

# L'autorité enseignante est-elle compatible avec l'éducation au développement durable ? Approche philosophique

## Is teaching authority compatible with education for sustainable development? Philosophical approach

Camille Roelens<sup>1</sup> et Nicola Banwell<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Chercheur au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Université de Lausanne, camille.roelens@unil.ch

<sup>2</sup> Chercheuse au Centre Interdisciplinaire de Recherche en Éthique, Université de Lausanne, nicola.banwell@unil.ch

**RÉSUMÉ.** Cet article procède de la philosophie de l'éducation, dans une démarche interdisciplinaire, et sur fond d'un souci compréhensif et d'une réflexivité éthique appliqués. Nous commençons par y montrer que la prise de conscience des enjeux de durabilité environnementale rend plus nécessaire que jamais la nette prise de distance avec les conceptions de légitimation de l'autorité enseignante qui ont eu cours traditionnellement, y compris dans la modernité industrielle (1). Nous dégageons ensuite les linéaments d'une possible reconstruction de ladite autorité sur des bases renouvelées, dont l'autonomie durable serait le maître mot (2). Cela engage, in fine, la conception même que l'école peut avoir de sa responsabilité face aux enjeux de durabilité présents et à venir (3).

**ABSTRACT.** This article is anchored in the philosophy of education combined with an interdisciplinary reflection that emerged from profound concern and an ethical reflexivity applied to teaching in the context of modern environmental challenges. We begin by showing that the awareness of the stakes of environmental sustainability makes it more necessary than ever to distance ourselves from the conceptions of legitimizing teaching authority that have traditionally been used, including in industrial modernity (1). We then outline a possible reconstruction of authority to render teaching autonomy durable in the face of such challenges (2). This involves, the revision of the very conception that the education institution may have of its responsibility in the face of present and future sustainability issues (3).

**MOTS-CLÉS.** Autorité, enseignement, éducation au développement durable, démocratie, philosophie de l'éducation, éthique.

**KEYWORDS.** Authority, teaching, education for sustainable development, democracy, philosophy of education, ethics.

Cet article procède de la philosophie de l'éducation, en s'inscrivant dans la multiréférentialité et l'interdisciplinarité constitutive des sciences de l'éducation et de la formation (Mialaret, 1976/2017 ; Reboul, 1989/2001). Nous y investissons plus spécifiquement une démarche de philosophie politique de l'éducation (Roelens, 2021a), faisant fond sur les analyses proposées par Blais, Gauchet et Ottavi concernant la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives (2002/2013), les conditions de possibilité de l'éducation (2008) dans l'hypermodernité et les mutations concomitantes au sein du couple notionnel transmission/apprentissage (2014/2016). Il nous semble en effet que la problématique de l'éducation au développement durable, et plus encore de la formation d'enseignants capables de la mettre en œuvre dans les sociétés démocratiques du XXI<sup>e</sup> siècle, vient ici porter à incandescence des questions vives touchant à la formation des professeurs des écoles dans ces trois registres et à la définition sociale et politique de leur rôle au XXI<sup>e</sup> siècle (Roelens, 2021b). En effet, et ce sera là l'élément de problématisation central dont nous partirons, il nous paraît téméraire de présupposé d'emblée que ce que nous désignons comme l'école – en tant qu'institution typique de la modernité démocratique (Gauchet, 1985) – serait le meilleur lieu, voir même un lieu possible, pour une telle éducation, surtout si on attend lui donner un contenu assez substantiel et/ou fortement polarisé normativement (Roelens, 2022a)

L'identification de fortes tensions entre certaines dimensions structurantes de la forme scolaire telle qu'elle existe (Vincent, 1994) et évolue (Séguy, 2018 ; Vincent, 2008) et les enjeux de durabilité, ou encore avec les conceptions éthiques des enseignants eux-mêmes (Hess, 2013 ;

Carrey, 2016), est déjà au cœur d'un certain nombre de travaux récents importants en philosophie de l'éducation sur ces enjeux (Rosa, 2022 ; Wallenhorst, 2019 ; Wallenhorst et Pierron, 2019 ; Wallenhorst et Théviot, 2020). Cela ne va pas non plus sans remettre sur le métier un certain nombre de questionnements philosophiques de la vie scolaire elle-même (Chauvigné, 2021 ; Dupeyron, 2016). Ce que nous proposons ici consiste à partir de constats problématiques analogues, mais, à travers un autre cheminement intellectuel plaçant au cœur de l'analyse – en appui sur de précédents travaux (Roelens, 2021c, 2022b) - la question de l'autorité enseignante et de ses recompositions contemporaines. Elle nous paraît en effet avoir sa valeur heuristique propre en général, et pour penser les *éducations* à (Barthes, Lange et Tutiaux-Guillon, 2017 ; Barthes, Sauvé et Torterat, 2022) en particulier.

Nous commencerons ainsi – en partant d'une formule de remise en cause générationnelle devenue célèbre – par montrer que la prise de conscience des enjeux de durabilité environnementale peut contribuer à rendre plus nécessaire que jamais la nette prise de distance avec les conceptions de légitimation de cette autorité qui ont eu cours traditionnellement, y compris dans la modernité industrielle (1). Nous dégagerons ensuite les linéaments d'une possible reconstruction de ladite autorité sur des bases renouvelées, dont l'autonomie durable (durabilité qui ne se limite pas à ses composantes environnementales, mais qui les intègre) serait le maître mot (2). Cela engage, in fine, la conception même que l'école peut avoir de sa responsabilité face aux enjeux de durabilité présents et à venir (3).

## 1. « OK, Boomer ! »

Il nous apparaît tout d'abord que l'éducation au développement durable peut agir comme un remarquable révélateur pour confronter bien des manières dont l'autorité enseignante a longtemps été conçue (et l'est encore parfois) et à leurs limites théoriques et pratiques. Or, précisément, il est possible que le défi que constitue l'éducation dans un monde incertain et les enjeux de l'Anthropocène (Chauvigné et Fabre, 2022) sonnent le glas de la possibilité de s'appuyer plus durablement, justement, sur de tels ressorts pour fonder, penser et pratiquer l'autorité enseignante. Les propositions formulées en son temps par Arendt sur ce point dans l'article « La crise de l'éducation » (1961/1972) ont depuis longtemps acquis le statut de passage obligé pour qui s'empare de cette question en philosophie de l'éducation (Foray, 2001). Un élément clé de ses propositions est de lier l'autorité, en particulier en éducation, à la responsabilité de continuité du monde humain, d'inscription durable d'une expérience qui excède la vie humaine dans le temps historique, culturel et politique. C'est à cela que s'adosse la hiérarchie, que Arendt tient pour évidente, entre les adultes qui connaissent le monde et les enfants qui y sont nouveaux venus. C'est aussi cet enjeu qu'une philosophe politique française contemporaine spécialiste d'Arendt, à savoir Revault d'Allonnes (2010), a ramassé sous le concept de durée publique (2006), dont la crise actuelle serait au cœur d'une succession de critiques plus globales dans l'hypermodernité (2012). Cette idée de durabilité et de continuité d'expériences humaines en dépit de la mortalité des individus singuliers occupe elle-même une place importante dans nombre de travaux francophones importants ayant contribué à renouveler l'approche de l'autorité en éducation dans les quinze dernières années, en particulier autour et à partir des travaux de Prairat (Prairat, 2012 ; Robbes, 2018). Pour renouvelée qu'elle soit à l'épreuve des mutations démocratiques des sociétés occidentales dans les dernières décennies, l'autorité enseignante demeure alors mutatis mutandis conçue dans le cadre de pensée de l'héritage, de la dette et de la continuité générationnelle, mais dans une compréhension qui concerne moins l'environnement que les modèles civilisationnels humains eux-mêmes. Or c'est bien cela, justement, qu'un nombre croissant de jeunes paraissent remettre en cause aujourd'hui, à l'aune des défis de l'Anthropocène (Le Goff, 2017 ; Pagès, 2021) et en opposition avec un mode de vie schématiquement héritier des Trente Glorieuses.

La phrase iconique « OK, Boomer ! » - devenue célèbre en particulier depuis 2019 après avoir été utilisée par la parlementaire néozélandaise Chloé Swarbrick – peut servir ici de porte d'entrée

compréhensive. Elle est en effet porteuse, ainsi que son succès auprès des jeunes, d'une forme de remise en cause globale et parfois sans nuance (et, par là même, parfois imprécise, d'où l'intérêt de tenter un affinement chaque fois que possible) de nombre de ressorts ayant beaucoup servi dans les dernières décennies à justifier théoriquement l'autorité à la manière d'Arendt (Point, 2020), en se basant sur l'idée que l'éducation doit toujours être conservatrice en un sens et que l'autorité y est à la fois le moyen de cette conservation et la conséquence de sa nécessité supérieure. Sans prétention d'exhaustivité, mais plutôt pour donner des repères on peut dire que cette formule porte un grand scepticisme envers la :

- 1° la possibilité de continuer à payer la liberté et l'apaisement des sociétés du prix de l'abondance et donc de la consommation des ressources (Charbonnier, 2020) ;
- 2° l'idée que la réforme profonde des modes de fonctionnement des sociétés occidentales puisse être envisagée de manière sectorielle plutôt que globale, en articulant par exemples les critiques féministes et écologistes de la prédation tant sexuelle que matérielle (Burgart Goudal, 2020) ;
- 3° la confiance dans la capacité du progrès scientifique et technique et de son administration technocratique à résoudre les problèmes que ces mêmes déploiements engendrent (Morozov, 2013/2014) ;
- 4° la possibilité de déterminer rationnellement des compensations réciproques optimales entre les trois piliers fondamentaux (social, économique et environnemental) de ce que l'on a appris à définir après le Rapport Brundtland (1987) comme un développement durable (Boisvert et al., 2020).

Il est bien sûr tout à fait permis de continuer à trouver des vertus à ces approches héritées, de chercher à les prolonger, les polir ou les réformer de l'intérieur, mais si l'on se focalise sur les enjeux d'établissement de la relation pédagogique et de reconnaissance de l'autorité enseignante, il nous semble que, dans l'ensemble de ces cas, si l'enseignant se présente simplement comme représentant du monde tel qu'il est et représentant d'une institution qui saurait quelles sont les équilibres adéquats, il a toute les (mal)chances de se trouver par trop en décalage avec ce que de telles remises en cause des habitudes acquises portent pour qu'une telle connexion puisse s'établir.

Un possible ici est celui de ce que nous pouvons appeler la réplique sur le même ton (Couturier, 2021), soit l'articulation d'une défense pied-à-pied de ce que les éléments de la modernité industrielle alors mis en cause ont eu d'émancipateur, souvent associé à une disqualification plus ou moins acerbe de la parole des jeunes qui procèdent à ces mises en cause, comme l'ont par exemple bien montré Chauvigné (2021) et Kerlan (2021) dans leurs études du phénomène Greta Thunberg. Le risque est néanmoins d'accentuer encore la rupture générationnelle et le malentendu, et de glisser d'une logique de coopération des âges face aux défis démocratiques (Deschavanne et Tavoillot, 2007/2011 ; Tavoillot, 2010) et à la gestion conjointe, en particulier, des conséquences les plus massives des bouleversements climatiques vers quelque chose de plus antagonique, et donc sans doute de risqué pour le climat scolaire (Debarbieux, 2015) comme pour le vivre-ensemble plus global (Roelens 2020a). Plus encore, il est très improbable qu'une proposition d'influence sans contrainte – puisque c'est bien ce qui distingue l'autorité du pouvoir – formulé par l'enseignant puisse ici avoir quelque effet, et il ne resterait alors que bien peu de place pour une relation pédagogique de confiance, sans laquelle l'éducation au développement durable ne paraît pas substantiellement envisageable.

Un autre possible – qu'il nous intéresse davantage d'explorer – est d'accepter de considérer que prétendre désormais prendre appui sur de tels ressorts (schématiquement : hiérarchie des âges et impératif de continuité d'une dynamique en cours) pour éduquer au développement durable ne peut que confronter à la défiance et à l'ineffectivité pratique. En d'autres mots, quand bien même pour défendre si on le pense juste une certaine continuité avec les conquêtes de la modernité démocratique ou encore assumer une posture plus libérale sur les limites du rôle de l'État dans la

confrontation aux défis de l'Anthropocène, il faut accepter d'apprendre et de parler un autre langage que celui que façonne la posture plus traditionnelle d'autorité enseignante pour pouvoir simplement être entendu, reçu, fut-ce de manière critique, et que le dialogue intergénérationnel s'installe. Cela constituerait donc un enjeu vif pour penser la formation des enseignants dans ce registre, puisque ce n'est ni plus ni moins qu'un changement de paradigme philosophique comme professionnel qu'il faudrait envisager.

## 2. Au service de l'autonomie durable

En effet, et comme l'autorité est une condition même de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013 ; Prairat, 2012 ; Robbes, 2010/2016), il semble impossible de s'en tenir à un seul constat négatif. Ce que le défi de l'éducation au développement durable et de la formation d'enseignants capables demain de la mettre en œuvre nous engage à faire, c'est plutôt de repenser théoriquement et pratiquement un modèle d'autorité enseignante indemne de ces modes de légitimations dont il nous semble qu'ils sont devenus rédhibitoires. Davantage qu'un quelconque emprunt à des restes d'étayages des conceptions antérieures de l'autorité, c'est vers son statut de moyen d'une autonomie durable (Foray, 2016) et donc de mise à disposition des médiations nécessaires pour cela qu'il nous semble ici utile de nous tourner pour trouver la pierre de touche et de base d'une telle recomposition.

Dans de précédents travaux de philosophie politique de l'éducation, nous avons ainsi redéfini ce que serait une autorité substantiellement métamorphosées par la nécessité de son inscription dans l'hypermodernité démocratique comme : « toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie » (Roelens, 2022b). Pour maximiser les chances que cette proposition soit saisie, celui qui la formule peut miser sur une articulation symbiotique de celle-ci avant une démarche *bienveillante*, au triple sens<sup>1</sup> où il s'agit pour soi-même :

- d'être attentifs aux mutations contemporaines comme aux vulnérabilités nouvelles qu'elles engendrent (*bien veiller*),
- de prendre soin des individus auprès desquelles on assume une responsabilité et d'avoir soin de la relation tissées avec eux (*bien veiller sur*)
- et enfin de *bien veiller* à leur permettre une appropriation singulière et critiques des ressources, de tous ordres, de leur autonomie présente et future.

Si cette proposition ne se limite pas aux seuls domaines de l'éducation et de la formation, sa *praxis* plus spécifique dans ce champ d'activités sociales et plus particulièrement à l'enseignement engage en particulier une transmission repensée non à partir des savoirs ou de la posture magistrale mais de ce que peut être la réception et la saisie des ressources culturelles ainsi médiées par chaque individu. Cadrée par une éthique minimaliste, et refusant donc le perfectionnisme comme le paternalisme (Ogien, 2014 ; Roelens, 2021d), elle permet un réinvestissement de l'argument de Condorcet en faveur de l'instructionnisme scolaire (soit l'idée que l'école doit donner les ressources pour juger par soi-même et non prétendre façonner les opinions et les mœurs) mais fait aussi de la confrontation intellectuelle aux questions socialement vives ou socio-scientifiques – médiée par l'enseignant – un moyen précieux pour apprendre à se diriger soi-même dans un monde problématique (Fabre, 2011).

---

<sup>1</sup> Nous avons détaillé ailleurs ces trois dimensions, et précisé à cette occasion la manière dont elles peuvent permettre de prolonger la quête moderne de l'émancipation en une démarche de soutien à l'autonomie concrète des individus. Ne pouvant le développer davantage ici pour des raisons d'espace de texte, nous nous permettons d'y renvoyer (Roelens, 2019).

Chercher à envisager comment cette conceptualisation renouvelée de l'autorité peut permettre de soutenir une éducation au développement durable conçue comme éducation à la prudence (Fabre, 2014) constitue une bonne mise à l'épreuve, tournée vers des horizons plus pratiques, de cette proposition. La notion philosophique de *prudence* a une importance particulière chez Aristote (1997), où elle désigne « une vertu intellectuelle qui concerne l'intelligence de l'action et ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire dans un contexte donné » (Fabre, 2014). Mais que peut-elle devenir lorsque ce contexte apparaît justement moins donné et moins stable, où la définition de la vertu n'est plus évidente, ou le monde se liquéfie ou s'accélère sans cesse en mutations de tous ordres (Roelens, 2020b) ? On peut alors en venir à une définition de la prudence qui est cette fois kantienne (Kant, 1785/1993) et qui désigne plutôt l'expertise dans l'usage de moyens qui conduise chaque individu à son bien-être, tout en admettant que ces définitions du bien-être restent très subjectives et ces moyens très variés et divers de nature et d'usage. Or, face aux enjeux de l'Anthropocène<sup>2</sup>, l'examen compréhensif de nos sociétés nous révèle des possibles beaucoup plus ouverts qu'on ne l'envisage souvent tant en termes de but que les individus peuvent se fixer que de moyens qu'ils sont prêts à saisir pour y parvenir. S'agit-il de préserver la nature pour elle-même, ou comme ressource du bien-être des humains ? La sobriété peut-elle être heureuse, et si oui, comment ? La responsabilité écologique est-elle compatible avec la démocratie à la fois comme régime et comme mode de vie ? Le domaine du semblable se limite-t-il aux humains ou le dépassent-ils, et, avec lui, le domaine des individus porteurs de droits ? Sur toutes ces questions (et bien d'autres), il n'existe pas de point de vue de certitude, d'argument d'autorité au sens traditionnelle, de pôle hétéronome pouvant imposer ces vues. Le mieux que l'enseignant puisse faire est sans doute de donner aux élèves une partie des moyens qui leur permettront de répondre par eux-mêmes, et de manières diverses, à ces questions.

Autrement dit, assumer la responsabilité d'être enseignant aujourd'hui et prétendre former les jeunes générations face aux défis de tous ordres, mais notamment environnementaux, qui les attendent, c'est donc :

- 1° admettre qu'il y a un certain nombre de choses que l'on ne sait pas, et donc moins prétendre pouvoir leur apporter des solutions dans ces domaines que de leur apprendre à considérer et à construire des problèmes, qui peuvent être complexes, flous, mal structurés ou même pernicieux (Fabre, 2021 ; Lönngren et Van Poeck, 2021 ; McCune *et al.*, 2021 ; Rittel et Webber, 1973) ;

- 2° admettre que faire de l'autonomie individuelle le but de l'éducation implique notamment de donner bien souvent à d'autres individus des moyens dont nous n'usons pas forcément nous-même de poursuivre des choix de vie qui ne sont pas forcément les nôtres ;

- 3° que, ce faisant, ni les enseignants ni l'école ne saurait être comptable de ce que feront ou non les jeunes dans la perspective d'un développement durable, mais bien de leur avoir donné les moyens de s'appropriier intellectuellement les choix qu'ils feront ;

- 4° et que donc l'école ne saurait se placer *a priori* dans une *posture de commandement* face aux défis de l'Anthropocène, au sens où elle mettrait en œuvre une forme de passation de commande de ce que serait le citoyen co-responsable de demain et/ou qu'elle pourrait prétendre commander au changement social dans ce domaine, il est sans doute plus pertinent et peut-être même nécessaire de viser une posture d'accompagnement et de facilitation de dynamiques exogènes.

---

<sup>2</sup> Nous n'ignorons pas que l'approche de l'Anthropocène proposée ici se démarque d'autres possibilités davantage inscrites dans le spectre des théoriques critiques (parfois intersectionnelles) ou encore des approches anti-utilitaristes en sciences sociales, et que cela n'est pas sans conséquence sur la manière de saisir ci-après les enjeux que nous abordons. La discussion critique de ces approches et l'argumentation en faveur de l'intérêt d'une autre approche - comme celle que nous proposons ici - au débat démocratique pluraliste sur l'Anthropocène a été menée ailleurs (Roelens, 2022a, 2022c).

Si l'on nous accorde ce qui précède - au moins à titre de possible philosophique pour l'éducation et la formation dans une société des individus au XXI<sup>e</sup> siècle (Roelens, s.d.) - ce glissement rapidement restitué de l'autorité enseignante d'une posture de commandement à une posture de service, et dans le cadre de l'éducation au développement durable en particulier, nous paraît pouvoir ouvrir sur une réflexion plus large sur les rapports entre école et société face aux enjeux et responsabilités environnementales et politiques de demain, comme nous le verrons pour finir.

### **3. Ouverture conclusive : et si, pour penser la durabilité, l'institution scolaire ne devait pas considérer que sa propre pérennité va de soi ?**

L'identification d'un tournant historique au sein même de la modernité – autour d'un moment clé situé entre la fin des années 1960 et le début des années 1970 – dans la conception du rôle et du fonctionnement des institutions telles que l'école a déjà fait l'objet de propositions interprétatives importantes et précieuses (Dubet, 2002). Or, comme ce qui précède en aura donné une idée en se confrontant au thème de l'autorité enseignante, il nous semble possible d'identifier, dans la prise de conscience des enjeux actuels ramassés sous le terme de développement durable, le moment d'une nouvelle tension entre l'impératif de projection problématisée et prudent vers un avenir incertain (Fabre, 2021) et la manière dont l'institution scolaire a pris et conserve l'habitude de fonctionner et d'envisager son rôle et celui de ces agents. Schématiquement, s'agit-il de concevoir une action transformatrice sur les publics, au service d'un projet porté par l'État, par le biais des agents dudit service public<sup>3</sup>, ou plutôt d'apprendre à se mettre au service des publics et de leurs problèmes sur la base de ressources publiques ?

Il nous apparaît à ce stade que la première de ces deux options fait en un sens elle-même trop partie des habitudes acquises depuis des décennies et aujourd'hui remise en cause par un nombre croissant d'individus, et en particulier par les jeunes, pour constituer une perspective prometteuse. Que ce soit dans le cadre des théories sociales critiques ou de conceptions plus libérales du droit public, les prétentions de l'État tel qu'il existe de pouvoir prendre en charge par ses institutions et d'une manière non exempte de paternalisme les défis de l'Anthropocène nous paraissent singulièrement et de manière croissante battues en brèche, un peu partout en Occident<sup>4</sup>. Or les politiques scolaires sont sans doute par trop considérées, en France, comme l'acmé des politiques publiques (en particulier volontaristes) pour échapper à cette défiance. Comme Ogien l'a bien montré dans le cadre de sa discussion de la mise en place de l'Enseignement Moral et Civique et de la morale laïque à l'école (2013), toute prétention à dépasser l'ensemble des contradictions sur ce qu'est une vie bonne et une bonne société par un point de vue de l'institution scolaire qui serait forcément le plus raisonnable et le plus juste se heurte désormais au pluralisme inhérent aux sociétés libérales et démocratiques contemporaines. En d'autres mots, quoi que fasse l'école en termes d'éducation au développement durable, il y aura toujours des personnes trouvant qu'elle fait trop ou pas assez, qu'elle s'y prend mal, ou encore de manière trop uniforme ou au contraire trop disparate selon les contextes, et il ne suffit pas de faire la pédagogie des réformes et/ou des curriculums pour que cela change. Le sol ainsi délimité est donc trop incertain non seulement pour y fonder l'autorité enseignante, mais aussi pour y amarrer la légitimité de l'institution scolaire. Cela n'exclut pas en revanche que, dans certaines conditions, les publics puissent reconnaître à l'école un rôle positif non pas pour guider les décisions et les comportements, mais pour sa contribution à soutenir la possibilité pour chacun de se déterminer sur ces points.

La seconde de ces deux options impliquerait, elle, que l'école et les enseignants qui y exercent assument eux-mêmes leurs incertitudes, leur vulnérabilité, et le caractère contingent de leur

---

<sup>3</sup> La prégnance de cette conception, s'agissant notamment d'une certaine compréhension du projet républicain, est par exemple tout à fait nette dans les ouvrages publiés par le désormais ancien ministre Blanquer (2016, 2021, Blanquer et Morin, 2020) avant et pendant sa présence (2017-2022) rue de Grenelle.

<sup>4</sup> Notons que ces éléments font aussi l'objet depuis plusieurs années de prescriptions de plus en plus volontaristes par un certain nombre d'organisations internationales. Voir notamment : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507.locale=en>.

existence sociale durable, aujourd'hui et demain. Au fond, ils prendraient actes du fait de n'avoir d'autre légitimité que celle que les individus confrontés à l'institution scolaire et ayant besoin d'elle leur confèrent par dérivation de leur propres droits fondamentaux (Roelens, 2022b). Or la possibilité d'être durablement autonome et de garantir les conditions de possibilités environnementales devient pour cela un enjeu de plus en plus vif. On peut penser en premier lieu qu'il s'agirait là d'une attitude de faiblesse, voire de renoncement. Mais après plus mûr examen, et sur la base de ce que nous avons succinctement présenté dans ce texte, il est aussi possible d'y entrevoir un espoir pour ces professionnels comme pour l'institution dans laquelle ils exercent d'atteindre un nouveau moyen de voir leur autorité reconnue comme légitime en général, et dans la perspective d'une éducation au développement durable en particulier. Ce serait alors en faisant montre (par ses pratiques) de sa capacité à être un atout plutôt qu'un obstacle dans la trajectoire des individus, pour qu'ils puissent faire face aux enjeux de durabilité qu'ils rencontrent que l'autorité enseignante pourra être soluble dans l'éducation au développement durable. A défaut de ce faire, et de prendre en charge cet enjeu dans la formation initiale et continue des enseignants, il semblerait peu probable que l'école puisse durablement être identifiée socialement comme un acteur crédible dans ce registre. A l'inverse - et à la condition expresse d'accepter d'être pour cela dans une logique de complémentarité et non de concurrence ou d'indifférence avec la large gamme des éducations autres que formelles et instituées (Foray, 2017 ; Roelens, 2022a) - les enseignants pourraient faire valoir toute leur expertise dans l'art difficile de fournir aux personnes des propositions de compréhension d'un monde complexe, être reconnus pour cela comme des rouages essentiels d'une société hypermodernes soucieuse de mieux se comprendre elle-même pour faire face à des défis inédits, et l'école se voir réattribuer, en tant que ressource intellectuelle inclusive et ouverte, une légitimité qu'elle peine à garantir en tant que rouage institutionnel.

En un mot, c'est en poussant la prise de conscience de l'ampleur des mutations anthropologiques, civilisationnelles et environnementales à l'œuvre aujourd'hui jusqu'à ne plus se considérer elle-même comme une forme de point fixe, évident et immuable dont toutes les positions pourraient être recalculés au fil des crises, que l'école pourrait espérer faire autorité (et contribuer à pourvoir les jeunes d'outils de réflexion et d'action) : elle ne peut rien contre les mouvements de transformations qu'emporte la rencontre de la dynamique de démocratisation et de la prise de conscience des enjeux environnementaux, et elle peut désormais moins épouser ces mouvements qu'elle ne peut tenter de convaincre ces mouvements de l'épouser, et de trouver en elle une partenaire des plus précieuses.

## Bibliographie

- Arendt, H. (1961/1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Aristote. (1997). *Éthique à Nicomaque*. Vrin.
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (dir.) (2017). *Dictionnaire critique. Des enjeux et concepts des « éducation à »*. L'Harmattan.
- Barthes, A., Sauvé, L. et Torterat, F. (2022). Quelle éducation au politique pour les questions environnementales et de développement ? *Éducation et socialisation*, 63. <http://journals.openedition.org/edso/18788>.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014/2016). *Transmettre, apprendre*. Arthème Fayard / Pluriel.
- Blanquer, J.-M. (2016). *L'École de demain. Propositions pour une Éducation nationale rénovée*. Odile Jacob.
- Blanquer, J.-M. (2021). *École ouverte*. Gallimard.
- Blanquer, J.-M. et Morin, E. (2020). *Quelle école voulons-nous ? La passion du savoir*. Odile Jacob.
- Brundtland, G. H. (dir.). (1987). *Our common future*. Oxford University Press .
- Burgart Goudal, J. (2020). *Être écoféministe. Théories et pratiques*. L'Échapée.

- Carrey, C. (2016). Relation à la nature et relation pédagogique : convergences et vie éthique des enseignants. *Éducation relative à l'environnement*, 13(2). <https://id.erudit.org/iderudit/1052536ar>.
- Charbonnier, P. (2020). *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques*. La Découverte.
- Chauvigné, C. (2021). *La vie scolaire. Une histoire singulière au sein du système éducatif. La Revue de la vie scolaire (1960-2016)*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Chauvigné, C. (2022). Comment les jeunes générations pensent et refont le monde ? Le cas de Greta Thunberg. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 2. <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2021/dossier-partie-1-l-education-au-risque-de-la-catastrophe/article/comment-les-jeunes-generations-pensent-et-refont-le-monde-le-cas-de-greta>.
- Chauvigné, C. et Fabre, M. (dir.) (2022). *Éducation et Anthropocène. Repères pour un monde incertain*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Couturier, B. (2021). *OK Millenials! L'Observatoire*.
- Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation & formations*, 88-89, 11-27.
- Deschavanne, E. et Tavoillot, P.-H. (2007/2011). *Philosophie des âges de la vie*. Arthème Fayard / Pluriel.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dupeyron, J.-F. (2016). *La vie scolaire. Une étude philosophique*. Presses Universitaires de Lorraine.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation*, 36, <https://journals.openedition.org/edso/875>.
- Fabre, M. (2021). *Un avenir problématique. Éducation et responsabilité d'après Hans Jonas*. Raisons et Passions.
- Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque*, 19, 79-101.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. ESF.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28.
- Gauchet, M. (1985). L'école à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, 37, 55-86.
- Hess, G. (2013). *Éthiques de la nature*. Presses universitaires de France.
- Kant, E. (1785/1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Le Livre de Poche.
- Kerlan, A. (2022). Une figure de l'enfance à l'heure écologique : Greta Thunberg, pourquoi tant d'amour, pourquoi tant de haine ? *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 2, <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2021/dossier-partie-1-l-education-au-risque-de-la-catastrophe/article/une-figure-de-l-enfance-a-l-heure-ecologique-greta-thunberg-pourquoi-tant-d>.
- Le Goff, J.-P. (2017). Le fil rompu des générations : De l'ancien et du nouveau monde. Dans J.-P. Le Goff, *La gauche à l'agonie, 1968-2017* (219-242). Perrin.
- Lönngrén, J. et Van Poeck, K. (2021). Wicked problems: A mapping review of the literature. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 28-6, 481-502.
- McCune, V., Tauritz, R., Boyd, S., Cross, A., Higgins, P. et Scoles, J. (2021). Teaching wicked problems in higher education: ways of thinking and practising. *Teaching in Higher Education*, 1-16.
- Mialaret, G. (1976/2017). *Les sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Morozov, E. (2013/2014). *Pour tout résoudre, cliquez ici*. FYP.
- Ogien, R. (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Grasset & Fasquelle.
- Ogien, R. (2014). La morale minimale à l'école. *Recherches en Éducation*, Hors-Série 6, 13-24.
- Pagès, A. (2022). La morale de l'adolescent et l'expérience de la dévastation du monde. *Annuel de la Recherche en Philosophie de l'Éducation*, 2, <https://www.sofphied.org/annuel-de-la-recherche-en-philosophie-de-l-education/arphe-2021/dossier-partie-1-l-education-au-risque-de-la-catastrophe/article/la-morale-de-l-adolescent-et-l-experience-de-la-devastation-du-monde>.
- Point, C. (2020). L'autorité éducative : inquiétudes et promesses de Hannah Arendt. *Le Télémaque*, 57, 133-150.



- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche & Formation*, 71, 13-28.
- Reboul, O. (1989/2001). *La philosophie de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*. Seuil.
- Revault d'Allonnes, M. (2010). L'autorité des Modernes. Dans E. Prairat, *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose* (19-38). Presses Universitaires de Nancy.
- Revault d'Allonnes, M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Seuil.
- Rittel, H. W. et Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy sciences*, 4-2, 155-169.
- Robbes, B. (2010/2016). *L'autorité éducative dans la classe*. ESF.
- Robbes, B. (2018). La question de l'autorité en éducation chez Eirick Prairat. Contributions à l'élaboration du concept d'autorité éducative. Dans H.-L. Go, *Éthique et éducation. Questions à Eirick Prairat (153-172)*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Roelens, C. (2019). Bienveillance. *Le Télémaque*, 55, 21-34.
- Roelens, C. (2020a). Former au vivre-ensemble dans une société des individus, est-ce possible ? *Penser l'éducation*, 47, 63-88.
- Roelens, C. (2020b). Couler, surfer ou naviguer dans un monde liquide et accéléré ? Critique de la patience à l'horizon d'une éthique de l'autonomie. *Revue française d'éthique appliquée*, 9, 59-73.
- Roelens, C. (2021a). De la philosophie politique de l'éducation comme philosophie du politique. Contribution à l'étude de ce que l'avènement de la démocratie fait au territoire des sciences de l'éducation et de la formation. *Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2020 « Politiques et territoires en éducation et en formation : Enjeux, débats et perspectives »*.
- Roelens, C. (2021b). Bienveillance et exemplarité. Quelques réflexions sur la formation des professeurs des écoles. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, 54-1, 93-112.
- Roelens, C. (2021c). *Manuel de l'autorité. La comprendre et s'en saisir*. Chronique Sociale.
- Roelens, C. (2021d). Penser l'autonomie avec Ruwen Ogien. Un minimalisme appliqué comme geste philosophique dans la modernité démocratique ? Dans E. Théodoropoulou, *Actes de la 1ère Pré-Biennale Internationale de Philosophie Pratique en ligne*, « Philosophie en praxis Le geste philosophique : engagements politiques, éthiques, éducatifs, artistiques », 09-10 Mai 2020 (166-179). L.R.Ph.P.
- Roelens, C. (2022a). Penser l'éducation au politique et les questions environnementales dans la démocratie. Fondements d'un projet intellectuel et ressources de l'éducation informelle. *Éducation et socialisation*, 63, <https://journals.openedition.org/eds0/18710>.
- Roelens, C. (2022b, à paraître). *Quelle autorité dans une société des individus ?* Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Roelens, C. (s.d.). *Penser l'accompagnement de l'individualisme démocratique aujourd'hui : enjeux et perspectives pour l'éducation et la formation*. Projet d'Habilitation à Diriger les Recherches en sciences de l'éducation et de la formation (volume II).
- Rosa, H. (2022). *Accélérons la résonance ! Entretiens avec Nathanaël Wallenhorst*. Le Pommier.
- Seguy, J.-Y. (2018). *Variations autour de la « forme scolaire »*. *Mélanges offerts à André D. Robert*. Presses Universitaires de Lorraine.
- Tavoillot, P.-H. (2010). La guerre des âges n'aura pas lieu. *Journal français de psychiatrie*, 37, 9-11.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Éducation et francophonie*, 36, 47-62.
- Vincent, G. (dir.). (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Wallenhorst, N. (2019). Critique, utopie et résistance : trois fonctions d'une pédagogie de la résonance en Anthropocène. Dans N. Wallenhorst et J.-P. Pierron, *Éduquer en Anthropocène* (137-146). Le Bord de l'eau.
- Wallenhorst, N. et Pierron, J.-P. (2019). *L'éducation en Anthropocène*. Le Bord de l'eau.
- Wallenhorst, N. et Théviot, A. (2020). Les récits politiques de l'Anthropocène. Articulation du politique en Anthropocène et de l'Anthropocène en politique. *Raisons politiques*, 77, 5-34.