



HAL
open science

Enseigner la/les transition(s)

Alexis Gonin

► **To cite this version:**

Alexis Gonin. Enseigner la/les transition(s). *Historiens et géographes*, 2021, 456-457. halshs-04227493

HAL Id: halshs-04227493

<https://shs.hal.science/halshs-04227493v1>

Submitted on 3 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Enseigner la/les transition(s) Première partie

Du mot-valise à une notion opératoire pour une géographie du changement systémique

Gonin A. (2021). "Enseigner la/les transition(s) 1. Du mot-valise à une notion opératoire pour une géographie du changement systémique". *Historiens & Géographes*, n° 456, p. 109-13.

Résumé

La transition succède au développement durable dans les nouveaux programmes de géographie du lycée dont elle devient une notion directrice. Alors même que les chercheurs en géographie s'en sont peu emparés, son usage est généralisé dans de multiples sphères de la vie publique, ce qui en fait un mot-valise au sens souvent fortement dilué. Marqueur des préoccupations sociétales contemporaines, il paraît utile d'en préciser la définition avec les élèves pour en faire une clé de compréhension du monde. Après en avoir rappelé la généalogie, l'article propose un cadrage théorique de cette notion, et tente de cerner ce qui en fait son principal apport : l'idée de changement systémique. La notion de transition pourra ainsi être replacée dans ses différents contextes d'énonciation, en distinguant notamment un usage analytique (« une » transition, comme modélisation d'une évolution observée) d'un usage politique (« la » transition, comme projet collectif).

Introduction

L'idée de transition est présentée dans les nouveaux programmes de 2019 comme un des fils conducteurs de l'enseignement de la géographie au cours des trois années de lycée, avec celles de recomposition et de mondialisation. Cette place centrale dans l'enseignement secondaire apparaît en décalage avec son usage dans la recherche, certes répandu et transversal à plusieurs champs de recherche, mais où elle ne fait pas figure de notion géographique essentielle. Cet article, le premier d'une série de deux, retrace la généalogie de la notion de transition pour tenter de comprendre comment elle succède dans les programmes au développement durable et est proposée comme cadre d'analyse structurant tous les thèmes abordés au lycée. Puis il considère plusieurs exemples de transitions (démographique, urbaine, politique...) pour définir ce qu'elles ont de commun : le passage d'un régime à un autre, une évolution radicale qu'accompagnent des recompositions spatiales. L'objectif est donc de cerner ce qui fait l'essence de la transition, l'idée de changement systémique, pour rendre toute sa portée analytique à ce terme le plus souvent utilisé comme mot-valise.

1/ Du développement durable à la transition : un mot-valise succède à un autre ?

La transition succède, sans la faire disparaître, à l'idée de développement durable, qui structurait l'ancien programme de géographie de seconde. Ce choix sémantique opéré dans le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) reflète une évolution lexicale plus générale. Les deux termes opèrent dans le même registre, celui des discours sur les grandes évolutions du monde, et dans les mêmes sphères politiques, institutionnelles, militantes, scientifiques. Leur succès en fait des mots-valises dont le sens est dilué par la multiplicité des usages.

1.1/ Le développement durable : un discours miné par ses contradictions

Le terme de développement durable, popularisé par le rapport Brundtland à la veille du Sommet de la Terre de Rio en 1992, a connu un usage croissant au cours des années 1990 et 2000 jusqu'à devenir omniprésent. L'idée de développement était jusqu'alors utilisée sans épithète pour décrire un sens général du progrès humain, clé de voûte de la modernité, alimenté par la croissance économique et

l'amélioration des conditions de vie. De plus en plus présente à partir des années 1990, l'idée de durabilité permettait d'amender l'idée de développement, en complétant ses dimensions économiques et sociales par une dimension environnementale dont le premier rapport du GIEC avait montré dès 1990 que la prise en compte était incontournable si l'on voulait poursuivre l'idée de progrès.

Le développement durable opère comme un discours capable de rassembler des idéologies pourtant a priori inconciliables. Une divergence majeure est d'ailleurs rapidement apparue entre les tenants d'un développement durable faible ou fort (Mancebo, 2013). Dans la première version, le capital naturel et construit sont parfaitement substituables, les générations présentes peuvent continuer à détruire des ressources naturelles car les innovations techniques « propres » du futur permettront d'en consommer moins. Dans la seconde, le capital naturel et construits ne sont pas substituables, certaines actions humaines sont irréversibles, il est important de préserver les stocks de capital naturel irremplaçable. La très grande difficulté à tenir ensemble les trois piliers du développement durable conduit les acteurs, selon leur situation et leurs intérêts, à mettre en avant soit le pilier économique (avec les discours sur la croissance verte, l'innovation technologique), social (réduction des inégalités entre ou au sein des sociétés) ou environnemental. Au cours des années 2010 les contradictions inhérentes au développement durable ont fini par apparaître au grand jour et à rendre moins audibles les discours s'en réclamant. Cette « crise » du développement durable (Theys, 2014) doit néanmoins être relativisée, tant son usage reste généralisé. L'idée est reprise par des relais importants qui lui permettent de continuer à structurer les agendas politiques internationaux. C'est le cas par exemple avec l'adoption en 2015 des « Objectifs de Développement Durable » (ODD) par l'ONU, qui fixent un cadre de référence pour les politiques publiques des Etats et des institutions internationales et locales jusqu'à l'horizon 2030, et qui structurent notamment la politique d'éducation au développement durable de l'Education Nationale (BOEN, circulaire du 24-9-2020).

1.2/ Transition/ développement durable : registre commun, destin commun ?

La crise relative du développement durable a permis la diffusion du terme de transition, proposé pour la première fois en 2008 par l'enseignant et activiste britannique Rob Hopkins, fondateur du mouvement des villes en transition. Au cours de la décennie 2010, l'idée de transition s'est progressivement diffusée des sphères militantes aux sphères institutionnelles, politiques, médiatiques, scientifiques (Chabot, 2015 ; Bourg et al., 2016 ; Renouard et al., 2020). Elle se surajoute au développement durable (par exemple, dans les programmes de l'Education nationale) ou le remplace (par exemple dans l'intitulé du Ministère de l'Ecologie et du développement durable, devenu en 2017 le Ministère de la Transition Ecologique et Solidaire).

En tant qu'enseignants, il ne nous est pas facile de se saisir de ce qui apparaît comme un mot-valise. L'introduction du développement durable dans les programmes en 2010 avait déjà suscité des débats sur cette même difficulté (Sierra, 2010). Cette crainte est renforcée lorsque l'on met en parallèle l'évolution lexicologique de ces deux mots-valises. On ne peut s'empêcher d'imaginer pour le terme de transition le même destin que pour celui de développement durable : un fort accroissement de son usage suivi d'un déclin. On peut sans trop de risque postuler, si ce n'est son obsolescence, son déclin à un horizon de 10 ou 20 ans. Celui-ci sera peut-être précipité par la répétition des crises et événements brutaux qui viendront mettre à mal la nuance de progressivité connoté par la transition (deuxième partie) ; ou par l'échec des projets de transition encore trop empreints de modernisme ; ou encore par les pays des Suds dont les sociétés civiles et les gouvernements se reconnaissent moins dans le projet de transition que dans celui de développement ; ou enfin par l'émergence brutale de nouveaux régimes sans transition avec les régimes actuels.

Pourtant, les programmes de géographie du secondaire se font l'écho des préoccupations sociétales actuelles, et à ce titre, il est inévitable, et même souhaitable, qu'ils le fassent avec le vocabulaire de leur temps. On a beau jeu d'envisager dès à présent le déclin du terme de transition. Il reste néanmoins le terme actuellement le plus utilisé, ce qui incite à s'en emparer : sans en faire nécessairement une notion directrice pour toutes les thématiques du programme de géographie du lycée, au moins l'expliquer et le questionner. Cela nécessite d'en pointer les limites et contradictions, pour tenter ensuite d'en faire une notion analytique opérante.

2/ Donner à comprendre les grandes mutations du monde contemporain

2.1/ Des transitions multiples dans des secteurs divers

Les programmes de géographie du secondaire conduisent à enseigner un certain nombre de transitions qui rendent compte de mutations majeures, observées dans les dernières années à l'échelle de plusieurs pays ou à l'échelle mondiale (Beucher, 2021). Parmi celles-ci, la mieux connue reste sans doute la transition démographique, que l'on représente souvent par un graphique qui modélise l'évolution des grandes variables démographiques enregistrées sur plusieurs décennies par la plupart des pays du monde.

Il s'agit toutefois d'évolutions modélisées de manière très schématique : quand on reprend les variables démographiques par pays, les rythmes et les formes d'évolution peuvent être très éloignées du modèle. Celui-ci permet toutefois de présenter de manière pédagogique les facteurs directs (allongement de l'espérance de vie par les progrès de l'hygiène et de la médecine, diffusion des moyens de contraception) et indirects (scolarisation des filles, rééquilibrage des rapports de pouvoir entre genres, développement humain, augmentation des revenus, changement des structures macro-économiques...) qui expliquent ces évolutions structurelles.

La transition urbaine (que l'on évoque en première) est concomitante ou non de la transition démographique. Elle signe le passage de sociétés dans lesquelles la population est historiquement majoritairement rurale à des sociétés où elle est majoritairement urbaine (le taux d'urbanisation atteint 80% dans les pays des Nord).

Dans d'autres registres, une transition politique est le passage d'un régime à un autre. Une transition alimentaire est le passage, à l'échelle d'une population, d'un régime basé sur des calories en quantité juste ou à peine suffisante et d'origine végétale (céréales ou tubercules) à un régime plus riche et diversifié. Enfin, un pays qui connaît des mutations à la fois démographiques, économiques, politiques, sociétales liées les unes aux autres, s'il a longtemps été dit « en développement », est de plus en plus considéré comme « en transition » (notamment avec l'exemple de l'Afrique australe dans le thème 4 du programme de seconde, et de la Chine dans le thème 4 du programme de première).

Ces diverses transitions ont toutes pour point commun d'être des évolutions générales et absolument majeures, passées, en cours, ou à venir, qui peuvent être observées (par une approche qualitative ou quantitative, dans les statistiques nationales), et plus ou moins formellement modélisées selon différentes phases. L'idée de transition permet de donner à des mutations qui pourraient paraître multiples et isolées une cohérence globale, et donc un sens pour les élèves.

2.2/ Les transitions et les recompositions spatiales qu'elles engendrent : des changements systémiques

En procédant par généralisation et abstraction à partir des types concrets de transition, on peut définir une transition comme le passage d'un état à un autre (pour emprunter au vocabulaire de la physique d'où vient le terme) ; ou, pour le formuler de façon plus adaptée aux sciences humaines et sociales, le passage d'un régime (démographique, politique, socio-économique...) à un autre ; ou encore, plus

spécifiquement, le passage d'un système à un autre. C'est dans tous les cas un changement majeur, d'un équilibre à un autre. Le régime qui précède la transition (A) et celui post-transition (B) offrent deux modes de fonctionnement, deux agencements, deux structures radicalement différentes (même si le régime B contient des éléments ré-agencés du régime A). Il s'agit donc, et c'est sans doute ce qui en constitue le fondement conceptuel, d'un changement systémique (Gonin, 2021).

Un système est un ensemble d'éléments en interaction qui fonctionnent dans une structure cohérente, avec une certaine indépendance par rapport à un environnement distingué comme extérieur au système. Un système est un ensemble stable, équilibré. L'idée de changement systémique peut donc sembler a priori un oxymore. Si une transition est un changement systémique, c'est d'abord par son caractère global : elle concerne l'ensemble d'une structure. Il s'agit d'un changement de son agencement et de son fonctionnement global, non pas une modification isolée de quelques éléments du système. L'analyse pourra alors décrire la mécanique du changement, la manière dont l'évolution d'un élément du système se propage de proche en proche, via les liens d'interdépendance, aux autres éléments du système, pour finalement en modifier le fonctionnement global. Un des principaux apports de la notion de transition est de permettre de comprendre finement les processus dans leurs dynamiques, en mettant l'accent sur les relations, par lesquelles le changement advient. On pratique ainsi une géographie du changement systémique qui appréhende l'espace par ses dynamiques.

Les transitions engendrent ou accompagnent des recompositions spatiales. Une recomposition, à l'instar d'une transition, est un changement systémique, d'une organisation spatiale à une autre. Les transitions signalent l'émergence de nouveaux régimes de production, d'habiter, qui s'incarnent dans d'autres logiques spatiales, une autre organisation de l'espace, d'autres aménagements, qui se donnent à voir par d'autres paysages... Par exemple une transition socio-technique telle que celle de la navigation maritime s'accompagne de recompositions spatiales à plusieurs échelles. Le passage des bateaux à voile aux gigantesques super-tankers et portes-conteneurs a entraîné une reconfiguration des ports, avec des bassins de plus en plus grands et profonds, avec un éloignement progressif des centres-villes. La croissance du trafic de marchandises permis par cette transition accompagne des recompositions spatiales complexes, à plus petites échelles : la littoralisation des activités, une nouvelle division internationale du travail avec des conséquences en termes d'industrialisation des pays émergents...

La transition urbaine, autre type de transition, est en soi une recomposition spatiale aux multiples facettes géographiques : extension des espaces urbanisés, métropolisation des activités, nouvelles relations rural-urbain... La transition démographique peut avoir pour conséquence l'urbanisation, et/ou l'augmentation des densités rurales, la mise en valeur agricole de milieux naturels le long de fronts pionniers... Une transition ne se cantonne pas à un secteur : elle advient en lien avec des évolutions dans d'autres secteurs. Le passage à un autre système, ce sont d'autres logiques, d'autres pratiques, d'autres idéologies, d'autres fonctionnements, d'autres besoins, qui engendrent de nouvelles spatialités : à la fois une nouvelle organisation spatiale, mais également d'autres modes de production de l'espace (Bouisset et Vaucelle, 2020).

2.3/ Distinguer les dynamiques observées des projets politiques

On peut s'étonner de l'usage à plusieurs reprises du pronom défini « la » transition dans le BOEN, qui fait écho au titre du programme de seconde, « un monde en transition ». Or, le programme mentionne avant tout les multiples transitions (urbaines, démographiques...). En soulignant ce qu'elles ont en commun, on peut définir par généralisation « une » transition, comme on l'a fait dans la partie précédente, mais non pas conclure à un processus unique et identifiable que serait « la » transition. Le

pronom défini conduit alors à distinguer la transition comme projet politique des transitions comme évolutions observées. La transition suppose alors, ou fait appel, à une intentionnalité, un engagement, des actions pour activer un changement qu'un collectif imagine et appelle de ses vœux (Grandjean et Le Teno, 2014).

Le projet peut être celui d'un collectif de citoyens à l'échelle d'un territoire, dans un cadre institutionnel offert par la démocratie participative, ou alors celui d'un collectif plus informel, issu des sphères militantes qui promeuvent des alternatives écologiques et solidaires (comme dans le cas des Zones à Défendre par exemple). Le projet peut aussi être celui d'un gouvernement national ou local, qui cherche à donner une cohérence aux politiques publiques environnementales qu'il met en œuvre. En ce sens, la transition (souvent qualifiée alors d'écologique) est soit un projet global de société, de rupture plus ou moins franche avec le mode actuel de développement (deuxième partie) ; soit, de manière plus circonscrite, un changement systémique sectoriel (comme la transition agricole ou agro-alimentaire). La transition énergétique, qui se caractérise par le passage d'un système de production centralisé, fondé sur des ressources non renouvelables, à un système de production en petites unités décentralisées, fondées sur des ressources renouvelable et une baisse de la consommation (Mérenne-Schoumaker, 2019), est plus ambiguë, car elle désigne un projet politique, mais qui se trouve en cours de réalisation dans plusieurs pays. Distinguer *une* transition comme processus observé de *la* transition comme projet demeure toutefois important dans la mesure où le même mot peut apparaître dans des discours aux statuts différents (scientifique pour le premier, politique pour le second), et peut être source de confusion pour les élèves.

Conclusion

La transition n'est pas condamnée par son usage comme mot-valise. Dans le cadre de l'enseignement de géographie, on peut faire de ce terme une notion opératoire par un travail de distinction des différents usages (les transitions comme évolutions observées et la transition comme projet politique) et de cadrage rigoureux. Fondée comme notion, la transition, couplée en géographie à celle de recomposition, fournit un apport précieux pour la compréhension de la nature systémique de certains changements.

Un problème se pose toutefois à ce stade : à bien y regarder, de nombreuses mutations actuelles, à commencer par le dérèglement climatique, l'érosion accélérée de la biodiversité, l'accroissement des inégalités, ne se laissent pas réduire à des changements de type transition. C'est en vain que l'on cherche à leur donner une cohérence systémique ; plutôt que de conduire d'un régime équilibré à un autre, elles semblent participer à l'incertitude qui marque fondamentalement notre époque, l'Anthropocène. La transition est-elle une notion adaptée à la complexité du monde contemporain ? Le prochain article de cette série commencera par explorer ce sérieux doute.

Stéphanie Beucher, *Les transitions*, Paris, La Documentation photographique, 2021, 64 pages.

Christine Bouisset, Sandrine Vaucelle (dir.), *Transition et reconfigurations des spatialités*, Bruxelles, Peter Lang, 2020.

Dominique Bourg, Alain Kaufmann, Dominique Méda (dir.), *L'âge de la transition. En route pour la reconversion écologique*, Paris, Les petits matins/ Veblen, 2016.

Pascal Chabot, *L'âge des transitions*, Paris, PUF, 2015, 191 pages.

Alexis Gonin, « Transition », *Géoconfluence*, 2021 [en ligne].

Alain Grandjean, Hélène Le Teno (dir.), *Miser (vraiment) sur la transition écologique*, Paris, Editions de l'Atelier/ Editions Ouvrières, 2014.

François Mancebo, *Développement durable*, Paris, Armand Colin, 2013 (2^{ème} éd.), 128p.

Bernadette Mérenne-Schoumaker, « Transition énergétique », *Géoconfluence*, 2019 [en ligne]

Cécile Renouard, Rémi Beau, Christophe Goupil, Christian Koenig (dir.), *Manuel de la grande transition*, Paris, Les Liens qui libèrent, 2020.

Alexis Sierra. 2010. « Appliquer de nouveaux programmes scolaires : quelle géographie enseignée ? » *EchoGéo*, n°14 [en ligne].

Jacques Theys. 2014. « Le développement durable face à sa crise : un concept menacé, sous-exploité ou dépassé ? », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n° 5, 2014 [en ligne].

Enseigner la/les transition(s) Deuxième partie

Appréhender la complexité du monde par les transitions territoriales

Gonin A. (2022). "Enseigner la/les transition(s) 2. Appréhender la complexité du monde par les transitions territoriales". *Historiens & Géographes*, n° 457, p. 124-8.

Résumé

Les mutations contemporaines au programme de géographie du lycée ne peuvent se réduire à des changements systémiques cohérents et linéaires tels que des transitions. Elles s'assimilent plutôt à des transformations complexes, porteuses d'incertitudes. Cet article propose d'abord de questionner la pertinence *des* transitions pour appréhender les mutations contemporaines. Cette démarche critique permet de faire prendre aux élèves la mesure de la complexité de notre monde, mais risque de les laisser désemparés face à elle. On propose alors d'assumer en classe la dimension politique de *la* transition, et de l'aborder par son échelle territoriale. Ce faisant, on espère donner à nos élèves les moyens à la fois de comprendre et d'agir dans un monde complexe.

Introduction

Définir la transition comme un changement systémique, comme on l'a fait dans le premier article de cette série sur l'enseignement de la transition, permet de cadrer rigoureusement l'usage de ce mot-valise et d'aborder à travers cette notion les évolutions complexes du monde contemporain, comme le préconisent les programmes de géographie du lycée de 2019. Toutefois, ces évolutions sont marquées par la complexité et l'incertitude. Elles ne se laissent pas réduire à *une* ou *des* transition(s) que l'on pourrait modéliser, baliser, mettre en œuvre. Cet article, le deuxième et dernier de la série « Enseigner la/les transition(s) », montre que les mutations contemporaines ne sont pas des transitions, mais des transformations. On finit ainsi d'esquisser un mouvement pédagogique en trois temps, que l'on propose comme lecture possible des programmes de géographie du lycée : introduire les transitions en les définissant rigoureusement comme changements systémiques observés (article 1) ; puis confronter cette notion aux mutations actuelles, pour la questionner et la dépasser dans son acception première de changement systémique observé (article 2, partie 3). Par cette approche critique de la notion, on espère faire prendre aux élèves la mesure de la complexité de notre monde et de notre époque, l'Anthropocène. Enfin, pour ne pas désarmer conceptuellement les jeunes citoyens et les soutenir dans la nécessité qu'ils ont d'agir, on prend le parti, tout en critiquant la pertinence *des* transitions, de se saisir malgré tout de *la* transition, en assumant sa dimension politique (article 2, partie 4). En géographe, on défendra l'argument qu'en abordant la transition par sa dimension territoriale on donne à nos élèves les moyens à la fois de comprendre et d'agir.

3/ Un monde complexe en transformation, plutôt qu'en transition

Inabouties, brutales, chargées d'incertitudes, diffuses et réticulaires plutôt que systémiques : les mutations que l'on observe actuellement de notre point de vue contemporain sont plutôt des transformations que des transitions, qui sont des changements systémiques qui ne se laissent finalement définir qu'à *posteriori*. Toutefois, en décrivant les mutations contemporaines à l'aune de la notion de transition, on peut mener une critique de celle-ci comme moyen de faire prendre aux élèves la mesure de la complexité de leur monde.

3.1/ Des mutations inabouties et brutales qui ne sont pas des transitions

Le dérèglement climatique, l'érosion accélérée de la biodiversité, l'accroissement des inégalités socioéconomiques et les mutations qu'ils induisent, notamment l'accroissement des mobilités, sont des « changements majeurs, plutôt que le passage d'un état stable à un autre état stable » (BOEN). Chargés d'incertitudes, ils marquent notre époque, l'Anthropocène, et signent sa caractéristique fondamentale, l'imprévisibilité (Larrère et Beau, 2018). Les experts du GIEC ne peuvent affirmer par exemple que le dérèglement climatique tend vers un nouvel équilibre, ni quel serait celui-ci. Ce type de changement, relativement imprévisible et sans aboutissement prévisible, ne correspond pas à ce que l'on caractérise, souvent *a posteriori*, comme une transition, dont les trajectoires, sans être certaines, peuvent être balisées et conduisent à un nouvel équilibre. Pour nous qui sommes contemporains de ces mutations, la notion de transformation paraît plus précise. Les transitions ne se définissent finalement qu'à *posteriori*.

Les mutations actuelles sont des évolutions complexes en ce qu'elles conjuguent des rythmes divers. L'augmentation de la concentration des particules de gaz à effet de serre dans l'atmosphère est régulière, mais le dérèglement pourrait s'emballer si des seuils de rupture étaient franchis (fonte des calottes polaires, du pergélisol, permanence du phénomène El Niño... (Gemenne et Rankovic, 2019). Les catastrophes naturelles dont le réchauffement climatique accélère la fréquence sont des ruptures brutales pour les sociétés et les écosystèmes. Ces évolutions polyrythmiques, à la fois graduelles et brutales, lentes et rapides, avec des effets d'accélération, de seuils et de rupture, s'accordent mal avec l'idée de progressivité fortement connotée par l'idée de transition.

3.2/ Les transitions à l'épreuve de la complexité : le délitement des systèmes

La description des mutations contemporaines met à mal l'idée de changement systémique, fondement de la notion de transition. Quand on s'attache à les décrire avec minutie, c'est plutôt l'idée de complexité qui semble davantage appropriée.

Les mutations actuelles sont des processus de changements relayés par des acteurs en réseau. Le virus de la Covid-19 a révélé les réseaux mondialisés en se diffusant d'organisme en organisme, d'acteur en acteur, affectant de proche en proche tous les secteurs, sur tous les territoires. De même l'on peut suivre à la trace le changement initié par des molécules de dioxyde de carbone relâchées en excès dans l'atmosphère ; elles renforcent l'effet de serre, perturbent le système climatique global, et partant, un grand nombre de systèmes enchevêtrés : systèmes climatiques locaux, écosystèmes, systèmes productifs, systèmes urbains... Il serait fastidieux de décrire tous les chemins empruntés par le dérèglement climatique, toutes les relations d'interdépendance par lesquels il se propage, tant elles sont multiples, complexes, et tant on ignore nombre d'entre elles. Le virus de la Covid-19 comme le dioxyde de carbone révèlent un monde structuré par des réseaux enchevêtrés et ramifiés à l'extrême, et qui se distinguent des systèmes par le fait qu'ils ne sont pas bouclés sur eux-mêmes (Latour, 2005). Les mutations contemporaines sont des changements qui courent le long de réseaux ouverts, qui n'en finissent pas de se ramifier, et ne forment jamais, finalement, de système cohérent, qui changerait à l'unisson d'une mutation globale.

De plus, tout se passe comme si, en circulant, les mutations participaient au délitement des quelques systèmes identifiés qui fonctionnaient alors dans un certain équilibre. Des liens sont dissous, et d'autres sont tissés avec des éléments auparavant extérieurs au système considéré ; des boucles de rétroactions sont cassées ; le fonctionnement est grippé et l'ensemble perd sa cohérence. M. Reghezza-Zitt (2019) montre qu'une crue majeure de la Seine aurait des conséquences imprévisibles sur le système métropolitain parisien, qualifié d'« hyper-complexe ». Les systèmes productifs métropolitains seraient empêchés de fonctionner normalement, avec des conséquences globales, bien

au-delà du territoire de la seule métropole. Les procédures de réaction prévues en cas d'inondation seraient dépassées, obligeant les acteurs de la ville globale à fonctionner « hors-cadre », c'est-à-dire hors-système. Une crue majeure de la Seine aurait pour effet de dissoudre les relations qui tiennent le système métropolitain parisien tel qu'il existe.

A l'échelle territoriale comme à l'échelle globale, les systèmes contemporains atteignent un tel niveau de complexité, que lorsque qu'une mutation venue de l'extérieur les affecte, ils ont des réactions imprévisibles et perdent leur cohérence. Or si l'aspect systémique est perdu au cours de la mutation, on ne peut alors parler de transition. Faut-il alors préférer aborder les mutations contemporaines par l'idée de transformation complexe que par celle de transition ?

3.3/ Pour quel véhicule pédagogique opter : la transition ou la complexité ?

Complexité et système ne sont pas antinomiques, car la plupart des systèmes sont complexes. Mais pour Mol et Law (2002) la complexité se caractérise par un assemblage d'éléments qui ne s'intègrent pas dans un schéma d'ensemble : la complexité échappe à tout ordonnancement. Un grand nombre d'acteurs et de processus sont interdépendants, les échelles entremêlées, les territoires enchevêtrés (Antheaume et Giraut, 2005). Faut-il dès lors renoncer à mettre en ordre, à donner une cohérence globale, et donc une certaine lisibilité aux mutations contemporaines en renonçant à la notion de transition et en préférant celle de complexité ? La fin de cet article opte pour un parti pris, qui est de se saisir malgré tout de la notion de transition.

D'une part, le questionnement mené sur la pertinence de la notion de transition pour saisir les transformations contemporaines est en soi une démarche pédagogique qui aiguise les compétences d'analyse critique des élèves. En mesurant l'écart entre les mutations actuelles et les modèles de transition, on peut prendre la mesure de la complexité du monde, peut-être plus facilement qu'en abordant frontalement l'idée de complexité dont on perçoit le caractère déconcertant.

D'autre part, le repli sur la complexité pourrait être vécu comme l'abandon d'une ambition intellectuelle et pédagogique d'appréhension du monde contemporain. En avançant dans le programme, enseignants comme élèves pourraient éprouver le sentiment d'être débordés par des mutations objectivement alarmantes, sur lesquelles l'humanité semble ne pas avoir prise (Servigne et Stevens, 2015). Face à elles, les enseignants ont au contraire pour mission d'armer conceptuellement les élèves, avec des grilles d'analyse des grands enjeux qui leur permettent de comprendre et d'agir. Couplé à celui de la transition, le concept de territoire, pilier de la discipline depuis une trentaine d'années au moins, permet de poursuivre simultanément ces deux objectifs.

4/ Appréhender la transition par les territoires

Les grandes mutations du monde sont présentées dans le BOEN comme autant de « défis » à surmonter, et donc à assumer la transition dans le sens de projet politique. En quoi pourrait consister ce projet de société, vers quel futur faire tendre la transition ? Comment est-il mis en œuvre dans les territoires ?

4.1/ Vers quel futur transiter ? Un clivage fondamental

La transition permet de revivifier les débats politiques et idéologiques posées dans le cadre du développement durable (Flipo, 2014), trop souvent atténués par une acception trop consensuelle, voire « sédatrice » (Pellaud et Eastes, 2019) de cette notion. Si par définition, et par son histoire, le développement, même durable, n'offrirait qu'une seule voie d'évolution, celle du progrès, la transition pose immédiatement une question ouverte : vers quel(s) régime(s)/ système(s) transiter ? Cette question politique, au sens de choix collectif, ouvre un éventail de positions idéologiques et de

trajectoires à emprunter radicalement différentes. D'innombrables travaux contemporains en philosophie, écologie, économie, sciences politiques... donnent à voir différents systèmes socio-économico-écologiques vers lesquels la transition peut tendre. Il est impossible de décrire ici la richesse de ces réponses, mais on peut proposer d'en rendre compte, de façon évidemment trop schématique, selon un clivage fondamental : infléchir les systèmes existants ou en changer radicalement.

Le premier corpus idéologique est celui du développement durable, ou de la modernisation écologique. La transition repose alors sur un découplage fondamental : la croissance du PIB (qui reste un objectif majeur) doit désormais s'effectuer en parallèle d'une diminution de l'exploitation des ressources non renouvelables et de l'émission de polluants, à commencer par les gaz à effets de serre. Les travaux des économistes montrent que ce découplage n'a aujourd'hui pas été opéré (Renouard et al., 2020), mais pour ses partisans, il reste possible de l'atteindre à l'avenir, en comptant sur l'innovation technologique future. Dans cette vision, la croissance verte (non prédatrice des écosystèmes) permet de résorber les inégalités sociales : on vise par cette stratégie un équilibre entre les trois piliers du développement durable, que l'on reconnaît ici dans sa version faible. Cette stratégie est celle suivie, ou affichée, par beaucoup de gouvernements de par le monde. Elle repose sur des choix technologiques tels que le nucléaire, l'hydrogène, la mobilité individuelle électrique. C'est une transition qui est un infléchissement des modèles de développement en vigueur depuis le XX^{ème} siècle, et qui cherche à intégrer les impératifs écologiques au cadre de pensée moderne.

Le deuxième corpus idéologique n'a pas encore trouvé de formulation exacte, car il a pris forme plus récemment, alimenté par différents courants scientifiques et militants (écologies alternatives, communs, décroissance, philosophie de l'écologie...). Il reprend certaines positions du développement durable dans sa version forte. Il s'agit « d'atterrir » dans des systèmes plus « terrestres » (Latour, 2021), c'est-à-dire de ré-encastrier les modes de production, d'habiter et de mobilité dans les limites offertes par les écosystèmes. La transition ne peut être atteinte que par un changement radical des logiques économiques (remise en cause de l'économie de marché, du libéralisme et du capitalisme). Les rapports à l'environnement des sociétés modernes occidentales fondés sur une dichotomie entre le social et le naturel (Latour, 1991; Descola, 2005) doivent être revisités, et avec eux les modes de production fondés sur l'exploitation des ressources naturelles. La transition apparaît alors comme une trajectoire de sortie de la modernité pour rentrer dans un nouveau régime politique, social, économique, culturel adapté à l'Anthropocène (Renouard et al., 2020). Une autre stratégie serait l'émergence de nouveaux systèmes alternatifs indépendamment des systèmes actuellement dominants, ce qui nécessiterait une rupture révolutionnaire antinomique de l'idée de transition.

Assumer la dimension politique peut être une difficulté pour les enseignants qui se doivent de garder une neutralité idéologique ; elle gagne à être surmontée pour dévoiler les enjeux des choix qu'ont à effectuer les élèves en tant que citoyens. Écologiser la modernité ou rompre avec elle pour « devenir terrestres » (Latour, 2021) : ce clivage fondamental, discutable, permet de se situer dans les débats de l'Anthropocène, et ce dès le collège ou le lycée. La politique d'« Éducation au Développement Durable » (BOEN, circulaire du 24/09/2020) poursuivie par le ministère se fonde plutôt sur le premier corpus. Outre une approche transversale du développement durable tout au long de la scolarité, elle encourage les éco-gestes, les projets locaux de biodiversités, et instaure le statut d'éco-délégué. Mais cette adaptation aux mutations actuelles par des initiatives locales, qui ont vocation à être mises en réseau, pourrait rapidement se révéler insuffisante. Pellaud et Eastes (2019) en appelle à une « éducation à la condition terrestre », plus critique des systèmes fondés sur le développement, et qui par la transmission de compétences d'analyse critique et d'agir citoyen, prépare les élèves à une transition plus radicale.

4.2/ Le territoire pour comprendre et agir

Le territoire, notion centrale mais polysémique de la géographie, peut être abordé en première approche comme un espace approprié (Giraut, 2008). Cette appropriation collective a plusieurs dimensions. Elle passe par l'habiter (pratiquer un territoire, l'aménager), les représentations (connaître les lieux, saisir les paysages, construire une identité collective), une gouvernance politique (s'organiser pour prendre collectivement des décisions). Le territoire est la notion la plus pédagogique pour comprendre les conséquences démographiques, économiques, sociales, politiques... des transformations complexes et mesurer leur écart avec les modèles de transition. Il permet de décrire, expliquer, analyser, des relations d'interdépendances complexes entre acteurs.

Comme il offrait une prise sur le développement durable (Theys, 2002), le territoire permet en outre d'appréhender la transition comme projet (Rouillé D'Orfeuil, 2018) et de montrer comment elle se décline de façons très différentes selon les contextes. Pour cela, on pourra mobiliser une étude de cas de territoire en transition (parmi un panel d'exemples finalement limité). Le cas de la Biovallée dans le Diois (Drôme) est assez abouti pour être mobilisé en ce sens. Il permet de montrer comment des habitants, élus, usagers, acteurs économiques reconnaissent des problèmes (la qualité des eaux de la Drôme, la diminution des emplois, la déprise rurale) comme étant communs (Madelrieux et al., 2018). Ces acteurs en réseau collaborent dans une gouvernance territoriale participative qui prend en charge le territoire et met en œuvre une transition systémique concernant à la fois les dimensions agricoles, alimentaires, écologiques et politiques du territoire. Il s'agit de montrer que le territoire agit comme une clé de transition. L'appropriation d'un espace par ses habitants et ceux qui le pratiquent alimente le sentiment d'être concerné par des problèmes qui littéralement les touchent (Pecqueur, 2009). Le territoire agit comme une entité beaucoup plus mobilisatrice que des slogans enjoignant à préserver « la nature » ou « sauver la planète », échelles trop abstraites et messages trop moralisateurs pour déclencher un passage à l'action (Latour, 2021), et que l'on retrouve pourtant au fondement de la politique « d'Education au développement durable ». Le territoire rend visible nos interdépendances aux écosystèmes : en révélant aux élèves leur dimension d'acteurs territorialisés, on les rend directement concernés par les grandes mutations contemporaines. Le territoire devient un projet collectif, vecteur de l'action citoyenne.

On ne pourra pas multiplier les exemples qui illustrent la mise en œuvre de la transition par le territoire : le programme ne le permet pas, et les quelques *success stories* que l'on pourra trouver ne sont pas représentatives d'un mouvement systémique d'échelle mondiale ni nationale. Néanmoins, on pourra explorer à cette occasion les voies possibles d'une citoyenneté écologique critique et engager plus efficacement les élèves à agir à une échelle qui rend la transition commensurable.

Conclusion

Cette série d'article a tenté de surmonter les difficultés posées par l'usage de la transition dans les programmes de géographie du lycée. Une première fois en proposant un sens plus strict et un usage plus rigoureux, en classe, de ce mot-valise (article 1). Mais adoptant une définition plus stricte, on atteint vite les limites de cette notion pour saisir les mutations qui bouleversent un monde complexe. Chacun peut alors peser le pour et le contre de l'usage de cette notion dans l'enseignement de géographie. Ici, on a pris le parti de se tenir à cette notion dont la critique est une voie d'entrée dans la complexité du monde, en acceptant sa dimension politique, et en la couplant à la notion de territoire. Avec l'idée de transition territoriale, la géographie a les moyens de transmettre des clés de compréhension et d'action aux jeunes générations. Face aux mutations contemporaines, il paraît essentiel de soutenir les envies d'agir de nos élèves.

Benoît Antheaume, Frédéric Giraut, *Le territoire est mort, vive les territoires! Une (re) fabrication au nom du développement*, Paris, IRD éditions, 2005.

Philippe Descola, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard, 2005, 792 pages.

Fabrice Flipo, « Les trois conceptions du développement durable », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, n°3, 2014 [en ligne].

François Gemenne, Aleksandar Rankovic, *Atlas de l'Anthropocène*, Paris, SciencePo, 2019.

Frédéric Giraut, « Conceptualiser le territoire », *Historiens et géographes*, n° 403, 2008, p. 57–68.

Catherine Larrère, Rémi Beau, *Penser l'Anthropocène*, Paris, Presses de SciencePo, 2018.

Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris, La Découverte, 1991, 212 pages.

Bruno Latour. 2005. *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2005, 637 pages.

Bruno Latour, *Où suis-je ? Leçons du confinement à l'usage des terrestres*, Paris, La Découverte, 187 pages.

Sophie Madelrieux, François Kockmann, Hugues Vernier, « Histoire du grand projet "Biovallée" à travers celle de l'agriculture biologique et relecture par le design territorial », *Agronomie, environnement et société*, n°8, 2018, p. 117–126.

Annemarie Mol, John Law dir.), *Complexities*, Durham, London, Duke University Press, 2002.

Bernard Pecqueur, « De l'exténuation à la sublimation : la notion de territoire est-elle encore utile ? », *Géographie, économie, société*, n°1, 2009, p.55–62.

Francine Pellaud et Richard-Emmanuel Eastes, « Plaidoyer pour une éducation à la « condition terrestre » », *The Conversation*, 2019 [en ligne].

Magali Reghezza-Zitt, « Gestion de crise et incertitude(s) ou comment planifier le hors-cadre et l'inimaginable. Application aux crises résultant de crues majeures en Île-de-France », *Annales de géographie*, n° 726, 2019, p. 5–30.

Cécile Renouard, Rémi Beau, Christophe Goupil, Christian Koenig (dir.), *Manuel de la grande transition*, Paris, Les Liens qui libèrent, 2020.

Henri Rouillé D'Orfeuille, *Transition agricole et alimentaire. La revanche des territoires*, Paris, Charles Léopold Mayer, 2018, 251 pages.

Pablo Servigne, Raphaël Stevens, *Comment tout peut s'effondrer. Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes: Petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*, Paris, Le Seuil, 2015.

Jacques Theys, « L'approche territoriale du " développement durable " , condition d'une prise en compte de sa dimension sociale », *Développement durable et territoires. Économie, géographie, politique, droit, sociologie*, 2002 [en ligne].