

# REPENSER LA PÉDAGOGIE DU DROIT VERS UN IMAGINAIRE POST-CROISSANCE : TROUBLE, AFFECT ET RELATIONS

**Alexandre Lillo<sup>39</sup> & Pierre-Alexandre Cardinal<sup>40</sup>**

---

<sup>39</sup> Alexandre Lillo est professeur au Département des sciences juridiques de l'UQAM.

<sup>40</sup> Pierre-Alexandre Cardinal est candidat au doctorat en management à l'ESG-UQAM. Fort d'un parcours en théorie critique et en droit, ses travaux portent sur les enjeux vécus par les organisations en Anthropocène. Il s'intéresse notamment aux réflexions portées par l'écoféminisme et les mouvements critiques de la croissance, notamment l'écologie sociale, l'économie écologique, la décroissance et la redirection écologique.

## Résumé

On entend souvent « quelle planète va-t-on laisser aux prochaines générations ? », mais ne convient-il pas plutôt de se demander « quelles prochaines générations va-t-on laisser à la planète ? ». Ce questionnement, lancé par Pierre Rabhi, capture l'ambition de cet article. Si la possibilité de mobiliser le droit comme vecteur d'un monde décroissant est de plus en plus explorée, il semble essentiel, en parallèle et pour pérenniser cette vision, de se préoccuper de la façon dont sont formées les futures générations de juristes.

En adoptant le format d'un échange réflexif entre les auteurs, cet article lie des réflexions au sujet de l'espace que constitue la salle de classe, du rôle des théories post-croissance dans la transformation de l'enseignement du droit ou de l'apport pédagogique de cette démarche. Quatre concepts centraux en ressortent et structurent cette discussion : le trouble, la résonance, l'affect et la politisation. Ils seront mobilisés non seulement pour diagnostiquer les enjeux autour du droit et de son enseignement à l'aune de l'Anthropocène, mais aussi pour entamer une réflexion autour de ce que pourrait être la pédagogie du droit comme vecteur d'un imaginaire post-croissant.

## Mots clés

Pédagogie du droit, Post-croissance, Décroissance, Anthropocène.

## Abstract

We often hear "what planet are we going to leave to the next generations?", but shouldn't we rather ask ourselves "what next generations are we going to leave to the planet?". This questioning, launched by Pierre Rabhi, captures the ambition of this article. While the possibility of mobilizing law as a vector for a shrinking world is increasingly explored, it seems essential, in parallel and to perpetuate this vision, to be concerned with the way in which future generations of lawyers are trained.

By adopting the format of a reflective exchange between the authors, this article links reflections on the space that is the classroom, the role of post-growth theories in the transformation of legal education or the pedagogical contribution of this approach. Four central concepts emerge and structure this discussion: trouble, resonance, affect and politicization. They will be mobilized not only to diagnose the issues surrounding law and its teaching in the light of the Anthropocene, but also to initiate a reflection on what the pedagogy of law could be as a vector of a post-crescent imaginary.

## Keywords

Pedagogy of Law, Post-Growth, Degrowth, Anthropocene.

## Table des matières

Introduction	84
Discussion no 1	88
Discussion no 2	92
Discussion no 3	97
Discussion no 4	101
Discussion no 5	102
Discussion no 6	104
Discussion no 7	107
Discussion no 8	109
Conclusion	113
Bibliographie	114

## INTRODUCTION

[1] La publication du célèbre rapport Meadows sur les limites à la croissance (MEADOWS et al., 1973), ses mises à jour de 1992, 2004 et 2012 ainsi que le travail en économie écologique de Nicholas Georgescu-Roegen (GEORGESCU-ROEGEN, 1979, 1986) ont permis de questionner, il y a plus d'un demi-siècle déjà, l'obsession des sociétés contemporaines pour la croissance économique. C'est l'intégration des lois de la physique matérielle aux modèles économiques et la référence aux concepts de limites sociales et environnementales qui ont permis de problématiser la notion de croissance, et ce, afin d'arriver à maintenir nos systèmes productifs et sociaux à l'intérieur d'un « safe operating space » (ROCKSTRÖM et al., 2009; SØGAARD JØRGENSEN et al., 2023) pour l'humanité. Les travaux récents en science du système-Terre, notamment ceux du GIEC dans le 6<sup>e</sup> rapport d'évaluation de ses trois groupes de travail (INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE, 2022, 2023), sont pourtant sans équivoque; l'équilibre biogéochimique du système-Terre est déjà largement altéré, et plusieurs de ses limites (9/15) sont déjà dépassées (ROCKSTRÖM et al., 2009; SØGAARD JØRGENSEN et al., 2023). Il faut absolument s'abstenir d'en dépasser d'autres pour éviter les rétroactions climatiques et autres facteurs d'aggravation écologique et le verrouillage de nos sociétés sur des trajectoires s'inscrivant en abstraction du système-Terre, soit dans des modes de vie hors-Terre.

[2] Les travaux en sciences écologiques et sociales permettent à cet effet de préciser les impacts des sociétés humaines sur les écosystèmes (KRAUSMANN et al., 2017; HABERL et al., 2019; SCHANDL et al., 2018), de sorte qu'il est maintenant possible d'affirmer, de façon hypothétique<sup>41</sup>, l'incrustation de nos sociétés à même la géologie terrestre. Nous serions ainsi passés dans une nouvelle ère géologique, l'Anthropocène (CRUTZEN & STOERMER, 2000; STEFFEN et al., 2007). L'Anthropocène, dans sa définition conceptuelle générale, pose le problème suivant, annoncé par Monnin, reprenant Latour : « [il] n'est rien d'autre que la situation ou le moment de l'histoire où le Globe est littéralement en train de se crasher sur le Terrestre » (BONNET et al., 2021, p.13), la Terre étant ainsi moins un habitat accueillant qu'un vecteur dynamique qui s'effondre sur les sociétés humaines qui y vivent hors des limites biogéophysiques. L'activité anthropogénique pose donc des risques d'effondrement du système-Terre lui-même, et du vivant habitant ce système complexe.

[3] Les travaux sur la genèse de l'Anthropocène viennent reprendre, dans les grandes lignes, le *Rapport Meadows* en mettant en cause l'obsession des sociétés humaines industrialisées pour la production infinie. Les géologues

41 La Commission internationale de stratigraphie a toutefois rejeté, en 2024, la proposition du Groupe de travail sur l'Anthropocène de la Sous-commission de Stratigraphie quaternaire pour l'ajout de l'époque « Anthropocène » à l'échelle des temps géographiques. Les raisons sont variées et complexes, mais tiennent à des désaccords sur l'échantillonnage sédimentaire. Pour une couverture plus en détail, voir Alexander Damianos, « What was the Anthropocene ? », *Critical Legal Thinking* (8 mars 2024), en ligne : <<https://criticallegalthinking.com/2024/03/08/what-was-the-anthropocene/>> (consulté le 2 août 2024).

ont identifié d'abord la révolution industrielle, et puis le début de l'ère atomique, la « grande accélération » qui a marqué la croissance économique de la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, comme étant des moments charnières de l'Anthropocène (STEFFEN et al., 2015). Référant à cette période comme « l'âge d'or du capitalisme industriel », Dale propose un lien clair entre dérèglements écologiques et capitalisme industriel, rappelant que l'impératif paradigmatique à la croissance économique « actually decreas[es] humanity's ability to control the natural environment, as the planet careers towards feedback-fuelled runaway warming » (DALE, 2012). D'un autre côté, Moore (2015, 2017, 2018) propose de remplacer le nom « d'Anthropocène » par « Capitalocène », afin d'identifier le rôle joué par le capitalisme et les sociétés de croissance dans la distanciation entre sociétés et écosystèmes terrestres. L'obsession des sociétés humaines pour l'accumulation, la croissance économique et l'intensification industrielle est ainsi au cœur des problèmes écologiques contemporains.

**[4]** Dans un emmêlement global de sociétés hors-Terre – vivant hors des limites du système-Terre – abreuvées à la croissance infinie, la remise en question du paradigme n'est pourtant pas aisée, et le sevrage en sera certes laborieux. Pourtant, plusieurs mouvements de pensée, des théories de la décroissance à la pensée décoloniale, écoféministe et post-humaniste, nous donnent des clés à penser pour « guérir de ce mal de l'infini » (ABRAHAM, 2019). Par ailleurs, comme le proposait en filigrane Bruno Latour (2021) en réfléchissant sur le moment pandémique, les crises peuvent agir en tant que moment de jonction critique pour imaginer des alternatives aux systèmes contemporains. Le cadre universitaire, là où beaucoup de ces mouvements font des remous, se prête particulièrement bien à l'ouverture à ces moments troublés par les crises et pourrait nous permettre de poser certaines des conditions pour « faire atterrir » (LATOURE, 2017), dans les limites du système-Terre, des modes de vie et des savoirs historiquement désincarnés. Pourtant, pour Peim et Stock (2022), l'éducation moderne, sous sa forme contemporaine de biopouvoir, contribue en fait aux crises éco-ontologiques de l'Anthropocène et doit être exorcisée. Ainsi, l'injonction à « atterrir » est, *in fine*, non pas une option parmi d'autres, mais un travail de réflexion et une praxis s'attaquant aux différents niveaux des crises sociales et environnementales qui nous guettent, et la place de l'éducation dans ces phénomènes est certes à revoir et à problématiser.

**[5]** On entend souvent « quelle planète va-t-on laisser aux prochaines générations ? », mais, dans la mesure discutée ci-haut, ne conviendrait-il pas plutôt de se demander « quelles prochaines générations va-t-on laisser à la planète ? » (RABHI, 2015, p.123). Ce questionnement, lancé par Pierre Rabhi, capture l'ambition de cet article. Si la possibilité de mobiliser le droit comme vecteur d'un monde décroissant est de plus en plus explorée, il semble essentiel, en parallèle et pour pérenniser cette vision, de se préoccuper de la façon dont sont formées les futures générations de juristes et de se demander : quelles prochaines générations de juristes veut-on laisser à la planète ?

**[6]** Cette interrogation met l'enseignement et la pédagogie au cœur de la réflexion sur les enjeux portés par l'Anthropocène et la transition socioécologique. Perçus comme deux outils pouvant contribuer à une transformation sociétale profonde<sup>42</sup>, ils ont, en effet pour eux, le bénéfice de pouvoir agir sur le savoir-être et le savoir-faire de futures générations. À cet égard, Ivan Illich écrivait d'ailleurs, dans son plaidoyer pour une société conviviale en rupture avec la productivité industrielle, que « [p]our entamer la lutte contre les préjugés régnants, pour conduire à l'inversion, certains de ceux qui appartiennent aux grandes professions peuvent jouer le rôle d'éclaireur » (Illich, 1973, p. 142). Ne serait-il pas inspirant d'imaginer que les personnes étudiantes, aujourd'hui dans nos classes, pourraient être les éclaireuses d'un monde émancipé de l'imaginaire de la croissance, flèche centrale d'une idéologie productiviste et des manifestations contemporaines d'un capitalisme mortifère ? C'est précisément la direction empruntée dans cette étude où nous nous demandons quel serait l'effet des imaginaires post-croissance sur l'enseignement du droit, en particulier dans le contexte académique des universités québécoises. Il s'agit d'envisager, face aux impératifs de l'Anthropocène, comment les théories post-croissance peuvent permettre de repenser la façon dont nous enseignons le droit et le rôle de la pédagogie dans cette transition socioécologique.

**[7]** Cette contribution se veut ainsi exploratoire puisqu'il n'existe, à notre connaissance, aucun travail en français sur la façon dont les mouvements post-croissance peuvent influencer l'enseignement du droit en milieu universitaire. Cet article vise à répondre au besoin essentiel de baliser théoriquement la thématique abordée et à conceptualiser *ce dont on parle*<sup>43</sup>. De plus, les quelques ouvrages explorant le lien entre les mouvements post-croissance et l'éducation le font souvent de façon ponctuelle et dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement auprès des enfants<sup>44</sup>. En cherchant à d'abord problématiser pour ensuite tenter de libérer l'enseignement du droit de l'imaginaire capitaliste par la mobilisation des théories post-croissance, cette contribution espère donc non seulement s'engager dans la création de réflexions nouvelles en matière de pédagogie du droit, mais aussi (et surtout ?) lancer un mouvement et créer une dynamique de déconstruction des dogmes classiques de l'enseignement du droit.

**[8]** D'un point de vue méthodologique, cette étude repose sur une approche hybride alliant une revue de littérature à un retour d'expérience. Elle mobilise d'abord différents pans de la doctrine spécialisée autour des thématiques de

42 Pour aller plus loin sur le lien entre éducation et transition socioécologique, voir : LILLO, à paraître, p.2 à 4 (brouillon disponible sur demande).

43 Les prochaines étapes de ce projet chercheront à collecter des données spécifiques à l'enseignement du droit pour comprendre les réalités du terrain. Elles viseront également à imaginer des philosophies d'enseignement et des stratégies pédagogiques pratiques dans le but de déterminer lesquelles peuvent contribuer à cette pédagogie du droit, post-croissance, à l'aune de l'anthropocène.

44 L'ouvrage récent de Serge Latouche et Simone Lanza, bien qu'il porte spécifiquement sur l'interaction entre décroissance et pédagogie, se concentre principalement sur l'éducation des enfants. Les auteurs discutent en particulier de la question du réenchantement du monde par l'intermédiaire de la pédagogie et se concentrent pour ce faire sur les enfants, sans pour autant évoquer l'éducation des adultes (LATOUCHE & LANZA, 2023, p.39). De la même façon, Carl Honoré et Pierre Rabhi évoquent ponctuellement les enjeux en matière d'éducation dans leurs ouvrages respectifs sur le ralentissement et la sobriété heureuse (voir HONORÉ, 2004, ch.10 et RABHI, 2015, p.120 à 123).

l'Anthropocène, de la pédagogie critique ainsi que des mouvements post-croissance (comme la décroissance, le ralentissement, l'écoféminisme, le post-humanisme, l'anti-utilitarisme, la sobriété heureuse ou le *buen vivir*). Elle lie ensuite ces contributions aux histoires expérientielles des deux auteurs. Cet article adopte le format d'une discussion et d'un échange réflexif. Organisée autour de séances d'écriture et de conversations conjointes, cette démarche s'inscrit dans la co-construction du discours théorique et pratique. Elle permet ainsi une forme de collaboration plus intégrée et un mélange des idées et des postures. Elle met également la transdisciplinarité au cœur du processus en mobilisant deux approches complémentaires dans les expertises et expériences. L'un des auteurs détient une expérience comme personne enseignante dans un département de sciences juridiques et possède une expertise et des intérêts de recherche en droit de l'environnement et pédagogie du droit. L'autre auteur détient une expérience comme personne étudiante en gestion et en droit et dispose d'une expertise pratique, théorique et critique sur les questions de post-croissance et de soutenabilité en Anthropocène. Le dialogue proposé permet donc, dans un sens, une ouverture de la réflexion post-croissanciste à la pédagogie et, dans l'autre, une ouverture de la pédagogie du droit à la théorie et aux réflexions critiques<sup>45</sup>.

[9] Notre objectif, à la suite de cette introduction, est de laisser nos voix entrer en relation, échanger et s'emmêler, sans nécessairement résoudre les débats ouverts, et ce, afin de casser les logiques extractives du travail académique. Nous voulons laisser planer un certain trouble dans notre propos afin d'éviter d'en commodifier la portée en assurant des « lignes de fuite », et affirmer le caractère éminemment pratique de la pédagogie. Pour repenser la pédagogie du droit vers un imaginaire post-croissant, cet article débutera par une discussion sur le rôle que joue le droit et son enseignement dans le maintien et la reproduction des dogmes du capitalisme (discussion 1). Ces éléments seront par la suite liés au contexte pédagogique et, en particulier, à un échange autour de la salle de classe. La perception (discussion 2) et la conceptualisation (discussion 3) de la salle de classe, en tant qu'espace troublé où la relation pédagogique se crée, sont des variables importantes dans la réflexion menant à réimaginer la pédagogie du droit. La conversation se tournera par la suite vers la diversité des mouvements post-croissance comme les fondements théoriques de la démarche proposée (discussion 4). Nous explorerons, en particulier, les raisons pour lesquelles ils peuvent nous permettre de repenser la façon d'enseigner le droit. Nous échangerons ensuite sur la nature de cette démarche. Nous verrons d'abord que, même si elle se déroule à l'initiative d'une personne dans le contexte local de la salle de classe, elle est profondément politisée (discussion 5). Par la suite, nous discuterons en quoi elle concerne aussi bien le contenu du cours, la transformation de la façon d'enseigner que la reconceptualisation de la posture des personnes enseignantes (discussion 6). Ces réflexions

45 Pour ce qui est de la structure de cet échange, il convient de noter que l'introduction et la conclusion ont été co-écrites. Les différentes parties du corps du texte ont été l'objet d'échanges structurés autour de huit questions. Nous identifions dans le texte lequel des auteurs pose la question, y répond ou réagit à une réponse.

partagées au sujet de la salle de classe, des mouvements post-croissance et de la transformation de l'enseignement nous guideront vers un échange sur les apports pédagogiques de la démarche préconisée (discussion 7). Nous y évoquerons, en particulier, l'importance de la transparence dans la construction de relations harmonieuses au sein de la salle de classe ainsi que des bienfaits des émotions et de l'affect. Nous concluons ce dialogue par des réflexions pratiques où nous discuterons des stratégies d'enseignement pouvant être mobilisées dans l'optique d'une pédagogie du droit repensée vers un imaginaire post-croissance (discussion 8).

## DISCUSSION N° 1

**[10] Alexandre Lillo :** *Nous avons introduit cet article en problématisant la question de la croissance (et, indirectement, de la décroissance) dans le contexte de l'Anthropocène. Si ce débat est désormais bien ancré au sein de la doctrine s'intéressant à la post-croissance, il est certainement beaucoup moins commun pour ce qui est du droit. Ne faudrait-il donc pas, avant toute chose, également problématiser en quoi les formes du droit sont alignées sur un impératif de croissance qui sert l'imaginaire capitaliste ?*

**[11] Pierre-Alexandre Cardinal :** Je crois qu'une réponse satisfaisante à cette question nécessite une problématisation plus large, d'abord du droit vis-à-vis du capitalisme, et ensuite du droit vis-à-vis des enjeux portés par l'Anthropocène. Une telle problématisation peut donner l'impression d'être trop large, mais je suis d'avis qu'elle est nécessaire pour ancrer la discussion dans les enjeux réels posés par l'Anthropocène, tout en prenant faits et actes des racines modernes et naturalistes du droit contemporain. Bien que liées, ces deux critiques ne sont pourtant que très rarement articulées ensemble dans le domaine juridique, et un enseignement du droit repensé à l'aune de l'Anthropocène se doit donc de s'en inspirer.

**[12]** J'aimerais d'abord revenir sur le propos du juriste Evgeny Pashukanis qui, dans sa *Théorie générale du droit et du marxisme* (PASHUKANIS, 1980, p.37-132), propose une critique assez forte des aprioris normatifs des sociétés capitalistes. Pour Pashukanis, le droit n'est pas issu d'une théorie pure telle que proposée par le positivisme kelsenien, par exemple, mais est entièrement tributaire de relations qu'il crée et des rapports sociaux qui fondent ces relations (PASHUKANIS, 1980, p.63). Ainsi, dans une société capitaliste orchestrée autour de règles économiques orthodoxes et de classes sociales, le droit sera affecté, autant par les rapports sociaux de classe que par la propension du capital, à commodifier toute ressource et production. Comme le propose Pashukanis, « [a]s the wealth of capitalist society assumes the form of an enormous accumulation of commodities, society presents itself as an endless chain of legal relationships » (PASHUKANIS, 1980, p.62) permettant et validant cette accumulation.

**[13]** Par sa théorie de la « forme marchandise » selon laquelle ces normes et institutions sont intrinsèquement liées au fétichisme de la marchandise, Pashukanis propose que les sociétés bourgeoises-capitalistes créent, par le droit, les conditions nécessaires à l'enclosure et la commodification générale de la société (PASHUKANIS, 1980, p.74-90). La valorisation de la marchandise, l'exploitation du travail ainsi que l'externalisation des rapports sociaux ou écologiques sont incluses et protégées par la forme juridique, notamment le contrat, qui permet d'assurer la commodification (incluant celle du travail, des externalités, etc.) et d'en cacher la nature sociale. Ainsi, pour le juriste marxiste, le droit est au cœur même des rapports de domination sociale et écologique par le simple fait de la médiation sociale de cette domination par des formes juridiques. Comme il l'écrit, « ownership of land does not assume any organic connection between the land and its owner; on the contrary, it is possible only on the condition of full freedom of transfer of land from hand to hand, and freedom of transactions with land » (PASHUKANIS, 1980, p.86). C'est la forme juridique qui permet de légitimer la transformation d'une chose hors-marché en commodité, et d'une commodité en une autre, de transformer la nature en propriété, de transformer des écosystèmes en « services ».

**[14]** D'un autre côté, le droit défend aussi les intérêts de classe en cachant dans la forme-commodité les rapports sociaux. Dans cette mesure, la rationalité productiviste de l'*homo oeconomicus* de l'économie orthodoxe est aussi inscrite dans la forme juridique, dans la mesure où le droit n'a pas de valeur éthique ou morale dans le droit positif européen, tel que Pashukanis l'a opposé à la théorie de Kelsen et ce qu'il y identifie comme un impératif catégorique à la rationalité et à la stabilité contractuelle (PASHUKANIS, 1980, p.63, 101-109) comme standard moral auto-justificateur de son propre système. Le sujet du droit, celui qui possède la commodité, apparaît dans ce système en tant que « [t]he egoistic subject, the subject of a right and the moral personality » (PASHUKANIS, 1980, p.102), ce qui explique en quoi, pour Pashukanis, à son époque, la seule moralité du droit chez les positivistes est d'assurer la logique et l'efficacité interne d'un système dont la pierre d'assise est l'échange de commodités, tel que médié par des formes juridiques.

**[15]** Pourtant, cet ancrage capitaliste du droit n'est que très peu ou pas du tout mis en cause dans son enseignement. Ni, par ailleurs, le fait que les théories classiques du droit souffrent du dualisme moderne, le naturalisme, qui sépare les sociétés humaines des écosystèmes terrestres. Reprenant Descola, Abraham propose que ce type de naturalisme « privilégie [dans la relation entre humains et non-humains] une relation de production, dans laquelle les non-humains sont appréhendés essentiellement comme des moyens au service de l'activité créatrice des humains, ou comme le résultat de cette activité » (ABRAHAM, 2011, p.220). Dans cette mesure, l'un des éléments centraux permettant au droit de commodifier et d'échanger des fragments des écosystèmes terrestres est le fait qu'on ne le voit pas comme intégré à la réalité géobiophysique du monde, comme le système

économique qu'il soutient (GEORGESCU-ROEGEN, 1979, 1986). Le droit est une institution humaine s'intéressant au mieux à régir l'interface des sociétés avec les écosystèmes, sans que ces derniers aient une agentivité juridique quelconque, bien qu'ils participent et troublent nos réalités quotidiennes.

**[16]** En fait, une bonne partie de l'éducation contemporaine a tendance à enseigner une sorte de découpage du monde en pièces (une commodification), réfléchies selon des barrières disciplinaires relativement étanches. Cette compartimentalisation impose une forme de réductionnisme qui propose une posture d'exclusivité épistémologique, une séparation de la nature dans notre appréhension scientifique des écosystèmes (BATESON, 1972; WALSH et al., 2020), ce qui mène finalement à un curriculum moderniste qui fragmente le monde en disciplines divisées et sous-divisées. Ainsi, les personnes étudiantes (et chercheuses !) rencontreront des difficultés à développer une compréhension intégrée des phénomènes humains et plus-qu'humains selon leur discipline, car elle n'offre qu'un portrait découpé, intéressé à certains fragments du monde arrachés de leurs contextes et relations plus larges. Pour le droit, il s'agirait, par exemple, de comprendre le monde justement comme un emmêlement contractuel qui commodifie le monde à différentes échelles. Ainsi, l'éducation, à l'heure actuelle, ne donne que peu ou pas aux personnes étudiantes les outils nécessaires pour comprendre la complexité des systèmes, notamment l'imbrication entre société et écosystèmes terrestres.

**[17]** Comme le propose Diego Landivar, une entité peut être « fourmillante pour les cosmologies autochtones, un vide ontologique pour l'occident capitaliste » (LANDIVAR, 2021, p.3). En créant un vide, un état d'exception, on s'émancipe de la critique, de l'éthique et de la politique, pour créer une surface ontologique plane, vidée de sens, « échevelée », pour reprendre Latour (LATOURE, 1995) et dépourvue de toute prise critique pour affirmer une consistance ontologique. L'enjeu ici, si on pense au travail de Giorgio Agamben (AGAMBEN, 1998), c'est qu'il faut comprendre que le droit joue un rôle central dans la création de ces surfaces ontologiques lissées, échevelées, ces états d'exception qui font le vide sur le monde, et cette réalité onto-épistémicide du droit doit être prise en compte dans son enseignement en Anthropocène. La commodification du monde qui est au cœur des formes et des processus juridiques doit être déconstruite en Anthropocène, notamment sa propension à servir l'extension de la production de marchandises, telle que discutée plus tôt en réfléchissant avec Pashukanis<sup>46</sup>.

---

46 Un autre point de la théorie de Pashukanis qui est important, mais non fondamental à notre propos, a trait au rôle de l'État qui, dans un système juridique capitaliste, sert à assurer la logique interne, la validité et l'efficacité du système, mais aussi à maintenir les aprioris économiques nécessaires à celui-ci. C'est donc le rôle de l'État, par sa position institutionnelle et juridique, mais aussi en termes d'économie politique, d'assurer « the framework of commodity production is the eternal and natural framework of all societies » (PASHUKANIS, 1980, p.96), soit d'être garant du marché et des conditions de l'impératif à la croissance. L'État se pose donc en garant d'un système neutre et naturalisé de commodification et d'échange, dans lequel les rapports sociaux sont obliérés sous le mythe d'un marché à l'intérieur duquel les rapports sont soi-disant neutres, où acheteurs et vendeurs sont égaux ((PASHUKANIS, 1980, p.98-99). C'est ce marché ainsi que la compétition qui existe dans les échanges qui y ont court (soutenus par des chaînes de formes légales garanties) qui, tel que le propose Dale, enclenche les logiques de l'accumulation capitaliste et assurent la survie du capital dont le « success depend upon increasing the productivity of the workforce and the size of its market » (DALE, 2012). Dans cette logique, le droit est instrumental au maintien du marché et garant de la commodification du monde.

[18] Par ailleurs, en tant que système de reproduction des rapports sociaux existants, et soumis à une certaine porosité face à la pensée néolibérale omniprésente hors de ses murs, l'université souffre des paradoxes inhérents à son intégration dans une forme académique du capitalisme, oscillant toujours entre la réalisation de sa portée éducative et sociale, et sa soumission aux impératifs de la marchandisation des savoirs et de la croissance capitaliste des balances comptables de l'éducation supérieure (FREDRICKS-LOWMAN & SMITH-ISABELL, 2020). En effet, Shanahan, à propos de l'expérience d'une école de droit canadienne (SHANAHAN, 2008), et Kennedy, plus largement en termes sociologiques (KENNEDY, 2010), affirment tous les deux, d'un côté, les pressions constantes du capitalisme sur la commodification et la marchandisation de l'enseignement du droit, et de l'autre, l'inscription de l'éducation juridique dans la reproduction des structures et rapports sociaux portés par le capitalisme industriel. Dans cette mesure, il y aurait lieu de poser la probabilité que l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement l'enseignement du droit, n'arrivent pas à maintenir de distance critique face aux impératifs de la croissance capitaliste, ni, par extension, face à son rôle dans les enjeux sociaux et écologiques en Anthropocène.

[19] **Alexandre Lillo** : Tes propos me rappellent l'un des premiers enseignements que j'ai reçus au début de mes études en droit. Débarquant sur les bancs de la faculté, on nous expliquait que la morale n'avait pas sa place dans l'esprit et la pratique du droit. Dès les premiers jours d'apprentissage de cette discipline, on coupait donc la tête à toute forme d'imaginaire, de même qu'à l'individu et sa conscience, au profit d'une créature technique qu'il fallait accepter en tant que telle. On créait très vite (de façon consciente ou inconsciente) cette fameuse surface ontologique lissée dans laquelle la conception d'un droit amoral sert l'ancrage capitaliste et la reproduction des rapports sociaux que tu décris précédemment.

[20] Ce que je trouve fascinant (ou effrayant !), c'est d'imaginer que la façon dont on enseigne le droit contribue à perpétuer et à entretenir cet état de fait. La personne enseignante construit sa conception du droit, confectionne son enseignement en conséquence et les personnes étudiantes subissent cette vision. Le cercle vicieux est créé. Cela me pousse à sortir du tiroir le débat classique au sein des facultés et départements de droit : est-il nécessaire pour celles et ceux qui enseignent le droit de « formater » les personnes étudiantes aux attentes du marché du travail et des écoles professionnelles ? Ou la finalité d'un enseignement en droit a-t-elle pour visée de préparer des citoyennes et citoyens aux enjeux fondamentaux de notre temps ? Alors que la réponse se trouve probablement quelque part entre ces deux opposés, l'interrogation a toutefois le mérite de mettre le doigt sur un enjeu fondamental : la conception que nous avons du droit (ou de *ce qu'il devrait être*) et, par extension, de la finalité de notre enseignement ont des conséquences transformatrices sur la nature de nos méthodes pédagogiques. On dispensera des dogmes à un futur corps de métier, alors qu'on enseignera un savoir-être à de futures personnes citoyennes.

## DISCUSSION N° 2

[21] **Alexandre Lillo** : *Il y a donc un ensemble de facteurs qui viennent teinter la façon dont on enseigne le droit, et l'alignement du droit sur un imaginaire capitaliste est à n'en pas douter l'un d'entre eux. Selon tes propos, le droit et son enseignement ne sont pas neutres. Perçus comme des leviers favorisant la reproduction des structures de gouvernance sociale, mais aussi comme des médiateurs de rapports sociaux (de classe, genre, race, culture, etc.), le droit et son enseignement seraient même beaucoup plus chargés que la neutralité qu'on leur accorde généralement.*

[22] *Cela me mène à me questionner sur ces facteurs et sur la façon dont ils s'invitent dans la salle de classe pour en influencer la dynamique pédagogique. Ça me rappelle d'ailleurs la phrase percutante de Julien Lefort-Favreau écrivant que « [c]'est une aliénation très vaste que de vouloir apprendre en se tenant au bord de la falaise » (cité par CÔTÉ-ANDRETTI, 2024, p.14). L'espace même de la salle de classe apparaît donc ici comme une variable importante dans ce processus visant à repenser la pédagogie du droit par les mouvements post-croissance, car c'est l'endroit où se crée et évolue la relation pédagogique. Il conditionne la façon dont une personne apprend et les paramètres dans lesquels cela se déroule. Ainsi, dans ta perspective théorique et critique, de quelle façon perçois-tu la salle de classe aujourd'hui ? Comment la conceptualises-tu dans son sens actuel ?*

[23] **Pierre-Alexandre Cardinal** : Dans le cadre d'études sur l'enseignement des sciences de la gestion, un espace que j'occupe maintenant, et une autre science technique tout aussi hors-Terre, il a été proposé que l'espace d'enseignement comme simple salle fermée n'est plus suffisant pour faire face aux enjeux d'aujourd'hui (CARREIRA et al., 2022, p.4; ALSTETE & BEUTELL, 2018). En effet, les défis pratiques et techniques auxquels les personnes étudiantes font et continueront de faire face ont lieu hors des salles de classe, des réalités pourtant souvent oubliées, même dans un domaine professionnellement assez homogène comme le droit. D'emblée, je te dirais que la salle de classe est un emmêlement au sens où elle est la rencontre d'une multitude de trajectoires sociales, matérielles et socio-matérielles, dans lesquelles des actants, personnes étudiantes et enseignantes, font la rencontre ensemble de ce que Rosa appelle des « fragments du monde », les savoirs à propos de et à la rencontre du monde (ROSA & ENDRES, 2022). La salle de classe est ainsi une forme de relation, un espace d'existence en relation aux autres et au monde.

[24] Par ailleurs, vu les pressions néolibérales sur les universités, ces espaces sont de plus en plus commodifiés et marchandisés. Les salles de classe portent maintenant le nom de cabinets d'avocats ou de grandes corporations donatrices, un élément qui, comme le rappelait Shanahan, ne peut que servir l'ambivalence opposant un idéal universitaire ouvert à une formation à portée technique (SHANAHAN, 2008, p.154-156). Ces espaces ne sont donc pas neutres dans leur positionnement social, dans ce qu'ils

représentent et ce qui y est valorisé, et devraient, dans une logique de post-croissance, être « élargis », non pas en croissance physique, mais dans leur réalité vivante, dans leur porosité à la réalité affective du monde et dans l'extension des relations qu'ils portent. Comme le proposent Michels et al., les juristes devraient être formés à être plus sensibles à « how their bodies affect and are affected by spaces and their atmospheres » (MICHELS et al., 2020, p.2).

**[25]** En effet, l'espace de la salle de classe a tendance à être très « lisse », neutralisé, pour assurer une transmission de connaissances hiérarchisées, neutres et scientifiques. Pourtant, le monde contemporain, tel que nous le propose Donna Haraway (HARAWAY, 2016), est loin d'être lisse; il est troublé, affecté, et il nous affecte en retour. La vibrance de la matière, nous dit Bennett, ouvre sur un monde de nouvelles configurations de l'écologie et de l'économie politique à qui sait se laisser affecter par cette vibrance, et considérer que la relation avec elle, dans le trouble du monde, l'inconfort d'une rencontre des corps hétérogènes, est un locus onto-épistémologique (un positionnement, un espace d'existence radicale et réflexive) puissant qui permet de s'ouvrir à et vivre-avec le monde, et non pas dans une isolation cartésienne « lisse » (BENNETT, 2001, 2010). Une sorte de *relate ergo sum* qui contredit la dominance de l'ego cartésien moderne et son exceptionnalisme onto-épistémologique largement critiqué, par exemple par les pensées décoloniales et autochtones (DUSSEL, 1993, 2008).

**[26]** Pour aller plus loin, je dirais que la salle de classe est un espace de « mise en commun » (DARDOT & LAVAL, 2015; MIES, 2014), de « commoning » spécifique qui s'appuie sur une communauté de personnes étudiantes et enseignantes qui font, dans leurs relations réciproques, cet espace. Évidemment, l'espace pédagogique s'inscrit dans un cadre institutionnel extrêmement rigide, nationalisé, bureaucratisé, corporatisé, voir écrasé par un « hyperobjet »<sup>47</sup>. Cet hyperobjet se profilerait dans l'Éducation, d'après Peim et Stock, qui prend alors une forme de biopouvoir délocalisé et difficile à saisir, un pouvoir disciplinaire sur les corps, sur leur existence ontologique et leur capacité épistémique, qu'il nous est impossible de fuir par son caractère d'hyperobjet (PEIM & STOCK, 2022). L'Éducation devient alors un objet étrange, curieux et troublant qui, par son aspect biopolitique, devient inhospitalier, un peu à l'image du système-Terre marqué par l'hyperobjet des changements climatiques, ou des radiations nucléaires par exemple.

**[27]** C'est là qu'une approche de mise en commun est fondamentale, à mon avis, car il serait alors question de créer des lignes de fuite face à ce biopouvoir, des sentiers buissonniers de dé-domestication, une sorte de « marronnage pédagogique », caché dans des enchevêtrements relationnels. Une telle approche porte, face à l'Anthropocène et aux imaginaires mortifères et colonisés de la croissance capitaliste, une dimension critique de réhabilitation de la réalité affective du monde, une intelligence du sensible, du

47 Nous reviendrons sur ce point plus loin. Voir (MORTON, 2013, 2016).

trouble ressenti, une prise en charge commune des réalités éducatives, à défaut de pouvoir en faire table rase, et des imaginaires qu'elles ouvrent. Il s'agit ainsi d'une re-démocratisation par le bas de ce qui était un « incommun », soit une entité conflictuelle marquée par des conflits d'usage sociaux qui accompagnent la néolibéralisation et la commodification des espaces (BLASER & DE LA CADENA, 2017; DE LA CADENA, 2018). Face à ces espaces pédagogiques paradoxaux, il faut donc, à défaut de pouvoir faire table rase, en prendre soin, ensemble, et les partager, dans une approche de mise en commun, et de résonance.

**[28]** C'est dans cette mesure, par exemple, que le philosophe allemand Hartmut Rosa parle de l'espace pédagogique comme d'un espace de « résonance » (ROSA et al., 2021; ROSA & ENDRES, 2022), soit d'un espace où des axes de relation au monde, à des fragments du monde (les savoirs; l'apprentissage d'une langue, de sciences ou de mathématiques, la musique, le sport, des savoirs techniques, etc.), se créent pour mener à ce que Rosa appelle « l'emmétamorphose » (ROSA & ENDRES, 2022, p.187-188). Ce mode de relation au monde qu'est l'emmétamorphose est en fait, pour la pédagogie, le fait de dépasser, par la relation entre la personne enseignante, le fragment du monde et la personne étudiante (ce que Rosa appelle le « triangle de résonance » (ROSA & ENDRES, 2022, p.193)), soit la simple matière enseignée, pour en « faire quelque chose de plus pour lui-même » (ROSA & ENDRES, 2022, p.27). L'emmétamorphose par la résonance serait ainsi une façon de « faire commun », de mettre en commun une expérience commune de la relation et du monde. Ainsi, la résonance est bien plus qu'une simple maîtrise d'une matière enseignée, d'une théorie ou d'une équation, elle est l'entrée en relation avec un fragment du monde, un moment d'ouverture aux diverses réalités qui marquent ce fragment, et ce, dans un mouvement par lequel l'expérience pédagogique pose une métamorphose de la personne étudiante et de la personne enseignante.

**[29]** Il est aussi important de préciser que pour Rosa, cette théorie de la résonance dans le cadre pédagogique est également un mode de résistance à ce qu'il qualifie comme l'opposé de la résonance, soit l'aliénation de soi par rapport au monde (ROSA, 2010, 2021). Pour Rosa, la volonté d'appropriation des connaissances est une propension constante à la croissance simple, une volonté de contrôle des choses pour les mettre à sa disposition, « un enrichissement dans le sens d'un élargissement des compétences et des ressources » (ROSA & ENDRES, 2022, p.28), alors que la résonance et l'emmétamorphose proposent plutôt une transformation de soi dans la relation au monde. Une créolisation existentielle, en quelque sorte, qui se fait par la rencontre avec les autres (personnes enseignantes et étudiantes) et avec les fragments du monde. Il s'agit d'une sorte d'éthique de l'ouverture au monde permettant d'admettre que « quelque chose de nouveau ou de différent m'arrive, me touche, me saisit ou m'émeut, donc à accepter d'être changé » (ROSA & ENDRES, 2022, p.29), ce qui requiert nécessairement une volonté de changer, de se confronter, d'être affecté et d'être troublé.

**[30] Alexandre Lillo** : Ta perception de la salle de classe comme un espace pédagogique troublé fait totalement écho à ta vision du droit et de son enseignement comme deux objets qui ne sont pas neutres. La salle de classe subit des influences qui lui sont extérieures, notamment exercées par l'imaginaire capitaliste et les « universités entreprises », phénomène commun en Amérique du Nord, mais qui viennent conditionner la relation pédagogique qui s'y développe<sup>48</sup>. Cela fait écho à ce que j'ai appelé le réseau des contraintes qui infiltre cet espace et qui correspond à « l'ensemble des dynamiques, facteurs et autres pressions externes à la salle de classe, mais dont l'existence même influence ce qu'il s'y passe à l'intérieur » (LILLO, à paraître, p.7).

**[31]** L'identification de ces contraintes n'est toutefois pas une tâche aisée. Elles varient selon le contexte et une réflexion au cas par cas semble nécessaire pour identifier ce qui, dans le climat local de ma salle de classe, peut influencer la relation pédagogique. Comme tu l'as évoqué précédemment, la nature du système universitaire et le modèle des universités entreprises (BERG & SEEBER, 2016, p.1-15) sont probablement parmi les facteurs qui pèsent le plus sur la relation pédagogique<sup>49</sup>. En plus de la surcharge professionnelle et du manque de temps qui caractérisent le quotidien des personnes enseignantes, notamment pour penser et construire nos cours<sup>50</sup>, la relation intrinsèque des universités entreprises au marché du travail vient compromettre la finalité même des études et de l'apprentissage. Effectivement, le diplôme possède aujourd'hui une dimension fonctionnelle, un rapport instrumental ou une portée utilitariste (VULTUR, 2016, p.559). Le diplôme est le Graal qui ouvre les portes du marché du travail ou, dans le contexte du droit, qui donne accès aux écoles professionnelles. Certains auteurs et certaines autrices vont même jusqu'à dénoncer l'emprise sociale (DUBET et al., 2010) et l'objectif de tri (LEMAY, 2002, p.121) des diplômes universitaires. Eux non plus ne seraient donc pas neutres, bien au contraire, ils seraient porteurs d'inégalités (VULTUR, 2016, p.558).

**[32]** Les conséquences pratiques de cette dynamique sont majeures : endettement, culture de la performance, pressions sociales, santé mentale, etc. Et ce sont bien ces conséquences qui pénètrent l'espace pédagogique qu'est la salle de classe. Ce sont ces réalités que les personnes enseignantes doivent prendre en compte dans la construction de la relation pédagogique et dans le déploiement de leurs stratégies d'apprentissage. Si une personne étudiante croule sous les dettes pour faire des études post-secondaires, elle ne laissera pas le stress potentiel y étant associé à l'entrée

<sup>48</sup> Je ne suis pas tenté de dire que ces contraintes piratent la relation pédagogique car elles sont, je crois, inéluctables. Elles façonnent toutefois les interactions dans la salle de classe en faisant un espace qui n'est pas neutre.

<sup>49</sup> Auxquelles on peut ajouter la culture institutionnelle et les caractéristiques d'un cours donné (taille du groupe, caractère obligatoire du cours, importance pour l'École du Barreau, etc.).

<sup>50</sup> Sur ce sujet, Frank Donoghue spéculé que les personnes professeures, qu'il entend comme étant « *autonomous, tenured, afforded the time to research and write as well as teach* », disparaîtront bientôt au profit des personnes professeures praticiennes (qu'il appelle les « *practitioner-faculty* »). Voir DONOGHUE, 2008, p.97 et 135.

de la salle de classe<sup>51</sup>. Dès lors, « [l]e réseau des contraintes exerce [...] une emprise sur la posture des personnes étudiantes présentes dans la salle de classe et les raisons pour lesquelles elles décident de s'engager dans un processus d'apprentissage du droit, tout comme il contrebalance la liberté avec laquelle il est possible de créer un cours, de formater son contenu ou de moduler la façon dont il est enseigné » (LILLO, à paraître, p.7).

**[33]** Mais tout n'est pas si sombre. L'espace pédagogique que constitue la salle de classe est aussi un lieu de possibles. D'abord, les personnes enseignantes disposent d'une grande liberté dans la façon dont elles peuvent imaginer et construire leurs cours. Il n'existe pas ou peu de pression hiérarchique (en tout cas à l'UQAM) qui viendrait teinter le contenu ou la forme de l'enseignement. Sans entrer dans le débat politique et idéologique autour de ce que permet ou non la liberté académique, cette autonomie ou indépendance pédagogique dont disposent les personnes enseignantes pour bâtir un cours est, à n'en pas douter, un contrepoids au trouble dont tu parlais précédemment. Elle permet en effet de penser les différents aspects du cours en tenant justement compte du trouble et des contraintes qui s'invitent dans l'espace pédagogique. Elle permet en d'autres termes de baliser l'espace troublé qu'est la salle de classe. Ensuite, la salle de classe est un microcosme social où prennent vie des aspirations collectives (ÉMOND, 2012, p.539). C'est un lieu qui rassemble des citoyennes et citoyens. C'est un lieu d'intégration, de discussion, si ce n'est de contestation, de certaines règles sociales. C'est un lieu de transformation des « comportements, attitudes ou croyances » (ÉMOND, 2012, p.526). Ces valeurs humanistes et collectives font écho aux mouvements post-croissance. Par exemple, la société conviviale imaginée par Illich « est au service de la personne intégrée à la collectivité » (ILLICH, 1973, p.13), alors que la décroissance, se voulant planifiée démocratiquement, est en soi un projet collectif (PARRIQUE, 2022, p.15). Dès lors, il me semble que percevoir (et utiliser) la salle de classe comme un espace privilégié de possibles et d'autonomie peut agir comme une source d'inspiration pédagogique. Cela permettrait d'abord d'en faire un espace pédagogique politisé, un lieu de résistance, érigé face au trouble et à la contrainte. Cette conception permettrait également de réunir les conditions pour créer un environnement nourri d'espoir, de relations harmonieuses et d'un collectif engagé, ce qui me paraît fondamental si l'on veut s'émanciper de l'imaginaire capitaliste. Cela me semble faire écho au concept de résonance que tu as évoqué précédemment.

**[34]** Toutes ces réflexions partagées me mènent finalement à concevoir différemment la salle de classe. Je la vois non plus comme un lieu physique ou matériel (d'autant plus que les cours en ligne et la dématérialisation des outils d'enseignement contribuent à en flouter la frontière), mais plutôt comme

51 Le fait que toute relation pédagogique qui se déroule dans la salle de classe s'appuie, repose ou est conditionnée par une réalité extra-pédagogique pourrait être lié à ce que Timothée Parrique appelle les facteurs de reproduction. Les forces reproductives sont tous les éléments qui gravitent autour d'un travail et qui « contribuent au soin, à l'entretien, au renouvellement, et à l'amélioration de notre capacité de travail, et plus généralement au bon fonctionnement de la vie sociale » (PARRIQUE, 2022, p.92). Dès lors, n'y a-t-il pas un rapprochement à faire entre ces facteurs de reproduction et la pédagogie universitaire ? Il s'agirait alors d'explorer les facteurs de reproduction propre à la pédagogie du droit en milieu universitaire afin d'améliorer notre capacité à apprendre.

un espace indéfini qui entoure les personnes étudiantes et enseignantes. Ce que je comprends de nos échanges, c'est que ce que nous appelons la salle de classe est finalement plus proche de l'espace où prend forme et évoluent des relations pédagogiques complexes. Cette conception fluide de l'espace pédagogique me semble également fondamentale aussi bien pour s'ouvrir aux dynamiques et réalités qui « touchent » (et troublent) la salle de classe, mais aussi pour penser différemment la façon dont on va concevoir et bâtir nos stratégies d'enseignement.

### DISCUSSION N° 3

97

**[35] Pierre-Alexandre Cardinal :** *J'aime beaucoup cette idée que tu proposes de « baliser » le milieu troublé qu'est la salle de classe, tout en maintenant une certaine fluidité, et ce, afin de favoriser une existence citoyenne pleine et entière, à même de saisir, de façon critique, les enjeux contemporains. Quels fondements théoriques pourraient aider à la reconceptualisation de cet espace et de la pédagogie qui s'y développe ? En considérant que les imaginaires contemporains sont largement colonisés – pour ne pas dire totalisés – par les ramifications tentaculaires du capitalisme, quelles lignes de fuite vois-tu ?*

**[36] Alexandre Lillo :** Comme on le suggère depuis le début de cet échange, je crois que les mouvements post-croissance sont des lignes de fuite auxquelles nous pouvons nous rattacher pour cultiver une forme d'espoir. Je dois l'avouer, cette posture de les mobiliser dans un contexte pédagogique relève en premier lieu d'une intuition et est seulement devenue une hypothèse de recherche par la suite. Pourtant, plus je poursuis mes travaux, lectures et réflexions sur le sujet, plus je suis convaincu que les valeurs post-croissancistes permettent d'apposer un diagnostic alarmiste quant au droit et à son enseignement, mais également d'initier une profonde reconceptualisation de l'enseignement du droit à l'aune de l'Anthropocène. Les discussions et réflexions croisées que nous avons entreprises ces dernières semaines m'ont confirmé l'intérêt de suivre cette piste.

**[37]** Il y a un élément qui me semble important à clarifier dès maintenant : l'ouverture de l'enseignement du droit à des postures post-croissancistes pourrait libérer le champ des possibles de trois façons complémentaires. La transformation s'opère non seulement au regard du contenu enseigné, mais également au niveau de la façon de l'enseigner et de la posture de la personne enseignante. En d'autres termes, il n'est pas seulement question d'ajouter la décroissance et les différents mouvements post-croissance au contenu du cours ou dans le curriculum, bien qu'en l'état actuel des choses ce serait déjà une avancée majeure. Il s'agit tout autant de définir la façon dont les mouvements post-croissance peuvent influencer notre réflexion pédagogique pour instiguer une transformation de la façon dont nous enseignons le droit. Et ce dernier point n'est pas des moindres. Je crois qu'il encourage à réimaginer notre philosophie d'enseignement (les croyances et

convictions guidant notre conception de l'enseignement), à renouveler nos méthodes pédagogiques (les outils, stratégies et activités mis en œuvre pour structurer l'enseignement et favoriser l'apprentissage) et, par extension, à déconstruire la relation d'enseignement (la nature des liens caractérisant les interactions entre personnes étudiantes et personnes enseignantes). Si l'on déconstruit cette relation d'enseignement, il m'apparaît inéluctable de questionner le rôle classique de la personne enseignante qui serait dépositaire de l'autorité, du contrôle et du savoir encyclopédique (BERG & SEEBER, 2016, p.42) (bien que tout cela soit contrarié par certaines réalités comme l'évaluation<sup>52</sup>). Ainsi, les mouvements post-croissance nous amènent à repenser l'enseignement du droit par trois axes complémentaires : le changement des enseignements, le changement dans la relation d'enseignement et le changement de la positionnalité de la personne enseignante.

**[38]** Ce projet visant à réimaginer l'enseignement du droit est encore en cours de construction. Les réflexions au sein de ce papier sont d'ailleurs une façon d'en métaboliser les différents aspects. Néanmoins, plusieurs éléments ressortent de ces discussions préliminaires et les apports pédagogiques des mouvements post-croissance semblent tout à fait stimulants. En premier lieu, le ralentissement, également appelé mouvement *slow*, est une source d'inspiration majeure. Celui-ci, bien loin de se limiter à être un synonyme de la lenteur, encourage plutôt « à contrôler le rythme de sa propre vie » (HONORÉ, 2004, p.35-36). Dans le contexte de l'enseignement, ralentir favorise alors une tranquillité cognitive<sup>53</sup> permettant de (re)connecter avec la matière. Le ralentissement peut se produire dans la façon d'enseigner au sein de la salle de classe. « Ralentir revient ici à contrôler le rythme de l'apprentissage, ou plutôt à créer les conditions dans lesquelles les différents rythmes d'apprentissages peuvent s'épanouir » (LILLO, à paraître, p.15-16). Il peut également se manifester dans la conception du cours. Il s'agit alors de « s'accorder un espace pour penser, construire et donner nos cours, [en prenant le temps] et [en connectant] à la matière que l'on souhaite enseigner et à la façon dont on souhaite l'enseigner » (LILLO, à paraître, p.16). Le ralentissement renvoie alors à la création d'un espace calme, sans agitation, vecteur d'une pédagogie tranquille.

**[39]** En deuxième lieu, la convivialité, telle que proposée par Ivan Illich, est un concept particulièrement pertinent pour repenser l'enseignement du droit (ILLICH, 1973). Définie comme « l'inverse de la productivité industrielle » (ILLICH, 1973, p.28), la convivialité est employée par Illich pour imaginer une société post-industrielle « qui donne à [l'être humain] la possibilité d'exercer l'action la plus autonome et la plus créative, à l'aide d'outils le moins contrôlables par autrui » (ILLICH, 1973, p.43). La convivialité s'intéresse dès

52 À nouveau, Violaine Lemay dressait déjà, il y a plus de vingt ans, un diagnostic très sombre de l'évaluation dans le contexte des facultés de droit au Québec. (LEMAY, 2002) Dans le même ordre d'idées, il est tout à fait intéressant de noter que le Département des sciences juridiques de l'UQAM avait été créé avec une volonté d'« éviter tous les inconvénients du système de notes » (MACKAY, 1979, p.92 et s.).

53 Cette *tranquillité cognitive* permet la rupture avec l'*agitation cognitive* (ou pédagogique) par laquelle le contenu est compacté dans un cours. Cette expression est inspirée de ce que Timothée Parrique appelle l'*agitation économique*, générée par des moteurs de la croissance (PARRIQUE, 2022, p.32).

lors aux interactions entre individus, perçues comme étant positives, porteuses d'autonomie et de créativité. Le parallèle avec la salle de classe, comme un microcosme social et un espace où se développent des relations pédagogiques, est évident. Plus précisément, il me semble qu'une pédagogie conviviale va de pair avec le sentiment de plaisir, au sens d'associer une signification positive à nos faits et gestes pédagogiques. Pour faire écho à Maggie Berg et Barbara K. Seeber, je crois qu'il faut ici combattre l'idée selon laquelle le plaisir serait une émotion superficielle qui n'aurait pas sa place dans la salle de classe (et dans le milieu académique au sens large)<sup>54</sup>. On retrouve d'ailleurs, et cela n'est pas anodin, cette idée de plaisir sous la forme du bien-être dans la décroissance<sup>55</sup>.

**[40]** En dernier lieu, une dimension collective se trouve inévitablement au centre de la démarche visant à repenser l'enseignement du droit. Entendu au sens du vivre-ensemble, de la rencontre entre êtres humains et de relations harmonieuses, cet aspect est en effet porté par de nombreux mouvements post-croissance. Cette idée de collectivité est, par exemple, mise de l'avant par le *buen vivir* qui s'appuie sur l'idée d'une communauté élargie non seulement humaine, mais également animale, végétale et minérale, et sur la nécessité de promouvoir des relations harmonieuses (ACOSTA, 2014, p.24-25). D'un point de vue pédagogique, Díez-Gutiérrez et Díaz-Nafría soutiennent « l'éducation dans un mode de vie collectif et partagé de sobriété volontaire » (DÍEZ-GUTTIÉRREZ & DÍAZ-NAFRÍA, 2019, p.123) [notre traduction]. Ivan Illich évoque pour sa part le besoin d'une « relation partenariale » (ILLICH, 2015, p.38) fondée sur l'égalité et appelle à un modèle d'université moderne comme « lieu de rencontres simples » (ILLICH, 2015, p.67).

**[41] Pierre-Alexandre Cardinal :** Je crois qu'au cœur de ce que tu proposes il y a une nécessité de développer une autre façon d'être en relation avec le monde dans le cadre de nos enseignements. Vu les enjeux portés par l'Anthropocène, il faut arriver, par exemple par l'enseignement, à mitiger les épistémologies anthropocentrées qui servent l'éloignement dualiste entre nature et culture, mais aussi la commodification tous azimuts du monde. Selon Powel et McGuigan « [m]oving away from a reliance on this human-centred approach towards a greater ecocentric focus requires more relational forms of education that connect [...] education to the broader socio-ecological context » (POWELL & MCGUIGAN, 2023, p.102). Dans cette mesure, la pédagogie, mais aussi l'épistémologie, doivent, à mon sens, agir comme des lignes de fuite – comme tu le dis – pour déconstruire et fuir, ou faire fuir, la pensée moderne qui ne cadre plus avec les défis posés par l'Anthropocène. Comme le propose Rosa, notre relation « à la vie, aux autres êtres humains [...] au monde proprement dit, n'est plus déterminé(e) par une posture de

54 En ce sens, Maggie Berg et Barbara K. Seeber écrivent : « Enjoyment is not superficial, not a matter of having fun – something which the scholar views with horror – but rather a matter of finding 'positive meaning' in 'ordinary events' and even 'within adversity' » (BERG & SEEBER, 2016, p.40).

55 On peut ici se référer à la définition de la décroissance proposée par Timothée Parrique qui intègre le bien-être comme l'une de ses composantes (PARRIQUE, 2022, p.15). On peut également penser à Serge Latouche et Simone Lanza qui mobilisent le concept de réenchantement comme une forme de vif plaisir ou d'émerveillement face à ce que l'on entreprend (LATOUCHE & LANZA, 2023, p.39).

maîtrise, de contrôle et d'emprise, mais par une relation d'écoute et de réponse » (ROSA & ENDRES, 2022, p.36). C'est ce mode relationnel, cette résonance, le fait que l'on peut se laisser affecter par certaines choses qu'il faut mettre de l'avant dans notre pédagogie.

**[42]** La pédagogie doit être fugitive<sup>56</sup>, s'axer sur la connexion et sur une pensée transversale, rhizomatique, pour reprendre Deleuze et Guattari (DELEUZE & GUATTARI, 1980). Dans les termes de Carstens, il s'agit d'une pensée qui laisse la place aux savoirs inconfortables, nébuleux, mystérieux, troublés qui découlent de l'Anthropocène, afin d'en exorciser les notions problématiques de progrès infini et d'anthropocentrisme qui animent encore nos sociétés (CARSTENS, 2016). Cette pensée transversale refuse les lignes droites d'une nature morte (MERCHANT, 1983) balisée et largement théorisée à partir des relations humaines telles qu'elles ont mené aux crises de l'Anthropocène. L'inspiration pour une pédagogie post-croissance en phase avec les enjeux de l'Anthropocène serait de faire place à des mouvements épistémologiques latéraux, s'ancrant dans des relations à la matière sans pour autant essayer de le mesurer dans une unité souveraine qui en ferait une totalité-monde réductrice. En d'autres termes, il s'agit pour Touam Bona de créer des alliances avec des « formes de vie mineures, » (TOUAM BONA, 2021, p.52-53) – des modes d'existence, des ontologies minorées et disqualifiées par la matérialité des rapports de domination socioécologiques ou normatifs, mais aussi épistémologiquement, par un épistémè moderne/colonial (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2007; TLOSTANOVA & MIGNOLO, 2009). Les existences mineures sont furtives et fugitives, des langages codés du marronnage aux zadistes, jusqu'à la Underground Railroad et aux rhizomes mycéliens invisibles à l'œil non attentif – rendent visibles d'autres modes d'existence, parfois en phase avec l'Anthropocène et ses crises socioécologiques.

**[43]** La transversalité est exploratrice de la compréhension de la complexité des troubles, mais aussi, comme tu le proposes, exploratrice de la reconnexion avec la matière, autant la matière matérielle que, pour les personnes étudiantes, la matière scolaire. Cette reconnexion propose justement une fuite face aux savoirs lisses, dématérialisés, familiers et positifs, pour s'ancrer plutôt dans la matérialité vécue des relations troublées, avec les écosystèmes terrestres dans lesquels « individuals, cultures, animals and things are inextricably embedded » (CARSTENS, 2016, p.260). Tel que nous l'apprend l'écoféminisme de Wilson, l'apprentissage n'est pas que l'acte de cerveaux humains individuels et de corps humains discrets, voire éthérés (WILSON, 2015). L'apprentissage dépend de la connexion à une variété incommensurable de matière plus-qu'humaine, de processus biogéochimiques, de substances vivantes et d'affects qui impactent les corps en continu (par exemple, des atmosphères, des sons, des saveurs, des

56 La pédagogie de la fugitivité renvoie ici au concept développé dans la pensée décoloniale et afro-descendante. Je pense ici notamment au travail de Laura Trafi-Prats, lorsqu'elle propose que cette pratique n'est pas une question de « finding a home nor about proposing a fix, but about sensing vulnerability, fragility, incommensurability, and the struggle for articulation » (TRAFI-PRATS, 2020, p.11) et, plus largement, à la fugitivité telle qu'elle est comprise dans l'écologie décoloniale de Dénétem Touam Bona (TOUAM BONA, 2021).

odeurs, des mouvements, etc.) (WILSON, 2015, p.63; CARSTENS, 2020). Il est donc question d'une communication affective transversale, une onto-épistémologie (une façon d'être et de penser) qui reconnaît les emmêlements entre la pensée et l'être qui entrecoupent les relations entre humains et le plus-qu'humain.

[44] Ainsi, je crois qu'il faudrait calibrer nos enseignements du droit pour poser une telle posture épistémologique relationnelle, selon laquelle tant l'apprentissage que l'élaboration de la connaissance découlent d'un devenir-ensemble – un « making kin » (HARAWAY, 2015, 2016) – autant avec les sociétés humaines qu'avec les écosystèmes non humains. Ce n'est qu'ainsi, à mon avis, que les enjeux portés par l'Anthropocène – l'obsession des sociétés contemporaines pour la croissance ainsi que le rôle que le droit joue dans cette dynamique – pourront être problématisés afin d'outiller les personnes étudiantes, de façon transversale dépassant les modes de pensée historique hérités et anthropocentriques, pour apprendre à faire face aux enjeux de l'heure.

## DISCUSSION N° 4

[45] **Alexandre Lillo** : *Les mouvements post-croissance et critiques présentent donc un potentiel important pour repenser l'enseignement du droit et un intérêt marqué pour transformer nos méthodes pédagogiques. Si c'est le cas, pour quelles raisons n'ont-ils pas été davantage mobilisés à cet effet ? Pourquoi n'y a-t-il pas plus de doctrine ou de « guides pratiques » sur ce que pourrait être une pédagogie post-croissance (que ce soit en droit ou dans d'autres disciplines d'ailleurs) ?*

[46] **Pierre-Alexandre Cardinal** : Je crois que la réponse rapide a trait à l'atomisation disciplinaire des sciences modernes; à l'intérieur des limites disciplinaires, nous ne traitons que très peu de la relation entre les différentes disciplines, par exemple, la pédagogie et le droit. Pourtant, tel que nous l'avons conceptualisé, l'Anthropocène invite à une plus grande relation et collaboration entre ces fragments du monde, pour reprendre Rosa. À tout le moins, je crois que ces courants de pensée informent certainement une posture enseignante et académique radicalement différente invitant à « a greater holistic mindset, humility and an openness to alternative perspectives, as well as a comfortableness with the uncomfortable » (POWELL & MCGUIGAN, 2023, p.105). C'est donc dire, à mon avis, qu'il y a un lien fort à tracer entre pédagogie et épistémologie, car les deux deviennent relationnelles, et d'un autre côté, pour reprendre ce que j'exprimais ci-haut, la posture devient ainsi onto-épistémique, développant une façon de penser et de concevoir la connaissance ancrée dans les paramètres de l'être et de l'expérience vécue. Je crois que ces « guides pratiques », dont tu parles, sont fonction de l'expérimentation plus que de la théorie, et plus les différents mouvements théoriques se mettront en pratique ensemble, plus il sera

possible d'avoir accès à des mobilisations expérimentales de ces courants pratiques. C'est d'ailleurs le projet de notre collaboration !

## DISCUSSION N° 5

**[47] Pierre-Alexandre Cardinal :** *Il semble y avoir une portée politique centrale à ce projet. En effet, les questions de la pédagogie et de la salle de classe, telles que nous les avons abordées jusqu'à maintenant, ne se limitent clairement pas aux confins scolaires ni au régime institutionnel national. Elles semblent grandement dépasser l'éducation juridique technique telle qu'elle se fait aujourd'hui, au Québec comme ailleurs. Ce projet semble être, à l'image de la décroissance, un ensemble d'aprioris socio-politiques qui informerait le mouvement social vers une société post-croissance. Dans cette mesure, comment définirais-tu la portée politique de ce projet dans le cadre de l'enseignement du droit ?*

**[48] Alexandre Lillo :** J'évoquais plus tôt le caractère politique de la salle de classe, mais il me semble que cela n'est pas suffisant. Je crois qu'il faut aussi distinguer les spécificités de cet espace pédagogique de la démarche politisée visant à le reconnaître et à faire émerger les clés de politisation d'un enseignement. Même s'il est souvent le fruit de l'agentivité et de l'imaginaire d'une seule personne enseignante, l'enseignement peut s'apparenter à un acte de résistance ou un acte politique. La réflexion est la suivante : de la même façon que des éléments extérieurs à la salle de classe peuvent agir sur ce qu'il s'y passe à l'intérieur (par le trouble et la contrainte), la dynamique d'une démarche pédagogique politisée pourrait tout autant influencer ce qui lui est extérieur. La démarche pédagogique ne serait donc plus centrée sur elle-même, elle cesserait de s'auto-alimenter, et sa grande force serait, me semble-t-il, d'avoir la capacité de « pirater » des éléments extérieurs, dans notre cas, l'imaginaire capitaliste. Autrement dit, ce que je fais en cours peut exercer une influence sur les personnes étudiantes qui, lorsqu'elles infiltreront le monde du travail, le feront avec des valeurs citoyennes engagées. L'enseignement devient tout à coup un cheval de Troie permettant d'infiltrer la société de l'intérieur. Je crois qu'il est toutefois fondamental de clarifier que la métaphore du cheval de Troie s'arrête là. Il ne s'agit, en aucun cas, d'encourager une stratégie dissimulée ou sournoise qui chercherait à piéger ou à embarquer les personnes étudiantes dans un projet non consenti. Tout au contraire, c'est une démarche politique qui se veut transparente, honnête, collective et réalisée dans une posture d'échange.

**[49]** Il faut d'ailleurs préciser que cette vision d'une démarche pédagogique politisée semble largement s'éloigner de celle portée par Serge Latouche et Simone Lanza. Bien que les auteurs déclarent de façon percutante que « [l]a tâche du vrai pédagogue aujourd'hui est de former des citoyens capables de penser par eux-mêmes et de devenir ainsi des grains de sable susceptibles de bloquer la mégamachine » (LATOUCHE & LANZA, 2023, p.22), Latouche, dans son échange avec Lanza, écrit quelques paragraphes plus loin : « [J]e

ne parle pas de pédagogie à la décroissance parce que pour moi la décroissance est un projet social et politique. Par conséquent parler de pédagogie de la décroissance n'a à la lettre pas vraiment de sens. [...] Il appartient [...] à ces personnalités [les personnes étudiantes], une fois devenues adultes, de construire leur projet de vie et un projet civique et politique. Une fois devenus des citoyens, ils devront prendre part à la vie publique » (LATOUCHE & LANZA, 2023, p.23). Pour eux, la pédagogie ne pourrait donc pas être un projet social ou politique. Elle serait seulement un moyen. Tu auras sûrement compris que je ne partage pas cette vision de la pédagogie comme un objet neutre. Ce qui me met encore plus mal à l'aise ici c'est qu'une telle conception mettrait ultimement la responsabilité d'un projet politique sur le dos des personnes étudiantes, ce qui s'apparente largement à la stratégie des grandes entreprises ultra polluantes qui cherchent à faire porter le fardeau de leur empreinte environnementale par les individus. Il s'agit plutôt d'un projet commun face aux polycrises que nous partageons collectivement.

**[50]** Dans une démarche pédagogique politisée, l'enseignement se retrouve par ailleurs au cœur d'une démarche *grassroots* : il s'apparente à une action locale visant à changer la culture de l'intérieur (ÉMOND, 2012, p.529). Si la démarche pédagogique politisée naît par l'action individuelle d'une personne enseignante dans la salle de classe, elle cherche à aller plus haut dans les racines de la chimère universitaire et dans les réalités sociétales. On se retrouve tout à coup bien loin de la neutralité axiologique qui est généralement octroyée à l'enseignement. Et n'est-ce pas là que « la magie peut opérer » ? N'est-ce pas pour cette raison presque métaphysique, que, lorsqu'on a la fibre de l'enseignement, on est convaincu de sa capacité à contribuer à la transformation de la société ? Je crois qu'on retrouve ici, à nouveau, dans mes propos, une forme d'espoir ou d'idéalisme axiologique. Pour ramener cela à des considérations plus pratiques et concrètes, il me semble important, d'abord, pour faire écho à Louis Émond (2012), de reconnaître la pédagogie du droit comme un secteur légitime de recherche. Toutefois, il faudra aller plus loin : il sera nécessaire de faire « de la réflexion pédagogique un axe central de notre engagement politique » (LILLO, à paraître, p.22).

**[51] Pierre-Alexandre Cardinal** : Je suis complètement aligné sur ton propos; je ne crois pas que l'éducation soit neutre, ni qu'elle ait vocation à l'être, dans la mesure où elle propose des savoirs qui, eux, ne le sont pas. Lagasnerie (2017) a raison lorsqu'il propose que, dans les conditions contemporaines de la société – un monde mauvais, marqué par des crises, violences et inégalités – la pensée, critique ou pas, ne peut rester neutre et lisse, sans accroc, sans conflit, lorsque des logiques économiques et politiques néfastes sont incapables de faire face aux réalités de l'Anthropocène. En effet, il n'est plus question de *Penser dans un monde nouveau*, comme le suggère le titre de l'entretien entre Latouche et Lanza, mais de *Penser à partir d'un monde mauvais*, comme le dit de Lagasnerie. La pensée contemporaine nous enseigne, par exemple chez Morton, que la

réponse à l'Anthropocène signifie de faire face à la possibilité de l'extinction de l'humanité, ou plutôt, à la fin du monde habitable pour l'humanité (MORTON, 2013, 2016).

[52] Les enjeux portés par l'Anthropocène nécessitent, aujourd'hui, une approche de mise en commun, de politisation sociale, tant des espaces que des esprits, afin d'arriver à prendre soin, ensemble, des réalités ruinées par le capitalisme, qu'elles soient humaines ou plus-qu'humaines. Alexandre Monnin propose, à la suite d'Anna Tsing (TSING et al., 2017), la prise en charge commune des « ruines » (ruinées ou ruineuses) (BONNET et al., 2021; MONNIN, 2023), soit des réalités humaines ou plus-qu'humaines dont il nous faut nous saisir ensemble, socialement, car elles échappent autant à l'appropriation capitaliste qu'à la prise en charge par les institutions politiques. Pensons, par exemple, aux mines désaffectées, aux déchets nucléaires, à l'île de plastique de l'océan Pacifique, ou encore aux personnes effondrées par le travail, aux enjeux de santé mentale transnationaux causés par l'accélération de nos modes de vie, etc., mais aussi des « dispositifs qui commandent de creuser [de nouvelles mines], les modèles économiques qui les rendent profitables ou encore les chaînes d'approvisionnement en assurant l'export partout dans la planète » (MONNIN, 2023, p.39). Ces réalités et leur prise en charge sont au cœur des phénomènes normatifs enseignés en droit, et pourtant les outils juridiques ne semblent pas suffisants pour les traiter, pour en prendre soin, car ils sont très souvent dépolitisés, tout comme leur enseignement. Il faut reconnaître certains gains législatifs très politiques, mais force est d'admettre que nombre de principes légaux sont largement à la remorque de la survenance des troubles socioécologiques.

## DISCUSSION N° 6

[53] **Pierre-Alexandre Cardinal** : *Tu as aussi évoqué l'importance de la transparence face à la démarche politique de ce projet pédagogique. Comme la transparence nécessite l'existence d'une subjectivité ou d'une agentivité envers qui l'on se rend transparent, tu proposes donc, à contrario de Latouche, la reconnaissance de l'agentivité des personnes étudiantes. Nous avons aussi discuté de la place importante, bien que furtive, de l'affectivité dans la relation pédagogique, dans la salle de classe et dans les pratiques d'enseignement. Comment conçois-tu ou mets-tu en pratique de telles valeurs dans ton enseignement, et comment fais-tu le pont entre celles-ci et une approche post-croissance ?*

[54] **Alexandre Lillo** : J'écrivais plus haut l'importance de déconstruire le rôle classique de la personne enseignante comme l'un des apports des mouvements post-croissance dans la façon de repenser l'enseignement du droit à l'aune de l'Anthropocène. Je crois que cet exercice passe d'abord par un questionnement de l'autorité dont dispose la personne enseignante. Ivan Illich s'est intéressé au rôle de la personne enseignante et à l'autorité dont elle dispose. Il suggérait à cet égard de procéder à la distinction entre un rôle

visant à l'instruction et un autre ayant pour but d'éduquer. « L'instructeur, disait-il, utilise un ensemble de conditions données qui permettent à l'apprenti de donner des réponses précises et définies, tandis que l'éducateur – celui qui doit guider, mais non pas imposer son savoir – s'emploie à faire se rencontrer des partenaires égaux, bien assortis, de sorte qu'ensemble ils puissent 'apprendre' » (ILLICH, 2015, p.38). Illich proposera bien entendu de suivre le deuxième rôle et, de ce fait, de repenser l'interaction entre les personnes enseignantes et les personnes étudiantes. Cette posture visant à éduquer contribue donc à diluer l'autorité des personnes enseignantes et le rapport vertical qu'elles pourraient entretenir avec les personnes étudiantes dans une relation d'instruction.

**[55]** Au sujet du rôle des personnes enseignantes et leurs interactions avec les personnes étudiantes, Serge Latouche a soutenu « l'idée [selon laquelle] l'étudiant doit faire la loi dans les cours n'a pas grand sens », avant de préciser que :

Petit à petit, en somme, j'ai cherché à me construire une culture pédagogique différente. J'ai compris que la relation pédagogique était et devait être une relation asymétrique. L'élève n'est pas et ne peut pas être sur le même plan que l'enseignant, même si naturellement le rapport n'est pas hiérarchique et surtout pas définitif. La mission du maître est que l'élève devienne à son tour un maître. [...] Nous devons retrouver le sens de la discipline. La discipline est une nécessité pour éduquer les jeunes. [...] Il faut des maîtres d'école, mais non pas des maîtres despotiques qui prétendraient être d'une race différente et supérieure, mais des maîtres qui ne sont maîtres que de façon provisoire. (LATOUCHE & LANZA, 2023, p.26-27)

**[56]** Cette posture a de quoi surprendre et, je dois l'avouer, a généré une forme de malaise lorsque je l'ai lu pour la première fois. Si je remarque que l'auteur parle avec raison d'un rapport dont la nature est non hiérarchique et temporaire, je vois dans ses propos une forme de contradiction qui opposerait pédagogie et décroissance, qui dissocierait l'acte d'enseigner de ce que l'on enseigne. Cela fait d'ailleurs écho à ce que tu écrivais précédemment autour du lien entre épistémologie et pédagogie. Et ça me paraît particulièrement pertinent lorsqu'on cherche à enseigner un savoir-être en société. Il ne s'agit donc pas juste de l'intégrer au contenu du cours, mais bien de le mobiliser pour transformer notre façon d'enseigner (cela fait à nouveau référence aux trois niveaux de changements discutés auparavant). Il me semble que c'est ici la limite des propos relayés par Latouche. En pérennisant une relation pédagogique où un fossé – peu importe qu'il soit académique, intellectuel ou de statut – sépare personnes enseignantes et personnes étudiantes, j'ai l'impression de lire le choix d'une pédagogie conservatrice où est cultivée une façon de voir le monde que les mouvements post-croissance cherchent justement à transformer. On est très loin des enseignements de Paulo Freire qui voit dans l'éducation et la pédagogie un réel potentiel libérateur face aux aliénations contemporaines (FREIRE, 2000).

[57] Déconstruire le rôle de la personne enseignante ne se limite pas à remettre en question l'autorité. Je crois que cela passe également par l'adoption d'une posture humaniste cherchant à bâtir des relations harmonieuses au sein de l'espace pédagogique. Je crois que pour humaniser la relation pédagogique, il faut ramener les émotions et l'affect dans la salle de classe. La relation pédagogique est en effet avant tout une relation humaine. Ainsi, je ne pense pas que l'enseignement devrait être une pratique isolante et aseptisée de tout ressenti. On ressent des choses au contact du monde dans lequel nous vivons. On ressent des choses par l'intermédiaire de la matière qui nous anime ou qui nous angoisse. On ressent des choses par les interactions sociales qui se déroulent dans l'espace pédagogique. On ressent des choses dans notre vie de tous les jours et elles nous accompagnent dans la salle de classe. Nous vivons donc toutes sortes d'émotions dans l'espace et au sein de la relation pédagogique. C'est ce qui nous rend humain. Pourquoi devrions-nous les étouffer ?

[58] En plus des émotions en présence, je crois qu'il est important de bâtir une relation pédagogique basée sur la confiance et la transparence. Ce sont des valeurs garantes d'une harmonie au sein de relations humaines. Il me semble dès lors qu'il est tout à fait convenable, si ce n'est parfois important, d'évoquer notre positionnalité sociale par rapport au thème du cours, d'afficher nos vulnérabilités par rapport à certains sujets ou d'adopter une posture d'écoute. Par exemple, je ne peux plus concevoir aujourd'hui introduire mon cours de droit de l'environnement sans parler à la première séance de la façon dont je me positionne idéologiquement, socialement et politiquement par rapport à la matière<sup>57</sup>. Dans le même ordre d'idées, il me semble très important de présenter le projet pédagogique et politique véhiculé par les cours que j'enseigne. Je crois que c'est un gage de transparence envers les personnes étudiantes qui ont le droit de connaître mes biais et la façon dont ils pourront influencer leurs apprentissages. Cela leur laisse également le choix de ne pas embarquer dans ce projet pédagogico-politique<sup>58</sup>.

[59] Je crois que cette vision fait d'une certaine façon écho à la posture du *buen vivir* qui suppose que la qualité de vie n'est possible qu'en communauté, où la communauté est entendue au sens large pour intégrer les humains et les non-humains (GUDYNAS, 2011, p.441). Bien vivre, ça serait donc vivre en harmonie et en équilibre avec ce qui nous entoure. La notion de relations harmonieuses, d'ailleurs véhiculée par ce courant de pensée (ACOSTA, 2014, p.224-25), permet ainsi d'établir un idéal à poursuivre et articulé par la transparence, l'affectivité et l'humanisme.

57 Je tiens ici à remercier lae professeur.e Djemila Carron qui m'a largement éveillé sur cette démarche pédagogique.

58 Cette remarque est, bien entendu, à tempérer lorsqu'il s'agit de cours obligatoires.

## DISCUSSION N° 7

[60] **Alexandre Lillo** : *De ton côté, qu'as-tu pensé ou que penses-tu d'une personne professeure qui montrerait ses vulnérabilités, qui apporterait une dimension affective ou émotionnelle dans la salle de classe ?*

[61] **Pierre-Alexandre Cardinal** : Je crois qu'une éthique affective de la relation pédagogique est nécessaire et alignée sur le propos que j'ai développé précédemment, et je crois, en tant que personne étudiante, qu'une telle approche permettrait de changer la relation des modes d'existence majeurs/mineurs par l'affectivité. En effet, celle-ci découle d'un constat clair; une participation à un commun éducatif, dans lequel, selon la théorie ostromienne classique (DARDOT & LAVAL, 2015; MIES, 2014), l'espace et la ressource (les fragments du monde enseignés) sont partagés et gérés par une communauté pédagogique selon ses propres règles de gouvernance. Haraway propose dans la même veine qu'un engagement transversal commun est « [an] intense commitment and collaborative work and play with other terrains, flourishing for rich multispecies assemblages that include people » (HARAWAY, 2015, p.160). Une approche post-humaniste permet ainsi de concevoir la pédagogie à l'aune de l'Anthropocène comme un espace troublé dans lequel nous pouvons et devons aborder des questions difficiles, emmêlées, étranges et troublantes, par exemple, comme je l'ai dit plus tôt, la possibilité d'une Terre inhospitalière à l'existence humaine.

[62] Une telle approche transversale et affective ouvre la possibilité d'apprentissages différents qui ont le potentiel de troubler les frontières entre les humains, mais aussi entre ce qui sépare l'humain du non humain et des relations plus-qu'humaines, qu'il soit question des écosystèmes, des machines ou chaînes logistiques, par exemple, ou tout autre objet nécessitant un engagement épistémologique troublé par l'Anthropocène. Par cette éthique, il s'agit donc, comme le proposent Malone et Young (2023), d'ouvrir les possibilités pour considérer les emmêlements, les affinités et la proximité entre les humains, la biosphère et les autres entités habitant le système-Terre. Un travail collaboratif de la sorte – entre personnes étudiantes et enseignantes, mais aussi avec le monde extérieur à l'espace pédagogique, en tant que tel –, permettrait de favoriser une éthique du *care* de l'habitabilité conviviale du système-Terre, traduction libre de la « flourishing liveability » de Puig de la Bellacasa (2017).

[63] Selon cette approche, la relation permet de prendre conscience des affects sociaux et non humains, et ainsi, d'être touchés par les vulnérabilités qui sont ainsi révélées, et d'entrevoir les possibilités d'en prendre soin par la relation. Être concerné, être touché par une relation, c'est être affecté, et ce, dans le dynamisme de relations troublées. Comme Puig de la Bellacasa le propose, « care is required in processes in which humans and non-humans co-train each other to love, work and play together to construct a relationship of significant otherness » (PUIG DE LA BELLACASA, 2017, p.83). Malone et Young ajoutent à ce propos que « [c]aring involves moments of edging-in to

new ethico-onto-epistemologies by living-with, cutting-apart Cartesian divides of caring/uncaring, empathetic/apathetic and attached/detached » (MALONE & YOUNG, 2023, p.1212).

**[64]** Ces réflexions permettent de concevoir l’habitabilité de la Terre en commun (avec les êtres non humains, dans des relations plus-qu’humaines) de façon différente, et donc, sur le plan pédagogique, de traiter ces questions différemment. Dans son *Cyborg Manifesto*, Haraway propose une expérience de pensée riche, mais particulièrement mystérieuse et troublante : « [o]ur machines are disturbingly lively, and we ourselves frighteningly inert » (HARAWAY, 1991, p.152). En effet, en plaise à plusieurs penseurs de la décroissance/post-croissance, pour Haraway, reprenant Marx dans une certaine mesure, l’emmêlement des sociétés humaines avec la machine nous pose dans une existence moins-qu’humaine, en cassure avec les possibles relations plus-qu’humaines. Cartens rappelle, dans le cadre pédagogique que « pathologies of late capitalism (such as attention deficit hyperactivity disorder, depressive hedonia, etc.) have ensured that many students nowadays, although relentless in their pursuit of commodity pleasures, are simultaneously overwhelmed with an affective torpor » (CARSTENS, 2016, p.268). Ainsi, les affects du capitalisme tardif portés par l’Anthropocène, du machinisme transformateur à l’éco-anxiété, pénètrent déjà dans l’espace éducatif qu’on le veuille ou non.

**[65]** Une approche post-humaniste telle que celle que j’ai tenté d’élaborer ci-haut nécessite, pédagogiquement et épistémologiquement, un « désapprentissage » autant de l’onto-épistémologie moderne au cœur de la discipline juridique (et d’autres disciplines), que de la relation pédagogique « bancaire » largement critiquée par Freire (FREIRE, 2000; MISIASZEK, 2023). Cette approche, hautement autoritaire, veut que les personnes étudiantes ne soient que des objets sans savoirs ou réflexions valables, des machinistes incapables de participer activement à leur propre éducation et entièrement dépendantes de la personne enseignante qui leur « dépose » des savoirs, par l’entremise d’espaces neutres et libres d’influences externes. Dans cette approche « students [are] to listen meekly and ‘bank’ the teacher’s words as absolute truths without questioning or critical reflexivity » (MISIASZEK, 2023, p.1255).

**[66]** En proposant une pédagogie qui prendrait au sérieux les situations de trouble complexes, l’affectivité au cœur des relations humaines et plus-qu’humaines, et qui tente de les réfléchir sans imposer un dénouement marqué par des impératifs anthropocentrés et hors-Terre (par exemple la croissance portée par le techno-solutionnisme), c’est la relation au monde qui est changée, car elle prend le monde tel qu’il est, et non tel que nous le concevons et pouvons le « résoudre ». Dans cette optique, une pédagogie du droit, inspirée d’une critique de la croissance, devrait revoir sa fonction comme non plus idéologique, mais pragmatique, ancrée dans une vision relationnelle du monde, proposant ainsi une politisation radicalement différente de celui-ci. C’est dans cette mesure que je crois qu’il y a beaucoup

à apprendre des approches relationnelles et axées sur le *care* qui sont favorisées par le post-humanisme et l'écoféminisme. Une telle approche permettrait, à mon avis, de décentrer l'humain de notre compréhension du monde, afin de comprendre l'imbrication complexe de différents acteurs humains et plus-qu'humains dans les crises contemporaines.

## DISCUSSION N° 8

**[67] Pierre-Alexandre Cardinal :** *Afin de rendre cet entretien un peu plus didactique, et d'ouvrir des pistes de résonance, as-tu des exemples de stratégies ou d'approches pédagogiques, des cas d'enseignement expérientiel qui pourraient guider une approche post-croissance à l'enseignement du droit ?*

**[68] Alexandre Lillo :** Tu as raison de soulever ce point. Le projet a en effet pour but d'être actionné en pratique, au sein de l'espace pédagogique. Il est évident que dans les prochaines phases, une réflexion collective sera nécessaire pour définir avec précision les bonnes pratiques, les méthodes d'enseignement et les activités d'apprentissage qui pourraient structurer et accompagner cette façon de repenser l'enseignement du droit. Je suis d'ailleurs convaincu que de nombreuses et nombreux collègues se prêtent déjà à des pratiques pédagogiques de la sorte, ce qui renforce l'intérêt de développer une approche collaborative de ce projet. Dans le cadre de mes réflexions et autres expérimentations pédagogiques, j'ai toutefois mobilisé plusieurs approches qui me semblent présenter un potentiel très intéressant. Je voudrais les partager ici, non pas pour brosser un portrait exhaustif, mais plutôt pour semer quelques pistes ce qui, je l'espère, suscitera des échanges futurs.

**[69]** Même si cette boîte à outils pédagogiques est encore en train d'être garnie, je pense qu'elle doit être compartimentée en deux catégories distinctes d'outils : les approches pédagogiques et la posture ou le savoir-être des personnes enseignantes. Pour ce qui est des approches pédagogiques, je ne crois pas qu'il soit nécessaire de complètement réinventer la roue. De nombreuses méthodes d'enseignement, interprétées sous l'angle théorique que nous proposons, pourraient être perçues, en étant bien entendu adaptées, comme davantage alignées avec un imaginaire post-croissance. Par exemple, les stratégies d'apprentissage dynamique, cherchant à centrer la démarche pédagogique sur les personnes apprenantes, me semblent être des alliées importantes. En favorisant la motivation, l'engagement, la stimulation ou encore l'échange au sein de l'espace pédagogique<sup>59</sup>, elles

59 Il existe de nombreuses études qui se sont penchées sur les effets positifs des différentes formes d'apprentissage dynamique. Voir, par exemple, Raed S. Alsawaier, « The Effect of Gamification on Motivation and Engagement », (2018) 35-1 *The International Journal of Information and Learning Technology* 56-79, doi : 10.1108/IJILT-02-2017-0009., Monique Boekaerts, « Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe », dans *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, OECD Library, Paris, OCDE, 2010, p. 97, doi : 10.1787/9789264086944-6-fr., Richard M. Ryan et Edward L. Deci, « Self-determination Theory and the Facilitation of intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being », (2000) 55-1 *American Psychologist* 68-78, doi : 10.1037/0003-066X.55.1.68. et Sitwat Saeed et David Zyngier, « How Motivation Influences Student Engagement : A Qualitative Case Study », (2012) 1-2 *Journal of Education and Learning* 252-267.

permettraient par plusieurs moyens de mieux se connecter à la matière (c'est l'objet du ralentissement) et de créer un environnement convivial. Les simulations (LILLO & BURELLI, 2021, p.152 et s.) ou les activités cliniques permettent notamment de manipuler directement la matière et de connecter à des contenus, que ce soit dans un environnement fictif ou réel. Les activités en plein air (ou du moins en dehors de la salle de classe) permettent de connecter aux *choses* et de sortir du conditionnement imposé par quatre murs. Cela renvoie à ce que tu écrivais précédemment autour de l'apprentissage comme processus dépendant de la connexion à une variété incommensurable de matière plus-qu'humaine. Je vois aussi des stratégies de scénarisation ou de mise en scène comme étant pertinentes, afin de mieux connecter à la matière, cette fois-ci, par la création d'histoires qui dirigent le déroulement du cours (WESTON, 2018; OUSKO et al., 2022). Bref, tous ces exemples pointent dans la même direction : ils montrent que repenser concrètement la pédagogie du droit vers un imaginaire post-croissant implique (du moins partiellement) une rupture avec les cours centrés sur la personne enseignante.

**[70]** Je crois que la notion de plaisir a une importance capitale ici, non seulement pour potentiellement connecter à la matière, mais aussi comme vecteur de relations pédagogiques conviviales. Et dans cette optique, l'apprentissage par le jeu me semble tout à fait pertinent. Définie comme « une approche pédagogique selon laquelle différentes formes de jeux, et les stratégies ou mécanismes qui y sont associés, sont utilisés à des fins éducatives » (THE EGG, 2020), cette démarche pédagogique est un outil redoutable pour engager les personnes étudiantes dans une expérience d'apprentissage stimulante<sup>60</sup>. Il convient toutefois de noter que l'apprentissage par le jeu n'est pas limité à une posture qui, paradoxalement, viendrait entretenir le modèle capitaliste par l'achat massif et récurrent de licences ou de matériel. C'est une approche qui peut être réalisée à faible coût et avec très peu de ressources technologiques<sup>61</sup>. Il s'agit, en effet, de mobiliser des mécaniques de jeu pour imaginer des activités d'apprentissage adaptées à des situations particulières. La notion de plaisir se retrouve également du côté des personnes enseignantes dans leur pratique de l'enseignement. Maggie Berg et Barbara K. Seeber dénotent toute l'importance d'enseigner des thématiques qui nous allument (BERG & SEEBER, 2016, p.33-36), ce à quoi j'ajouterais, d'une façon qui nous plaît.

60 Là aussi, il existe de nombreuses études sur les bénéfices de l'apprentissage par le jeu. Voir par exemple : R. S. Alsawaier, préc., note 140., Kristian Kiili, « Digital Game-Based Learning : Towards an Experiential Gaming Model », (2005) 8-1 *The Internet and Higher Education* 13-24, doi : 10.1016/j.iheduc.2004.12.001., Louise Sauvé, Lise Renaud et David Kaufman, « L'efficacité des jeux et des simulations sur l'apprentissage », dans *Jeux et simulations éducatifs – Études de cas et leçons apprises*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 339. et Jan L. Plass, Bruce D. Homer et Charles K. Kinzer, « Foundations of Game-Based Learning », (2015) 50-4 *Educational Psychologist* 258-283, doi : 10.1080/00461520.2015.1122533.. Moins d'études ont été réalisées dans le contexte du droit. Voir cependant : Vassiliki Bouki, Daphne Economou et Pareshe Kathrani, « Gamification and Legal Education : A Game Based Application for Teaching University Law Students, 2014 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL2014), 2014 International Conference on Interactive Mobile Communication Technologies and Learning (IMCL2014), novembre 2014, p. 213-216, doi : 10.1109/IMCTL.2014.7011134., Daniel Ferguson, « The Gamification of Legal Education : Why Games Transcend the Langdellian Model and How they can Revolutionize Law School », (2016) 19-2 *Chapman Law Review* 629., et S. Ousko, A. Lillo et T. Burelli, préc., note 142.

61 J'ai créé, par le passé, de nombreuses activités d'apprentissage par le jeu avec pas ou peu de ressources financières, matérielles ou technologiques. J'ai partagé ces retours d'expérience dans plusieurs écrits (LILLO & BURELLI, 2020, 2021; THE EGG, 2020; OUSKO et al., 2022).

[71] Enfin, il me semble que des approches basées sur la co-construction des dynamiques de classe seraient extrêmement pertinentes. Dans cette optique d'imaginer la construction d'un vivre-ensemble dans la salle de classe, Enrique Javier Díez-Gutiérrez et José María Díaz-Nafría encouragent par exemple « la négociation et l'accord sur des règles de coexistence » (DÍEZ-GUTIÉRREZ & DÍAZ-NAFRÍA, 2019). Cette démarche renvoie à des processus tels que l'entente d'évaluation en vigueur à l'UQAM qui, bien loin d'être parfaits, ouvrent la porte à une discussion collective sur les modalités d'évaluation qui articuleront un cours donné.

[72] Le second compartiment de cette boîte à outils pédagogiques est celui de la posture ou du savoir-être des personnes enseignantes. Je crois qu'un exercice très concret à réaliser est celui d'être davantage connecté et prêt à recevoir les retours et « l'énergie » de la salle de classe. En ce sens, Magie Berg et Barbara K. Seeber décrivent l'importance qu'elles accordent à l'écoute de ce que peuvent ressentir les personnes étudiantes à un moment donné de la session et qui peut entraver leur apprentissage (BERG & SEEBER, 2016, p.44-45). Cette écoute ne doit pas être vide de sens. Elle nous invite à ne pas craindre de changer de plan si cela est pertinent. J'entends souvent la pression d'avoir « de la matière à passer ». Mais en toute objectivité, qu'est-ce qu'il va réellement changer si, ponctuellement, nous devons écourter une séance de classe pour laisser un peu plus de temps pour préparer un travail ou revenir sur un concept car il n'a pas été bien compris ? Je pense qu'il est très important dans cette démarche pragmatique d'apprendre à s'adapter et à faire preuve de spontanéité face à l'écho de l'espace pédagogique. C'est ici une résonance (certes nuancée) aux propos d'Illich qui défendait l'idée qu'aucun enseignement donné ne soit établi ou obligatoire (ILLICH, 2015, p.27-28).

[73] Cette écoute ne doit par ailleurs pas être stérile. Elle implique une forme d'empathie et de compassion réciproque. Karine Côté-Andreetti (CÔTÉ-ANDREETTI, 2024) écrit à cet égard « qu'on arrive parfois à l'âge adulte avec un attachement crochi et des habiletés à la vulnérabilité limitées parce qu'on a appris Pythagore et la maîtrise de soi à l'école, au lieu de l'écoute, la compassion et l'empathie ». Je trouve cette remarque fascinante car elle nous pousse à reconsidérer certains comportements qui pourraient paraître acquis dans les confins de la salle de classe. Si j'arrive à une séance de cours et que je ne vais pas bien, quelle que soit la raison, pourquoi devrais-je le cacher et faire comme si de rien n'était ? Cela n'implique bien entendu pas de briser ou de transformer la nature de la relation qui est d'ordre académique et pédagogique, mais simplement de partager ouvertement que la journée n'est pas bonne et que notre « énergie pédagogique » pourrait être affectée. J'ai eu à le faire récemment lorsque je suis arrivé en cours pendant que je vivais un moment très difficile. Sans pour autant donner les éléments qui relèvent de la sphère privée, j'ai évoqué mon état moral et l'impact que ça pourrait avoir sur la séance. Quelle ne fut pas ma surprise de voir la réaction empathique des personnes étudiantes. En plus d'en garder un souvenir paradoxalement

chaleureux, le partage de ma vulnérabilité ce jour-là m'a rendu plus à l'aise d'avoir donné un cours qui n'a pas été le plus dynamique de ma carrière.

**[74] Pierre-Alexandre Cardinal :** Je crois que pour faire face aux enjeux de l'Anthropocène, l'expérience étudiante doit être ancrée dans un plus grand pragmatisme qui permet de sortir, autant physiquement qu'épistémologiquement, du contexte institutionnel. Les enjeux de l'Anthropocène, tel que nous en avons tous les deux parlé précédemment, sont au cœur des critiques de la croissance, et donc, nos sociétés toujours obsédées par ce mythe du progrès et de la croissance n'arrivent pas à s'en sortir. Il est ainsi important de favoriser cet imaginaire post-croissance pour arriver à concevoir les troubles de l'Anthropocène et l'habitabilité du monde comme une responsabilité commune, et comme enjeux résolubles à condition de désapprendre nos façons de voir le monde et de sortir de nos façons de penser et de faire. Quelques expériences pédagogiques à cet effet me viennent en tête, et j'aimerais les partager dans les quelques paragraphes qui suivent. Je crois que, pour développer ce genre d'apprentissages, il faut favoriser diverses formes de travail de terrain ancrées dans les localités et en collaboration avec les autorités locales, afin de permettre aux personnes étudiantes de traiter des enjeux réels et complexes. L'objectif est ainsi de permettre aux personnes étudiantes de comprendre la complexité du travail de terrain et de s'approprier des méthodes allant de la cartographie sociale à l'analyse des niveaux réglementaires, ainsi qu'à l'enquête pragmatiste (DEWEY, 1993).

**[75]** Tout d'abord, l'expérience pédagogique orchestrée par Grindsted et Nielsen, par exemple (GRINDSTED & NIELSEN, 2022), est intéressante en ce qu'elle cherche à faire le pont entre une posture normative, comme les objectifs du développement durable, la sociologie régionale et la cartographie socioéconomique d'une région. Dans cette expérience les personnes enseignantes n'agissent pas comme personnes savantes octroyant des savoirs aux personnes étudiantes, mais comme facilitatrices assurant la collaboration entre la communauté, les autorités locales et régionales et les équipes étudiantes travaillant sur divers enjeux locaux. La localisation du travail permet de « situate the structure of the course in a real-world problem-solving context », et de « provide a direct experience of sustainability challenges and offers methodological training to address them in the context, its location and circumstances where these challenges exist » (GRINDSTED & NIELSEN, 2022, p.110). L'approche évaluative déployée (GRINDSTED & NIELSEN, 2022, p.111-112) – la production de plans de mise en œuvre, la rédaction de rapports et la présentation aux autorités locales – permettait aussi de favoriser la responsabilisation des personnes étudiantes à l'égard des parties prenantes locales, tout en optant pour une approche pragmatiste en les poussant à opérationnaliser leur travail.

**[76]** Je crois aussi que l'imaginaire spéculatif, une méthode pédagogique émergente ancrée dans la pensée néo-matérialiste d'Haraway (2013, 2016; FREITAS & TRUMAN, 2021; CARSTENS, 2016), est aussi un moyen fort

pour soutenir les personnes étudiantes dans la définition de futurs post-croissance. L'expérience étudiée par Cassab Carreira et al. dans le cadre de l'enseignement des sciences de la gestion au Brésil, est exemplaire dans sa façon de bâtir des alternatives pédagogiques en relation avec les personnes étudiantes et avec le plus-qu'humain, et hors des espaces universitaires (CARREIRA et al., 2022, p.4). Cette expérience a permis de remettre en question la rationalité logique comme seule et unique façon de concevoir et d'expérimenter le monde, pour ainsi remettre en question nos relations sociales et nos rapports avec le plus-qu'humain (CARREIRA et al., 2022, p.4). Comme les auteur·e·s le disent, « imagination is conflicted between being a resistance to reality and an effort to transform the social world, which implies knowing about it » (CARREIRA et al., 2022, p.8), tout en devant maintenir une certaine distance critique, et en restant ouverte sur sa pluralité radicale vis-à-vis des intérêts sociaux dominants qui colonisent nos imaginaires, pour reprendre la formulation de Latouche.

[77] D'un autre côté, face à la fragmentation des sciences, il faut développer une approche plus relationnelle de la pédagogie et de l'enseignement qui serait en mesure d'offrir des savoirs intégrés faisant le pont entre les disciplines des sciences sociales et naturelles, mais aussi avec la réalité matérielle du monde. Comme le propose Karen Barad, « we don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world » (BARAD, 2007, p.185). Il s'agit ainsi d'un appel à faire évoluer la pédagogie vers des systèmes de savoir plus ouverts, nous aidant à « [re]think the meaning of the disavowed relations in which we are already entangled [...] relations that involve humans, animals, machines and things » (SNAZA et al., 2014, p.52). Dans la même veine, il faut aussi comprendre que la théorie n'est pas qu'un ensemble épistémologique éthéré, mais une réelle *praxis* qui doit s'ancrer dans l'action, donc que la pédagogie et l'éducation se doivent aussi d'être expérientielles, comme le propose Payne à la suite de Dewey (PAYNE, 2015). Une telle approche permet de concevoir la relation et l'agentivité – donc la capacité de bâtir des systèmes de savoir – comme n'étant pas seulement humaines, mais ancrées dans la relation au plus-qu'humain. Par exemple, une compréhension des crises écologiques causées par les sociétés de croissance nécessite une affinité et une certaine proximité avec les écosystèmes terrestres.

## CONCLUSION

[78] Il est indéniable que la façon dont la pédagogie du droit est réfléchi et mise en œuvre aujourd'hui est complice de l'aggravement des crises sociales et écologiques de l'Anthropocène. En effet, tel que nous l'avons discuté en introduction et en ouverture de notre entretien, autant la philosophie du droit que sa pratique et son enseignement sont alignés sur des préjugés modernes, tels que la séparation nature/culture, et sur une mise hors-monde qui sépare le droit du trouble et des affects sociaux. Cet alignement de l'enseignement du droit ne peut que perpétuer sa soumission aux impératifs

du capitalisme contemporain, notamment sa commodification totale du monde (largement soutenue par les formes du droit) et le mythe de la croissance économique comme imaginaire social. Notre propos dans cette conversation a donc été de remettre en cause ces fondations du droit et de son enseignement, en s'inspirant de pensées et d'imaginaires post-croissance, afin d'outiller les personnes étudiantes à faire face aux contrecoups des réalités contemporaines portées par l'Anthropocène.

## BIBLIOGRAPHIE

### Monographies

Abraham, Y.-M., *Guérir du mal de l'infini : produire moins, partager plus, décider ensemble*, coll. Collection Polémos : Combattre, débattre, Montréal (Québec), Écosociété, 2019.

Acosta, A., *Le Buen Vivir*, Paris, Utopia, 2014.

Agamben, G., *Homo Sacer : Sovereign Power and Bare Life*, Stanford, Stanford University Press, 1998.

Barad, K., *Meeting the Universe Halfway : Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham, Duke University Press, 2007.

Bateson, G., *Steps to an Ecology of Mind*, coll. Ballantine nonfiction, New York, Ballantine Books, 1972.

Bennett, J., *The Enchantment of Modern Life : Attachments, Crossings, and Ethics*, Princeton, NJ, Princeton Univ. Press, 2001.

— — —, *Vibrant Matter : A Political Ecology of Things*, Durham, Duke University Press, 2010.

Berg, M. et B. K. Seeber, *The Slow Professor : Challenging the Culture of Speed in the Academy*, Toronto, University of Toronto Press, 2016.

Bonnet, E., D. Landivar et A. Monnin, *Héritage et fermeture : une écologie du démantèlement*, Paris, Éditions Divergences, 2021.

Côté-Andreotti, K., *Ports d'attache : Osons révolutionner nos amitiés !*, Québec Amérique, 2024.

Dardot, P. et C. Laval, *Commun : essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*, coll. La Découverte-poche, n° 431, Paris, Découverte, 2015.

Deleuze, G. et F. Guattari, *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux, 2*, Paris, Editions de minuit, 1980.

Dewey, J., *Logique : la théorie de l'enquête*, 2<sup>e</sup> éd. 1993, coll. Interrogation philosophique, Paris, Presse Universitaires de France, 1993.

Donoghue, F., *The Last Professors : The Corporate University and the Fate of the Humanities*, 1st edition, New York, Fordham University Press, 2008.

Dubet, F., M. Duru-Bellat et A. Vérétoit, *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Seuil, 2010.

Freire, P., *Pedagogy of the Oppressed*, 30<sup>th</sup> anniversary edition, New York, N.Y., Continuum, 2000.

Haraway, D., *Staying with the Trouble : Making kin in the Chthulucene*, coll. Experimental Futures : Technological Lives, Scientific Arts, Anthropological Voices, Durham, Duke University Press, 2016.

Honoré, C., *Éloge de la lenteur - Clé d'une existence épanouie*, Vanves, Marabout, 2004.

Illich, I., *La convivialité*, Paris, Seuil, 1973.

— — —, *Une société sans école*, Paris, Points, 2015.

Intergovernmental Panel on Climate Change. Working Group I et V. Masson-Delmotte, *Climate Change 2021 : The Physical Science Basis : Working Group I Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge, United Kingdom ;, Cambridge University Press, 2021.

Intergovernmental Panel on Climate Change. Working Group II, H. O. (Hans-O. Pörtner et D. Belling, *Climate Change 2022 : Impacts, Adaptation and Vulnerability : Working Group II Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge, United Kingdom ;, Cambridge University Press, 2022.

Intergovernmental Panel on Climate Change. Working Group III et P. R. Shuka, *Climate Change 2022 : Mitigation of Climate Change : Working Group III Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, Cambridge, Cambridge University Press, 2023.

Kennedy, D., *L'enseignement du droit et la reproduction des hiérarchies : une polémique autour du système*, coll. Collection Lettres libres, Montréal, Lux Éditeur, 2010.

Lagasnerie, G. de, *Penser dans un monde mauvais*, coll. Des Mots (Paris), Paris, PUF, 2017.

Latouche, S. et S. Lanza, *Penser un nouveau monde : Pédagogie et décroissance*, Paris, Rivages, 2023.

Latour, B., *Où atterrir ? : comment s'orienter en politique*, coll. Cahiers libres, 0526-8370, Paris, La Découverte, 2017.

— — —, *Où suis-je ? : leçons du confinement à l'usage des terrestres*, coll. Les empêcheurs de tourner en rond, Paris, Éditions La Découverte, 2021.

Lemay, V., *Évaluation scolaire et justice sociale. Droit, éducation et société*, Renouveau pédagogique, 2002.

Meadows, D. H., D. L. Meadows, J. Randers et W. W. Behrens III, *The Limits to Growth – A Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*, Potomac associates book, New York, Universe Books, 1973.

Merchant, C., *The Death of Nature : Women, ecology and the scientific revolution*, San Francisco, New York : Harper & Row, 1983.

Monnin, A., *Politiser le renoncement*, Paris, Éditions divergences, 2023.

Moore, J. W., *Capitalism in the Web of Life : Ecology and the Accumulation of Capital*, New York, Verso, 2015.

Morton, T., *Hyperobjects : Philosophy and Ecology After the End of the World*, coll. Posthumanities, n°27, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2013.

— — —, *Dark Ecology : For a Logic of Future Coexistence*, coll. The Wellek library lectures in critical theory, New York, Columbia university press, 2016.

Ostrom, E., *Governing the Commons : The Evolution of Institutions for Collective Action*, coll. Canto Classics, Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

Parrique, T., *Ralentir ou périr : L'économie de la décroissance*, Paris, Seuil, 2022.

Pashukanis, E., Pashukanis, *Selected Writings on Marxism and Law*, London, Academic Press, 1980.

Puig de la Bellacasa, M., *Matters of Care : Speculative Ethics in More than Human Worlds*, coll. Posthumanities, n°41, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2017.

Rabhi, P., *Vers la sobriété heureuse*, Arles, Actes Sud, 2015.

Rosa, H. et W. Endres, *Pédagogie de la résonance*, traduit par Isis Von Plato, Paris, Le Pommier, 2022.

Rosa, H., *Accélération une critique sociale du temps*, traduit par Didier Renault, Paris, La Découverte, 2010.

— — —, *Remède à l'accélération : impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance*, Paris, Flammarion, 2021.

— — —, *Résonance : une sociologie de la relation au monde*, Paris, La Découverte, 2021.

Touam Bona, D., *Sagesse des lianes*, Paris, Post-éditions, 2021.

Tsing, A. L., *Le champignon de la fin du monde : sur la possibilité de vivre dans les ruines du capitalisme*, coll. Les Empêcheurs de penser en rond, 1151-6461, Paris, La Découverte, 2017.

Tsing, A. L., H. A. Swanson, E. Gan et N. Bubandt, *Arts of Living on a Damaged Planet. Ghosts of the Anthropocene ; Monsters of the Anthropocene*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 2017.

Weston, A., *Teaching as the Art of Staging : A Scenario-Based College Pedagogy in Action*, 1<sup>st</sup> edition, Sterling, Virginia, Routledge, 2018.

Wilson, E. A., *Gut Feminism*, coll. Next Wave : New Directions in Women's Studies, Durham, Duke University Press, 2015.

### Articles scientifiques et chapitres de livres

Abraham, Y.-M., « Épilogue. Pour en finir avec la nature ! », dans Yves-Marie Abraham, Louis Marion et Hervé Philippe (dir), *Décroissance versus développement durable. DÉbats pour la suite du monde*, Montréal, Écosociété, 2011, p. 214-226.

Alstete, J. W. et N. J. Beutell, « Designing Learning Spaces For Management Education : A Mixed Methods Research Approach », (2018) 37-2 *Journal of Management Development* 201-211.

Blaser, M. et M. de la Cadena, « The Uncommons : An Introduction », (2017) 59-2 *Anthropologica* 185-193.

Carreira, F. C., A. A. Gross, P.-E. Gay et C. R. Silva, « Techno Futurist, Sustained Inequalities and Eco-utopia : Speculative Imaginaries of Business Education in 2050 », (2022) 144 *Futures* 103043, doi : 10.1016/j.futures.2022.103043.

Carstens, D., « The Anthropocene Crisis and Higher Education: A Fundamental Shift », (2016) 30-3 *SAJHE*.

— — —, « Toward a Speculative Pedagogy », (2020) 8-SI *CriSTaL*, doi : 10.14426/cristal.v8iSI.267.

Crutzen, P. J. et E. F. Stoermer, « The 'Anthropocene' (2000) », dans Libby Robin, Sverker Sörlin et Paul Warde (dir), *The Future of Nature, Documents of Global Change*, Yale University Press, 2013, p. 479-490.

Dale, G., « The Growth Paradigm : A Critique », (2012) 2-134 *International Socialism*, en ligne : <<https://isj.org.uk/the-growth-paradigm-a-critique/>>.

Dussel, E. D., « Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures) », (1993) 20-3 *boundary 2* 65-76.

— — —, « Meditaciones Anti-Cartesianas : Sobre el origen del anti-discurso filosofico de la modernidad », (2008) 9 *Tabula Rasa* 153.

Émond, L., « Droit et pédagogie : définition d'un domaine de recherche », (2012) 53-3 *Les Cahiers de droit* 523-555.

Fredricks-Lowman, I. et N. Smith-Isabell, « Academic Capitalism and the cConflicting Ideologies of Higher Education as a Public Good and Commodity », (2020) 2020-192 *New Directions for Higher Education* 21-27.

Freitas, E. de et S. E. Truman, « New Empiricisms in the Anthropocene : Thinking with Speculative Fiction about Science and Social Inquiry », (2021) 27-5 *Qualitative Inquiry* 522-533.

Georgescu-Roegen, N., « Myth about Energy and Matter », (1979) 10-1 *Growth and Change* 16-23.

— — —, « The Entropy Law and the Economic Process in Retrospect », (1986) 12-1 *Eastern Economic Journal* 3-25.

Grindsted, T. S. et T. T. Nielsen, « Spaces of Learning – Practising the SDGs Through Geographical Fieldwork Methods in a Nature Park », (2022) 23-8 *IJSHE* 105-119.

Gudynas, E., « Buen Vivir : Today's Tomorrow », (2011) 54-4 *Development* 441-447.

Haberl, H., D. Wiedenhofer, S. Pauliuk, F. Krausmann, D. B. Müller et M. Fischer-Kowalski, « Contributions of Sociometabolic Research to Sustainability science », (2019) 2-3 *Nat Sustain* 173-184.

Haraway, D., « Situated Knowledges », dans *Simians, Cyborgs, and Women : The reinvention of nature*, London, Routledge, 1990, p. 183-202.

— — —, « A Cyborg Manifesto - Science, Technology, and Socialist-Feminism », dans *Simians, Cyborgs, and Women : The Reinvention of Nature*, New York, Routledge, 1991, p. 149-181.

— — —, « SF : Science Fiction, Speculative Fabulation, String Figures, So Far », (2013) 3 *Ada : A Journal of Gender, New Media, & Technology*.

— — —, « Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene : Making Kin », (2015) 6-1 *Environmental Humanities* 159-165.

Krausmann, F., D. Wiedenhofer, C. Lauk, W. Haas, H. Tanikawa, T. Fishman, A. Miatto, H. Schandl et H. Haberl, « Global Socioeconomic Material Stocks Rise 23-fold over the 20<sup>th</sup> Century and Require Half of Annual Resource Use », (2017) 114-8 *Proceedings of the National Academy of Sciences* 1880-1885.

Laininen, E., « Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future », dans Justin W. Cook (dir), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*, Cham, Springer International Publishing, 2019, p. 161-200.

Landivar, D., « Animisme, patrimoine, communs », *In Situ. Au regard des sciences sociales* 2021.

Latour, B., « Note sur certains objets chevelus », *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie* 1995.27.21-36.

— — —, « Why has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern », (2004) 30-2 *Critical Inquiry* 225-248.

Lillo, A., « La pédagogie du droit à l'ère de la transition socioécologique : pour une démarche tranquille, conviviale et collective vers la post-croissance », (2025), volume 6, numéro 2, *Communitas* 1-28.

Lillo, A. et T. Burelli, « Game on! Game-based Learning as an Innovative Tool for Teaching International Environmental Law », dans *Teaching and Learning in Environmental Law : Pedagogy, Methodology and Best Practice*, Edward Elgar, 2021, p. 144.

Mackay, P., « L'enseignement du droit dans une perspective de changement social », (1979) 44 *Saskatchewan Law Review* 73.

Malone, K. et T. Young, « Making Kin : Exploring New Philosophical and Pedagogical Openings in Sustainability Education in Higher Education », (2023) 55-11 *Educational Philosophy and Theory* 1205-1219.

Michels, C., C. Hindley, D. Knowles et D. Ruth, « Learning Atmospheres : Re-imagining Management Education through the Derive », (2020) 51-5 *Management Learning* 559-578.

Mies, M., « No Commons without a Community », (2014) 49-suppl 1 *Community Development Journal* i106-i117.

Mignolo, W., « The Splendors and Miseries of “Science”. Coloniality, Geopolitics of Knowledge and Epistemic Pluri-Versality », dans *Cognitive Justice in a Global World : Prudent Knowledges for a Decent Life*, Boaventura da Sousa Santos, Lanham, Lexington Books, 2007, p. 375-396.

Misiaszek, G. W., « Ecopedagogy : Freirean Teaching to Disrupt Socio-environmental Injustices, Anthropocentric Dominance, and Unsustainability of the Anthropocene », (2023) 55-11 *Educational Philosophy and Theory* 1253-1267.

Moore, J. W., « Nature in the Limits to Capital (and Vice Versa) », (2015) 193 *Radical Philosophy* 9-19.

———, « The Capitalocene, Part I : On the Nature and Origins of our Ecological Crisis », (2017) 44-3 *The Journal of Peasant Studies* 594-630.

———, « The Capitalocene Part II : Accumulation by Appropriation and the Centrality of Unpaid Work/Energy », (2018) 45-2 *The Journal of Peasant Studies* 237-279.

Ousko S., Lillo A. et T. Burelli, « La quête de l’enseignement du droit en ligne : les bénéfiques pédagogiques de l’apprentissage par le jeu », (2022) 9 *CLEAR-REDAC* 21

Payne, P. G., « Critical Curriculum Theory and Slow Ecopedagogical Activism », (2015) 31-2 *Aust. J. environ. educ.* 165-193.

Peim, N. et N. Stock, « Education After the End of the World. How Can Education be Viewed as a Hyperobject? », (2022) 54-3 *Educational Philosophy and Theory* 251-262.

Powell, L. et N. McGuigan, « Responding to Crises : Rewilding Accounting Education for the Anthropocene », (2023) 31-1 *MEDAR* 101-120.

Quijano, A., « Colonialidad y Modernidad/Racionalidad », (1992) 13-29 *Perú Indígena* 11-20.

Richardson, K., W. Steffen, W. Lucht, J. Bendtsen, S. E. Cornell, J. F. Donges, M. Drüke, I. Fetzer, G. Bala, W. vonBloh, G. Feulner, S. Fiedler, D. Gerten, T. Gleeson, M. Hofmann, W. Huiskamp, M. Kummu, C. Mohan, D. Nogués-Bravo, S. Petri, M. Porkka, S. Rahmstorf, S. Schaphoff, K. Thonicke, A. Tobian, V. Virkki, L. Wang-Erlandsson, L. Weber et J. Rockström, « Earth Beyond Six of Nine Planetary Boundaries », (2023) 9-37 *Science Advances*.

Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, E. F. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. J. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. deWit, T. Hughes, S. van derLeeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, L. Karlberg, R. W. Corell, V. J. Fabry, J. Hansen, B. Walker, D. Liverman, K. Richardson, P. Crutzen et J. A. Foley, « A Safe Operating Space for Humanity », (2009) 461-7263 *Nature* 472-475.

Rockström, J., W. Steffen, K. Noone, Å. Persson, F. S. Chapin, E. Lambin, T. M. Lenton, M. Scheffer, C. Folke, H. J. Schellnhuber, B. Nykvist, C. A. deWit, T. Hughes, S. van derLeeuw, H. Rodhe, S. Sörlin, P. K. Snyder, R. Costanza, U. Svedin, M. Falkenmark, L. Karlberg, R. W. Corell, V. J. Fabry, J. Hansen, B. Walker, D. Liverman, K. Richardson, P. Crutzen et J. A. Foley, « Planetary Boundaries Exploring the Safe Operating Space for Humanity », (2009) 14-2 *Ecology and Society*.

Rosa, H., « Dynamic Stabilization, the Triple A. Approach to the Good Life, and the Resonance Conception », *Questions de communication* 2017.31.437-456.

Rosa, H., K. Dörre et S. Lessenich, « Appropriation, Activation and Acceleration : The Escalatory Logics of Capitalist Modernity and the Crises of Dynamic Stabilization », (2017) 34-1 *Theory, Culture & Society* 53-73.

Schandl, H., M. Fischer-Kowalski, J. West, S. Giljum, M. Dittrich, N. Eisenmenger, A. Geschke, M. Lieber, H. Wieland, A. Schaffartzik, F. Krausmann, S. Gierlinger, K. Hosking, M. Lenzen, H. Tanikawa, A. Miatto et T. Fishman, « Global Material Flows and Resource Productivity : Forty Years of Evidence », (2018) 22-4 *Journal of Industrial Ecology* 827-838.

Shanahan, T., « Creeping Capitalism and Academic Culture at a Canadian Law School », (2008) 26-1 *Windsor Yearbook of Access to Justice* 122-163.

Snaza, N., P. Appelbaum, S. Bayne, D. Carlson, M. Morris, N. Rotas, J. A. Sandlin, J. Wallin et J. Weaver, « Toward a Posthumanist Education », (2014) 30-2 *Journal of curriculum theorizing* 39-55.

Søgaard Jørgensen, P., R. E. V. Jansen, D. I. Avila Ortega, L. Wang-Erlandsson, J. F. Donges, H. Österblom, P. Olsson, M. Nyström, S. J. Lade, T. Hahn, C. Folke, G. D. Peterson et A.-S. Crépin, « Evolution of the Polycrisis : Anthropocene Traps that Challenge Global Sustainability. », (2023) 379-20220261 *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*.

Steffen, W., W. Broadgate, L. Deutsch, O. Gaffney et C. Ludwig, « The trajectory of the Anthropocene : The Great Acceleration », (2015) 2-1 *The Anthropocene Review* 81-98.

Steffen, W., J. Crutzen et J. R. McNeill, « The Anthropocene : Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature? », (2007) 36-8 *Ambio* 614-621.

Steffen, W., K. Richardson, J. Rockström, S. E. Cornell, I. Fetzer, E. M. Bennett, R. Biggs, S. R. Carpenter, W. deVries, C. A. deWit, C. Folke, D. Gerten, J. Heinke, G. M. Mace, L. M. Persson, V. Ramanathan, B. Reyers et S. Sörlin, « Planetary Boundaries : Guiding Human Development on a Changing Planet », (2015) 347-6223 *Science*.

Tlostanova, M. et W. Mignolo, « On Pluritopic Hermeneutics, Transmodern Thinking and Decolonial Philosophy », (2009) 1-1 *Encounters* 11.

Trafí-Prats, L., « Fugitive Pedagogies : Decolonising Black Childhoods in the Anthropocene », (2020) 41-3 *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education* 359-371.

Vultur, M., « Rapport au diplôme et sentiment de surqualification des diplômés universitaires québécois », (2016) 57-2-3 *rs* 553-574.

Walsh, Z., J. Böhme, B. D. Lavelle et C. Wamsler, « Transformative Education : Towards a Relational, Justice-Oriented Approach to Sustainability », (2020) 21-7 *IJSHE* 1587-1606.

### Références en ligne

Cadena, M. de la, « Uncommons », *Society for Cultural Anthropology* (29 mars 2018), en ligne : <<https://culanth.org/fieldsights/uncommons>> (consulté le 18 novembre 2022).

Damianos, A., « What was the Anthropocene? », *Critical Legal Thinking* (8 mars 2024), en ligne : <<https://criticallegalthinking.com/2024/03/08/what-was-the-anthropocene/>> (consulté le 2 août 2024).

Díez-Gutiérrez, E. J. et J. M. Díaz-Nafría, *Degrowth and Educative Deconstruction of the Neoliberal Subject : Alternatives to Build up a Sustainable Society*, , 2019, en ligne : <<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/737>> (consulté le 20 juillet 2024).

Lillo, A. et T. Burelli, « Enseignement à distance dans les universités et les cégeps : le jeu pour faciliter l'apprentissage », *The Conversation* (15 mai 2020), en ligne : <<http://theconversation.com/enseignement-a-distance-dans-les-universites-et-les-cegeps-le-jeu-pour-faciliter-lapprentissage-137447>> (consulté le 19 août 2024).

The EGG, *Enseigner en ligne par le jeu – Un livre de recettes*, 2020, en ligne : <<https://ecampusontario.pressbooks.pub/apprentissageparlejeu/>> (consulté le 19 août 2024).