Notos

N° 8 | 2026
Formes de la résonance à l'ère de l'Anthropocène: comment faire advenir le plurivers?

Les pédagogies de la transition

Possibles leviers d’action au service d’une éco-résonance critique, symbolique et altruiste

Manon SALA *Doctorant*
Learning Planet Institute
University of Paris

Édition électronique :
URL : https://notos.numerev.com/articles/revue-8/801-les-pedagogies-de-la-transition
DOI : numerev_2725
Date de publication : 25/02/2026

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : SALA, M. (2026) Les pédagogies de la transition. *Notos*, (8). https://doi.org/10.34745/numerev_2725

L’article propose d’explorer les fondements éthiques et pédagogiques d’un enseignement transdisciplinaire portant sur les enjeux éthiques et sociaux des dérèglements écologiques en contexte d’Anthropocène (Wallenhorst & Hétier, 2021). A partir d’une étude qualitative portant sur la comparaison de deux parcours de formation aux transitions à l’université, nous identifierons l’impact des méthodes d’enseignement et de la posture d’enseignant sur la prise de conscience et la responsabilisation écologique des étudiant.e.s (Freire, 2006). En ce sens, au-delà d’un choix didactique d’éducation à une durabilité forte ou faible (Lange, 2017), ce positionnement pour une éducation écologique critique repose sur la co-construction d’un contexte d’apprentissage mobilisateur, dans lequel la connaissance s’inscrit dans un « rapport cognitif, affectif et corporel au monde » (Rosa, 2018). Aussi, dans un contexte universitaire en prise aux tendances et dynamiques d’un système éducatif libéral (Sauvé, 2007 ; Curnier, 2021), nous nous attarderons plus spécifiquement sur la responsabilité de l’enseignant-chercheur en tant que possible vecteur d’une *éco-résonance* critique, symbolique et altruiste, c’est-à-dire, un enseignement qui relie les actions individuelles et communautaires à leurs conséquences écologiques, symboliques et sociales.

This article aims to explore the useful pedagogical and ethical basis to impulse transdisciplinary teaching programs on social-ecological stakes in the context of the Anthropocene (Wallenhorst & Hétier, 2021). Based on a qualitative study comparing two curricula on social and environmental transitions in universityn we will focus on the methodological and teaching frameworks impacting the student’s ecological awareness and responsabilisation (Freire, 2006). In this sense, far from exclusive didactical choices based on hard or soft sustainability (Lange, 2017), this eco-critical education relies on the co-construction of an engaging learning context, which insert knowledge in a « cognitive, affective and physicial relationship to the world » (Rosa, 2018). Hence, in a liberal academic context, we will focus more specifically on the educator responsability to impulse a critical, simbolic and altruistic *eco-resonance* that connect the learning space with the socio-ecological and affective results of individual and community-based actions.

Mots-clés :
Anthropocène, Enseignement supérieur, Pedagogy, Résonance, Higher education, Pédagogue, Transitions socio-écologiques, Socio-ecological transitions, Anthropocen

Les fondements pédagogiques d’une éco-résonance altruiste, symbolique et critique

Manon SALA[1]

En prise avec un monde moderne en perpétuelle accélération, le sociologue allemand Hartmut Rosa théorise le concept de résonance comme une modalité particulière de mise en relation entre le sujet et ce monde, à l’interface de tous les domaines de la vie, affective, altruiste, symbolique et critique (Rosa, 2023). Cette résonance s’expose comme une faculté fondamentale qui demande une indisponibilité préalable, c’est-à-dire, une faculté à être touché par un fragment de l’existence qui une fois conscientisé « se met à parler ». Cette indisponibilité possède en soi la capacité de restaurer de potentiels axes de résonance et de réorienter les stratégies individuelles en phase avec les valeurs et le fonctionnement d’une époque (Rosa, 2018).
Dans cette continuité, Hartmut Rosa définit l’éducation comme une pratique de résonance à part entière en ce qu’elle possède en soi la capacité d’influencer l’attitude et l’expérience du monde de l’apprenant, à contre-courant de l’accélération caractéristique de la modernité. Le sociologue élabore une critique à la fois conceptuelle et affective, en ce que cet état d’être peut venir rompre les axes de résonance pluriels que supposent notre pleine humanité. En privilégiant cette indisponibilité à ce qui échappe aux liens directs, l’auteur nous propose de nous réinsérer dans des liens de présence, incarnés dans des « cordes » de résonance, activées par la rencontre entre deux êtres. Cette résonance peut se dessiner en lien avec toute forme d’altérité, humaine ou autre qu’humaine, dans un rapport au monde responsif au sein de trois axes de résonance : horizontale, diagonale et verticale. Ces axes de résonance s’orientent respectivement vers autrui, vers le monde matériel et vers le monde existant comme totalité. Pour Hartmut Rosa, la coupure de ces axes de résonance est à l’origine d’un clivage à l’égard des entités humaines et autres qu’humaines, qui se présentent à nous comme « inanimées et muettes » (*ibidem*, p. 312).

Dans cette situation, l’altérité n’a plus rien à nous dire et la relation avec le monde se retrouve limitée à un rapport d’utilité rationnel, la plupart du temps anthropocentré. La relation à cette « nature extérieure » influence le lien à notre « nature intérieure » en orientant nos pensées et nos actes dans un paradigme identitaire de domination et d’exploitation des espèces autres qu’humaines et milieux de vie, bloquant ainsi le déploiement d’une forme d’éco-résonance. Pour l’auteur, l’émergence de cette éco-résonance que nous qualifierons de « symbolique, critique et altruiste » possède en elle

les germes d'une « révolution politique, économique, culturelle » (Rosa, 2023, p. 38). Or, insérée dans un milieu apprenant, cette éco-résonance peut influencer le comportement pro-écologique, le succès de l'apprentissage et l'état émotionnel global de celui qui en fait l'expérience (Rosa, 2018, p. 182).

Aussi, tout comme l'enseignement des transitions écologique et sociale constitue en soi un sujet politique en lien avec « la responsabilité du monde et la préparation à un avenir incertain et changeant » (Wallenhorst & Hétier, 2021), l'émergence d'une éco-résonance au sein de l'espace apprenant de l'université représente en soi « un potentiel d'apprentissage du politique » (Wallenhorst & Hétier, 2021) en ce qu'il porte un regard critique sur les fondements philosophiques et sociaux de la modernité, en valorisant d'autres façons de penser notre responsabilité et notre relation au monde, tant sur le plan pédagogique que citoyen. Les chercheurs en sciences de l'éducation Nathanaël Wallenhorst et Renaud Hétier de l'Université Catholique de l'Ouest décrivent cette éducation en contexte d'anthropocène comme une « hétérotopie éducative », qui propose d'insérer les sciences des systèmes terrestres dans leurs origines et conséquences sociales inégales (2021). Ce dialogue transdisciplinaire remplace l'idée d'un savoir neutre et introduit un savoir situé dans un contexte social, politique et culturel. De cette façon, les sciences exactes et les sciences humaines dialoguent vers l'élaboration d'une pédagogie critique qui inscrit la connaissance dans un contexte donné. La visée de la connaissance n'est plus exclusivement explicative mais vise la compréhension de la complexité du réel (Freire, 2006). Le savoir hors sol est remplacé par la prise de conscience de son imbrication dans des dynamiques sociales et politiques qui conditionnent les possibilités d'être et d'agir (Freire, 2006). Pour ce faire, Nathanaël Wallenhorst nous invite à développer une « pensée éducative qui prend acte du passage en anthropocène » (2014), en mobilisant une problématisation active de l'apprentissage sous la forme de débats, de jeux de rôles, de littératies critiques ou tout autre pratique réveillant les savoirs techniques dans une portée émotionnelle et physique (Slimani *et al*., 2017 ; Leininger-Frézal & Souplet, 2022). Cette rupture éducative doit rompre avec les modèles d'apprentissages traditionnels « cumulatifs » qui se caractérisent par un « empilement de la connaissance » au service d'une conception libérale de l'éducation (Lange & Kébaïli, 2019).

En ce sens, « davantage de science et davantage de technique ne viendront pas à bout de la crise actuelle » (Hétier & Wallenhorst, 2021), et il revient aux pratiques éducatives de s'inscrire un monde éprouvé directement. En d'autres termes, l'ouverture à la résonance incorpore les savoirs macro portant sur les dérèglements bio-géo-chimiques du système Terre dans une expérience affective et sociale vécue au niveau micro-politique. La qualité de la relation au monde constitue donc le premier facteur d'activation des axes de résonance à l'égard d'autrui, du monde matériel et symbolique, au travers d'un « sentiment d'efficacité personnelle » motivée par l'intérêt porté à l'altérité (voir figure 1). Nous proposerons d'assimiler cette forme d'attention aux composantes de la chaîne du *care* théorisée par Joan Tronto (1993), en ce qu'elle insère l'attention dans une attitude « responsive », au sein d'une possible réciprocité symbolisée par une boucle de rétroaction positive, entre le sujet receveur de *care* qui

distribue le soin reçu à son tour (figure 1). En ce sens, « l'efficacité personnelle » introduite par Rosa s'expose comme « le moment de réaction et d'impulsion » face à la présence de l'Autre, à laquelle l'individu « apporte une réponse propre et active » (Rosa, 2023, p. 50-51).

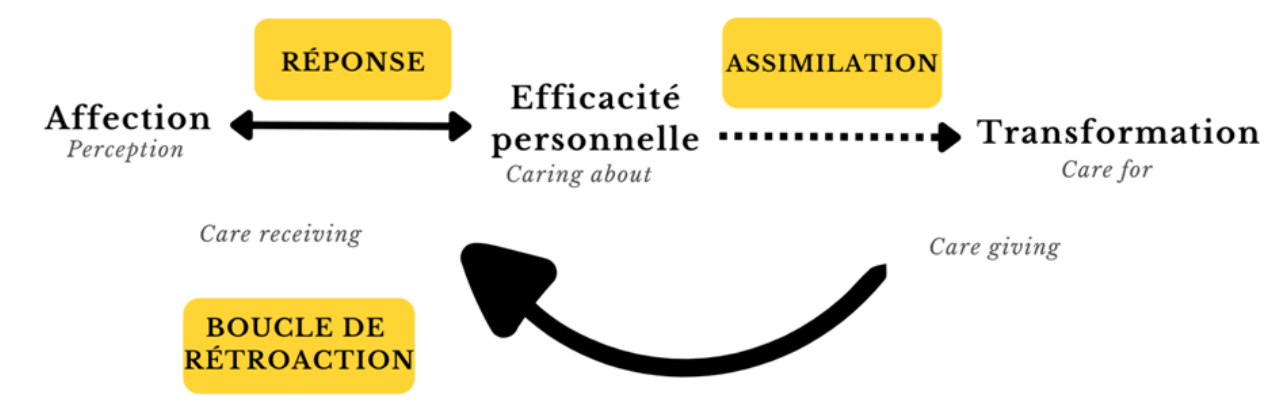


Figure 1 : correspondances entre la triade de la résonance et la chaîne du care

En s'inspirant de la pensée d'Hartmut Rosa, cet article souhaite questionner la capacité de l'enseignant-chercheur à instaurer une relation éco-résonante au sein de l'espace apprenant de l'université. En se fondant sur les analyses de *verbatims* et d'observations menées auprès d'étudiant.e.s et d'enseignants-chercheurs à l'université, nous tâcherons de comprendre quels éléments de la relation pédagogique peuvent conduire à l'émergence d'une éco-résonance altruiste, symbolique et critique chez les étudiant.e.s. En ce sens, l'enseignement des questions écologiques et sociales à l'université repositionne le rôle de l'enseignant-chercheur au sein du cadre préexistant de l'université, entre recherche de neutralité et nécessaire positionnement éthique sur la problématisation des savoirs en contexte d'Anthropocène. Cette nouvelle « responsabilité politique de l'enseignant-chercheur »[2] s'insère dans une revalorisation de la relation pédagogique orientée vers une relation attentive d'écoute des besoins intellectuels et affectifs des étudiant.e.s, en proie à un contexte d'incertitudes et de basculement des référentiels sociaux de référence.

Cadrage contextuel et méthode : les logiques structurantes d'annihilation d'une éco-résonance au sein de l'université française

La thèse qui a inspiré l'écriture de cet article se fonde sur l'observation comparée de plusieurs enseignements portant sur les transitions dans quatre universités françaises. Pour des raisons pratiques, nous construirons l'argumentation de cet article sur un

terrain unique introduit de façon longitudinale sur une période de trois ans. L'entrée sur le terrain a été possible lorsque j'ai été chargée de cours au sein de l'enseignement interdisciplinaire en Humanités Écologiques proposé à tous les étudiant.e.s de licence de l'Université de Montpellier Paul-Valéry (UMPV). Les Humanités Écologiques constituent un champ interdisciplinaire émergent dans les sphères de la recherche et de l'enseignement. Ce cours optionnel et transversal vise à repenser les rapports entre l'être humain et son milieu de vie « en construisant une nouvelle éthique de la connectivité ». Cet enseignement transversal de 18h00 a été lancé en 2021 par la vice-présidente Transition de l'UMPV de l'époque, dans le but d'insérer de l'interdisciplinarité dans l'enseignement de la question écologique à l'Université. Depuis 2021, le cours est proposé de façon optionnelle à tous les étudiants des trois premières années de licence de l'UMPV et leur permet d'adopter un regard pluridisciplinaire sur les enjeux de transition écologique en combinant « de manière originale » les sciences de la vie et de l'environnement, les sciences humaines et sociales (SHS) ainsi que les lettres, les langues et les arts. A titre d'exemples, en 2024/2025, ce sont près de 835 étudiant.e.s qui sont inscrits au sein du cours, partagés en 13 groupes mobilisant 48 intervenants des plusieurs départements. Par conséquent, c'est une réelle tentative d'acculturation qui est opérée par les coordinateurs et responsables des semestres, en proposant « d'élargir le champ des représentations du vivant, de donner la voix aux non-humains et de s'inspirer des peuples premiers, précurseurs de la préservation de l'environnement »[3] au travers de conférences, ateliers et sorties organisées en-dehors des cours tout au long de l'année. L'enseignement des Humanités Écologiques s'effectue donc dans la continuité de mobilisation d'enseignants-chercheurs œuvrant au sein de leur établissement en tant que « minorité agissante » capables de provoquer une réelle bascule au sein de leur établissement de rattachement (propos d'entretiens avec une enseignante-chercheuse coordinatrice de l'option).

Cette bascule se perçoit dans la réactivité des enseignants-chercheurs, tant sur le plan pédagogique qu'institutionnel, à la publication du rapport Jouzel par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) en février 2022. Ce rapport, rédigé par une communauté d'enseignants-chercheurs, d'étudiant.e.s et de partenaires publics, formule la demande effective de former « tous les étudiants de L2 d'ici 2025 ». Or, dans le cas précis de ces enseignements, loin de répondre à un objectif ministériel de formation aux transitions, ceux-ci s'inscrivent dans une réelle expertise constituée sur une dizaine d'année par une équipe interdisciplinaire, qui insère l'écologie au cœur d'un dialogue entre arts et sciences, littérature et société, émotions et connaissances. C'est au sein de cet écosystème « d'enseignants-chercheurs militant.e.s de l'écologie »[4] que nous fonderons notre analyse. Les méthodes mobilisées pour cette étude de cas ont consisté en des participations observantes en tant que chargée de cours pour 10 groupes sur trois ans, ce qui correspond à un total de 350 étudiantes et étudiants suivi.e.s. Les activités proposées en cours, majoritairement inspirées des méthodes de pédagogie actives et expérientielles ont ainsi permis de recueillir l'évolution des propos des étudiants et des évaluations dans le temps en termes de compréhension des enjeux et de mise en capacité d'agir des étudiants. Les propos et notes de terrain recueillis en cours ont ainsi permis de constituer un corpus conséquent de verbatims à la base de

notre analyse. De même, les modalités d'évaluation introduites à chaque fin de semestre ont permis d'accéder directement aux perceptions et ressentis des étudiantes et étudiants. Des questions ouvertes organisées selon les trois axes de réponse : *Dans quelle mesure le cours a contribué à changer votre regard sur la transition écologique actuelle ?* ou encore, *Quels sont les contenus du cours qui vont être touchés particulièrement et pour quelles raisons ?* ont ainsi permis de recueillir les retours écrits des étudiantes et étudiants, concernant leur bonne appropriation du cours et leur intérêt pour les éléments théoriques abordés.

En parallèle de l'analyse des réponses aux examens des étudiant.e.s, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'une quinzaine d'étudiant.e.s interrogés sur trois ans, dont cinq interrogé.e.s à intervalle d'un an après la fin du cours, qui seront introduits comme « étudiant.e N+1 » dans le texte. Enfin, l'intégration sur le terrain de recherche a été facilitée par la participation aux réunions de coordination des équipes pédagogiques réalisées en début et en fin de chaque semestre universitaire. Ces réunions, censées assurer la coordination et le suivi de l'option au sein de l'équipe pédagogique composée d'une quarantaine d'enseignants-chercheurs, ont permis de comprendre les dynamiques et contraintes institutionnelles sous-jacentes à la réalisation d'un tel cours. L'observation de l'espace apprenant de la salle de cours sera donc mis en comparaison avec les propos d'enseignants-chercheurs recueillis dans le cadre de ces réunions de travail et d'échanges informels. En parallèle, des entretiens de recherche ont été mené auprès de cinq membres du groupe de travail du rapport Jouzel étudiant.e.s, enseignants-chercheurs et hauts fonctionnaires, afin de porter une analyse plus large sur le contexte politique d'institutionnalisation de la Transition Écologique pour un Développement Soutenable (TEDS).

En ce sens, cette institutionnalisation récente de la TEDS permet d'insérer l'enseignement des Humanités Écologiques dans un système normatif qui le dépasse, au sein d'un axe de résonance diagonal (Rosa, 2018). Ce système normatif se fonde sur la préconisation ministérielle « d'acculturation des enseignants et enseignants-chercheurs à la TEDS »[5] à un socle commun de connaissances de base intégré dans des pratiques pédagogiques actives, telles que la pédagogie par projet, la structuration de partenariats extra-universitaires ou l'approche par compétences. Le rapport Jouzel mentionne également la nécessité d'un changement de posture des enseignants-chercheurs qui doit faire évoluer sa « posture dans les pratiques individuelles personnelles et professionnelles » en osant « sortir de sa posture de sachant » et accepter enseigner des sujets pour lesquels il n'est pas expert.

Par ailleurs, le projet politique que sous-tend le cadre normatif du rapport Jouzel ne semble pas clair. Nous pouvons en ce sens souligner le « flou conceptuel et réglementaire »[6] qui se cache derrière la terminologie de TEDS dont il est question tout au long du rapport. Ce manque de précision sémantique ne semble pas détenir la capacité d'orienter les enseignements à l'université vers une réelle prise de position politique de déconstruction des paradigmes dominants de la modernité. Au contraire, la notion même de développement soutenable peut s'insérer dans les débats en sciences

de l'éducation qui réduisent le vivant à un ensemble de ressources à exploiter au service du développement humain (Sauvé, 2007). Ce décalage entre les préconisations ministérielles et les références normatives est mis en avant dans l'ensemble des entretiens de recherche menés auprès des membres du groupe de travail du rapport Jouzel, tant du côté des enseignants-chercheurs que du côté des cadres de l'Etat :

> Quand tu lis le rapport Jouzel, il est quand même super flou sur de quoi il s'agit. Quel est le contenu, comment on le dit. Et d'ailleurs, ce mot barbare de transition écologique pour un développement soutenable qu'utilise le ministère de l'Enseignement supérieur, il caractérise le fait qu'on ne sait pas encore de quoi on parle (...) Pour nous, ce terme TEDS, il ne veut rien dire. Et il est spécifique au ministère de l'Enseignement sup', alors qu'on ne le trouve pas dans les références institutionnelles (...) ce mot de « soutenable », il sort de nulle part, il est écrit nulle part, on n'a aucun texte réglementaire, pas de convention internationale, etc. Donc ce mot, il ne veut pas dire grand-chose. (Entretien auprès d'un haut fonctionnaire, membre du groupe de travail du rapport Jouzel novembre 2024)

> Alors, on parlait de transition, et puis ça s'est appelé TEDS, et non pas TEDD, pour Transition Écologique pour un Développement Durable et on s'est tous posé la question de savoir d'où ça venait, parce que c'est sorti un jour dans un document, (...) j'ai essayé de trouver pourquoi (...) et pour moi, je sais pas, c'est analogique, je sais pas ce que ça veut dire, je connaissais pas ce truc-là. (Entretien auprès d'un enseignant-chercheur, membre du groupe de travail du rapport Jouzel, novembre 2024)

Cependant, de nombreuses discussions avec des membres du groupe de travail du rapport Jouzel ont permis de nuancer ces premières critiques formulées à l'égard de la poursuite d'une perception utilitariste et libérale de la recherche. Cette nuance est portée par les enseignants-chercheurs membres du groupe de travail du rapport Jouzel eux-mêmes, qui soulignent d'une part les efforts « d'ouverture et de dialogue » entre les sciences exactes et les sciences humaines formulées dans le rapport, et d'autre part, l'intégration problématisée et située des connaissances portant sur la transition socio-écologique. Le socle commun de connaissances formulé dans le rapport Jouzel semble clairement délaisser la vision en silos de la recherche en se fondant « *ni uniquement sur une approche technique ni uniquement sur une approche philosophique (...) ou politiques » mais sur « une vision large des questions de transition* ». L'absence de parti-pris radical semble reposer sur une vigilance réglementaire dans la prise en compte de la liberté constitutionnelle de l'enseignement et de la recherche, telle que portée par la décision n°83-165-§18 DC de la Constitution[7], tout en offrant la possibilité de s'ancrer dans un véritable enseignement politique des transitions au sein des établissements d'ESR. L'enseignement de la TEDS semble donc reposer sur la libre appréciation des enseignants-chercheurs, qui en contexte d'Anthropocène qui peuvent s'approprier ce texte selon leur contexte institutionnel et disciplinaire spécifique. Par

conséquent, le modèle actuel d'institutionnalisation de la TEDS se situe à un carrefour entre neutralité et responsabilité académique, en laissant le libre choix aux enseignants-chercheurs de se positionner pédagogiquement et conceptuellement à propos d'un enseignement engagé de la transition socio-écologique, au service d'un projet de société qui prend en compte les dérèglements bio-géo-chimiques et ses conséquences sociales en intégrant des responsabilités différenciées. Dans cet article, nous privilégierons la notion d'éducation aux *Transitions Écologiques et Sociales* (TES) à celle de TEDS, pour soutenir la visée d'un enseignant politisé, qui prenne compte des systèmes de domination historiques et politiques, à l'origine des déséquilibres bio-géo-physiques du système Terre (Wallenhorst, 2014).

L'enseignant-chercheur à l'interface d'une diversité d'axes de résonance : potentiel ré-activateur d'une éco-résonance au sein de l'espace apprenant de l'université

Par essence, l'enseignant-chercheur se situe à l'interface de plusieurs logiques structurelles aux apparences parfois contradictoires. D'un côté, il est l'interface entre l'étudiant et le monde de la connaissance, détenteur d'une autorité symbolique par l'exercice et la transmission de la science, de l'autre, il a la capacité d'orienter l'expérience pédagogique vers « une perspective de sens », en assurant la continuité de l'expérience apprenante avec le cadre de référence directeur des étudiants et des étudiantes (Breton, 2018). L'enseignant-chercheur doit donc articuler des logiques structurantes avec la liberté de recherche et d'enseignement qui fonde son activité. Or, d'après Hartmut Rosa, les logiques normatives qui structurent l'espace apprenant sont en contradiction avec les composantes d'activation d'une éco-résonance horizontale ou sociale entre l'enseignant-chercheur et l'étudiant. En ce sens, les conditions institutionnelles d'apparition d'une éco-résonance semblent reposer sur des logiques politiques et structurelles qui contraignent la relation apprenante. Les contraintes structurelles de création d'une forme d'éco-résonance reposent en effet sur des formes de pressions multiples qui conditionnent le quotidien des enseignants-chercheurs inséré dans la logique d'accélération caractéristique de la modernité (Guichard-Ménard, 2023 ; Rosa, 2018). En outre, certains enseignants-chercheurs se sentent désemparés face aux réactions possibles des étudiantes et étudiants qui se retrouvent confrontés à des « *sujets assez délicats* », « *graves* » et « *plombant* » qui peuvent conduire à « *de la sidération et à l'inaction* » (observations auprès d'enseignants-chercheurs engagés pour la TES). L'accompagnement émotionnel et psychologique des étudiantes et étudiants ne

fait en ce sens pas partie de la formation des enseignants-chercheurs qui se retrouvent démunis face à la souffrance étudiante, les propos tenus lors de ce même groupe de travail du en attestent :

> *Ça fait sens de donner de la place à la réception de l'éco-anxiété par les étudiants dans les cours à l'université (...) pour autant on est quelque part un peu novices, on ne sait pas comment y répondre.*

Les observations ont ainsi permis d'identifier un besoin partagé de sentiment de légitimité chez les enseignants-chercheurs, qui tâtonnent dans l'appropriation de ces connaissances notamment en raison du fonctionnement disciplinaire et du haut niveau d'exigence dans le partages des connaissances à l'université. Or, en l'absence d'auto-légitimation et d'assurance de la part de l'enseignant-chercheur, la « corde de résonance » entre l'étudiant.e et l'enseignant-chercheur se retrouve coupée de sa vibration potentielle. L'étudiant, situé en dehors de l'axe de résonance horizontal, ne peut donc de fait s'ouvrir à sa propre résonance intérieure, la relation est disharmonieuse, guidée par la peur qui se concrétise en une distance émotionnelle et affective. L'étudiant.e relégué à une posture d'écoute et de réception de savoir se retrouve donc de fait coupé de sa mise en capacité d'agir. Or, dans le cas précis de notre terrain d'étude, la légitimité des enseignants-chercheurs résultante de plus de dix ans de recherche et de mise en réseau, a permis d'assumer une posture de légitimité dans l'introduction de sa connaissance, et dans les types de pratiques pédagogiques introduites auprès des étudiant.e.s. Une enseignante-chercheuse coordinatrice de l'option me partage les débuts de leurs enseignements, en marge de l'intérêt et de la compréhension de ses collègues, « qui avaient du mal à comprendre le lien entre écopoétique et écologie ».

Cependant, l'organisation dès 2013 de séminaires et colloques a rendu possible l'introduction de l'écocritique et des humanités environnementales à l'université Paul-Valéry ; cela a eu un impact sur le débat autour de ces disciplines en matière d'enseignement et de recherche. Tandis que les premiers souhaitent garder le monopole de la matière, les seconds peinent à faire entendre la nécessite d'une approche de l'écologie fondée sur les arts, les sciences humaines ou la littérature. En se constituant en Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS) les membres du GIS TEPCARE ont ainsi pu asseoir leur légitimité au sein de la communauté scientifique de leur établissement et au-delà, en regroupant une communauté internationale d'enseignants-chercheurs travaillant sur les thématiques de transitions. Pour cette enseignante-chercheuse coordinatrice, « le chantier des Humanités Écologiques a contribué à créer une cohésion » qui se retrouve dans des choix pédagogiques assumés et revendiqués auprès des étudiant.e.s. En ce sens, les étudiant.e.s valorisent les enseignements en mode projet et en extérieur qui les changent de leurs contextes de cours habituels et ancrent des connaissances mobilisées plus d'un an après la fin de leurs enseignements. C'est le cas par exemple d'une étudiante qui me partage ses souvenirs sur la notion d'anthropocentrisme introduite en cours qui lui permet « *de comprendre le point de vue*

de ceux qui ne sont pas intéressés par l'écologie ».

Une autre étudiante me mentionne ses sorties en extérieur pendant le temps des cours et la satisfaction de ses enseignant.e.s à ce moment-là. Ce souvenir diffus n'est pas pour autant lié à un ancrage conceptuel précis, mais plus à une expérience du dehors, qui est venue changer le cadre du cours classique en intérieur, sous la forme d'un enseignement magistral. En outre, la liberté constitutionnelle d'enseignement et de recherche inhérente à l'enseignant-chercheur lui donnent la possibilité de choisir son ancrage conceptuel et pédagogique de l'enseignement de la TES. Cette liberté se couple à une forme de « responsabilité »[8], qui inscrite dans un cadre normatif incitatif large offre un potentiel d'appropriation fort de l'enseignement de la TES. Les chercheurs Albert et Mounier nomment « communautés d'innovation », ou « *middleground creative* », ces individus qui jouissent de connaissances multidimensionnées des contraintes et potentiels d'évolution d'une institution ou d'une communauté donnée. Ce « terrain du milieu » offre ainsi la possibilité de concrétiser de nouvelles phases institutionnelles portées par créativité et les œuvres directrices de ces individus intermédiaires, en l'occurrence ici, les enseignants-chercheurs (Albert & Mounier : 2021).

Ces communautés d'innovations jouent ainsi le trait d'union entre des logiques de transformation *top down*, ou du haut de la hiérarchie vers le bas, et de stratégies *bottom up*, c'est-dire partant de la base vers le haut de la hiérarchie. Dans le cas spécifique de l'enseignement de la TEDS introduite par le rapport Jouzel, « l'intermédiarité institutionnelle particulière » (Albert & Mounier, 2021) semble bloquée par le fonctionnement de l'institution de référence, le MESR, qui conditionne l'évolution de la carrière des enseignants-chercheurs et les dotations des établissements selon des critères qui n'incluent pas les caractéristiques de la transition socio-écologique. En effet, malgré des progrès notables d'inclusion de la TEDS dans les Contrats d'Objectifs et de Performances (COMP) des établissements d'ESR notamment sous l'impulsion coordonnée de la Conférence des Grandes Écoles et de la Conférence des Présidents d'Université, l'engagement des enseignants-chercheurs pour déployer des projets d'enseignement liés à la TEDS restent relégué à des enseignants motivés et prêts à prendre le risque de ralentir ou stopper leur évolution de carrière : « ce qu'on fait n'est pas du tout valorisé par le CNU, uniquement par les équipes administratives on va dire… ils nous laissent faire ce qu'on veut, mais pas par le CNU. Et en même temps, on est là ! »[9].

Le déploiement de l'enseignement de la transition sociale et écologique semble ainsi reposer sur le dos de quelques enseignants-chercheurs intimement convaincus, qui font figure de « résistants » parmi leurs collègues et au sein des institutions[10]. Nous pouvons à ce titre distinguer différents profils d'enseignants-chercheurs qui se répètent d'un établissement à l'autre dans l'appropriation anticipée du cadre de la TEDS dont parmi eux, « l'enseignant-chercheur aguerri », au maximum ou en fin de carrière, qui a déjà franchi les seuils de sélection propre à l'institution ; l'enseignant-chercheur « aligné » dont l'engagement pour les enjeux de transition socio-écologique revêt une portée quasi existentielle, quitte à remettre en question sa perspective d'évolution

professionnelle, ou encore « l'enseignant-chercheur initiateur » qui introduit l'enseignement de la TEDS à l'université sans prendre de risque, en respectant le cadre circonscrit des incitations ministérielles. Ces modalités d'appropriation peuvent être assimilées à une forme d'éducation et de durabilité forte c'est-à-dire à un enseignement à visée de transformation sociétale à partir de l'introduction de contenus sociocritiques (Lange 2014, schéma 2).

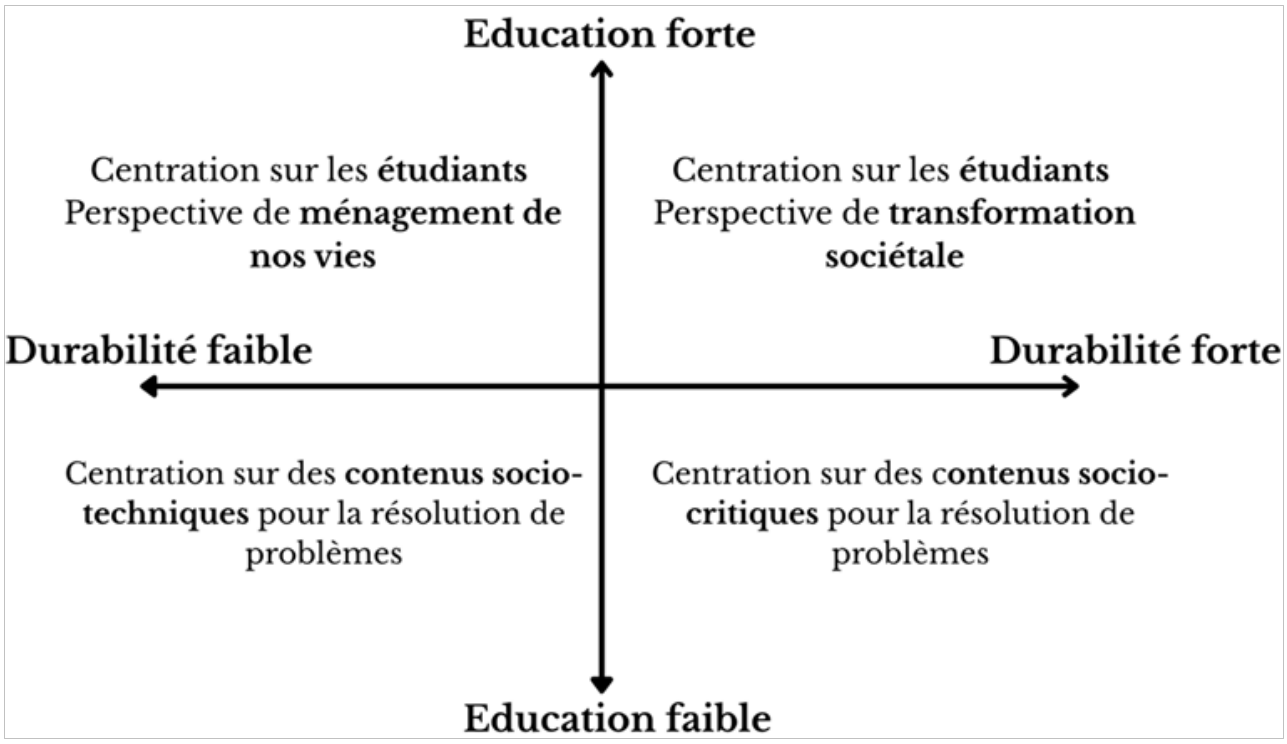


Figure 2 : Les choix éducatifs relatifs à l'éducation au développement durable (Lange, 2014)

Par conséquent, les chercheurs engagés pour la TES doivent s'émanciper du cadre institutionnel de référence d'enseignement de la TEDS par l'approche disciplinaire en osant associer une « éducation globale » à un projet de responsabilité planétaire qui prenne en compte les dimensions « sociales, sociétales, éthiques, émotionnelles et cognitives des apprenants » (Lange & Kébaïli : 2019). Nous retrouvons ces partis-pris pédagogiques chez les enseignants-chercheurs qui ont marqué leurs étudiant.e.s, dont la posture authentique et sincère a été ressentie tout au long des cours :

> Armony m'a soutenu, elle a demandé l'attention de la classe pour que je précise ce que je voulais partager à travers l'objet (…) elle nous fait d'abord parler de soi (…) Elle a dit : « tu vois ? (…) Elle m'a demandé mon avis dessus, mon ressenti personnel, de faire une présentation qui vient du cœur (…) on a moins de pression à se mettre. (Étudiante en Humanités Écologiques, 2024-2025)

> *Dans son cours enfin on pouvait parler des vraies choses, être authentique (…) on*

manque de ça dans un cadre institutionnel. (Étudiante en Humanités Écologiques, 2024-2025)

Ces propos d'étudiant.e.s peuvent être mis en lien avec la posture choisie et incarnée des enseignant.e.s qui placent l'intérêt de l'apprenant au centre de leur mission éducative et de leurs enseignements :

J'essaie réellement de tester de nouvelles choses avec les étudiants, c'est pas toujours facile car je ne suis pas formé, je tente des choses hein... mais je ne sais pas ce que ça vaut réellement. (Enseignant-chercheur de l'option Humanités Écologiques)

Je place toujours l'étudiant au centre des apprentissages, dans une forme de pédagogie centrée sur l'apprenant, a learner-centered approach, (...) ces cours peuvent constituer des bulles de bien-être pour les étudiants. (Enseignante-chercheuse de l'option Humanités Écologiques)

En effet, dans cette configuration, l'étudiant se sent accueilli et touché par l'enseignant-chercheur qui ouvre la voie à un dialogue propice à la confiance et à l'apprentissage mutuel. L'étudiant captivé par le sujet, resitue le cours dans un champ de possibilités d'être et d'agir, en vue d'insérer ses particularités au service du monde et de la société. Le triangle de résonance enseignant-étudiant-matière est donc facilité par l'intersection d'axes de résonance complémentaires qui favorisent ou coupent le potentiel émancipateur de l'espace apprenant, voir la figure 3 ci-dessous.

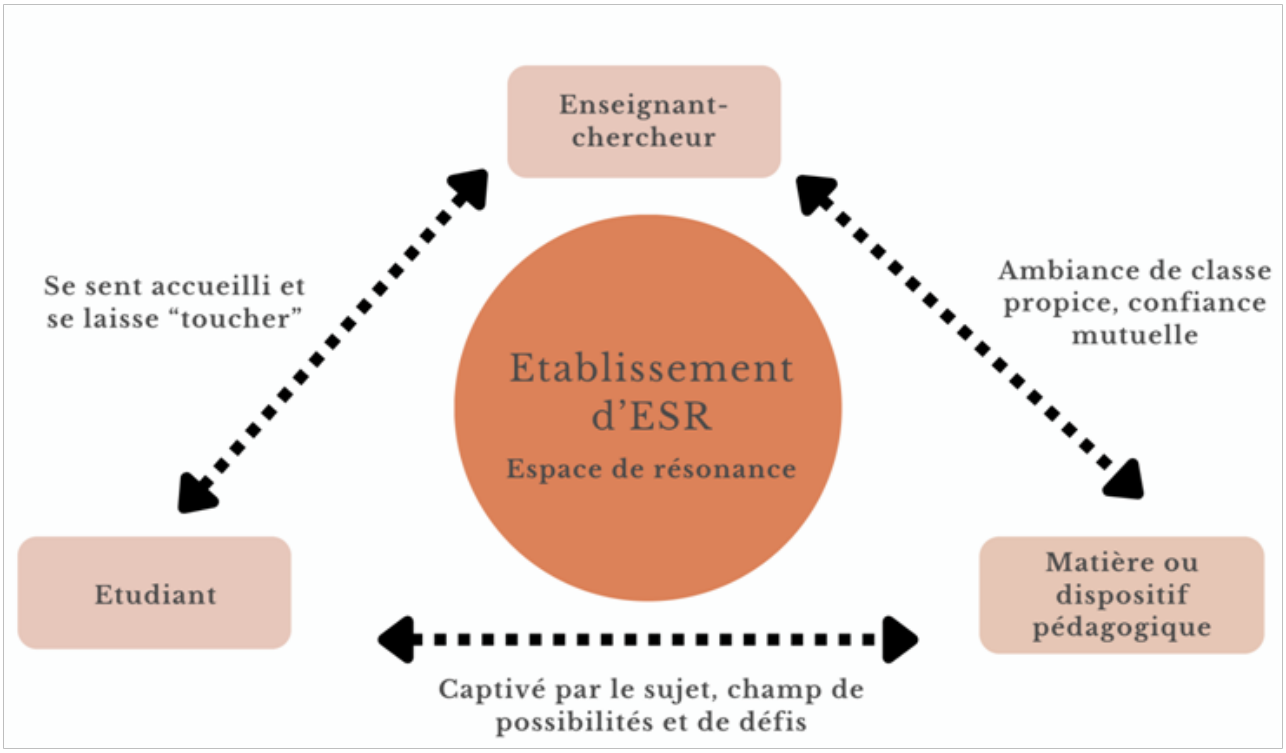


Figure 3 : le cours réussi : le triangle de résonance (Rosa, 2021)

Ce repositionnement est ainsi notifié par les élèves qui se sentent valorisés au sein de la relation d'apprentissage. L'égalité de principe qui se joue alors influence la relation pédagogique vers plus d'écoute mutuelle, de bienveillance et de réciprocité. Cette nouvelle qualité relationnelle laisse une plus grande place à l'expression de soi dans la perspective émancipatrice de l'éducation introduite par Dewey (1990). L'enjeu des enseignements ne se concentre dès lors donc plus exclusivement sur l'apprentissage mais sur la problématisation, qui permet de re-situer des savoirs intégrés dans des formes de vivre ensemble. Deux étudiantes en Humanités Écologiques témoignent de ce repositionnement altruiste et critique :

> *Ce cours m'a permis d'un peu tempérer (...) c'est vrai que d'avoir vu au dernier cours l'avis un peu de tout le monde, (...) c'est vrai que ça m'a donné un peu plus de positivité d'entendre la manière dont les autres voyaient la chose parce que j'ai tendance à être un peu négative c'est ça, et de me dire qu'il y a plusieurs manières, quand les gens ne sont pas forcément là en train de se révolter dans les rues mais qu'ils peuvent aussi faire autre chose pour aider et que c'est vrai que chacun a son rôle. (Étudiante en Humanités Écologiques, 2025-2026)*

> *C'est vrai que d'habitude on a je pense à peu près tous des opinions très tranchées et c'est vrai qu'on ne prend pas le temps de réfléchir. Et du coup ce qui m'a marqué, c'était surtout le fait qu'on voyait que les gens étaient très réceptifs au fait de prendre le temps, de réfléchir et de remettre en question leur prise de position, et qu'en s'écoutant et en entendant d'autres avis, du coup les gens ils bougeaient et ils n'étaient pas bloqués sur : « non moi j'ai dit ça donc je reste là.*

(Étudiante en Humanités Écologiques, 2025-2026)

Ouvertures et conclusion

Par conséquent, en suscitant les conditions propices à l'exercice d'une éco-résonance, c'est l'identité professionnelle de l'enseignant-chercheur dans sa totalité qui est remise en cause, notamment en acceptant une part d'incertitude dans la posture et la légitimité de ses pratiques. L'éco-résonance semble ainsi dépasser le cadre conceptuel de l'enseignement de la transition écologique et sociale en s'insérant dans la co-construction d'une chaîne du *care* au cœur d'un triangle de résonance dans lequel sont impliqués l'apprenant, l'enseignant-chercheur et la matière étudiée. L'activation de ses « cordes de résonance » horizontales et verticales peut être favorisée par une posture renouvelée de l'enseignant-chercheur qui, par sa posture responsive ouvre un espace de révélation des motivations intrinsèques de l'étudiant, en lien avec des valeurs et une disposition démocratique renouvelée. Nel Noddings définit cette relation apprenante attentive comme celle d'un « enseignant qui prend soin », un *caring teacher* (2006). Pour l'auteure, la qualité de cette relation doit reconsidérer les objectifs académiques au renouvellement des méthodes pédagogiques, par un recentrement sur les besoins plutôt que sur les résultats des étudiant.e.s. Nous pouvons mettre cette notion de « *caring teacher* » en lien avec les propos de Cynthia Fleury qui définit le prendre soin dans sa portée capacitaire, dont la genèse est avant tout relationnelle (2013). Elle partage la portée systémique de cette attention portée à autrui, en ce qu'une fois orientée vers Soi ou vers l'autre qui diffère de moi, elle peut s'insérer dans le sillage démocratique d'une « éthique scalaire », c'est-à-dire, un positionnement éthique adapté aux besoins et conditions spécifiques de cette altérité (2019).

L'enseignement des transitions écologiques et sociales se fonde donc sur la revalorisation de l'ethos de l'enseignant-chercheur, en lien avec des expériences d'apprentissage aux potentiels transformatifs. L'enseignement de la TES sous le prisme de la résonance permet d'insérer cet enseignement dans une mobilisation socio-émotionnelle qui concerne différents niveaux de responsabilisation individuelle, collective et systémique (Biancofiore, 2024). Ces enseignements s'inscrivent donc dans une mise en dialogue cognitive et émotionnelle de l'information transmise et vécue, en intégrant son propre vécu de formateur dans la prise en compte de la réceptivité de l'enseignement par l'étudiant.e. Cette conclusion va dans le sens des travaux de Barragan-Jason et al. (2021) qui citent les conclusions de la Plateforme Intergouvernementale sur la Biodiversité et les Services Écosystémiques (IPBES) selon lesquelles la conscience de la crise écologique ne peut être atteinte qu'au travers « *d'un changement transformatif qui inclut une conscience de la connexion entre la crise environnementale et l'édification de nouvelles normes qui concernent les interactions humains-nature* ». Le niveau de prise de conscience écologique et de sentiment d'appartenance au monde qui en découle est donc directement dépendant des

procédés pédagogiques introduits par l'enseignant-chercheur dans le cadre de ses enseignements. Les auteurs expliquent à ce titre en citant Schultz (2002) que cette conscientisation écologique, ou éco-résonance, se fonde sur la l'intercompréhension de l'insertion de sa singularité dans la compréhension de son impact sur les milieux naturels et les espèces qui l'habitent, humaines et autres qu'humaines. Nous pouvons à ce titre citer les réponses aux examens apportées par les étudiantes et étudiants du cours en Humanités Écologiques qui diffèrent selon que celui ou celle-ci a assisté au cours ou a simplement révisé son cours pour l'examen. En ce sens, à la question « *Le cours a-t-il contribué à une prise de conscience sur la transition écologique ? Si oui, comment cette prise de conscience se concrétise-t-elle au quotidien pour vous ?* », les étudiants ayant assisté aux cours ont proposé des réponses qui démontrent la prise en compte d'une responsabilité nouvelle en lien avec une éthique de l'action insérée dans la prise en compte des interdépendances humains-espèces vivantes, les propos suivant en témoignent :

> *Ce cours m'a permis de revoir mes positions sur ce qu'est la Nature, dans un monde où il est dur de s'affranchir des valeurs capitalistes et de profit permanent. C'est par la connaissance et la recherche que l'on peut se politiser et agir pour l'écologie.*

> *J'ai compris qu'en condamnant injustement par notre propre égoïsme la faune et la flore, nous oublions peut-être un peu trop facilement que nous nous condamnons finalement nous-mêmes (…) Ce sont nos écosystèmes qui sauvegardent la vie.*

Au contraire, les étudiantes et étudiants n'ayant pas assistés aux cours ont introduit des réponses qui ne questionnent pas la responsabilité ontologique de la modernité sur les dérèglements planétaires, les réponses ci-contre en attestent les propos d'entretiens suivants :

> *Au niveau du quotidien, personnellement il y a quand même quelques changements notamment dans ma consommation de vêtements, j'achète moins, j'attends un moment avant d'acheter pour être sûre que c'est un besoin et non un caprice » ; « Je fais davantage attention à la réduction de ma consommation d'énergie : éteindre les lumières, utiliser des appareils économes en énergie, privilégier la marche, le vélo ou les transports en commun.*

En conclusion, l'émergence d'une possible éco-résonance chez les étudiants se situe à l'intersection de dynamiques plurielles de relations inscrites dans des dispositifs pédagogiques. Cette éthique de la considération écologique concrétisée dans une forme d'éco-résonance détient en soi la capacité d'établir une citoyenneté renouvelée qui

repense nos formes d'organisations sociales (Pelluchon, 2011). L'enseignement de la TES par le prisme de l'éco-résonance va plus loin qu'une transmission d'informations à vocation critique, en ce qu'elle ouvre la voie d'un retour possible à une reliance symbolique au monde, non plus fondée sur une fonction d'utilité mais de sens, au sein d'une « communauté de destins » (Morin, 1999).

Bibliographie

David Albert, Mounier Caroline, 2021, « *Travailler en mode middleground :* collectifs créatifs et institutions intermédiaires. », *Management international / International Management / Gestiòn Internacional*, vol. 5, p. 122–142.

Barragan-Jason Gladys et al., 2021, « Human-Nature connectedness as a pathway to sustainability : A global meta-analysis », *Conservation Letters*. vol.15, no.1.

Biancofiore Angela, Barniaudy Clément (dir), 2024, *Econarration. Des ateliers d'écriture pour transformer notre relation au vivant*, Lormont, Le Bord de L'eau.

Bolle de Bal Marcel, 2003, « Reliance, déliance, liance, émergence de trois notions sociologiques », *Sociétés*, vol. 2, n. 80, p. 99-131.

Breton Hervé, 2018, « Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur », *Phronesis*, vol. 7, n. 3, p. 35-42.

Cefaï Daniel & Gardella Edouard, 2012, « Comment analyser une situation selon le dernier Goffman ? De Frame Analysis à Forms of Talk », dans Cefaï *et al*. (dir), *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction,* Paris, PUF.

Curnier Daniel, 2017, « Éducation et durabilité forte : considérations sur les fondements et les finalités de l'institution », *La Pensée écologique*, n° 1, p. 252-27.

Curnier Daniel, 2021, *Vers une école éco-logique*, Lormont, Le Bord de L'eau.

Ferdinand Malcolm, 2019, *Une écologie décoloniale*, Paris, Seuil.

Freire Paulo, 2006, *Pédagogie et autonomie, Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Ramonville-St-Agne, Erès.

Guichard-Ménard Ambre, 2023, « Accompagner l'étudiant·e à l'université : une « charge mentale » d'un nouveau genre », *Mouvements,* vol.1, no. 113, p. 81-92.

Hétier Renaud, Wallenhorst Nathanaël, 2021 « Une enfance résonante ou le droit du sensible», *Revue française d'éthique appliquée,* vol. 11, n. 1, p. 33-45.

Jouzel François et al, 2022, S*ensibiliser et former aux enjeux de la transition écologique et du développement durable dans l'enseignement supérieur,* Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Lange Jean-Marc, 2014, « Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux », *Éducation relative à l'environnement*, vol.11.

Lange Jean-Marc, Sonia Kebaïli, 2019, « Penser l'éducation au temps de l'anthropocène : conditions de possibilités d'une culture de l'engagement », *Éducation et socialisation*, vol. 201, n. 51.

Leininger-Frézal Caroline, Souplet Catherine, 2022, *Citoyenneté, identité, altérité.*

Perspectives nationales et internationales, Londres : ISTE édition.
Morin Edgar, 1999, *La tête bien faite*, Paris, Seuil.
MESR, 2024, « *Former les enseignants et enseignants-chercheurs à la transition écologique pour un développement durable* », Préconisation du ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
Noddings Nel, 2006 « Educational leaders as caring teachers », *School Leadership & Management,* vol. 26, n. 4, p. 339-345.
Pelluchon Corine, 2011, *Éléments pour une éthique de la vulnérabilité*, Paris, Les éditions du Cerf.
Renouard Cécile et al., 2021, *Manuel de la Grande Transition*, Paris, Les Liens qui Libèrent.
Rosa Hartmut, 2018, *Résonance, Une sociologie de la relation au monde*, Paris, La Découverte.
Rosa Hartmut, 2023, *Rendre le monde indisponible*, Paris, La Découverte.
Sala Manon, 2025, *Être(s) Vivant(s)*, Lormont, Le Bord de L'eau.
Sauvé Lucie, 2007, « L'équivoque du développement durable », *Chemin de Traverse,* n. 4, p. 31-47.
Slimani Melki, Barthes Angela, Lange Jean-Marc, 2017 « Les questions environnementales au miroir de l'évènement Anthropocène : tendance politique et hétérotopie éducative », *Le Télémaque*, n. 58(2), pp.75-88.
Tronto Joan, 1993, *Moral boundaries : a political argument for an ethic of care,* Abingdon, Routledge.
Wallenhorst Nathanaël, 2014, « Politique et éducation en anthropocène Lecture critique de Dominique Bourg et Alain Papaux (dir.), Dictionnaire de la pensée écologique », *Raisons politiques*, vol.2, no. 62, p.151-160.
Wallenhorst Nathanaël, Hétier Renaud, 2021, « Des pédagogies pour vivre en Anthropocène », *Annales des Mines* - Responsabilité & environnement, vol.1, n. 101, p. 48-52.

[1] Doctorante, unité de Recherche Learning Transitions - Université Paris Cité - Learning Planet Institute & Université de Montpellier Paul-Valéry

[2] Propos d'entretien auprès d'un membre du groupe de travail du rapport Jouzel, octobre 2025.

[3] Voir à ce titre le descriptif des Humanités Écologiques sur la page web du site de l'Université de Montpellier Paul-Valéry : https://www.univ-montp3.fr/fr/humaeco.

[4] Propos d'entretiens d'une enseignante-chercheuse coordinatrice de l'option, octobre 2025.

[5] La note de cadrage « Former les enseignants et enseignants-chercheurs à la transition écologique pour un développement durable » publiée en septembre 2024 propose aux enseignants-chercheurs de choisir entre deux voies d'acculturations distinctes sur la base du volontariat : l'acculturation forte s'assimile à une formation des enseignants-chercheurs étalée sur 10h00, l'acculturation faible se traduit par une formation au stade de la sensibilisation.

[6] Propos d’entretien, haut fonctionnaire membre du groupe de travail du rapport Jouzel, octobre 2024.

[7] La décision n°83-165-§18 DC de la Constitution stipule que « le service public de l’enseignement supérieur est laïc et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse et idéologique », et tend « à l’objectivité du savoir » par le respect de « la diversité des opinions » et la garantie du « libre développement scientifique, créateur et critique ». Cette disposition est renforcée par l’alinéa 18 qui stipule la « pleine indépendance et l’entière liberté d'expression dans l'exercice de leurs fonctions d'enseignement et dans leurs activités de recherche ».

[8] Propos d’entretiens formulés par un membre du groupe de travail du Rapport Jouzel.

[9] Propos tirés d’observations participantes réalisées lors de la Journée des Initiatives Pédagogiques « Les pédagogiques de la transition », organisée le 26 mars 2025 par l’Université Paris-Cité.

[10] Cette terminologie a été partagée à plusieurs reprises par des enseignants-chercheurs d’une école de commerce et d’université.