



HAL
open science

POUR UN ANCRAGE SENSIBLE AU SERVICE DE LA RESILIENCE A L'ANTHROPOCENE

Edith Planche

► **To cite this version:**

Edith Planche. POUR UN ANCRAGE SENSIBLE AU SERVICE DE LA RESILIENCE A L'ANTHROPOCENE. 2021. hal-03561086

HAL Id: hal-03561086

<https://hal.science/hal-03561086>

Preprint submitted on 8 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Edith PLANCHE

POUR UN ANCRAGE SENSIBLE AU SERVICE DE LA RESILIENCE A L'ANTHROPOCENE

Résumé : L'approche sensible peut-elle renforcer l'éducation critique pour tenter de favoriser l'envie chez l'individu d'adapter son comportement face aux enjeux environnementaux ? Nous développerons l'hypothèse que la rupture Science/Art est de même souche que la rupture Nature/Culture. Nous montrerons comment ces ruptures sont au fondement de la distanciation de l'Homme avec son environnement et comment ces divorces nous coupent du sol et du symbole dont nous sommes boiteux. A partir de ce constat nous esquisserons les contours d'une éducation à l'environnement par le sensible correspondant à un retournement du paradigme de l'objectivité qui sous-tend les ruptures nature/culture et science/art. L'EEDD par l'art et l'ethnologie peut permettre de rétablir des ancrages sensibles à l'environnement au service de la pensée critique et de la résilience à l'anthropocène.

Mots-clés : éducation, environnement, nature, art, ethnologie, sensible, holistique, enchantement

Concept forgé : pour un **sensiblocène** au service de la résilience à l'anthropocène

REVEILLER LE SUJET, DE L'EDUCATION CRITIQUE A L'EDUCATION HOLISTIQUE

En tant qu'ethnologue je suis entrée dans l'EEDD par la porte du constat de la rupture entre l'intelligible et le sensible, avec l'évacuation du sujet vécu, du sujet ému, du sujet singulier. En effet, la notion de sujet s'est perdue à plusieurs niveaux avec la pensée rationnelle afférente à la pensée « objective » lorsqu'elle est en situation de domination et s'absolutise pour décrypter le réel, lorsque la pensée unique surfe sur la mondialisation pour formater le monde s'opposant à l'émergence du sensible et des singularités, à la diversité des points de vue et points de vie. À l'aube du XXI^e siècle, malgré l'irruption de l'incertitude et de la complexité, l'épistémologie rationaliste traîne encore dans la queue de la comète de la manière européenne de structurer le réel pour séparer le sujet et l'objet, le sensible et l'intelligible et conduire l'Homme des sociétés technico-scientifiques, à s'extraire de lui-même et de ses subjectivités, à se séparer de la nature et des objets du monde.

Pour aller dans le sens de rétablir les liens, j'ai fondé la structure SeA Science et Art qui vise à réintégrer le sensible dans les apprentissages en favorisant les croisements entre démarches scientifiques et artistiques, esprit analytique et respiration poétique, développement de la créativité et apports de connaissance. Les actions pédagogiques d'EEDD considèrent l'art comme un outil de cognition autant qu'un outil de médiation et médiatisation selon la devise « Créer pour aimer et apprendre », « créer pour aimer et préserver », « Créer pour « démontrer » en montrant ». Les actions menées favorisent les ponts entre langages (intelligible et sensible, scientifique et artistique) mais aussi entre générations, entre cultures et entre nature et culture¹ afin de sensibiliser aux questions d'EEDD.

L'éducation transmissive sur le modèle cumulatif, condamne l'élève à s'adapter à des pensées formatées qu'il va le plus souvent vivre comme un apport hétéronome, ne correspondant à aucun lien interne, ni à la mobilisation du sujet et du vivant en lui. L'éducation avec la question des QSV (Legardez & Simonneaux, 2006) a su au contraire ré-introduire les sujets et accepter de lâcher du lest pour faire entrer l'incertitude et la controverse à l'école avec la confrontation des points de vue et des différentes sources de connaissance.

¹ Nous évoquerons les notions de nature, culture, science, art au sens que leur a donné la « culture européenne » ou européinisation du monde en incluant toutes les représentations culturelles que ces notions véhiculent. Nous aurions donc pu les mettre entre guillemets ou avec une majuscule.

Par ailleurs, l'éducation au développement durable, dans ses fondements, est censée mobiliser la complexité, en faisant référence à des valeurs qui trouvent leur réajustement dans la pensée dialogique agissant la simultanéité et le relativisme. Néanmoins, ces valeurs méritent d'être déconstruites par l'anthropologie. Les notions d'éducation à la durabilité faible et forte, reflètent cette tentative de déconstruction. La notion de durabilité est aujourd'hui mise à l'épreuve : l'idéologie se cache-t-elle seulement derrière les éducations fortes ? Quels sont les impensés ou les impérialismes culturels et politiques dissimulés derrière l'éducation faible ?

Va-t-on se contenter de faire varier le curseur entre ces éducations à la durabilité faible et forte avec des situations intermédiaires ? S'il s'agit d'une question de paradigme, il est bien aussi question de méthode éducative. L'éducation au DD sur le modèle transmissif risque encore d'osciller entre une durabilité faible et forte qui déplacerait le curseur des impérialismes pour formater l'apprenant. La diffusion d'idéologies culturelles et politiques qui avancent masquées dans l'éducation à durabilité faible (plaçant l'économie comme pilier de référence qui concède quelques bémols pour atténuer) a pour pendant des formes d'endoctrinement (Jeziorski 2017 p 75) lorsque l'enseignant veut « faire prendre conscience de » (certes, avec ses moyens temps...). Approche dogmatique qui s'inscrit encore dans une forme d'éducation transmissive unilatérale qui s'auréole de la notion d'engagement pour le bien de la « planète ».

Et pourtant, les fondements de l'éducation au développement durable insistent sur l'identification des postures en posant les jalons d'une éducation critique : « *L'EDD insiste sur la formation d'un citoyen autonome et met en garde contre un enseignement qui serait uniquement prescriptif* ». « *Il convient de rappeler que l'EDD est un processus qui favorise les dimensions systémique, critique et créative de la pensée et de la réflexion* » (Diemer, 2014), avec une attention à la complexité soit à la posture du sujet observateur « *qui avait été évincé par un objectivisme épistémologique aveugle* » (Morin et al, 2003, cité par Diemer)

Ainsi, à l'opposé de l'éducation transmissive, l'éducation critique et transformatrice qui vise à lutter contre toute forme d'oppression et de prise de pouvoir, permet d'outiller les élèves afin de contourner ces risques de formatage véhiculant des postures non « axialement neutres » : L'éducation critique et transformatrice, avec l'aide de la question des QSV, vise à donner les moyens à l'apprenant d'identifier les jeux d'acteurs pour se situer lui-même et faire ses propres choix, tout en traitant la notion même de développement durable, avec sa polysémie (Mulnet, 2014) sous l'angle des QSV (Jeziorski, 2017 p 66).

Faire rentrer l'incertitude à l'école est aujourd'hui nécessaire pour assouplir les dogmatismes qui s'ignorent, dé-figer les postures, enrichir le débat et laisser de la place à l'innovant avec certes le risque de dilution des savoirs dans la société. Pour parer à ce risque, il faut rechercher de forts appuis scientifiques en situant les apprenants dans la compréhension même de l'élaboration des problématiques scientifiques (Orange). Il est aussi nécessaire de s'éloigner d'une pensée binaire en travaillant les valeurs en perspective des anti-valeurs, d'apprendre à argumenter en problématisant, de déconstruire les données en les contextualisant.

Aujourd'hui, avec le concept d'anthropocène, on reconnaît que les activités humaines² ont une part dans la rupture des équilibres naturels de la planète et la notion de changement de comportement est clairement annoncée dans les curricula de l'EEDD. La notion de développement est devenue plus franchement suspecte à la lumière de la prise de conscience de l'anthropocène et des alertes sur les limites planétaires. On évoque aujourd'hui la nécessité de prendre en compte dans les cursus de formation des enseignants, la notion de transformation sociale et non pas seulement l'adaptation, l'atténuation, l'amélioration. Le besoin de changement en profondeur dans l'éducation se justifie avec les notions d'éducation en anthropocène en s'appuyant sur les forces de l'éducation transformatrice-critique. On évoque également la notion d'éducation transgressive ou bien d'éducation transformatrice (Thésée, 2021b). Cependant, quelles sont les distances entre la connaissance réfléchie des problématiques écologiques et leur réelle appropriation ? Comment construire un rapport à l'environnement dans un monde incertain ? Quelles pratiques éducatives pour faire face à la complexité du monde ? Comment favoriser l'envie chez l'individu d'adapter son comportement face aux enjeux environnementaux ?

La pédagogie critique donne à l'apprenant une possibilité de s'exprimer en tant que sujet en lui apprenant à éclairer le choix de ses gestes ; en lui donnant les moyens de prendre du recul, de se forger une opinion raisonnée et ainsi de se situer dans les échelles de raisonnements entre durabilité faible et forte.

² Les causes du réchauffement climatique vont mettre en jeu plusieurs facteurs (cosmiques, solaires et humains) mais considérer l'impact humain revient à le mesurer aux limites de la Terre dans une nature qui reprend ses droits et permet d'interroger les soubassements culturels de nos sociétés mondialisées...

Néanmoins on s'adresse encore au raisonnement et à la responsabilité de l'élève comme contingente à sa compréhension des phénomènes. Or, aujourd'hui émerge l'idée que le rationnel n'est pas suffisant pour faire changer sinon appréhender le monde, et qu'il faut faire appel à la multi-référentialité (Ardoino, 2000) mais aussi, qu'il s'agit de s'ouvrir à différents types de rationalités... La notion d'approche TCC, « Tête Corps Cœur », issue des neurosciences et de la psychologie positive, appelle à mobiliser l'intellectuel, le corporel et l'émotionnel dans les apprentissages.

S'agit-il de repositionner l'éducation au sens d'*educere* (faire éclore, aider à mettre au monde). au cœur des enseignements ? La question de l'engagement est posée clairement face à l'urgence des défis de l'anthropocène, en lien avec une éducation qui vise avant tout à faire grandir l'individu. « *Si nous retenons l'idée d'une contribution forte de l'éducation à une finalité de transformation sociétale et non seulement d'adaptation ou d'amélioration du fait de l'urgence et de l'importance des défis de l'anthropocène à relever, alors nous devons faire le choix d'un projet émancipateur d'un sujet autonome, proactif, créatif et engagé : le sujet **auteur***³ » (cité par Lange et Kebaïli, 2019).

L'éducation formatrice-critique cherche à rendre l'apprenant auteur et acteur de ses raisonnements lorsqu'elle se veut formatrice d'un esprit scientifique en outillant les élèves pour expérimenter la notion de problématique. Mais comment contourner les énoncés transmissifs déguisés en proposition réflexive ? « *Si cette question peut présenter une certaine difficulté de par l'ensemble de données à prendre en compte (lecture de tableaux), elle ne demande pas de développer les problèmes qui organisent les questions d'évolution climatique. Les élèves ont seulement besoin d'une certaine habileté à lire les tableaux. C'est donc une activité qui court-circuite toute véritable investigation.* (Orange, 2017, p. 36)

Et la volonté éclairée suffit-elle ? Peut-elle réduire l'écart entre les intentions raisonnées et les actes ? Il ne faut pas non plus compter sur les entrées ludiques qui reproduisent la plupart du temps un modèle d'apprentissage hétéronome et cérébral : il faut répondre à une devinette ludique, certes, mais qui fait référence à des données abstraites à intégrer dans une chaîne logique dans la lignée de la pensée cartésienne : « *Descartes veut éliminer la pensée corporelle en transformant les idées obscures et confuses en idées claires et distinctes, les seules sur lesquelles peut vivre ou prospérer une entreprise, se développer une cité, se tisser un réseau de transports. Nous sommes déjà, avec la mathématique universelle, sur la voie qui désincarnera le réel, puisque la clarté et la distinction d'une idée reposent en dernière analyse sur sa place dans une chaîne logique* ». (Bastide)

Sommes-nous aujourd'hui à un point de non-retour... ou de retour obligatoire sur nos schèmes de pensée ? Nous pourrions alors poser l'énoncé suivant, de façon provocatrice : l'éducation en anthropocène ne nous oblige-t-elle pas à revoir le schéma d'une éducation coupée de soi, hors de soi, dans un monde hors sol, s'adressant à des enfants (ou des citoyens) purs esprits raisonnants et raisonnables ?

Nous pensons, en accord avec Gina Thésée, que l'éducation critique doit aller plus loin (Thésée, 2008a): la nécessité de déloger les impensés culturels s'inscrit jusque dans la remise en question de l'a-culturalité des épistémologies rationalistes. Il ne s'agit pas de fustiger la science mais de la situer comme une approche du réel sectorielle quand bien-même elle peut s'appliquer à tout objet. Le modèle de l'éducation transmissive et normative est encarté dans les structures épistémologiques de nos sociétés marquées par la distanciation. Il s'agit donc de mobiliser la pensée critique pour opérer un « dérangement culturel » fécond :

- Sur le plan des colonialismes épistémologiques⁴. Nous devons dépasser cette forme perverse de domination épistémologique afférente à l'europanisation du monde : « *Ce prisme anticolonial offre une perspective philosophique qui permet de dénoncer le discours euro-centrique et pave la voie à l'émancipation intellectuelle et politique du Sud* (Dei, 2006). *Ce prisme scrute les épistémologies dominantes et met en évidence les relations de domination qu'elles justifient et entretiennent. Ashis Nandy (1998) analyse ce qu'il appelle « la colonisation de l'esprit » (traduction libre de colonization of the mind) en explorant les mythes, fantaisies et stéréotypes qui ont façonné la théorie du progrès en Occident au détriment des populations du Sud. Des polarités hiérarchisées s'en dégagent : le rationnel*

³ En italique dans le texte originel en caractère romain, ici en gras pour distinguer le mot dans la citation.

⁴ Descola, dans *Par delà nature et culture*, nous montre comment la conception occidentale de la nature est marginale dans le monde, en deça de la mondialisation qui nivelle les modes de vie.

versus l'irrationnel, le moderne versus le traditionnel, le scientifique versus le spirituel, l'historique versus l'anhistorique, (Nandy, 1998) (cité par Thésée, 2008a, p 34).

- Sur le plan des paradigmes culturels qui ont conduit à une éducation qui abstrait et où l'on s'abstrait. L'éducation transformatoire (Thésée, 2021b) à l'image de la pédagogie développée par SeA re-situe l'apprenant dans un processus vivant contrairement à la passivité d'une écoute unidirectionnelle et désincarnée. Il s'agit, avec l'éducation transformatoire et émancipatoire, d'accompagner l'être dans une formation qui réveillerait le vivant en lui pour reprendre en main son pouvoir⁵. Elle évoque la notion de dilatation des paradigmes éducatifs pour dépasser l'être cognitif en agissant le corps, le cœur et l'esprit. Le paradigme d'éducation à la performance du courant cognitiviste doit laisser place au paradigme d'éducation à savoir-être... pour savoir-être avec les autres. Pour cela, elle propose une éducation quadripartite qui relierait le domaine de la pensée, au domaine affectif, au domaine corporel et même au domaine spirituel.

François Terrasson, en pionnier, a traité tôt revendiqué la nécessité de modes d'appréhension du réel complémentaires pour une EEDD s'adressant à un être complet, préconisant la reconnexion avec le corps⁶ mais aussi la nécessité de la reconnexion avec le cœur ou le sensible: *«on peut simplement commencer par chercher les méthodes qui incitent à avoir des émotions. Et puis, évidemment préparer, essayer de trouver des moyens pour cette éducation générale au contact sensible avec les choses. Alors là, les artistes sont plus qualifiés que les scientifiques pour mettre en scène, pour faire sentir. Peut-être pas pour donner des conseils sur la communication sensible, car souvent les artistes ne savent pas ce qu'ils font ... Donc, il faudrait arriver à avoir des gens qui aient les deux aspects du fonctionnement mental, intellectuel et sensible. Alors, peut-être qu'on trouvera des méthodes »* (Terrasson, 1997, p. 18).

Si l'éducation à l'environnement, à l'origine, posait la question de l'environnement en même temps que la sortie nature au cœur de son projet, mettant le corps en mouvement, elle s'est inscrite le plus souvent en France dans le cadre disciplinaire des S.V.T dans un but de connaissance de la nature et non de co-connaissance avec la nature comme le propose par exemple l'écoformation (Pineau, 1992). Or l'ethnologue Jean Malaurie renverse les paradigmes nature-culture avec la notion d'anthropogéographie nous montrant comment les structures sociales peuvent aussi s'inscrire dans le contexte environnemental: *«L'anthropogéographie arctique demeure contextuelle et situationnelle; le milieu (ainsi le rôle du climat) exerçant un impact significatif sur la morphologie sociale du groupe. Aussi faut-il saisir l'étroite interrelation entre le contexte géomorphologique et climatique du milieu et l'ethnohistoire des communautés humaines qui y vivent, réconcilier géographie, sociologie et histoire. Les éléments fondamentaux comme la terre et l'eau, la faune et la flore conditionnent les structures sociales et les structures mentales⁷. »* (Cité par Planche, 2019b)

Les mouvements citoyens pour le climat rattrapent aujourd'hui les plans d'EEDD pour élargir leur champ d'action à l'écocitoyenneté. Les politiques des plans s'y retrouvent car les actions concrètes semblent mesurables. Or, si la mode du *do it yourself* -contrebalançant un vécu du prêt à consommer- remporte la palme chez les jeunes et les étudiants, une étude d'ethnologie⁸ (Marinelli, 2021) a bien montré l'inefficacité et même le rejet par la population du quartier, des lobbying écolo s'appliquant aux adultes comme aux enfants.

Quelles sont les distances entre la connaissance des problématiques écologiques et leur réelle appropriation, loin des leviers de la solastalgie parfois actionnée par le militantisme ou de l'imitation des bons gestes oubliée derrière les portes de l'école? Peut-on intégrer les « bons gestes » en se dispensant de se réinscrire dans un lien fécond à la nature ou dans un changement profond de notre rapport au monde ? Certains gestes et la responsabilité peuvent-ils permettre de se former à ce lien ?

Vincent Bouchard Valentine (2017) nous rappelle l'urgence de la crise écologique et la nécessité d'une remise en question radicale : *« Cette toile de fond menaçante met en lumière la nécessité de recourir à des stratégies*

⁵ Jean Malaurie a beaucoup dénoncé ce colonialisme épistémologique éducatif et m'a proposé d'imaginer un enseignement qui réveillerait la force des Inuits : cf. « Réveiller la force, Cinq leçons pour ré-animer les peuples du Nord », in (Malaurie, 2019).

⁶ Précurseur des bains de forêt en quelque sorte, il conduisait ses étudiants à se mesurer à la peur de la nature, en les déposant dans un milieu naturel seuls, la nuit, avec l'objectif de se passer si possible de lumière...

⁸ Dans sa thèse, Marinelli nous montre comment le vocabulaire de ces associations EEDD s'inscrit dans le champ du religieux employant volontairement la métaphore de « mission civilisatrice », et analysant le vocabulaire « convertir, faire changer, quête de sens », etc...

éducatives transformatrices opérantes, car les approches rationnelles et culpabilisatrices n'ont visiblement pas réussi à mobiliser les populations qui semblent même avoir développé, au fil du temps, une « résistance » aux messages de ce type ».

L'approche sensible peut-elle relayer l'éducation critique pour désamorcer les impensés culturels qu'ils penchent du côté de la durabilité faible ou forte et outiller les apprenants dans le monde contemporain pour favoriser l'envie d'adapter leur comportement face aux enjeux environnementaux...

DE L'ANTHROPOLOGIE A LA PEDAGOGIE

A la suite de François Laplantine⁹, j'ai travaillé sur les positions d'énonciation autour de la scientificité, comme prises de pouvoirs culturelles¹⁰ reflet de la séparation entre intelligible et sensible, entre fond et forme, mise en œuvre dans nos sociétés contemporaines: « *cette opposition du contenu (...) et de la forme, qui en elle-même n'aurait pas de sens et ne serait qu'un véhicule utilisé pour transporter des idées* », demeure le présupposé non critiqué de la pensée qui s'autoqualifie de rationaliste », mais qui est en fait très déraisonnable » (Laplantine, p.203)

Ainsi, pour nous, les cloisonnements entre « Art » et « Science », entre « Nature » et « Culture », nés avec le positivisme, sont fondateurs d'une manière de penser le monde et de l'organiser. Les séparations entre nature et culture, science et art, sont les deux interfaces d'un même clivage.¹¹ Autrement dit, la rupture entre « Science » et « Art » qui nous coupe du symbole (et du sujet) est de même souche que la rupture entre « Nature » et « Culture » qui nous coupe du sol (et sépare l'Homme de son environnement). Tandis que le paradigme objectiviste correspondant à la rupture science/sensible et par extension science/art nous demande de nous séparer du sujet et du sensible pour mieux observer le réel, en nous positionnant « hors de soi » ; la rupture nature/culture, à l'aide de la technique et de l'urbanisation¹² des espaces, coupe l'Homme de la nature. C'est le socle de la rationalisation qui nous conduit à nous situer « hors sol » : c'est cette rationalisation qui opère des coupes brutales dans l'écosystème d'où la nécessité des trames vertes et bleues pour recréer les liens au XXIe, et c'est elle qui met les Bêtes dans les cages et en fin de compte les esprits dans le moule de la planification partant du haut vers le bas, contraire à la concertation, à l'improvisation et à la souplesse de la composition.

Tout l'occident dans son déséquilibre a besoin de reconnecter avec le sol (soit avec la nature, la terre et les savoirs locaux) et avec le symbole (en réinjectant du sensible et du volume symbolique) pour redonner du sens (sinon du sacré) et du « plein » à son rapport au monde. On pourrait dire qu'il faut développer une éco-attitude ou favoriser la pensée poétique et transversale, et une éco-pensée ou repenser anthropologiquement notre rapport au monde. J'ai pu observer que la rationalisation en situation de domination culturelle cristallise la résistance à l'émotion, au sensible et plus largement au domaine de l'image symbole et non pas signe. Ainsi, l'objectivation du monde en nous demandant de nous séparer du sujet et du sensible est une construction sociale d'un idéal type masculin, qui ne rêve pas et ne dort pas, toujours carré, offensif, jamais fou, jamais flou, maître de sa raison, loin de l'animal et du végétal, du flou artistique (Laplantine, 2005, Planche, 2018). C'est une invitation à se couper du rêve et de l'imaginaire comme égarement sensible, mais aussi de la pensée ronde de l'analogie, pour s'éloigner d'une pensée complète au profit d'une pensée classificatoire et privilégier une pensée froide du signe qui ferme. Le rapport sensible au monde, c'est faire fructifier la pensée symbolique qui ouvre plutôt qu'elle n'enferme, qui prolonge dans l'invisible des connexions... Une des voies de la dé-rationalisation nécessaire est de détendre et de se détendre (Gina Thésée 2008a oppose la tension d'une méritocratie culturelle), de développer ce rapport sensible au monde en dérangeant le paradigme éducationnel qui dit « ne rêve pas, ne flâne pas » (Planche, 2007).

En s'interrogeant sur la valeur heuristique de la poésie, Edgar Morin soulignait bien lors d'une conférence à Lyon en 1991 qu'il y a des vérités dans la poésie qu'on ne peut atteindre par la rationalité. (Voir aussi Morin, 1997). On peut surfer sur une approche de cette pensée qui s'éloigne, comme le dirait Laplantine, « du ronronnement binaire dans lequel se complait la métaphysique occidentale » (Préface Planche 1996) avec les outils de notre société comme la poésie. L'ethnologue Georges Devereux (2010) stipule que toute société

⁹ François Laplantine, professeur émérite d'ethnologie, a créé le département d'anthropologie de l'Université Lumière Lyon 2. Il est l'auteur de plus de 35 ouvrages dont *Penser le sensible*, 2018, Agora. Il est Vice-Président de l'association SeA, Science et Art depuis 2000. (www.science-et-art.com).

¹⁰ Voir Descola (2010) p 69-70 sur la culturalité de notre cosmogonie qui a rendu possible la science.

¹¹ Voir note 1

¹² Michel Lussault évoque la notion d'urbanocène

présente une matrice primaire et une matrice secondaire ou refoulée. Pour nous, la poésie est une matrice secondaire de notre société qui prend en charge la mise en lumière du refoulé de la pensée sauvage, au sens de Lévi-Strauss. S'essayer à la posture du poète, c'est quelque part « remettre des esprits dans la forêt » (du symbolique, du lien de réciprocité) pour mieux habiter la terre, au sens de François Terrasson...mais aussi aujourd'hui au sens de Bruno Latour (2018).

L'évacuation du sujet et de l'appréhension sensible du réel, relève d'une construction sociale qui s'emboîte avec l'adultocentrisme, l'anthropocentrisme, l'occidentalocentrisme ou européenocentrisme ou moderno scientisme et le masculinocentrisme. Il s'agit aujourd'hui de ré-affirmer les sujets (dans leur identité et différence) et le statut d'auteur (de point de vue...) en dépassant les surplombs :

-> De l'adultocentrisme : le modèle de l'instruction prescriptive suspend l'apprenant à un savoir hétéronome en surplomb sans l'aider à faire les liens internes entre sa vie et le savoir, ce qui peut le mettre en situation binaire de réussite ou d'échec. Nous préconisons pour l'apprenant une éducation qui permette de se trouver plus que de trouver la performance. L'art favorise la liberté de point de vue et élargit les possibles. Dans ce sens-là, il se met au service de la pensée critique. Ainsi, développer le réflexe artistique, c'est se donner les moyens d'agir sur le monde, de le « transformer » en participant et ainsi de se sentir actif et responsable. Il ne s'agit pas seulement de le transformer au sens du culte d'une subjectivité de l'ordre de l'imaginaire personnel, mais de le « transformer » au sens de fructification pour une créativité prospective.

->De l'Occidentalocentrisme : le «blanc» reste en surplomb via l'épistémologie qui a conquis le monde : nous trouvons ici une forme de « pensée sauvage » suspecte ou en veilleuse alors qu'elle est nécessaire, féconde et prolifique (elle réapparaît dans nos sociétés sous la forme de l'art et de la poésie)

->De l'Anthropocentrisme : l'humain se situe en surplomb du reste des vivants (lorsque l'art permet, en élargissant les possibles, de percevoir l'«Autre du monde» (*l'imperceptible au paradigme humain, ces points de vue et mondes animaux et végétaux différents, d'élargir les possibles*), à l'image du paradigme animiste ou totémiste.

->Du Masculinocentrisme ? Il ne s'agit pas de fustiger les hommes, mais la culture dominante et les représentations communes (l'homme carré/l'intuition féminine renvoyant à l'imperceptible d'une pensée «floue»). Donnons la parole à ce flou artistique sensible et fécond qui dilate les possibles et attrape quelques rêves avec une pensée « ouverte » ou acceptons le « féminin » comme le « masculin » en chacun pour une société et des pôles de la pensée réconciliés.

Nous faisons l'hypothèse que la résilience à l'anthropocène passe par : la dé-rationalisation, soit rétablir les chemins des logiques de la nature face à une rationalisation des espaces et ré-injecter les chemins de traverse du sensible et du sujet dans les appréhensions du réel face à un « rationalisme » structurel. Il s'agit donc de réparer ces divorces en cascade dont la rupture reproduite dans l'éducation entre le savoir et soi-même. Le Cartésianisme a influencé tous nos modes de pensée modernes en invitant à se méfier des sens et des égarements sensibles. « Descartes [...] n'a de cesse que de modeler toutes les pensées sur le modèle des essences mathématiques. Il sait cependant que pour y arriver, il faut être "fort attentifs" et détacher son esprit "du commerce des sens". C'est que son analyse de la cogitatio lui fait reconnaître, au dedans de l'esprit, à côté des idées claires et distinctes, une pensée obscure et confuse, pour employer ses propres termes ; obscure c'est-à-dire non analysée, et confuse.» (Bastide). Ainsi le plus souvent, en France, l'éducation peut dériver vers un enseignement aseptisé, hors sol et/ou hors de soi : on invite l'apprenant à raisonner à partir d'un énoncé abstrait en occultant toutes les parties sensibles et vivantes (ressenti et affects, sensations, corps, renvois au connu) qui auraient pu raccorder les connaissances au vécu et donner du sens aux apprentissages. Boris Cyrulnick (1993) va dans le même sens : « Par peur d'aimer, les philosophes et les scientifiques nous ont orientés vers une culture de la molécule, une culture du chiffre, une culture "désaffectivée". Alors que, sur le plan humain, c'est exactement le contraire: l'affectivité motive la quasi-totalité de nos existences. ».

Entendons-nous bien, il ne s'agit pas de fustiger le rationnel et le raisonnement, mais d'introduire une éducation plus holistique. Tout est question pour nous de liens à rétablir : il s'agit de se reconnecter :

-avec le savoir (*a contrario* d'une instruction « sec » (volontairement au masculin), basée sur l'abstraction et l'hétéronomie-)

-avec la nature (*a contrario* du cladisme comme « regard humain observant » et de la rupture nature/culture)

avec le sensible (*a contrario* de la domination de l'intelligible qui sépare du sujet et de ses perceptions sensibles, dont nous sommes boiteux et comme nous sommes boiteux de la « pensée sauvage ».

Contrairement à Descartes, toute notre pédagogie par le sensible est basée sur ce développement d'accroches sensibles au savoir et à l'environnement : il s'agit de réinjecter des *valeurs personnelles*, à l'image du titre de l'œuvre de Magritte, que ce soit par l'art, par la filiation au territoire et à une mémoire via l'ethnographie, par la mobilisation du corps et des sens, par le sens donné, soit le raccordement aux vécus et au vivant. Cependant,

pour contourner le risque de solipsisme sans limites, toute cette matière du sensible est à réguler par le collectif et le débat, et/ou à organiser dans des séquences d'alternance d'approches. Cette éducation par le sensible réveillera le sujet auteur, en mobilisant l'en soi du sujet émotionnel, intime et artistique, le chez soi du sujet quotidien et du vécu local territorial afin de faire sens pour aborder le général et le concept, ce qui correspond aussi à un retournement du paradigme de l'objectivité qui sous-tend les ruptures nature/culture et science/art.

Pour ce faire, l'EEDD par l'art et l'ethnologie vont permettre de rétablir des ancrages sensibles à l'environnement et aux apprentissages et ainsi de rétablir les liens. Il s'agira de restaurer le lien avec la nature (avec les animaux, les végétaux, les minéraux, le vent) mais aussi avec les murs (soit les liens avec les lieux qui nous renvoient à autre chose que du fonctionnel). Cette approche d'EEDD permet ainsi de réduire les distances entre soi-même et l'extérieur (l'environnement au sens large mais aussi les enseignements à intégrer).

L'approche artistique et ethnologique ont en commun la capacité à rétablir du lien mais aussi du sens, du vivant et de la densité. L'approche artistique est un vecteur de motivation pour « aimer et apprendre » « aimer et préserver ». Mais plus que cela, l'art et la poésie permettent d'activer une forme de pensée reliée, à l'image de la « pensée sauvage », via la résonance des formes et les couleurs qui tissent des liens de façon holistique –ou des connexions- avec l'environnement au sens large. L'art prolonge la réflexion à travers les tentacules qu'il tisse avec l'invisible et l'indicible. C'est une « expérience augmentée » qui développe une pensée moins binaire, qui restaure du vibrant et du « plein », au sens étymologique de l'enchantement. L'approche ethnographique permet de fréquenter du lien et de donner du volume à son milieu de vie, en révélant le faisceau de prolongements symboliques que l'habitant tisse avec la mémoire et son territoire. Se raccorder à des racines dans une forme de filiation symbolique favorise l'ancrage, donne du sens et de la densité qui servent l'attachement à la terre, à sa terre et à la Terre.

En ré-animant l'espace de vivant et d'affects, l'art et l'ethnologie restaurent les liens sensibles avec les « objets » du monde dans un contexte dominant de l'artefact qui rencontre son point critique avec l'anthropocène.

Refaire du lien avec soi-même et avec l'environnement questionne les soubassements culturels de notre rapport au vivant dans une dimension critique. Ce questionnement peut fonder la mise en œuvre d'une éducation à l'environnement critique dans le monde de l'Anthropocène. Il ne s'agit pas de cultiver une sobriété heureuse artificielle ou anorexique en pensant le renversement de paradigme comme une perte des privilèges compensée par la vertu, mais plutôt de valoriser les cercles vertueux du vivant (ceux de la nature mais aussi quand l'art mobilise du vivant en soi-même ou l'ethnologie la filiation à des vivants), en pensant le renversement des valeurs à l'aulne du bien-être avec soi-même et avec la planète. Devenons sensiblocène pour retourner l'anthropocène !

Schéma pour un sensiblocène

Edith PLANCHE

Chercheuse associée au laboratoire EVS
(Environnement Ville Société), UMR 5600 CNRS,
Université de Lyon et fondatrice de l'association SeA,
Science et Art

Edith PLANCHE

FOR A SENSITIVE ANCHORAGE FOR RESILIENCE IN THE ANTHROPOCENE

Abstract : Can the sensitive approach reinforce critical education in an attempt to encourage the individual's desire to adapt his or her behavior to environmental issues? We will develop the hypothesis that the Science/Art rupture is of the same origin as the Nature/Culture rupture. We will show how these ruptures are at the basis of the distancing of Man from his environment and how these divorces cut us off from the ground and the symbol of which we are lame. From this observation we will outline the contours of an environmental education by the sensitive corresponding to a reversal of the paradigm of objectivity which underlies the ruptures nature/culture and science/art. EEDD through art and ethnology can allow the re-establishment of sensitive anchors to the environment in the service of critical thinking and resilience to the Anthropocene.

Keywords : education, environment, nature, art, ethnology, sensitive, holistic, enchantment

Bibliographie

- Ardoino Jacques, « Approche multiréférentielle », dans : Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir, sous la direction de Ardoino Jacques. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Education et formation », 2000, p. 254-260. URL : <https://www.cairn.info/les-avatars-de-l-education--9782130502524-page-254.htm>
- Bouchard-Valentine, V. et L. Sauvé (dir.) *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherche - Réflexion* [En ligne], vol. 14 no 1, mis en ligne le 15 septembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ere/2630>
- Bastide, R. (1965). « La pensée obscure et confuse ». *Le Monde chrétien*, 75-76, p. 137-156.
article publié dans la revue *Le Monde chrétien*, n° 75-76, juillet-décembre 1965, p. 137-156. Texte repris *Bastidiana*, n° 2, avril-juin 1993, p. 77-89.
- Cyrulnik B.(1993) « L'affectivité nous façonne », interview de Boris Cyrulnik par O'Dy Sylvie, *L'express*, 23.09.1993.
- Descola P. (2010). *Diversité des natures, diversité des cultures*, Les petites conférences, Bayard, p.69-70
- Descola P (2005) *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Devereux G. *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, Gallimard, 2010.
- Diemer A. (2014). Chapitre 4. « L'EDD, une initiation à la complexité, la transdisciplinarité et la pédagogie critique. » Dans : Arnaud Diemer éd., *Education au développement durable: Enjeux et controverses* (pp. 99-118). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.diemer.2014.01.0099>
- Jeziorski A. (2017) « Enseigner des Questions Socialement Vives : un champ de tension entre l'éducation transmissive et l'éducation transformatrice-critique », *Sisyphus, Journal of education, Volume 5, issue 02*, pp. 1-78.
- Lange J.M.&Kebaïli S. (2019). « Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilité d'une culture de l'engagement » *Education et socialisation 51* : <http://doi.org/10.4000/edso.5674>
- Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible : Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- Laplantine, F. (2018) *Penser le sensible*, Agora.
- Latour B. (2018) *Face à Gaïa. Huit conférences sur le Nouveau Régime Climatique*. Paris : La Découverte.
- Legardez Alain, Simonneaux Laurence, 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur. 246 p
- Malaurie J. (2019). (Dir.) *Arctica, œuvres 2, Tchoukotka 1990. De Lénine à la Pérestroïka*, CNRS Editions.
- Marinelli A. (2021) « Ecologie, solidarité, en milieu de cité : des pistes d'étude sur le métissage », thèse de Doctorat d'ethnologie EVS.
- Morin E., Motta, R. et Ciurana, É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire : la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris : Balland.
- Morin E. (1997). *Amour, poésie, sagesse*. Paris : Seuil.
- Mulnet, D. (2014) Chapitre 8. « Quelles compétences pour quelle éducation au développement durable ? » Dans *Education au développement durable*, De Boeck Supérieur, 2014
- Orange C & Orange Ravachol D. (2017) « Orange C. & Orange Ravachol D. (2017) «Problématisations scientifiques fonctionnalistes et historiques en éducation relative à l'environnement et au développement durable.

Le cas de l'évolution climatique»—*Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions, La revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*22(21-38)<http://revuedeshp.ch/no-22/>

Pineau G. (1992) *De l'air ! Essai sur l'écoformation*. Paris : L'Harmattan.

Planche E. (2018) *Eduquer à l'environnement par l'approche sensible*. Art, ethnologie et écologie, *Chronique Sociale*.

Planche E. (2019) sous la Direction de Jean Malaurie, « Réveiller la force, cinq leçons pour réanimer les peuples du Nord », *Arctica, œuvres* 2, pp. 679-697, p. 680.

Planche E. (2007) « Science et Art ou Créer pour aimer et apprendre », Dossier « Artistes et ethnologues, enjeux de la création » in *Revue de l'Association Rhône-Alpes d'Anthropologie*, pp. 55 à 61.

Planche E. (1996) *Jour de pêche en Dombes*, en collaboration avec la photographe C.Mignard. Editions ALEAS. Préface de François Laplantine.

Terrasson, F. (1997) *La peur de la nature*. Paris : Sang de la Terre.

Thésée G. et Carr P. R. (2008a) « Une proposition d'élargissement de la dimension critique en éducation relative à l'environnement : la résistance éco-épistémologique ». *Education Relative à l'Environnement* 7. <http://journals.openedition.org/ere/3193>.

Thésée G. (2021b) Conférence plénière, « La quête de l'éco-citoyenneté mondiale et l'éducation transformatrice », du 19/05/2021, Education transformatrice. Symposium Chaire Unesco DCMET.