

Peut-on éduquer au changement ?

Repenser nos habitudes à la lumière de l'écopédagogie

Guillaume LEJEUNE, Chargé de projets et d'animations « Philo », Charleroi, Belgique

On parle aujourd'hui du réchauffement climatique, de l'effondrement de la biodiversité, de l'épuisement des sols et de la pollution des eaux. Ces différents problèmes ne relèvent pas d'une crise passagère. Ils sont les conséquences d'un mode de vie qui n'est pas durable. Que l'on prône une modification structurelle de notre société en adoptant une forme de réformisme (de transition) ou une rupture radicale, une sorte de révolution, notre relation aux vivants et aux écosystèmes auxquels ils appartiennent doit changer. Cela nous conduit à une question tout aussi essentielle que troublante : Pourquoi ne change-t-on pas notre relation au monde ?

Une façon de répondre tient à ce qu'on appelle la « force de l'habitude » : il y a des habitudes qui se sont mises en place – consumérisme, solutionnisme technologique, dogme de la croissance – desquelles il est difficile de se départir. Pour comprendre la logique qui se dessine derrière ces formes d'accoutumance, il est intéressant de se référer à Hume. Ce dernier (2006, p. 107) fait de l'habitude le guide de la vie humaine. C'est elle qui pour lui rend l'expérience profitable et qui permet de nous projeter. Sans elle, nous ne pourrions ajuster nos moyens aux fins que l'on poursuit. Nous ne pourrions ni agir ni spéculer. Mais la force de l'habitude a un effet pervers : elle conduit Hume à privilégier l'ordre établi et à craindre l'innovation. À son sens, c'est le temps et l'accoutumance qui donne de l'autorité aux régimes politique (1993, p. 182). Il se méfie des solutions démocratiques qui nous exposent à une nouveauté à laquelle on n'est pas préparé. Faut-il dès lors considérer qu'en vertu de la force de l'habitude, un changement ne peut être initié, qu'il ne peut être que subi quand les circonstances extérieures rendent impossibles la poursuite de nos façons accoutumées d'agir ? En admettant que l'habitude joue un rôle central dans la nature humaine en ce qu'elle permet de prévoir avec vraisemblance les effets de nos actions, ne peut-on cependant transformer nos habitudes routinières en habitudes intelligentes, en habitudes que l'on pourrait moduler pour qu'elles s'adaptent à de nouvelles situations ?

1. La fonction jouée par l'habitude chez Hume et Dewey

Récemment la militante Greta Thunberg (2019, p. 16) considérait que la plupart d'entre nous se refusaient à adapter notre modèle sociétal parce qu'ils craignaient d'avoir à changer leurs habitudes. Ils seraient habités par une sorte de peur du changement. Comprendre celle-ci et la soigner pourrait nous aider à remplir cette gageure, ce défi immense pour l'humanité, d'avoir à changer de cap. La peur du changement peut se vivre à des degrés divers. Cela peut être juste un peu d'appréhension, comme ce peut être quelque chose de tétanisant. Quand la peur est pathologique, on parle de métathésiophobie. Le terme est forgé sur le grec : méta (au-delà), thesis (la position) et phobia (la peur). Il s'agit en quelque sorte d'une forme de panique liée au fait de changer de cadre structurant.

Cette pathologie qui touche certains individus reçoit chez Hume un éclairage plus général. Chez lui, l'habitude est ce qui organise la vie humaine. Abandonner une habitude ne peut se faire sans violence.

Hume substitue à la métaphysique classique qui fait de la causalité son centre de gravité une nouvelle philosophie qui fait de la croyance et de l'habitude qui la nourrit les catalyseurs de la vie humaine. Pour Hume (2006, p. 143), la métaphysique classique repose en grande partie sur l'idée de causalité, sur l'idée qu'il y aurait une connexion nécessaire entre les événements. Cette nécessité entre les événements n'est pour lui que supposée. Il considère la causalité comme une illusion. On peut observer une conjonction entre les choses. On peut observer que certains phénomènes suivent d'autres phénomènes. Mais rien ne nous permet d'affirmer qu'il y a une nécessité à cela. Le fait d'observer un certain nombre de fois qu'une chose suit une autre nous incite à penser que cette chose doit nécessairement succéder au phénomène qui habituellement la précède (pp. 142-143). Ce qu'on appelle connexion nécessaire entre deux phénomènes est en fait une croyance qui nous porte à croire que deux phénomènes sont liés. Cette croyance dépend de l'habitude et des circonstances dans lesquelles on est plongé. En fait, plus on observe qu'un phénomène suit un autre, plus ce lien devient habituel, plus on croit qu'il suit nécessairement ce phénomène comme un « effet » suit une « cause ». Le psychisme agit de même pour tous les sentiments (feelings). Si par le passé de la joie ou de la peine ont résulté de certaines circonstances, on est porté par l'habitude à reproduire ces émotions si des circonstances similaires se répètent. L'habitude est d'autant plus forte et rigide que la société est stable et conservatrice. On peut d'ailleurs se demander si le caractère figé et universaliste du rôle de l'habitude n'est pas en fait le reflet d'une société dont le caractère relatif aurait échappé à Hume (Dewey, 2023, pp. 11-12) ?

L'œuvre de Hume n'est pas exempte de préjugés propres à son temps : on trouve ainsi des considérations racistes (2001, p. 418) ou sexistes (2010, p. 269) dans ses écrits. La conception qu'a Hume de la nature humaine a pour lui valeur d'absolu (2015, p. 148 ; 1993, p. 197). Sa vision est celle du monde aristocratique dont il est issu Hume. On n'est pas dans un modèle démocratique où le meilleur est à construire à travers l'échange et le dialogue. Hume s'oppose au contractualisme. Pour lui, la légitimité d'un gouvernement ne tient pas à son origine, mais à son ancienneté. Quant à l'art de gouverner, il se doit de respecter, au risque de complaisances douteuses, les habitudes en place s'il veut durer dans le temps. Comme il l'écrit dans un essai consacré au commerce, « les souverains doivent prendre les hommes comme ils les trouvent, et ne point prétendre introduire des changements violents dans leurs principes et leur façon de penser » (2001, p. 433). Ce conformisme comme manière efficace de gouverner aurait fait ses preuves à en croire le tableau que dépeint Hume dans sa monumentale Histoire de l'Angleterre.

Il semblerait toutefois aujourd'hui, à l'heure où les mentalités et les pratiques ne cessent d'évoluer, que l'on soit dans un autre type de société que celui dont Hume est le spectateur. Témoin de la « grande accélération », Dewey décrit la société de son temps dans des termes tout autres. Pour lui, le caractère central de l'habitude tient à disparaître derrière des mutations incessantes (2014, p. 122) : « Le rapport effectif entre l'ancien qui stabilise et le nouveau qui perturbe est très différent selon la période. Parfois des communautés entières semblent dominées par la coutume et les changements ne surviennent qu'à l'occasion d'irruptions et d'invasions venues de l'extérieur. Parfois, comme aujourd'hui, les changements sont si divers et rapides que les coutumes semblent s'envoler en fumée sous nos yeux. Mais que ce rapport soit important ou non, il faut toujours procéder à un ajustement ».

Si les changements visés par Dewey ne coïncident plus exactement avec les nôtres, le besoin

d'ajustement demeure. Nos habitudes doivent être ajustées aux problèmes actuels auxquels on fait face. À bien y réfléchir, les changements rapides et divers qui s'imposent à nous, relèvent pour une bonne part d'entre eux d'une même logique, celle d'une économie de croissance qui diversifie produits et services afin de capitaliser un maximum d'argent. Les changements apparents qui ruinent toute une série d'habitudes traditionnelles sont ainsi les déclinaisons d'une même attitude fondamentale, d'un même habitus : celui d'appréhender le monde à travers la consommation et de remédier aux problèmes qui en résultent à travers le solutionnisme technologique. On a donc moins une perte du rôle central de l'habitude routinière qu'une dissimulation de celle-ci derrière des produits et des techniques innovantes. On reste dans un paradigme de production et de consommation qu'on ne remet pas en question alors qu'il pose de multiples problèmes et qu'il est responsable, entre autres, de la crise environnementale. Prisonnier d'un mode de vie, on envisage l'avenir dans les termes de celui-ci. Suivant ce qui domine en termes de probabilité, on va développer de l'espoir ou de la crainte (Hume 2015, pp. 57-63) et investir dans tel ou tel secteur. L'espoir ou la crainte dépendent de la façon dont on se représente le futur et de la probabilité qu'on accorde à nos anticipations positives et négatives.

Dans les régimes autoritaires, la vision de l'histoire est imposée ; dans une société ouverte, elle peut être décidée démocratiquement. Travailler sur le récit, comme le fait le mouvement des villes en transition, permet d'alimenter une forme d'espoir en un avenir souhaitable. Mais une représentation a besoin de se rendre probable pour susciter l'espoir. C'est ce qu'a bien compris aujourd'hui le mouvement des villes en transition. Il ne dresse pas seulement une représentation positive de l'après-pétrole (Hopkins, 2020, p. 99), il essaye, à travers l'imagination et l'implication au niveau local, de penser des formes de transition, de transformation de ce qui est. La création de jardins partagés, la mise en place d'une économie alternative (monnaie locale), la relocalisation des énergies, sont ainsi autant de moyens pour redessiner le monde et créer un futur souhaitable. En bref, il ne s'agit pas seulement d'évaluer la probabilité d'une représentation de l'avenir, mais de rendre probable cette représentation par la mise en œuvre d'opérations de transition. Celles-ci nécessitent une autre force que celle de l'habitude routinière. Le dialogue et les expérimentations demandent une sorte d'ouverture qui n'a rien d'un cantonnement dans des habitudes figées. Il faut, selon cette approche, que les habitudes de pensée puissent se moduler pour accueillir du nouveau.

Ce nouveau type d'habitude n'est pas seulement nécessaire pour transitionner vers un avenir souhaitable, il est aussi nécessaire quand l'avenir n'est pas anticipable, quand c'est l'incertitude par rapport à ce qui pourrait advenir qui domine. Par rapport à l'incertain, chez Hume, c'est la crainte qui domine (2015, pp. 297-298), car l'habitude en tant que telle ne permet pas de préparer à l'incertain, à la surprise, à l'imprévisible. De-là, faut-il considérer que nous sommes irrémédiablement démunis face à l'incertain ? Pas nécessairement, car nos ressources ne se cantonnent pas à l'habitude telle que Hume l'a décrite. En fait, pour affronter l'incertain, il faut une forme d'adaptativité, de reconstruction, qui manque cruellement à la vision qu'a Hume, car ce dernier fait de l'habitude l'unique facteur de la psychologie humaine. Pour Dewey (2023, p. 143), la force de l'habitude n'est qu'un facteur parmi d'autres. L'habitude routinière qu'on ne veut pas abandonner n'est par conséquent qu'une forme d'habitude qui ne tient pas compte des fonctions que jouent l'impulsion et l'intelligence.

Les trois facteurs de la psychologie sociale sont les suivants pour Dewey : l'habitude, les impulsions et

l'intelligence. L'habitude est ce qui permet de faire des expériences passées une ressource pour s'orienter dans le présent et dans le futur. Les impulsions, c'est tout ce qui fait qu'on initie quelque chose, ce qui est neuf, ce qui intéresse. L'intelligence, c'est la faculté d'organiser, c'est ce qui permet d'articuler les habitudes et les impulsions. Ces trois facteurs sont en général liés. Mais certains peuvent avoir la préséance. L'habitude domine quand j'agis mécaniquement : je me fais un café. Je n'ai pas besoin de penser à chacun de mes gestes. L'impulsion domine quand je cède à mes inclinations : j'ai envie d'une glace, j'achète une glace. Je me laisse aller à mon penchant. Enfin, l'intelligence intervient dans les situations complexes : Je dois arriver plus tôt au travail pour une réunion. J'adapte mon horaire et je calcule à quelle heure je dois me lever. Je fais intervenir un raisonnement.

L'habitude intelligente tient compte des différents facteurs. Elle articule les trois stases temporelles : passé (habitude), présent (intelligence) et futur (impulsion) en vue d'une durabilité et réalise un type d'adaptation robuste. En gros, je tiens compte des expériences passées qui me conduisent à certaines habitudes, je les adapte aux circonstances présentes (intelligence) en veillant à ce que mes attentes, mes désirs quant au futur (impulsions) puissent être satisfaits. L'habitude intelligente va ainsi dans le sens de l'adaptation. Que faut-il entendre par ce terme ? Comme le montre Dewey (2011), face à un problème, trois types de solutions adaptatives sont possibles :

1. On s'accommode de la situation. On « fait avec ». C'est là le motif du « Il faut s'adapter ! » qui est prégnant dans nos sociétés et que Barbara Stiegler (2019) dénonce. À la longue, une routine s'impose et cela légitime le fait que l'on se soit soumis au cours du monde : « On a toujours fait comme ça ! ». Les impulsions sont niées et l'intelligence est bridée.
2. On adapte la situation de façon à ce qu'elle réponde à nos intérêts, à nos besoins, à nos impulsions. C'est là la raison arraisonnable que critique Heidegger (2014) dans la technique. Il s'agit de forcer notre environnement à se conformer à nos projets. On néglige les habitudes établies et on cède aux impulsions sans peser le pour et le contre des innovations qu'on implémente.
3. On procède à un ajustement de la situation. À la vision manichéenne d'une opposition irréductible du monde à nos besoins, on privilégie une approche basée sur la complexité où pour tout problème on peut dégager une multiplicité d'enjeux. Il s'agit alors de déplier ce qui se joue dans la situation, de faire jouer l'intelligence collective, afin de déterminer le(s) variable(s) dont on est prêt à réviser le sens. Les trois facteurs de la psychologie jouent alors et sont coordonnés par l'intelligence.

Pour Dewey, la seule adaptation qui aille dans le sens d'une propension à l'émancipation est la troisième. Face à un problème, il faut redéfinir la situation. Cela demande de relativiser la force de l'habitude avec les fonctions de l'impulsion et d'intelligence. Or cela s'apprend. L'habitude intelligente n'est pas une propension mécanique, une tendance structurelle de la nature humaine. C'est un point de rencontre entre trois facteurs structurants de la psychologie sociale et ce point de rencontre est lié à la culture pédagogique qui sous-tend le monde que l'on habite. On ne peut aller contre la tendance à former des habitudes, mais en revanche on peut faire en sorte que nos habitudes ne soient pas toutes mécaniques. On peut faire en sorte d'avoir des habitudes intelligentes là où les circonstances sont telles qu'une évolution de nos habitudes est nécessaire. Il faut alors pouvoir expérimenter une pluralité de situations. Il faut qu'il y ait une variation dans les circonstances qui fasse qu'il est nécessaire d'opérer une sélection

au sein de nos habitudes pour déterminer ce qui est à garder et ce qui est à remplacer. C'est par la confrontation à la nouveauté et par le fait d'avoir à endosser des responsabilités que l'on apprend à transformer nos habitudes routinières en habitudes intelligentes. Il faut donc une pédagogie qui soit active et qui intègre variations et sélections. On retrouve évidemment les motifs du darwinisme dont Dewey (2016) vante l'impact sur sa pensée et ce n'est pas étonnant puisqu'il s'agit de penser l'évolution des habitudes en vue de rester adapté aux situations auxquelles on va être confronté. Ce qui apparaît en conclusion, c'est que, si on suit Dewey, la peur du changement est moins une fatalité qu'un problème sociétal, celui d'une société qui ne s'est pas ouverte aux habitudes intelligentes et qui est restée enfermée dans ses tendances routinières.

2. Ecopédagogie : comment une société peut s'ouvrir à des habitudes intelligentes ?

Le terme « écopédagogie » apparaît historiquement en Allemagne dans les années 80 (Beer, de Haan, 1984). Il se popularise ensuite dans le sillage de la pensée de Paulo Freire au Brésil. Il désigne alors un savoir critique visant à prendre conscience du monde et des relations de domination qui le structure. Aujourd'hui, l'écopédagogie est souvent située au sein des programmes scolaires d'enseignement relatif à l'environnement. Dans son analyse, Irène Pereira (2024) distingue différentes formes d'écopédagogie et revendique un type d'éducation qui ne se cantonne pas aux petits gestes, mais intègre les thématiques sociétales et politiques. L'écopédagogie est pour elle un prisme à travers lequel on peut penser la question de la justice sociale et celle d'une transition juste. À notre sens (2023, pp. 138-145), on peut toutefois aller plus loin. La spécificité de certaines pratiques écopédagogiques n'est pas seulement thématique, elle est didactique. Il ne s'agit pas seulement de penser un savoir critique sur le monde, mais d'ancrer le savoir dans l'expérience que l'on fait du monde. L'écopédagogie entendue selon cette façon de voir détermine moins un savoir sur un objet particulier qu'un mode d'approche particulier du savoir. Comme le notait déjà Wolfgang Beer et Gerhard de Haan, « il s'agit moins de rendre pédagogique l'écologie que de rendre écologique la pédagogie » (1984, p. 12).

Ce mode d'approche que nous revendiquons ici pour la pratique de la philosophie consiste à interroger la façon habituelle dont nous nous relions au monde. Il s'agit de faire voir derrière nos habitudes les enjeux et les alternatives qui s'y cachent. En d'autres termes, il s'agit de libérer notre intelligence dans un monde où l'habitude routinière du consumérisme a tendance à dicter nos impulsions. Pour éduquer à un monde dont le sens est à construire collectivement et démocratiquement, il importe de stimuler l'intelligence. Il faut sortir d'un schème pédagogique où les savoirs seraient déjà là et où l'enjeu serait uniquement de les transmettre. Il s'agit alors de considérer que dans l'expérience du monde les savoirs apparaissent comme des ressources à moduler pour permettre de répondre aux problèmes qui se posent à nous ici et maintenant en fonction de nos intérêts, de nos impulsions. Or, stimuler l'intelligence et l'impulsion, l'école échoue à le faire, parce qu'elle se coupe de l'expérience. Comme l'écrit Dewey, le problème d'une méthode qui ne se fonde pas sur l'expérience, n'est pas de dépendre de la théorisation,

ce qui est inévitable, mais de se couper de tout impact sur la pratique. En suivant la pensée de Dewey (2012), nous y voyons un triple échec :

1. La manière abstraite de régler un problème se prive de tout contrôle ou vérification dans le champ de l'expérience. Les ressources de l'intelligence sont ignorées.
2. Le contenu de l'expérience ordinaire n'est pas enrichi par la discussion argumentée, laquelle flotte alors sans ancrage concret.
3. Enfin, l'objet d'une telle recherche intellectuelle apparaît comme quelque chose d'arbitraire et distant, qui en somme est indifférent, car ça ne fait pas de différence de s'y référer ou non. On néglige le fait que l'humain soit mu par des émotions, par des impulsions.

Surmonter la peur d'un changement nécessaire ne peut se faire que s'y l'on s'y est préparé en prenant l'habitude de travailler à partir d'une vision complète de l'expérience qui tienne compte, en sus des habitudes, de l'intelligence et des impulsions. Au niveau pédagogique, cela signifie qu'il faut apprendre à travailler à partir de notre relation au monde, prendre le temps d'écouter les histoires qui s'y entrelacent et les problèmes qui s'y tissent. Il faut rendre intelligentes nos habitudes et nos impulsions. En apprenant à se confronter au monde, à construire des projets, on apprend à moduler nos habitudes. En s'interrogeant sur les enjeux qui composent une situation actionnelle où nos intérêts sont en jeu, on module nos impulsions. Moduler au lieu de modéliser pourrait ainsi être une clé.

3. Exemples de pratiques écopédagogiques dans un cadre de réflexion philosophique

Dans ce qui suit, je vais évoquer quelques exemples pour illustrer le propos développé dans les deux points qui ont précédés. Ces exemples s'adressent au secondaire et, dans certains cas, aux publics d'éducation permanente. Mais ils peuvent être aménagés pour intégrer d'autres publics.

Imaginons le cas suivant : un enseignant réalise une recette avec les élèves de la section cuisine dans le cadre d'un souper organisé par l'école. Le professeur de philosophie travaille en partenariat avec celui de cuisine. Il interroge alors les élèves sur le critère qui les a fait acheter tel ou tel miel. Qu'est-ce qui a joué ? Le prix ? Le packaging ? Il s'arrête alors sur la question pour éviter qu'à terme la réponse à une impulsion (acheter du miel) soit animée par un motif mécanique ou inconscient. L'objectif est d'amener les élèves à choisir leurs produits en connaissance de cause. Il s'agit alors de restituer le contexte du choix. L'enseignant peut se rendre dans le magasin avec quelques élèves, prendre une photo des différents types de miel, de leur composante et de l'étalage. Il s'agit alors de fournir les ressources pour informer un questionnement qui va se poursuivre par quelques recherches en classe : Quelle histoire y-a-t-il derrière chaque pot de miel du magasin ? Où chaque miel est-il produit ? Comment est-il produit ? Pourquoi certains miels sont liquides et d'autres non ? Une fois restituée la profondeur de signification propre à chaque élément de l'expérience, il s'agit pour l'élève d'expérimenter si un changement peut être envisagé à un niveau individuel et à un niveau plus général. Peut-on demander au magasin de privilégier un miel local ? d'éviter les emballages en plastique ? Par le biais de ce type d'exercice, on donne les clés du passage d'une habitude routinière à une décision intelligente qui se fait sur la base d'une prise en

compte de divers questionnements.

Une autre voie d'accès à une problématisation des habitudes de consommation des élèves concerne les vêtements. Pour interroger les choix à l'œuvre derrière les habitudes vestimentaires, l'enseignant peut demander à ses élèves de faire des recherches par petits groupes pour sélectionner un fournisseur de t-shirts (dans le cadre d'un vêtement commun lié à une classe de neige, à un voyage des rhétos, etc.) et de défendre leur choix devant les autres. Quels sont les critères mis en avant ? Le prix ? Le caractère équitable du produit ? Le mode de livraison ? Peut-on hiérarchiser les différentes valeurs en place ? Comment peut-on se mettre d'accord sur des critères durables de consommation vestimentaire ?

Les habitudes ne touchent toutefois pas qu'à des biens de consommation. Elles touchent aussi nos modes de déplacement. Comment va-t-on à l'école ? En voiture ? En bus ? Pourquoi utilise-t-on tel type de transport ? Quels sont les enjeux liés à ces types de transport ? D'autres moyens sont-ils possibles ? Qu'est-ce qui s'y oppose ? S'agit-il de raisons personnelles ou d'un cadre sociétal inadapté ? Si oui, que pourrait-on faire pour changer les choses ?

Derrière les modes de déplacement, c'est le rapport à la technique qui est introduit. Celle-ci constitue une interface de plus en plus importante dans notre rapport au monde, aux autres et à nous-mêmes. L'usage de technologies multiples fait ainsi partie de nos habitudes. Une forme d'expérimentation sous la forme de challenge peut alors être proposée à des adolescents. Qu'est-ce que cela fait de rester un jour ou deux privé de son smartphone ? Voit-on le temps s'écouler différemment ? Ressentons-nous une sensation de manque ? Dans quelle mesure cela est-il handicapant ou salutaire ? Quel usage déciderons-nous de faire du smartphone suite à cette expérimentation ? Changera-t-on ou non notre rapport à cet outil ?

Comme nos routines sont en grande partie fonction de notre perception du monde. Travailler sur celle-ci est un préalable intéressant à une écopédagogie visant à former des habitudes intelligentes. La façon dont nous articulons nos perceptions passe en général par le langage. Celui-ci est le fruit de conventions. Il revêt une forme d'arbitraire qui contribue à structurer le monde et la manière habituelle que nous avons de nous y rapporter. A-t-on conscience des limites de nos concepts et de l'impact que leur utilisation a sur nos comportements ? Prenons l'exemple du couple « naturel » et « artificiel » qu'Aristote décrit dans le livre II de sa Physique. Demandons aux élèves de ramasser dans un parc deux éléments naturels et deux éléments artificiels et de les rassembler par tables. La variété des objets ramassés fera valoir la diversité des choses que recouvrent ces termes. Des tensions par rapport à certains objets naîtront. Un morceau de branche taillée est-elle encore un objet naturel ? Un composé de plastique n'a-t-il pas une part de naturel en lui ? À partir de quand le caractère transformé d'un objet en fait-il quelque chose d'artificiel ? Cette réflexion sur le langage peut alors être rapportée à nos usages. Le recours aux termes « naturel » et « artificiel » influe-t-il sur nos habitudes ? Dans quel contexte sont-ils utilisés ? Quelles sont les valeurs qu'on tend à leur associer ? Quand on retrouve sur un produit « ingrédients d'origine naturel », qu'est-ce que cela veut dire ? Si un autre produit met en avant l'idée qu'il n'y a pas de « colorant artificiel », est-ce nécessairement mieux que si les colorants étaient naturels ? Un produit en « bois traité » issu de plantations gérées de façon peu durable est-il moins impactant pour l'environnement qu'un produit recyclé (qui serait à ce titre le sommet de l'artificialisation) ?

En bref, l'écopédagogie, comme on le voit à travers ces quelques exemples, part du milieu dans lequel on

vit et vise à réformer nos habitudes en les rendant plus modulables. Elle attire l'attention sur le fait qu'à côté de ce qui se fait habituellement d'autres possibles sont disponibles. Elle vise alors à stimuler l'intelligence à partir d'expérimentations en vue de rendre notre rapport au monde meilleur : moins routinier et moins impulsif.

Intégrer la nouveauté du présent est à ce titre une clé, mais la transformation des habitudes peut aussi passer par une complexification des données du passé sédimentés dans la culture. L'habitude routinière est une réduction de la complexité à des éléments causant mécaniquement un certain type de réaction. Prenons l'exemple du dialogue. La façon dont on dialogue dépend entre autres de la conception que l'on s'en fait. Cette conception peut être rigide ou plastique suivant qu'elle intègre une diversité de perspectives. On peut facilement avoir un aperçu de la diversité des conceptions ayant trait à quelque chose en recherchant des citations thématiques. Lors de l'animation d'un jeu philosophique reposant sur des échanges discursifs, j'ai demandé en guise de conclusion aux élèves de compléter une phrase de Goethe portant sur l'expérience vécue ensemble, histoire d'avoir un point de vue réflexif sur celle-ci. Ils devaient se mettre d'accord sur un mot pour compléter la phrase : « Parler est un besoin, écouter est un ... ». Les élèves se sont mis d'accord sur le mot « choix ». Je leur ai alors demandé d'expliquer et de justifier pourquoi ils avaient opté pour le terme « choix ». Ensuite, je leur ai présenté la phrase de Goethe : « Parler est un besoin, écouter est un art ». Nous l'avons expliquée ensemble et comparée à leur conception. Cela a permis de faire ressortir que l'habitude à considérer l'écoute comme optionnelle pouvait être problématisée autrement : n'écoute-t-on pas parce qu'on a la licence de ne pas le faire ? ou parce que cela demande un effort, un apprentissage ? Le recours impulsif à certains traits comportementaux est réfléchi à travers la redécouverte de contributions classiques.

De manière générale, les concepts et théories philosophiques peuvent ainsi servir à complexifier nos habitudes et à rendre moins automatique leur application en travaillant sur les implications. L'histoire de la philosophie est ainsi une ressource que l'on peut faire intervenir pour affiner nos comportements. Prenons un exemple. Suite à une balade dans le quartier de la bibliothèque où j'animais un groupe d'éducation permanente, nous avons identifié un projet visant à démolir une église ouvrière (œuvre d'Auguste Cador, un architecte carolo de renom) pour construire un parking. J'ai alors demandé aux participants de construire par petit groupe un plaidoyer pour ou contre la sauvegarde de l'église. J'ai ensuite analysé avec eux les dimensions du discours auxquelles ils avaient recouru spontanément. Afin de distinguer les différentes dimensions de l'argumentation, voire de la complexifier, j'ai introduit la typologie qu'Aristote développe dans sa Rhétorique, à savoir qu'un discours qui se veut persuasif recourt à trois dimensions : l'ethos, le logos et le pathos (pp. 125-128). Il devait alors faire appel aux trois dimensions d'Aristote. L'habitude impulsive de défendre une position en jouant uniquement sur un tableau a donné, sous la contrainte d'une expérimentation de la pensée d'Aristote, une habitude intelligente à même de s'ajuster à un public qui on l'imagine sera tantôt plus réceptif à l'éthos, au pathos ou au logos. Les participants ont alors retravaillé leur discours pour y intégrer les différentes dimensions distinguées par Aristote. Formés aux enjeux citoyens de leur quartier et outillés du précieux bagage d'Aristote, ils étaient alors libres de se positionner publiquement par rapport à une problématique débattue.

La formation d'habitudes intelligentes prônée par Dewey passe par des expérimentations sur la façon

dont nous nous relions aux milieux : notre consommation, nos discours et l'usage de techniques sont problématisés. Des pistes de solutions sont ensuite cherchées collectivement. Il s'agit ainsi d'ancrer dans l'expérience les nouvelles pratiques philosophiques qui sans ça peuvent parfois donner l'impression de se cantonner au domaine du langage. La pratique de la philosophie n'est plus alors une parenthèse dans nos vies, mais une façon de se réapproprier nos choix, de développer notre liberté au sein d'un monde en évolution. Plutôt que de se conformer à un monde qui disparaît ou de s'essayer à prévoir ce qu'il pourrait être, il s'agit ici d'apprendre à transformer le monde en repensant la façon dont nos habitudes le constituent. Grâce à ce type d'approche, l'école apparaît moins comme un monde figé ou prédéterminé par les anticipations du marché que comme un laboratoire en vue de moduler diversement le monde. Il s'agit alors de faire du monde une école, ce qui vaut mieux que de faire de l'école un monde clos sur lui-même (Lejeune, 2026).

4. Conclusion générale

La peur du changement est structurelle chez Hume. On est naturellement porté à craindre l'incertain, ce qui pousse à une forme de scepticisme dans le champ théorique et de prudence dans le champ pratique. En soi, faire œuvre de prudence n'est pas une mauvaise chose, mais pour résister à un monde qui tourne fou, la prudence ne suffit plus. Il faut oser agir, faire le pari que c'est en expérimentant des changements que l'on pourra lutter contre des logiques de consommation de plus en plus intrusives.

Hume, en voulant éviter le problème de l'idéalisme qui confondrait l'être et le devoir être, développe peu ce point d'une évolution satisfaisante de notre rapport au monde. Avec lui, on voit comment apprivoiser la peur du changement en lui opposant une forme de prudence, mais on ne voit pas comment un changement peut être volontairement initié par un sujet. Il manque à la subjectivité, l'impulsion et l'intelligence pour qu'elle soit autre chose qu'un théâtre d'évènements qui se succèdent et auquel elle se conforme.

Pour Dewey, l'habitude n'agit pas seule. Elle est accompagnée des impulsions et de l'intelligence et c'est l'ensemble de ces facteurs pris en interaction qui permet de faire évoluer la tendance au conformisme. Il faut alors faire le tri, sélectionner, au sein des situations qui ont varié ce qui reste pertinent et l'adapter. On peut alors distinguer entre les habitudes routinières qui ont un aspect mécanique sur lesquelles on ne peut influencer et les habitudes intelligentes qui se modulent pour répondre aux problèmes du présent et aux attentes quant au futur. Cela nous conduit à considérer que la peur du changement est moins un problème structurel (lié à la nature humaine) qu'un problème contextuel (lié à une société où on privilégie les habitudes routinières aux habitudes intelligentes, une société où manque une pédagogie appropriée).

En bref, pour répondre le plus adéquatement à la peur du changement, il faut développer les habitudes intelligentes. L'écopédagogie critique contribue certainement à cette tâche. Nous avons ainsi essayé de montrer comment des expérimentations sur ce qui nous lie au monde pouvaient nous mettre sur la voie d'un ajustement de nos comportements. Au final, si l'on en revient à notre problématique de base (comment se préparer au changement ?), il apparaît qu'il s'agit moins d'attendre un changement déterminé, un modèle à atteindre et réaliser, que de changer nos attentes prédéfinies en transformant nos habitudes routinières et nos cadres sociaux de manière à rendre le monde plus modulable.

Références

- Aristote (2010). Rhétorique (trad. F. Chiron). G-F.
- Beer, W. et de Haan G. (1984). Ökopädagogik. Beltz.
- Dewey, J. (2011). Une foi commune, Paris, La découverte.
- Dewey, J. (2012). Expérience et nature (trad. J. Zask). Gallimard.
- Dewey, J. (2014). Après le libéralisme ? Ses impasses, son avenir. (trad. N. Ferron). Climats.
- Dewey, J. (2016). L'influence de Darwin sur la philosophie (trad. C. Gautier et alii). Gallimard.
- Dewey, J. (2023). Nature humaine et conduite (trad. B. Rouget), Paris, Gallimard.
- Heidegger, M. (2014). Essais et conférences. Gallimard.
- Hopkins, R. (2010) Manuel de transition. Ecosociété.
- Hume, D. (1993). Traité de la nature humaine, III La morale (trad. P. Saltel). GF.
- Hume, D. (2015). Traité de la nature humaine, II. Les passions (trad. J-P. Cléro). GF.
- Hume, D. (2001). Essais moraux, politiques, littéraires et autres essais (trad. G. Robel). PUF.
- Hume, D. (2006). Enquête sur l'entendement humain, (trad. A. Leroy). GF.
- Hume, D. (2010), Essais sur l'art et le goût, (trad. M. Malherbe). Vrin.
- Lejeune, G. (2018) Hume pas à pas, Ellipses.
- Lejeune, G. (2023). Les philosophies de l'écologie. Ellipses.
- Lejeune, G. (2026). Le monde comme école. Ecopédagogie et pratiques philosophiques. Vrin.
- Pereira, I. (2024). Ecopédagogie. Academia.
- Stiegler, B. (2019). « Il faut s'adapter ! » Sur un nouvel impératif politique. Gallimard.
- Thunberg, G. (2019). Rejoignez-nous (trad. F. Vasseur). Kero.