·es, on en a deux ou trois, sauf erreur, qui ont suivi des formations régulièrement. Par exemple, le CAS « Agir pour la durabilité », de la HEP Vaud, qui s'adresse aux référentes et référents durabilité en établissement. Ce sont des gens qui suivent des conférences, qui s'auto-forment et qui sont capables de faire des liens entre les disciplines, qui sont capables de travailler des compétences de haut niveau chez leurs élèves, d'aller au-delà des écogestes. Et donc, les résultats de notre recherche prônent finalement une formation tout au long de la vie, dans le cadre du modèle Lifelong Learning. Ce n'est pas juste une formation initiale, puis après on enseigne pendant 40 ans. Donc voilà, ça c'est un article qui va sortir dans le numéro 30 de la revue Formation et pratiques d'enseignement en questions (probablement en été 2026). Donc voilà, cela montre qu'on doit réfléchir de nouveau sur l'ensemble de la carrière et pas juste à la formation initiale, parce qu'on n'a pas assez de crédits de formation initiale, tout simplement.

Stefanie Rienzo : Exactement. C'est sûr que chaque discipline voudrait avoir plus de crédits qui lui seraient accordés.

Alain Pache : C'est exactement ça. Mais Bernard Lahire (2025) dit, dans son dernier petit livre « Savoir ou périr », qu'en fait on a ce problème des programmes surchargés, parce qu'on a sans arrêt accumulé de nouveaux contenus. Et puis, en fait, ce qu'on devrait faire maintenant pour que les enseignant·es puissent survivre, parce qu'elles et ils font de leur mieux, mais elles et ils ne peuvent pas répondre à toutes les demandes, c'est retrouver le sens des priorités. C'est une partie de son argumentaire. Quelles sont les priorités actuellement ? Ça, c'est quelque chose qui faudrait définir dans le système scolaire. Ce ne sont pas les mêmes qu'il y a 20, 30 ou 40 ans. Et là, il y a de l'inertie dans les systèmes scolaires. À mon avis, il faudrait commencer par ça.

Stefanie Rienzo : Et pour vous, quelles seraient les priorités actuelles ?

Alain Pache : Les priorités, c'est vraiment faire face aux multiples crises qu'on rencontre et puis pouvoir outiller les élèves pour comprendre les enjeux actuels, les enjeux sociaux et environnementaux, pas juste les enjeux environnementaux, et réfléchir à des solutions, des perspectives, pour être capables de ne pas continuer à foncer dans le mur. Parce que tous·tes les scientifiques le disent, il faut maintenant réagir le plus vite possible. Et tous les domaines de la société doivent le faire. L'école devra donc aussi contribuer à cette réflexion-là, sans toutefois instrumentaliser les élèves.

Stefanie Rienzo : Pour pouvoir outiller les élèves, de quoi ont besoin les enseignant·es ? Quelles compétences principales elles et ils devraient développer ?

Alain Pache : Il y a beaucoup de travaux sur les compétences EDD, éducation et développement durable, ou éducation et durabilité (si on enlève un D). Il y a par exemple un projet européen auquel on a participé entre 2018 et 2021 qui mettait en avant 12 compétences classées dans trois

domaines²⁵. D'abord, c'est être capable de penser globalement. Ensuite, c'est être capable d'envisager le changement par rapport à nos modes de vie, au fonctionnement de nos sociétés. Enfin, c'est réaliser une transformation. C'est être capable soi-même d'évoluer, mais aussi de faire évoluer les sociétés. On est toujours un peu sur ces deux niveaux. Ça, ce sont les compétences plutôt pour les élèves. Pour les enseignant·es, évidemment aussi, il faudrait qu'elles et ils les maîtrisent. Mais pour ces dernier·ères, il y a d'autres compétences qui sont importantes. Là, je vais me baser sur le travail de ma collègue Nadia Lausselet, de la HEP Vaud, qui réalise une thèse de doctorat sur les compétences enseignantes. Dans un texte qui va être publié début 2026, elle en mentionne cinq : être capable de thématiser des enjeux de durabilité de manière disciplinaire ou interdisciplinaire ; mobiliser des pédagogies favorables et sortir du cours dialogué habituel, qui caractérise souvent les enseignements ; élargir les lieux d'apprentissage aux actrices et acteurs et aux territoires autour de l'école (c'est vraiment avec cette idée que l'école doit s'ouvrir sur son territoire et travailler avec d'autres actrices et acteurs territoriaux·ales) ; rechercher une sobriété dans le matériel utilisé aussi, évidemment, il faut montrer l'exemple ; et puis exercer les compétences élèves, comme la pensée complexe, la pensée critique, la pensée prospective, la résolution de problèmes, etc. Donc ça, c'est ce qu'elle propose dans son texte à paraître²⁶. Et puis moi, j'ajouterais aussi être capable de gérer les dilemmes et les conflits de valeurs parce qu'on se rend bien compte que, dans tout groupe classe, il y a différentes valeurs qui émergent. Dans une précédente recherche, que je n'ai pas encore mentionnée, on avait mis en évidence une typologie des attitudes d'élèves en fonction de quatre positionnements différents : l'écologiste, la ou le consumériste, la ou le confiant·e et la ou le fataliste (Audigier et al., 2011). Une recherche doctorale plus récente a permis de dégager trois profils : la ou le confiant·e, la ou le conscient·e et la ou le passif·ve (Gavin et Audrin, 2023). Ces résultats mettent en évidence la complexité du métier d'enseignant·e, dès lors qu'il s'agit de gérer cette diversité, afin de dégager des consensus.

Stefanie Rienzo : Comment l'enseignant·e doit-elle ou il se positionner entre la posture éducative neutre attendue et celle où elle ou il doit aborder des thématiques qui peuvent paraître engageantes sur le plan politique et scientifique ? Est-ce que c'est quelque chose que vous abordez dans la formation ?

Alain Pache : C'est un enjeu très important. On mène d'ailleurs actuellement un projet financé par Swissuniversities sur la neutralité dans les hautes écoles, autour de ces objets d'éducation à la durabilité. Ce projet est mené avec l'Université de Lausanne et l'EPFL et les résultats seront communiqués à la fin de l'année 2026. A titre personnel, je dirais qu'il faudrait distinguer la neutralité religieuse et politique, qui est dans la loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud à l'article 9, de la neutralité du projet éducatif, avec cette idée que tout projet éducatif renvoie à des valeurs. Si on regarde le projet éducatif actuel, il est basé sur la déclaration de la CIIP de 2003 et il promeut

²⁵ <https://aroundsenseofpurpose.eu/fr/>

²⁶ Lausselet, N. (à paraître). Introduire l'éducation à la durabilité dans une institution de formation des enseignant·es : du système conceptuel à l'implémentation concrète. In A. Pache, N. Lausselet, M. Barroca-Paccard & Ph. Hertig (Éds.), *Intégrer l'éducation à la durabilité dans une Haute École. Formation des enseignantes et transformation institutionnelle*. Éditions Alphil.

des valeurs comme la liberté, la responsabilité, la justice, la solidarité. Donc, déjà là, ce n'est pas un projet neutre. A partir de là, on peut assumer un projet d'éducation à la durabilité forte qui ne serait pas neutre non plus, mais qui ne mettrait plus en avant le modèle d'économie néolibérale par exemple, qui est un fondement du système scolaire actuel. Donc, il faudrait assumer cette question-là et le fait que, finalement, tout projet éducatif n'est pas neutre. Mais voilà, comme je le disais, cela fait l'objet d'une recherche actuellement car, même si on aborde cette question en formation, on manque d'outils pour le faire.

Stefanie Rienzo : Est-ce que vous avez déjà eu des étudiant·es ou des enseignant·es qui résistent face à ces thématiques, parce qu'elles et ils ne seraient pas en accord ou ne partageraient pas ces valeurs ?

Alain Pache : Oui, tout à fait. Il y a souvent des étudiant·es fatalistes qui se disent que de toute façon, ce n'est pas la Suisse qui va résoudre le problème. Il faudrait d'abord regarder les pays émergents, en Chine, en Inde ou ailleurs, les déchets dans certains pays d'Afrique, par exemple. Donc, on a effectivement ce genre de retours. C'est ce qui est en fait normal parce que les groupes d'étudiant·es qu'on a ici sont représentatifs de notre société, des différents positionnements qu'il peut y avoir dans une société. Donc, notre travail, c'est de leur montrer quelles sont les connaissances scientifiques au niveau du climat, au niveau des systèmes politiques aussi, pour qu'elles et ils puissent faire évoluer leur position.

Stefanie Rienzo : Et vous avez l'impression que cela évolue ? Vous arrivez à aller ce vers quoi vous voulez tendre ou est-ce encore compliqué actuellement ?

Alain Pache : C'est encore un peu compliqué parce que la formation des enseignant·es est encore très disciplinaire et cloisonnée. En fait, on est organisé ici, à la HEP Vaud, en Unités d'enseignement et de recherche didactiques et transversales. On a certes des contacts entre Unités, mais les formations sont quand même souvent séparées. Le pôle « Éducation à la durabilité » de la HEP Vaud, créé en 2019 et comprenant des représentant·es des différentes Unités, a ainsi pour mission de créer des ponts entre les Unités, afin de proposer des enseignements interdisciplinaires sur des enjeux d'éducation à la durabilité. L'objectif est de développer une culture commune dans notre institution permettant de toucher tous les domaines de fonctionnement d'une haute école : la formation, la recherche, les prestations de services, mais aussi les unités de service et le campus.

Stefanie Rienzo : Vous l'avez déjà un peu abordé mais est-ce que pour vous, la formation ou l'école de manière générale devrait tendre vers un plan d'études plus interdisciplinaire ?

Alain Pache : Tout à fait. Un thème comme le changement climatique ne peut pas être abordé d'un point de vue uniquement disciplinaire. Une discipline, c'est un point de vue sur le monde, mais il faut croiser, comme je l'ai dit, les différents points de vue et donc réfléchir à une nouvelle forme scolaire, déjà au niveau de l'école obligatoire et post-obligatoire, afin d'avoir davantage d'espaces interdisciplinaires. Daniel Curnier le disait déjà dans sa thèse, soutenue en 2017. C'est d'ailleurs un de ses principaux constats : il est nécessaire d'avoir des lieux permettant de croiser les disciplines pour traiter ce genre de thématiques. Il est donc nécessaire de faire évoluer la forme scolaire, mais de faire évoluer aussi, peut-être, les structures et les missions des institutions de formation. Cela n'est pas facile dès lors qu'un changement est proposé. Il interfère parfois avec l'identité professionnelle des personnes impliquées.

Stefanie Rienzo : Mais dans le cadre de la formation, vous pouvez transmettre des outils et des moyens aux enseignant·es pour leur permettre d'aborder ces thématiques avec les élèves. Quels seraient, selon vous, les leviers pédagogiques les plus efficaces pour sensibiliser les élèves à ces questions-là dans la classe ?

Alain Pache : Alors, tout d'abord, on n'utilise pas le terme de sensibiliser parce qu'on part du principe que la sensibilisation renvoie à l'éducation informelle ou à l'éducation non formelle. Dans le cadre de l'éducation formelle, on est vraiment sur la construction d'apprentissages qui sont des apprentissages solides. Donc, ça, c'est quelque chose auquel on tient. Et puis, ensuite, effectivement, on met en place des approches expérientielles où les élèves sont amené·es à enquêter pour produire un résultat. Cela peut être réaliser une exposition, un sentier didactique, un podcast, une vidéo, une lettre aux autorités, des débats, des jeux de rôle, etc. Donc, ce sont des dispositifs, effectivement, qui sont basés sur l'expérience et qui permettent de développer des compétences utiles pour le XXI^e siècle. Ça, c'est ce qu'on essaie de faire ici à la HEP Vaud, mais évidemment avec cette idée de pouvoir aussi le transposer après dans les classes.

Stefanie Rienzo : Est-ce qu'il y a des moyens d'enseignement qui ont été créés et que les enseignant·es peuvent utiliser dans leur classe ?

Alain Pache : On a encore besoin de pas mal de moyens pédagogiques. Par exemple, on a une doctorante maintenant qui va travailler sur les approches créatives, de type design thinking, et qui va développer un jeu de plateau pour les élèves, pour travailler justement déjà la compétence créative et puis la capacité à penser le changement. On a eu des étudiant·es qui ont réalisé des factsheets sur certaines thématiques un peu complexes, comme la mobilité, la numérisation, l'alimentation ou les peuples autochtones, par exemple. Ce sont plutôt là des informations sur les contenus, sur les savoirs à enseigner. Mais on a encore beaucoup de travail à faire pour fournir des ressources qui sont adaptées aux différents cycles de l'école obligatoire et post-obligatoire.

Stefanie Rienzo : Est-ce que c'est une demande des enseignant·es ?

Alain Pache : Oui, surtout les enseignant·es du primaire qu'on a interrogé·es nous disent qu'elles et ils n'ont pas les ressources pédagogiques pour aborder les différentes thématiques de l'éducation à la durabilité.

Stefanie Rienzo : Est-ce que vous avez aussi un retour de la part des élèves sur les activités qu'elles et ils préfèrent, les activités les plus engageantes et motivantes pour elles et eux ?

Alain Pache : Alors quand on fait des recherches collaboratives avec les enseignant·es en activité, on interroge aussi les élèves pour voir ce qu'elles et ils apprennent et puis effectivement il y a des choses intéressantes qui apparaissent où on voit que même au primaire, en cinquième ou en sixième année, certain·es élèves sont capables déjà de mobiliser des outils de pensée spécifiques, comme la pensée complexe par exemple. C'est ce genre de retours qu'on a, qui nous montre qu'on est en chemin, mais qu'il y a encore beaucoup de travail à faire, ne serait-ce que pour produire les ressources, parce que les moyens d'enseignement romands actuels se basent sur un modèle de durabilité faible. Donc on est encore sur le modèle des trois cercles du développement durable, modèle qui a été nettement dépassé pour pouvoir travailler sur quelque chose de beaucoup plus transformatif. Et donc là, il faut que ça évolue aussi, au niveau des moyens d'enseignement officiels. Je fais un petit clin d'œil à la CIIP...

Stefanie Rienzo : Comment on travaille avec les représentations des élèves ? Certain·es pourraient avoir des idées toutes faites, influencées par les médias ou les discours entendus dans leur famille ou ailleurs. Quels sont les moyens que vous avez développés ou qu'il faudrait développer pour agir sur ces représentations et leur faire prendre conscience de l'importance de ces différentes thématiques ?

Alain Pache : Chez des élèves du primaire, il y a souvent cette représentation que le changement climatique, ce n'est pas chez nous, c'est ailleurs. Ce sont les îles du Pacifique qui vont disparaître, ou d'autres problématiques. Donc là, il faut déconstruire cette représentation en travaillant sur des exemples locaux. On peut par exemple prendre le cas de l'effondrement du glacier du Birch à Blatten, ou le ravitaillement des alpages en eau dans le Jura vaudois lors de l'été 2018 qui était particulièrement chaud. Ce sont des exemples locaux, proches des élèves, qui permettent de faire comprendre que le changement climatique nous concerne déjà, ici et maintenant. Et puis, chez les étudiant·es qu'on a en formation, alors c'est d'autres types de représentations. Il y a par exemple l'idée que les jeunes élèves ne savent pas ce que c'est le changement climatique, que ça ne les intéresse pas. Donc là, il faut aussi déconstruire cette idée en disant que, finalement, les élèves ne sont pas dans une bulle. Elles et ils sont confronté·es à toutes sortes de discours militants, médiatiques et généralement peu scientifiques. Le passage par les savoirs va ainsi permettre de mettre à distance le sens commun et les raccourcis, voire les amalgames.

Stefanie Rienzo : Donc, avec les enseignant·es, il y a un double enjeu. Il faudrait pouvoir travailler sur leurs propres représentations, mais aussi sur les représentations qu'elles et ils ont vis-à-vis des représentations des élèves ?

Alain Pache : Exactement, cela complexifie le travail et on travaille vraiment sur ces deux niveaux-là. Et sur leur rôle aussi, comment est-ce qu'elles et ils voient leur rôle. C'est rare d'avoir un·e enseignant·e qui nous dit « moi, j'ai choisi ce métier parce que j'aimerais travailler la compétence critique » ou « j'aimerais travailler la compétence apprendre à penser le monde d'aujourd'hui ». Elles et ils ne viennent pas avec ce type de représentations-là, donc il faut aussi leur montrer qu'elles et ils doivent adopter une posture adéquate pour traiter ces enjeux-là. Alors, ce n'est pas une posture militante, c'est une posture engagée, professionnelle, où elles et ils doivent aussi ne pas instrumentaliser les élèves, mais aussi éviter de les faire déprimer à la fin de chaque journée. Donc, il faut aussi qu'elles et ils puissent montrer des solutions qui existent, comme avec le film Demain ou encore le modèle de la ville en transition de Totnes dans le sud-ouest de l'Angleterre. Il s'agit d'une petite ville qui propose déjà d'autres modes de vie et de gouvernance depuis 2007. Donc, il y a déjà des exemples hyper intéressants qui permettent de dépeindre un avenir, je ne dirais pas rose, mais disons un peu meilleur et un futur souhaitable. Ça, c'est aussi le rôle de l'enseignant·e. Si on ne travaille que sur des catastrophes, comme c'était le cas d'ailleurs il y a 15-20 ans, là, on passe peut-être à côté de quelque chose et on renforce l'éco-anxiété.

Stefanie Rienzo : Par rapport à cette tension entre l'anxiété et le fatalisme, qu'on peut retrouver aussi bien chez les élèves que les enseignant·es, comment faudrait-il faire pour ne pas les angoisser ou rendre le tout vraiment très anxiogène ?

Alain Pache : Il y a un petit article qui est paru dans l'Éducateur en 2022, écrit par Oriane Sarrazin, qui est psychologue sociale à l'Université de Lausanne, que j'ai trouvé intéressant. Elle montre que, sur plus de 900 élèves interrogé·es, il y en a plus de trois quarts qui étaient assez ou très préoccupé·es

par les enjeux socio-environnementaux. Et puis, ce qu'elle dit aussi, c'est que finalement, c'est la manière dont le sujet est amené par l'enseignant·e qui va déterminer la nature (soit moteur ou frein) de l'apprehension qu'on pourrait avoir des menaces socio-environnementales. De nouveau, on revient au rôle de l'enseignant·e qui est absolument fondamental. Et c'est pour ça qu'on travaille beaucoup aussi sur la posture que l'enseignant·e devrait adopter par rapport à ses élèves. Ce qu'on constate, c'est que quand il y a des projets d'action dans les classes, c'est une manière de mettre l'éco-anxiété un peu à distance. On agit à son niveau, on fait des propositions. C'est aussi ce que disent les psychologues sociaux·ales : c'est une bonne manière de lutter ou de faire face à l'éco-anxiété.

Stefanie Rienzo : Oui, et dans ce numéro de RED, les articles parlent aussi de l'importance de la communication scientifique auprès du grand public et de la sensibilisation, essentielles pour comprendre les enjeux environnementaux. Mais ne risquent-elles pas d'accentuer l'éco-anxiété ? Comment communication et enseignement peuvent-ils se renforcer mutuellement pour encourager l'engagement sans provoquer un sentiment d'impuissance ?

Alain Pache : Effectivement, il faut qu'on tire tous à la même corde. Ce qu'il faudrait éviter dans un monde idéal, ce sont les simplifications extrêmes et puis favoriser la pensée complexe. Alors, c'est vrai que je tiens beaucoup à ça parce qu'on a mené un projet de recherche important ces dernières années qui montrait que c'est une étape incontournable pour comprendre les enjeux climatiques, notamment. Donc, on travaille beaucoup sur les phénomènes de rétroaction, sur les phénomènes de récursivité, les effets d'accélération, d'emballlement, les points de bascule, les effets rebonds, etc. Je ne vais pas tout développer, mais déjà, ça permet d'entrer un peu dans la complexité de la thématique et puis de comprendre qu'il n'y a pas de solutions simplistes. Disons qu'il faut se méfier des solutions simplistes... Donc, déjà ça, ça me paraît important que tout le monde le fasse. Et puis, comme je disais, ne pas se focaliser que sur les catastrophes. Pour les médias, c'est un peu difficile parce que c'est leur rôle de créer de l'audimat et du sensationnalisme. Si nous arrivions toutes et tous à donner plus de place aux réussites, cela serait déjà un grand pas en avant.

Stefanie Rienzo : Est-ce que pour vous, c'est la responsabilité des universités et des HEP ?

Alain Pache : Aussi, oui. Oui, c'est vrai qu'on est de temps à autre aussi sollicité·es par les médias. C'est ce qu'on essaie de faire passer comme idée.

Stefanie Rienzo : Et pour conclure cet entretien, si vous aviez un message à adresser aux futur·es enseignant·es ou aux chercheur·es en éducation sur leur rôle face aux changements climatiques, quel serait-il ?

Alain Pache : Je dirais déjà pour les futur·es enseignant·es, comprendre qu'on est face à des thématiques complexes, qu'elles et ils vont devoir se former tout au long de la vie et pas juste pendant trois ans, durant lesquels elles et ils vont faire leur Bachelor pour l'enseignement primaire. Donc, ça, c'est une chose parce que les connaissances scientifiques évoluent très vite aussi et les problèmes auxquels les sociétés vont devoir faire face se multiplient. On est dans un monde de crises, comme disent certain·es. Donc, se former tout au long de la vie, ça, c'est le premier conseil. Et puis, pour les chercheur·es en éducation, c'est vraiment de travailler aussi sur l'analyse des discours et des pratiques de classe ou de formation, et sur les apprentissages pour voir les effets que ça peut avoir sur les élèves ou sur les étudiant·es. Et travailler, si possible, dans la durée pour voir

comment ces outils qui ont été donnés aux élèves ou aux étudiant·es peuvent être mobilisés, réinvestis par la suite dans le courant de leur scolarité ou de leur carrière professionnelle, si on prend les étudiant·es. Donc, voilà. En résumé, on aura encore beaucoup de travail dans les années à venir, et heureusement. On a aussi besoin de jeunes, comme vous, qui pouvez venir apporter votre contribution. Et toutes les doctorantes et tous les doctorants, évidemment.

Stefanie Rienzo : Oui, c'est un travail de longue haleine !

LES MULTIPLES FACETTES DE L'ÉDUCATION FACE AUX ENJEUX SOCIO-ÉCOLOGIQUES

Un regard depuis le laboratoire interdisciplinaire des éducations à la soutenabilité par **Kristine Balslev** et **Florence Nuoffer**

Kristine Balslev, *LIFE, LIESS, Université de Genève*

N° ORCID : 0000-0002-1936-1813

Florence Nuoffer, *LIESS, Université de Genève*

N° ORCID : 0009-0002-2601-9802

Résumé

Depuis les années 1970, des instances internationales considèrent l'éducation comme un moyen pour face aux défis socio-écologiques encourus par l'humanité. Dans cet article, les différentes finalités attribuées à l'éducation dans les discours émis par ces instances sont résumées. Après ce résumé, est soulevée la question de l'engagement dans l'éducation. La volonté de former les élèves pour agir est, en effet, présente dans les discours émis par les instances internationales tout au long des 50 dernières, dans un cadre scolaire qui se veut impartial ou neutre. Cette volonté place les acteurs éducatifs dans une impasse où ils doivent intégrer une forme d'engagement, mais risquent d'être reprochés de ne pas respecter ce cadre. Afin de sortir de cette impasse et de participer à l'émancipation des apprenant·es, nous proposons de faire de l'engagement un objet d'étude à intégrer dans le cursus scolaire.

Mots-clés

Défis socio-écologiques ; finalités éducatives ; éducation à l'environnement ; éducation à la durabilité ; cadre scolaire ; engagement

INTRODUCTION

Ce numéro de RED vise, entre autres, à examiner les interactions entre l'éducation et les enjeux sociaux liés au changement climatique, à la transition énergétique et à la durabilité. Notre contribution s'articule en deux volets. Tout d'abord, elle propose une perspective historique des liens entre l'éducation et ces enjeux socio-écologiques, qui aboutit à une cartographie des finalités attribuées à l'éducation, et qui met aussi en évidence des tensions entre ces finalités. Ensuite, nous nous inspirons de ces cartographies pour proposer un outil de lecture critique des activités et des projets proposés aux apprenant·es, des jeunes élèves aux adultes en formation. Ce deuxième volet doit permettre aux acteur·trices de l'éducation de mieux anticiper et aborder les défis auxquels les pratiques sont confrontées ; défis liés non seulement au traitement de ces problématiques brûlantes - urgence climatique, dépassement des limites planétaires menaçant l'habitabilité de la Biosphère (Richardson et al., 2023), vie digne pour tous et toutes -, mais liés aussi aux contextes et aux systèmes éducatifs. Nous souhaitons ainsi rendre intelligible les enjeux des dispositifs proposés aux apprenant·es et également les dimensions oubliées ou les angles morts. Pour traiter de cette large question, nous nous référons essentiellement à l'ouvrage de Thomas Macintyre, Daniella Tilbury et Arjen Wals, paru en 2025, *Education and Learning for Sustainable Futures. 50 Years of Learning for Environment and Change*, ainsi qu'aux contributions de Barthes (2025), Lausselet (2025) et Urgelli (2025).

ÉDUCATION ET ENJEUX SOCIO-ECOLOGIQUES : DES LIENS INSTITUTIONNALISÉS DEPUIS UN DEMI-SIECLE

Face aux dérèglements du système Terre et aux inégalités multiples (sociales, politiques, économiques, écologiques), de nombreux acteur·trices issus du monde scientifique, des organisations internationales ou encore des milieux associatifs invitent à des transformations sociétales. Depuis les années 1970, des organisations internationales perçoivent l'école comme le creuset de ces transformations (Sauvé et al., 2007) et les finalités attribuées à l'éducation, se modifiant en fonction de contextes politiques et des orientations des instances internationales, reposent sur la conviction qu'elle constitue un levier pour relever les défis majeurs auxquels est confrontée l'humanité.

À l'opposé de cette conviction, plusieurs auteurs attribuent une large responsabilité à l'école dans l'émergence, le maintien ou l'accroissement de problèmes socio-écologiques actuels. Macintyre et al. (2025) considèrent non seulement que les systèmes éducatifs ne sont pas préparés pour faire face aux enjeux multidimensionnels qui nous attendent, mais surtout qu'ils participent à la (re)production d'un développement non soutenable et contribuent à propager des sociétés autodestructrices et divisées. La part de responsabilité de l'école véhiculant des structures sociales néfastes et formant des personnes en vue de les insérer dans une économie qui produit les problèmes que nos sociétés affrontent désormais, est également pointée par d'autres auteur·es comme Curnier (2021), Hervé (2022), Hétier et Wallenhorst (2023), Jucker (2014) et Pereira (2024).

Ainsi, l'école est perçue à la fois comme une institution créant et reproduisant des problèmes cruciaux, mais également comme une institution intégrant des leviers pour résoudre ou dépasser ces mêmes problèmes. Forts de ce constat, plusieurs auteurs (Barthes, 2025 ; Macintyre et al. 2025 ;

Sauvé et al., 2007 ; Villemagne, 2010) ont identifié divers courants qui relient l'éducation, l'environnement et la durabilité. Pour comprendre leur production et leur évolution, Barthes rappelle que les savoirs à enseigner autour des crises environnementales et climatiques sont le résultat d'interdépendances entre trois sphères de production : celle des savoirs savants, celle politique et institutionnelle, et celle citoyenne, militante, professionnelle, expérientielle (2025). L'auteure souligne que ces savoirs et ces courants évoluent, se structurent et s'hybrident selon les interactions et les poids différenciés entre ces sphères, pour finalement influencer les finalités et les formes éducatives dominantes (Barthes, 2025). Mais quels sont ces courants et leurs finalités éducatives ?

MULTIPLES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

Plusieurs auteurs (Barthes, 2025 ; Macintyre et al. 2025 ; Sauvé et al., 2007 ; Villemagne, 2010) ont analysé les liens entre éducation, durabilité, environnement et climat, pour identifier divers courants, leur évolution et les finalités assignées à l'éducation. Pour ce texte, nous optons pour l'analyse de Macintyre et al. (2025) qui se fonde sur les discours institutionnels, à savoir des intentions déclarées et non sur des pratiques observées. Ces auteu·trices observent l'évolution de ces liens depuis les années 1970, résumés ci-après, en soulignant les rôles attribués à l'éducation, décennie après décennie. Ils·elles cherchent à identifier les leçons d'un demi-siècle sur le rôle de l'éducation en lien avec l'environnement et la soutenabilité, notamment sur sa capacité à devenir « une stratégie internationale demandant une action collaborative pour la protection de la planète » (p. 4). Ce retour sur l'ensemble des courants qui ont pensé des éducations en vue de futurs durables, est intéressant non pas parce qu'il montrerait comment l'éducation relative à l'environnement, puis l'éducation à la durabilité ont « progressé », dans le sens d'une amélioration, mais rappelle que l'histoire de ces éducations est maintenant longue et qu'elle a embrassé un large panorama de finalités.

Ils·elles posent la première borne temporelle avec la conférence de Stockholm de 1972, qui a fondé le mouvement de l'éducation environnementale, en l'inscrivant dans le principe 19 de la déclaration de Stockholm.

Il est essentiel de dispenser un enseignement sur les questions d'environnement aux jeunes générations aussi bien qu'aux adultes, en tenant dûment compte des moins favorisés, afin de développer les bases nécessaires pour éclairer l'opinion publique et donner aux individus, aux entreprises et aux collectivités le sens de leurs responsabilités en ce qui concerne la protection et l'amélioration de l'environnement dans toute sa dimension humaine. (Déclaration de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement, 1972, p. 5)

Durant cette décennie, de 1970 à 1980, nommée par les auteur·es *informer et expérimenter*, le rôles clés de l'éducation sont de sensibiliser les apprenant·es, de susciter des changements d'attitudes et d'influencer leurs comportements.

La décennie 1980-1990, que les auteur·es nomment *enquêter et résoudre*, est marquée par une volonté de renforcer l'éducation scientifique des élèves, consistant à apprendre *sur* l'environnement afin de résoudre des problèmes liés à celui-ci. Durant cette décennie, les ONG gagnent en importance, influent les réponses éducatives aux dégradations environnementales, mettent en cause

le postulat qu'un bagage de connaissances scientifiques suffit à les résoudre, invitent à questionner les racines et les cadres socio-culturels menant à l'exploitation de l'environnement et intègrent la justice sociale et les droits humains. Le rapport Brundtland (*Our common future*) publié en 1987, ajoute des enjeux moraux concernant notamment la responsabilité des générations actuelles vis-à-vis de celles à venir et débouche sur la notion de *développement durable*. Les rôles principaux de l'éducation sont de clarifier, d'impliquer, de résoudre et de comprendre les racines des problèmes.

La décennie 1990-2000, nommée *repenser et s'engager*, est marquée par la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement, à Rio en 1992, qui rappelle que l'éducation est indispensable à l'accomplissement du développement durable. Il est question d'*éducation transformative*, intégrant des ambitions critiques et émancipatrices, encourageant les étudiant·es à devenir conscient·es de leur perception du monde et développant leurs habiletés à s'engager et à participer. Les courants écoféministes, véhiculés par des auteures comme Vandana Shiva, la pédagogie critique (inspirée de Paulo Freire) et l'éducation au futur (Hicks, 1992) marquent également cette période. Les rôles principaux de l'éducation sont d'approfondir des connaissances, de changer de perspectives et de clarifier des valeurs.

La décennie 2000-2010, qualifiée de *connecter et changer*, est caractérisée par l'accélération de la globalisation et une augmentation des inégalités entre personnes et pays. La *décennie du Nations unies pour l'éducation en vue du développement durable* (2005-2014) marque cette période, conférant à l'éducation le potentiel d'apporter un changement social. Il ne s'agit plus de considérer les apprenant·es comme des personnes dont les comportements doivent changer, mais comme des « agents du changements » pouvant agir pour le développement durable. Les discours sur l'éducation intègrent l'ambition d'outiller les apprenant·es à se projeter dans des futurs différents en vue de renforcer leur agentivité, notamment avec les éducations au futur (Hicks, 1998 ; Hervé, 2025). Durant cette période, les discours décoloniaux concernant l'éducation émergent et le paradigme occidental du développement est critiqué. Les rôles attribués à l'éducation sont de s'engager au-delà des actions individuelles, de comprendre les systèmes et leurs interrelations, d'impliquer activement l'apprenant dans les processus d'apprentissage.

Durant la décennie 2010-2020 titrée *recadrer et transformer les futurs*, l'urgence à mener l'humanité vers une orientation soutenable est durement constatée. Alors que des alertes des scientifiques ont été émises dès les années 1990, c'est en 2015, que le réchauffement climatique est reconnu à l'internationale, avec l'Accord de Paris de 2015. L'UNESCO promeut alors un changement radical dans l'éducation - et non pas seulement l'ajout du développement durable dans les curricula - et soutient les approches institutionnelles globales (*whole-school approach*) en vue de créer une connexion entre les choses vécues et celles apprises par les élèves. En 2016, les 17 objectifs du développement durable de l'Agenda 2030 pour le développement durable entrent en force. Parallèlement, la reconnaissance que l'intrication entre enjeux globaux et locaux nécessite une action collective est également largement diffusée, de même que le besoin de restaurer et régénérer les connexions entre humains, lieux et vivants. Les principaux rôles de l'éducation sont d'augmenter l'agentivité des apprenant·es, de régénérer et de transformer.

La décennie entamée (2020-...), nommée *régénération et transition*, est marquée par l'engagement des jeunes pour le climat, la prise de conscience de l'injustice intergénérationnelle, l'augmentation et la généralisation de sentiments tels que la frustration, l'anxiété et l'impuissance chez les jeunes. Des pédagogies basées sur le jeu, sur la connexion avec la nature, le passage à l'action sont

valorisées. Également, il s'agit de pouvoir gérer l'incertitude, de construire des compétences et d'entamer la transition.

En analysant les liens entre éducation et environnement, Macintyre et al. (2025) identifient une diversité de finalités, complémentaires ou contradictoires, et montrent ainsi les multiples facettes de l'éducation face aux enjeux socio-écologiques. Surtout, ils laissent entrevoir les défis auxquels peuvent être confrontés les apprenant·es ou les éducateur·trices. Dès lors, quels sont ces défis et comment les relever ?

S'OUTILLER POUR RELEVER LES DÉFIS SOCIO-ÉCOLOGIQUES

Afin que les acteur·trices de l'éducation puissent tenir compte de ces défis lorsque le versant « levier » de l'école veut être actionné, nous proposons dans un premier temps d'énoncer ceux qui nous paraissent incontournables. Nous tentons ainsi de rendre visible quelques angles-morts, limites ou potentiels de tels projets éducatifs qui peuvent générer dans leurs mises en œuvre des tensions ou des malaises. Puis nous présentons des outils pour situer ces projets, destinés à celles et ceux qui sont amené·es à les anticiper ou à les relever.

SUR LES DÉFIS À RELEVER

Des dispositifs éducatifs qui traitent d'enjeux environnementaux, de développement durable, de transition écologique, ou d'urgences climatiques, comprennent nécessairement une forte dimension socio-politique (Barthes, 2025).

Les acteurs de l'éducation doivent donc opérer des clarifications épistémologiques et méthodologiques, mais aussi s'accorder sur les finalités visées (Barthes, 2025). Sans cela, ils et elles risquent de naviguer sans orientation claire, entre une « éducation faible » aux pratiques neutres en apparence (en conformité avec les normes et politiques dominantes, aux visées mélioratives, atténuative, ou adaptative), et une « éducation forte » aux pratiques visant des réflexions et des actions transformatives (en termes de modes de production ou de dynamiques sociales justes et équitables) (Barthes, 2025). Ce ballotage peut être particulièrement éprouvant pour le terrain. Notamment car une « éducation forte » est exigeante, alors que les enseignant·es n'y sont pas absolument formé·es, et que le système éducatif n'est pas toujours adapté (Balslev & Nuoffer, accepté). Ceci malgré les multiples injonctions à faire de l'éducation un levier pour des changements sociaux et une transformation.

En effet, selon Barthes (2025), seul un véritable changement de paradigme permet à cette « éducation forte » de se déployer pleinement, puisqu'elle « [...] remet en cause les modèles éducatifs cumulatifs verticaux d'empilement des savoirs disciplinaires pour penser les changements et s'engager dans des actions » (p. 30). L'auteure considère que « [...] les verrous pour résoudre les problèmes actuels ne sont pas scientifiques, mais avant tout de nature politique, c'est-à-dire liée à l'organisation des sociétés humaines [...] » (p. 30).

Lorsque le cadre institutionnel ou le paradigme éducatif sont contradictoires ou inadaptés avec les finalités visées par les projets, cela peut créer des tensions pour celles et ceux chargé·es de les

réaliser. Cette cohérence mérite donc d'être observée et probablement repensée au niveau systémique (Barthes, 2025). Pour l'axe didactique par exemple, il est nécessaire de questionner les curricula (prennent-ils en compte les didactiques de la durabilité, de l'habitabilité ? sont-ils construits de manière contextualisée et socialement située ? Permettent-ils l'inclusion d'une pluralité d'épistémologies – dont celles des Suds ? Considèrent-ils des ontologies non-dualistes ou d'interconnections ? etc.) ou les évaluations (p. ex. concernent-t-elles des compétences orientées sur l'employabilité future ou sur les effets sur le climat et la durabilité ? S'agit-il d'apprécier des compétences orientées sur la performance ou sur la robustesse ? etc.) (Barthes, 2025 ; Hamant, 2023 ; Lausselet, 2025 ; Urgelli, 2025). Ou encore pour l'axe pédagogique : soutient-il la mobilisation par exemple de l'enquête problématisante autour de controverses ou de questions socialement vives, pour notamment travailler la dimension actancielle (les valeurs, les stratégies, etc.), la complexité, la dimension systémique et les interdépendances ? Ou encore, la conflictualité démocratique, pour apprendre à gérer des situations de désaccord et intégrer des perspectives antagonistes ? Le projet citoyen activiste, pour agir localement tout en pensant globalement ? Le sensible, pour générer des savoirs par des expériences immersives de terrain ? Le futur, pour imaginer des scénarii prospectifs, développer la créativité et dépasser les sentiments d'impuissance ou d'anxiété ? (Hervé, 2022 ; Urgelli, 2025).

Sur le terrain, les enseignant·es et les acteur·trices du monde de l'éducation qui s'engagent dans cette approche éducative dite forte doivent déployer des efforts pour s'appuyer sur des démarches de problématisation, mener des processus de (dé-re)construction dialogiques et expérientiels qui intègrent les incertitudes, questionnent les enjeux et les risques, les normes et les valeurs d'un point de vue de la durabilité et du changement climatique, travaillent la prospective, s'orientent sur une éducation émancipatrice, critique, créative, mobilisatrice et multiréférentielle (Barthes, 2025 ; Urgelli, 2025).

Également, afin que leurs apprenant·es puissent développer des capacités à penser et à agir de manière éclairée, critique, créative, en faveur de la justice et de l'équité socio-écologique, les enseignant·es doivent veiller à : 1) Dépasser les dualismes (homme/nature, nature/culture, expert·e/profane, savant·e/ignorant·e...) par une approche systémique, intégrative et relationnelle ; 2) Écarter les postures qui se situent en dehors de l'éthique pédagogique ; 3) Politiser sans polariser, c'est-à-dire en soutenant un agir éthique par une pédagogie critique (Urgelli, 2025).

Ces éléments sont autant de défis à anticiper et à relever pour que les mises en œuvre éducatives puissent se déployer en cohérence avec leurs finalités.

UN OUTIL POUR PENSER LES FINALITÉS ÉDUCATIVES DE SON PROJET

La figure 1, s'inspire des rôles attribués à l'éducation au fil des cinq dernières décennies par Macintyre et al. (2025) relatés ci-dessus, qui relient éducation, durabilité, environnement et climat. En s'éloignant d'une représentation linéaire potentiellement téléologique et évolutionniste, cette figure montre la palette des finalités éducatives possibles et considère l'arrivée d'un nouveau courant pédagogique comme une contribution à la sédimentation (Ronveaux & Schneuwly, 2018) des pratiques pédagogiques, plutôt qu'à leur remplacement. Également, elle intègre les trois dimensions

de l'éducation à la citoyenneté démocratique proposées par Gollob et al. (2012), adaptées à notre problématique. Ces trois dimensions sont ; l'apprentissage *sur...*(dimension cognitive qui est d'apprendre « sur » la durabilité, l'environnement, le climat) ; l'apprentissage *pour...*(dimension participative qui est d'apprendre « pour » la durabilité, l'environnement, le climat) ; l'apprentissage *par...*(dimension culturelle qui est d'apprendre « par » la durabilité, l'environnement et le climat) (pp. 29-32)²⁷.

Le sens de cette figure est de rendre compte de manière simplifiée et non exhaustive des possibles relations entre éducation et thématiques tels que la durabilité, l'environnement ou le climat en mettant en avant des finalités possibles de l'éducation pour faire face à des enjeux socio-écologiques et de situer toute réflexion éducative dans ces champs. Cette figure invite non seulement à questionner ce qui est attendu de l'éducation face à ces enjeux, à situer toute réflexion sur ces liens, mais aussi à élargir les possibles lorsque l'éducation est mobilisée pour faire face aux problèmes auxquels l'humanité est confrontée.

Figure 1 : Finalités attribuées à l'éducation



²⁷ D'autres auteur·es identifient également différents types d'ED, qui nous paraissent tout aussi pertinents. Ainsi, notamment Vare et Scott (2007) ont introduit la différenciation entre deux approches complémentaires, celle de l'ED1 (la promotion de comportements et de modes de pensée éclairés et compétents) et celle de l'ED2 (le développement de la capacité à réfléchir de manière critique sur les savoirs experts, à tester des idées, à explorer les dilemmes et les contradictions). Lausselet (2025) elle, affirme que trois types d'ED se sont progressivement dessinés dans la littérature, qui s'articulent et qui se centrent sur divers apprentissages qui concernent : 1) les façons de penser et les comportements sur une base éclairée ; 2) l'encouragement des élèves à une démarche critique et réflexive sur l'existant et les solutions proposées ; 3) l'accompagnement de la transformation (par l'élève et par la société). Selon Lausselet (2025), le type d'ED pratiqué inscrit l'enseignement dans une logique allant d'un ajustement à une transformation.

UN OUTIL POUR PENSER L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES ET LA POSTURE ENSEIGNANTE

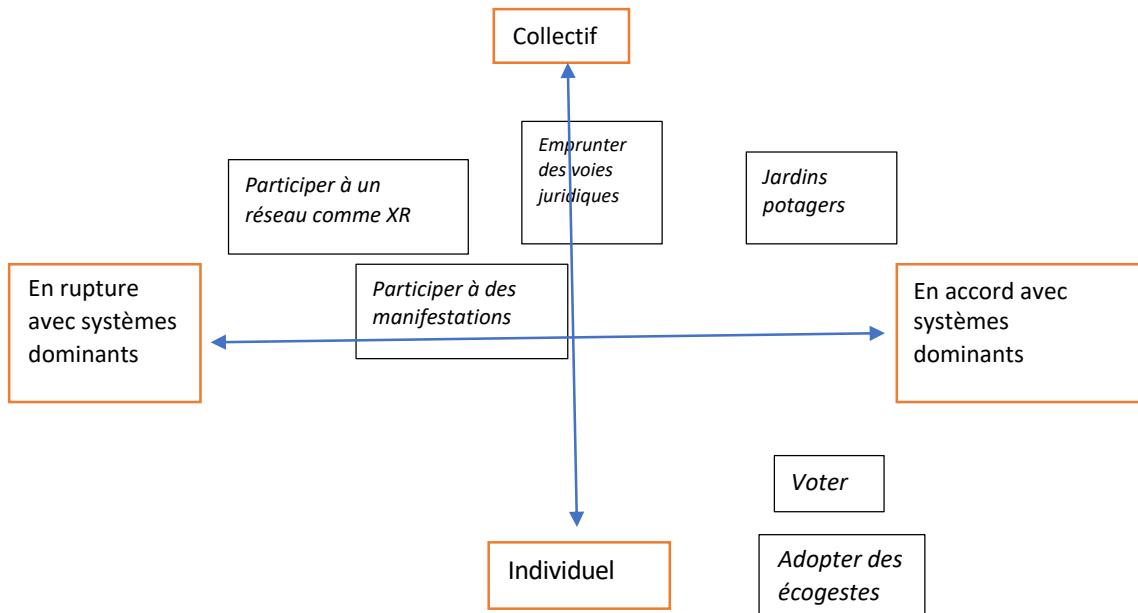
Dès le début de l'institutionnalisation des liens entre éducation et environnement, puis entre éducation et durabilité, l'éducation a été perçue comme une stratégie pour apporter des changements sociaux. L'apprentissage a été pensé *pour* l'environnement, allant d'un apprentissage qui visait le changement des comportements individuels, au développement de l'agentivité des élèves et le soutien à l'action collective. Or, selon Lausselet (2025), les pratiques d'ED sont souvent accusées de ne pas respecter la « neutralité » enseignante, et certaines relèveraient plus du militantisme que de la pédagogie. Afin de palier à cet écueil, l'auteure suggère que les réflexions différencient mieux : 1) la politique éducative, de la pédagogie ; 2) le savoir scientifique stabilisé, des débats autour de choix sociétaux ; 3) la mise en perspective de la finitude du système Terre et du principe de justice sociale qui comporte une dimension normative, de l'accompagnement de l'élève à se constituer une opinion raisonnée qui lui est propre. Également, l'auteure propose de revenir au principe d'éthique pédagogique fondamental, et de considérer que le rejet de l'endoctrinement et de la propagande exigées par le cadre scolaire « [...] n'empêche pas de travailler des connaissances scientifiques qui font consensus autour d'un enjeu de durabilité, ni d'expliquer les valeurs sous-jacentes à certaines décisions prises par nos sociétés humaines, ni de débattre de diverses pistes de solutions proposées par différents acteurs face à un problème donné ». De surcroît, relativement à un avenir proposé aux élèves potentiellement démotivant, les questions d'environnement, de durabilité et de climat ne peuvent se réduire à l'étude des problèmes, mais doivent imaginer voire agir pour des futurs envisageables et souhaitables (Hervé, 2022 ; Lausselet, 2025). Finalement, elle rappelle qu'il s'agit d'outiller les élèves pour les « rendre capables de » participer au processus de négociation et de transformation sociétale autour d'enjeux de durabilité, tout en leur laissant le libre arbitre d'en faire ce qui leur semble pertinent, donc selon une visée émancipatrice (Lausselet, 2025).

Outiller les élèves peut également consister à les faire réfléchir sur les différentes formes d'engagement, leurs portées et leurs implications concrètes, autrement dit, faire de l'engagement un objet d'étude pour eux. En effet, celui-ci peut se situer au moins sur deux axes : celui du collectif versus de l'individuel, celui en accord avec les systèmes dominants versus en rupture avec ces derniers. La figure 2 tente de placer quelques formes d'engagement (participer à un réseau comme Extinction Rebellion (XR), emprunter des voies juridiques, créer un jardin potager, voter, adopter certains écogestes) en fonction de ces axes.

Ce cadran vise à porter un regard analytique sur ces formes, à montrer que l'engagement ou le passage à l'action ne constituent pas une réponse évidente. Imaginons une séquence didactique visant à expliquer le cycle de l'eau dans une région spécifique, à identifier les sources de pollution ou les conséquences de certaines activités industrielles, à réfléchir aux enjeux à venir. À la fin de la séquence, se pose la question de « comment agir ? » (l'apprentissage *pour...*) face aux problèmes abordés. Une réponse est de partir d'actions immédiates et quotidiennes : être attentif·ves à sa consommation d'eau, aux produits ménagers utilisés. Or, ce type de réponse non seulement omet les autres formes d'engagement à portée systémique, mais aussi repose entièrement sur les individus, négligeant la dimension politique et collective. Le risque est alors d'augmenter le sentiment de découragement ou d'impuissance des élèves. Ainsi, le cadran invite à observer les autres formes d'actions possibles, et leurs conséquences. Dans ce processus, le rôle de l'enseignant·e n'est pas de

valoriser une forme d'engagement au détriment d'une autre, mais de montrer aux élèves leur diversité, les implications concrètes de chacune d'entre elle et invite aussi à en imaginer d'autres.

Figure 2 : Apprendre pour... : une diversité de possibles formes d'engagement



CONCLUSION

Dans cette contribution nous avons voulu discuter des liens entre l'éducation et les enjeux sociaux liés au changement climatique, à la transition énergétique et à la durabilité. Cela en mettant en avant la diversité des finalités visées par l'éducation, observées dans les déclarations et autres discours prescriptifs depuis les années 1970. La question des défis à relever par l'éducation, particulièrement les difficultés à accepter un engagement qui dépasse les comportements individuels, permet également de saisir la complexité de ces liens, puisque dès les années 1970 il s'est agi de considérer l'éducation comme stratégie pour résoudre des problèmes majeurs encourus par l'humanité. Afin d'outiller les apprenant·es à penser leur propre pouvoir d'agir, nous proposons de faire de l'engagement ou du « passage à l'action », un véritable objet d'étude pour les élèves, d'étudier les multiples formes d'engagement et leurs implications concrètes, d'écouter le monde associatif et militant, les mouvements contestataires ainsi que les initiatives locales des Suds, qui sont de véritables laboratoires pour des propositions innovantes visant à faire face au dérèglement climatique, comme le montrent les auteur·es contribuant à ce numéro de *RED*.

RÉFÉRENCES

- Balslev, K., & Nuoffer, F. (accepté). From Institutional Frameworks to Teaching Practices in Education for Sustainability : Reflections on Teacher Training.
- Barthes, A. (2025). À quelles conditions les éducations environnementales peuvent-elles être transformatrices ? In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 29-44). ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/13ycp>

- Curnier, D. (2021). *Vers une école éco-logique*. Le Bord de l'eau.
- Gollob, R., Krapf P., & Weidinger W. (Eds.) (2012). *Éduquer à la démocratie : matériaux de base sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme pour les enseignants*. Conseil de l'Europe.
- Hamant, O. (2023). *Antidote au culte de la performance : la robustesse du vivant*. Gallimard.
- Hétier, R., & Wallenhorst, N. (2023). *Penser l'éducation à l'époque de l'Anthropocène*. Le Bord de l'eau.
- Hervé, N. (2022). L'Éducation au futur. Une ressource pour penser l'Anthropocène. *Spirale*, 70, 113-123.
- Lausselet, N. (2025). Éducation à la durabilité, un continuum possible entre ajustement et transformation. In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 13-27). ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/13yc2>
- Macintyre, T., Tilbury, D., & Wals, A. (2025). *50 Years of Learning for Environment and Change*. Routledge Focus.
- Richardson, K., Steffen, W., Lucht, W., Bendtsen, J., Cornell, S. E., Donges, J. F., Drücke, M., Fetzer, I., Bala, G., von Bloh, W., Feulner, G., Fiedler, S., Gerten, D., Gleeson, T., Hofmann, M., Huiskamp, W., Kummu, M., Mohan, C., Nogués-Bravo, D., Petri, S., Porkka, Rahmstorf S. M., Schaphoff, S., Thonicke, K., Tobian, A., Virkki, V., Wang-Erlandsson, L., Weber, L., & Rockström, J. (2023). Earth beyond six of nine planetary boundaries. *Science advances*, 9 [En ligne]. <https://doi.org/10.1126/sciadv.adh2458>
- Ronveaux, C., & Schneuwly, B. (2018). *Lire des textes réputés littéraires : disciplinisation et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande*. Peter Lang.
- Sauvé, L., Berryman, T., & Brunelle, R. (2007). Three Decades of International Guidelines for Environment-Related Education A Critical Hermeneutic of the United Nations Discourse. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12, 33-54.
- Urgelli B. (2025). Éduquer à la transition écologique : quelques balises pour une pédagogie transformative. In H. Buisson-Fenet & R. Guyon (Eds.), *L'école écologique : s'ajuster ou transformer ?* (pp. 45-54). ENS Editions. <https://doi.org/10.4000/13ycr>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Villemagne, C. (2010). Chapitre 1. Regard historique sur le développement de l'éducation relative à l'environnement. In S. La Branche & N. Milot (Eds.), *Enseigner les sciences sociales de l'environnement. Un manuel multidisciplinaire* (pp. 17-30). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15352>