

Écobiographies en Anthropocène

Écobiographies en Anthropocène

Trajectoires d'enseignement et de recherche

Geneviève Fabry et Charlotte Luyckx (éd.)

Préface de Cécile Renouard

PUL PRESSES
UNIVERSITAIRES
 DE LOUVAIN



© Presses universitaires de Louvain, 2024

<http://pul.uclouvain.be>

Dépôt légal : D/2024/9964/13

ISBN : 978-2-39061-459-3

ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-39061-460-9

Imprimé en Belgique par CIACO srl – n° d'imprimeur : 105327

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Couverture : Hélène Grégoire

Illustration de couverture : © 2021. Anne Van Rampelbergh, *Méditation II*,

- Simili Japon - Linogravure - 48x64 cm

www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne

Distribution :

France – Librairie Wallonie-Bruxelles

46 rue Quincampoix - 75004 Paris

Tél. 33 1 42 71 58 03

librairie.wb@orange.fr

Belgique, Luxembourg et Pays-Bas – MDS Benelux

Zoning de Martinrou

Rue du Progrès 1

6220 Fleurus, Belgique

Tél. 32 71 60 05 20

service.clients@mds-benelux.com

Reste du monde – Diffusion universitaire CIACO (DUC)

Grand-Rue, 2/14

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 45 30 97

duc@ciaco.com

Table des matières

Préface <i>Cécile Renouard</i>	7
Introduction <i>Geneviève Fabry et Charlotte Luyckx</i>	15
Écobiographie : un plongeon en trois temps <i>Véronique Bragard</i>	31
Valeur, signes, nature, engagement. Notes de voyage entre communication et transition <i>Andrea Catellani</i>	37
La thermodynamique peut tout expliquer <i>Francesco Contino</i>	45
De la RSE à l'économie régénérative, de la tête au cœur : vers un activisme écosystémique <i>Sabine Denis</i>	53
Écologie, transition et vie universitaire <i>Bernard Feltz</i>	65
Apprendre à marcher sur le verglas <i>Nathalie Frogneux</i>	75
Du désarroi au désir d'alignement : trajectoire émotionnelle et politique <i>Louise Knops</i>	83
Quand chercher et enseigner nécessitent de muter et alerter <i>Laurent Lievens</i>	93
Ceci n'est pas une écobiographie. Esquisse pour une auto-analyse <i>Luis Martínez Andrade</i>	103
La culture scientifique climatique : catalyseur d'une transition éclairée ? <i>François Massonnet</i>	111
Un enseignant-chercheur géographe dans l'Anthropocène <i>Patrick Meyfroidt</i>	119

Les imaginaires d'un ingénieur qui cherche son chemin <i>Jean-Pierre Raskin</i>	129
Grandir au pied de l'Arbre-Monde <i>Coline Ruwet</i>	137
De la décharge à l'université : Enseigner la responsabilité sociale de l'entreprise et le développement durable <i>Valérie Swaen</i>	145
Intégrer les enjeux d'environnement dans la santé : le cheminement d'une économiste de la santé <i>Sandy Tubeuf</i>	155
Crise écologique et engagement universitaire <i>Philippe Van Parijs</i>	163
L'amour de la Nature et l'exploration de sa complexité : des facilitateurs de nos interactions au service du vivant ? <i>Caroline Vincke</i>	171
Conclusion <i>Geneviève Fabry et Charlotte Luyckx</i>	181
Au sujet des auteur·ices : notes biographiques	195
Remerciements	199

Conclusion

Geneviève Fabry
Charlotte Luyckx

Comment conclure un ouvrage d'une telle nature ? Comment l'enclorre sans l'enfermer ? Comment mettre en résonance ces différents partages d'expérience, sans lisser leur singularité, sans en gommer les lignes de fracture ?

Si l'entrée dans l'Anthropocène nous précède, le présent ouvrage peut être compris comme la mise en récit des entrées singulières d'une palette d'enseignant·e·s-chercheur·e·s, principalement issu·e·s de l'UCLouvain, dans le paradigme de l'urgence écologique. S'y déploient des formes d'ébranlement plus ou moins saillantes que ce basculement a pu provoquer chez eux/elles et dévoile des effets et ouvertures spécifiques chez chacun·e des contributeur·ice·s faisant germer des besoins divers et suggérant des pistes d'actions et de transformations variées.

Le fil rouge de cet ouvrage peut donc être tiré sous une forme interrogative : quels sont les effets d'un ébranlement écologique aux racines plus ou moins lointaines sur le métier d'enseignant-chercheur ? Nous déplierons ici ce fil rouge en cinq temps : les racines écobigraphiques, l'ébranlement en lui-même et les effets divers suscités. Nous identifierons ensuite une série de questions de fond qui se dégagent des points de tension identifiés entre certaines contributions.

1. Racines

Bien qu'unifié·e·s dans leur milieu d'appartenance professionnelle, les auteur·ice·s s'y insèrent en des lieux et à des étapes différentes de leur parcours : professeur·e·s ordinaires, déserteurs, jeunes chercheur·e·s, émérites, postdoctorant·e·s, chercheur·e·s des lisières,...

Les récits d'expériences reviennent souvent sur la question des origines familiales : marquées tantôt par la dimension sociale (Swaen, Contino, Raskin), tantôt par un lien vécu dans l'enfance avec la nature : des collines de l'Italie du Nord (Catellani) à la mangrove du Sine-Saloum (Vincke), des forêts de feuillus gaumais (Feltz) à la campagne brabançonne (Swaen), près d'un frêne centenaire (Ruwet) ou d'une haie d'aubépine (Frogneux). Certains évoquent une conscience écologique précoce préparée par un terreau familial sensibilisé. Plusieurs contributrices expriment la sensation d'être, à l'image d'Obélix, « tombées dans la marmite écologique » quand elles étaient petites (Tubeuf, Ruwet, Vincke). Cette conscience précoce est parfois liée aussi à des événements environnementaux et sanitaires vécus dans l'enfance : le choc pétrolier de 1973 (Frogneux), la construction de l'autoroute E411 défigurant un village (Frogneux), le scandale sanitaire de la décharge de Mellery (Swaen), les incendies en Vaucluse (Tubeuf) ou en Californie (Bragard), la sécheresse de l'été 2003

(Vincke), la rudesse du travail de la terre (Feltz). D'autres encore relatent plutôt des moments de bifurcation ultérieurs, liés par exemple à l'expérience de la parentalité : observer ses enfants souffrir d'une chaleur écrasante (Massonnet, Knops). Ces deux derniers exemples se réfèrent très précisément à l'année 2018, qui semble avoir marqué un tournant important dans la prise de conscience écologique au niveau mondial.

Outre les éléments proprement biographiques, la prise de conscience environnementale s'enracine pour certain·e·s dans des lectures : des dystopies effondristes en littérature (Bragard) aux textes phares de l'écologie politique – le rapport du club de Rome *Halte à la croissance* (Feltz), les ouvrages d'André Gorz (Van Parijs), Illich et Castoriadis (Frogneux). La collapsologie de Pablo Servigne (Denis), *Les marchands de doute* de Naomi Oreskes (Catellani), l'écosocialisme de Michael Löwy (Martínez Andrade) ont été marquants pour certains contributeur·rice·s, alors que d'autres ont été interpellé·e·s par les penseurs de la décroissance comme Timothée Parrique et Jason Hickel (Contino).

Pour d'autres encore, la prise de conscience s'enracine dans des chemins de traverse, des événements fondateurs, extra-académiques, en rupture avec le quotidien, qui façonnent une autre vision des choses : une expérience au Burundi dans la cadre d'ingénieursSud (Raskin), un séjour long au Schumacher College (Denis), une marche militante de l'après-croissance (Lievens), les actions menées, au sud du Mexique, par l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN) composée par les communautés indigènes maya (Martínez Andrade), par exemple.

2. Ébranlements

Tous les auteur·rice·s ne font pas état d'un ébranlement existentiel significatif. Est-ce par pudeur ou parce que leur engagement environnemental ne les a pas affecté·e·s émotionnellement et psychologiquement ?

La plupart, cependant, font état d'une arrivée de la crise écologique dans leur vie comme de l'arrivée d'un « Gouffre » (Contino, Lievens), d'une « ombre inquiétante » (Meyfroidt), une « prise de conscience de l'urgence implacable d'une menace existentielle pour l'humanité » (Meyfroidt), d'une « conscience des limites menant au sentiment d'impuissance » (Vincke, Bragard, Frogneux), d'une « perception émotionnelle de l'irréversibilité » (Ruwet), d'une « crise existentielle » (Raskin), d'un « bouleversement intime et ontologique » (Lievens).

Le texte de Caroline Vincke exprime une idée que l'on retrouve en filigrane dans diverses autres contributions. Cet ébranlement comporte pour elle deux facettes : la première facette est celle de l'angoisse, du deuil, de la colère, de l'anxiété, d'un sentiment d'impuissance menant au fatalisme, la littérature scientifique prenant des allures de « chronique d'une mort annoncée des écosystèmes » (Vincke). L'autre facette de cet ébranlement, c'est qu'il est également « déclencheur d'un éveil des consciences » (Vincke). La métaphore platonicienne de la sortie de la caverne est mobilisée par plusieurs contributeur·rice·s pour parler d'un changement de vision du monde là où d'autres parleront plus sobrement d'un « déclic ». À part pour ceux que la conscience environnementale accompagne depuis le berceau, de

nombreux récits évoquent l'existence d'un basculement, marqué par un avant-après significatif et incluant plusieurs dimensions de leur être : cognitive, émotionnelle, existentielle voire spirituelle. Ce basculement n'est pas décrit uniquement comme négatif, bien qu'il soit anxiogène, mais comporte une dimension positive traduisant un gain : quelque chose qui n'était pas compris a été compris, un déclic cognitif a eu lieu qui amène une vision plus ample, plus profonde des choses. La sensation de quitter une course folle pour se pencher sur les vrais enjeux est exprimée par certain·e·s contributeur·rice·s. Cette dernière dimension amène certain·e·s d'entre elles/eux à s'engager dans une écologie intérieure, en complément de l'écologie extérieure.

3. Effets

Cet ébranlement vécu tantôt sur le mode de la prise de conscience précoce ou progressive, tantôt sur le mode de la conversion, génère des effets différenciés.

3.1. Communication

Certains ressentent le besoin de communiquer afin d'améliorer les connaissances scientifiques au sein de la société, en favorisant une transmission qui ne soit pas uniquement celle des chiffres pour donner corps à des scénarios de réchauffement climatique (Massonnet) ; le besoin de s'engager dans les médias et de communiquer à partir de formats éloignés de la conférence académique, comme des podcasts (Contino), d'analyser la communication en interrogeant les liens entre les signes, l'humain et la nature (Catellani) en vue de favoriser la transition et la responsabilité des acteurs. Les académiques engagés dans la communication mass-médiatique prennent des risques, liés à la manipulation éventuelle, à la banalisation de leur discours (Contino) ou à une dérive personnelle de surestimation de leurs connaissances (comme le rappelle François Massonnet à partir de l'effet Dunning-Kruger). Mais cette prise de risques se révèle payante, en permettant un va-et-vient entre la recherche de pointe et la communication avec un « grand » public, qui se trouve parfois intégrer des acteurs de l'université elle-même (Contino). La question des échelles est un paramètre crucial pour donner sens aux chiffres et les amener dans le registre de la représentation sensible, laquelle pourra offrir le socle indispensable à la compréhension, au déclenchement des émotions et des éventuels passages à l'action, chez les récepteur·rice·s de la divulgation scientifique. Ainsi, Caroline Vincke nous rappelle que la temporalité des forêts dépasse largement celle de la vie humaine ; François Massonnet, quant à lui, insiste sur la nécessité de traduire des données chiffrées dans des échelles compréhensibles pour le commun des mortels, par exemple en ce qui concerne la montée des eaux océaniques.

3.2. Sens

La question du Sens revient dans un nombre important de contributions (Denis, Catellani, Bragard, Lievens, Knops, Raskin, Feltz, Meyfroidt, Vincke), comme si cette prise de conscience écologique ébranlait jusqu'aux racines mêmes de notre conscience de la vie, créant en quelque sorte un appel d'air. Reprenons ici la formulation éclairante qu'en propose Véronique Bragard : « Comme la conscience de notre propre mort, la conscience de notre

possible disparition en tant qu'espèce nous ouvre à de nouveaux possibles : que voulons-nous devenir en tant qu'humains ? Comment pouvons-nous être bons au monde, aux autres et à nous-mêmes ? Comment pouvons-nous réveiller ce qui nous caractérise, non pas cette connaissance que nous poursuivons de manière obsédée sans but, mais la parole créative et la conscience éthique, qui sont autant de voies vers une vie durable pour défendre l'habitabilité de la Terre ? »

3.3. Nouveaux paradigmes

Par l'expression « nouveaux paradigmes », nous ne pensons pas d'abord à l'émergence de nouvelles philosophies totalisantes du réel. Nathalie Frogneux souligne les effets déstabilisants de l'accélération théorique (« le lexique s'emballe ») et de la rapidité des changements et destructions en cours : « Comment penser ce qui nous arrive ? Au cœur de cette prise de vitesse, des catégories de pensée à peine créées semblent déjà obsolètes. » (Frogneux) Cela dit, certaines lignes de force s'affirment. Chez plusieurs contributeur·rice·s, la crise écologique est analysée comme une crise de nos catégories de pensée, et reliée de ce fait à des enjeux de société plus larges, tels la crise de la modernité (Feltz) ou la triple crise du patriarcat, du capitalisme et du colonialisme (Martínez Andrade). Certains considèrent que ce dans quoi nous sommes immergés est plus fondamentalement une « crise axiologique, anthropologique et métaphysique dont la dégradation environnementale est un symptôme, et la poursuite de la Mégamachine la cause structurelle » (Lievens). Elle exige chez plusieurs contributeur·rice·s la contestation des modèles économiques dominants (Raskin, Denis, Tubeuf, Lievens) et des excès de notre civilisation technicienne (Frogneux, Vincke) ou encore un travail sur les conditions de la démocratie (Van Parijs). La question de l'anthropocentrisme a été évoquée en lien avec le constat d'une certaine mise à distance, d'inspiration cartésienne, qui marque la culture moderne (Feltz, Knops, Ruwet, Denis, Frogneux, Knops, Lievens, Martínez Andrade) à laquelle il conviendrait de substituer une culture réenchassée dans le vivant (Lievens). Il est possible, nous rappelle Sandy Tubeuf, « de nouer une relation d'échange de soin entre la nature et les humains ». L'une des conséquences d'un basculement écologique s'oriente donc au niveau d'un débat ouvert entre paradigmes dominants et paradigmes alternatifs (Van Parijs).

L'ensemble des contributions montre comment la recherche contribue puissamment à mettre en lumière des angles aveugles qui viennent remettre en question le « business as usual ». C'est sans doute l'une des fonctions premières de l'université qui participe de cette façon à l'émergence et à la consolidation de nouveaux paradigmes, intégrant l'impératif de préservation de la vie qui doit animer les choix de société présents et futurs. Cette noble mission ne peut être remplie sans connexion étroite avec ces choix considérés dans leur contexte spécifique, c'est-à-dire avec une dimension transdisciplinaire affirmée. Elle ne peut davantage être remplie dans une perspective d'expertise techno-scientifique détachée du plan éthique. Les recherches de Sandy Tubeuf en offrent un exemple parlant ; les deux conditions mentionnées supra déterminent en effet le travail de l'économiste de la santé qui doit mettre en lumière la tension entre coût monétaire, coût environnemental et efficacité des soins, dans une perspective qui doit être animée, tout au long du chemin, par des critères éthiques explicites.

3.4. Interdisciplinarité et communautés d'apprentissage

D'une part, se manifeste la volonté de favoriser l'émergence de communautés d'apprentissage et de collectifs d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s (Bragard, Ruwet, Denis, Meyfroidt, Raskin) qui remplissent une double fonction : lieux d'échanges de savoirs, ils sont aussi des espaces d'empouvoirement pour éviter isolement et découragement (Ruwet, Raskin). Par ailleurs, l'importance de l'interdisciplinarité se retrouve dans la quasi-totalité des contributions. Certain·e·s font état de difficultés structurelles (financement, temps long) et épistémologiques (difficulté de créer un langage et des méthodologies communes) rencontrées, quand d'autres, parce que leur discipline le favorise (Meyfroidt, Knops) ou parce qu'ils possèdent eux-mêmes une double casquette (Feltz, Meyfroidt, Van Parijs, Lievens), le vivent d'une façon plus évidente.

Plusieurs contributeur·rice·s soulignent l'importance de donner une dimension historique et contextuelle aux faits scientifiques, qu'ils concernent le climat (Massonnet) ou la technologie (Raskin), afin de comprendre le caractère évolutif de la science et de sa divulgation, ce qui pourra favoriser l'agentivité des apprenant·e·s. Celle-ci, cependant, ne pourra croître sans une transformation personnelle, intérieure. Les savoirs disciplinaires, pointus, techniques, doivent dès lors s'articuler avec des compétences plus subtiles, liées à une formation à un niveau existentiel, souvent peu développée, voire absente de l'université (en tout cas de ses cursus académiques). Plusieurs contributeur·rice·s soulignent ainsi la part de déni de la mort (Vincke) qui est liée à l'aveuglement civilisationnel en lien avec la situation écologique actuelle. Mais force est de reconnaître, par contre, que beaucoup de contributeur·rice·s montrent combien la question des inégalités sociales et de la justice, parfois laissée de côté en début de carrière (Raskin), est devenue de plus en plus importante au fil du temps, tant dans les enseignements que les recherches. Ainsi, ce volume donne plusieurs témoignages sur la façon dont cette question innervait des programmes entiers (la RSE dans le master en gestion), suscite une réponse innovante en philosophie politique (l'allocation universelle, Van Parijs) ou amène à la reconsidération fondamentale des relations Nord-Sud (Martínez Andrade).

Enfin, l'exigence d'une approche interdisciplinaire est également liée à l'importance de développer une pensée complexe, abordée à partir du cadre conceptuel des Systèmes Complexes Adaptatifs (Vincke), à partir des travaux d'Edgar Morin (Lievens), ou en refusant d'adopter une grille d'analyse unique pour aborder des questions intrinsèquement pluridimensionnelles (Meyfroidt).

3.5. Pédagogies transformatives

Plusieurs expériences pédagogiques sont relatées au fil de l'ouvrage. Car il s'agit bien de réformer radicalement des pratiques pédagogiques dans l'université, repenser l'évaluation (voire chercher à s'en émanciper dans le cas de Sabine Denis), développer des méthodes pédagogiques incluant le corps, les émotions, le groupe, les perceptions sensibles, l'imagination (Bragard, Denis, Ruwet, Vincke, Knops) et favoriser des approches plus holistiques (Tubeuf, Denis), qui placent la résilience au cœur de leurs objectifs pédagogiques prioritaires (Vincke). Des expériences de cours extra muros, en prise directe avec la nature

et les initiatives de transition (Vincke, Bragard), trouvent ainsi un ancrage nouveau : « Je pense qu'être en nature, dans nos "terrains" respectifs, doit rester une priorité pour ne pas se vivre séparés et pour rester émerveillés. Cela nourrit notre capacité à questionner, à imaginer, à réaliser, à aimer, à prendre soin et à faire sens. » (Vincke) Dans cette perspective, la pédagogie Tête-corps-cœur (Denis, Ruwet) est évoquée à plusieurs reprises, même si sa généralisation dans l'université soulève quelques questions. Des pédagogies plus anciennes sont revisitées et adaptées, autant qu'il est possible, à l'enseignement supérieur : que ce soit l'apprentissage par l'action et la référence à Baden Powell (Meyfroidt), la pédagogie du tâtonnement expérimental selon Freinet ou encore la pédagogie des opprimés du Brésilien Paolo Freire, d'inspiration marxiste et décoloniale, qui met l'accent sur la dimension sociale (Martínez Andrade).

Ce volume fourmille d'exemples concrets qui, nous l'espérons, inspireront à leur tour d'autres expériences pédagogiques, impensables dans l'enseignement supérieur il y a quelques années encore. L'on peut citer pêle-mêle : le dispositif immersif de quatre jours en nature, précédé d'un processus de préparation en amont et de suivi en aval (Ruwet) ; les excursions sur le terrain rallié en vélo (Meyfroidt) ou à pied (Bragard) ; les jeux de rôles ; le « travail qui relie » (Ruwet, Denis) ; « le cours dont vous êtes le héros » (Contino) ; l'immersion dans des pays du Sud (IngénieuxSud – Raskin) ; les cours en cotitulature (Feltz) ; l'intervention sociale par la nature et l'aventure (IPNA) et les approches narratives visant à favoriser la conscience du lien d'interdépendance avec le vivant (Ruwet) ; les mémoires Oikos transdisciplinaires (Denis) ; le débat contradictoire (Van Parijs).

3.6. Enjeux institutionnels

Plusieurs témoignages font état d'une série de verrous structurels qui entravent le déploiement d'enseignements et de recherches mettant en avant l'interdisciplinarité et des réflexions de fond sur les enjeux de la transition écosociale : les logiques de financement de la recherche marquées par la rentabilité engageant la spirale infernale de la compétitivité (Knops, Raskin), la permanence d'enseignements et recherches en silo disciplinaire (Contino, Lievens, Ruwet, Swaen) renforçant l'absence de culture scientifique commune (Ruwet), l'exigence, d'inspiration néolibérale, de productivité (Knops), la sursollicitation et l'accélération du temps, la baisse du taux de présentiel des étudiants dans le contexte post covid (Vincke, Bragard), certaines cultures facultaires très éloignées des enjeux écologiques, des mécanismes de sélection et d'évaluation des chercheurs basés sur des savoirs disciplinaires, l'inadéquation de certains modèles de pensée dominants.

Des initiatives institutionnelles allant dans une direction favorable sont néanmoins présentées : le Plan Transition piloté par la prorectrice Marthe Nyssens (Frogneux, Denis, Swaen) ; l'élaboration d'un MOOC ¹⁰⁵ interdisciplinaire, gratuit et accessible à tou.te.s, sur les enjeux de la transition (Swaen) ; la construction d'options en master, que ce soit en RSE (Swaen) ou en communication et transition (Catellani), etc.

¹⁰⁵ Introduction aux enjeux du développement durable : <https://www.edx.org/course/introduction-aux-enjeux-du-developpement-durable>

Néanmoins, comme le souligne Coline Ruwet, des mesures isolées sont insuffisantes sans révision de la mission même des structures d'enseignement qui devraient mettre le respect des limites planétaires, la justice sociale et l'appartenance au vivant au cœur de leur projet, de leur démarche.

4. Lignes de tension

L'enseignement supérieur en régime d'Anthropocène secoue en ses fondements des traditions d'enseignement et de recherche qui semblaient bien établies. Cela dit, chaque acteur·rice universitaire réagit de manière spécifique en se positionnant par rapport à une série d'enjeux qui suscitent des positions divergentes. Nous en avons identifié quatre, que nous expliciterons quelque peu sans prétention de trancher dans la chair vive du débat en cours.

4.1. Engagement ou neutralité de la recherche/enseignement ?

L'une des questions clés, évoquée en introduction et discutée par divers intervenant·e·s, est celle du rôle de l'enseignant·e-chercheur·e en contexte d'urgence écologique. Est évoquée la crainte de voir une confusion s'installer entre le registre du militantisme et celui de la transmission de connaissances validées scientifiquement (Massonnet). Il est clair que la question ne se pose pas de la même manière dans le registre des sciences humaines que dans celui des sciences exactes (bien que la frontière entre les deux ne soit pas étanche). Les procédures scientifiques complexes et précises qui permettent de valider des points de vue disciplinaires consensuels, comme les recense le GIEC ou l'IPBES par exemple, doivent impérativement être reconnues et enseignées. Comme le développe Bernard Feltz, cela n'est pas incompatible avec la reconnaissance d'une série d'influences contextuelles sur la démarche de recherche scientifique. La reconnaissance d'une spécificité de la démarche scientifique constitue un garde-fou nous permettant d'éviter que des intérêts partisans, politiques ou militants ne les contestent au service d'un statu quo confortable et du maintien de certains privilèges. Il convient donc de consolider et de renforcer, chez les étudiants et dans la société, la compréhension des procédures de validation scientifique qui permettent de maintenir une distinction entre les croyances et les connaissances scientifiques, sans pour autant, nous le rappelle Bernard Feltz, en nier les limites intrinsèques : « Il est urgent de défendre à la fois les limites de la science, qui n'épuise pas la richesse de la réalité "nature" qu'elle étudie, et la force des analyses scientifiques dans les domaines qui leur sont spécifiques. » (Feltz)

Il en va autrement du registre des sciences dites « humaines ». Celles-ci sont inexorablement plongées dans des cercles herméneutiques, des lectures interprétatives du réel. En leur sein, la prétention à l'objectivité scientifique est par principe questionnée. C'est pourquoi, chez les enseignant·e·s-chercheur·e·s en sciences humaines, la question a pu être renversée : est-il possible de ne pas être activiste en tant qu'enseignant·e ? s'interroge par exemple Sabine Denis. Un·e enseignant·e-chercheur·e en sciences humaines ne défend-il ou elle pas, inexorablement, ne fût-ce que par le choix des auteurs, des courants de pensée mobilisés ou des thématiques abordées, une vision, une lecture du réel ? Pour Sabine Denis,

« il faut être activistes écosystémique » en tant qu'enseignant-e, (« surtout dans les écoles de commerce », ajoute-t-elle). Laurent Lievens argumente également en ce sens : il n'y pas de neutralité des savoirs. En référence à de Lagasnerie, il considère que la volonté de transformer, de déstabiliser le monde pour le faire évoluer est l'une des missions centrales de l'enseignement. L'absence d'engagement explicite se traduirait, dans ce contexte, par un engagement pour la perpétuation du système en place. Nous trouvons également cette idée chez Luis Martínez Andrade qui suggère, en reprenant les catégories développées par Martínez Alier, que faute de faire le choix d'une analyse incluant « l'écologisme des pauvres », nous courons le risque de perpétuer un « environnementalisme des riches » qui, en tant qu'il ne questionne pas les cadres de pensée hégémoniques, est au service d'un maintien des inégalités structurelles.

Cette position ne fait néanmoins pas consensus. Nous lisons en effet chez Philippe Van Parijs une position contraire formulée de façon assez catégorique : « Il n'est ni possible ni souhaitable de cacher ses engagements à ses étudiants. Mais un enseignant n'a pas à être un prosélyte. Il doit aider les étudiants à comprendre et, dans un domaine comme la philosophie politique, cela signifie aussi les aider à comprendre sans préjugé intellectuellement paralysant des positions très différentes des leurs. » Il distingue ainsi de façon très prononcée la recherche et l'enseignement : les rôles de chercheur et de militant peuvent et – dans certains domaines plus que d'autres – doivent être étroitement liés l'un à l'autre et, dans le contexte actuel, ils peuvent et souvent doivent être l'un et l'autre solidement articulés sur des préoccupations écologiques. Mais la fonction de professeur peut et doit en rester soigneusement dissociée. »

La contribution d'Andrea Catellani nous offre des éléments de réflexion à cet égard : face à la proposition séduisante de certains auteurs de sa discipline (les sciences de la communication) de se constituer en « discipline de crise » (Cox 2007), il rappelle le danger de cristalliser des formes idéologiques : « L'analyse de la communication environnementale, même quand il s'agit de donner des conseils pour accompagner la transition et la favoriser, doit rester le lieu de la réflexivité, de la conscience critique et auto-critique. » (Catellani) Dans le domaine de la communication, la question de savoir où se situe la limite entre l'information et la propagande est une question cruciale qui se pose de manière directe et spécifique. Mais ne peut-on pas également la généraliser ? Un engagement scientifique de crise devrait alors, pour éviter de dévier vers la propagande idéologique, s'efforcer, d'une part, de maintenir constamment « un regard réflexif sur sa propre pratique de recherche » (Catellani) et, d'autre part, avoir pour objectif « l'augmentation du degré de conscience et d'auto-conscience de la société : le contraire de la manipulation et de la "propagande". » (Catellani)

4.2. Déserter ou réformer ?

Plusieurs contributeur-ric-e-s font état d'un tiraillement : convient-il de réformer l'université à l'aune de l'entrée dans l'Anthropocène, ou convient-il plutôt d'organiser des ruptures, par la bifurcation et la contestation plus radicale de la structure universitaire. Louise Knops, par exemple, appelle de ses vœux une culture académique plus lente, respectueuse et inclusive, favorisant l'imagination et la créativité. Coline Ruwet invite (et collabore) à une

révision en profondeur de la mission des établissements d'enseignement supérieur. La vision développée en 2020 par son école de commerce, suite à un travail conjoint d'un groupe d'enseignants en collaboration avec la direction, plaide pour la possibilité d'un changement profond et d'un engagement fort des institutions en faveur de la soutenabilité. Le plan transition réalisé à l'UCLouvain sous l'impulsion de la prorectrice Marthe Nyssens va également dans ce sens.

Ici encore, cette position ne fait pas consensus parmi les contributeur·rice·s. Laurent Lievens, pour sa part, considère, en mobilisant la terminologie mobilisée par l'école de Palo Alto, que les universités sont condamnées à ne pouvoir opérer que des changements de type 1 (réformes partielles). Il a fait le deuil de voir advenir des changements de type 2 (changement profond des axiomes) dans le contexte universitaire. C'est la raison pour laquelle il endosse la posture du déserteur qu'il a par ailleurs politisée, espérant par là néanmoins encourager et alimenter des changements plus profonds : « Démissionner afin de rester engagé ».

Patrick Meyfroidt invite pour sa part à penser la transition dans le contexte universitaire à l'aune d'une logique du compromis : il part du principe qu'une solution parfaite n'existe pas et que nous sommes pour autant contraint·e·s d'avancer à tâtons, voyant la soutenabilité comme un processus, une trajectoire. Il défend une forme d'engagement modeste en soulignant la complexité des enjeux. Un accent est mis également chez plusieurs contributeur·rice·s sur le fait que la transition écologique est aussi une transition humaine, « un devenir profond qui se questionne » (Bragard), plutôt qu'un objectif connu d'avance qu'il conviendrait d'atteindre. Cette logique de la trajectoire prend chez certain·e·s la forme d'une gradation : un processus partant d'initiatives partielles, réformistes et s'orientant progressivement vers des modes d'engagement plus en rupture.

Un autre élément marquant qui mérite d'être souligné, c'est le fait que le champ d'expertise des contributeur·rice·s semble déterminer un degré d'inconfort différencié : la question de l'entrée dans l'Anthropocène et de la responsabilité de l'enseignant dans ce contexte ne se pose pas de la même manière pour un agronome, un philosophe ou un enseignant de gestion. Bien qu'un changement de paradigme sociétal tel qu'esquissé en introduction concerne bien évidemment toutes les disciplines, certaines sont plus structurellement marquées que d'autres par le fer rouge du progrès, par le paradigme de la croissance et la productivité aujourd'hui dénoncées comme problématiques. La question « réforme ou désertion ? » s'y pose avec plus d'acuité. C'est sans doute pour cette raison que la référence à l'expression provocante de Philippe de Woot « Il faut brûler les écoles de gestion » est reprise par plusieurs contributrices (Swaen, Denis), alors qu'on pourrait difficilement la transposer ailleurs : la question de savoir s'il conviendrait, pour faire avancer la transition, de brûler les écoles de philosophie, de droit, de biologie ou de climatologie n'est, heureusement, pas à l'ordre du jour...

4.3. Dimensions cognitive et émotionnelle de l'enseignement supérieur

La place de la rationalité et de la dimension cognitive dans l'enseignement supérieur est également une question récurrente faisant place à une palette de positionnements. Il s'agit en réalité d'une problématique à deux facettes : la première renvoie à la question du but et du

rôle de l'enseignement en contexte d'Anthropocène. S'agit-il de transmettre des savoirs uniquement ou s'agit-il d'encourager une conscience de soi, une conscience sociale, du monde, de nos liens à la nature ? Vise-t-on une transmission de connaissance ou une formation plus holistique de la personne, incluant des dimensions cognitives, mais également éthiques, existentielles, comportementales ? L'autre facette de cette question est celle de savoir, pour autant que l'on considère que l'enseignement supérieur doit jouer un rôle d'éveilleur de conscience écologique, quelles sont les manières de transmettre les plus pertinentes pour y parvenir. François Massonnet, à cet égard, souligne que l'enjeu est de développer une plus grande culture scientifique : il faut, selon lui, connaître les mécanismes précis du climat, par exemple, pour s'engager valablement pour la cause climatique. D'autres mettront l'accent sur la dimension affective et émotionnelle : « Il faut avoir été affecté·e dans l'épaisseur de son être pour se sentir viscéralement convoqué·e » (Lievens) ou encore : « Le défi principal n'est pas d'ordre cognitif, mais d'ordre émotionnel. Je prends la pleine mesure de la dimension subjective du déni comme refus d'accepter une réalité passée, présente et future via une "incapacité à intégrer ces connaissances dans la vie quotidienne ou à les transformer en actions sociales" (Norgaard, 2011:11) » (Ruwet). Chez certain·e·s, l'importance accordée aux émotions fonctionne comme un contrepied susceptible de « contester les formes de savoirs dominants qui ont contribué aux crises en cours, via des catégories binaires, et favoriser des mécanismes d'exploitation (extractiviste) et d'appropriation du vivant (anthropocentrisme) » (Knops).

L'importance du ressenti, au sens émotionnel mais également sensoriel, est également évoquée comme manière de se reconnecter au monde qui nous entoure : « Les étudiant·e·s peuvent écrire autrement qu'avec la méthode rationnelle académique et ils et elles ont besoin de comprendre leur ressenti pour analyser ce qui les entoure. L'interprétation du monde commence sans doute par cela : observer nos émotions et manières de faire lien. [...] Le tournant sensoriel actuel me demande de traduire et me relier au monde avec d'autres langages, tout en redécouvrant ce qui fait la spécificité de ma parole humaine. » (Bragard) L'importance du langage poétique et de l'art en général est également soulignée comme vecteur de prise de conscience et d'engagement social : « L'art pour s'émouvoir et se mouvoir » (Bragard).

La question se pose aussi chez d'autres dans les termes d'une réflexion critique sur la rationalité ; il ne s'agit pas tant pour eux d'opposer la raison aux sentiments, ou le cognitif à l'affectif, mais de distinguer différents registres de rationalité : faisant figure d'élément central du paradigme moderne, la rationalité fait l'objet aujourd'hui d'une série de critiques menant dans certains cas à son rejet pur et simple, comme dans le contexte de ce que Bernard Feltz nomme la postmodernité relativiste. Pour autant, il ne s'agit pas tant de sortir du registre rationnel que de le redéfinir de façon plus complexe et plurielle, pour faire droit à diverses formes de rationalité : « La visée de valeurs partagées dans une recherche d'éthique de la discussion laisse place aux diverses conceptions de la vie bonne liée aux diverses cultures. La rationalité herméneutique dans le registre des significations ouvre à une dynamique de large dialogue interculturel. » (Feltz) La contribution de Laurent Lievens va également dans ce sens : « Le rapport au savoir que nous défendons est celui qui remet à la niche la raison

instrumentale, au profit de l'usage de la raison critique et axiologique : les questions du pourquoi, du pour-quoi et du pour-qui ont à devenir centrales vis-à-vis du comment. »

4.4. Spiritualité et religion

La question de la place de la spiritualité et des religions dans le contexte de l'Anthropocène et de la transition fait également débat au fil des contributions. Si, comme nous l'avons suggéré, la question du Sens émerge dans un grand nombre de contributions, elle est plus abordée d'un point de vue philosophique que théologique : la crise écologique nous confronte à la mort, ébranle la signification de nos actes et de nos vies. Plusieurs contributions néanmoins font état d'une série de convergences entre un cheminement spirituel et/ou religieux et l'engagement écologique, à partir de la spiritualité franciscaine et de la rencontre de certains écothéologiens contemporains comme Fabien Revol, Martin Kopp et Michel Maxime Egger (Catellani), à partir de la spiritualité impulsée par Satish Kumar (d'inspiration gandhienne et jaïne) au Schumacher College et du Travail qui Relie de Johanna Macy (d'inspiration bouddhiste) (Denis) ou encore à travers la mystique chrétienne, les voies non duelles et le shamanisme celtique (Lievens). Les contributeur·rice·s évoquent le fait qu'une telle dimension spirituelle est venue « combler un manque » (Denis) ou amener une dimension de « verticalité » (Lievens) tout en étant « transformatrice » (Denis), ou encore a semblé susceptible d'ouvrir un chemin d'espérance nous prémunissant de la désolation et propice à la conversion écologique (Catellani) : « La recherche de l'attitude juste, ajustée, est le côté lumineux d'une vie, la mienne, qui est aussi lourdeur, incohérence et inertie. » (Catellani)

Le terme « spirituel » se retrouve également sous une autre forme, et par la bande, dans l'approche de Patrick Meyfroidt : la spiritualité y apparaît comme l'une des composantes à prendre en compte dans le registre de l'utilisation des terres, en tant que c'est l'une des façons qu'ont les collectivités d'accorder une importance à leur territoire, qui entre potentiellement en conflit avec d'autres formes d'usage (récréatif, financier, agricole...) (Meyfroidt).

Sur un plan plus théorique, une ligne de front se trace entre une vision de la religion perçue comme contrepouvoir et levier révolutionnaire (Martínez Andrade) et une vision de la religion comme force conservatrice ou rétrograde (Feltz). Luis Martínez Andrade présente en effet la théologie de la libération et l'écospiritualité maya des mouvements zapatistes comme des leviers de contestation dans la pensée politique de gauche en Amérique latine. En référence à Michael Löwy, il analyse ce rôle contestataire de la religion dans une perspective marxiste qui nous éloigne de la position jugée « eurocentriste » de certains penseurs de gauche qui réduisent la religion à la fonction d'opium du peuple (Martínez Andrade). Bernard Feltz évoque pour sa part la crainte d'une récupération religieuse de la crise écologique par les milieux conservateurs religieux (notamment les milieux créationnistes du protestantisme américain soutenus par les Républicains). Signe de l'échec de la modernité, la crise écologique servirait d'argument confirmant la nécessité d'un retour à un discours religieux au fondement de tout le fonctionnement social (Feltz).

Pour ne pas conclure

Les quatre nœuds tensionnels que nous venons de souligner (engagement/neutralité, désertier ou réformer, dimensions cognitive et émotionnelle, dimension religieuse) dans les trajectoires académiques et personnelles que ce livre présente permettent de jeter quelque lumière sur cette étrange chose qu'est l'intellectuel·le engagé·e dans un processus de transition écologique au sein d'un milieu particulier : l'université. Étrange chose en effet car ce sujet, mis sous pression par des appels contradictoires à la performance et à la décroissance, n'en reste pas moins un sujet formé dans le paradigme moderne de la scientificité organisée autour de la mise à distance du réel et baigné dans la compétitivité internationale du monde universitaire. Les nœuds pointés ci-dessus apparaissent du coup comme autant de lignes de fuite qui ébauchent des sentiers buissonniers pointant vers une autre façon de vivre à l'université, de vivre l'université et, espérons-le, d'y vivre plus heureux. Le bonheur en question habiterait des êtres conscient·e·s non seulement des défis du monde contemporain, mais aussi des dimensions personnelles et collectives de résilience, de ré-imagination d'un autre monde. Ces nœuds tensionnels indiqueraient ainsi autant de manières différentes d'opérer un basculement d'accent de la culpabilité à la responsabilité (Frogneux). C'est aussi ce que suggère Jean-Philippe Pierron quand il invite à la rédaction d'écobiographies plénières, qui prennent au sérieux la relation à l'oïkos dans la constitution du sujet, ce qui ouvre la voie à la prise en compte non seulement des « passions tristes attribuées en général à l'écologie (mélancolie, culpabilité, peur) » (Pierron, 2021 : 49) mais aussi des passions traversées par la joie et la reconnaissance, ce qui augmente notre pouvoir d'action et d'action collective, tout en nous préservant du risque de nombrilisme :

Travailler à notre consistance intérieure, en prenant soin des grandes images de nature qui nous habitent, prépare de grandes résistances extérieures. C'est ce qui fait que l'écobiographie n'est pas une égologie, enfermée sur le souci du bien-être et de pleine nature dont le nouvel esprit du capitalisme a bien compris qu'il y avait là un nouveau marché, l'occasion d'une marchandisation de l'intime. [...] L'enjeu est de culture : culture de soi, culture du nous, culture de l'être au monde. (Pierron, 2021 : 51, 52).

Bibliographie citée

Pierron, J. Ph. (2021). Écobiographie et écospiritualité. *Études*. 11. 43-54.