



De nouvelles voies pour l'enseignement et l'apprentissage : l'approche posthumaniste

Textes de référence suggérés et lectures complémentaires :

[Les Chaires UNESCO canadiennes au coeur des réflexions sur les futurs de l'éducation](#) (2020)

[Les traditions nous montrent la voie à suivre : comment la pédagogie autochtone peut profiter à tous](#) (2017)

Pour citer cet article :

BLAIKIE Fiona, DAIGLE Christine, et VASSEUR Liette, « De nouvelles voies pour l'enseignement et l'apprentissage : l'approche posthumaniste », Commission canadienne pour l'UNESCO, Ottawa, Canada, décembre 2020.

Les opinions exprimées dans cet article sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement la politique ou la position officielle de la Commission canadienne pour l'UNESCO.

Table des matières

Introduction	1
Des méthodes d'enseignement et d'apprentissage innovatrices	2
Ce à quoi pourrait ressembler l'avenir de l'éducation.....	3
Le recours/retour à des modes de connaissance holistiques ancestraux et autochtones	4
Le recadrage des relations entre les érudits, les enseignants et les apprenants	4
L'importance des milieux d'apprentissage.....	5
Vers une pensée systémique holistique.....	5
Conclusion	6
Références.....	7

Introduction

En pleine crise de la COVID-19, nos vies et ce que l'on considérait comme étant « normal » ont été bouleversés. Alors que les populations sont obligées ou priées de rester chez elles en raison de diverses ordonnances de distanciation sociale, le système d'éducation est touché à tous les niveaux. Au moment d'écrire ces lignes, bien que les élèves de certains pays aient commencé à retourner à l'école, beaucoup, dans le monde entier, n'avaient toujours pas réintégré les classes (UNESCO, 2020). Les divers établissements ont invité les enseignants à adopter l'enseignement à distance pour assurer la continuité de l'apprentissage.

La pédagogie, c'est-à-dire la méthode et la pratique de l'enseignement, est relationnelle et complexe, et elle dépend des conditions du moment. Si l'enseignement à distance en ligne peut sembler judicieux, le fait d'y recourir de façon systématique pour remplacer l'enseignement indique une vision étroite de l'éducation que l'on considère, à tort, comme étant une simple transmission de contenu. Selon la logique à l'œuvre dans la crise actuelle, puisque le contenu ne peut être diffusé en classe, les enseignants et leurs élèves peuvent rapidement adopter d'autres outils technologiques pour assurer l'enseignement et l'apprentissage à distance. Cette approche exige des élèves qu'ils apprennent dans une sorte de vide, et leurs parents, tuteurs ou gardiens doivent assumer le rôle des éducateurs, souvent sans avoir accès au matériel nécessaire ni à l'Internet, ou sans avoir la capacité, le temps et l'intérêt nécessaires pour faciliter l'apprentissage (Cerna, 2020; ONU, 2020).

Cette approche est problématique à bien des égards; elle suppose, par exemple, que chacun dispose d'une connexion Internet fiable et accessible. Elle ne prend en compte ni la relation entre les enseignants et les élèves dans des contextes réels, ni les différentes dimensions relationnelles de l'enseignement et de l'apprentissage, ni non plus le fait qu'il est ancré dans le temps et l'espace. En outre, cette approche limite le côté expérientiel de l'apprentissage qui peut introduire d'autres éléments, tels que le monde naturel.

Dans tous les cas, nous remettons en question cette approche qui donne une interprétation étroite de la pédagogie, soit qu'il s'agit d'une transmission efficace de connaissances d'un enseignant informé à un élève non informé – qui doit encore être formé. Cette vision de l'éducation est fondée sur une vision humaniste patriarcale du monde occidental développé et de ses ramifications coloniales (Murriss, 2018). Le sujet humaniste qui émerge de cette vision du monde est un homme blanc ayant un corps psychophysique normatif, cisgenre et hétérosexuel, qui place tous les autres humains dans une position d'infériorité et justifie ainsi les régimes d'oppression (p. ex. les pensionnats) qui continuent à sévir dans nos sociétés. À cause de l'industrialisation et de la mondialisation, cette vision a fini par prédominer. Elle efface les mémoires collectives, les identités territoriales et culturelles, ainsi que les relations entre les lieux et les gens où les savoirs traditionnels englobent et forment les infrastructures et les significations essentielles dans nos vies (Colonna, 2020).

La vision humaniste de l'éducation repose sur des hiérarchies et des concepts binaires qui séparent l'esprit du corps, l'humain des vies non humaines, et les humains du monde naturel dans son ensemble. Cette vision justifie l'utilisation et l'exploitation de certains humains, de non-humains et de l'environnement; elle est donc responsable des multiples crises auxquelles nous sommes confrontés (Braidotti, 2013, 2019; MacCormack, 2020). Pour répondre au besoin criant de créer de nouvelles idées, nous nous devons de trouver de nouvelles méthodes d'enseignement qui peuvent ébranler les anciens modes de pensée et créer de nouvelles connaissances. Voilà ce qu'une perspective posthumaniste peut apporter à nos systèmes d'éducation¹.

Le posthumanisme² propose de nouvelles façons de concevoir les humains, y compris les enseignants et les apprenants, comme des êtres non exceptionnels et liés à d'autres êtres. L'idée principale du posthumanisme est l'« entremêlement », ou *entanglement* (Alaimo, 2016; Barad, 2007; Bennett, 2010; Coole et Frost, 2010; Cielemecka et Daigle, 2019). Elle désigne un assemblage d'entités et d'êtres (pensez au microbiome de votre intestin, par exemple) qui font également partie de divers autres ensembles (l'écosystème où cet assemblage habite, les villes et les pays où il vit, la technologie qu'il utilise et à laquelle il est lié, etc.). Nous sommes des êtres aux limites perméables (comme notre peau ou les membranes de nos poumons) et ne sommes pas séparés ni indépendants du monde qui nous entoure, comme le veut la vision humaniste du monde. Chaque être, de l'atome au système terrestre, est lui-même un agent, et ses actions peuvent avoir des répercussions importantes sur les autres agents ou systèmes. Par exemple, les cellules et les organes du corps, les bactéries de l'intestin et les organismes vivant à la surface de notre peau exercent tous une certaine action et agissent parfois contre nos propres intentions conscientes. Nous le constatons dans le monde actuel, avec les conséquences mondiales du minuscule virus de la COVID-19.

Comment un « posthumain » peut-il enseigner à un autre? L'adoption d'une approche posthumaniste de l'éducation implique de repenser la pédagogie, la production, et la transmission des connaissances. S'il est nécessaire de comprendre le monde différemment, nous devons nous « défamiliariser » de nos habitudes mentales (Braidotti, 2019, p. 77) en nous éloignant de la vision humaniste du monde. Cette vision a non seulement façonné nos pensées, mais aussi nos institutions. Les universités et les systèmes d'éducation sont structurés autour des relations binaires enseignants-apprenants, et considèrent les disciplines et les matières scolaires comme des entités distinctes ayant leurs propres buts et leurs propres méthodes d'études et de pratiques. **Quels changements devons-nous apporter afin de pouvoir imaginer et comprendre le monde et nous-mêmes différemment?** Une approche posthumaniste peut changer la façon dont nous nous valorisons nous-mêmes et comment nous valorisons les autres espèces et la planète. Elle nous oblige à penser au système dans son ensemble, plutôt que de voir chaque agent comme une entité parfaite et indépendante; elle exige de valoriser tous les agents et leur « relationalité »³.

Des méthodes d'enseignement et d'apprentissage innovatrices

Au XIX^e siècle, l'éducation occidentale humaniste considérait l'enfant comme un récepteur de connaissances passif. L'enseignement était fondé sur des corpus prescrits de grandes œuvres – écrites en grande partie par des érudits, écrivains, scientifiques et artistes masculins. L'enseignant, quant à lui, était un être à part entière, autoritaire, détaché et bien renseigné. Aujourd'hui encore, certains considèrent l'enfant comme étant en « processus de devenir adulte (homme) » [traduction] (Murriss, 2018, p. 2). L'enfant est considéré comme étant simpliste, ignorant, inexpérimenté et sans vie, comme ayant peu d'idées ou d'expériences à offrir : un récipient (reconnaisant) à remplir d'un savoir propre à chaque discipline. Malheureusement, cette façon de voir les choses est encore d'actualité.

Au XX^e siècle, de nouveaux modèles de pédagogie occidentale ont commencé à émerger. Par exemple, l'éducation progressive de John Dewey (1938) mettait de l'avant un enseignement centré sur l'enfant et ayant recours à une approche basée sur l'expérience et la recherche. Selon ce concept, l'enfant renforce ses capacités en participant à la cocréation d'expériences d'apprentissage autodirigé de manière à devenir un apprenant réfléchi. Le jeu et la découverte constituent la clé de l'apprentissage, surtout durant la petite enfance. Cette pratique est à la base des écoles Montessori⁴ et de *Summerhill*⁵ d'A.S. Neill (1960), une école privée fondée dans les années 1920 qui est toujours active à Lyme Regis, en Angleterre. La pédagogie expérientielle de Summerhill, mêlant le jeu et la découverte, offre une expérience d'apprentissage « libre » et unique, dans la salle de classe comme en dehors. Parallèlement à

ces concepts progressistes, le sociologue de l'éducation George Counts (1969) a proposé que les éducateurs se livrent à une réflexion pédagogique avec leurs élèves à titre d'exercice politique et moral, en ayant la réforme sociale comme objectif clé de l'éducation. Il a proposé que l'enseignement public devienne le véhicule pour critiquer la société afin de progresser vers un « nouvel ordre social », préparant ainsi les élèves à réimaginer la démocratie et à œuvrer pour des sociétés socialement plus justes et équitables aux États-Unis et ailleurs. Dans un même temps, pendant la Seconde Guerre mondiale, Herbert Read (1943) a proposé une pédagogie de la paix et de la justice sociale, qui serait possible grâce à un apprentissage centré sur et par les arts et les sciences humaines.

Un exemple canadien d'approche pédagogique innovatrice serait la Greenwood College School⁶, une école privée axée sur l'environnement qui a ouvert ses portes en 2002 à Toronto. L'« école sans murs », ou la School Without Walls, qui a été fondée en 1971 à l'Université George Washington, en est un autre exemple. Cette école sans murs offre une expérience éducative différente où la ville se reflète dans la salle de classe. Cependant, elle est considérée comme étant élitiste, car les conditions d'admission sont strictes, ce qui renforce l'idée que même un système d'éducation innovateur peut promouvoir une vision du monde occidentale néolibérale.

Ce concept a été adapté en Ontario, et certaines écoles du Peel District School Board ont adopté ce qu'elles appellent des « classes sans murs »⁷, gérées par le Peel Field Centre. Les élèves sont sensibilisés à l'environnement grâce, entre autres, à des ateliers, à des classes en plein air et à des activités comme le lombricompostage et l'expérimentation en nature. Il existe d'autres exemples de programmes et de modes d'enseignement innovateurs⁸, mais ils demeurent assez marginaux, et la grande majorité des enfants et des jeunes adultes sont éduqués dans un système qui repose sur des disciplines et est organisé autour de l'évaluation de mégadonnées.

Ce à quoi pourrait ressembler l'avenir de l'éducation...

Avec l'adoption du posthumanisme, nous proposons une conception de la pédagogie qui se veut holistique, où les frontières sont perméables et où les élèves développent des capacités pour ressentir, penser et se percevoir sur le plan relationnel. Bien sûr, la « relationalité » est au cœur de la pédagogie : elle ne se retrouve pas uniquement entre les élèves et les enseignants⁹, mais aussi dans l'environnement où l'enseignement et l'apprentissage se font. Avec une approche posthumaniste, nous considérerions les apprenants comme étant « entremêlés », connectés et responsables d'eux-mêmes, au même titre que la vie et les habitats qui ont des répercussions sur tous les humains, les non-humains, l'environnement, la planète et l'espace, y compris les entités au-delà de notre planète.

Une approche posthumaniste de l'éducation nous défie de remettre en question et de démanteler les structures humanistes sur lesquelles reposent de nombreux systèmes d'éducation actuels. Comme l'affirme Bayley, « la manière dont nous “faisons” l'éducation est sans doute fondamentale pour relever le défi d'élaborer des stratégies de réflexion nous permettant de participer aux complexités de la vie et du travail au XXI^e siècle » [traduction] (2018, p. 20). Nous proposons, dans le cadre d'une pédagogie posthumaniste, d'explorer et de mettre de l'avant les éléments clés suivants :

- le recours/retour à des modes de connaissance holistiques ancestraux et autochtones;
- le recadrage des relations entre les érudits, les enseignants et les apprenants;
- la prise en compte des milieux d'apprentissage matériels et physiques où les connaissances sont co-crées;
- l'acceptation de la nécessité d'évoluer vers des conceptions post-disciplinaires du savoir, des programmes d'études et de la création des connaissances.
 - (Darbellay, 2020; Ferreras, Bidwell et Pernecky, 2020).

Le recours/retour à des modes de connaissance holistiques ancestraux et autochtones

Les modes de connaissance autochtones divergent fondamentalement des approches humanistes de l'enseignement et de l'apprentissage, qui exacerbent les détachements que nous ressentons à notre égard, mais aussi à l'égard des autres, de la nature et de la Terre en tant qu'entité holistique intégrée. Au Canada, les modes de connaissance des peuples autochtones sont liés à deux principes en matière d'éducation : « tout est vivant et nous sommes tous liés » [traduction] (Restoule et Chaw-win-is, 2017, p. 12). Pour les Moré du Burkina Faso, le mot « environnement » n'existe pas : tout fait « partie du même système », l'environnement, le sol, les plantes, l'eau, les animaux, etc. ne sont pas considérés comme des entités concrètes et indépendantes (Vasseur, expérience pers.). Il existe donc des similitudes et des différences intéressantes entre les modes de connaissance autochtones et les pédagogies posthumanistes. Il ne faut cependant pas les mettre dans le même panier, tout comme les modes de connaissance et les visions du monde des Autochtones ne sont pas les mêmes d'une culture et d'un peuple à l'autre. Il reste encore du travail à faire pour dénicher des alliances potentielles.

Néanmoins, plusieurs des idées holistiques et relationnelles du posthumanisme se retrouvent dans des modes de pensée ancestraux (Bignall et Rigney, 2019; Murriss, 2018¹⁰). Les érudits qui s'intéressent aux points de convergence entre les modes de connaissance autochtones et la pédagogie posthumaniste soulignent que, dans les deux cas, il existe une approche critique, et parfois un rejet extérieur de la pédagogie, qui se situe dans l'intellect plutôt que dans l'instinct, l'affect et l'expérience.

Le recadrage des relations entre les érudits, les enseignants et les apprenants

Dans une perspective humaniste, les apprenants – enfants, adolescents et adultes – sont considérés comme des esprits individuels attendant d'être nourris par les connaissances plus complètes des enseignants (Murriss, 2016, p. 4) et, par extension, les connaissances des érudits. Le posthumanisme, quant à lui, considère les érudits, les enseignants et les apprenants comme des co-créateurs de connaissances. L'apprenant n'est plus vu dans une position inférieure (Moss, 2016), alignée sur la nature et limitée par celle-ci. L'approche posthumaniste nous éloigne donc de ce que Murriss appelle la vision de « l'enfant comme déficit » [traduction] (2018), qui considère l'apprenant comme étant limité et encore peu informé, habile, cultivé, voire pleinement adulte. Dans cette optique, il incombe aux enseignants et à tous les êtres humains d'aider les apprenants (les enfants) à s'intégrer dans le monde, en favorisant leur pleine participation (2018, p. 8).

Une telle approche soulève d'importantes questions sur les enseignants et, par extension, sur les érudits. Murriss explique : « Si l'enseignant n'est ni un guide, ni un instructeur, ni un formateur, ni un surveillant, ni un facilitateur, ni un socialisateur, ni un protecteur, ni un diagnosticien, ni un médecin, alors quel genre d'enseignant est-il? » [traduction] (2018, p. 19). Il est donc essentiel de réévaluer le rôle de l'enseignant. Par exemple, la notion de « retournement » de la classe est populaire dans les approches posthumanistes de l'éducation, mais il s'agit de recalibrer les relations entre enseignants et apprenants afin qu'elles ne soient ni hiérarchiques ni potentiellement oppressives. Ainsi, la pédagogie peut être vue comme un parcours de découvertes collaboratif, plutôt que comme une simple transmission de contenu¹¹.

Les érudits qui défendent cette approche de la pédagogie souhaitent pousser plus loin et faire revivre certaines conceptions de l'éducation qui sont restées marginales et innovatrices¹², et ils cherchent à mettre ces approches au centre d'une pédagogie posthumaniste. Ils s'intéressent ardemment à une conception posthumaniste de la pédagogie qui place les humains dans des contextes multimodaux qui

vont au-delà de l'intellect, afin de considérer les autres espèces, le lieu, l'espace¹³ et la planète dans son ensemble, ainsi que le rôle important des milieux d'apprentissage physiques.

L'importance des milieux d'apprentissage

Les milieux dans lesquels nous assurons la pédagogie sont vastes et inclusifs. Ils vont des espaces et des activités informels comme les échanges autour d'une table à la maison, jusqu'aux activités scolaires comme l'apprentissage du jardinage, les excursions, la couture, le sport, l'apprentissage en ligne, la réflexion sur des problèmes, la participation à des conférences formelles et le travail de groupe à l'école maternelle.

D'un point de vue posthumaniste, les objets, les corps et les espaces dans lesquels nous assurons la pédagogie, en tant qu'érudits, enseignants et apprenants, sont tous utiles : ce sont des agents qui contribuent efficacement à façonner l'enseignement et l'apprentissage, en ce sens que nous apprenons dans les espaces et les lieux, mais aussi grâce à eux. La pédagogie posthumaniste nous demande d'être attentifs à ces milieux et de tenter de créer de nouvelles façons de penser en chamboulant les espaces que nous utilisons depuis toujours pour enseigner, de manière à reconnaître et valoriser ces espaces et ces lieux qui ont toujours été pédagogiques, comme la cuisine à la maison. Les bâtiments scolaires, les salles de classe en béton sans fenêtres où nous rencontrons nos élèves, la taille des groupes dictée par les préoccupations budgétaires et bien d'autres facteurs très banals et concrets ont tous une incidence sur notre façon d'enseigner et d'apprendre. Les milieux enseignent autant que le fait l'enseignant. Verlie le souligne lorsqu'elle explique que la classe dans laquelle elle enseignait est la co-auteure du document qu'elle a rédigé sur son expérience pédagogique (Verlie et CCR 15, 2018).

Ainsi, la pédagogie posthumaniste ne se limite pas à emmener une classe à l'extérieur, dans la nature et les espaces ouverts. Le posthumanisme nous invite à comprendre comment les apprenants sont interconnectés avec l'espace. Cela nous amène à envisager la pédagogie de manière holistique, une approche qui diffère fondamentalement des pédagogies basées sur les disciplines du milieu du XX^e siècle.

Vers une pensée systémique holistique

Comme nous l'avons vu précédemment, le mouvement de « retour aux disciplines », également connu sous le nom de rationalisme académique (Vallance, 1986), a appelé à une plus grande rigueur en ce qui concerne les disciplines, qui sont vues comme des entités distinctes, en particulier dans les sciences. Les cloisonnements entre facultés, comme les cloisonnements disciplinaires, continuent de dominer les systèmes d'éducation actuels dans les universités et les écoles. Depuis les années 1970, l'utilisation des termes tels que multidisciplinarité, interdisciplinarité et transdisciplinarité se sont répandus. Dans un curieux revirement, l'interdisciplinarité a été reléguée à des programmes spécialisés, comme les écoles secondaires axées sur les arts et les programmes d'études autochtones dans les universités.

Nous devons aller au-delà des disciplines et adopter une approche beaucoup plus radicale qui ne soit pas centrée sur celles-ci, mais plutôt sur une démarche holistique. C'est ce que préconisent les penseurs posthumanistes. Les problèmes auxquels nous sommes confrontés dans le monde d'aujourd'hui sont complexes, et seuls les modes de pensée qui reconnaissent, éliminent et combler les fossés disciplinaires et qui, au final, les dépassent en tenant compte des nombreux aspects complexes de ces problèmes, offrent des possibilités réalisables. En exposant les apprenants, de l'école maternelle jusqu'aux cycles supérieurs, à une telle réflexion, nous leur permettrons de voir le monde et tous ses êtres, ses espaces et ses lieux comme étant entremêlés, interconnectés. Nous éviterons ainsi la réflexion

cloisonnée et favoriserons la capacité à expérimenter, à explorer et à découvrir, en laissant s'épanouir la créativité des enfants et des éducateurs.

L'enseignement par thèmes plutôt que par disciplines pourrait promouvoir la pensée systémique holistique. Prenons par exemple un thème comme « l'eau ». Dans divers contextes, du primaire jusqu'aux programmes d'études de premier cycle, il pourrait être abordé à travers les arts et les sciences, ce qui permettrait un véritable apprentissage dans toute sa complexité. Un tel changement dans l'enseignement et l'apprentissage pourrait donner lieu à de nouvelles façons de penser, de ressentir et d'assumer des responsabilités pour nous-mêmes, les autres, les non-humains et la planète.

Conclusion

Dans le contexte actuel de la crise mondiale de la COVID-19, il est important de réfléchir à la manière dont nous pouvons modifier notre approche de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais nous devons également être prudents et éviter le piège qui nous amène à penser que tout peut se faire de façon virtuelle. Nous devons de façon plus générale nous interroger sur les points suivants : Comment pouvons-nous amener tous les enseignants et les apprenants, voire tous les humains à penser et à reconnaître non pas seulement nous-mêmes, mais aussi les autres et la planète, et à se responsabiliser à cet égard? Ce changement implique d'abandonner les visions humanistes du monde et d'adopter une pédagogie posthumaniste et de revenir à des modes de connaissance holistiques, ancestraux et autochtones. Il faut établir des relations non hiérarchiques entre enseignants et apprenants, reconnaître l'importance des milieux d'apprentissage et créer des occasions d'apprentissage proposant une pensée et un sentiment systémiques holistiques. Un programme pédagogique qui valorise l'existence interconnectée de tous les êtres et de leurs actions, qui est enraciné dans les salles de classe mais aussi en dehors, et qui est influencé par des méthodes pédagogiques innovantes nous permettra de véritablement former des citoyens ouverts sur le monde et capables de penser et d'agir de façon holistique.

Références

- Alaimo, S. (2016). *Exposed. Environmental Politics and Pleasures in Posthuman Times*. Minneapolis et Londres : University of Minnesota Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Londres : Duke University Press.
- Bayley, A. (2018). *Posthuman Pedagogies in Practice: Arts based Approaches for Developing Participatory Futures*. Cham (Suisse) : Palgrave Macmillan.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A Political Ecology of Things*. Durham (Caroline du Nord) : Duke University Press.
- Bignall, S. et D. Rigney (2019). « Indigeneity, Posthumanism and Nomad Thought: Transforming Colonial Ecologies », *Posthuman Ecologies. Complexity and Process After Deleuze*. Rosi Braidotti et Simone Bignall (éd.). New York : Rowman & Littlefield, 159-181.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge : Polity Press.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Cambridge : Polity Press.
- Cerna, L. (2020). « Coronavirus school closures: What do they mean for student equity and inclusion? », *OECD Education and Skills Today*, 16 avril 2020. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-school-closures-student-equity-inclusion/>
- Cielemęcka, O. et C. Daigle (2019). « Posthuman Sustainability: An Ethos for our Anthropocenic Future », *Theory, Culture & Society*, 36 (7-8), 67-87.
- Colonna, A. (2020). *Creating communities of knowledge and connecting to landscape*. Dans UNESCO (éd.). *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. UNESCO, Paris : 16-20.
- Coole, D. et S. Frost (éd.) (2001). *New Materialisms: Ontology, Agency, Politics*. Durham (Caroline du Nord) : Duke University Press.
- Counts, G. (1969). *Dare the school build a new social order?* New York : Arno Press.
- Darbellay, F. (2020). *Postdisciplinarity: imagine the future, think the unthinkable*. Dans Pernecky, T. (éd.). *Postdisciplinary Knowledge*. (p. 235-250). Londres : Routledge.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- Ferreras, M., Bidwell, D. et Pernecky, T. (2020). « The university as a maquila ». Dans Pernecky, T. (éd.). *Postdisciplinary Knowledge*. Londres : Routledge, 200-214.
- MacCormack, P. (2020). *The Ahuman Manifesto. Activism for the End of the Anthropocene*. Londres : Bloomsbury.
- Miller, J.P. (1996). *The Holistic Curriculum*. Toronto : OISE Press.
- Moss, P. (2016). « Introduction » dans Murriss, K. *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy and picturebooks*. Londres et New York : Routledge.
- Murriss, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy and picturebooks*. Londres et New York : Routledge.

- Morris, K. (2018). « Posthuman Child and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary ». Dans *Research Handbook on Childhoodnature*, éd. Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone et Elizabeth Barratt Hacking. Springer.
- Narve, R.G. (2001). *Holistic education: Pedagogy of universal love*. Brandon (Vermont) : Foundation for Educational Renewal.
- Neill, A.S. (1960). *Summerhill*. New York : Hart.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York : Teachers College Press.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. Londres : Faber and Faber.
- Restoule, Jean-Paul et Chaw-win-is. « Old ways are the new way forward: How Indigenous pedagogy can benefit everyone », IdéesLab de la Commission canadienne pour l'UNESCO, octobre 2017. 18 p.
- Strom, K., E. Haas, A. Danzig, E. Martinez et K. McConnell (2018). « Preparing Educational Leaders to Think Differently in Polarized, Post-Truth Times », *The Educational Forum* 82(3) : 259-277.
- ONU (2020). « Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN education agency », *UN News* <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- UNESCO. 2020. « Suivi mondial des fermetures d'établissements scolaires liées au COVID-19 ». Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. <https://fr.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vallance, E. (1986). « A Second Look at Conflicting Conceptions of Curriculum », *Theory into Practice*, 25 (1), 24-30.
- Verlie, B. et CCR 15 (2018). « From action to intra-action? Agency, identity and 'goals' in a relational approach to climate change education », *Environmental Education Research*, 1-15.

¹ Strom et coll. étudient en particulier les programmes de doctorat en enseignement et, selon eux, « nous soutenons que pour apporter des changements réels qui contribueront à créer un monde plus juste, nous devons penser différemment de nous-mêmes, du monde et de nos liens avec lui et en lui, et appliquer cette pensée à la pratique pédagogique et au changement des systèmes » [traduction] (2018, 270). Ils expliquent que, si certains programmes de doctorat en enseignement mettent l'accent sur la pensée systémique et les points de vue des communautés de pratique, ils omettent l'étape supplémentaire franchie par le posthumanisme critique, qui voit le collectif organisationnel en termes de groupements humains et non humains où tous les éléments sont en harmonie (271). C'est pourquoi, selon eux, il est nécessaire d'adopter des perspectives posthumanistes.

² Il faut distinguer le posthumanisme du transhumanisme. Le transhumanisme est un mouvement qui cherche à dépasser l'humain, parce qu'il est considéré comme étant faillible. L'objectif est de dépasser nos corps et nos esprits faillibles en utilisant la technologie et la science. Le posthumanisme, en revanche, se concentre sur les humains en tant qu'êtres incarnés et reliés à tous les êtres. Il aborde le potentiel des multiples relations dans lesquelles nous sommes toujours entremêlés.

³ Il convient de souligner qu'une part de l'approche posthumaniste, en particulier chez les féministes matérialistes, consiste à étendre l'harmonisation aux êtres non humains, comme les animaux non humains, les phénomènes naturels et les objets tels que les rochers. C'est un concept essentiel aux propositions posthumanistes des féministes matérialistes, qui met en lumière l'approche pédagogique posthumaniste dont nous discutons ici.

⁴ Il convient également de souligner que ces approches sont dans le même esprit que celle de Waldorf et Rudolf Steiner.

⁵ Voir : <http://www.summerhillschool.co.uk/books-by-asneill.php> (consulté le 26 avril 2020).

⁶ Voir : <https://www.greenwoodcollege.org/about/mission-and-vision> (consulté le 14 juillet 2020).

⁷ Il est possible de consulter le programme de l'école sans murs du Peel District School Board de l'Ontario ici : <https://www.peelschools.org/schools/fieldcentres/commprogramming/Pages/default.aspx> (consulté le 14 juillet 2020).

⁸ Par exemple, l'école internationale de Hellerup au Danemark (<https://ish.dk/academics/primary-years-programme/>) vise l'acquisition de compétences sociales et personnelles en plus des compétences normalement apprises à l'école. Grâce à un apprentissage d'élève à élève et à une approche axée sur les projets, ce système innovateur cherche à produire des élèves bien équilibrés. Le programme s'articule autour de six thèmes transdisciplinaires : qui nous sommes, où nous sommes situés dans l'espace et le temps, comment nous nous exprimons, comment le monde fonctionne, comment nous sommes organisés, et le partage de la planète. Le documentaire *School's Out* (<http://schoolsoutfilm.com>), qui présente un jardin d'enfants dans la forêt, explore également des approches innovatrices. Dans un même ordre d'idées, le Réseau des écoles associées de l'UNESCO (<https://aspnet.unesco.org/fr-fr>) cherche à utiliser des méthodes novatrices pour favoriser l'éducation à la paix mondiale.

⁹ De toute évidence, la pandémie a forcé un changement dans la relation élève-enseignant, car elle l'a déplacée dans l'espace virtuel de l'enseignement en ligne. Bien que le changement la mette sous pression, il n'élimine toutefois pas cette relation.

¹⁰ Par exemple, elle souligne que l'humanisme africain n'accepte pas la dichotomie entre nature et culture (p. ex. l'Ubuntu) (Murriss, 2018, p. 12). En Afrique, l'enfant ne sort jamais de l'enfance : on est toujours l'enfant d'un parent.

¹¹ Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit d'un défi majeur dans un contexte de pandémie où l'enseignement à distance en ligne est le principal outil pédagogique. Les environnements numériques où l'enseignement et l'apprentissage se déroulent de plus en plus modifient l'expérience pédagogique. Les milieux sont importants, comme nous l'expliquerons dans la prochaine section.

¹² Voir par exemple la vision holistique de l'éducation en tant que transformation de Miller (1996), qui étend l'éthique des soins de Nel Noddings pour soi, les autres et l'environnement, entre les espèces et les cultures. Une telle position peut être considérée comme un pont entre l'éthique des soins des débuts et la pensée posthumaniste contemporaine.

¹³ Voir par exemple Narve (2001), pour qui la pédagogie pour tous les citoyens devrait avoir pour objectif de valoriser la vie animale, la vie humaine et le règne végétal, et de les voir comme étant interconnectés.