

Un enseignant-chercheur géographe dans l'Anthropocène

Patrick Meyfroidt

1. Écobiographie

Les éditrices de ce volume nous ont donné pour mission, à l'entame de ce chapitre, de revisiter nos propres parcours dans une perspective « écobiographique », sur la base de deux questions : Comment la conscience de la crise écologique est-elle entrée dans votre vie ? Quel impact a-t-elle eu sur votre travail en tant qu'enseignant/chercheur ?

De mon côté, la conscience de la crise écologique est intervenue dans ma vie de façon graduelle, au départ de notions d'enfance, à la fois un peu abstraites (les animaux exotiques en péril, pandas et autres), un peu naïves (l'importance d'éteindre les lumières, de ne pas gaspiller l'eau) et émerveillées (des heures passées dans des livres animaliers à découvrir l'extraordinaire diversité de la nature, dans des atlas de géographie à explorer « virtuellement » le monde). J'ai vécu tout cela, surtout, baigné de multiples expériences concrètes de vie dans et avec la nature : au départ, simplement la découverte d'un jardin, patauger dans des mares, l'exploration de terrains vagues, des cabanes et des bagarres dans la forêt, promener son chien, et puis plus tard les randonnées en montagne, la pêche en rivière, le camping, tant de soirées d'été passées dans la forêt, à discuter, faire du jeu de rôles, et tant d'autres choses. Étant un enfant puis un adolescent et un adulte plutôt timide, pas très à l'aise avec les gens, la nature m'a toujours paru apaisante, ne jugeant pas, n'obligeant pas à la conversation, une compagnie solidement stable mais en même temps toujours renouvelée.

Tout cela ne constitue pas encore une perception de crise : il s'agit plutôt, d'un côté, du développement progressif de sentiments, d'un attachement à la nature, et, d'un autre côté, d'une conscience un peu naïve d'un « problème » encore mal défini mais surtout, à ce moment, hors de portée de la capacité d'action d'un enfant. L'adolescence et les événements de ma vie à cette époque ont fait passer ces préoccupations, sans qu'il y ait un basculement clair, d'une vision « naïve » vers une vision clairement plus « politique », avec la prise de conscience beaucoup plus explicite des liens indissociables entre enjeux environnementaux et enjeux sociaux, de développement, et de justice. Et avec, à l'époque, beaucoup de colère.

À ce stade, ça nous fait une crise, un problème majeur, appelons-le comme vous le voulez,⁷³ mais pas nécessairement une prise de conscience de l'urgence implacable d'une menace existentielle pour l'humanité. Quand je protestais (timidement, comme le reste) dans les manifestations anarchistes ou anti et alter-mondialistes de la fin des années 1990 et du

⁷³ Avec tous les problèmes associés à la notion de « crise », comme l'idée implicite de son caractère temporaire, une « crise », à un moment, ça se règle. La situation de soutenabilité de la planète et de l'humanité n'est pas une « crise » de ce point de vue, mais quelque chose de bien plus fondamental.

début des années 2000, c'était plutôt pour aller vers un monde meilleur et plus juste que pour la survie de l'humanité, même s'il était clair que pour les populations les plus vulnérables des pays à bas revenus, c'était parfois la survie qui était en jeu.

Des études secondaires avec un fort caractère scientifique, mais avec un grand attrait personnel pour la philosophie, les sciences humaines, et ensuite les études universitaires en géographie, m'ont permis de continuer à approfondir cette conscience mais là encore, de façon graduelle, et en considérant les nombreux fils qui forment les nœuds des problèmes actuels. Sans tomber dans l'apologie ou la publicité pour ces études de géographie, elles m'ont permis, je pense, de me construire une vision qui est à la fois claire – sans cacher les complexités – et nuancée – sans tomber dans une soupe molle, mais aussi, surtout, une vision « gérable » de la crise écologique actuelle. Ces études m'ont permis d'éviter les pièges qui nous poussent à réduire cette situation soit à des éléments purement liés à l'organisation politique ou aux injustices, soit à des « défis » purement technologiques. Elles m'ont également permis de me forger une vision qui n'est ni « désespérée » – l'effondrement étant inéluctable et allant entraîner la disparition de l'humanité –, ni « cornucopienne » – l'ingéniosité humaine allant tout régler, le bon citoyen-consommateur pouvant dormir tranquille, les ingénieurs étant là.

Comme géographe, on apprend les questions climatiques. On découvre la biogéographie et la façon dont la disparition ou la restauration d'espèces peut être mesurée. Mais on explore aussi comment, dans un projet d'aménagement concret, la mise en place d'une zone protégée pour la conservation de la nature ou d'un projet d'éoliennes qui produit de l'énergie décarbonée peuvent entrer en conflit l'une avec l'autre, ou avec le patrimoine culturel d'une région. De tels projets peuvent également créer, renforcer ou révéler des inégalités sociales. Mais on apprend aussi que des solutions peuvent être trouvées, jamais optimales, jamais parfaites, mais acceptables. On réalise également que les problèmes sociaux et environnementaux sont réels, peuvent être décrits, mesurés et expliqués scientifiquement. Ils ne sont pas simplement un vernis pour couvrir la prise de contrôle de ressources au détriment de populations locales bien qu'il soit vrai par ailleurs que les enjeux de soutenabilité actuels sont enracinés dans des siècles d'exploitation, de colonialisme et de luttes sociales. On apprend qu'il n'y a pas un seul enjeu ultime, comme parfois certains le brandissent – climat !!, biodiversité !!, injustice !! – mais qu'il y a de nombreux enjeux, tous réels : pauvreté, injustices, climat, biodiversité, pollution, santé, sécurité et souveraineté alimentaire, énergie, déchets, ressources matérielles, eau, usages des terres, appauvrissement de notre engagement psychologique avec la nature, isolement social, démocratie ou autoritarisme... Ces différents problèmes sont liés, en partie et de façons diverses ; tous sont importants à des degrés divers pour différentes personnes ; les solutions à ces problèmes permettent parfois des synergies mais impliquent aussi des équilibres et incompatibilités les unes avec les autres. Cela aide à prendre du recul sur des formes « d'impérialisme » des discours qu'on peut parfois entendre, tel ou tel enjeu, telle ou telle crise étant présentée comme la seule, unique, existentielle, la plus grave, celle face à laquelle on doit sacrifier tout autre enjeu. C'est faux, ces enjeux sont liés, et subordonner toute décision à un seul de ces enjeux se fait nécessairement au détriment des autres (à ce sujet, voilà ma première référence de ce texte : Meyfroidt *et al.* 2022). Et pour chacun de ces problèmes, climat, biodiversité,

pauvreté, sécurité alimentaire, injustices, etc, on ⁷⁴ a déjà perdu beaucoup, beaucoup sera encore perdu, mais il reste aussi encore beaucoup à sauver. Chaque pas en avant est à prendre. À travers ce parcours, je n'ai pas l'impression d'une prise de conscience brutale d'une simple, claire et unique "crise écologique", mais plutôt la croissance progressive d'une ombre, inquiétante et nuisible, contre laquelle il faut faire chaque jour ce que l'on peut.

Quel est l'impact de cette trajectoire sur mon travail ? Énorme je suppose. Tout ce que l'on fait vient de ce que l'on est. Je continue à naviguer entre des visions parfois contradictoires. D'un côté, il m'apparaît clairement que l'entièreté de la crise écologique ne peut pas être réduite et résolue uniquement à travers le prisme des inégalités et de l'injustice. Il y a des aspects technologiques, organisationnels, psychologiques, qui ne sont pas uniquement liés à une répartition inégale ou injuste des ressources. D'un autre côté, chacun des diagnostics et chacune des solutions à un enjeu environnemental doivent être évalués et doivent prendre en compte les inégalités et les questions de justice qui sont toujours présentes, pour des raisons instrumentales mais avant tout pour des raisons intrinsèques.

2. Partage d'expérience et d'expertise

2.1. De mon parcours à mon enseignement

Comment ce parcours influence-t-il la vision que je me fais de mon rôle en tant qu'enseignant-chercheur dans le contexte de l'Anthropocène ? Énormément, certainement. Je ne suis pas là pour choquer les étudiants, leur asséner des discours catastrophistes, fatalistes, naïfs ou lénifiants. Je suis là pour aider les étudiants à développer les outils qui leur permettront de donner du sens à ce qu'ils rencontrent, d'identifier vers où ils veulent que leur monde aille, et d'y aller.

Souvent, les questionnements sont formulés et cadrés autour de la question de l'espoir. Y a-t-il de l'espoir ? Comment ne pas désespérer les étudiants ? Comment leur montrer à la fois que la situation environnementale est extrêmement grave, qu'il y a de multiples crises, que beaucoup de tendances vont dans une très mauvaise direction, sans les amener à désespérer et baisser les bras ? Mais, d'un autre côté, comment leur montrer qu'il y a des solutions qui existent, des trajectoires positives, sans basculer dans un optimisme qui peut aussi être léthargique ? J'essaie de ne pas me poser la question de cette façon. Même si je ne le formule pas de cette façon directe aux étudiants, j'essaie de poser l'enjeu différemment, suivant Kate Marvel (Marvel, 2018, 2019) : il ne s'agit pas avant tout d'espoir, mais de courage :

We need courage, not hope. Grief, after all, is the cost of being alive. We are all fated to live lives shot through with sadness, and are not worth less for it. Courage is the resolve to do well without the assurance of a happy ending ⁷⁵.

⁷⁴ Sans rentrer dans les détails du « on » ici, mais derrière ce « on » se cache évidemment beaucoup de complexités et surtout, souvent, des gagnants et des perdants.

⁷⁵ <https://onbeing.org/blog/kate-marvel-we-need-courage-not-hope-to-face-climate-change/>. Voir aussi cette réflexion : "Many different emotional responses to this information are valid, but despair is unproductive and

À partir de cela, comment est-ce que j'envisage mon rôle en tant qu'enseignant-chercheur dans le contexte de l'Anthropocène ? Que puis-je partager à ce sujet ? Pour l'instant, l'essentiel de mon enseignement « formel » (hors encadrement de mémorants, chercheurs, etc.) se fait dans les premières années de Bachelier. Dans ce cadre, j'essaie d'abord de les enthousiasmer, voire de les émerveiller (je n'évalue cependant pas mes compétences d'enseignant aussi haut). Les enthousiasmer à propos de la nature, des sociétés humaines, de leurs interactions, de montrer l'ingéniosité des socio-écosystèmes, la diversité des façons dont les sociétés humaines s'organisent, essaient de résoudre leurs problèmes. Mais aussi les enthousiasmer sur ce que l'on peut comprendre sur ces sujets. Oui, l'activité scientifique, et plus généralement de découverte, d'invention, de compréhension, d'esprit critique de l'humanité, permet de percevoir, décrire, comprendre, expliquer, mesurer, modéliser, parfois même prédire, beaucoup plus de choses que l'on ne pourrait penser. La somme de savoirs et de compétences déjà accumulés par l'humanité, des savoirs théoriques, des compétences techniques, sociales, institutionnelles, existentielles, est extraordinaire. Même si on passait sa vie entière à apprendre de personnes qui savent et savent faire, que ce soit en lisant des livres ou en les accompagnant dans leurs activités, on n'aurait jamais touché qu'une minuscule parcelle de la surface de l'expérience humaine accumulée à travers des milliards de personnes. Une autre des citations qui me guident au quotidien est la suivante : « We are smart, but not because we stand on the shoulders of giants or are giants ourselves. We stand on the shoulders of a very large pyramid of hobbits. » (Henrich, 2016)

Ensuite, j'essaie de montrer aux étudiants qu'ils peuvent acquérir des compétences, de l'agentivité. C'est forcément dans la continuité du premier point, mais c'est vraiment crucial. L'objectif n'est certainement pas d'assommer ou d'écraser les étudiants en leur assénant le savoir accumulé par les générations précédentes, mais au contraire de les encourager à construire leurs propres savoirs et compétences, à jouer avec ceux-ci. Pédagogiquement, à ce niveau-là, la source initiale de mon inspiration (sur le plan théorique, sur le plan pratique, l'idée est là, évidente, chez chaque enfant) vient probablement de Baden Powell et de son projet de scoutisme, et de la façon dont, en coopérant et discutant durant de nombreuses années avec des amis proches dans le cadre d'activités de scoutisme, nous avons lu, relu et développé une vision de l'éducation qui reprend deux principes clés et intrinsèquement reliés : (i) l'éducation par l'action, l'apprentissage par erreur, et (ii) la coopération entre ce qu'on appellerait « enseignant » et « enseigné », qui est largement renversée dans les écrits de Baden-Powell – pour lui, en rassemblant des jeunes, et les encadrant pour différentes activités dans le scoutisme, ceux qui au final apprennent le plus sont les encadrants, en ayant des responsabilités. Cela ne veut bien entendu pas dire que ceux qui sont encadrés ou instruits sont de la chair à canon ou de la matière inerte sur laquelle les enseignants s'entraînent. Cela veut simplement dire que, plus on reçoit de responsabilités envers certaines parties de la réalité, envers d'autres êtres humains, plus on a de possibilités d'apprendre. C'est important pour des étudiants qui, par leur formation, sont appelés à assumer des responsabilités dans la société. Construire les savoirs et les compétences par soi-même est aussi, à mon sens,

hope is unnecessary. We know what is needed to mitigate climate change - all we require is the courage to act.” (<https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2019AGUFMPA13A..07M/abstract>).

important pour développer la capacité de proposition, d'imagination, sur les plans individuels et sociétaux, qui est cruciale pour affronter les défis actuels (Graeber et Wengrow 2021).

Sur l'apprentissage par l'action, j'ai par la suite, bien plus tard, via ma compagne et ensuite l'école de mes enfants, découvert la pédagogie Freinet qui se base sur ces intuitions fondamentales de la découverte inductive, du « tâtonnement expérimental » ; il s'agit d'arriver à saisir la réalité et la manipuler avant d'en recevoir les concepts théoriques. D'autres réflexions sur ces sujets m'ont également nourri (par exemple, Pirsig 1974, Crawford 2010). Je suis enthousiaste, mais aussi nuancé sur la façon dont ce type d'apprentissage peut ou non s'ajuster à différentes formes de savoir : pour des apprentissages de base comme l'arithmétique simple ou la lecture, il est raisonnable de miser sur le fait que l'enfant peut raccrocher cela à sa propre expérience de vie. Lorsqu'il s'agit de « gravir » en quelques heures, voire quelques mois ou années le développement de concepts théoriques ou de complexités techniques qui ont demandé des générations entières de « hobbits » pour progressivement, pièce par pièce, au fil de centaines d'années, arriver à donner une cohérence même fragile mais pertinente à une réalité ahurissante, différents équilibres sont à trouver entre tâtonner et construire son savoir sur la culture qui précède. Mais, au final, ces idées et principes m'accompagnent dans mon parcours d'enseignant.

Troisièmement, et ce n'est pas un ordre d'importance, mais simplement un ordre logique, j'essaie d'éveiller et de donner des outils à l'esprit critique des étudiants. L'histoire à la fois ancienne et contemporaine de l'humanité présente des éléments splendides mais est aussi remplie d'erreurs de bonne et de mauvaise foi, et de mensonges, injustices, illusions, conflits, destructions. L'enseignement en géographie se fait dans le cadre de la Faculté des sciences, les étudiants reçoivent une très bonne formation scientifique, pas naïve mais, disons, post-positiviste, dans laquelle, et cela rejoint bien sûr les points ci-dessus, on discute à la fois de ce qu'il est possible de savoir, mais aussi des limites, incertitudes, erreurs, biais, et c'est vraiment très bien. Mais venant avec mon bagage socio-anthropologique et mon propre parcours, j'essaie d'éveiller les étudiants à des épistémologies plus constructivistes, de les encourager à voir aussi les enjeux sociaux, politiques, philosophiques, de justice, de valeurs ou les constructions sociales inhérentes à n'importe quelle question ou problème qu'ils s'attachent à résoudre. Pour prendre un seul exemple, le cours de cartographie que je donne pour les BAC1, de ce point de vue, s'y prête particulièrement bien, la construction et la lecture d'une carte étant à la fois un exercice très technique, avec ses principes, règles et normes, mais aussi un exercice nécessairement et intrinsèquement ancré dans des représentations du monde, des valeurs, et des objectifs (qu'ils soient scientifiques, politiques, ou autres). La carte n'est pas le territoire (Borges 1946, Eco 1988). Elle peut être une représentation du monde, mais plus encore, elle est souvent une proposition d'un monde (Krygier et Wood 2011).

Tous ces éléments restent en chantier, et je me garderais de donner des conseils à d'autres enseignants. Il n'est pas toujours évident de trouver les équilibres entre différents objectifs. Par exemple, dans le cadre d'un cours de BAC 1, nous sortons habituellement dans la campagne brabançonne autour de Louvain-la-Neuve pour observer, étudier et discuter du paysage rural. Après plusieurs années en autocar, l'idée est venue de faire ce terrain à vélo (avec Madeleine Guyot, l'assistante en charge du cours, qui mène cela avec un engagement

et une compétence remarquables), pour pratiquer une mobilité plus douce (mais aussi, pour mieux « vivre » le paysage que l'on étudie). Bonne idée ! Mais très vite, les questions se posent : peut-on faire des itinéraires en présupposant de la condition physique des étudiant·e·s ? Comment cela peut-il être inclusif pour des étudiants qui auraient moins ou pas de pratique du vélo, ou une condition physique qui n'y est pas favorable ? Et si un étudiant ne veut tout simplement pas, que fait-on ? Peut-on proposer une alternative – en voiture – pour les étudiants qui le demanderaient, sans que cela ne pose un risque, même très hypothétique, de stigmatisation de la part des autres étudiants ? Au final, c'est ce que nous avons fait, avec un très beau résultat, mais il reste qu'une idée au départ simple et enthousiasmante soulève vite diverses questions. Mais souvent, elles ne sont pas insurmontables, et il est possible de trouver des solutions.

2.2. Ma contribution scientifique, et ce que l'on peut en tirer

De façon générale, mes recherches portent sur les usages des terres et la soutenabilité : comment organise-t-on les espaces terrestres, l'utilisation des ressources associées, à travers de multiples usages comme l'agriculture – pour de nombreuses fonctions –, l'exploitation forestière, les espaces bâtis, la conservation de la nature, les services écosystémiques comme le stockage de carbone (via des plantations d'arbres, des agrocarburants, etc.) ou la gestion de l'eau, la production d'énergie, l'extraction de ressources minières, des usages récréatifs, spirituels, culturels, psychologiques, et d'autres encore. Parfois, d'autres objectifs sous-jacents sont présents tels que lutter contre ou sortir de la pauvreté, ou atteindre des objectifs géopolitiques. Qui sont les acteurs qui décident de ces usages, qui en bénéficie ou non, avec quels impacts sur les sociétés humaines et les environnements ? Comment ces usages des terres sont médiés par des processus souvent complexes, qui impliquent des décisions par des acteurs parfois très distants, comme dans le cas de produits agricoles échangés dans des filières internationales, des agendas de conservation de la biodiversité ou de lutte contre le changement climatique décidés dans des accords internationaux, etc. ?

J'ai démarré ces recherches, avec le professeur Eric Lambin, en retournant à un enjeu qui avait déjà fait l'objet de plusieurs décennies de recherche, la déforestation tropicale, pour la tourner en une question « positive » : comment certains pays ont renversé cette tendance ?, un processus décrit sous le nom de « transition forestière ». Puisant dans les études historiques sur le long terme, mais aussi en particulier sur l'Europe du 19^e siècle, à travers les travaux de Mather (voir Mather, 1992, comme le premier article conséquent sur le sujet), j'ai travaillé sur cette idée en comparant ces exemples historiques aux situations des pays tropicaux contemporains, comme le Vietnam et d'autres. Ces recherches ont fourni beaucoup d'enseignements, sur les similarités mais aussi les différences profondes entre les contextes historiques et contemporains, sur les succès possibles mais aussi sur les problèmes qui y sont liés, exclusion sociale, intensification et monocultures, déplacement de l'exploitation de ressources ailleurs.

Chaque réponse apporte d'autres questions, et montre que la façon dont les sociétés humaines trouvent des solutions à leurs problèmes amène souvent, d'une façon ou d'une autre, d'autres problèmes, qui trouvent ensuite d'autres solutions : c'est l'idée de « Big

Ratchet » formulée par la géographe Ruth DeFries (DeFries 2014). Cela ne veut pas dire qu'il faut baisser les bras, mais cela souligne, je pense, que la soutenabilité est un chemin, une trajectoire, un processus, pas un point final. On peut être plus ou moins soutenable par rapport à certains enjeux identifiés, mais on n'est jamais au bout de la route, dans un état final.

Beaucoup de mes travaux suivent ces idées générales. Nous travaillons actuellement, entre autres, sur les filières de commerce international de produits agricoles, soulignant à la fois la contribution positive que les acteurs de ces filières (grandes entreprises de négoce, de transformation ou de vente au détail, gouvernements des pays importateurs comme l'Europe, citoyens, consommateurs) peuvent apporter aux enjeux de soutenabilité et de justice liés à l'usage des terres dans les régions de production, mais aussi les limites et effets pervers de ce type d'approche. Nous travaillons sur les multiples formes de compétitions qui existent entre tous les usages des terres cités ci-dessus, les multiples acteurs qui veulent, à travers ces usages et selon leur position, survivre, fournir un meilleur avenir à leur famille, sauver la biodiversité ou le climat, travailler de façon décente ou offrir un travail décent à d'autres, s'enrichir, ou respecter leur mode de vie traditionnel et leurs ancêtres (via la préservation de cimetières et autres lieux spirituels). Beaucoup d'acteurs et de discours mettent en avant des solutions de façon très tranchée et catégorique, telle ou telle solution va régler les problèmes, on entend : « Intensifier l'agriculture et faire des fermes verticales alimentées par l'énergie nucléaire va résoudre la faim dans le monde », « Planter des arbres est la meilleure façon de sauver le climat », « Il suffit que tout le monde devienne végétarien et c'est réglé », « Produire de la bioénergie avec capture et stockage du carbone (BECCS) va sauver le climat », « Couvrir la planète d'aires protégées va sauver la biodiversité », « Convertir la planète à l'agroécologie sauve à la fois la nature, le climat et l'humanité », et la liste continue. Nous montrons que ces solutions, prises comme des panacées uniques, universelles, et prioritaires sur toutes les autres, sont à la fois irréalistes et contre-productives. Il y a beaucoup de leurres dans les discours sur l'usage des terres, mais la réalité est souvent nettement plus complexe.

Dans le même temps, nous essayons de ne pas en rester sur ce constat de complexité, de contingence, et de contexte. Nous essayons de développer des connaissances, des théories, des données, qui permettent de naviguer entre deux extrêmes souvent paralysants et inutiles ; d'un côté, les généralisations simplistes et trompeuses comme celles citées ci-dessus, et d'un autre côté, l'abandon de toute prétention scientifique, réduisant toute interprétation et explication à la contingence (Meyfroidt *et al.* 2018).

Mes travaux s'inscrivent dans plusieurs disciplines ou « interdisciplines ». La géographie est mon point de départ, mais beaucoup de mes recherches s'inscrivent plus précisément dans ce que l'on appelle « land system science », la science des systèmes d'usage des terres, qui s'inscrit dans une approche inter- et transdisciplinaire, et systémique comme celle qu'on peut retrouver par exemple dans les « food systems » ou le « Earth system science ». Ces domaines de recherche apportent de nombreuses contributions clés à la réflexion sur la soutenabilité, certaines déjà évoquées ci-dessus : le caractère contingent et construit de la notion de soutenabilité, l'importance de la prise en compte des compromis qu'il faut souvent faire entre différents enjeux ou objectifs, la notion d'une planète aux ressources finies, y

compris l'espace (les terres) que l'on voudrait allouer à toujours plus de nouveaux ou d'anciens besoins, l'importance de naviguer entre contexte et généralisations partielles, la nécessité de toujours se poser la question de qui sont les personnes concernées par telle ou telle activité, intervention, politique ; mon meilleur résumé à ce stade se trouve sans doute dans un article récent (Meyfroidt *et al.* 2022).

2.3. Vers où aller ?

Pour terminer, quelques réflexions sur comment je vois l'évolution de l'université à l'horizon 2050. En notant que l'invitation à réfléchir à ce sujet montre que, même en partant de la vision d'une crise écologique fondamentale qui remet en question les conditions mêmes de la possibilité pour les sociétés humaines de s'organiser de façon complexe avec des institutions qui s'appellent « universités », les éditrices restent suffisamment optimistes pour considérer que c'est un sujet valide et utile à explorer pour l'horizon 2050. Je les en remercie !

Peut-être par manque d'imagination, j'aurais tendance à souhaiter que les universités de 2050 ressemblent, dans une large mesure, à ce à quoi elles devraient ressembler aujourd'hui, et à ce à quoi beaucoup d'entre elles proclament qu'elles veulent ressembler. Des espaces et des communautés (l'université est autant un lieu physique et une institution qu'une communauté de personnes) dans lesquels du savoir et des compétences se construisent, s'échangent et se mettent au service de la société. Des espaces et des communautés qui sont soutenus par des financements publics, parce qu'elles offrent des biens publics à la société, mais qui sont aussi ancrées et en partenariat avec la société dans son ensemble : société civile, communautés locales ou distantes, minorités visibles ou non, sociétés privées à but lucratif ou non, individus, collectifs. Des institutions et des personnes qui proposent un équilibre entre des activités (recherches, enseignements, etc) fondées et portées par la curiosité et le questionnement humain, qui cherchent « simplement » à donner du sens au monde qui les entoure, et des activités qui visent activement à améliorer les conditions de vie des sociétés humaines, l'expérience de la vie humaine, l'intégrité de la nature – quelle que soit la façon dont ceci est défini –, et le maintien des conditions de viabilité, dans un futur inconnu, des éléments précédents. Des espaces qui sont ouverts aux étudiant·e·s ayant des parcours divers, avec leurs accomplissements et leurs difficultés, et qui leur proposent un parcours qui respecte et renforce leur autonomie, en les emmenant vers la qualité.

Je ne sais pas où nous en serons en 2050. Mais je suis certain qu'il y aura des êtres humains qui voudront apprendre, transmettre, essayer, s'intéresser à ce qu'ont fait et appris les générations qui précèdent mais aussi remettre tout cela en question ou l'ignorer pour vivre leur propre expérience, pour ensuite faire de leur mieux pour participer à des sociétés humaines qui vivent de façon harmonieuse et respectueuse, en leur sein et avec leur environnement naturel.⁷⁶

⁷⁶ Remerciements : Merci au F.R.S.-FNRS de soutenir la recherche non-orientée, j'espère faire de mon mieux avec les moyens que le FNRS m'alloue. Merci à Navin Ramankutty de m'avoir accueilli pour un séjour à l'University of British Columbia, durant lequel j'ai écrit ce texte. Merci à Samuel pour les entraînements de

Bibliographie

- Borges, J.L. (1946). De la rigueur de la science. Paru en français dans *Histoire universelle de l'infamie ; Histoire de l'éternité* (1994, trad. Roger Caillois et Laure Guille-Bataillon). Paris : 10/18.
- Crawford, M. (2010). *Éloge du carburateur : essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La Découverte.
- DeFries, R. (2014). *The big ratchet: How humanity thrives in the face of natural crisis*. Basic Books.
- Eco, U. (1988). De l'impossibilité d'établir une carte de l'Empire à l'échelle du 1/1. In *Pastiches et postiches*. Paris : Messidor.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *Au commencement était... : une nouvelle histoire de l'humanité*. Paris : Éditions Les Liens qui libèrent.
- Henrich, J. (2016). *The secret of our success: how culture is driving human evolution, domesticating our species, and making us smarter*. Princeton: Princeton University Press.
- Krygier, J., & Wood, D. (2011). Ce n'est pas le monde (This is not the world). In *Rethinking maps* (pp. 207-237). Routledge.
- Marvel, K. (2018). We need courage, not hope, to face climate change. *On Being Project*, 1.
- Marvel, K. (2019, December). Courage, Not Hope: Countering Denial By Doom. In *AGU Fall Meeting Abstracts* (Vol. 2019, pp. PA13A-07).
- Mather, A. S. (1992). The forest transition. *Area*, 367-379.
- Meyfroidt, P., Roy Chowdhury, R., De Bremond, A., Ellis, E. C., Erb, K.-H., Filatova, T., Garrett, R. D., Grove, J. M., Heinimann, A., Kuemmerle, T., Kull, C. A., Lambin, E. F., Landon, Y., le Polain de Waroux, Y., Messerli, P., Müller, D., Nielsen, J., Peterson, G.D., Rodriguez García, V., Schlüter, M., Turner, B. L., II, Verburg, P.H. (2018). Middle-range theories of land system change. *Global Environmental Change*, 53, 52-67.
- Meyfroidt P., de Bremond A., Ryan C. M., Archer E., Aspinall R., Chhabra A., Camara G., Corbera E., DeFries R., Díaz S., Dong J., Ellis E. C., Erb K.-H., Fisher J. A., Garrett R. D., Golubiewski N. E., Grau H. R., Grove J. M., Haberl H., Heinimann A., Hostert P., Jobbágy E. G., Kerr S., Kuemmerle T., Lambin E. F., Lavorel S., Lele S., Mertz O., Messerli P., Metternicht G., Munroe D. K., Nagendra H., Nielsen J. Ø., Ojima D. S., Parker D. C., Pascual U., Porter J. R., Ramankutty N., Reenberg A., Roy Chowdhury R., Seto K. C., Seufert V., Shibata H., Thomson A., Turner II B. L., Urabe J., Veldkamp T., Verburg P. H., Zeleke G., zu Ermgassen E. K. H. J. (2022). Ten facts about land systems for sustainability. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, 119 (7) e2109217118.
- Pirsig, R. M. (1974). *Zen and the art of motorcycle maintenance: An inquiry into values*. William Morrow and Company.

football. Merci surtout à de très nombreuses personnes, que ce soit des membres de ma famille ou des amis de longue date, ou des personnes rencontrées parfois très fugitivement, que ce soit récemment ou il y a plusieurs décennies, pour avoir nourri toute cette longue réflexion.